

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRIA EN ESTUDIOS INTERCULTURALES



Universidad  
del Cauca

LA FAMILIA FOGÓN  
EL DESPETAR DE LAS SEMILLAS Y LA EDUCACIÓN INICIAL

LEIDY CAROLINA VALVERDE ESCOBAR

Trabajo de grado presentado como requisito para obtener el título de  
Magister en Estudios Interculturales

Popayán, Febrero del 2020

LA FAMILIA FOGÓN  
EL DESPETAR DE LAS SEMILLAS Y LA EDUCACIÓN INICIAL

LEIDY CAROLINA VALVERDE ESCOBAR

DIRECTOR DOCENTE:  
MAG. HAMILTON USEDA SANCHEZ

Aprobado por:

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRIA EN ESTUDIOS INTERCULTURALES

Popayán, Febrero del 2020

## AGRADECIMIENTOS

Somos árboles que dejamos profundas raíces en nuestro caminar, algunas raíces son frágiles y no sostienen el peso de nuestros sueños y metas, otras en cambio, son fuertes y bien enraizadas, soportan las tormentas de cada trasegar, de cada amanecer y de cada atardecer.

Somos también hojas que con sus formas y colores damos sentido a nuestra vida, sus colores alegran nuestro existir, su olor perfila y configuran nuestros sentimientos. A veces, cuando el viento las acaricia suavemente baila con los sonidos y movimientos. También, a veces caen o se las lleva el viento a lugares de no retorno. Ese no retorno implica cambios, transformaciones, ahora el viento, la lluvia, el sol, la noche y el día han moldeado lo que somos, posiblemente mejor que ayer más fuertes, más decididos, más soñadores. Ahora estamos preparados para ver nuestros frutos resultados de los cambios que nos llevaron a conocernos y a pensarnos. Qué hermosa es la vida, llena de colores y formas que nos da la oportunidad de seguir caminando para hacer realidad nuestros sueños. Hoy quiero agradecer a Dios y a mis padres por ese trasegar, me enseñaron el sentido de la responsabilidad y el compromiso con nuestros sueños, gracias por acompañar mi camino y compartir sus conocimientos. A mis hermanas por creer en mí y su apoyo incondicional. A las familias, dinamizadores, sabedores ancestrales, autoridades y amigos de *Kwe'sx Fxiw* (Semillas de vida) del territorio *Sa'th Tama Kiwe*, por su confianza y grandes aprendizajes. A mi tutor, por sus conocimientos y compromiso para orientar mi trabajo de investigación acorde a un enfoque intercultural.

## CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	3
LISTA DE FOTOGRAFÍAS .....	6
LISTA DE FIGURAS.....	7
LISTA DE TABLAS .....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPITULO I .....	13
1. Un acercamiento al estudio de la infancia en América Latina .....	13
1.1 La infancia a través de la historia.....	13
1.2 El Despertar de las Semillas de Vida .....	19
1.2 La Política de la educación inicial en Colombia; otra mirada a la niñez .....	25
1.3 La educación inicial una apuesta estatal en contravía del sentir de las comunidades indígenas.....	35
1.4 Las falacias de la inversión pública a la primera infancia.....	41
1.5 Violencia epistémica: la interculturalidad una utopía o realidad .....	44
1.6 Municipio de Caldono: territorio ancestral <i>Sa'th Tama Kiwe</i> .....	52
CAPITULO II.....	57
2. Entre experiencias y retos. Un sueño colectivo en el territorio indígena <i>Sa'th Tama Kiwe</i> , municipio de Caldono, Cauca .....	57
2.1 Operatividad de la Estrategia <i>Kwe'sx Fiwx</i> , Semillas de vida .....	57
2.2 Un sueño colectivo el acompañamiento a las Semillas de vida .....	65
2.3 Siguiendo las huellas de los Mayores Sabedores para el acompañamiento a las Semillas de vida.....	73
CAPITULO III.....	77
3. Viviendo y contando nuestras experiencias.....	77

3.1 Caminando la propuesta de <i>Kwe´sx Fxiw</i> Semillas de vida .....	77
3.2 El acompañamiento de los dinamizadores a las Semillas de vida.....	90
3.3 El sentido de la familia fogón en el cuidado de la Semilla de vida.....	101
3.4 Los escenarios de juego de la Semilla de vida .....	107
3.5 Los <i>Thê Wala</i> en el cuidado de la Semilla de vida.....	112
3.6 Descubriendo realidades en las Semillas de Vida .....	117
3.7 Sistematización de experiencias: un acercamiento a los procesos de investigación desde la práctica .....	123
4. Reflexiones finales.....	128
Referencias bibliográficas.....	135
Entrevistas a dinamizadores familiares .....	141
Visitas familiares .....	142

## LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1. El equipo de semillas de vida. ....	80
Fotografía 2: Visita Familiar. ....	82
Fotografía 3. Dinamizadora Mélida Bastos. ....	82
Fotografía 4. Tejido de la Semilla de Vida. ....	83
Fotografía 5. Pensando y escribiendo en <i>Nasa Yuwe</i> . ....	84
Fotografía 6. La Tulpa y los Lazos afectivos. ....	84
Fotografía 7. Temas de formación a las familias. ....	85
Fotografía 8. Mujer tejedora y mochila. Tema de formación: Aprendiendo con Arte y lenguaje ....	86
Fotografía 9. Tul y Casa Nasa. ....	86
Fotografía 10. Cocina Nasa. ....	101
Fotografía 11. Fogón. ....	102
Fotografía 12. Cocina Nasa, Resguardo de Pioyá. ....	105
Fotografía 13. Niño y niña Nasa. Resguardo de Pioyá. ....	108
Fotografía 14. Mayor Sabedor. ....	113
Fotografía 15. Avances de la investigación al equipo <i>Kwe'sx Fiwx</i> , Semillas de vida. ....	131

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Responsables unidades de atención estrategia Semillas de vida. ....	78
Figura 2. Acta 1, Camino de la Semilla de vida. ....	87
Figura 3. El camino de la Semilla de vida (observador). ....	89

## **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Población de América Latina.....	36
Tabla 2. Porcentajes de las comunidades originarias.....	38
Tabla 3. Población Municipio de Caldono -Cauca.....	53
Tabla 4. Población étnica y Resguardos indígenas.....	54
Tabla 5. Relación de operadores Indígenas de Semillas de Vida.....	58
Tabla 6. Cupos asignados por años.....	60



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación denominada “*La familia fogón. El Despertar de las Semillas y la educación inicial*”, parte del interés de realizar un análisis entre la política de primera infancia del Estado colombiano y la propuesta de acompañamiento que desde territorio ancestral *Sa’th Tama Kiwe* del municipio de Caldoño, se realiza a los *kwe’sx Luucx Fiwx* (mujeres gestantes, niños y niñas menores de cinco años). Desde el marco de una política estatal del siglo XX, se crearon la norma para administrar la educación inicial, que se enmarca en una política de Estado, proceso coordinado por el Instituto de Bienestar Familiar –ICBF, esta dinámica de atención actualmente está presente en los diferentes territorios indígenas del departamento del Cauca, lo que ha hecho que las comunidades indígenas la confronten ciertas postura estatal llamando a pensar este momento de vida acorde a sus sueños y propósitos como pueblos originarios, en el marco del Sistema de Educación Indígena Propio –SEIP–. En este aspecto el pueblo Nasa a llevado a pensar el acompañamiento que deben recibir los niños, niñas y familias en el territorio ancestral *Sa’th Tama Kiwe*, desde los principios de autonomía, identidad, cultura y territorio.

El Estado han generado mecanismos institucionales para la atención de los niños y niñas con la implementación de programas y estrategias, sin embargo, debe considerar si esos mecanismos son los más propicios para una población tan diversa en América Latina, en particular Colombia. El concepto de interculturalidad aparece en este trabajo como una noción más relevante para entender los procesos de relacionamiento o diálogo entre las atenciones propuestas por parte del Estado colombiano a los niños menores de cinco años, frente a la noción que tienen las comunidades indígenas donde existe una noción cultural, acorde a su cosmovisión, por lo cual se propone y parte del cuidado-cuidado, atención, acompañamiento y valoración<sup>1</sup> a los *kwe’sx Luucx Fiwx*. El diálogo intercultural que, en

---

<sup>1</sup> Conceptos que hacen parte de la propuesta elaborada por las nueve zonas indígenas del departamento del Cauca y el colegiado del Programa de Educación Bilingüe Intercultural –PBI– del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC–. Conceptos que son definidos en ‘El Camino político, pedagógico y administrativo para el Despertar de las Semillas de Vida en el Marco del SEIP’ que tiene como propósito consolidar y operativizar el Despertar de las Semillas de Vida a través de la educación propia, en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP– y demás sistemas. En el 2019, bajo la resolución 001 del 2019, se implementa en la minuta de contratación con los operadores indígenas este documento para el proceso de contratación.

palabras del académico Fernet Betancourt, aparece como una alternativa para reducir cada vez más las asimetrías en las relaciones entre los conocimientos (Fernet Betancourt, 2009, p. 17), proceso que conlleva a reconocer otras epistemes que están presentes en los saberes de las comunidades indígenas, por consiguiente, válidos dentro de la noción de acompañamiento de los niños y niñas indígenas. Acciones que implican considerar el peso histórico que encierra esta relación y por ende las formas de resistencia.

Es importante entender que si hay un diálogo intercultural entre el Estado y las comunidades, el cual puede estar determinado por muchos matices que no responde a una sola dirección; el autor Fernando Garcés menciona cómo la interculturalidad en su ejercicio:

“[...] puede distinguir entre una interculturalidad *negativa* y otra *positiva*, las cuales a su vez pueden darse a un nivel micro-intercultural (en el espacio de la cotidianidad y en referencia a pequeños grupos) o macro intercultural (en ámbitos amplios de alcance nacional o internacional)” (Garcés, 2009, p. 25).

Es a través de la búsqueda del diálogo que podemos inferir las diferentes posturas de dos gobiernos legítimos, como son el Estado colombiano y las comunidades indígenas, para pensar la niñez, no solo como respuesta a generar unas relaciones armónicas, también tensiones y confrontaciones legítimas dentro del diálogo intercultural.

Para el desarrollo del trabajo de investigación se plantea como propuesta metodológica la sistematización de experiencias, por lo cual, se hace uso de las experiencias de los dinamizadores familiares en campo, trabajo realizado en la estrategia Semillas de Vida *Kwe'sx Fwix*, durante dos años (2015 y 2016) en los resguardos de Pioyá, la Aguada, Caldon y las Mercedes. Se hace un análisis crítico de la información que reposa en los diarios de campo, formatos de visitas realizadas, entrevistas, actas y documentación referente a la formulación y operación; proceso que se enriquece en los espacios de diálogo con las personas que hicieron parte de la estrategia, compartiendo sobre sus experiencias, aprendizajes y proyecciones referente a los realizados. Por consiguiente, la propuesta metodológica permite entender la realidad de un contexto, que en palabras del académico Alfredo Ghiso la sistematización de la experiencia permite “[...] generar *conocimiento*, desde la *reflexión comprensión de la práctica* [...]” (2016, p. 5). Conocimiento que está presente en

las personas que realizaron la atención de las familias, donde el papel del investigador está permeado por la realidad de su entorno y la sensibilidad del investigador.

El primer capítulo hace un acercamiento al concepto de infancia y los diferentes aspectos que los fundamentan y le dan vida teórica. Se analiza a partir de las apuestas investigativas en el ámbito de las ciencias sociales de autores como Philippe Ariès y Jacques Gélis, el historiador colombiano Pablo Rodríguez y la historiadora mexicana María Emma Mannarelli Cavagnar. Esto para acercarnos a la noción de infancia, que sería un punto de quiebre y discusión para entender las formas de atención propuesta por el Estado y, en particular, la propuesta por la comunidad Nasa como respuesta a su cosmovisión. Con ello, se analiza la normatividad que desde el Estado colombiano cobija a los niños y niñas para la aplicabilidad de programas de atención a la población infantil. Para entender el relacionamiento que empieza existir con las comunidades indígenas del departamento del Cauca y en particular en el municipio de Caldon, se trabaja el referente conceptual de interculturalidad desde Fernando Garcés y Raúl Fornet Betancourt; de igual forma, para comprender las relaciones de poder dentro de la estructura pos-colonial y de poder se referencia a la antropóloga colombiana Virginia Gutiérrez de Pineda y el historiador británico James C. Scott. Estos autores nos llevan a analizar las posibles relaciones que se entretienen entre el Estado y las comunidades originarias, bajo unas relaciones de poder.

El segundo capítulo desarrolla un análisis de la propuesta cuidado-cuidado, acompañamiento, formación y valoración de los niños y niñas que desde el territorio *Sa' th Tama Kiwe* pensó la comunidad, mayores y autoridades; para ello, se exponen algunas entrevistas de las personas que estuvieron en el procesos de formulación y operatividad de la misma, considerándose ser 'Un sueño colectivo', que expresa el interés de la población Nasa por atender y acompañar a los niños y niñas o semillas de vida en el primer momento de vida.

El tercer y último capítulo es un acercamiento a las experiencias de los dinamizadores familiares en torno a la operatividad de la Estrategia Semillas de Vida *Kwe'sx Fxiw*, donde se analizan aspectos culturales esenciales en el proceso de atención de los niños y niñas, el concepto de familia fogón, prácticas culturales, la importancia de los mayores y mayores sabedores 'Thë Wala' en el cuidado y acompañamiento de las semillas de vida, al mencionar y proponen aspectos importantes que refutan la forma de atención que propone el Estado,

para dar cabida a lo pensado y soñado por las comunidades. Por último, reflexiona con respecto a las diferentes problemáticas que atraviesan los niños y niñas en este momento de vida, que se denomina semillas de vida.

Por último, en las reflexiones finales presento mi experiencia como dinamizadora pedagógica, dinámica laboral y de formación que me llevó a comprender esta investigación a la luz de un diálogo intercultural entre una persona ajena a la cultura Nasa que realiza un acompañamiento, quien trabajó con ellos y para ellos desde el diálogo para comprender, conocer, acompañar y aportar en los procesos de formación en el marco de las pedagogías propias. Es ahí donde se ubica este ejercicio de sistematización de la experiencia de Semillasde vida en *Sa´th Tama Kiwe*.

## CAPITULO I

### 1. Un acercamiento al estudio de la infancia en América Latina

Este primer capítulo se hace un acercamiento al concepto de infancia en América Latina, indagando y analizando los diferentes aspectos que le han dado sustento teórico desde el campo de la historia. El concepto de infancia es una categoría analítica que aparece en el siglo XX, que desde Occidente es estudiado como un momento de la vida del ser humano sin trascendencia, o simplemente una etapa transitoria de la vida del hombre y la mujer. Posteriormente, se hace un acercamiento al contexto del estudio de la infancia en América Latina, donde existen diferentes formas de entender esta noción que, en palabras del historiador Pablo Rodríguez, se menciona desde el ámbito de la historia “La infancia se convirtió en un problema”, también desde la cosmovisión de las comunidades originarias se empiezan a generar otros matices y concepciones como “Piedras preciosas” “Semillas de vida” para acercarnos a comprender la propuesta que desde el territorio *Sa’th Tama Kiwe* se desarrolla.

#### 1.1 La infancia a través de la historia

*“No existe otro ser menos visible en la historia Latinoamérica que el niño. Su ausencia en los innumerables y abultados relatos de nuestra historia es sorprendente. Tanto las historias apologéticas del nacionalismo, gustosas de héroes y gobernantes, como las historias de las grandes estructuras económicas y sociales, olvidaron a los niños. Sin embargo, los niños siempre estuvieron ahí. Desde la época prehispánica hasta el presente los niños han participado, de muy diversas maneras, en los eventos cruciales y decisivos”*

*(Rodríguez y Mannarelli, 2007)*

Es necesario realizar un proceso de introspección para entender y conocer el importante papel que realizaron los niños y niñas en la historia y, poder así, enunciar otros escenarios culturales y sociales que se han ido tejiendo para pensarse la infancia en América Latina y en particular en la República de Colombia. Al igual que las mujeres, los niños representaron aquellos grupos que se pensaban sin historia. Durante mucho tiempo la historia estuvo limitada a contar y resaltar grandes acontecimientos, su objeto de estudio fue rezagado a una “historia consagrada masivamente a la explotación de lo económico y social, al proponer

normas científicas exactas” (Chartier, 1992, p. 2). Proceso que generó una invisibilización de ciertos grupos sociales. Sin embargo, en la década de los 60 y 70 aparece el término de la historia de las mentalidades y se empieza a ver como objeto de estudio la vida cotidiana y sus diferentes actores sociales.<sup>2</sup>

El tema de la infancia se consolidó en el mundo académico como campo de estudio a principios del siglo XX. Uno de los referentes es el trabajo realizado por el historiador Philippe Ariès que, desde una mirada eurocéntrica y judeo-cristina, muestra la niñez como un momento de la vida de poca importancia en el Antiguo Régimen:

“[...] eso significa que los hombres de los siglos X y XI no perdían el tiempo con la imagen de la infancia, la cual no tenía para ellos ningún interés, ni siquiera realidad. Ello sugiere además que, en el terreno de las costumbres vividas, y no únicamente en el de una transposición estética, la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo” (Ariès, 1970, p. 8).

Aspecto que señala la poca transcendencia que tenía esta etapa de la vida que carecía de importancia en el periodo del medioevo, noción que permite pensar la niñez como un estado de inmadurez necesario, pero que a la medida que se crece se pierde en el recuerdo y se convierte en momento efímero de la vida y en la memoria.

Ante esta mirada eurocéntrica que enuncia ciertos elementos para entender la infancia como un proceso de transición que pasa rápidamente y se pierde en la memoria convirtiéndose en un recuerdo, encontramos otros factores que exponen ciertos elementos para entender la injerencia del niño y la niña a través de la historia. El historiador Jacques Gélis, en su artículo *La individualización del niño*, menciona cómo en la Europa Medieval,

---

<sup>2</sup> Aparecen una decadencia radical de las teorías y los conocimientos basados en el ejercicio de la historia, surge el término de la historia de las mentalidades y con ello se propone nuevos objetos de estudio “Aparecieron en su cuestionario: las actitudes ante la vida y la muerte, los ritos y las creencias, las estructuras de parentesco, las formas de sociabilidad, etc., lo que equivalía a construir nuevos territorio de los otros (etnólogos, sociólogos, demógrafos), y como secuela, el retorno masivo a una de las inspiraciones fundadoras de los primeros Anales, la de la década 1930, el estudio de los utillajes mentales que el dominio de la historiadores las sociedad había relegado una segundo plano” (Chartier, 1992, p.3).

hubo una conciencia ‘naturalista’ de la vida y del pasado del tiempo, donde transcurría la vida de manera natural, solo interrumpía este ciclo la esterilidad que quebraba el linaje y la noción de solidaridad existentes entre las gentes, por lo cual, para preservar esos linajes se practicaban ciertos ritos de fecundidad.

“Romper el hijo era una responsabilidad insensata. Y puesto que la mujer era quien llevaba en su seno al niño quien lo alumbraba y quien seguidamente lo alimentaba, desempeñaba un papel esencial; era ella la depositaria de la familia y de la especie. De ahí los ritos de fecundidad a los que se sometía en los ‘santuarios de la naturaleza’ cerca de las piedras de fecundidad, de los manantiales y de los árboles fecundantes, como si las semillas del niño se hallaran en la naturaleza cerca de ciertos lugares privilegiados” (Gélis, 1987, p. 311).

Acorde a esta noción cosmogónica de entender la vida y cuidarla para la preservación del linaje, el niño tiene un peso social de gran envergadura, ya que en él reposa la expansión de la especie y buen nombre de la familia, situación que no se evidencia de manera muy clara con el nacimiento de una niña, generando ciertas conjeturas del rol e importancia que tiene ser niño y niña en dicho contexto. Existía otro aspecto importante para entender la individualización del niño; el cuerpo como algo autónomo y propio del mismo. Acorde a este orden de ideas, Gélis menciona lo siguiente:

“En esta concepción de la vida y del cuerpo, al niño se le consideraba vástago del tronco comunitario, parte del gran cuerpo colectivo que mediante la superposición de la generación excedía al tiempo. Por consiguiente, pertenecía al linaje al menos tanto como a sus padres. En este sentido vástago tallo nuevo que brota de un árbol o de una planta”. (Gélis, 1987, p. 312)

El niño y la niña para este contexto era entendido como el “vástago del tronco comunitario”, noción que infiere la importancia de dos escenarios en la formación del niño y la niña; lo ‘privado’ y lo ‘público’ son dos conceptos esenciales de formación y madurez, momento que se termina desde su nacimiento y posteriormente su incursión a la vida comunitaria. Por lo tanto, Gélis señala como se concebía la infancia en el siglo XVI:

“La primera infancia era la época del aprendizaje. Aprendizaje del juego, de la relación con los demás niños, niñas de la misma edad o más mayores, que sabían más y que se atrevían a más. Aprendizaje de las técnicas del cuerpo, aprendizajes de las reglas de pertenencias a la comunidad lugareña, aprendizaje de las cosas de la vida. Padre y madre ocupan un lugar importante en esta primera educación. [...] Por lo tanto, el aprendizaje de la infancia y de la adolescencia debía robustecer el cuerpo, aguzar los sentidos, hacer al individuo apto para triunfar, de las malas jugadas del destino y, sobre todo, capaz de transmitir la vida para que, llegando el momento, garantizase la permanencia de la familia” (Gélis, 1987, p. 314).

Acorde a este orden de ideas, la infancia fue considerada como un proceso de transición en la Edad Media, una noción enmarcada por lo biológico, al parecer, una etapa sin poca importancia, pero necesaria para trascender en a la siguiente etapa de vida del hombre y la mujer. Sin embargo, se menciona que en el siglo XVI surgen ciertos cambios en la dinámica vivencial en relación a dos escenarios que confluyeron para dar participación e importancia al papel del niño en el contexto o escenario comunitario. El historiador colombiano Pablo Rodríguez y la historiadora peruana María Emma Mannarelli Cavagnar, señala cómo el niño era un ser invisible ante la historia “No existe otro ser menos visible en la historia Latinoamérica que el niño”. Ante esta explicación, los académicos hacen referencia a la tardía aparición de la infancia en las Ciencias Sociales en América Latina.

“En América Latina las preocupaciones sobre las circunstancias sociales de la infancia fueron tardías, solo hacia 1910 se empezaron a gestar en varios países expresiones que clamaban por resolver los agudos problemas que vivían en muchos años. La infancia se convirtió en un problema” (Rodríguez y Mannarelli, 2007, p. 13).

La infancia se convirtió en un problema que generó en el campo académico el interés de reconocer y solucionar. Por consiguiente, Rodríguez en su trabajo que denomina *Los hijos del sol. Un acercamiento a la infancia en la América prehispánica*, menciona como en las culturas prehispánicas (Aztecas, Mayas, Incas y Muisecas), los niños tenían un valor significativo:



“En la mayoría de estas sociedades se pueden afirmar, que la infancia, más que un hecho biológico, constituía un asunto cultural. Esto de alguna manera quiere significar la existencia de una auténtica cultura de la información en muchas sociedades prehispánicas” (Rodríguez, 2007, p. 29).

La noción cultural es un aspecto importante para entender el concepto de infancia en diferentes contextos; el autor hace referencia, teniendo como fundamento los relatos de los cronistas del siglo XVII, las diferentes formas de concebir este momento en la vida por las culturas prehispánicas, los niños y niñas eran consideradas y llamados como “Piedras preciosas”. Rodríguez (2007, p. 38) citando al cronista Alfredo López Austin (1984) hace referencia a la concepción de infancia que se tenía en el pueblo Nahuatl:

“La infancia era concebida por los antiguos Nahuatl como la edad en que el individuo estaba expuesto a los mayores peligros de orden natural y sobrenatural; como una etapa de la vida en la que el ser humano se iba fortaleciendo por medio de la educación para incorporarse, paso a paso, a las actividades económicas de la familia y de la comunidad, y como una fase de la existencia en la que, cuando menos en los primeros años, el niño era un ser de racionalidad en formación y con limitada responsabilidad por sus actos” (en Rodríguez, 2007, p. 38).

El cronista refiere lo delicado que era el niño en este contexto, existían factores naturales y sobrenaturales que podrían amenazar su fragilidad y por ende su bienestar. Con ello se plantea, acorde a la noción cultural del concepto de infancia, que el niño era “un ser de racionalidad en formación y con limitada responsabilidad por sus actos”, con ello nos estamos acercando a entender la amplia definición al término de infancia, que responde a la dinámica cultural y social del contexto en que se desarrolla.

Aunque existen diferentes trabajos en relación a este momento de la vida que se conoce como infancia, también se rescatan otros donde se señala la infancia como una etapa difícil de la vida. La historiadora María Emma Mannarelli (2007), en su trabajo titulado *Abandono infantil, respuestas institucionales y hospitalidad femenina. Las niñas expósitas de Santa Cruz de Atocha de la Lima Colonial*, muestra como muchos de los niños fueron abandonados en hospicios:

“Se consideraban que los niños fueron miembros menos visibles de la sociedad colonial peruana y, más aún, aquellos desconocidos por sus padres, no es fácil encontrar evidencias para entender el significado del abandono para quienes lo vivieron” (Mannarelli, 2007, p. 150).

La existencia del abandono de los niños se pudo evidenciar por los registros de bautizo de las parroquias. Estos niños, que eran abandonados por los padres, se conocían como niños expósitos quienes eran dejados en las casas de las familias y el hospital de Niños huérfanos u otras instituciones que se encargaban de su cuidado. Mannarelli (2007, p. 151) menciona unos de los factores que promovía este abandono; “En estos casos revelan que unas de las razones para abandonar o exponer niños recién nacidos era su condición de ilegítimos. Padres y madres, en este caso por cuestiones de honor, estaban impedidos de reconocer a sus hijos”. Se menciona que posiblemente eran hijos de relaciones extramaritales.

Un aspecto importante que señala Mannarelli es que el abandono, en muchos casos, ocurría ya que sus padres biológicos no tenían las condiciones económicas y sociales para criar a los niños, por tal motivo eran dejados en esos lugares, donde consideraban que podrían ser parte una familia acomodada que se hiciera cargo de su crianza (2007, p. 152). Sin embargo, para entender la noción de infancia en este contexto, existen otros factores importantes que son determinantes como la raza, el género y la condición social.

“Sin embargo, las desigualdades étnicas en este caso le imprimieron a esta experiencia un sello propio. En el contexto colonial urbano, la existencia de niños expuestos blancos se convirtió en un ingrediente más de la clasificación social la escala de la jerarquía. La segregación racial hacía imposible que negros indios o individuos de otras castas abandonaran a sus hijos en hogares de gente blanca, no sería aceptados y en el caso que lo fuera, serían usados como sirvientes y tratados como tales” (Mannarelli, 2007, p. 152).

Las castas inferiores de las cuales hacían parte los negros, indios, mestizos, en los casos de abandono de los niños su injerencia era más notoria, en ciertas ocasiones eran usados como sirvientes en las casas de los blancos considerándose dentro de una jerarquía social gente de poca valía.

Podríamos inferir que, acorde a lo expuesto, no solo hay una infancia sino muchas u otras infancias. Carlos Eduardo Jaramillo en su trabajo titulado *Los guerreros invisibles. El papel de los niños en los conflictos civiles del siglo XIX*, señala como el concepto de infancia es muy reciente, del siglo XX:

“En Colombia los primeros pasos concretos en este sentido se pueden ubicar en 1910. Antes de eso, los niños eran concebidos como adultos pequeños a los que bien se les conocía algunas diferencias, estas se limitaban a lo que era evidente, como era su estatura y fuerza física” (Jaramillo, 2007, p. 233).

Sin embargo, Jaramillo señala cómo este concepto corresponde a una etapa de desarrollo del ser humano diferente de la adultez; ha sido un proceso que muy lentamente se ha ido incorporando, no solo las normas y leyes, sino abriéndose un espacio concreto en nuestra conciencia social. Por consiguiente, “los infantes continúan siendo vistos como adultos pequeños”<sup>3</sup> apelativo que hace referencia a los trabajos y responsabilidades que siguen asumiendo los niños en este periodo de la vida.

## **1.2 El Despertar de las Semillas de Vida**

Existen otros escenarios los conocimientos que emergen en el gran territorio de Abya Yala<sup>4</sup> para nombrar y entender este momento de la vida del ser humano<sup>5</sup>, se han mencionado

---

<sup>3</sup> El artículo hace referencia a la participación de los niños en las guerras de independencia americanas. Haciendo mención al caso colombiano, el autor muestra cómo estas luchas fueron seguidas en confrontaciones internas, constituyendo un *continuum* en el siglo XIX, donde en diferentes momentos los niños participaron siendo reclutados en las plazas de mercado, era menos intenso en las ciudades debido a las habilidades físicas y cognitivas que tenían los niños por lo cual eran muy apetecidos, “[...] la agilidad, la viveza, el resignado acatamiento de las órdenes, la casi inexistencia de vicios y, especialmente, la impavidez frente al riesgo y a la muerte, fueron las cualidades más admiradas en los niños soldados”. (Jaramillo, 2017, p. 38).

<sup>4</sup> Concepto Abya Yala hace referencia en al continente de América, este término lo explica la profesora y doctora Catherine Walsh como una “Expresión acuñada por los cunas de Panamá para referir a los pueblos indígenas de América” (Walsh, 2005, p. 6).

<sup>5</sup> Además de los trabajos expuestos, existen diferentes investigaciones, una corresponde a la compilación realizada por la autora Valeria Llobet titulado “Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión”. Se recopila diferentes investigaciones donde se aborda el tema de infancia en relación a las disciplinas de las ciencias sociales, desde un enfoque de derechos se reflexiona sobre el papel del infante en los contextos existentes en América Latina, enmarcadas en tres aspectos:

a través de diferentes investigaciones las definiciones que encierra este concepto el cual está determinado por aspectos biológicos, sociales, culturales, coyunturales. Posiblemente la infancia es entendida como un momento transitorio de la vida del ser humano carente de racionalidad, lo cual no sería el más adecuado para acercarnos a entenderlo desde el sentir de los pueblos originarios, ya que encierra una noción política, cultural, social, espiritual, entre otros.

Nos acercamos ahora a estudiar este momento de vida en las comunidades indígenas originarias ubicadas al sur-occidente del departamento del Cauca. En este caso, en la comunidad Nasa existen otras concepciones que están acorde a su cosmovisión que rompe con la linealidad y homogeneidad del concepto de infancia. Se conoce esta primera etapa de la vida como el *Despertar de las semillas de vida- Fxiw Fxîtxnxi*, el cual hace parte del tejido de crianza o los ciclos de vida del hombre y la mujer Nasa. Se conocen los siguientes: fecundación y gestación *Nasa Khiphu Nxi*; nacimiento de la semilla *Nasa u'se kasenxi*; despertar de los dones *Ksxa'w ipakanxi*; reconocimiento del territorio *Kiwe Ypekunxi een*; responsabilidad *Jxtetx yunxi*; camino de ciencia y sabiduría, *Sa't dxi'Jikhku*; retorno al territorio espiritual. El Despertar de las Semillas de vida es el primer camino que transita el niño y la niña Nasa.

“En cuanto a las semillas de vida, la referencia principal son los niños y niñas que desde el momento de su concepción ya empiezan a hacer parte del sistema Educativo Propio. Conceptualmente se ha definido de este modo porque se trata de una representación simbólica ligada al comportamiento de la semilla vegetal” (PEBI, 2014, p. 20).

El despertar de las Semillas de vida representa el primer momento de crecimiento y madurez del niño y la niña. Para ese proceso de maduración de la semilla de vida, los pueblos originarios, acorde a su cosmovisión, parten de la concepción del niño y la niña Nasa donde

---

Contextos; Narrativa, discursos y cultura y por último instituciones, política y categorías de “Infancia”. Autores de Colombia, Brasil y Argentina. (Llobet & Marre, 2014, pp. 9-99)

empiezan a hacer parte del Sistema Educación Indígena propio –SEIP–<sup>6</sup>, considerando este primer momento como punto de partida del sistema. Se define este concepto como:

“Semillas de vida, en el marco del SEIP, se define como una interacción dinámica permanente desde antes de nacer y el contacto estrecho que hay entre todos los integrantes de las familias, la comunidad, la naturaleza y los mayores, constituye más adelante como la base de los diversos comportamientos y responsabilidades socioculturales; este proceso de vida se concibe como el espacio y el tiempo más importante para la reafirmación cultural y lingüística, debido a que cada pueblo en la vivencia de su lengua nativa va acumulando uno de los acervos culturales de mayor relevancia en la pervivencia como pueblos indígenas” (CONTCEPI, 2013, p. 71).

Las comunidades indígenas han pensado este momento de vida dentro de un Sistema Educativo Indígena Propio, que se dinamiza con las *pedagogías propias*<sup>7</sup> construidas desde

---

<sup>6</sup> En concepto de Sistema de Educación Indígena Propio, en el documento Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los pueblos Indígenas –CONTCEPI–. “Perfil del sistema educativo indígena propio –SEIP–”. Lo define de la siguiente manera: “Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP– es el tejido ancestral y/o conjunto de procesos que, desde la ley de origen o derecho mayor, recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y principios que los orientan, proyectando un futuro que asegura la permanencia cultural y pervivencia como pueblos originarios, que involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia gratuita, asegura el acceso, equidad, integralidad, pertinencia, diversidad e interculturalidad con reciprocidad y posibilita el fortalecimiento de la autonomía, el ejercicio de la gobernabilidad, potencia los planes de vida y se fundamenta en las dinámicas culturales y procesos formativos durante toda la vida que incluyen la escolaridad desde la cosmovisión indígena, acorde con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los respectivos pueblos. A través del SEIP las comunidades orientan, direccionan, desarrollan, evalúan, hacen seguimiento y proyectan la educación a partir de la investigación y de acuerdo a su derecho ancestral” (CONTCEPI, 2013, p. 36).

<sup>7</sup> La educación propia, como un derecho fundamental de las comunidades indígenas, va más allá de ser un proyecto educativo. Con la creación del Programa de Educación Bilingüe (1978), la educación se convierte en un proyecto político para los territorios y pueblos indígenas del Cauca, iniciando con ello la lucha por la defensa de las culturas y derechos, logrando la implementación de procesos de educación propia y bilingüe y en espacios adecuados para el aprendizaje. “[...] Esta gran experiencia de reconstrucción y fortalecimiento de procesos educativos, se enmarca en la consolidación de los tejidos de sistemas propios de educación, tarea que las autoridades tradicionales vienen asumiendo como ejercicio de control territorial y la autonomía educativa. En esta tarea han jugado un papel importante los proyectos educativos comunitarios –PEC– como ejes articuladores de políticas, lineamientos, tiempos y espacios asumiendo la investigación como elemento metodológico para

el sentir de cada pueblo, siendo la base principal para orientar y acompañar a los niños y niñas para el fortalecimiento de principios y valores culturales. Por lo cual, se refiere el Despertar de las Semillas de vida como:

“[...] uno de estos subcomponentes que ahora se visibiliza dentro del componente pedagógico, es justamente las semillas de vida en cuanto constituye el punto de partida del SEIP”. (PEBI, 2014, p. 14).

Es la base fundamental del Sistema Educativo Indígena Propio, donde se establecen las dinámicas y vivencias pedagógicas para la maduración de la semilla de vida. Este proceso de maduración corresponde a entender el concepto de semillas de vida desde la cosmovisión del pueblo Nasa.

“El Nasa es como un árbol. Al comienzo es una semilla, luego ya grande, da frutos y de éstos nacen nuevas semillas. Este proceso, es decir, este camino que sigue la vida del niño, se llama *yacte u hyá* que significa seguir para adelante” (PEBI, 2014, p. 27)

El hombre y la mujer Nasa, al inicio de su vida, es una semilla humana, que al igual que una semilla vegetal da frutos y nacen nuevas para convertirse en un árbol, para seguir trasegando este camino de la vida, *yacte u hyá*, que significa seguir para adelante. Analogía que nos permite entender que la semilla de vida permanece y pervive a través del tiempo, siendo los niños quienes deben seguir este camino. Es así como se menciona y reitera en el siguiente párrafo:

“Las semillas de vida son la prolongación nuestra en el tiempo, son la sonrisa de nuestros pueblos, los que caminarán nuestras huellas para cuando ya no estemos y seamos parte de los vientos, son la cultura viviente en esta tierra” (PEBI, 2014, p. 20).

---

conceptualizar la dinámica sociocultural de cada pueblo desde los planes de vida [...]” (SEIP-CRIC; 2010, p. 21)

Los niños y niñas representan para el pueblo Nasa y los demás pueblos indígenas los anhelos, ilusiones, sueños de la comunidad; su proceso de crianza o de maduración está determinado por los momentos de vida de cada pueblo. Al acercarnos a estudiar el concepto de Semillas de vida, encontramos la riqueza conceptual y cultural, pero también un posicionamiento político en el marco de una apuesta educativa autónoma donde Semillas de vida se entiende en el marco del SEIP. Alfonso Díaz Nene, coordinador pedagógico de esta estrategia '*Kwe'sx Fxiw*', explica el significado.

“[...] cuando hablamos de semillas de vida estamos pensando en las demás semillas, en *Nasa Yuwe* hemos planteado que debe ser *Kwe'S Fxiw*, precisamente es por eso, porque entonces, integra de que son nuestras semillas. Cuando hablamos de semillas no solo estamos hablando de semillas humanas, estamos hablando de las plantas, de las piedras, de los nubes, estamos hablando del mismo agua que tenemos en cada territorio, porque el agua tiene semilla y nace por eso, hay ríos grandes, quebradas grandes, quebradas pequeñas, ojos de agua, nosotros concebimos a la naturaleza, que [...] nos direccionan diario a nosotros, lo concebimos que eso hace parte de las semillas y semillas de animales todos los días nacen, así mismo nacimos y la madre tierra nos ve nacer todos los días, por eso también nosotros concebimos de que la semilla de vida no solamente estamos pensando en las semillas humanas, bueno, en las personas en los niños y niñas que tenemos en las familias, ese es nuestro objetivo, pero hay otros objetivos alrededor que nosotros tenemos que cuidarlas, amarlas, acariciarlas, y así como nuestros niños desde la familia los criamos y el tejido de crianza debe ir alrededor de ese trabajo pedagógicamente, un trabajo que no está pensando solamente de la vida del niño y la niña Nasa, sino todo lo que hay alrededor serán protegidos serán amados así como son nuestros niños” (Alfonso Díaz, comunicación personal, 11 de agosto del 2018).

Se menciona como las Semillas de vida o *Luccx Fxiw*; no son solo los niños y niñas, nos explica el profesor Alfonso que también son las semillas naturales que están presentes en las plantas, las piedras, las nubes, el agua, los ríos, las quebradas, todo ser que tiene vida, considerándose estos espacios parte de la familia del hombre y mujer Nasa, por tal motivo

deben cuidarse y respetarse. Este proceso de cuidado y cuidado del niño y la niña empieza desde la familia, como la base fundamental del SEIP.

En este sentido, la familia es eje fundamental del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP-en sus diferentes dimensiones: la biológica, la comunitaria y la política organizativa. En todos estos espacios la lengua y las prácticas culturales son la fuente principal de convivencia y crecimiento integral. El niño o niña crece aprendiendo de su contexto, siendo elementos determinantes en las dinámicas de enseñanzas desarrolladas en los Pueblos Indígenas. La relación con los miembros de la comunidad es determinada por los procesos de socialización, especialmente en lo que se refiere a las formas de acceder y recrear los saberes y conocimientos, los cuales determinan el rol que cada persona desempeña desde muy temprana edad, espacio que los va orientando hacia una manera especial de sentir y percibir el mundo, comportarse, actuar y pensar (CONTCEPI, 2013, p. 72).

Para el pueblo Nasa del territorio ancestral *Sa' th Tama Kiwe*, la conformación de la familia se enmarca en la cosmovisión propia; parte desde el momento del enamoramiento de la pareja y las prácticas de la ritualidad para la conformación de la familia, posteriormente la preconcepción, concepción, nacimiento hasta la caída del primer diente de leche de la semilla de vida<sup>8</sup>. El primer escenario de socialización de formación y madurez de la semilla de vida es la familia, donde los padres cuidadores son los primeros formadores, quienes educan y forman para la vida. Un proceso que se configura en diferentes espacios cotidianos que hacen parte de la socialización del niño y la niña, como la casa, la huerta, el río, la montaña, las mingas<sup>9</sup>, las plazas de mercado, los lugares sagrados o espirituales, entre otros. En el

---

<sup>8</sup> Este proceso de maduración de la semilla de vida es trabajado como propuesta audiovisual por la Estrategia Semillas de vida *Kwe' sx Fxiw*, que se realizó en el 2018. Sinopsis “Representa el sentir y actuar de las comunidades indígenas Nasa en relación con la concepción de ser niño y niña en el territorio *Sa' th Tama Kiwe* de Caldon, Cauca. El tejido desde la crianza desde la cosmovisión del pueblo Nasa, se realiza mediante el cuidado, acompañamiento y formación de las Semillas de vida, para garantizar la pervivencia de las familias en nuestro territorio con el corazón de la identidad encendido”. Trabajo que es realizado y articulado con los diferentes programas que hacen parte de la Asociación de Cabildos *Ukawe' sx Nasa C' xabh* de Caldon. Documental que hace parte del archivo de la Estrategia Semillas de Vida *Kwe' sx Fxiw* del municipio de Caldon, Cauca.

<sup>9</sup> Acorde a la cosmovisión del pueblo Nasa, la minga hace referencia al trabajo en conjunto de la comunidad, donde se fortalecen los valores culturales como la solidaridad y el trabajo comunitario, que permiten que las personas trabajen con el fin de ayudarse y fortalecer principios esenciales que se enmarca en el Plan de Vida del Pueblo Nasa, como tierra, autonomía. Es una actividad milenaria



escenario familiar Nasa nos encontramos con el fogón *Ipxi' kwet* como espacio de sabiduría y diálogo para la maduración de la semilla de vida, debido a las dinámicas sociales y económicas que se generan en los territorios por los procesos de globalización, han debilitado las prácticas culturales que se realizan para su fortalecimiento. La tulpa o el fogón para el pueblo Nasa se define como:

“En el centro de la vida y cultura Nasa esta la tulpa, es decir el fuego, el fogón de la casa. Este fuego, que sirve para cocinar los alimentos y calentar la casa, también sirve para leer las señales de lo venidero, alejarse de las malas energías, conjurar las buenas energías y, sobre todo, convocar a la familia y a la comunidad.

Para que una cosecha sea más abundante que la anterior, hay que cocinar los primeros choclos, dar de comer al mayor que sembró la mitad de la mazorca y colgar la tusa en el fogón [...]” (Tumbo, 2014, p. 14).

En este espacio donde se recrea la formación de las Semillas de Vida se acompaña por los padres, médicos tradicionales o *'Thë' Wala'*, tíos, abuelos, primos, donde se enraízan las primeras enseñanzas que son parte de la vida del niño y la niña Nasa. Este momento inicial de vida para el pueblo Nasa se conoce como Despertar de las semillas de vida, que corresponde al componente pedagógico del sistema Educativo Indígena Propio. La familia es el espacio de socialización donde la semilla de vida donde aprehende sus primeros saberes y conocimientos.

## **1.2 La Política de la educación inicial en Colombia; otra mirada a la niñez**

La invisibilización del niño y la niña a través de la historia permitió entender por mucho tiempo que eran sujetos carentes de historia. Sin embargo, a partir del siglo XX, emergieron otras miradas que enunciaban la existencia de otras infancias, que hicieron visibles las voces y los rostros de los niños y niñas antes no vistos, ni escuchados por una historia oficial y universal. La vida cotidiana en el campo de las ciencias sociales cimentó, de alguna u otra

---

que, en los procesos de educativos de semillas de vida, se trabaja con las familias y los niños y niñas como parte de una Educación propia en el marco del SEIP.

forma, los escenarios de participación y accionar del niño y la niña para su cuidado, desde la época colonial con orfanatos y hospicios para el cuidado de la niñez abandonada. La infancia empezó a ser importante dentro de la configuración de las nacientes naciones de América Latina, a partir de las políticas e instituciones en defensa, protección y educación de la niñez colombiana. Este primer momento de la vida del ser humano conllevó a la construcción de una propuesta de atención por parte del Estado para atención de los niños y niñas.

Acorde a las palabras del historiador Pablo Rodríguez, la infancia se “convirtió en un problema”, aspecto que fue necesario considerar en la configuración de las nacientes naciones. Por consiguiente, en Colombia surgieron instituciones para el acompañamiento del desarrollo del niño y niña. En el siglo XX se crean y fortalecen las diferentes instituciones. En la Guía 20 del Instituto de Bienestar Familiar (ICBF, 2014, p. 16) se menciona uno de los modelos de formación empleado con la creación del Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá (1927), dirigido por la Dra. Franzisca Radke<sup>10</sup>, orientada con modelos Europeos, que hacen referencia a los diferentes precursores de modelos pedagógicos occidentales como Decroly, Fröebel, Montessori y Agazzi, quienes vendrían a formar las primeras maestras de preescolar que estarían en instituciones que funcionaban en Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla.

La preocupación por la niñez colombiana permitió que se implementaran políticas higienistas para la salud, nutrición y bienestar de población infantil. Se hace referencia a la Ley 83 de 1946, donde se establecen 48 artículos en defensa del niño, que en casos de abandono o de peligro moral o físico, los menores de diez años tendrán la asistencia, y protección en esta Ley. Ante estas situaciones los menores tendrán la asistencia del Juez de menores como estancia gubernamental para la resolución de ciertos casos, y el acompañamiento de médico psiquiatra.

---

<sup>10</sup> Fue pionera en la organización del sistema educativo colombiano que impulsó la profesionalización de la carrera docente. Nació en Aquisgrán (Alemania), “[...]. Formó parte de la segunda Misión Pedagógica Alemana, entre los años de 1927 y 1935, y regresó a Colombia entre 1952 y 1957. Su primera estancia se dio en el marco de las reformas a la educación normalista. Se partía de que la educación debía ser el camino para alcanzar el desarrollo y la modernización de la nación y se esperaba la formación de educadores más creativos, participativos e innovadores. Durante este período, el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas reemplazó la Escuela Normal Femenina del Estado de Cundinamarca” (Cogollo, 2005).

Acorde al interés de seguir preservando y aplicando una política higienista, en 1968 se crea el Instituto de Bienestar Familiar con el objetivo de la protección del niño, y el bienestar de la familia. Acciones que en primer momento no estarían centradas a directrices educativas y pedagógicas propias de la educación preescolar, solo en la década de los 70 se crean los centros de atención preescolar jardines y jardines infantiles.<sup>11</sup> Los hogares creados emplearon dos modalidades de atención: a) Hogares FAMI (Familia, Mujer e Infancia) orientados a la atención de familias con mujeres gestantes, madres lactantes y niñas y niños menores de 2 años; b) Hogares tradicionales que atienden a niñas y niños de 0 a 5 años, ya sea en el tipo hogar comunitario familiar, hogar comunitario grupal, hogar comunitario múltiple, hogar comunitario múltiple empresarial y jardín social (ICBF, 2014, p. 19).

Acorde a los procesos de atención con la configuración del establecimiento de los hogares tradicionales, el gobierno nacional en 1976 establece, a partir de un decreto, incluir la educación inicial como parte del sistema educativo nacional.<sup>12</sup> Acorde a estas políticas, el Ministerio de Educación Nacional asume la responsabilidad de la educación de la primera infancia en el país, a través de programas de preescolar y algunos programas convencionales. El Instituto de Bienestar Familiar continua mediante diversas modalidades como el Centro Comunitario Infantil –CCI–, Hogares Infantiles –HI–, Centros de Atención a la Primera Infancia –CAPI– (ICBF, 2014, p. 24).

La educación inicial empieza a ser parte de los direccionamientos políticos para el cuidado de la niñez colombiana, en una primera instancia se crean programas para formar maestros preescolares, con ello surgen los primeros Hogares infantiles, sin embargo, su objetivo estaba orientado más a una estrategia de atención y prevención que de formación. El Ministerio de Educación y el ICBF asumen la responsabilidad de la educación de la

---

<sup>11</sup> Ley 27 de 1974, con la siguiente norma se forman los primeros centros de atención integral al preescolar –CAIP–. Decreto 1576 de 1971 se crean los primeros Jardines infantiles.

<sup>12</sup> “Artículo 6°. Se llamará educación preescolar la que se refiera a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad” (Decreto 088 de 1976).

primera infancia, con acciones que determinarán ciertos modelos de atención para la población más vulnerable. (ICBF, 2014, p. 31-35).

En 2006 en Colombia se aprueba la Ley 1098 del 8 de noviembre, el Código de Infancia y adolescencia, cuyo objetivo es “[...] garantizar a los niños y a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión [...]”. Acorde a este propósito, se define en el Artículo 29, cómo se concibe la primera infancia:

“Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas” (Ley 1098 de 2006).

Un aspecto importante que expresa el artículo es el concepto de desarrollo integral en la primera infancia y la educación inicial. El desarrollo integral será uno de los aspectos más importantes en la configuración de la política de la primera infancia, donde se expresa la necesidad un proceso de inversión privada y pública para programas para el desarrollo de la misma, que beneficiarían a la población infantil y disminuirá la inequidad social a través de la implementación de acciones de prevención a problemáticas como la desnutrición, maltrato infantil, abandono, violencia intrafamiliar, entre otros. Los documentos de CONPES Social 109 denominado “Política Pública Nacional de Primera Infancia Colombia por la primera Infancia”. Plantea lo siguiente:

“Así, se asume la educación inicial como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias

para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. Esto implica realizar un cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente del crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, en ambientes de socialización sanos y seguros para que logren aprendizajes de calidad” (CONPES Social 109, 2007, p. 37)

La educación inicial se define “como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad”, donde las niñas y niños potencian sus capacidades y adquieren habilidades para la vida. El Instituto de Bienestar Familiar y Ministerio de Educación, lo define como:

“Educar en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permiten tener una vida digna; al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que se desea formar” (ICBF, 2014, p. 42).

El concepto de educación inicial tiene diferentes aristas que se deben enunciar para entender su alcance en un contexto, se menciona que permite al niño y a la niña introducirse a las dinámicas culturales, formándose para vivir en sociedad respetando a los demás. Otro aspecto de la educación inicial que responde a los aspectos sociales, culturales y políticas inherentes de una sociedad.

Un aspecto importante en la configuración para la atención de la primera infancia corresponde al planteamiento de una política educativa, que se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 y nace de la ley 1450 de 2011:

“Artículo 136°. Ajuste de la oferta programática para la primera infancia. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– priorizará su presupuesto en forma creciente para ser destinado a la financiación de la estrategia de atención a la primera infancia. Acción Social, el Ministerio de Protección Social y el Ministerio

de Educación Nacional, en lo de sus competencias, atenderán los criterios fijados en la política para la atención a la primera infancia. La Comisión intersectorial para la atención integral a la primera infancia definirá el mecanismo y los plazos para poner en marcha la estrategia de ajuste de oferta programática. Lo anterior, sin que se afecten las funciones del ICBF como ente que vela por la protección de las familias y los niños en el marco de los establecido en la Ley 10 de 1968 y la Ley 1098 de 2005” (Ley 1450, 2011, p. 45).

“Artículo 137°. ATENCIÓN INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA AIPI. El Gobierno Nacional con concepto de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, definirá e implementará el esquema. La de financiación y ejecución interinstitucional de la estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Dicho esquema permitirá la sostenibilidad de la estrategia y la ampliación progresiva de la cobertura con calidad” (Ley 1450, 2011, p. 46).

Sin embargo, esta iniciativa empieza operar en el 2009, el Ministerio de Educación genera acciones para liderar la formación y la implementación de la política educativa, proceso que se desarrolla con la implementación del Programa de Atención Integral para la Primera Infancia –PAIPI–.

“[...] atiende a los menores de cinco años en condiciones de vulnerabilidad, de los niveles 1y 2 del sisbén, con tres modalidades (entorno familiar, entorno institucional, y entorno comunitario) con metodologías flexibles que responden tanto a las necesidades diferenciales de la población (zona rural y urbana), como a las características demográficas, sociales y culturales” (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, 2010, p. 15).

Con el propósito de seguir disminuyendo la brecha de desigualdad y pobreza extrema en la población infantil, el Gobierno Nacional plantea la estrategia de carácter nacional y territorial ‘De cero a Siempre’ dirigida a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano de los niños y niñas menores de seis años. Esto se realizaría a partir de planes, proyectos, programas y acciones a favor de la atención integral al menor de seis años. Para

el cumplimiento de lo planteado se crea la Comisión Intersectorial de Primera Infancia – CIPI– (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, 2010, p. 15).

La Estrategia se materializa con la Ley 1804 de 2016, donde establece “la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre”, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral.

“La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso” (Ley 1804, 2016, art. 5).

La educación inicial se establece como un derecho de los niños y niñas menores de seis años, además de considerarse un proceso continuo y permanente que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad. Este derecho se acciona o dinamiza brindando una atención integral:

“Atención integral. Es el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes. Involucran aspectos de carácter técnico, político, programático, financiero y social, y deben darse en los ámbitos nacional y territorial”. (Ley 1804, 2016, Art 5)

La política de Estado para el desarrollo de la atención a la primera infancia, parte de un acompañamiento continuo por las entidades y actores sociales responsables durante los primeros seis años de vida del menor, la Ley 1084 determina otro de los principios fundamentales:

“Desarrollo integral. [...] Entiéndase por desarrollo integral el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el

sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía.

El desarrollo integral no se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno. La interacción con una amplia variedad de: actores, contextos y condiciones es significativa para el potenciamiento de las capacidades y de la autonomía progresiva. El desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia” (Ley 1804, 2016, art. 5).

El desarrollo integral en los niños y niñas no sucede de manera lineal, es ascendente y secuencial, donde cada niño se expresa de manera particular. Noción que permite entender los factores que inciden en el desarrollo del menor. Factores sociales, culturales y físicos que determinan los comportamientos y actitudes de los menores.

Acorde a este contexto normativo, la política pública de atención a la primera infancia se materializa a través de la estrategia de ‘Cero a Siempre’, donde existen ciertos principios que dinamizan y fundamentan su aplicabilidad, como es el concepto de educación inicial, atención integral y desarrollo integral. Sin embargo, para la aplicabilidad de esta política se desarrollan varios programas con modalidades diferentes<sup>13</sup>.

La política de educación inicial dentro de la normatividad también se reglamenta para comunidades indígenas, principalmente en el Decreto 1953 del 2014, y se define como Semillas de vida, en el Capítulo II; Funciones de los territorios Indígenas para la administración de las semillas de vida en el Marco de SEIP, el artículo 41 define este concepto:

“Son parte natural del ciclo cultural de la vida de los pueblos indígenas que inicia desde antes el nacimiento, en la cual se cimentan los valores de las cosmovisiones

---

<sup>13</sup> “Los programas propuestos por el ICBF y el Ministerio de Educación están determinados por las siguientes modalidades: familiar, institucional, propia e intercultural, hogares y fami” (ICBF, 2014, p. 35); (CRIC, 2018, p. 17).



de los pueblos indígenas a través de sus saberes prácticos, y de la lengua materna. El programa Semillas de Vida implica la interacción dinámica y permanente del territorio y la familia en lo relacionado con la protección, el cuidado, la crianza, la educación, la alimentación y nutrición y la participación de los niños y niñas como sujetos fundamentales en la vida de los pueblos indígenas y el resto de la sociedad colombiana.

Semillas son parte del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y en particular sobre las concepciones de infancia, familia y comunidad que tienen los pueblos indígenas permite desarrollar procesos de atención a los niños y a las niñas conforme a lo establecido a los planes de vida, la ley de origen, el derecho mayor, el derecho propio, la constitución política, el bloque de Constitucionalidad y la ley que establece la prevalencia de los derechos y el interés superior de los niños y niñas” (Decreto 1953, 2014, art. 41).

De acuerdo con lo expresado en la norma, encontramos como para los pueblos originarios la concepción de infancia debe estar acorde a su cosmovisión, que permite el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, esto implica entender los momentos de vida; si mencionamos para la comunidad Nasa empieza desde la conformación de la pareja, posteriormente desde la concepción y nacimiento, este momento está determinado por la dinámica cultural de cada pueblo. En el marco del Sistema Educativo Indígena Propio- SEIP, Semillas de Vida desarrollará las siguientes estrategias y acciones para el acompañamiento:

- a) Promover mecanismos que aseguren que la niña y el niño indígena no se desligue de sus familias para que se garantice el crecimiento con todos los elementos culturales y entre ellos la lengua del pueblo al que pertenece.
- b) Posibilitar condiciones para que los niños y niñas permanezcan con sus padres, y en especial con sus madres.
- c) Vincular a los sabedores, sabios, mayores y autoridades indígenas propias como los principales orientadores de la formación de las Semillas de Vida y sus familias.
- d) Generar condiciones para que las familias ejerzan su responsabilidad como eje fundamental en el proceso de formación y desarrollo de las Semillas de Vida.
- e) Garantizar una alimentación y nutrición sana de los niños y las niñas, en el marco de la soberanía alimentaria de cada pueblo.
- f) Producir,

aplicar y apropiar materiales propios, de acuerdo con la propuesta pedagógica de cada pueblo indígena. g) Desarrollar propuestas pedagógicas con los niños y niñas que rescaten y preserven la cultura, cosmovisión y la relación con la madre naturaleza. h) Reconocer los espacios para el ejercicio de la ritualidad como medios de vivencia y formación cultural, promoviendo y facilitando la participación de los niños y niñas. i) Garantizar que la dirección política, pedagógica y administrativa de Semillas de Vida esté a cargo de las autoridades indígenas y de la comunidad para su seguimiento, evaluación y proyección. j) Contribuir a la creación de espacios de coordinación de los ámbitos de acción local, regional y nacional para que los planes de vida de los Territorios Indígenas respectivos se articulen con el sistema nacional de bienestar familiar” (Decreto 1953, 2014, art. 42, no. 21, 22).

Se menciona la manera cómo lo territorios podrán administrar el programa de Semillas de vida, que corresponde al artículo 44, el ICBF expedirá la habilitación si se cumple con ciertos criterios, como actas de asambleas comunitarias, aval de la autoridad tradicional indígena, identificación del territorio Indígena y de las comunidades donde se realizará la atención, identificación y caracterización de la población indígena, y la presentación de la propuesta administrativa de Semillas de Vida (Decreto 1953, 2014, art. 45, 46, 47)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Para el 2015 se implementan varias acciones para la consulta previa para el artículo de semillas de vidas: “Las direcciones de Primera Infancia del ICBF y del MEN, junto a la coordinación de la CIPI, participan de la concertación del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 con Pueblos Indígenas y Rom. El grupo de trabajo de diversidad de la CIPI, en articulación con el Sistema Nacional de Bienestar Familiar –SNBF–, avanza en la armonización de los procesos de asistencia y cooperación técnica territorial alrededor de la Ruta Integral de Atenciones en 150 municipios, y aquellos desarrollados con las comunidades indígenas, afro, raizal, palenqueras y Rom, con el propósito de armonizarlos y generar oferta territorial con criterio de pertinencia a la población y al contexto. • El ICBF participa en el desarrollo de la consulta previa del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP, la cual se llevó a cabo comunidades indígenas, afro, raizales, palenqueras y Rom, con el propósito de armonizarlos y generar oferta territorial con criterio de pertinencia a la población y al contexto. • El ICBF participa en el desarrollo de la consulta previa del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, la cual se llevó a cabo bajo la coordinación del MEN, y cuya ruta fue definida en acuerdo con la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para Pueblos Indígenas CONTCEPI en lo referente al capítulo de Semillas de Vida. Construcción intersectorial del “Lineamiento para la Atención Integral a la Primera Infancia en perspectiva de respeto y reconocimiento de la diversidad” que define la comprensión del desarrollo humano infantil acorde con la diversidad y brinda orientaciones para la gestión de la política en esta perspectiva. • Diseño de una metodología para la construcción de propuestas propias de atención en primera infancia y puesta en marcha de ésta con 12 comunidades étnicas. • Construcción de un documento de caracterización de la situación de la

Según lo anterior, para los territorios indígenas el concepto de Semillas de Vida representa el primer momento de vida de cada niño y niña acorde a las dinámicas culturales de cada pueblo. Se enmarca en el Sistema Educativo Indígena Propio como su inicio y fundamentación, que rompe con la concepción homogénea de infancia para dar validez al sentir de cada pueblo. Por lo cual, desde el ámbito normativo, se reconoce la diversidad cultural que implica este proceso de acompañamiento a las semillas de vida por parte de los pueblos indígenas, la concepción de este primer momento de vida es amplia ya que responde al momento cultural de cada pueblo y una política Educativa del SEIP. Por consiguiente, los discursos normativos hablan de un reconocimiento político, que dentro de la aplicabilidad genera cierto distanciamiento a la norma que reconoce la diversidad cultural, para entrar en un proceso de homogeneidad de la misma.

### **1.3 La educación inicial una apuesta estatal en contravía del sentir de las comunidades indígenas**

La política de educación inicial, en su argumentación y justificación para la aplicabilidad, señala las razones por la cual se implementa en diferentes países de América Latina, y en particular en el territorio colombiano, en el documento Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible, una oportunidad para América Latina y el Caribe<sup>15</sup>, aquí se identifican ciertas problemáticas sociales que son necesarias resolver para generar una visión transformadora hacia la sostenibilidad social, económica y ambiental de los países. Se establecen 17 objetivos que se deben transformar y trabajar institucionalmente como: fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria innovadora e infraestructura, reducción de las desigualdades, ciudades

---

primera infancia rural colombiana y un “Lineamiento para la comprensión de la ruralidad desde la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre”. Estas orientaciones técnicas se desarrollaron en el marco de los acuerdos del punto 1 de los Diálogos de Paz que contienen un sub punto sobre la atención universal a la primera infancia rural. (CRIC, 2018, p. 16-17).

<sup>15</sup> “En septiembre de 2015, más de 150 jefes de Estado y de Gobierno se reunieron en la histórica Cumbre del Desarrollo Sostenible en la que aprobaron la Agenda 2030. Esta Agenda contiene 17 objetivos de aplicación universal que, desde el 1 de enero de 2016, rigen los esfuerzos de los países para lograr un mundo sostenible en el año 2030” (ONU, 2015).

y comunidades sostenibles, producción y consumo responsable, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, paz, justicia e instituciones sólidas y alianzas para lograr los objetivos. Entre los objetivos se menciona la educación de calidad, con ellos se propone garantizar una “educación inclusiva, equitativa y de calidad” para todos los niveles de la vida. Se establece en uno de sus apartados el siguiente objetivo:

“De aquí a 2030 asegurar que todos los niños y las niñas tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para enseñanza primaria” (ONU, 2015, p. 15).

Aspecto que señala una de las estrategias que tiene los países de América Latina para incrementar el nivel de alfabetización. Acciones que corresponde a generar planes estratégicos por parte de los gobiernos para fortalecer la educación en todos los niveles de vida, acceso que implica ver y entender las particularidades de cada país de América Latina, debido que cuenta con un alto porcentaje de población indígena. El reporte de diagnóstico elaborado por el Consejo Nacional de Política Económica y Social –CONPES–, el Departamento Nacional de Planeación –DNP– en el 1980, menciona los siguientes porcentajes:

Tabla 1. Población de América Latina.

<b>País</b>	<b>Población</b>	<b>Población Indígena Estimada</b>	<b>Porcentaje</b>
México	100.350.000	14.049.000	14.00
Perú	27.013.000	12.696.110	47.00
Guatemala	12.640.000	8.342.400	66.00
Bolivia	8.329.000	5.913.590	71.00
Ecuador	12.920.000	5.555.600	43.00
Estados Unidos	247.300.000	1.900.000	0.77
Chile	15.211.000	1.216.880	8.00
Honduras	6.250.000	937.500	15.00
Colombia	42.975.715	785.356	1.83
Canada	26.300.000	580.000	2.21
Venezuela	23.542.649	470.852	2.00
El Salvador	6.122.515	428.576	7.00

Argentina	36.955.182	369.551	1.00
Brasil	166.113.000	332.226	0.20
Nicaragua	4.812.569	240.628	5.00
República Dominicana	8.442.533	168.850	2.00
Panamá	2.808.268	168.498	6.00
Paraguay	5.585.828	167.574	3.00
Puerto Rico	3.600.000	72.000	2.00
Guyana	697.286	56.294	8.07
Jamaica	2.652.689	53.053	2.00
Belice	250.000	47.500	19.00
Costa Rica	3.644.000	36.440	1.00
Surinam	431.303	25.878	6.00
Trinidad y Tobago	1.292. 000	25.840	2.00
Guayana Francesa	100.000	4.000	4.00
Guadalupe	280.000	3.000	1.07
Bahamas	294.982	2.949	1.00
Barbados	274.540	2.745	1.00
Martinica	73.000	730	1.00
Uruguay	3.278.000	524	0.02
Total general	770.539.059	54.654.142	7.09

Fuente: Roque Roldan (en Arango & Sánchez, 2004, p. 4).

En relación a la información suministrada, los países con mayor población indígena en América Latina son “México, Perú, Guatemala, Bolivia y Ecuador, con más de 46 millones de indígenas del continente, la mayoría perteneciente a los pueblos Quechua, Aymara, en los Andes y azteca y maya en Mesoamérica” (Arango & Sánchez, 2004, p. 4).

No obstante, para el periodo 2010-2011 estos porcentajes tienden a incrementarse en relación a la población nacional; se toma esta referencia para entender el aumento poblacional significativo que existe en América Latina. Acercándonos al contexto colombiano, está el documento realizado por el gobierno nacional el cual presenta un estudio sobre el perfil epidemiológico de los pueblos indígenas de Colombia, denominado “Perfil de Salud de la Población Indígena, y mediciones de desigualdades en salud. Colombia 2016”. El cual arroja los siguientes porcentajes poblacionales de las comunidades originarias.

Tabla 2. Porcentajes poblacionales de las comunidades originarias.

País	Año de la información	Población indígena (PI)	% PI	Porcentaje de PI/Población total
México	2010	16.836.877	45,97%	15,00%
Guatemala	2002	4.610.440	12,59%	41,00%
Perú	2007	4.416.832	12,06%	15,70%
Bolivia	2012	4.115.226	11,24%	41,00%
Colombia	2005	1.392.623	3,80%	3,30%
Ecuador	2010	1.018.176	2,78%	7,00%
Brasil	2010	817.963	2,23%	0,50%
Venezuela	2011	724.592	1,98%	4,50%
Chile	2002	692.192	1,89%	1,61%
Argentina	2004-2005	600.329	1,64%	7,20%
Honduras	2001	440.313	1,20%	12,20%
Panamá	2010	417.559	1,14%	6,00%
Nicaragua	2005	311.704	0,85%	1,69%
Paraguay	2012	112.848	0,31%	2,40%
Costa Rica	2011	104.143	0,28%	20,00%
El Salvador	2007	13.310	0,04%	20,00%
<b>Total Población de América Latina</b>		<b>36.625.127</b>	<b>100%</b>	<b>7,00%</b>

Fuente: Perfil de Salud de la Población Indígena, y mediciones de desigualdades en Salud. Colombia 2016, Ministerio de Salud y Protección Social). (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016).

En comparación con el reporte estadístico de 1980, los países con mayor porcentaje de población indígena son México, Perú, Bolivia, Guatemala, Ecuador y Colombia. Porcentaje que es importante considerar en la aplicabilidad de políticas para las comunidades indígenas, en relación a los diferentes sentidos de mundo que existen en el continente americano. Cifras que implican tener presente que las acciones dirigidas por los gobiernos de los países de América Latina generen equidad social, entiendan y reconozcan la diversidad para generar beneficio de las mismas. Las comunidades indígenas o etnias que están en América Latina y representan gran parte de la población total, para el caso de Colombia tienen una población indígena en el 2005 de 1.392.623, que corresponde al 3,30% del total. Referente a la población indígena en Colombia, en los últimos informes del Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE–, la población en el 2018 creció referente al reporte de 2005, con un aumento del 36,8%, se evidencia un aumento 1,9 millones de población pertenecientes

a las etnias existentes. El aumento se debe el reconocimiento étnico o pueblos indígenas en zonas fronterizas (DANE, 2018).<sup>16</sup>

Los porcentajes expuestos señalan la diversidad cultural que existe en América latina, riqueza cultural, lingüística y natural. Esto no es ajeno cuando la mirada se centra en el territorio colombiano, donde existe una gran diversidad cultural y lingüística por las diferentes etnias que subyacen de manera milenaria en el territorio nacional. Colombia está dividida políticamente en 32 departamentos, 1.126 municipios y cinco distritos. Las comunidades indígenas están concentradas en ciertos puntos focales:

“[...] dominan los biomas de selva y de sabanas naturales propios de la Amazonía y la Orinoquía; la Serranía del Baudó en el Litoral Pacífico; la península de la Guajira; el noreste del departamento del Cauca al sur de los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016, p. 19)

Algunas de las tierras comunales de las comunidades indígena fueron paulatinamente convertidas en propiedad privada, generando la reducción de los resguardos. Existieron ciertos factores que agudizaron este proceso de explotación, la implementación de la encomienda, la mita y el mestizaje debilitaron las estructuras económicas autónomas y sus formas de vida<sup>17</sup>. Existieron procesos de resistencia ante el debilitamiento de los Resguardos,

---

<sup>16</sup> El reporte del DANE señala lo siguiente “El censo de 2018 reveló también que en la actualidad existen 115 pueblos indígenas nativos en el país, mientras que en 2005 se habían identificado 93. Según Oviedo, los 22 pueblos adicionales corresponden a nuevos reconocimientos étnicos o pueblos indígenas en zonas fronterizas. Así mismo, aclaró que los pueblos en aislamiento voluntario (Jurumi, Passe y Yuri) no fueron censados. Los departamentos en los que se ubica la mayor cantidad de población nativa son La Guajira, con 394.683 habitantes; Cauca, con 308.455; Nariño con 206.455 personas que se identifican como indígenas; Córdoba, con 202.621 personas y Sucre con 104.890 habitantes nativos. Así mismo, las etnias con mayor número de miembros son la Wayuu (380.460), la Zenú, con 307.091 personas; los Nasa, con 243.176 habitantes y Pastos (163.873), los cuales concentran 58,1% de la población indígena colombiana” (Becerra Elejalde, 2019).

<sup>17</sup> El historiador Hermes Tovar Pinzón, en su artículo titulado *La Conquista del saber indígena y la administración Colonial* española, explica cómo una vez vencidos los obstáculos de los significados, los símbolos y las equivalencias, la corona española pudo acceder a los conocimientos de las comunidades indígenas, siendo la visita un instrumento de mediación para la práctica de la dominación. “La visita, como instrumento de mediación para la práctica de dominación, había cumplido sus objetivos: extraer el saber de los naturales para posponer su colapso, reeducar los tributos, así como limitar la prepotencia de los europeos residentes en América Latina y reducir su capacidad para apropiarse de una porción de los recursos extraídos, que comprometían los intereses

en el siglo XVIII se crea la Ley 89 que vendría a dar un tratamiento especial a las poblaciones indígenas y la tenencia de la tierra. “[...] el objetivo de esta ley era permitir y reglamentarse la conversión de los indígenas de un estado de salvajes a otros de civilizados” (Laurent, 2005, p. 58). La conversión de las comunidades indígenas permitiría el reconocimiento de las mismas dentro de un estado de exclusión.

En la década de los 60 las movilizaciones sociales se agudizarían aún más por la recuperación de las tierras, debido a la expansión de las haciendas; Daniel Ricardo Peñaranda lo menciona de esta manera:

“[...] la violencia había impulsado procesos de expansión de las haciendas o de asentamientos de colonos, muchos fugitivos de otras zonas, en tierras pertenecientes a los resguardos; de otra parte, el anuncio de la implementación de la reforma agraria había estimulado la expansión de muchos terrajeros, ante el temor de una inminente reclamación de estas propiedades [...]” (Peñaranda, 2012, p. 22).

El movimiento indígena organizado alrededor del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC– nace el 24 de febrero de 1971, durante la Asamblea indígena en el Resguardo de Toribío. Su fortalecimiento se da en el transcurso de las décadas de los setenta y ochenta, dando como resultado acciones de resistencia, recuperación de tierras, fortalecimiento de los cabildos, aspectos contemplados en la plataforma de lucha<sup>18</sup>; pero este trabajo se fortaleció gracias a la semilla de lucha sembrada por Manuel Quintín Lame, dirigente, ideólogo, pensador y abogado que luchó por los derechos de las comunidades indígenas y la

---

de la corona [...]” (Tovar Pinzón, 1995, p. 188). La investigación que realiza corresponde a tres grandes núcleos de poblamiento: Honda, Calamoyna y Chapayma, donde muestra cómo la intervención de la corona española cambió las estructuras económicas y debilitó a las comunidades indígenas. “Los españoles describían en estos planos y rigurosidades los trazos hechos por los naturales. Ellos pensaban que allí podrían dibujarse los esquemas de otra economía. Las invitaciones a darle usos distintos a estas tierras complementan la imagen continua de la colonización, que o podría parar con el juzgamiento de los hombres. Toda la comarca era tierra de sabanas muy viciosa, aunque algunas partes había arcabucos, donde se podrán criar ganado de todas las suertes y aún tener otras granjerías”, escribían con curiosidad e imaginando el escribano, posiblemente con nostalgia al contrastar estos horizontes con los campos de Castillo Andalucía. (Tovar Pinzón, 1995, p. 191).

<sup>18</sup> La Plataforma de Lucha determina los principios por cuales la comunidad indígena Nasa persiste y pervive.



recuperación de tierras al sur-occidente del territorio colombiano, en las primeras décadas del siglo XX.

Este recorrido histórico desde las luchas de resistencia por el territorio en las comunidades indígenas del Cauca, especialmente del pueblo Nasa, se comprenden porque el sentido de la educación propia está en el territorio, el centro del proceso de la vida es la tierra, por tanto, la educación parte desde los saberes, prácticas y relaciones con la Madre Tierra.

#### **1.4 Las falacias de la inversión pública a la primera infancia**

En relación al dato del porcentaje de la población indígena expuesto en la tabla 2 del numeral 1.3, este puede ser relativo, sin embargo, es necesario considerarlo en la aplicabilidad de políticas en el ámbito educativo y demás espacios políticos, económicos y sociales y el reconocimiento de la diversidad cultural de un país. Para la aplicabilidad de una política de Educación Inicial, además de reconocer la diversidad que existe en un territorio nacional, se mencionan de manera puntual en el documento CONPES 109, la Política Nacional de Primera Infancia, los beneficios para la inversión pública, donde existen argumentos relacionados al desarrollo humano, científico, social, cultural, ético e institucional (CONPES 109, 2006, p. 3-8).

Los anteriores argumentos obedecen a las razones por las cuales se desarrolla una política de primera infancia en el fortalecimiento de una educación en América Latina y, en particular, en el territorio colombiano, desde una perspectiva social, económica y política nos acerca a entender la propuesta a la luz de la diversidad y el reconocimiento étnico. Ante los argumentos expuestos en el documento CONPES 109 y los objetivos del milenio, donde se mencionan los beneficios que trae la construcción de una política de educación en primera infancia en América Latina, es la inversión privada y pública a programas de fomento a la educación inicial, que en teoría podría considerarse una estrategia positiva para la defensa y protección de los derechos de niñas y niños.

Sin embargo, subyace una dicotomía, se reconoce la importancia de invertir en una educación inicial que permite disminuir los efectos de la pobreza extrema, pero a la luz de una racionalidad económica que posiblemente podría desencadenar “el síndrome del niño institucionalizado”, que así lo denomina la autora Ofelia Reveco Vergaran (2017), quien en

el estudio titulado *Conclusiones y reflexiones respecto a la Educación Infantil ofrecidas a niños y niñas de pueblos originarios*, expone las dificultades que se enfrentan los pueblos originarios con la aplicabilidad de modalidades de Educación infantil en países como Ecuador, Perú y Colombia. La autora hace referencia a dos tipos de modalidad, los que denomina educación y atención, debido a la parcialidad de estas modalidades están determinadas por una racionalidad económica, que no permiten brindar una educación con calidad. En concordancia la autora menciona lo siguiente:

“Posiblemente el tema de cuidado de niños y niñas estaría satisfecho y si le proporciona alimentación, también podría tener un impacto nutricional positivo y si en dichas casas se realizan acciones de prevención en salud, como vacunación, desparasitación, entre otros, también aportarían al desarrollo biológico de los niños y niñas. Sin embargo, el ámbito neurológico solo estaría afectado positivamente si hubiera aprendizajes de calidad, tal como lo demuestran diversas investigaciones citadas en la biografía y realizadas desde el campo desde la neurociencia por la nutrición, sociología y pedagogía. De lo contrario, desde esta modalidad se estaría manteniendo o ahondando la brecha de niños con educación de calidad y sin ella, dado que además estaría desencadenado en los niños y niñas institucionalizándolo [...]” (Reveco Vergara, 2009, p. 156).

Reveco Vergara menciona la importancia de una educación con calidad, donde el proceso de atención al menor esté acompañado por los profesionales y conocimientos de los diferentes campos del saber para el fortalecimiento del desarrollo humano. Si no se le garantiza no podríamos estar hablando del adecuado desarrollo del niño y niña. Educación que debe responder a los propósitos e intereses de las comunidades originarias y afrodescendientes. Por ello Reveco Vergara realiza la siguiente reflexión:

“Hacer educación dirigida a la primera infancia de los pueblos originarios requiere comprender racional, afectiva y espiritual que todos los niños y las niñas son iguales en dignidad y derechos lo cual se concreta en ofrecer más al que menos tiene y rescatar lo que desde su cultura saben y el idioma que hablan para entregar la educación que se merecen y al que tiene derecho” (2009, p. 163).

La autora nos invita a mirar de manera integral la educación dirigida a la niñez de los pueblos originarios, comprendiendo las dimensiones cognitivas, afectiva y espiritual de cada uno de los niños y niñas de acuerdo a dinámicas de cuidado de cada pueblo, para así, posibilitar de esa manera una educación que merezcan los pueblos originarios y afrodescendientes acorde a su cosmovisión. Implícitamente nos acerca a mirar las diferentes infancias que emergen en América Latina y, por ende, entender la política en relación a otras epistemes subyacentes en cada cultura.

La implementación de una política de primera infancia en Colombia implica entender y reconocer, como lo expresa la Constitución Política del 1991, un país pluriétnico y multicultural, una política que nos invita a reconocer las diferentes miradas que existen sobre la infancia. La autora Elizabeth Castillo en su artículo *Indígenas y afrodescendientes. Ausentes e invisibles en la política de la educación inicial de Colombia*, menciona cómo ante la afectación de políticas de escolarización temprana provenientes de los programas de atención y asistencia del ICBF, se ha formado una sola mirada de la infancia, sin embargo, se debe ampliar las miradas a otras infancias. “En una sociedad multicultural como la colombiana es urgente pluralizar la mirada sobre ‘la infancia’ y reconocer las miradas de estas infancias” (Castillo, 2017, p. 184). Reconocimiento que implica legitimar política, social y culturalmente las miradas que tienen las etnias indígenas existentes en el territorio colombiano ante políticas homogéneas. Por lo cual, Castillo menciona lo siguiente:

“En el terreno de la educación inicial este fenómeno es aún mucho más complejo porque refleja las limitaciones que tenemos para reconocer la existencia de infancias diversas y diferenciadas, cuyas demandas en materia de atención protección y educación desbordan los parámetros de programas nacionales de primera infancia que tanto auge ha cobrado en los últimos años” (2017, p. 185).

La existencia de una política de primera infancia conlleva el reconocimiento de otras realidades que posiblemente favorecen a los niños y niña o semillas de vida, sin embargo, este proceso ha generado varias fisuras cuando se empiezan a crear diferentes programas para atender a los niños y niñas, pasamos de un ámbito de derechos que fortalece la niñez colombiana a un ámbito económico, al entender el niño y la niña como una preocupación de generador de recursos. El problema es entender este momento de vida y sus necesidades

culturales, pedagógicas, espirituales, económicas y geográficas. En un primer instante, la aplicabilidad de programas de atención para la primera infancia ha generado la forma como se percibe al niño y niña, de pasar de unas acciones que favorecen y promueven sus derechos, para entender que se omiten otras formas de entender y comprender este momento de vida, que están inmersos en las etnias existentes del territorio, se entretujan con los saberes ancestrales, sentidos, y propósitos de cada comunidad. El no reconocimiento implicaría la invisibilidad de los grupos étnicos. Por lo cual, se menciona dos aspectos de invisibilidad:

“La ausencia de reconocimiento a los saberes y prácticas de crianza provenientes de las culturas indígenas y afrodescendientes; Racismo que opera a través de los textos y artefactos con los cuales se desenvuelven la formación inicial en centros educativos colombianos” (Castillo, 2017, p. 185).

Aspectos que la autora los desarrolla críticamente, donde nos lleva a entender cómo estos factores se agudizan creando imaginarios o representaciones sociales referente ser al ser indígena o negro.

### **1.5 Violencia epistémica: la interculturalidad una utopía o realidad**

Acercarnos a comprender las relaciones que han ido tejiendo las comunidades indígenas con el Estado Colombiano, implica entender el relacionamiento de dos ‘formas de gobierno’ legítimas desde el ámbito histórico, que dentro de su praxis demuestran divergencias que invisibilizan otras formas, que constituyen realidades para acompañar a los niños y niñas acorde a las dinámicas culturales de cada pueblo. Por lo cual es necesario acercarnos a reconocer el concepto de interculturalidad, que es relativamente nuevo en América Latina<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup>Es en el siglo XX donde se agudizan las luchas y reivindicación de derechos de ciertos grupos sociales, es donde se empieza hablar del concepto de Interculturalidad, “como marco de acción política” en América Latina (Castillo, 2015, p2). Es así como lo menciona Catillo: “El fin del siglo XX vino recargado de luchas por los derechos culturales. Fenómenos como el debilitamiento de los Estados Nacionales, el auge de las comunidades étnicas, la emergencia de una nación alejada del universalismo y más cercana a la singularidad y la diversidad societal; la ola migratoria mundial, la apabullante globalización económica y mediática son, entre muchos otros, ...”. Coyunturas históricas que dieron paso dentro del campo académico empezar a dialogar entorno al concepto de interculturalidad y las realidades emergentes y sus actores sociales y culturales, tanto así, que desde

Se empieza a mencionar en el ámbito académico a partir de siglo XX, para ello es necesario entender el contexto histórico como punto álgido de estas divergencias. El académico Fidel Tubino menciona como un aspecto importante desde el ámbito histórico el surgimiento de los nacionalismos modernos, como un punto de partida de la problemática ante la diversidad de las culturas y su homogenización.

“[...] el problema estructural de los nacionalismos modernos es que constituyen identidades colectivas que eclipsan la diversidad cultural, y la homogenizan a partir de la lengua y la cultura de la elite hegemónica]” (Tubino, 2002).

Ante estos procesos homogenizantes que trae la construcción del Estado-nación en el siglo XIX, se han generado movimientos que promueven espacios de participación de otras culturas, es decir, de las culturas indígenas y afrodescendientes como parte esencial de esta construcción. Aspecto que fue pensado por el libertador Simón Bolívar en su carta de Jamaica (Kingston 6 de septiembre de 1815). El pensamiento del libertador menciona que:

“Tres siglos há, dice usted, que empesaron las barbaridades que los españoles cometieron en el grande Emisferio de Colon. Barbaridades que la presente edad ha rechazado como favulosas, porque paresen superiores á la perversidad humana; y jamas serian creidas por los críticos modernos, sí constantes y repetidos documentos no testificacen estas infaustas verdades. El filántropo Obispo de Chiapa, el Apostol de la América Las Casas, ha dejado á la posteridad una breve relación de éllas, extractada de las sumarias que siguieron [roto] Sevilla á los Conquistadores, con // folio 3 // el testimonio de cuantas personas respetables había entonces en el nuevo mundo, y con los procesos mismos que los tiranos se hizieron entre sí: como consta por los más celebres historiadores de aquel tiempo. Todos los imparciales han hecho justicia al zelo verdad y virtudes de aquel amigo de la humanidad, que, con tanto

---

otra mirada pero en complementariedad de la misma, la profesora y coordinadora académica Catherine Walsh (2005), define este concepto de siguiente manera: “...la interculturalidad no es algo dado o existente sino un proyecto y un proceso continuo por construir” (Waslsh, 2005, p. 8) Aspectos que permiten entender su injerencia en un contexto diverso coyuntural e interesante que se ponen en diálogo con la realidad emergente.

fervor y firmeza, denunció ante su gobierno y sus contemporáneos los actos más horribles de un frenesí sanguinario [sic]” (Bolívar, 2015, p. 10).

El libertador Simón Bolívar reconoce las vejaciones que las comunidades indígenas sufrieron por los saqueos, violaciones y demás penurias que le causaron los conquistadores, por lo cual, en la naciente Nación, se mencionan a estos actores sociales como parte fundamental en su construcción. Las comunidades indígenas han emprendido un camino de resistencia ante las estructuras de poder político y económico de la monarquía fundante por los procesos de conquista y colonización en tierras americanas, y la emergente estructura del Estado-Nación como resultado de procesos independentistas que en el siglo XIX fueron desarrollados en América Latina. Por lo cual, este proceso de resistencia va más allá del despojo o saqueo de los bienes materiales y se enmarca en unas relaciones de poder, que han dejado ciertos sistemas (colonial, patriarcal, estructuras de clase). Desde un aspecto histórico se menciona el colonialismo como un hecho estructurante en las relaciones de poder entre los grupos culturales heterogéneos. El autor Pablo González Casanova menciona que después de los movimientos independentistas de las antiguas colonias, se ha generado la aparición de nuevas naciones, “sobre la propia independencia y sobre el propio desarrollo” (González, 2006, p. 185), que denomina “*colonialismo interno*” que consiste en:

“El colonialismo interno corresponde a una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos. Si alguna diferencia específica tiene respecto a otras relaciones de dominio y explotación (ciudad-campo, clases sociales) es la heterogeneidad cultural que históricamente que produce la conquista de unos pueblos por otros, y que permite hablar no solo de diferencias culturales (que existen entre la población urbana y rural y en las clases sociales) sino de diferencias de civilizaciones” (González, 2006, p. 198).

Por consiguiente, el colonialismo interno no obedece a las relaciones de dominio y explotación en las estructuras de clase, el autor González Casanova menciona lo siguiente:

“La estructura colonial y el colonialismo interno se distingue de la estructura de clases, porque no sólo una relación de dominio y explotación de los trabajadores por los propietarios de los bienes de producción y sus colaboradores, sino una

relación de dominio y explotación (con sus distintas clases, propietarios, trabajadores) por otra población que también tiene distintas clases (propietarios y trabajadores)” (2006, p. 198).

González Casanova menciona cómo este colonialismo interno permea otras estructuras sociales por fuera de las estructuras de clase, hace énfasis en la relación de dominio y explotación de una población por otra. Relaciones que nos lleva a preguntarnos cuál es el relacionamiento que establecen las comunidades indígenas con otras y, por consiguiente, con el Estado emergente, donde existen estructuras sociales, económicas y de poder que pueden generar ciertas reacciones ante los mecanismos de dominación establecidos.

Ante estas estructuras de poder que están inmersas en las relaciones de explotación y dominio de un pueblo por otro, el papel del subalterno dentro de esta estructura pos-colonial o de poder, no obedece en un papel pacífico o sumiso. Ante esta aparente subordinación, existen varios trabajos que señalan como los sectores subalternos (mujeres, niños, comunidades indígenas y afro descendientes) ante los sistemas de poder, económicos, pos-colonial y patriarcal, ejercen acciones de resistencia ante su papel del opresor. La antropóloga colombiana Virginia Gutiérrez, expresa cómo en estas relaciones de poder en el sistema patriarcal emerge una cultura encubierta:

“En las relaciones de dominación existen sistemas manifiestos o encubiertos de manipulación por parte del subordinado al subordinante. Pertenece a la cultura encubierta que se expresa por medio de indirectas y tácticas que alcanzan validez”.  
(Gutiérrez de Pineda, 1975, p. 40).

Dentro de los procesos de operatividad de las modalidades de atención para las semillas de vida, las comunidades indígenas han logrado cumplir con lo exigido en los lineamientos establecidos por ICBF; lineamientos que hacen referencia a los requerimientos técnicos y administrativos que se deben tener para lograr un proceso de atención a las familias usuarias, acciones que responde a la cosmovisión de cada pueblo, por lo cual, dentro de los procesos de atención del territorio *Sa' th Tama Kiwe*, se implementan diferentes acciones de acompañamiento que corresponden a una apuesta pedagógica, política, administrativa y cultural de los pueblos originarios.

El politólogo y antropólogo estadounidense James C. Scott menciona cómo en este sistema de poder los subordinados no fueron sujetos pasivos ante el opresor. Cada uno elaboró modelos distintos de autoridad. Lo explica a partir de un estudio realizado en un pueblo malayo mencionando las dinámicas que se gestaron dentro de las relaciones de poder. Scott aborda dos conceptos importantes; el discurso público y el discurso oculto. El discurso público corresponde a la apariencia que el dominador quiere dar, ahí el subordinado sacrifica su sinceridad para actuar acorde al libreto del dominador:

[...] al subordinado le conviene actuar de una manera más o menos verosímil, usando los parlamentos y haciendo gestos, que él sabe que se esperará. De esto resulta [...] que el discurso político es sistemáticamente desviado hacia el libreto, el discurso, representado por los dominadores.

El discurso oculto:

[...] está constituido por las manifestaciones lingüísticas gestuales y prácticas que confirman, contradicen o tergiversan lo que aparece en el discurso público” (Scott, 2000, p. 28).

De esta forma, el discurso público consiste en la actuación de los subordinados y un espacio donde las élites dominantes fortalecen su poder. Mientras el discurso oculto está determinado por diferentes manifestaciones que son asumidas con sentido propio entre los dominados. Por lo tanto, estas formas de insubordinación el autor los denomina como “infra-política de los desvalidos”, que demuestra “la gran variedad de formas de resistencia muy discreta que recurren en formas indirectas de opresión” (Scott, 2000, p. 45).

Dentro de las relaciones de poder, el subordinado manifiesta de diferentes formas resistencias ante los sistemas de poder que, dentro del marco de la interculturalidad, pueden tomar diferentes direcciones acordes a las relaciones que se establecen dentro de un aparente diálogo. Proceso que se evidencia dentro del relacionamiento del Estado con las comunidades originarias; se reconoce la diversidad cultural y étnica que hay en Colombia, sin embargo, se limita este reconocimiento cuando las comunidades originarias exigen que se tenga en cuenta su cosmovisión en los procesos educativos, políticos, administrativos, entre otros. Por lo cual



el discurso público se convierte en una falacia donde las comunidades indígenas no se ven reconocidas.

En las relaciones de explotación y de dominio, la comunicación existente entre subordinados y subordinantes está determinada por diferentes formas de resistencia que, en palabras de Scott se denomina ‘infra política de los desvalidos’, en relación a las comunidades indígenas que fueron conquistadas y colonizadas en el continente de Abya Yala. Los procesos de resistencia que emergen ante las relaciones de poder obedecen a un proceso de saqueo y exterminio de las comunidades, pero también a una violencia epistémica. El académico Raúl Fonet Betancourt explica desde una corriente de la filosofía de la liberación ciertos acontecimientos que ocurrieron en la historia de la humanidad y determinaron el rumbo de ciertos grupos sociales, legitimando los saberes presentes en la tradición occidental, hecho que implica recuperar y rescatar otros saberes. Fonet Betancourt menciona que los procesos de colonización, expropiación e invasión de América Latina generaron una violencia epistémica que exigió el restablecimiento de un equilibrio en dichos saberes. Esta violencia epistémica es notoria cuando no se reconoce la cosmovisión de los pueblos originarios para el cuidado de las semillas de vida. Reconocimiento que parte por entender este primer momento de vida acorde a las dinámicas vivenciales y culturales de cada pueblo.

Por consiguiente, nos acercamos a entender las dinámicas de relacionamiento de culturas heterogéneas en el marco del diálogo que propone el concepto de la interculturalidad en relación al concepto de la ‘infra política de los desvalidos’ propuesto por Scott. Acorde a esta idea y centrándonos en estos procesos históricos que impusieron un sentido y orden de mundo que se configura por el colonialismo como un hecho presente y determinante de la historia, Fonet Betancourt propone la interculturalidad como una apuesta de reconocer la diversidad cognitiva de la humanidad, para que se vayan reduciendo las asimetrías en relación entre los conocimientos que propone la interculturalidad como diálogo entre saberes y tecnologías.

“[...] la interculturalidad asume el desafío, y lo hace con la esperanza y la confianza que inspira la diversidad cultural como reserva de caminos alternativos que nos muestran, justamente, que hay alternativas y que la humanidad, por lo tanto, no

tiene que estrellarse necesariamente con el muro levantado por el modelo de desarrollo dominante hoy” (Fornet Betancourt, 2006, p. 51).

Por lo anterior, la interculturalidad es para Fornet Betancourt una alternativa para reestablecer el equilibrio epistémico del cual fueron víctimas las colonias conquistadas y sus comunidades. Fornet Betancourt señala la apuesta de la interculturalidad.

“La apuesta de la interculturalidad es, pues, una apuesta por la diversidad cultural, subrayando que se trata de una diversidad cultural interactiva; es decir, que hablamos de una diversidad en diálogo. Y en este diálogo intercultural juegan un papel de primer orden el diálogo de conocimientos y saberes, porque estos son el corazón de la diversidad cultural y los que realmente configura el perfil de sus diferencias” (2006, p. 51).

El autor menciona que la interculturalidad es el reconocimiento de la diversidad cultural y, en este caso, la diversidad en el diálogo, por tanto, la reafirmación del diálogo implicaría el reconocimiento de saberes y conocimientos que han sido marginados y casi eliminados por el sistema colonial reinante. El diálogo que se propone entre los diferentes actores sociales puede tomar diferentes direcciones que no se enmarcan necesariamente en una relación armónica, es generador de tensiones, aspecto que se evidencia con la implementación de programas estatales para niños y niñas menores de cinco años y demás procesos que se gestan con el Estado.

Un aspecto importante para que exista un diálogo intercultural, como lo señala el autor, es que el mundo de Occidente reconozca la violencia epistémica que cometió con los procesos de conquista y colonización en tierras amerindias. Reconocimiento que implica entender que existen otros saberes y conocimientos que son legítimos y que aportan de manera diversa a una vida en convivencia:

“Esta recapacitación por parte del orden epistémico dominante es, interculturalmente, tanto más importante cuanto vemos en ella una de las condiciones necesarias para que los conocimientos no compartan únicamente sus conceptos e ideas, sino que compartan su encarnación en el mundo, es decir, que pluralicen el mundo, respetando su derecho a plantar casa en él, pero asumiendo

que ese derecho a tener mundo es derecho compartido que se traduce con igual peso en la obligación de abrir las puertas de la casa para el diálogo intercultural vaya reduciendo cada vez más las asimetrías en las relaciones entre los conocimientos, pero sobre todo para que vaya dando lugares reales en el mundo a la pluralidad epistemológica. Pues el reclamo de fondo que late en la pluralidad de conocimientos, y del cual el diálogo intercultural no es más que su portavoz, es la exigencia cuidar las relaciones de buena vecindad y convivencia” (Fornet Betancourt, 2006, p. 52).

Se propone que para que exista este diálogo intercultural debe darse una recapitación por parte del orden epistémico dominante reconociendo a través de la historia, la diversidad de conocimiento, porque constituyen una realidad que debe ser respetada y reconocida por el orden dominante, en palabras del autor, haciendo uso de una metáfora propone “[...] abrir las puertas de la casa para que el diálogo intercultural vaya reduciendo cada día más las asimetrías [...]” (Fornet Betancourt, 2006, p. 52). Sin embargo, encontramos desde dinámicas interculturales posibles caminos de solución para disminuir la brecha que ha generado el sistema colonial con la imposición de una violencia epistémica.

El diálogo intercultural podría disminuir las asimetrías existentes dentro de los sistemas de poder, sin embargo, no necesariamente genera equilibrios sino también tensiones. Estas relaciones de tensión lo mencionan de manera clara el autor Fernando Garcés quien tomando el caso de Bolivia propone el concepto de interculturalidad donde sus relaciones de diálogo son horizontales y verticales. Señala que en los reconocimientos y tolerancia de la diversidad pueden esconderse sutiles mecanismos de dominación, bajo unos discursos y prácticas incorporadas y asimiladas por el aparato estatal (Garcés, 2009, p. 23). Por lo cual, el autor menciona que es más factible encontrar la interculturalidad desde estos relacionamientos horizontales y verticales. Pero puede haber interculturalidades negativas o positivas.

“En tal sentido, se puede distinguir entre una interculturalidad negativa y otra positiva, las cuales a su vez pueden darse a un nivel micro-intercultural (en el espacio de la cotidianidad y en referencia a pequeños grupos) o macro intercultural (en ámbitos amplios de alcance nacional o internacional). La interculturalidad negativa se referiría a actitudes y relaciones que llevan a la destrucción o

disminución de una de sus partes, mientras la positiva puede darse en términos de tolerancia o de entendimiento y enriquecimiento desde el intercambio” (Garcés, 2009, p. 25).

El autor menciona que el concepto de la interculturalidad no es inocente a las dinámicas estatales de los grupos dominantes, se transforman para configurar otras realidades, que no necesariamente viene al reconocimiento de los grupos sociales y culturas que han sido silenciados y/o oprimidos. Por consiguiente, Fernando Garcés define el concepto de interculturalidad de la siguiente manera:

“La interculturalidad no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad ni a procesos de especialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder” (2009, p. 27).

Esta perspectiva con que se define el concepto de la interculturalidad permite que el discurso público y oculto que Scott menciona ante los sistemas de poder, se convierta en algo explícito como formas de resistencia. Por consiguiente, teniendo en cuenta estos escenarios de relacionamiento y de poder, el Estado y las comunidades indígenas han generado espacios de diálogos que han motivado a vislumbrar acciones que visibilizan al otro, pero también de alguna u otra forma han generado aislamiento y no reconocimiento a los saberes de las comunidades.

### **1.6 Municipio de Caldon: territorio ancestral *Sa’th Tama Kiwe***

Desde la Conquista y colonización de los pueblos mesoamericanos la lucha por la defensa de sus derechos se convirtió en una constante que ha determinado el camino de las comunidades étnicas, generando procesos internos de retorno a sus raíces, las cuales fueron sometidas al olvido y genocidio por la imposición de otros conocimientos y tecnologías subyacentes en el mundo europeo. La comunidad indígena ‘Páez’, como fueron llamados por los españoles, hoy se reconocen como indígenas Nasa, han retornado al camino de su origen revitalizando su cultura y saberes ancestrales. Acercarnos a entender la dinámica territorial

de la comunidad Nasa, conlleva a indagar a través de su historia y origen que se entretujan entre la memoria expresada en mitos, tradiciones y realidades.

Actualmente la comunidad Nasa está ubicada al sur occidente de Colombia en los departamentos del Cauca, Valle del Cauca, Huila y Putumayo. El Municipio de Caldono se encuentra al nororiente del Cauca, según datos del Plan Básico de Ordenamiento Territorial PBOT-2005), se localiza en:

“[...] la vertiente occidental de la cordillera central a los 2° 48” y 3° 19” latitud norte 76° 05” y 76° 50” longitud oeste y en el sector oriental del departamento del Cauca. Su área es de 373.98 km<sup>2</sup>. Limita por el este con los municipios de Jambaló y Silvia al oeste con los municipios de Morales y Piendamó, al sur con los municipios de Silvia y Piendamó y al norte con los municipios de Santander de Quilichao y Buenos Aires. Su cabecera municipal se sitúa al nororiente del departamento del Cauca a una distancia de 67 kilómetros de la ciudad de Popayán y a 92 kilómetros de la ciudad de Cali” (Alcaldía Municipal de Caldono, 2012, p. 18).

La población existente del Municipio de Caldono según el Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019, con cifras que reporta el Dane en el 2015, es la siguiente:

Tabla 3: Población. Municipio de Caldono-Cauca

POBLACIÓN	
Total población en cabeceras	1.454
Total población resto	31.668
Total población hombres	15.927
Total población mujeres	17.195
Población (>15 o < 59 años) - potencialmente activa	18.728
Población (<15 o > 59 años) - población inactiva	14.394

Fuente. DANE – DNP (en Plan Nacional Municipal 2016-2019, 2015, p.32)

El Municipio cuenta con una población del 308.455 habitantes que corresponde al 2% total de la población del departamento del Cauca. La población étnica Nasa corresponde al 21846.

Tabla 4: Población Étnica y Resguardos Indígenas

POBLACION ETNICA Y RESGUARDOS INDIGENAS	
Población Número de Personas Total	
Población indígena	21846
Población afro descendiente	146
Población ROM	0
Población Raizal	1
Población Palenquera	0

Fuente. DANE 2015 (en Plan Nacional Municipal 2016-2019, 2015, p.32)

La población indígena corresponde a un porcentaje significativo de la población existente del Municipio de Caldon, “...los cuales el 65.9 % son indígenas pertenecientes a los 6 resguardos y Cabildos NASA, MISAK y el 18 % de esta población se encuentra censada por el SISBEN para cubrir principalmente beneficios del régimen subsidiado de salud. Por otro lado, El 0.4% de la población total del Municipio son negros, mulatos o afro descendientes. (Plan Nacional Municipal, 2016-2019, p.31)

El municipio de Caldon es territorio ancestral de la etnia Nasa, que fue heredado por el gran Cacique Juan Tama:

“[...] territorio ancestral de Sa’th Tama Kiwe, nombre ancestral que recibe por ser heredado del gran cacique Juan Tama de la Estrella que hacia 1.700 negociara y lograra el reconocimiento de su territorio por parte de la corona española bajo el documento conocido como Título de los Cinco Pueblos y refrendado con la escritura 846 de 1.883. En este territorio hoy también constituido administrativamente por el Estado colombiano como municipio de Caldon, se encuentran también ubicados los Resguardos indígenas de Pueblo Nuevo, Pioyá, La Aguada–San Antonio, La Laguna–Siberia y Las Mercedes” (PEC La Esmeralda, Caldon, 2016, p. 3)<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Cada resguardo tiene sus nombres propios o toponimias, acorde a la cosmovisión y cultura de la población y dinámica. El Resguardo de Pueblo Nuevo (*Khwenxa Cxhab* o pueblo de los helechos), Resguardo de Caldon (*Uswal Cxhab*- pueblo de chachafruto), Resguardo las Mercedes (*Káça Thǎ’j*, pueblo del cusumbo), Resguardo de la Aguada (pueblo de los robles), Resguardo de la Laguna, no

El territorio Ancestral *Sa'ih Tama Kiwe*, traduce, según interpretaciones de la comunidad, 'Tierra del Cacique', también, se conoce como los 'Hijos del agua y las estrellas'. Significados que hacen mención a la vida y obra del gran Cacique Juan Tama, quien fue un gran defensor del pueblo Nasa, nacido en el siglo XVII. En la literatura indígena colombiana, se narra en el libro titulado *Khwen Tama A: Juan Tama de la Estrella*, su nacimiento y lucha:

“Unos tiempos difíciles y de confrontación, por el avance español sobre el territorio ancestral nasa, rodearon los primeros años de vida del joven, al que los Thē' wala llamaron con el nombre de Juan Tama A', «de la Estrella». Fue criado en medio de un fuerte olor a sangre, sobre el que la abuela Josefina Yonda, del resguardo de Mosoco, contaba: 'los ríos de sangre que tiñeron Tierradentro, en el tiempo antiguo'. Aquel periodo forjó el coraje y organización de caciques y guerreros, como la Gaitana, Quilo Ciclos y Jacinto Moscaj, anteriores a Juan Tama y a otros padres nacidos de esas montañas. Por más de medio siglo, los guerreros combatieron a los españoles, los invasores frustrados que dejaron provisionalmente a un lado las armas y recurrieron a los curas para someter a los valientes. Los venideros trajeron todo lo extraño: una nueva lengua y nuevas costumbres, nuevas formas de construcción de sus casas a las grandes las llamaban iglesias y la expropiación del territorio ancestral separando la madre tierra y delimitándola. Impusieron tributos y pagos, encomiendas y mitas, apropiándose de lo que por naturaleza le pertenecía al indio. Esos fueron los intereses que motivaron las mentes codiciosas de riqueza, que también trajeron los cuerpos llenos de nuevas enfermedades” (Yonda Canencio, 2014, p. 32-36).

El Cacique Juan Tama de la Estrella reorganizó el territorio, con la idea de una gran nación con muchos cacicazgos, entre ellos, el territorio ancestral de Caldono, que fueron escriturados en la Real Audiencia de Quito:

---

tiene un nombre propio, sin embargo, el resguardo se identifica por la laguna que está ubicada en ese lugar, existen diferentes leyendas e historias que le dan sentido cultural y espiritual.

“Desde entonces, esta fue marca referencial de su gran nación, amplia, vigorosa y compuesta de muchos cacicazgos, de los cuales fue cacique de caciques: Cuetayué (Tacueyo), Caloto, Tunibío (Toribío) y San Francisco, Quichaya, Pueblo Nuevo, Caldono, Jambaló y Pitayó, Toens (Toez), Mosoco, Tálaga, Apirama (Avirama) y Vitoncó; Pisimbalá, Togoima, Cuhetando y Topaga; Paniquitá, Polindara, Puracé y Coconuco. Títulos reconocidos después por escrituras de la Real Audiencia de Quito, por mandato de su Majestad el rey nuestro señor don Felipe V” (Yonda Canencio, 2014, p. 36).

A raíz de este hecho que se expresa en la historia propia, se fortalece el pueblo Nasa y se estructuraron los resguardos. El testamento político mencionado por el cacique Juan Tama menciona este suceso: “Se conoce como las ‘Leyes de Juan Tama’: No pasar la tierra a manos de extraños. Los Nasas deben ser invencibles. No mezclar su sangre con otras sangres. Defender y responder entre cualquier agresión” (Plaza Calvo, 2002).

En las escrituras del cacicazgo de Pitayó de Juan Tama, se señalan ciertos principios de convivencia entre la comunidad Nasa, el respeto y fortalecimiento a su raza; “no mezclar la sangre con otras sangres” y defender su territorio. La historia propia recreada en la oralidad reafirma y transmite valores culturales que están inmersos en los saberes de las comunidades, con ello se construye la identidad y memoria que reivindica a la comunidad de la exclusión y marginalidad socio política. El territorio, más que un espacio físico, para la comunidad Nasa es su esencia de existencia tanto así, que su historia está marcada por la caída de grandes líderes por la defensa del mismo. Como la Cacica Gaitana en el siglo XVI, Juan Tama de la Estrella y Manuel de Quilo en el siglo XVII, Manuel Quintín Lame, el padre Álvaro Nasa Pal y otros líderes que han dejado huella en el siglo XX.



## CAPITULO II

### **2. Entre experiencias y retos. Un sueño colectivo en el territorio ancestral *Sa'th Tama Kiwe*, municipio de Caldono, Cauca**

En el territorio ancestral *Sa'th Tama Kiwe* en el 2015 inicia la atención a las familias beneficiarias de la estrategia de Semillas de Vida, proceso que implicó un análisis por parte de las autoridades, mayores sabedores y comunidad en general, para pensar cómo sería el acompañamiento a las Semillas de vida en el territorio. Proceso de consulta que empieza años atrás recorriendo los diferentes resguardos que hacen parte del territorio por las autoridades y sabedores culturales.

Recorrido que permitiría entender esta propuesta implementada por Estado acorde al sentir y pensar de la comunidad como un sueño colectivo, que estaría direccionado por los conocimientos y saberes de los Mayores y Mayoras sabedoras del territorio para el cuidado de las semillas de vida. Sueño que se materializaría en una propuesta autónoma por parte de las autoridades, la cual estaría soportada políticamente por la Resolución 013 de diciembre del 2013, que se denomina el Despertar de las Semillas de Vida. Acciones que desde diferentes ámbitos dan el sustento cultural y político a la forma de acompañamiento en el territorio, sin embargo, ha implicado para la comunidad grandes esfuerzos para seguir legitimando un sueño colectivo acorde a la cosmovisión del pueblo Nasa.

#### **2.1 Operatividad de la Estrategia *Kwe'sx Fiwx*, Semillas de vida**

La mirada a las infancias es un reto, una apuesta, una realidad o simplemente un supuesto. En el departamento del Cauca la política de primera infancia comienza a ser implementada a través de diferentes programas para el fortalecimiento de la educación inicial, a través de las modalidades de atención que el ICBF oferta como la Modalidad Familiar, Modalidad propia Intercultural, Modalidad Institucional y Hogares comunitarios, son operados acorde a los módulos o guías del ICBF. Se anexa la siguiente tabla tomada del documento del CRIC titulado Lineamientos políticos, pedagógicos, y administrativos de Semillas de Vida. (CRIC, 2018, p. 4), se exponen las zonas, modalidades y cupos asignados a cada zona para de los niños y niñas de la vigencia 2018.

Tabla 5. Relación de operadores indígenas de Semillas de Vida.

Zona	Municipi o	Operador Indígena	Servicios De Primera Infancia	Beneficiarios
<b>Tierradentro</b>	Páez	Asociación de Cabildos Nasa Cacxa	Hogares Comunitarios de Bienestar; Desarrollo Infantil en Medio Familiar	Hcb/660 Dimf/1684
	Inzá	Asociación de Cabildos Indígenas Juan Tama	Hogares Comunitarios (HCB) Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Desarrollo Infantil en Medios Familiares (DIMF)	HCB/2014 CDI/252 DIMF/615
<b>Sur: Pueblo Yanacona</b>	Sotará	Cabildo Indígena de Río Blanco	Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB)	HCB/70
<b>Sa´T Tama Kiwe</b>	Caldono	Asociación de Cabildos Indígenas <i>Uka Wes X Nasa Cxab</i>	Desarrollo Infantil en Medios Familiares (DIMF)	DIMF/1091
<b>Sa´T Tama Kiwe</b>	Corinto	Cabildo Indígena Resguardo Páez de Corinto	Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF)	DIMF/1091
<b>ACIN-Norte</b>	Corinto	Cabildo Indígena Resguardo Paéz de Corinto	Desarrollo Infantil en Medios Familiares (DIMF)	DIMF/1.184
	Jambaló	Cabildo Indígena De Jambaló	Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB); Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF)	HCB/252 DIMF/1172
	Buenos Aires, Santander de Quilichao	Buenos Aires, Santander de Quilichao y Suárez	Hogares Comunitarios de Bienestar (hcb); Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF); Atención Propia Intercultural	HCB/280 DIMF/350 PROPIA/283

	Santander	Resguardo Indígena Nasa Kiwe Tekh Ksxaw	Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF)	DIMF/300
		Cabildo Indígena Resguardo de Canoas	Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB); Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF)	HCB/156 DIMF/300
		Cabildo Indígena Resguardo Muchique de Los Tigres	Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB); Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF)	HCB/108 DIMF/300
		Resguardo Indígena de La Concepción	Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF)	DIMF/300
	Toribio	Asociación de Cabildos Indígenas de Toribío, Tacueyó y San Francisco	Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DMF)	DIMF/1.237
Cotaindoc	Silvia y Totoró	Asociación de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño Totoguampa	Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB); Atención propia e intercultural	HCB/272 Propia/1.513
Zona Occidente	Morales	Resguardo Indígena de Agua Negra	Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF)	DIMF/300
		Resguardo de Honduras	Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF)	DIMF/565
Totoró	Totoró	Resguardo Indígena De Totoró	Desarrollo Infantil En Medio Familiar (DIMF): Atención Propia Intercultural	DIMF/400 Propia/255
Zona Centro	Puracé	Cabildo Indígena De Kokonuko	Hogares Comunitarios De Bienestar (HBC): Desarrollo Infantil En Medio Familiar (DIMF)	HCB/2287 DIMF/557

Fuente: Camino político pedagógico y administrativo de semillas de vida en el marco del SEIP. (CRIC, 2018, p. 14)

En el territorio *Sa' th Tama Kiwe*, el proceso de atención a la población beneficiaria inicia en el año 2015, con 960 cupos para niños, niñas, y mujeres gestantes y lactantes atendidas, número que oscila entre los diferentes resguardos que hacen parte del territorio<sup>21</sup>. En el 2016 los cupos atendidos fueron 1250, en el 2017 se otorgaron 1091 cupos, cantidad que se mantuvo hasta 2018. En el año 2019 se atienden a 1079 familias.

Tabla 6. Cupos asignados por año.

Resguardos	Año 2015	Año 2016	Año 2017	Año 2018	Año 2019
La Laguna	200	250	191	191	185
Caldono	510	541	450	450	450
Pueblo Nuevo	100	153	150	150	150
Las Mercedes	50	102	100	100	94
Pioyá	50	102	100	100	100
La Aguada	50	102	100	100	100
<b>TOTAL</b>	<b>960</b>	<b>1250</b>	<b>1091</b>	<b>1091</b>	<b>1079</b>

Fuente: Informe semillas de vida, Asociación de cabildos *Ukawe' sx Cxhab*, 2018.

Ante las cifras expuestas, encontramos una población que se ha mantenido e incrementando de manera paulatina años tras año, sin embargo, se evidencian algunas disminuciones en los dos últimos años que corresponden al 2018 y 2019, en relación al incremento significativo en el 2016 con 1250 cupos. Para el proceso de atención en el territorio hubo ciertos obstáculos como se expresa en la Resolución 013 del 2013, las autoridades tradicionales del municipio de Caldono, la consejería de aquel momento y Mayores tradicionales argumentan las dificultades que se presentaron con la existencia de otros operadores en el territorio para la atención de las semillas de vida.

<sup>21</sup> “Existen seis Resguardos en el municipio, cada uno con su Autoridad Tradicional representados en los Cabildos Indígenas a saber: Pueblo Nuevo, San Lorenzo de Caldono, Pioyá, la Aguada–San Antonio, la Laguna–Siberia y las Mercedes” (Plan de desarrollo periodo 2012-2015, 2012, p. 19).

“Que la atención inconsulta que brinda actualmente a los niños y niñas indígenas desde la estrategia de Cero a Siempre con operados educativos extraños al territorio no responden a las Políticas propias del Pueblo Nasa *Sa'th Tama Kiwe* y están generando desequilibrios para la pervivencia cultural del pueblo indígena, por tanto se hace retomar el trabajo y desarrollos teóricos de los programas de educación y de salud, articulados a los componentes sociocultural, político y económico-ambiental desde la visión organizativa de las autoridades indígenas para, de manera estructurada, consolidar a nivel comunitario e institucional nuestra política indígena Despertar de las Semillas de vida, que se convierten en procedimientos únicos de orientación de las acciones y de las estrategias a ser desarrolladas con las semillas de vida en jurisdicción de nuestro territorio” (Resolución 013, 2013, p. 6).

Se menciona como argumento central la inconsulta a los pueblos indígenas para la operatividad de las estrategias o programas de primera infancia en el territorio *Sa'th Tama Kiwe*, se pide se tenga en cuenta “nuestra política indígena Despertar de las Semillas de vida”, que serán las acciones y la estrategia para la atención de los niños y niñas. Por lo cual, se propone que se consolide una política del Despertar de las Semillas de Vida que esté acorde a las orientaciones de los mayores sabedores culturales. Esta política está orientada en los siguientes aspectos:

1. “Adoptar la política del Despertar de las Semillas de Vida, en el marco de los componentes político-organizativo, sociocultural y económico-ambiental para ser adaptada e implementada en jurisdicción de los resguardos indígenas de Pueblo Nuevo, San Lorenzo de Caldon, Pioyá, La Aguada-San Antonio, La Laguna-Siberia y las Mercedes.
2. La presente política está enfocada a fortalecer la atención integral de la familia que garantiza el cuidado, atención y formación de las Semillas de Vida.
3. Exigir al gobierno nacional, en sus diferentes instancias, a adoptar y garantizar la operatividad de la presente política indígena para las Semillas de vida en nuestro territorio ancestral, conforme a los derechos establecidos en los articulados 286, 287 y 330 de la Constitución Nacional.

4. Exigir al departamento del Cauca y al municipio de Caldono a adoptar y facilitar las condiciones de la implementación dentro de sus políticas aprobada por las Autoridades Tradicionales de *Sa'th Tama Kiwe*.
5. Entretejer la presente política con los tejidos de los sistemas indígenas SISPI, SEIP y los que estañen construcción conducente al ejercicio autonómico de los pueblos indígenas.
6. Fortalecer y operativizar en el territorial Ancestral Sa'th Tama Kiwe la estructura administrativa, las funciones y competencias territoriales para desarrollar la presente política. [...]” (Resolución 013, 2013, p. 5).

Las orientaciones políticas de las autoridades expresan el cumplimiento de la política del Despertar de las Semillas de Vida, teniendo en cuenta la estructura organizativa de su territorio; una política que se debe entretejer con los sistemas indígenas como Sistema Indígena de Salud Propia Intercultural –SISPI–, Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP– y demás que estén dentro en el ejercicio autónomo de los pueblos.<sup>22</sup> Las autoridades y comunidades del territorio vieron la necesidad de estructurar un proyecto para el proceso de atención para la población de *Sa'th Tama Kiwe*, debido a la intervención de programas o estrategias de primera infancia externos que no conocen la dinámica cultural territorial. Propuesta autónoma que encierra un marco cultural, pedagógico, administrativo y político para la atención, cuidado, formación de las Semillas de Vida. La propuesta se denomina *Atención, cuidado y formación integral de las semillas de vida en el territorio Sa'th Tama kiwe*, realizado en octubre de 2014. Se establecen unas metas para el desarrollo de la propuesta: “Garantizar la atención, cuidado y formación de 3645 Semillas de vida desde un

---

<sup>22</sup> Dentro de este ejercicio autónomo, las diez zonas donde se encuentran operando las diferentes modalidades del ICBF, se propuso a partir de los encuentros coordinadores por el colegiado del PEBI, estructurar una propuesta autónoma acorde al sentir, pensar y actuar de las comunidades para atender a los niños y niñas de su territorio. Con el fin de estructurar una propuesta diferencial en el marco del ejercicio de una política autónoma que sea reconocida y diferenciada en relación a las estructuras homogéneas perceptibles de la propuesta estatal para la atención a la primera infancia por parte del ICBF. Esta propuesta autónoma para una atención propia, por parte de las diez zonas se denomina; *Camino político, pedagógico y administrativo para el despertar de las Semillas de Vida en el marco del SEIP*, se menciona como la forma de atención se entreteje con otros sistemas a parte del SEIP, SISPI, se menciona Sistema ATEA; La autoridad Territorial Económica Ambiental y SGP; Sistema de gobierno propio. Que hacen parte fundamental de la propuesta entendiéndola desde su integridad. (CRIC, 2018, p. 19-20).

modelo incluyente y diferencial en los ámbitos familiar y comunitario. Atender a 500 mujeres gestantes mediante acciones de atención integral familiar”.

El objetivo de la propuesta es generar un acompañamiento integral a las Semillas de vida partiendo de espacios significativos como el ámbito familiar y comunitario. La atención integral se desarrollará:

“[...] implementando políticas, programas y estrategias de cuidado, atención y formación incluyentes y diferenciales de calidad, mediante acciones que propicien la promoción del sentido y significado de la vida, el desarrollo integral desde el fortalecimiento cultural a nivel familiar y comunitario, que garanticen el Bienestar territorial, así como la pervivencia del Pueblo Nasa” (Proyecto integral de atención a las semillas de vida, 2014, p. 2).

Se expresa de manera clara que la estrategia del Estado denominada de ‘Cero a siempre’ no responde a las dinámicas culturales de los pueblos indígenas, para las comunidades este proceso de acompañamiento a la niñez está bajo el marco del sistema del SEIP y demás sistemas que hacen parte de la organización. Para el territorio ancestral *Sa’th Tama Kiwe* es la Asociación de Cabildos *Ukawe’sx Nasa Cxhab*, con el programa de educación territorial el responsable para implementar y asumir la coordinación directa de la estrategia, la cual, “[...] se estructura en correspondencia con el Plan de Vida, en el proyecto educativo comunitario (PEC)<sup>23</sup>, que viene orientando la Asociación de cabildos de Caldono desde el año de 1997”. (PEBI, 2014, p. 4).

En la propuesta se establecen unos principios para acompañar el proceso de atención<sup>24</sup>, cuidado y formación integral a las semillas de vida. Estos principios son los siguientes; a) Reconocimiento de la realidad social; b) participación comunitaria; 3) corresponsabilidad del

---

<sup>23</sup> Acorde a los ajustes de la norma del SEIP, el concepto de proyecto pedagógico es revaluado por las comunidades indígenas para pensarse como Proceso Educativo Indígena Propio.

<sup>24</sup> Este concepto es replanteado en el documento denominado *Camino pedagógico, político y administrativo del Despertar de semillas de vida en el marco del SEIP* (2018), donde se propone el concepto de acompañamiento para omitir el término de atención, ya que no responde a las dinámicas culturales y vivenciales de las semillas de vida acorde a la cosmovisión de cada pueblo.

Estado, pueblo y familia; 4) educación como derecho impostergable de las semillas de vida; 5) articulación intersectorial; 6) inclusión en la formación inicial; 7) interculturalidad, atención, cuidado y formación. Se argumenta la noción cultural, que se define como:

“[...] nosotros la cultura no está reducida al folclor que tiene la danza y la música a nivel nacional, para nosotros la cultura es todo lo que determina nuestra forma particular de vivir y ver el mundo en lo económico, ambiental, espiritual, social, política y organizativamente; por ejemplo como no orientar a las familias sobre la importancia y necesidad de realizar el ritual de la siembra del cordón umbilical a toda semilla que nace, pues somos parte de la Tierra y este es el primer pago a la Madre Tierra y de establecer con ella la ligazón espiritual definitiva entre la Madre Tierra y el nuevo Nasa que inicia la vida en este mundo” (PEBI, 2014, p. 4).

Cada uno de los principios se desarrolla con base a la cultura como un estructurante que permite articular o integrar lo propio con otros saberes, que en su proceso de acompañamiento se articulan para generar acciones de cuidado, cuidado, acompañamiento y formación de las semillas de vida.

“[...] mantendría los elementos generales determinados por el gobierno nacional en el Plan de Atención Integral –PAI–, pero se estructuraron desde la adecuación socio cultural que requieren estos programas nacionales y que en nuestro caso particular se enraízan en el Proyecto Educativo Comunitario –PEC– como elemento dinamizador del Sistema de Educación Indígena Propia –SEIP– y el Sistema de Salud Propia Intercultural –SISPI–” (PEBI, 2014, p. 5).

Propuesta que desde el ámbito administrativo fue aceptada por el ICBF para el proceso de acompañamiento. Iniciando el 2015, otorgaron 960 cupos, sin embargo, la meta que se estableció era atender el 100%; en ese momento, acorde a la información que arroja los censos de los cabildos y reportes de la IPS, la población demandante era de 3645 cupos para las Semillas de vida del municipio de Caldon, pero no fue admitida.



## **2.2 Un sueño colectivo el acompañamiento a las Semillas de vida**

La propuesta de acompañamiento a las Semillas de vida encierra un sueño colectivo de la comunidad indígena del territorio *Sa'th Tama Kiwe*, donde participan mayores sabedores, Autoridades tradicionales y comunidad en general. La estrategia como iniciativa colectiva nace del reconocimiento de una problemática social que está viviendo el Municipio de Caldon. La coordinadora general de la estrategia *Kwe'sx Fiwx*, Lesvy Beberly Yonda Nache, menciona cómo surgió la estrategia en el Territorio:

“[...] Estrategia como tal surge a partir de un sueño colectivo, de un análisis continuo de reflexión a través de las tulpas de pensamiento de nuestros mayores, de nuestras autoridades y de toda una comunidad, donde analizar que la situación de nuestros niños y niñas del territorio de nuestras semillas, tenían que estar liderados por un operador o una entidad que fuera liderado por la Estructura Indígena, estructura se podría denominar, quien es la Asociación de Cabildos indígena *Ukawe'sx Nasa Cxhab* de Caldon, parte a través de la situación que estaban viviendo nuestros niños acá en el territorio *Sa'th Tama Kiwe* de Caldon, que son seis resguardos indígenas, está el resguardo indígena de la Aguada, el resguardo Indígena de las Mercedes, el resguardo indígena de San Lorenzo de Caldon, resguardo indígena de Laguna-Siberia, Pueblo Nuevo y Pioyá son los seis resguardos que hacen parte de la Estructura de la Asociación de Cabildos y que haciendo un análisis de la situación de nuestros niños no tenían una atención específica, y por lo tanto, también estaban pasando por una situación de salud, de desequilibrio en el territorio, afectados por una desnutrición, se podría decir, se da inicio, se identificaron más de tres mil niños en esta situación, en la cual se hizo una solicitud al estado local para que se hiciera un barrido, de la identificación de este diagnóstico y poder buscar caminos para atender esta población [...]” (comunicación personal, septiembre del 2018).

Lesvy Yonda menciona cómo surge la estrategia Semillas de Vida en el territorio, que consiste en la concreción de un sueño colectivo por parte de mayores sabedores, mayores, autoridades y comunidad. Pero también, nace de una problemática de salud que vive el

territorio ancestral en aquel momento, casos de desnutrición infantil en el municipio de Caldono, por lo cual se emprenden acciones de prevención y atención:

“[...] este diagnóstico permite buscar caminos para atender esta población, [...] se logró, digamos, atender en un centro de atención que se denominó Unidad de Atención a la Primera Infancia, luego [...] pasó a ser Centro de Atención nutricional [...]” (comunicación personal, septiembre del 2018).

Debido a la problemática de salud, el municipio de Caldono contó con un Centro de Atención Nutricional<sup>25</sup> para la atención de los casos urgentes de desnutrición infantil, sin embargo, las directrices de las autoridades era llegar a los hogares comunitarios donde se evidenciaban estos casos para hacer la atención que corresponda, por lo cual, se vio la necesidad de atender a las familias en los propios espacios familiares para no separar a los niños de sus padres y casa, se implementa un programa de asistencia y prevención a los niños y niñas donde los gestores de salud realizan el seguimiento en las casas.

Este sueño colectivo empezó, también como una respuesta a la presencia de otros operadores en el territorio, por lo cual, fue necesario hacer una reflexión, consulta y construcción conjunta del por qué y para qué se realiza de manera autónoma el proceso de acompañamiento a las Semillas de vida. Esto lo menciona el mayor sabedor Edilmo Bastos de la vereda Filipinas, Resguardo de Caldono:

“[...]la Estrategia de las Semilla de Vida, desde un principio, se hizo reuniones en diferentes veredas, digamos en los seis resguardos, se reunieron varios mayores y

---

<sup>25</sup> Es una modalidad de atención intramural bajo dirección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–, para la población infantil menor de cinco años con desnutrición. “El Centro de Recuperación Nutricional –CRN– es una modalidad de atención intramural que busca la recuperación del estado nutricional de niñas y niños menores de 5 años, sin patología agregada, que cumplan con los criterios establecidos. Esta modalidad cuenta con la participación de un equipo interdisciplinario y personal de apoyo, quienes desarrollan acciones de atención en salud, nutrición, alimentación, suministro de complementos nutricionales y además enfoca esta promoción y prevención en salud y nutrición en un trabajo conjunto con la familia”. La población atendida es “Niñas y niños menores de 5 años con desnutrición aguda moderada o desnutrición aguda severa, es decir, con indicador de peso para la talla 2 sin patologías agregadas, clínicamente estables, con prueba de apetito positiva, alerta y consciente”. Consultar en: <https://www.icbf.gov.co/portafolio-de-servicios-icbf/centros-de-recuperacion-nutricional>

mayoras que se reunieron, primero una reunión fue se hizo en Caldon, la segunda se hizo en Pueblo Nuevo, la tercera se hizo en la vereda en San Antonio y cuarto se hizo en el resguardo de Pioyá, en la vereda Filipinas, y el sexto se hizo en Las Mercedes, y de las reuniones o de las asambleas se vino hablando de la Semilla de vida, porque anteriormente no se mencionaba, eso estaba quedado y, además, pues estaba cogiendo mucha fuerza, era Bienestar Familiar y, en ese caso, ellos estaban animando mucho a las madres de familia, pero lo malo era que ellos, el apoyo que ellos daban eran cosas que no eran culturales, de la gente indígena, sino que ellos, daban era mucho de mecato no más, entonces, pues eso venía causando un mal a los niños, porque los niños le gusta comer mucho mecato, entonces a la mamita también, ellos acostumbraron ya a los niños. Desde que el niño empezó a comer, entonces pues ya las mamitas le daban mucho mecato y eso venía siendo mucho daño también, y entonces con el Bienestar Familiar, pues eso, viendo la Asociación de Cabildo, viendo que eso no está muy bien, entonces por eso se hicieron esas Asambleas en los seis resguardos; los niños pequeñitos desde seis meses en adelante hasta cinco años, las mamitas les tenían que enseñar que no comieran mucho mecato, sino más bien comidas que se dan en la vereda. Entonces los mayores que fueron haciendo las Asambleas en los resguardos llegaron a un acuerdo de que no solamente el Bienestar podía ayudar una parte, y la semilla de vida podía ayudar en otra parte, haciéndolos cultivar lo que se da acá, por lo menos la zanahoria, la remolacha, el repollo la lechuga, el zapallo, todas esas cosas que se dan en la huerta, entonces en eso fue que se vino hablando y muchas mamitas se quejaban, pues que ellos amaban mucho a los niños, a las niñas, y que por eso que ellos le daban de comer todo lo que ellos querían, por lo menos la gaseosa, nosotros lo hemos experimentado la gaseosa, y hemos experimentado lo que es el chito, y eso pues, eso le causa un mal a los niños pequeños, y de eso venían sufriendo mucho como el caso de la enfermedad que le dicen del ojo, entonces el chito le causaba daño y la gaseosa, porque los niños pequeños ellos tomaban gaseosa y acaban una y pedían otra, entonces ese gas le hacía mal a los niños. Entonces por eso, se fue hablando enseñándole, y ya cuando se organizó las Semillas de vida, al terminar las asambleas, entonces las semillas estaban recogiendo las informaciones, ellos

terminaron de recoger como había sido todo eso, entonces le entregaron todo lo que se había recogido se lo entregaron al cabildo, y el cabildo les dijo, más que bien trabajen más bien ustedes mismos, porque ustedes son los que recogieron todas esas informaciones, trabajen ustedes mismos, y por eso se formó una oficina, un lugar de Semillas de vida” (Comunicación personal, 3 de octubre del 2019).

La propuesta de atención construida en el territorio *Sa'th Tama Kiwe* es el resultado de un sueño colectivo, como lo menciona la coordinadora general Lesvy Yonda, que nace de una situación social y de salud que presenta la niñez caldoneña. El mayor sabedor Edilmo Bastos hace referencia a dicha situación, que consiste en la inadecuada alimentación de las semillas de vida por el consumo de comida chatarra o mecato, por lo cual, la propuesta implicaba además de dialogar cómo va ser el proceso de acompañamiento a las familias, también es fomentar acciones de sensibilización para educar a las familias en la producción, preparación y consumo de alimentos propios del territorio:

“[...] en otra parte haciéndolos cultivar lo que se da acá por lo menos lo que se da acá, la zanahoria, la remolacha, el repollo la lechuga, el zapallo, todas esas cosas que se dan en la huerta [...]” (Mayor Edilmo Bastos, comunicación personal, 3 de octubre del 2018).

Iniciativa que buscaba la autonomía alimentaria de las familias y, sobre todo, la autonomía política para decidir cómo acompañar a las semillas de vida en este primer momento de vida dominado el Despertar de las Semillas, que permitiría que el sueño colectivo pensado desde los mayores sabedores fuera materializando o hecho realidad. Su inicio sería el desarrollo de una propuesta de atención a las Semillas de vida en el territorio *Sa'th Tama Kiwe* en el marco de la política del Despertar de las Semillas de Vida (Resolución 013, 2013). Un trabajo en conjunto y articulado entre mayores, mayoras sabedoras, Autoridades y comunidad a través de conversatorios en Asambleas y Mingas de pensamiento:

“[...] y es ahí donde las autoridades pidieron un equipo técnico profesional que elaboraran una propuesta, ya que en el territorio se encontraron otros operadores de PAIPI y, además, otros operadores externos que no tenían la autorización para operativizar, de las autoridades no estaban direccionados, por lo tanto, ellos

determinaron que se trabajara esa propuesta que se lideraba de la Asociación de Cabildos, entonces a partir de ese requerimiento de ese lineamiento que dan las autoridades surgen la Estrategia de Atención, digamos de una política, de una nueva política de operatividad, bajo una resolución que es la 013 del 18 de diciembre de 2013, acompañada con una política que se denomina *Despertar de las Semillas Sa'ith Tama Kiwe* de Caldonó, y esa fue la política y la resolución que fue radicada a nivel nacional, regional y acá en el municipio para dar operatividad a la atención en ese año. Posteriormente, después una vez radica la atención se hace una socialización y, para llegar a una propuesta definitiva, se hace un trabajo muy grande, a través de la participación de los sabedores, quienes han dado aportes valiosos aquí en el territorio; ellos a través de las mingas de pensamiento y las tulpas, en todos los encuentros que realizan a nivel de los seis resguardos dan unas orientaciones que están plasmadas en la política y la Resolución 013. Entonces, a partir de la aprobación y socialización, las autoridades determinan que se establezca un equipo técnico, inicialmente para que dinamice la Estrategia Semillas de Vida, ahora conocida como *Kwes'sx Fwiu*, y ahí participan en un inicio los sabedores ancestrales, nuestros guías espirituales, médicos tradicionales, parteras, sobanderos, pulsadores y otros procedimientos que aportan desde la medicina ancestral, y también hay autoridades ancestrales de los seis resguardos, están los ex concejeros, ex autoridades, también mayores que han participado activamente en el territorio, durante todo este proceso de resistencia y lucha; también participa el programa de salud, el equipo del programa de educación de la institución de formación intercultural *Kwe'sx Uma Kiwe*, y también otros programas tanto el económico, el sociocultural y también participan los niños en estas Mingas de pensamiento, para darle más orientación y que sea más integral esta propuesta. Esa es la participación de la estructura de la conformación de nuestro equipo” (Lesvy Yonda Nache, comunicación personal, septiembre del 2018).

El resultado de las reuniones, mingas de pensamiento, tulpas y Asambleas llevarían a la comunidad del territorio a diseñarse una propuesta de acompañamientos de las Semillas de vida acorde a su cosmovisión, siendo una de las iniciativas de la comunidad, autoridades y ex autoridades, sabedores ancestrales y demás programas. Propuesta donde los sabedores

ancestrales serían parte fundamental, considerándose, como lo señala Lesvy Yonda, los guías espirituales. El coordinador pedagógico Alfonso Díaz Nene de la estrategia *Kwe'ix Fxiw*, expresa de manera clara cómo los mayores y mayoras sabedores serían las personas idóneas para la atención de las Semillas de vida.

“[...] es necesario entender que nuestra vida, nuestra vivencia siempre ha estado ahí. El tema de Semillas de vida, las familias dentro del núcleo familiar siempre han estado históricamente de generación a generación, hemos tenido esa política de vida de la infancia en nuestra familia, porque consideramos de que las Semillas de vida fue un poco más acá, porque surge de una política de gobierno que entonces empieza a trabajar con la primera infancia que, al llegar a nuestros territorios obviamente tenía que llegar bajo la dinámica de unos operadores que no tenían nada que ver con el territorio; sin embargo, fueron aceptadas por un tiempo, hasta que las dinámicas que veníamos haciendo de la familia era como revisar un poquito como vivimos los Nasas en la familia; en esa dinámica construimos nuestra nueva propuesta, eso es como nosotros lo planteamos, digo nosotros porque en este camino no solamente fuimos los pedagogos, ni los maestros, sino quienes direccionaron este tema fueron mayores, mayoras y sabedores. Fue interesante este análisis con ellos precisamente porque tienen toda la experiencia en la crianza de los hijos, o sea, ellos han sido personas que si criaron bien a sus hijos, estuvieron acompañando, orientando, haciendo, aplicando su remedios en la familia para que sus hijos crezcan como Nasa, ellos han sido que han estado en esta dinámica, y ellos vieron crecer a sus hijos, y al ver crecer a sus hijos vieron crecer a sus nietos entonces ¿quién más podría orientar este proceso?, eran ellos los más indicados que podían hacer en esa construcción de la política de vida ya en el marco del buen vivir de las Semillas de vida [...]” (Alfonso Díaz Nene, comunicación personal, septiembre del 2018).

La participación de los mayores y mayoras sabedores en la construcción de la propuesta de atención a las semillas de vida fue fundamental, ya que ellos son los que tienen el conocimiento de cómo criar a sus hijos, porque han sido padres y ahora son abuelos en el contexto familiar, este saber de la experiencia reflexionada a la luz de la cosmovisión permite

con autoridad direccionar el camino para que la comunidad forme culturalmente a sus semillas de vida. Ellos han tenido la experiencia a partir de las vivencias en la crianza de sus hijos, acompañado y orientándolos para ser formados como hombres y mujeres Nasas “[...] toda la experiencia en la crianza de los hijos, ellos han sido personas que, si criaron bien a sus hijos, estuvieron acompañando, orientando, haciendo, aplicando sus remedios en la familia para que sus hijos crezcan como Nasa, [...]”. La familia es una de las bases fundamentales que se desea fortalecer, con el acompañamiento y orientación de los Mayores Sabedores, que se entreteje a partir de los conocimientos y saberes que las comunidades tienen y que se legitiman con su práctica.

La propuesta estuvo diseñada o pensada para que las mayores sabedoras y mayores fueran quienes acompañaran el cuidado de los niños y niñas. En un primer momento serían las parteras quienes ayudarían al nacimiento del infante, y se considerarían como las primeras madres o como lo menciona el Mayor Sabedor Laureano Chocué las primeras ‘mamases’:

“[...] en un inicio eran las personas que vendrían a educar o formar estas semillas de vida, en esto por ejemplo, si ello, lo más práctico era que vinieran todas mayores, por ejemplo pulseadoras, sobanderos, las parteras, eso era el compromiso, así soñaron, ese era el sueño número uno, y acompañado de nosotros los mayores, pero más eran ellos parte del mismo, porque son las parteras las que hacen el parto, tiene el primer inicio como se dice, recibir la bienvenida al niño a la tierra a la niña, entonces era como las mamases, pero en la vida práctica ha sido otro [...]” (comunicación personal, septiembre del 2019).

La propuesta de atención para las Semillas de vida responde a un enfoque diferencial, que se nutre y dinamiza con los sistemas propios como el SEIP y SISUPI, entre otros, la coordinadora general Lesvy Yonda Nache menciona cómo la propuesta se construyó pensada desde los sistemas propios.

“[...] Para seguir fortaleciendo nuestro proyecto, ya se hizo un primer acercamiento con el instituto de Colombiano de Bienestar Familiar, en donde en este momento tenemos el contacto de aporte, donde se presentó ya la propuesta en sí, ya presentamos una estructura diferencial teniendo en cuenta los dos sistemas que

hasta este momento estamos. Estamos operativizando el sistema SISPI, el sistema indígena de salud propia intercultural, y el SEIP, como sistema educativo indígena propio, teniendo en cuenta esas estructuras se presenta una propuesta con enfoque diferencial para dar como una operatividad a nuestra estrategias, entonces nuestra estrategia se enmarca bajo cinco componentes, entonces los componentes del cuidado salud propia intercultural, componente pedagógico, componentes de sabiduría ancestral, componente político y el administrativo, que irían de inicio sería como una fortaleza para enmarcar el componente de la estructura administrativa en el marco de los componentes y el marco de los sistemas propios, esos sería una fortaleza [...]” (Lesvy Yonda Nache, comunicación personal, septiembre del 2018).

Como una propuesta diferencial se trabaja acorde a dos sistemas: Sistema indígena propio, está compuesto por tres componentes que dinamizan de manera coordinada; el componente pedagógico, administrativo y político. La estructura se dinamiza con el Proceso Educativo Comunitario. Por lo cual se propone para operativizar esta propuesta con cinco componentes:

#### Kwe'sx Fxiw – Semillas de Vida

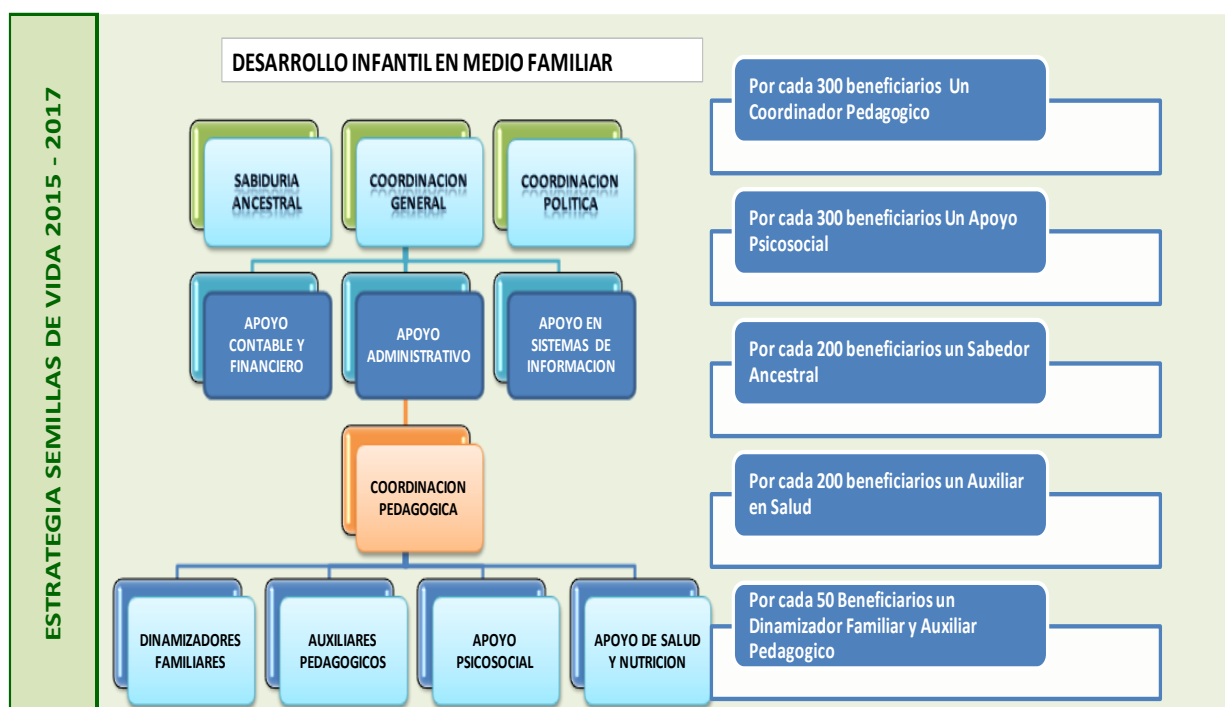
- Componente Político
- Componente Gestión y Administración
- Componente Pedagógico
- Componente de Cuidado de Salud Propia Intercultural
- Componente de Sabiduría Ancestral

Cada componente tiene personas responsables que direccionan el proceso para el acompañamiento a las familias, ejecutando tareas o funciones acorde a cada perfil. Siendo el componente Sabiduría Ancestral el eje transversal para todos los apoyos que direcciona y acompaña las acciones de cuidado, cuidado, acompañamiento y formación a las semillas de vida por parte de los dinamizadores.

La propuesta operativa de atención a las semillas de vida se estructuró de la siguiente manera, articulando los componentes mencionados como una iniciativa propia del Territorio *Sa'th Tama Kiwe* de Caldonó.



Esquema 1. Estrategia Semillas de Vida 2015-2017.



Fuente: informe *Kwe'sx Fxiw*, Documento Semillas de Vida, 2018.

### 2.3 Siguiendo las huellas de los Mayores Sabedores para el acompañamiento a las Semillas de vida

El sueño de los sabedores ancestrales empezaba a convertirse en realidad, pero el proceso de operatividad de la estrategia *kwe'sx Fxiw* denota otras aristas que vienen a ser la resistencia al sueño colectivo. Tarea que se convierte en una travesía de encuentros y desencuentros entre lo soñado por los mayores y mayores sabedores y la comunidad indígena Nasa del municipio de Caldono, con lo estipulado por los programas del Estado bajo la dirección del ICBF para la operatividad de los programas de primera Infancia. Por lo cual, la travesía en muchos casos se convirtió en un desafío y desconciertos. Es así como lo menciona Lesvy Yonda:

“En inicio, digamos para socializar todo ese pensamiento colectivo y de la forma como debemos atender a nuestros niños en nuestro territorio no fue de manera armónica, prácticamente fue de una exigencia como de obligatoriedad, de una necesidad que partía de los pueblos, por lo tanto, los primeros contactos no fueron de manera armónica, ya digamos a esta fecha con todo la formación, educación que

se ha podido dar o sensibilizar a la entidades externas, como dar a conocer, creo que hasta el momento ya han ido entendiendo como esa parte, ya ahora si se podría decir que es armónica, pero en inicio no fue así, como quien dice se exigía o hace o se hace, fue un momento duro pero ahora sí creo que ya hay más posibilidades de negociación de consolidación, de decir sentémonos en una mesa técnica con un comité técnico y miremos, ya sea en un espacio regional, local, o nacional ya se puede hablar y decir exijamos, pero yo creo que la lucha aun continua; por lo tanto, aun sea hace esos procedimientos de manifestación en diferentes vías de hecho, ya sea en el territorio a nivel regional, pero dentro de la conversaciones y las negociaciones que se han podido mirar, yo creo que van por buen caminos lento, pero ay vamos estructurando la propuesta” (Lesvy Yonda Nache, comunicación personal, septiembre del 2018).

Se señala que no fue una relación armónica la implementación de la propuesta con el ICBF, más bien de tensión, aunque se habían establecido espacios de diálogo y concertación para la ejecución de una propuesta de atención con un enfoque diferencial, la comunidad Nasa se encuentra con una barrera técnica por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar la cual debe cumplir acorde a unas condiciones de verificación que corresponden a todos los componentes (Gestión y administración, Talento Humano, Comunidad, familia y redes, Proceso Pedagógico, Salud y Nutrición, Ambientes Educativos y protectores) para el acompañamientos a los niños, niñas y sus familias . El autor Fernando Garcés señala como en este diálogo que incita la interculturalidad puede ser horizontal o vertical; positivo o negativo (Garcés, 2009, p. 25). Diálogo que generaría tensiones entre las partes, debido a que las posturas eran diferentes y no llegan a un consenso, que posiblemente implicaría, que prevalezca una posición sobre la otra.

[...] Sabemos que los procesos, nos han indicado y que los programas de gobierno siempre han llegado a nuestras comunidades y han sido muy diferentes porque no son en realidad sentido desde nuestro contexto; en primer lugar, debemos entender eso, es como decir vea yo voy hacer una propuesta global sin tener en cuenta si hay comunidades indígenas, si hay comunidades raizales, negros, sin tener en cuenta. Lo que todos los sistemas estatales hacen es una estrategia como de Cero a Siempre,

y globalizar, meter en un solo costal y después sacudir a ver cómo queda eso, y lo que nosotros sentimos con lo de semillas de vida tiene un sentido diferente, es que nosotros fuera de ser pueblos diferentes, compartimos nuestros sentimientos, sin embargo, su forma de vida es diferente, estamos en contextos diferentes totalmente territorial, tenemos nuestra propia forma de pensar, sentir, de hablar hasta de alimentación entonces, a eso es lo que debe jugar, si debe de tener una política diferencial, en un Estado como colombiano que es diverso, primero tiene que analizar esos conceptos para poder llegar con una estrategia, entonces la política de primera infancia, en muchas ocasiones no nos tienen en cuenta, o sea solamente aparecen es aquí cuando hay recurso para gastar, bueno vamos armar esto, pues los que acogieron bien, sino pues, pero no hay un interés en realidad de preocuparse, de integrar a los demás pueblos y sobre eso trabajar, y de reconocerlos políticamente. Los pueblos indígenas que existimos, porque si no reconozco a un pueblo tal cual como es, entonces, quiero hacer lo que yo quiero que haga, lo pueblos indígenas no estamos para jugar, en un primer momento es eso, ahora el tema de semillas de vida, porque tiene que ser semillas de vida, nosotros tenemos una concepción muy importante, y no está pensando solamente en el ser humano, cuando hablamos de semillas estamos pensando en las demás semillas, y *Nasa yuwe*, debe ser *kwesx fxiw* [...]” (Alfonso Díaz Nene, comunicación personal, septiembre de 2019).

El diálogo intercultural que se pretende establecer entre el Estado y la cultura Nasa, parte de la necesidad que las comunidades tienen para que sus saberes y conocimientos en el cuidado y cuidado de los niños y niñas sean tenidos en cuenta. Posiblemente la mirada del Estado hacia las comunidades étnicas ha sido de manera unitaria y homogénea, omitiendo la diversidad y riqueza cultural que se expresa en la Constitución del 1991, sin embargo, dentro de los procesos de construcción, consulta y operatividad de ciertos programas en las comunidades indígenas las acciones culturales que realizan para el cuidado de la semilla de vida.

Por consiguiente, el coordinador Alfonso Díaz Nene, de manera clara, expresa su desconcierto y postura política ante este hecho, menciona lo siguiente: “[...] es como decir

vea yo voy hacer una propuesta global sin tener en cuenta si hay comunidades indígenas, si hay comunidades raizales, negros, sin tener en cuenta, todo [...]”. Existe la necesidad de entender al otro desde el reconocimiento a la diferencia para que los discursos validen al otro como sujetos políticos de derechos dentro y fuera de la diversidad. Por lo cual, nos acercamos a comprender el concepto de la interculturalidad como parte esencial del reconocimiento de otros saberes y conocimientos de las comunidades indígena Nasa que, como en este ejercicio, no ha sido fácil y la negociación termina cediendo en aspectos formales que no afectan el sentido y querer de las comunidades, pero que si incide negativamente.

## CAPITULO III

### 3. Viviendo y contando nuestras experiencias

En este capítulo se exponen las experiencias de los docentes en el ejercicio de la operatividad de la estrategia Semillas de Vida (*Kwe´sx Fxiw*), desarrollado en el territorio *Sa´th Tama Kiwe*. Acciones investigativas que permitieron un análisis categórico de los conceptos más significativos y reiterativos presentes en las experiencias. Dentro de los procesos de sistematización se identifican las siguientes categorías de análisis como familia fogón, juego, médico tradicional o *Thê´ Wala* y prácticas culturales; aspectos que fueron analizados generando un acercamiento significativo a la forma de acompañamiento a las Semillas de Vida según la cosmovisión del pueblo Nasa. Nociones que desde el ámbito cultural son esenciales en procesos de acompañamiento para entender las diversas formas de concebir la vida de las comunidades indígenas, para así poder generar un diálogo intercultural entre el Estado y las comunidades originarias.

#### 3.1 Caminando la propuesta de *Kwe´sx Fxiw* Semillas de vida




La experiencia de los dinamizadores familiares en la ejecución de la propuesta la Estrategia Semillas de Vida *Kwe´sx Fxiw*, estuvo determinada por las vivencias y situaciones encontradas en las familias participantes. El proceso de atención a las familias corresponde a dos espacios de intervención por parte de los docentes<sup>26</sup>, las casas de los beneficiarios y los encuentros grupales, que se realizan cada ocho días en diferentes espacios comunitarios o casas familiares en los seis resguardos. Las experiencias recogidas, compartidas y analizadas corresponden a los resguardos Pioyá, Mercedes, la Aguada y Caldon. A continuación, se en

---

<sup>26</sup> Sin embargo, este concepto fue analizada por el equipo *Kwe´sx Fxiw*, y establece la categoría de dinamizadores familiares, que son las personas con experiencia en ámbito del hogar para cuidar a los niños y niñas según las prácticas culturales de su territorio, entre ellos se resaltan los mayores y mayoras del territorio. Cada una de las personas tiene unas funciones determinadas para el proceso de atención a las familias. La Estrategia Semillas de Vida, *Kwe´sx Fxiw*, acorde a los requerimientos, construye un Manual de Funciones según la propuesta diferencial teniendo en cuenta los componentes requeridos por el ICBF y los perfiles propuesto en el territorio.

la figura 1, cuadro de unidades, año 2015, que corresponde al personal y las veredas donde se hizo el seguimiento:

Figura 2. Responsables unidades de atención Estrategia Semillas de vida.

		 CONTRATO DE APORTE No 19262015078 Suscrito en el ICBF y la Asociación de Cabildos Ukawé'sx Nasa C'xhab de Caldono Estrategia DIMF Familiar – Semillas de Vida Correo Electrónico: ukawesxnasa@yahoo.com Teléfono: 8473474 Dirección: Calle 3 Nro. 1E-06 Barrio El Jardín – Caldono - Cauca				 BIENESTAR FAMILIAR		 TODOS POR UN NUEVO PAÍS							
RESPONSABLES DE LOS ESPACIOS DE MINGA - UNIDADES DE ATENCION - ESTRATEGIA SEMILLAS DE VIDA-MES DE JUNIO 2.015															
N°	COORDINADOR PEDAGOGICO	RESGUARDO	NOMBRE APELLIDO CEDULA Y CELULAR DEL DINAMIZADOR FAMILIAR	NOMBRE CEDULA Y CELULAR DEL AUXILIAR PEDAGOGICO	NOMBRE DEL ESPACIO DE MINGA- UNIDAD DE ATENCION	CORREGIMIENTO/VE REDA DONDE SE ENCUENTRA EL EM- UA	TOTAL	NIÑOS NIÑAS 6 - 11 MESES	NIÑOS NIÑAS 1 A 3 AÑOS Y 11 MESES	NIÑOS NIÑAS 4 A 5 AÑOS Y 11 MESES	MADRES GESTANTES	MADRES LACTANTES			
LEIDY CAROLINA VALVERDE	LA AGUADA		Jose Alberto Ramos	Leonel Campo Diaz	Sath Tama Luucx	San Antonio	50	3	8	5	1	1			
			CEDULA:	CEDULA:	Cxayuce Luucx	Villa Rica		11	1	2	1				
			3106389961	3147494540	Sek Dxi Luucx	La Aguada		9	5	1	2				
			SUBTOTAL						3	28	11	4	4		
		LAS MERCEDES		Erika Julieth Huetio	Jenny Katherine Guetio	Goticas de Amor	Cerro Alto, Jardin, Miravalle	50	1	11	1	2	3		
				CEDULA:	CEDULA:	Hijos del Agua	Las Mercedes		12	1	4	1			
				3128212833		Superheroes	Pital, Rosal		1	8	1	4			
			SUBTOTAL						2	31	2	7	8		
		PIOYA		Jose Albin casso	Melida Bastos	A' luucxue	Filipinas	50	2	15	2	2	2		
			CEDULA:	CEDULA:	Cxayuce Fiw	Granadillo	11		1		4				
			3128424653	3117933591	Ets Luucx	Honda Estrella	6		3		2				
		SUBTOTAL						2	32	6	2	8			
	CALDONO	CARLOS HUMBERTO CHATE YONDA		Carlos Humberto Chate Yonda	Aida Lida Chocue Guaca	Caminantes del Futuro	Veinte de Julio	51	4	6	2	2	3		
				CEDULA:	CEDULA:	Los Emprendedores	Picacho 1		1	15		1			
				3137648357	3105310303	Los Niños del Saber	Picacho 2		2	9	5	1			
			SUBTOTAL						7	30	7	3	4		
		RODRIGO POSCUE		Rodrigo Poscue	Yeison Odeimar Puni Bomba	Sek Luucx	Sek Luucx 2	Plan de Zúñiga 1	51	1	11	1			
				CEDULA:	CEDULA:	A' te Luucx	A' te Luucx	Plan de Zúñiga 1		2	9		2	3	
				3186110841	3128291849	YU' Luucx	Narcizo	1		6	1	2			
				SUBTOTAL						4	36	2	6	3	
			FREDDY COMETA		Freddy Cometa	Mariela Campo	Hijos del agua	Los hijos de la tierra 1	El rincón	51	1	13	2		1
					CEDULA:	CEDULA:	Los hijos de la tierra 2	Filipinas	6		1	2			
				3145161953	3122418048	Hijos del sol	Manuelico	1	7		1	1	2		
				SUBTOTAL						3	34	5	5	4	
	Silvia Sandoval	Sindy Guetio		Semillitas de Amor	Nus Mem	Chindaco	51		13	3		1			
	CEDULA:	CEDULA:	Los Chiquitines			14		2		1					
	3137319030	3104875340					11	4	1	1					

Fuente: archivo digital Semillas de Vida Kwe 'sx Fxiw, 2015.

A cada dinamizador le fueron asignados de 50 a 51 beneficiarios, que serían distribuidos en tres grupos, sin embargo, encontramos en muchos casos la necesidad de modificar esta cantidad debido a la demanda de las familias en los lugares (veredas) de residencia. El talento humano que realiza la atención a las familias son 14 dinamizadores que hacen parte del territorio y conocen la dinámica cultural y social de la misma. Este aspecto se convierte en una fortaleza para el proceso de atención a las familias. Así lo menciona la coordinadora Lesvy Yonda Nache:

“[...] si quiero resaltar un sin número de fortalezas, podría decir, de igual manera, sin dificultades no se puede seguir fortaleciendo, entonces las fortalezas que se han identificado en el momento son la organización de la parte operativa y de recursos humanos y dinamizadores, cómo se maneja acá, digamos, en un inicio cuando empezamos con el equipo humano a identificar si encontramos fortalezas en que los comuneros son los mismos dinamizadores que se han formado acá en el territorio quienes podrían colaborar o aportar en este proceso de la conformación de la estrategia, inicialmente se identificó sabedores de acá del territorio también dinamizadores con diferentes talentos, con diferentes dones, eso fue una de las fortalezas, que también son bilingües entonces hacen uso de la lengua materna que todavía nos hace falta seguir fortaleciendo en la parte de lectura y escritura, pero si podemos decir que esa fue la primera fortaleza” (Lesvy Yonda Nache, comunicación personal, septiembre del 2018).

El talento humano seleccionado por parte de las autoridades de cada resguardo sería quien llegaría a las familias para iniciar el proceso de acompañamiento; dinamizadores familiares que cuentan con unos conocimientos previos sobre las dinámicas culturales del pueblo Nasa. Sin embargo, esta etapa inicial traería ciertas dificultades ya que, además de tener estos conocimientos, también debían tener unos saberes técnicos para el reporte de informes. Es así como lo menciona el Mayor-Sabedor Laureano Chocué:

[...] pues mire aquí es donde nosotros vemos, se puede, pero lo que pasa que hoy en día el Estado nos está diciendo tenga conocimiento académico pues, eso es el problema entonces las personas que vienen tiene que formarse, tienen que prepararse así sea en quinto año de primaria, terminar el bachillerato para poder,

allá tiene que llegar, esa ha sido una de las dificultades, porque el Estado si dice listo, de pronto lo reciben, pero ahora tenemos que hacer todo esto, lo básico que debe tener en conocimiento cuando tenga que redactar, mire todo eso ha sido la vida práctica, para los mayores lo mismo, ahí tenemos dificultades todavía [...]” (Mayor Laureano Chocué, comunicación personal, 2019).

El talento humano que vendría a realizar el proceso de acompañamiento y educación a las familias son comuneros residentes del territorio, el personal externo seleccionado realizaría un apoyo técnico continuo. Por consiguiente, se debía tener en cuenta los saberes culturales y las habilidades técnicas para que existiera un diálogo intercultural para el proceso de acompañamiento a las familias. El mayor Laureano menciona la necesidad de tener un conocimiento técnico para cumplir con lo exigido por el Estado, “un conocimiento cuando tenga que redactar [...]” exigencias que generan el predominio de la lengua castellana, omitiendo la incidencia que tiene la lengua materna en las comunidades, siendo la oralidad un aspecto esencial de la cultura para generar procesos de acompañamiento a las familias

Fotografía 1. El equipo de semillas de vida.



Vereda Batea. Resguardo San Lorenzo de Caldone, 2015.



Capacitación talento humano. Asociación de Cabildos *Ukawe'sx* Nasa C'xhab, 2016.



Aspecto que lo expresa de manera clara y concisa una de los dinamizadores familiares que realizó el acompañamiento a las familias por dos años en el Resguardo de Pioyá, Mérida Bastos, quien trabajó en las veredas Filipinas, Granadillo y Onda Estrella, nos cuenta su experiencia:

[...] La experiencia fue muy bonita, aprendí muchas cosas del programa. Uno tiene la práctica desde que nace, pero no tiene conocimientos, pero si no pone en práctica muchas cosas se nos van olvidando, se nos van quedando atrás y, después, cuando sucede algo decimos qué paso, qué no pudimos hacer, qué sería que faltó, pero en el proceso, en el comienzo del programa, no tenía ni idea en qué estaba metida, hasta muchas veces quise renunciar porque no sabía qué hacer, pero poco a poco con la gente ya fue diferente cuando dieron capacitaciones, esas capacitaciones me sirvieron mucho, me fue muy difícil porque uno sin saber a dónde ir; usted tiene experiencia o experiencias pero uno no pone en práctica, uno no sabe lo que tiene, lo que sabe, pues ya en el camino fui cogiendo el hilo con la gente, con las mamitas, muchas veces en las primeras visitas fue muy difícil más que todo la parte baja como Filipinas, no sabía a qué íbamos, cuando dijo, vayan a recoger niños, vaya a recoger estos niños que estuvieron el año pasado, y ninguno me daba razón a qué casa llegar; si uno llegaba pues negaban, a veces con el compañero íbamos y nos quedamos por allá hasta el anochecer y el tiempo, pues que el tiempo tampoco nos prestó como debíamos andar el aguacero, esas carreteras malas llegamos embarrados a las ocho de la noche a casa..., un día nos quedamos por allá en una casita al otro día volvíamos otra vez a retomar esas familias a ver si las encontrábamos pero como hay tanta división. Nos correspondieron las veredas Filipinas, Onda Estrella, Mirador, parte de acá Pioyá [...]" (Mélida Bastos, comunicación personal, Resguardo de Pioyá, 2018).

La dinamizadora Mérida Bastos señala, en primera instancia, la dificultad para entender lo que debía de hacer en el ejercicio del trabajo, aunque deja claro que posiblemente era conocimiento que sabía, pero si no se ponían en práctica se olvidaban, incluso, llegó a pensar en renunciar. El ejercicio de articular sus conocimientos con la práctica era la dificultad que

debía enfrentarse ante el proceso de atención a las familias beneficiarias, además que llegó a valorar los saberes culturales para el acompañamiento a las familias.

Existirían los posibles obstáculos que se enfrentarían los dinamizadores familiares por llevar los procesos técnicos y articularlos con los saberes ancestrales, puesto que serían para muchos un desafío que generaría el fortalecimiento de más conocimientos y los saberes propios de la comunidad Nasa

Fotografía 2: Visita Familiar.



Visita Familiar. Dinamizador Albín Basto.  
Resguardo de Pioyá. 2016

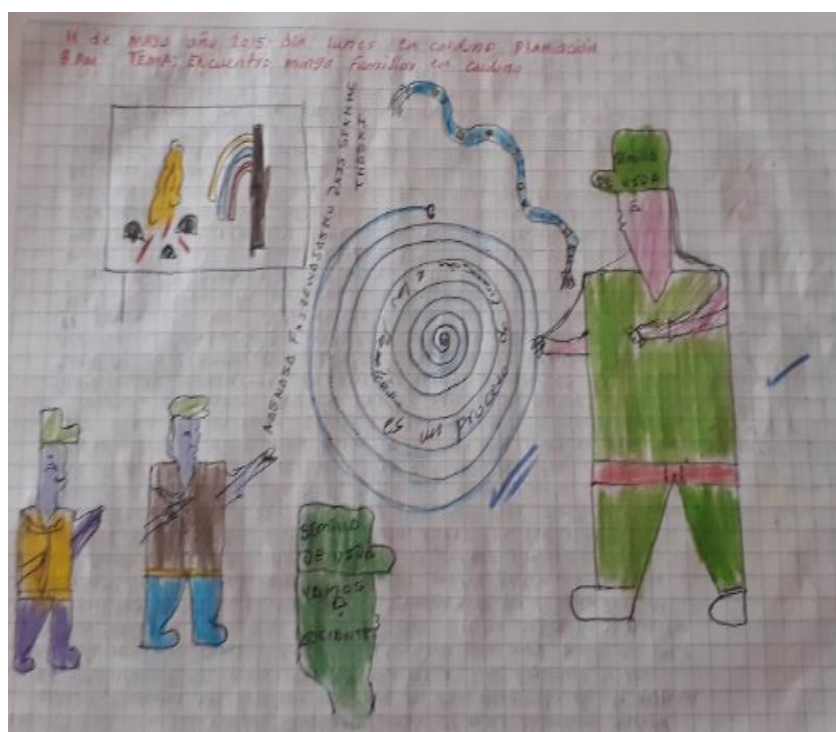
Fotografía 3. Dinamizadora Mélida Bastos.



Dinamizadora Mélida Bastos. Vereda  
Granadillo. Resguardo. de Pioyá 2018

La apropiación del saber técnico sería para los dinamizadores de campo un desafío que debían enfrentar diariamente, esto era en relación a la documentación que se exigía por parte del ICBF para el acompañamiento de las familias de la Modalidad Familiar, muchos de nuestros dinamizadores era *Nasa Yuwe* hablantes, por lo cual el ejercicio de elaboración del informe técnico se debía realizar gran parte, por no decir el 100% en castellano, lengua que se domina pero se dificultaba para dar cuenta de su trabajo, ya que como muchos lo mencionan es una ‘lengua prestada’. En los procesos de conquista y colonización de los pueblos originarios, uno de los aspectos que se quiso destruir fueron sus prácticas culturales y con ello la lengua materna, generando acciones de resistencia para mantener muchas de ellas. Sin embargo, logran poner en diálogo estos dos pensamientos el técnico con el predominio de lengua castellana y el *Nasa yuwe* sentido y pensado desde el corazón. Ejercicio que lo muestra algunos instrumentos trabajados y elaborados por los dinamizadores.

Fotografía 4. Tejido de la Semilla de Vida.



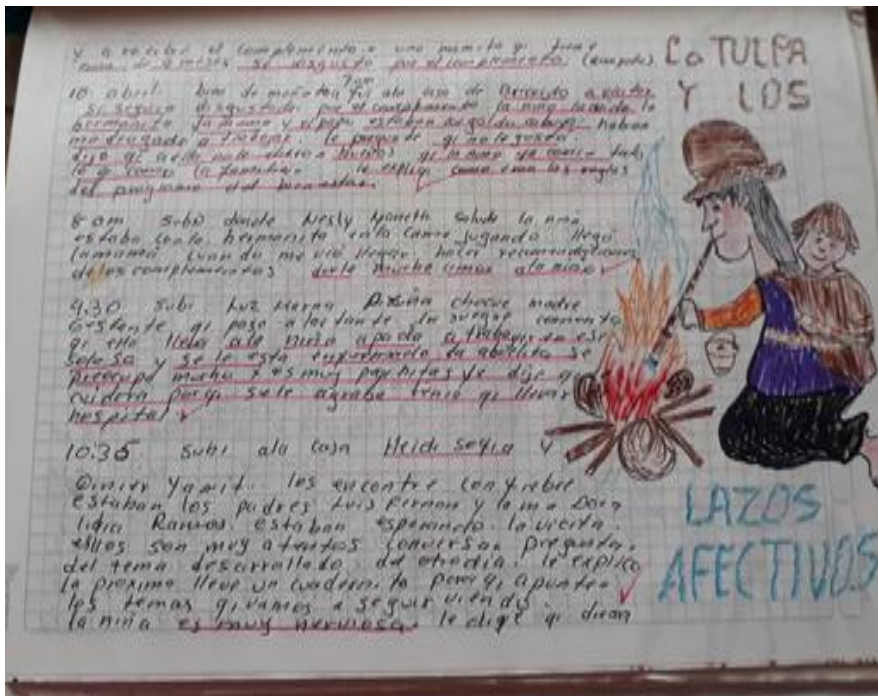
Fuente: Archivo semillas de vida, 11 de mayo de 2015.

Fotografía 5. Pensando y escribiendo en Nasa Yuwe.



Fuente: Archivo Semillas de vida, Año 2015

Fotografía 6. La Tulpa y los Lazos afectivos.



Fuentes: Archivo de semillas de vida, 2015.

Los temas de acompañamiento a las familias estaban determinados a fortalecer las prácticas culturales del territorio. Por consiguiente, los espacios de encuentro estaban configurados por dos momentos: la casa y los espacios comunitarios donde semanalmente se encontraban para dialogar sobre temas puntuales. En este caso, el plan de trabajo respondía a una propuesta pedagógica que fue diseñada acorde al plan de vida de la comunidad. Las bitácoras o el diario de campo muestran estos temas.

Fotografía 7. Temas de formación a las familias.



Fuente: archivo semillas de vida, 2015.

Los dinamizadores familiares, en el ejercicio de acompañamiento a las familias, llegan a las casas y los encuentros grupales a fortalecer los temas culturales, proceso que implicaba registrar en su diario de campo lo observado en la casa familiar y las orientaciones que brindaban a las familias. El diario de campo es uno de los instrumentos con un gran peso semántico y epistémico que permite entender el rol que juegan los dinamizadores en el acompañamiento a las familias, contenido que se refleja en las diferentes imágenes que elaboran para representarlo observado, entendido o percibido por ellos.

Fotografía 8. Mujer tejedora y mochila. Tema de formación: Aprendiendo con Arte y lenguaje



Fuente: Archivo semillas de vida. Año 2015

Fotografía 9. Tul y Casa Nasa.



El tul o la huerta casera. Tema: Formando con autoridad Familiar



La familia Nasa tradicional. Tema: Formando con Autoridad Familiar.

La construcción de estos saberes se realiza con el acompañamiento de las familias, Sabedores Culturales, Autoridades y equipo administrativo de Semillas de vida *Kwe' sx Fxiw*. Uno de los instrumentos que se mencionaba según el lineamiento del ICBF es el observador como una herramienta de trabajo, que consiste en realizar seguimiento a los avances o retrocesos en desarrollo del niño y las niñas Nasa. Junto con los sabedores culturales, se empieza a proponer un diálogo para ajustar y organizar acorde a la cosmovisión del pueblo Nasa.

Se dispone el acta de reunión para modificar ciertos documentos establecidos por el ICBF para el seguimiento a la Semilla de Vida.

### Anexo 3. Acta 1, Camino de la Semilla de vida.

Caldono, 15 de Marzo de 2016

ACTA PARA MODIFICAR EL OBSERVADOR

Siendo las 8:30 nos reunimos el componente pedagógico, Luz Adriana Díaz, Carolina Valverde, Alfonso Díaz, Jénnyfer Vivas y los mayores sabedores, Jaime Guainas, Edilmo Basto, Salvador,



para modificar el observador de la madre gestante, los cuidados que debe tener en la gestación, los mayores opinan que hay prácticas culturales que deben realizarse desde el primer mes de gestación, debe hacer un ritual, al tercer mes, al sexto mes, octavo mes, para que la semilla nazca bien, la mujer en gestación debe tener como una dieta, debe cuidarse del arco, del eclipse, por eso debe envolverse un chumbe con remedio, cuando una partera la atiende desde el primer mes debe seguiría atendiendo porque si la atiende varias parteras no agiliza el parto porque las parteras tienen diferentes *causa*.

Para cuando el parto se demora se debe voltear el cuerpo con espadilla por la derecha, se sube por encima de la cabeza, y se voltea la punta de la espadilla con la punta abajo por medio del estómago hacia abajo una sola vez para afanar el parto. Cuando se detiene la placenta y para expulsarla se le hace tomar un poquito de carbón rayado con agua.

La mujer cuando esta con el periodo (Menstruación) no puede tener relaciones sexuales y no se deben peinar porque se aumenta el flujo.

Cuando están en embarazo deben hacerle remedio, debe untarle saliva en los ojos, y en la boca al niño porque si no lo hace le da pujo

A medida que la mujer tiene antojos, no debe comer mucho porque sufre mucho a la hora del parto, porque el niño nace muy gordo.

Una vez llegado el momento del parto se debe llamar a la partera y al The Wala para armonizar y hacer recomendaciones y cuidados que se deben tener en cuenta, lo dejan a manos de la partera o se lleva al hospital. Durante la dieta a los 15 días se debe realizar el ritual de las primeras uñas la realiza un mayor The Wala, quien le corta las uñas debe regalar una gallina o gallo según sea niño o niña, cuando termine la dieta a los 20 días se debe realizar un ritual especial de nacimiento, después otros rituales de potenciación para el corte de cabello, se debe realizar una armonización y prevención a nivel familiar cada 6 meses, van a tener defensas espirituales y vivir más tiempo en armonía con la tierra, para ayudar a fortalecer el proceso cultural.

Durante el embarazo Se debe tomar aromáticas de cedrón, manzanilla, agua de panela con canela y ortiga. Debe comer sopas de verduras, acelga, Pacunga, espinaca, col, cogollos de mexicana, cidra, zapallo, jugos de mora, papaya, granos como la lenteja, el *guanaju*, arroz verde, ensalada de *cidra*, tomate de árbol, huevos de campo.

Después del parto consumir caldos con arracacha, gallina, no se debe agregar cebolla a las sopas, bebidas calientes, chocolate con un poquito de ruda, caldo de huevo, ajo, verduras sin yuca, papa parda morada, aromáticas toronjil, albaca, hierbabuena, para descontaminar el cuerpo, prevenir enfermedades.

Después del parto Bañarse con aguas de hierbas, evitar subir escalones, realizar sahumeros con plantas para evitar el insomnio.

Que no puede comer la madre, demasiadas verduras, no bebidas alcohólicas, ni fermentadas, carne de cerdo porque son alimentos fríos y puede ocasionar cólicos a la madre

❖ El sereno de 5 a 6 se saca la ropa del bebé y es la primera ropa que se le coloca al niño para que no sufra de sereno.

❖ Cuando nace, Se recibe al niño con una ruana y se acerca al fogón en forma de espiral para que este en la familia, para proteger de las fuerzas negativas, cuando

se sale con el niño a algún lugar llegando a la casa se pasa por el fogón para sacar todas esas energías negativas.

- ❖ Si se pasa con el niño por un río, zanjones se debe llamar, porque si no se hace el niño no deja dormir, los sentimientos se queda en esos lugares.
- ❖ Tutx bajixisa partera deben utilizar la coca mientras están atendiendo un parto, porque realiza una función, mientras está atacando ese sucio o ese frío no la ataque a la partera sino que caiga en la coca y debe brindar antes de atender el parto, la partera debe dejar la ropa en la casa de la embarazada, porque está sucia hasta que el médico tradicional haga remedio a la casa y levante el sucio.
- ❖ Si nace niño deben entregar una pollita a la partera, para que en el momento que llegue a la casa haga remedio y no ataque el arco, si es niña deben regalar un pollito, esto se hace en sentido de protección, si esto no se realiza le recae todo el sucio a la partera.

Después del parto se realiza la siembra del cordón umbilical y la placenta con el The Wala, con el cual se liga al nuevo ser con el territorio, en uno o dos días se debe realizar el baño del sucio de la madre y el bebé, la dieta debe durar 45 días, se deben seguir las recomendaciones para evitar frío en la matriz y dolores de cabeza, si lo tuvieron en el hospital no comer alimentos fríos como arroz, café y debe salir abrigada hasta la casa,

Después del nacimiento el hospital y la registraduría sugieren sacar el carnet y registrarlos a los 8 días pero no pueden salir hasta que no cumplan los 40 días.

Se da por terminada la reunión a las 5:30pm

Fuente: Archivo Semillas de vida, 2016.

Estos espacios de diálogo que se empiezan a desarrollar con el equipo interdisciplinario de Semillas de vida *Kwe'xs Fxiw*, y se convierten en encuentros de conocimiento y saberes que permitirían el fortalecimiento de la propuesta. Resultado de ello sería el camino de la semilla de vida.



Anexo 4. El camino de la Semilla de vida (observador).

2. Tiempo de nacimiento de la Semilla de Vida (Marque con una X)



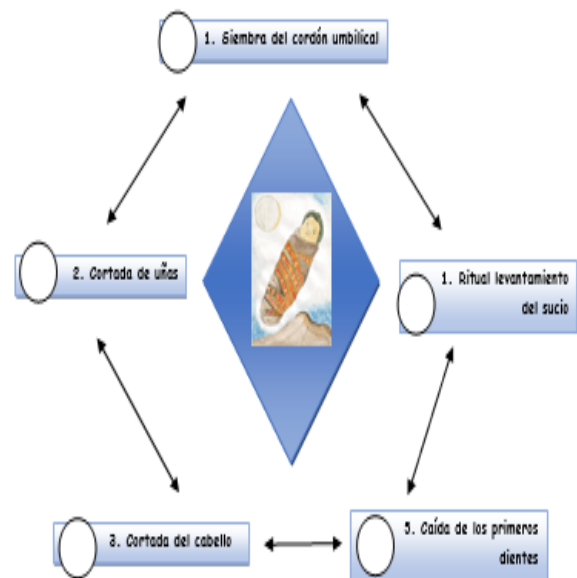
3. ¿Cuál fue la posición de nacimiento de la semilla de vida? (Marque con una X)

De pies	Normal	transversal	de nalgas

4. ¿Quién atendió el parto? (Marque con una X)

<del>Tuta bejise</del>	Médico tradicional	Médico occidental
Partera	<del>The Wala</del>	<del>Ekojue'sx Yucese</del>

5. ¿Qué prácticas culturales o rituales se realizaron en el periodo de gestación? (Marque con una X)



Fuente: archivo Semillas de vida, 2017.

El proceso de generar un diálogo entre los diferentes conocimientos sería una de las apuestas que tendría el equipo de *Kwe'sx Fiwx* para fortalecer el acompañamiento de las familias y las Semillas de vida. Este ejercicio refleja la articulación de ciertos saberes ancestrales con el equipo técnico para analizar y articular los formatos exigidos por el ICBF, sin embargo, se considera un obstáculo ya que limita los saberes y conocimientos de las comunidades a esquemas estandarizados para los procesos de seguimiento de las semillas de vida.

### **3.2 El acompañamiento de los dinamizadores a las Semillas de vida**

Acorde a lo expuesto en relación a la operatividad de la Estrategia, existen diferentes experiencias que enriquecen el ejercicio del proceso investigativo y la apuesta del fortalecimiento de un proyecto que representan los sueños de los mayores, mayores, comunidad y autoridades del territorio *Sa'th Tama Kiwe*. En el ejercicio de la operatividad se evidencian aspectos significativos de la familia Nasa en el marco de la cosmovisión, generando espacios de diálogo y fortalecimiento de los saberes culturales.

La estructura de la familia indígena, que a través del tiempo se ha ido transformando, es un ejemplo claro de procesos de resistencia y aculturación que han tenido las comunidades. La reconfiguración del territorio como de la familia es un hecho histórico condicionado por la conquista y colonización en América Latina, que han incidido en su transformación. Se identifican tres o más instituciones, encomienda, mita y dogma Católico que incidieron en la transformación de la familia indígena. En primera instancia, la antropóloga colombiana Virginia Gutiérrez menciona el repartimiento y la encomienda como dos instituciones que han transformado a la familia indígena:

“Fueron estas unidades territoriales con las estructuras que conformaron, las que permitieron la ruptura de las unidades étnicas a través del mestizaje ilegítimo. Así se formaron las uniones interclases entre los grupos de los encomenderos y su familia, población blanca y los aborígenes que le servían. Entre la servidumbre negra de los primeros y las mujeres nativas, estas relaciones fueron mayoritariamente de hecho” (Gutiérrez de Pineda, 1975, p. 30-31).

Una segunda institución la Mita:

“Esta institución es la Mita, que ejerció una influencia dual antagónica como la encomienda. El encomendero, con toda su autoridad, y aprisionado a la Iglesia estuvo interesado en crear dentro de la comunidad indias familias legales, hasta el punto de que aceleró hasta el máximo (12 años en el hombre) la edad para contraer matrimonio, para que el indo casado tributara precozmente en la mita. De otro lado, las mismas condiciones onerosas de su estatus de siervo agrícola, empujaron al indio a buscar el mestizaje de facto” (Gutiérrez de Pineda, 1975, p. 31).

La corona española también insidió en la conformación de los cacicazgos; Gutiérrez de Pineda señala cómo la iglesia, por su interés de estructurar a las familias legítimas, orientó las uniones de acuerdo a su sentir eclesiástico.

“Aunque la corona respetó largamente el procedimiento de herencia americana en el sobrino hijo de la hermana, la intensa aculturación que la iglesia ejercería en esta clase y la necesidad de constituirlos de acuerdo con las pautas católicas, forzó al grupo alto indígena a crear generaciones de legítimos, para heredar el status de caciques dentro del territorio de su influencia y perpetuar con la herencia de sus tierras el rango que tenían derecho. Era la conformación de una aristocracia nativa que se proyectaba sobre el indígena común americano en estructuras familiares legítimas como un paradigma” (Gutiérrez de Pineda, 1975, p.32).

La idea de una unidad que responde a un modelo de la familia sagrada, según lo estipulado por la iglesia católica, generó cuestionamientos a las uniones que tenían los indígenas para ser moldeadas a un solo ideal de familia. Se emprenden acciones de evangelización que han generado rupturas profundas en la esencia de la conformación de la familia indígena. En relación a la aculturación de los pueblos originarios Serge Gruzinski señala, tomando como ejemplo los nahuas de México, el debilitamiento de la concepción de las uniones maritales por la imposición del matrimonio católico.

“La Iglesia se reservaba la definición de los grados de prohibición de parentesco y los impedimentos o elementos negativos de la ceremonia, mientras que los contrayentes tenían completa libertad para elegir a su consorte. Así desapareció el concepto de la unión marital como parte de la visión cósmica por el destino (Tonalli). Estaba proscrita la intervención de las autoridades de la comunidad; los padres, el linaje y los casamenteros se vieron desposeídos de su papel esencial que les habían asignado la tradición nahua. Asimismo, los consortes se hallaban inmersos en el espacio conceptual de la monogamia indisoluble” (Gruzinski, 1991, p.110).

Este proceso de aculturación que vivió la comunidad indígena debilitó las estructuras internas de su organización familiar, para dar validez a un prototipo de familia. Se menciona

como primer espacio de encuentro y formación ‘el amaño’, una forma típica de complejo andino:

“El amaño, forma típica del complejo andino por su frecuencia y raigambre india, está caracterizada por su calidad transicional. Su finalidad es plantearse mutuamente en la práctica la capacidad de adaptación de la pareja para convivir; llegar al reconocimiento de que existen entre los dos una afinidad biológica que sugiere una posterior dualidad de relación y garantice la recíproca fidelidad. Este matrimonio a prueba sirve a los dos de mutua comprobación de su personal capacidad para llenar a cabalidad, casi como imágenes ideales, las distintas funciones que conforman el status total de cada uno de los conyugues, ya sea como seres adultos miembros de una comunidad dada y en la posición de esposos” (Gutiérrez de Pineda, 1975, p. 58).

Ante estos precedentes históricos, nos encontramos con un aspecto importante de la conformación de la familia en la comunidad Nasa, los factores expuestos señalan los criterios que han incidido en su transformación. La comunidad Nasa no ha sido ajena a estos procesos de transformación. El mayor Edilmo Bastos menciona que culturalmente antes de conformar la familia se debía cumplir con ciertos criterios:

“[...] cuando el muchacho le interesa tal muchacha que le estuvo haciendo señas con el ojo entonces habla con la mamá y con los papaces; dice papá que me dice usted, yo quiero conseguirme una mujer, entonces el papa le dice, ya tenés visto, yo conseguí, yo vi una muchacha de tal persona que iba en el camino pero yo no hable, pero me parece, que ella es buena para como para mí, entonces el papá le da unos consejos, ahí, bueno, yo no te voy a impedir, pero sí, yo quiero que usted consiga una mujer tiene que saber cómo la va mantener, a un joven de 18 de 20 en adelante ya tiene unos sembrados ya bastante tiene maíces, la parte de lo caliente tienen yuca, tiene plátano, bueno de todo ya tienen, ya sostiene una mujer, entonces es lo que le dice al papá, usted pues yo no le voy a impedir porque usted ya tiene sus trabajos, ya tiene donde darle de comer, entonces pues si usted le interesa nosotros vamos, entonces el papá y la mamá se conversan [...]” (Mayor Sabedor Edilmo Bastos, comunicación personal, 2018).

Para la conformación de la pareja, el hombre debía haber asumido ciertas responsabilidades, tener tierra y cultivos para mantener a su futura esposa. La joven en cambio debía saber tejer y conocer los oficios de la casa.

“[...] entonces cuando ya cumple los siete años entonces ya la niña hace oficios, y si no hay nada que hacer entonces le dan una jigrita de esa de cabuya y comienzan a enseñarle, y claro que las niñas en un principio no lo puede hacer, va dejando ojales y todo<sup>27</sup>, entonces la mamá tiene que ir corrigiendo, haga esto así, aquí se le quedó un ojal, y haga sin dejar ni un ojal, vaya echando así, y así, y cuando termina la primer jigrita comienza otro, y le pasa, y así hasta que ellos hagan varias jigras, pues una niña póngale, una niña que tenga diez años, una niña de diez años ella ya sabe hacer las jigras como quiera hacerlas, unas jigras para cargar revuelto, otras para salir al pueblo, o para ir a las visitas, unas jigritas bien finitas, lo hacen de este tamaño. Cuando una niña llega a los quince años, ella tiene una cantidad de jigras hechas, y cuando ya ella practica bien la jigras entonces la mamá le da a que tiene escardar la lana arreglarlo como para hilar, lo enseñan así, para la cobija escarda la lana así, así, así, y cuando es para una ruana como para salir al pueblo para que quede más finito sin mota, entonces lo mandan a escardar bien escardado sin motas, y cuando ella aprende a escardar todo lo enseñan a hilar, bueno, primero tiene que hacer una cobija, una cobijita pequeña para ustedes, ella comienza hilar pues eso hilan como caigan, pero bueno ahí está aprendiendo, bueno cuando ellos hacen una pelota bien grande entonces la mamá le dice bueno esto alcanza para la cobija, entonces cuando ya terminó para una cobija, entonces ahora va hilar más finito para una ruana para ponerse así. Cuando ellos llegan a diez o quince años, ya ellos hilan es como un hilito así, así finito, entonces como en esa época no utilizaban faldas ni pantalones, en esa época utilizaban eran anacos, una, como le dijera, como forma de una falda, pero así cerrado, así lo hacían y así lo van enseñando [...]” (Mayor Sabedor Edilmo Basto, comunicación personal, Resguardo de pioyá, 2018).

---

<sup>27</sup> El tejido debe tener una puntada simétrica, que estéticamente sea llamativo y hermoso, aspecto que enamoran a un hombre Nasa, porque expresa sus habilidades y valores culturales.

Para buscar pareja, tanto hombre y mujer debían estar preparados y formados en ciertos valores culturales para la conformación de la familia. El primer paso sería la pedida de mano. Este compromiso tenía todo un procedimiento que debía cumplirse para que la familia perdurara a través del tiempo. La pedida de mano es una de las prácticas más significativas en la conformación de la familia.

“[...] pues las mayores, los papás del muchacho miraban, pues ellos echaban ojo, eran los primeros que echaban ojo, no era el hombre, no era el joven que hecha el ojo, eran los papás; veían una señorita bien bonita vestida de anaco pero un anaco pero bien tejido bien finito, también sus pañolones, sus gargantillas, sus aretes, pero aretes no comprados de afuera sino que ellos mismos los mandaban hacer de plata o de oro, se vestían así las señoritas y así pues ellas muchas veces, junto con sus padres, salían a bailar en esas ritualidades que en este tiempo van viendo. Por ejemplo, el baile de la chucha en el *Saakhelu*, que las señoritas salían ayudar a danzar entonces en eso que pues el que quería tener de nuera echaban ojo no más, cuando ya llegaban a la casa encontraban a esta muchacha, será que puede conformar parte de la familia como será, te gustaría como ellos conversaban con el muchacho, ni tampoco él sabía, ni ella tampoco conocía, si entonces ahí entre conversa y conversa iban donde el médico tradicional a mandar a catear, a ver si esa muchacha le convenía, si esa muchacha podía ser parte de la familia, conformar un hogar, que esa muchacha podía permanecer toda la vida, y que si no era muchacha de problema todo eso, todo eso, iban hacer la consulta donde el mayor pero en esa época que habían médicos pero originales, no eran así mediocres, ellos si cateaban pero buenísimos decían, eso me contaba la mayor; entonces pues lo cateaban y se iban, entonces el médico tradicional en caso de que la muchacha iba a formar parte de la familia pues las señas le daba bien, muchas veces miraban en la nube que formaban figuras, entonces que las nubes formaban figuras que si iban a volverse pareja si iban a formar hogar, ahí aparecía la nube formaba la figura de pareja, si, si esa pareja iba tener varios hijos alrededor iban aparecer todos los hijos, pero en la misma nube, como será las cosas de mi Dios, que en el firmamento muestran las figuras, y así entonces el médico miraba en eso, de allí es que ya a los papás les mostraban vea, miren la nube como está formada, y me contaba que en el medio

aparecía una cruz bien blanquita en la misma nube, si eso me contaba, y allí es que ya, ya se preparaban sus comidas, lo que tenía que llevar si era guarapo, [...] chicha, comida pues, preparaban y se iban donde la familia de la muchacha, junto con el muchacho, se iban, se iban a pedir la mano, pero no era fácil entrar a la casa de la muchacha, porque ni la muchacha conoce al muchacho entonces era muy difícil. Entonces ahí llegaba a la casa, a tocar la puerta como acostumbra hablarle que viene a visitar, y todo eso pero que no dejaban entrar, y tenían que amanecer afuera no más decía, y bien tocaba que volverse a la casa, otra vez iban donde el médico tradicional, fue imposible la entrada, otra vez el médico hacia la ritualidad y armonización a esa familia, así de lejos, pero lo hacían, ya como que abriendo el camino así iban y al entrar, ya en la segunda vez lo hacían entrar, los padres le decían ahora que viene usted dirá, la muchacha le daba la palabra, pero como tampoco conoce, ella se escondía debajo de la cobija de la cobija de lana de ovejo bien gruesa, no era fácil, ya tanto insistir no contestaba, que no contestaba, y en medio de un descuido se subía por la pared y se escondía en el tumbado, otra vez que no podía, en toda la noche se devolvía, porque no podían sacar a la muchacha, de ahí pues ya a la semana volvían, de ahí ya que los padres los ayudaban pues, pues si este va ser su esposo el que va acompañar en su vida, por favor de la respuesta, si va ir o no, pero de la respuesta, los padres le decían a la muchacha mientras que nada de respuesta, de ahí es que los papás de la muchacha se enojaban pues, de la respuesta porque aquí no queremos ver muchacha que usted después el día de mañana, usted vaya andar con uno y con otro teniendo hijos con uno y con otro, y ahí que usted venga a traer esos nietos que nosotros no vamos a cuidar, eso no queremos, tal vez este va ser tu esposo y va acompañar su vida, ¡dé la respuesta rápido!, en eso ellos le decían eso, de ahí es que ella podía contestar, y ya decidía, en ese momento no salía, tenía que armar una ruana bien finita, ella tenía que hilar una lana de ovejo bien finita y armar una ruana; hasta que no terminaba la ruana ella no podía salir, ya cuando terminaba la ruana ahí es que el hombre otra vez volvía, debía colocar la ruana y ella también su anaco bien finito, y ya salir ya con el muchacho [...]" (Mayora Irma Campo, comunicación personal, 3 de agosto del 2018).

La mayora Irma Campo nos cuenta cómo la elección de la pareja no era una decisión de los jóvenes, sino en conjunto y encabezada por los padres de familia, por lo cual ellos eran quienes elegían a la mujer que creían conveniente para su hijo, y de igual forma la familia de la joven hacía su elección. Para que la pedida de mano fuera concretada y acorde a la cosmovisión del pueblo Nasa debían, antes, hacer una consulta al *Thê' Wala* para que el mayor en comunicación con los espíritus de la naturaleza mencionara si esa elección era la correcta:

“[...] bueno, vamos a consultar a un mayor, entonces consiga un poquito de coca, en esa época no utilizaban chirrincho, no, en esa época no había ni aguardiente /Mayor, ¿en qué poca estamos hablando más o menos?/ ehh, a ver, estamos hablando del año 1936, en esa época eso era así, no se utilizaba chirrincho, y que llevaba para ir hablar con el mayor hacían una chicha de maíz, como lo llaman chaguazo, lo llevaban en un calabacito, entonces el mayor recibía la chaguaza y le brindaban los espíritus y así, si salía bien, dice si esta muchacha va salir juiciosa, da buena seña entonces y si pueden ir [...]” (Mayor Edilmo Bastos, comunicación personal, Resguardo de Pioyá, 2018).

El *Thê' Wala*, acorde al ritual que realiza, determina si la joven es para él o no, esto lo hace a partir de las señas que pueda sentir para tomar la decisión correcta. Según lo que dice el mayor, los padres del joven desisten de esa propuesta o, al contrario, reafirman su decisión; si da buena seña van a la casa de la muchacha y llevan algunos alimentos para ser entregados a la familia.

“[...] cuando ya llegan ellos entonces el muchacho ya va preparado, primero le pasan una jigra, digamos, de este tamaño, allí lleva cosas de comer, entonces él va y le pasa a la muchacha, y ella recibe la jigrita; si a ella le conviene ir con el muchacho, ella recibe la jigra y lo pasa a la mamá, la mamá lo recibe y lo pone en el suelo y le da consejo también, ya que recibiste la jigra eso si con mucho cuidado, después no vas a venir aquí llorando, porque ahorita mismo te voy a decir, te vas pero no quiero otro día aquí llorando, que me pegó o que me echó de la casa; cuando llegues allá, tienes que estar, te cuesta llorar, te cuesta sufrir, pero allá tienes que estar. Cuando la muchacha recibe la jigra y lo pasa a la mamá, la mamá del



muchacho va con la jigra de gallina y pasa, le dice, muchas gracias por la hija que usted ha criado, tanto ha sufrido, cuanto no sufrió trasnochándose, porque los muchachos no dejan dormir es pero, pero gracias que usted ha criado a este muchacha, y ahora va ser nuestra nuera, y nosotros venimos a llevar, ya cuando le dice así, la mamá de la muchacha responde, bueno, sí, ella se irá ahora, pero entonces usted son los que van enseñar algunas cosas que todavía no haya aprendido, ustedes son los que van a enseñar, ya son segundas madres y van a enseñar, y así, entonces cuando ya ella recibe la jigra de gallina, pues el papá del muchacho lleva [...]” (Mayor Sabedor Edilmo Bastos, comunicación personal, 2018).

Cuando visitan la casa de la joven, la familia del muchacho lleva una jigra con ciertos alimentos, si ella recibe esta la jigra quiere decir que acepta la propuesta de la familia, por consiguiente, la mamá del joven agradece por haberla criado y el esfuerzo que había realizado para educarla de esa manera a la futura esposa, la madre de la joven recomienda a la familia seguir con esa misma educación a su hija.

Se menciona otra práctica cultural que se debe realizar para formalizar la pedida de mano, es la práctica de tejidos. La joven debía hilar una ruana bien finita, hasta que no la terminara no podía salir, cuando el pretendiente volvía nuevamente a la casa de la joven tenía que tener lista la ruana y bien hilada, la joven se ponía su anaco y el joven la ruana como una manera de formalizar la pedida de mano. Otra de las prácticas culturales antes de casarse es el intercambio de comida.

“[...] Y de ahí cuando llegaban a la casa me contaba la mayora, hacían una comida, y lo hacían comer en un solo plato, en esa época los platos habían sido de madera, los hacían comer en un solo plato porque ya se iban a volver un solo cuerpo; y de ahí es que los llevaban para la iglesia, siempre tenían la creencia, [risa] que lo llevaban y ya después con el matrimonio, la celebración del matrimonio y todo eso, y de ahí la fiesta cocinaban bastante, preparaban bastante guarapo, chicha, los músicos de puro tambor, ¿la comida qué era?/ la comida es puro mote pues, mote también con un ganado, y también un poco de gallinas de patio, y así, bueno cuando ya se casaron [...]” (Mayora Irma Campo, comunicación personal, 2018).

La mujer y el hombre intercambian comida en un plato, práctica cultural que para la comunidad Nasa simbolizaba la unión. La mayora menciona que “[...] los hacían comer en un solo plato, porque ya iban a volver un solo cuerpo [...]”, representaba la unión de dos personas que posiblemente se acompañarán por mucho tiempo. Después en la casa se realiza el festejo donde hay comida y música.

“[...] de regreso a la casa del muchacho ya en el camino esperan otra vez con música y tambor, y ahí reparte guarapo y todo eso, en la mitad del camino, ya casi llegar a la casa, /Y ¿por qué en la mitad mayora?/ siempre es así, hasta ahora hay la costumbre de esperar, ya cerca de la casa y así se están un rato con música y todo; al rato es que ya van entrar a la casa, donde se va celebrar la fiesta, bueno ahí llegaron, digamos que colocaron en suelo algunas cosas, entonces con los padrinos llegan juntos y la pareja de novios se arrodillan y todos los familiares se acercan y los felicitan así arrodillados, tienen que estar arrodillados durante el tiempo hasta que todos los familiares se acerquen y los feliciten. Ya cuando terminan todos los familiares llegan los vecinos particulares a felicitarlos, cuando están arrodillados, de ahí cuando se terminó las felicitaciones, llegan la suegra y el suegro, y la cogen los dos de la mano, lo levantan y la ponen en la mesa a la nuera y al yerno; los padres de la muchacha es que se acercan y también los suegros del muchacho lo levantan y colocan en la mesa ya recibiendo y colocan en la mesa, empiezan a servir la comida pero bastantes, no es cualquier comidita que le servían y en esos platos de madera, de estos es que servían, y carne pero es una cantidad de carne que le servían, y así es que lo servían tanto a la muchacha y al muchacho, y también a la madrina y al padrino también igual, lo sirven. De ahí, lo que es el plato de la muchacha lo sirven bastante, ese plato le corresponde a la mamá de la muchacha, el del muchacho es la madrina que lo recibe, y se lo lleva a ella, en un solo plato le hace comer medio comer no más, ellos no pueden comer, si los dos deben comer en un solo plato de lo que han servido, y de ahí ellos no pueden comer mucho tampoco; otra vez se lo quitan toda la comida. En la ceremonia antigua, hasta hora también lo hacen, aunque se visten de blanco en la casa todo lo hacen [...]” (Mayora Irma Campo, comunicación personal, 2018).

La celebración continúa en la casa con música y comida propia, todos los vecinos y comunidad en general que fue invitada se acerca para felicitarlos; en el momento de servir el plato de comida que va ser para la mujer se la entrega a la madre y el padrino le entrega la comida al joven, pero antes los esposos comen solos en un platico; ellos no deben comer mucho, es solo para demostrar y consagrar la unión. Los bailes que se realizan en el matrimonio son importantes y también tiene exigencia. Así lo comenta la mayora:

“[...] si, y así nos tocó que hacer, y después, que hayan servido la comida y todo eso, es el baile del matrimonio. La familia lo reclama, eso no hay que perderse, y se hace el baile del matrimonio, es así: el padrino tiene que bailar con la ahijada, y yo pues con el ahijado, y allí los compadres los que son los padres de la muchacha, y los padres de los muchacho deben bailar juntos, bueno ya se terminó la música, y entonces sigue otro baile, es la misma, de ahí ya, ya van a bailar la pareja del matrimonio, ellos bailan otra vez, toca acompañar pero ya es un cambio, ese baile pues ya se terminó, otra vez otro baile empieza en la fiesta, ya son los compadres que se cambian y son ellos que bailan, como la pareja de matrimonio también que extender una cosa en el medio, al ir bailando, ellos tienen que arrodillarse un rato, y todo mundo van echando la bendición, los que están participando en el baile van dando la vuelta y van echando la bendición a la pareja, ya es como este tiempo no, eso es lo que hacen pues. Ahí van a bailar toda la noche el baile del matrimonio, así, bailan, y ya cuando ya descansan después del baile, pues tiene que seguir sentados en la mesa, y antiguamente tenían mucho requisito, la pareja tenía que permanecer siempre en la mesa, no se podía mover hasta que amanezca, solo cuando van a bailar salían [...]” (Mayora Irma Campo, comunicación personal, 2018).

Acorde a la cosmovisión del pueblo Nasa, esta era una forma de contraer matrimonio, la pedida de manos y el cumplimiento de ciertas prácticas culturales como el intercambio de comida, el baile y demás. Se menciona el tipo de vestuario que usaban en ese momento los jóvenes para el matrimonio.

“[...]cuando ya era el día del matrimonio, entonces lo padrinos llevaban un vestido, la mamá, el papá, como le digo, si la suegra quiero decir, entonces la madrina que iba a ser llevaba otra ropa. Ya en el pueblo, cuando ya van entrar a la iglesia se

cambiaban allá, la madrina era la que vestía a la muchacha, y el padrino lo vestía al muchacho. En esa época pues no se usaba, como hoy en día, con chaqueta, saco, todo así y zapatos en esa época pues el padrino lo vestía al muchacho, él le ponía un sombrero blanco, una ruana negra, y si era un pantalón, en esa época no era ni pantalones así, sino pantalones blancos, pero esos no tenían ni bolsillos, ni atrás no acá delante, sino derechos, entonces le hacían poner una ruana negra, un pantalón blanco y un sombrero blanco, y así, en esa época utilizaban un pañuelo, un pañuelo grande, también así lo hacían poner, y a la muchacha también la madrina la vestía, ella le ponía un sombrero blanco y le ponía un pañuelón; en esa época ya habían pañolones negros, unos que tiene un poco de flecos ahí, entonces yo creo que esa época ya venía cambiándose porque los anteriores decían que ellos no utilizaban pañolones sino una ruana, entonces le ponían ese pañuelón y le ponían uno con negro y los zapatos, no eran zapatos que hoy en día se utilizan en esa época no sé quién los hacía pero eran de cabuya, eran como unas chanclas, lo hacían así, y aquí le ponían era una telita blanca, eso al hombre y a la mujer le ponían así, y así era lo que lo casaban [...]” (Mayor Sabedor Edilmo Bastos, comunicación personal, vereda Filipinas, 2018).

Encontramos en este relato el proceso de aculturación que la comunidad indígena Nasa ha tenido, llevando en práctica lo ancestral mezclando elementos de la tradición judeo-cristiana en la consolidación de una unión a través del matrimonio católico; pero que se enfatiza en la simbología y sentido dado a cada elemento, que busca que la decisión de conformar un nuevo hogar sea además analizada, en comunión con la naturaleza, espíritus y las familias. Lo expuesto permite entender cómo se va tejiendo la conformación de la familia de la Semilla de vida, que inicia como acto de responsabilidad familiar y termina como un espacio de encuentro comunitario para celebrar y consagrar la unión de dos personas que serán la base fundamental para la siembra y maduración de la semilla de vida.

### 3.3 El sentido de la familia fogón en el cuidado de la Semilla de vida

Fotografía 10. Cocina Nasa.



Fuente: archivo Semillas de vida, 2015.

La unión de la pareja daría inicio a la conformación de la familia dentro de un sincretismo, que conjugan corrientes del pensamiento ancestral de la comunidad Nasa y del proceso de aculturación a que fueron sometidos por la imposición de la religión católica y otras formas de orden del mundo a partir de los procesos de conquista y colonización, pero también corriente de la línea neoliberal en el marco de unas dinámicas económicas de explotación y extracción. Cuando la vida en familia empieza a hacerse realidad, existen espacios donde se consolidan los saberes y conocimientos para la crianza de los hijos.

“[...] como costumbre indígena no utilizan mesa, ni bancas, sino unos troncos de palo, donde se sientan, ahí están las tres tulpas y alrededor todo el mundo está calentando allí y comiendo, entonces ellos están contando, hablando, y si ellos ven un problemita en la familia entonces allí alrededor está la abuela, el abuelo, el papel del niño, de la niña, ellos allí aconsejan, habla el papá, habla la mamá, habla el abuelo y habla la abuela, que no hagan eso, así van educando a los niños, por eso en esa época no había un profesor que diga bueno haga estas cosas así todo en orden, el profesor era el papá de la casa o el abuelo, entonces la educación desde un principio para uno crecer bien derecho. Entonces la educación sale del fogón, o

alrededor, entonces la gente cuando ya llegan la edad de joven, de un adulto, ya saben ellos como van a vivir y cómo van a trabajar, desde la niñez va cogiendo experiencia y cuando llega la edad de adulto pues ya saben ellos todas las cosas sin decir que hagan esto, lo mismo las niñas, pues la mamá es quién más la conseja [...]” (Mayor Sabedor Edilmo Bastos, comunicación personal, vereda filipinas, 2018).

El fogón (*Ipx Kwet peku´j*) es el espacio de la vivienda tradicional donde se reúne la familia para descansar, comer, educar y recrear saberes de la cosmovisión Nasa. Las personas quienes educan son los abuelos, padres. El Mayor Sabedor menciona que en ese tiempo, a mediados de la década de los 50 no había profesores, por consiguiente, eran los padres que los educaban. El fogón en la casa indígena es el corazón de la familia donde se tejen los conocimientos. El fogón está compuesto por:

“El fogón está compuesto por tres piedras o tulpas, las cuales se buscaban según las indicaciones del *The Wala*. Él es quien indicaba el sitio (en forma de triángulo) donde deben ir colocadas. También se deben refrescar la casa y las tulpas antes de colocarlas. La piedra madre va al lado derecho, la que representa al padre va al lado izquierdo y la que representa a los hijos va en el centro. Ellos representan a *Pezx Buta* que es la mamá del fuego” (Leyenda Nasa. Anónimo. Título Fogón).

Fotografía 11. Fogón.



Fuente: archivo Semillas de vida, 2015.

Las tres piedras acompañaban lo espacios familiares donde se educa y forma al niño o niña desde su nacimiento y vejez.<sup>28</sup> Alrededor del fogón se tejen los conocimientos y aprendizajes de los niños con el acompañamiento de su familia, la estructura familiar que el niño debía conocer y saber nombrar cada una de las personas que viven en su casa, acorde a las funciones que realizaba en la estructura familiar. La dinamizador familiar Mérida Bastos narra lo que las madres mencionaban al hablar sobre el tema de la familia.

“Las mamitas cuentan al docente que los padres les enseñaban a hablar con respetos a los mayores, que no podían mirar la cara porque los regañaban. La suegra no lo llaman por nombre a las nueras ni los yernos, ellas llaman *kwesakwe* (nuera) yerno (*kwěj*) a las niñas *w'cxakwe* a las hijas *Nxisakwe*, tíos hombres *kajxa*, tias *Penxukwe*, madrastra *Pezxujzx*, papá Tata, abuelo *Tatawala*, abuela *Mamawala*. Si hay respeto con los mayores. Los de ahora todo lo que se dice lo toman como recocha o se burlan”. (Visita Familiar, Resguardo Pioyá, Vereda Honda Estrella, 2 de septiembre del 2015).

Se menciona la importancia de la familia partiendo de conocer su estructura y significado desde el *Nasa Yuwe*, respetando cada uno los nombres para dirigirse a las personas que hacen parte de su estructura familiar, como sinónimo de respeto. Es alrededor del fogón donde se conglomeran toda la familia para allí conocerla y aprender a nombrarla. Conocimiento que se trasmite en la casa y se consolida a partir de la práctica. Es alrededor del fogón donde se reúnen como punto de encuentro después de su jornada laboral.

En esta visita encuentro a toda la familia, los abuelos, tíos, primos, hermanos.

“[...]Todos llegaron al fogón alrededor a desayunar, porque bajé muy temprano. La abuela del niño comenta, los padres de ella recomendaban mucho la abstinencia de muchas cosas (animales, alimento, personas con la naturaleza).

---

<sup>28</sup> Existe una investigación realizada en el territorio ancestral de *Sa'th Tama Kiwe*, en el Resguardo de Pioyá, del instituto Técnico Agropecuario *Nasa We'sx Kiwe*, ubicado en la vereda Granadillo, sobre el fuego o la tulpa y las diferentes prácticas culturales que se realizan alrededor de la misma, desde el nacimiento hasta la edad adulta. *Ipx Kwet peku'j* (Tumbo, 2014).

Una mujer con menstruación no debía de andar en las mangas, donde hay animales y mucho menos donde hay sembrados y otras plantas porque se pudren o los animales se tuercen o les da dolor y se mueren, tienen que guardarse hasta que le quite.

Los animales (pollos) que se compran para dejar en casa le hacen un ritual alrededor del fogón para que no vayan lejos del lugar. Ella les enseña a sus hijos, pero ya no creen, pero sin embargo hace el intento. Cuando sacan al niño por primera vez al aire libre y en la oscuridad para que no vean espíritus negativos, se le unta cera del oído a los dos ojitos”. (Melida Bastos. Diario de Campo. Resguardo de Pioyá. Vereda Filipinas. 8 de noviembre del 2015).

La familia Nasa se reúne alrededor del fogón para realizar actividades cotidianas como desayunar, cenar o dialogar, considerándose una práctica cultural ancestral. La dinamizadora familiar menciona dentro de las prácticas los cuidados que debe tener la mujer en menstruación como no pasar sembrados, plantas y animales porque se puede dañar los cultivos. Para la comunidad Nasa la mujer indígena representa la vida, por lo cual su fuerza maternal da esencia a su existencia, sin embargo, ciertas prácticas culturales que muestran que esa fuerza femenina es tan fuerte que debe ser controlada y aislada en ciertos momentos de espacios como la huerta para que no ocurran desarmonías en la familia o en el territorio.

Dentro de las prácticas culturales se menciona cómo la familia realiza recomendaciones cuando al niño o niña se le empieza a sacar a lugares lejanos; se debe untar cera en los ojitos para que no vea visiones, también se menciona en diálogos entre los Mayores Sabedores y dinamizadores cuando se saca al niño al aire libre debe irse llamado para que su espíritu no se quede en los lugares que recorrió con la madre como ríos, quebradas, montañas, lomas entre otros. Las diferentes prácticas culturales que se realizan para el cuidado del niño y niña Nasa empiezan desde la casa, es decir, desde el fogón, con la orientación de los mayores y la familia.



Fotografía 12. Cocina Nasa, Resguardo de Pioyá.



Fuente: archivo fotográfico Semillas de vida, 2015.

La orientación al niño y niña empieza desde la familia alrededor del fogón, donde se educa y aconseja. Durante los primeros años de vida se realizan diferentes prácticas culturales que le permiten al niño fortalecer sus raíces como niño y niña Nasa, realizando diferentes actividades cotidianas, consideradas fundamentales en la cosmovisión Nasa.

“[...] y ahí cuando nace el bebé, pues cae la placenta, cortan el cordón umbilical, ya lo entierran donde están las tres piedras, lo hace la tulpa, al lado izquierdo donde lo entierran, también echan plantas calientes, lo envuelven, echan cosas, puras calientes, para que el niño no sienta frío en el estómago y para que no se orine mucho. Lo entierran bien calientico debajo, donde está la candela, ahí permanece calientico, si y en eso, es que siempre el comunero sale a otra parte tiene que estar llegando al mismo sitio, porque su cordón umbilical está enterrado, por eso es que la gente no puede irse del todo, entonces de ahí, es que al bebe le empiezan a arreglar la cabecita, la carita y todo eso, miran los dedos, órganos genitales, miran si es niño o niña, y cuando la partera es bien sabia, ella encuentra algunas cosas en los órganos genitales, y de allí otra vez, hace un remedio, si es niña o niño también” (Mayora Irma Campo, comunicación personal, 2018).

Se menciona como una práctica cultural central llena de espiritualidad el sembrar el cordón umbilical, esto se hace con el fin de ligar o conectar al niño al territorio, en el relato de la mayora explica que si un niño decide salir a otro lugar, con esta práctica se permitirá el retorno a su territorio. El rol del Mayor Sabedor es significativo en el cuidado-cuidado de la Semilla de vida debido a la atención que realice puede tenerse un exitoso parto<sup>29</sup>.

Cuando el niño y la niña tienen siete años empiezan a realizar ciertas actividades cotidianas que son enseñadas y recreadas por los padres de familia. Actividades que fortalecen ciertos valores culturales.

“[...] lo mismo las niñas, pues la mamá es quién más a conseja, bueno, en esa época no le decían que tiene siete años, en esa época le decían cuando ya a usted ya se le ha desgranado un diente ya tiene un conocimiento, ya usted entiende porque los dientes cuando caen es cuando tiene siete años, usted ya tiene una edad para hacer oficios, entonces ahora usted tiene que ayudar a la mamita, tiene que ayudar a papá, cuando yo me levanto a las tres de las mañanas usted tiene que levantarse junto conmigo, hacer el desayuno en esa época pues hoy en día uno toma es café, en esa época no era café, en esa época el desayuno a veces era un plato de mote con frijoles a veces era un plato de mazamorra con esa hoja de zapallo, de mexicano, el cogollo, la hoja más blandita, se hace una mazamorra, esa era el desayuno y de vez en cuando hacían unas arepas de mote pelado así, y así lo hacían pero entonces café no tomaban sino que ellos preparaban una olla[...]. Según la candela las personas que había en la casa, hacían una agüita de cebolla echándole huevo batido un caldo lo hacían así, y, a la hora de comer la arepa, una arepa y una taza de caldo, y eso era lo que desayunaban. Eso era cuando la mamá le decía que tenía que ayudar en la cocina, a la hora que se levantaba la mamá tenía que levantar la hija también, ya cuando no tenía los siete años, entonces si tenía que estar durmiendo, entonces

---

<sup>29</sup> Existe un trabajo de los momentos de vida del niño Nasa, que explica las diferentes prácticas culturales que realiza durante este primer momento que se denomina “Despertar de las Semillas de vida”. Desarrollo del Niño Nasa. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Octubre del 2010.

cuando ya cumple los siete años entonces ya la niña hace oficios” (Mayor Edilmo Batos, comunicación personal, noviembre de 2018).

Los siete años se determinan posiblemente por la caída de los primeros dientes de leche, a partir de ahí se define un conocimiento; es así como lo menciona el mayor Edilmo Batos, donde dicho conocimiento es aprendido por las diferentes actividades que el padre y la madre realizan y transmiten, se enfatizan en las labores domésticas que la niña aprende, así como el rol que juega la madre en la educación de su hija. Se resaltan los alimentos que debe cocinar y la hora en que se deben levantar para ayudar a su madre. Actividades que desde la vivencia familiar son aprendidas por los niños y niñas en el primer momento de formación de las Semillas de vida. Considerándose parte esencial del proceso de la vida del niño y la niña Nasa en la familia fogón, siendo el inicio de la formación del niño y niña Nasa y la esencia de su identidad.

### **3.4 Los escenarios de juego de la Semilla de vida**

El fogón es y ha sido el espacio cultural ancestral de encuentro familiar *Kwe' sx Fxiw* donde la madre, el padre, hijos, abuelos y demás miembros se reúnen para compartir alimentos, conocimientos y realizar prácticas culturales que fortalecen la crianza del niño, niña y la familia en general. Sin embargo, estas prácticas—saberes ancestrales se han ido debilitando en muchas familias, pues han dejado de practicarlo<sup>30</sup>. Las visitas realizadas por

---

<sup>30</sup> El debilitamiento de esta práctica ancestral está determinado por muchos factores, entre ellos encontramos la pérdida de identidad cultural. Ciertas familias no analizan por qué no han transmitido este conocimiento para ser practicado y a ello se suma el proceso de aculturación por las dinámicas económicas y los estilos de vida establecidos por procesos de globalización de una economía capitalista emergente; también es notorio la presencia de iglesias y organizaciones evangélicas que han permeado la dinámica cultural de las familias. En una de las visitas se encuentra una familia creyente que menciona el poder de sanación que tiene su fe “Está con la mamá, saludamos y verificamos la salud del niño, no tomamos fotos porque en mi casa [tachón] no hubo energía y no pude recargar batería, no llevé la cámara. La madre está enferma y se encuentra en la cama el niño también esta agripado, dice la mamá que sufre dolor de cabeza muy fuerte y fiebre el niño. Ella dice que apunta de oración se cura, pocas veces acepta remedios, el único médico que tiene es el Dios Altísimo y que no cree en nadie, no le dije nada de remedio si ella tiene mucha fe se cura, el niño es muy avisado el habla pura lengua materna y entiende casi todo. Es muy humilde la casa y viven bien abajo del caserío de Filipinas, tiene sembrados de plátano (guineo) y veo que a veces pasan muchas necesidades, aunque no me cuentan. Nos despedimos. (Resguardo de Pioyá, vereda Filipinas, 9 de octubre del 2015). Situación que incide en el adecuado y pertinente cuidado de la semilla de vida.

dinamizadores familiares de *Kwe'x Fxiw* en el Resguardo de Pioyá, las Mercedes y parte de Caldon no se evidencia esta práctica ancestral de manera notoria.

Fotografía 13. Niño y niña Nasa. Resguardo de Pioyá.



Fuente: archivo Semillas de vida, 2015.

En este ámbito de la vida familiar se desarrollan las vivencias de los niños y niñas Nasa, siendo este escenario el primer espacio de socialización de la Semilla de vida. La dinamizadora familiar Mérida Bastos, en su diario de campo, narra cómo el niño Nasa, desde su cotidianidad, realiza diferentes actividades en el quehacer familiar.

La madre Erla Yonda está con peones unos 8 trabajadores cargando caña, y amontonado en una sola y otros están sacando la miel y los demás cocinando para sacar panela en la cual de libra y media le cuesta la arroba 20.000 pesos. Mientras cocinaba el almuerzo, hablamos del tema ya vistos para reforzar en qué tiempo se saca la caña y ella deportivamente dice no mirar nada el hecho es que de resultado. Los niños no se encuentran en la casa, todos los niños que ella tiene se encuentran en el sitio del trabajo o ayudando al padre cargar caña en cuanto de a uno. Subieron de por allá abajo Edwin Daniel con una palita para almorzar, hecho una nada. Luego subió el hermano Frainer de 4 años, que es el grandecito, llegaron a la cocina

pidiendo agua para la sed, y que han trabajado mucho y tenían hambre, la madre les sirvió y comieron todo el sancocho de gallina que hizo la mamá para todo el personal. Luego llegó un tío y el papá a recibir almuerzo [El audio no es claro]. Mientras almuerzan fuimos preguntando sobre las prácticas de cultivo. La mayor parte lo siembra en menguante y luna llena los cultivos van mejores las cosechas.

A los niños después del almuerzo 12:00 p.m. los llevo a pintar con tempera matas del medio al gusto de ellos, ya que tienen un poco de confianza preguntan lo que a ellos les gusta. Los dos son muy callados, pero les gusta esculcar bolsos buscando leche. En las unidades saltan y corren con sus amiguitos y a la mamá le piden de comer, ella lleva en envase colada de plátano con panela para los dos” (Visita Familiar, vereda Filipinas, 2015).

La visita que narra la dinamizadora Mérida Bastos nombra diferentes factores culturales que son parte del ámbito familiar de la semilla de vida como: a) la participación de los niños en las actividades económicas de los padres, en este caso el cultivo de caña es una de las actividades que realizan las familias del reguado de San Lorenzo de Caldone, vereda Filipinas; b) las actividades cotidianas que realizan los niños en el ámbito familiar que desde la concepción Nasa empieza desde los siete años, el mayor sabedor Edilmo Bastos, menciona que después de los siete años: “[...] cuando ya a usted ya se le ha desgranado un diente ya tiene un conocimiento, ya usted entiende, porque los dientes cuando caen es cuando tiene siete años, a los siete años, usted ya tiene una edad para hacer oficios [...]” (Mayor Sabedor Edilmo Bastos, comunicación personal, 2018). El niño de manera autónoma empieza a hacer parte de las labores domésticas que está orientada por los padres de familia, estas actividades familiares alrededor de la huerta y de los oficios de la casa, que fortalecen los valores culturales.

El acercamiento que tuvieron los dinamizadores de campo en los espacios familiares narra ciertas dinámicas cotidianas de las familias Nasa, donde enfatizan en el mandado que realizan los niños y niñas.

“Llego y saludo, verifico la salud del niño, encuentro jugando en la cama con unos bolsos que tiene la mamá. La madre se encuentra lavando, le pregunto ¿cómo siguió

el niño? Y dice él va mejorando, desde que el sabedor le dio la pócima ahora le da apetito come bien y duerme, que el sabedor ha dicho que tiene cuatro tratamientos hasta que se mejore, además armonizar la casa para ahuyentar las malas energías, todo ese sucio es que está afectando al niño.

Él entiende, conoce su familia, estando junto a él arrima donde uno, hasta habla algunas palabritas y hace mandados (como traer leña, guarda algo que le manda la mamá y reconoce los diferentes nombres de las hermanas que tiene, reconoce a su abuelita y abuelito, él raya hojas, cuenta dedos)” (Melida Bastos, Diario de campo. Jefferson Cayapu Menza, vereda Filipinas, 2015).

El cuidado de la Semilla de vida está acompañado por la figura del Mayor Sabedor, que según la cosmovisión Nasa, son personas que poseen ciertos dones para curar y prevenir desarmonías (enfermedades propias como ojo, susto, maleficios, entre otros) en la familia y el territorio se les conoce como también *Thê' Wala*. Es el Mayor sabedor quien hace el acompañamiento a la familia cuando se requiere. Se menciona por parte de la dinamizadora cómo en el primer ciclo denominado Semillas de vida, los mandados hacen parte de las vivencias de los niños, ellos están encargados de ayudar trayendo leña y otras actividades de la casa, e identifican cada uno de los miembros de su familia. Son unos de los tantos conocimientos que adquieren los niños y niñas en los primeros cinco años de edad, así como su socialización familiar y cultural.

“Saludo y verifico la salud de la niña, la encuentro bien, está trepada en unas ramas de flores, del lado de la casa, habla poco, pero cuando le pone un papel y colores, y dice la mamá que ella está pendiente el día de la Minga en horas de la mañana a qué horas pasamos [Tachón] y que dice que le acompañe a la unidad a recibir leche. Cuando le pregunto contesta muy despacio carga la muñeca como hacen los adultos con el bebé” (Melida Bastos. Diario de Campo. Visita familiar vereda Filipinas, 2015).

El primer lugar de socialización obedece al ámbito familiar del niño y la niña Nasa, la infancia se desarrolla en diferentes espacios naturales, los cuales exigen despertar habilidades en las Semillas de vida. La dinamizadora menciona que encuentra a la niña trepada en unas

ramas cuando la visita, posiblemente este sea una de sus habilidades que se conjugan con las actividades que realizan con los mandados que los padres de familia sugieren que hagan los niños y niñas. Los mandados recogen actividades cotidianas como traer leña, agua, ayudar en las labores del campo, recoger cosechas y otras labores domésticas. Actividades que se intensifican un poco más cuando la familia esta desintegrada, posiblemente el niño y la niña no cuentan con una madre ni un padre, solo con la abuela quien la cuida. Situación que se expone en este caso.

“[...] saludo verifico la salud de la niña, pregunto por la mamá y ella trata de hablar, pero no entiendo, más permanece con la abuelita y la tía, dice que la mamá hace más de 2 meses que se fue a jornalear, la casa de ellos permanece sola. Pero si tiene gallinas, bimbos, gallos, perros, los cuales son los que cuidan la casa, alrededor solamente vemos semillero de café.

La niña [entrando] casa todo ayuda a la abuelita en la cocina y hacer mandados como ir a traer leña” (Melida Bastos. Diario de Campo. Visita familiar vereda Filipinas, 2015).

Dentro de la dinámica familiar, el rol que juegan los niños y niñas es importante, ya que ellos además de aprender las labores de la casa son una ayuda para la familia, en este caso, es quien colabora a la abuelita a realizar las labores domésticas debido a que permanece sola. Situación que se presenta cuando no está la figura del padre el niño, quien juega un papel importante en el ámbito familiar.

“Saludamos y verificamos la salud del niño, la madre trabaja mucho y lo anda llevando para que aprenda a trabajar desde chiquito, él no se queda en ninguna parte siempre acompaña donde va la mamá.

Dice que es el único hombre, tiene que aprender hacer responsable y a él le gusta, a veces cuando se enoja tiene temperamento fuerte” (Melida Bastos. Diario de Campo. Visita familiar vereda Granadillo, 2015).

La madre de familia lo lleva a los lugares que debe trabajar para que aprenda las labores que debe realizar, es muy común que las mujeres Nasa lleven apados<sup>31</sup> a sus hijos a realizar las diferentes actividades de trabajo en el ámbito agrícola y doméstico. En este caso, la madre está formando a su hijo para que asuma la responsabilidad por ser el único hombre, y la manera es la observación directa del entorno y el ejemplo de la madre.

Dentro de las dinámicas de relacionamiento con su entorno se evidencia cómo los animalitos hacen parte del proceso de socialización del niño y la niña.

“Llego, saludo y verifico la salud del niño, se encuentra con la mamá jugando y juega con perritos que tiene, los carga y los pone a besar, le digo a la niña no cojan mucho al perro que le salen granos en la boca, la mamá le dice pero no le hace caso.

Le puse una hoja de block, le pongo a rellenar un globo con hojas de planta ella hace y entiende, aunque le da pena y poco habla hace las cosas que dicen los Mayores” (Melida Bastos. Diario de campo. Visita familiar vereda Filipinas, 2015).

El niño juega con los animalitos de su entorno como son los perritos, sin embargo, se mencionó en la anterior descripción que en una casa podemos encontrar diferentes animales domésticos como son el bimbo, gallinas, perros que hacen parte de la cotidianidad de la vida del niño y la niña Nasa, considerándose parte fundamental en los procesos de aprendizaje de las Semillas de vida.

### **3.5 Los *Thê Wala* en el cuidado de la Semilla de vida**

En la propuesta *Kwe´sx Fxiw* se menciona como parte importante del proceso de acompañamiento a las familias a los sabedores culturales, aunque por parte del Estado y en particular del ICBF, se establece un enfoque cultural o diferencial para hacer operativas estas estrategias con las diferentes etnias existentes en el territorio colombiano, el diálogo intercultural esta permeado por un discurso público bajo una episteme con raíces coloniales que no reconocen otros lenguajes. Sin embargo, en el territorio *Sa´th Tama Kiwe* las mayores

---

<sup>31</sup> Práctica cultural ancestral de llevar a sus hijos en la espalda apada con el chumbe mientras realizan sus actividades cotidianas, se realiza a los tres meses donde el niño puede sostener su cabecita.



y mayores sabedores hacen parte del acompañamiento de las familias, en las visitas realizadas por los dinamizadores familiares se mencionan la participación de los mayores sabedores en el cuidado de la Semilla de vida.

Fotografía 14. Mayor Sabedor.



Fuente: archivo digital Semillas de vida, 2016.

“Llego, saludo, verifico la salud del niño, lo encuentro jugando en la cama con unos bolsos que tiene la mamá. La madre se encuentra lavando, le pregunto ¿cómo siguió el niño? Y dice él va mejorando, desde que el sabedor le dio la pócima ahora le da apetito come bien y duerme que el sabedor ha dicho que tiene cuatro tratamientos hasta que se mejore, hay que armonizar la casa para ahuyentar las malas energías todo ese sucio es que está afectando al niño” (Visita Familiar. Resguardo de Caldone, Vereda Filipinas. Año 2015).

Según la enfermedad identificada del niño o la niña el mayor prepara o realiza los masajes que correspondan y las pócimas (remedios con plantas medicinales) para su atención y curación, realizando además el seguimiento para ahuyentar la enfermedad propia de la casa,

en este caso se conoce en la comunidad Nasa como el sucio. No solo se realiza atención a las familias por partes de los Mayores Sabedores para prevenir y curar ciertas enfermedades propias, encontramos que la medicina tradicional se encuentra presente en todos los ámbitos de la vida familiar. Los dinamizadores familiares narran como en una de las visitas familiar se dialoga en relación a las prácticas culturales, desde el cuidado del niño, el consumo de ciertos alimentos o frutas y la necesidad de planificar con las plantas de los Mayores Sabedores.

“Saludamos, verificamos la salud del niño. Están desherbando un rastrojo para sembrar, llegamos en el sitio de trabajo. El docente llega diciendo que él no comparte andar así, haciendo visitas donde están trabajando, eso es quitar tiempo. El papá del niño muy amable detuvo el trabajo para escuchar el comentario del docente: se paró a hablar y hablar. Entonces le dije mientras hablamos vamos ayudarlo una horita mientras trabajamos vamos hablando, vamos ayudarlo, mientras trabajamos vamos hablando: y tenían muchas preguntas y muchas creencias.

Las naranjas no se parten con cuchillo porque se vuelven palúdicos, por eso los indígenas cultivan para el consumo y no para vender. El choclo que se asa no se debe partir por la mitad, para compartir antes debe hacer remedios porque al pasar un puente del río se parte.

Cuando se cae dormido en ayunas tiene que correr cargando un pollo o gallina, alrededor de la casa durante 3 veces, y dejar al pollo en el lugar donde lo cogió. Para que en la vida no se caiga del puente.

Cuando un niño pequeño se le para el pene, dicen los mayores que hay que golpear un poco o deslizar la tusa hacia abajo y quemar, para que el niño cuando crezca no tenga relaciones sexuales a temprana edad.

El padre del niño pregunta que quiere saber cómo se debe planificar para no tener más familia, que él tiene ya cinco y no quiere tener más. Planificar, pero no en hospital, con médico tradicional, pero ninguno avisa como hay que hacer. Ellos no comentan están plantas para planificar, pero no sabemos cuáles” (Visita familiar. Resguardo de Caldon, Vereda Filipinas 2015).

Existen varias prácticas del pueblo Nasa para prevenir situaciones que debilitan el crecimiento del niño y la niña Nasa, que están relacionadas con la vida espiritual que los mayores sabedores conocen y practican. Se expresa en este relato la necesidad que ve el padre de familia de considerar la planificación familiar haciendo uso de la medicina tradicional, utilizando ciertas plantas medicinales para prevenir embarazos no deseados. Dentro de las prácticas culturales, la medicina tradicional hace parte de todos los campos del ser humano, por consiguiente, se utiliza también para la construcción de las casas familiares.

“Dicen [ilegible] padres y madres de estos niños que cuando uno va construir una casa tiene que hacer el tanteo del lote antes de barrer la tierra, lo que diga el [tachón] médico el sitio ubicado para construir.

Las maderas tienen que armonizar antes de cortar, y ver la luna para que no se gorgojeen. Cuando es de bareque hay que echar el barro todo alrededor porque se puede ladear y caer encima y puede haber accidente.

La cocina se hace o se construye al lado derecho y los servicios de baños y aguas negras se pueden construir al lado izquierdo para evitar energías negativas posteriores, ya terminado, se hace la armonización del fogón con el médico de confianza. Luego de regar o refrescar el sitio se puede soplar candela para seguir cocinando y utilizar para siempre.

Ellos hacen remedio a todo mal sueño, los sueños que uno tenga son las guías para la armonización, las señas que hacen en el cuerpo hay que poner mucho cuidado. Las señas que presente al lado derecho es para uno y la izquierda es para los vecinos” (Visita familiar. Resguardo de Caldon, vereda Filipinas, 2015).

La consulta del médico tradicional es importante para construir la casa, empezando en ubicar cuál va ser el terreno, y cada uno de los materiales que utilizan como la madera, la cual debe ser armonizada por medio de un ritual que los mayores hacen para que las casas sean más resistentes ante cualquier desastre natural o espiritual. Los sueños y las señas hacen parte del sentir de la vida espiritual de los mayores sabedores, con ellos determinan ciertos peligros o situaciones positivas que la comunidad o la familia Nasa no debe obviar, porque

traerían consecuencias. La vida espiritual se dinamiza desde el conocimiento que los dinamizadores deben tener, el Mayor Sabedor Laureano Chocué señala la importancia de las plantas y la medicina tradicional.

“[...] pero cuando ellos le toca la práctica, cuando un niño está enfermo, entonces no, llévala a la enfermera, a la promotora o llévelo al hospital eso es lo único que hacen la resucitación bueno, pero que plantas tiene, la parte inicial no lo hacen, pues mire eso es una debilidad, en la familia muy quedado mano juepucha, ese es el problema, está en la alimentación misma, no hay cuidado de los mismos niños, ahí mismo, pues a veces dice que no se da, pero como no se da, por ejemplo, que si yo sé que hay una guayaba, digamos la esencia, una guayaba que esa es permanente entonces como no sembrar, bueno si yo tengo bueno, no se pues ahí se amontona al pie de la basura [...]” (Mayor sabedor Laureano Chocué, comunicación personal, sede Semillas de vida, Marzo de 2019).

En lo que refiere el sabedor, existe un llamado de atención para seguir manteniendo esta línea espiritual de conocimiento y sabiduría para la atención de las familias. Es necesario que este conocimiento se mantenga con la responsabilidad que implica transmitir y atender a las Semillas de vida. En una de las visitas, este conocimiento se hace práctico por parte de la dinamizadora Mérida Bastos.

“Saludo y verifico la salud de ella y del niño, cuando llego no está, se han ido a trabajar con el niño apado, una niña fue a llamarla y después llegó cansada a recibir la visita, pregunto ¿cómo están? Y dice que el niño está muy enfermo. Lo miré y lo cargué, pues el niño no consentía que lo tocara, tenía mucha fiebre, llevé el termómetro y tenía 38°C, le dije saquemos al hospital, me dijo que allá no hacen nada y los 2 días que no toman leche o no amanta que llore toda la noche y el resto del día, y tenía nacidos grandes en las papadas, cuellos y por todas partes del cuello le habían salido encima, tiene gripa, tos, pues medio lloraba del dolor y de la fiebre no podía hacer nada, tiene hinchada la carita por el dolor.

Cojo cogollos de helechos, los puse a macerar y les puse en el fogón para que se calentara, después de calentar bien le puse en la hoja y pegue en los que tienen en

la mejilla así calienticos y los amarre con un pañuelo para que no se despegue. Mientras yo llamaba a la coordinadora para que asista el auxiliar de salud, pero ella dice que espere, pero a la casa no les gusta bajar por que es lejos, parece que no les gusta caminar, retirado no van a la casa que pregunte que es por la carretera como ella vive siempre retirado no van a la casa; así son los dinamizadores de salud de todas partes dice. Ella quiere que vaya el sabedor Laureano a la casa y armonice para que se vayan todas esas malas energías que hay en su casa. Ella cree en médicos tradicionales que por Filipinas no hay, si los hay, trabajan mal no confía mal, y la mayoría son creyentes, ella está en medio de ellos” (Visita familiar. Resguardo de Pioyá, Vereda Filipinas, 16 de octubre del 2015)

La dinamizadora práctica sus conocimientos tradicionales, los cuales fueron transmitidos para el cuidado de la Semilla de vida, sin embargo, requieren la presencia del Mayor Sabedor para que armonice la casa y seguir fortaleciendo la vida familiar. El diálogo intercultural para el cuido y cuidado de la Semilla de vida está direccionado por la presencia de la medicina propia y las acciones de la medicina occidental, por ello, se menciona la visita del dinamizador de salud, para que se realice el proceso de acompañamiento a las familias.

### **3.6 Descubriendo realidades en las Semillas de Vida**

El analizar conjuntamente el acompañamiento que realizan los dinamizadores a las familias a través de la estrategia *Kiwe Fxiw*, nos permite comprender aspectos generales de la vida espiritual y cultural del pueblo Nasa en el marco de su cosmovisión, sin embargo, existen realidades que permean las vidas de las familias, configurando otros contextos que deben ser repensados y analizados por los diferentes actores sociales, políticos, espirituales y culturales que hacen parte del territorio; pero también por parte del Estado, para que generando un diálogo intercultural se recreen acciones transparentes para disminuir las problemáticas que afectan a las familias.

El sentir de los dinamizadores y familiares en su quehacer pedagógico permitieron identificar y plasmar las diferentes realidades que viven el niño y la niña en los espacios del contexto familiar. Realidades que se evidencian a través de las problemáticas sociales, una de ellas hace referencia a la desintegración familiar. Una de las dinamizadoras familiares

narra lo que encuentra cuando visita la casa de un niño partícipe de la estrategia en el Resguardo en el Caldono, vereda Filipinas.

“Llegamos a la casa del niño mencionado, saludamos y verificamos la salud del niño, lo encontramos solo con otros niños y el cuidador, una tía menor de edad, la mamá se había ido a trabajar en casa de familia, pasan mucha necesidad, el papá no responde ni el abuelo, prácticamente viven con la mamita y la abuela, si se queda en la casa hace falta ropa, comida y otras cosas, y dinero para trabajar la tierra, a Felipe lo dejó con la abuela y dicen los niños que fue a camellar para comprar remesa para todos los que viven en la casa y en este verano los niños se encuentran completamente sucios, quisimos bañarlos y se pusieron a llorar entonces no les hicimos nada, y de paso el tío Rigoberto Menza Trochez, la mamá Sandra Milena Trochez, a ella el esposo la dejó con 7 hijos a cargo, entre ellos Rigoberto el más pequeño, que está al cuidado de los dos.

Sin embargo, los había dejado solo con sus hermanitos y se fue hacia otro lado ayudar a los suegros para poder alimentar a los niños, los niños dicen que ella también se va a trabajar en casa de familia para comprar ropa para las clausuras del colegio de Filipinas” (Melida Bastos. Diario de campo, Visita familiar vereda Filipinas, 11 de septiembre de 2015).

Las situaciones que viven los niños y niñas están permeadas por las realidades de las familias, una de ellas corresponde a la desintegración o división familiar. Se evidencia en el relato expuesto que en la familia se carece de una figura paterna visible y la presencia esporádica de una madre que, por actividades laborales, no permanece en el hogar. Por consiguiente, el niño está al cuidado de la abuela, la situación encontrada por la dinamizadora familiar señala la dificultad económica de la familia, motivo que ha llevado a la madre a salir a otros espacios donde exista la oportunidad de trabajar y ayudar económicamente al hogar. La ausencia de la madre ha generado que los niños estén más vulnerables a vivenciar diferentes situaciones que limitan el sentido de ser niño y niña en un entorno familiar y comunitario acorde a la cosmovisión de la comunidad indígena Nasa del territorio *Sa' th Tama Kiwe*. Aunque la madre no ha salido de su territorio a buscar empleo, existen muchos

casos en que las mujeres se dirigen a las ciudades de Cali, Santander de Quilichao, Popayán o hasta Bogotá se desplazan. Es así como se menciona en las siguientes descripciones:

“Debilidades: La madre sale a trabajar mucho para Cali, y el padre no está constantemente en la casa y la niña se queda con los hermanitos mayores” (Visita familiar El Rincón, Resguardo San Lorenzo de Caldon, 13 de marzo del 2015).

“Debilidades: El niño se encuentra con los abuelos porque los padres se encuentran trabajando en Santander de Quilichao” (Visita familiar, vereda Filipinas. Caldon 2015).

La ausencia del padre ha generado en la madre más responsabilidades para asumir, en este caso, trabajar para solventar las diversas necesidades económicas de sus hijos. Sin embargo, dentro de la dinámica familiar la presencia del padre puede y debe generar fortalecimiento a la familia si existe claridad del compromiso y respeto que conlleva conformar a una familia acorde a unos valores culturales, como se mencionó anteriormente con los aportes de los Mayores Sabedores, pero si no es así, puede generar grandes fisuras que debilitan la estructura familiar. Se evidencia en una de las visitas la difícil situación que la madre de familia vive por causa de su esposo.

“Llegamos y saludamos, verificamos la salud del niño y la mamá. Nos recibió muy atenta la mamá y el niño, nos hicieron entrar, cogí al niño y me senté con él a hacer vocales y números de uno a diez, lo hice porque el niño sabe nombrar las 5 vocales y sabe contar los números de 1 a 10, los escribí en el cuaderno que él tiene para rellenar con papel recortando y manejo de tijera, le leo un cuento.

La mamá tiene la muñeca lastimada desde hace (2 años) por los maltratos del esposo, cuenta que el maltrataba horrible y la escapaba de matar, y no aguantaba más, así lastimada fue al cabildo y demandó, al ver esto lo llamaron y le castigaron en el cepo y juetazos hasta que pidió perdón, no lo (bajaron), a consecuencia de esto quedó la mano sin movimiento. Quería desgranar maíz, le ayudé y lavé toda la ropa que tenía en el lavadero, ella no puede hacer nada. [No legible] que decía al

dinamizador muchas historias que le cuentan sus padres ella lo pone en práctica”  
(Visita Familiar, Resguardo de Caldono, vereda Filipinas, 2015).

En la visita se expone un caso de violencia física a la madre de familia por parte de su esposo, por lo cual, toma la decisión de denunciar al cabildo quien realizó el castigo correspondiente, sin embargo, se relata por dinamizadores familiares la fortaleza de la madre, que a pesar de estar lastimada su mano ella hacía el intento de hacer las labores domésticas. En esta visita se evidencia uno de los aspectos que debilita la unidad familiar, la violencia física que está presente en el entorno familiar y es necesario considerar para generar acciones de cuidado y protección a la madre y a la familia, para que se siga fortaleciendo uno de los principios esenciales de la plataforma de lucha como es la unidad familiar.

La realidad familiar esta permeada constantemente por situaciones de salud y se agrava con la situación económica en que se encuentran. La visita que realizan los dinamizadores a la familia residente en el Resguardo de Caldono menciona la situación económica en la que la abuela es todo el sostén de los niños que son partícipes.

“Después ella nos llevó para donde la abuelita y dice que ha de tener 97 años. Cuando llegamos no estaba, buscaron por todas partes, para donde se había ido, de tanto buscar la encontraron, estaba desherbando el café debajo de unas matas de guadua de por allá abajo; la supuesta hija la trajo, cuando le entregamos lo que le llevamos se puso muy contenta y le dio pena que no tenía nada para brindarnos nos hizo entrar a la cocinita. Se sentó a prender el fogón, vive solita en esa casita. Donde vive prácticamente la casita está dañada, las cañas que reciben las tejas están quebradas y mitad de las tejas hundidas, no tienen energía y tienen una esterita donde ella tiende para dormir, y unas gallinitas.

Cuenta que la comida o alimentación de ella y la familia es propia, consume guineos asados, sancochados, lo mismo hacen con la arracacha, rascadera, plátano, yuca y un tarro de ají pique y salsita. Casi nunca compran, solamente la sal y de vez en cuando otras cositas del pueblo.

Además, los niños no saben comer arroz, nada que provenga del pueblo. La comida de ellos es sancocho, mazamorra con hojas de mexicano simple, cuando hay



cosecha de choclo envueltos chichavello, frijol, repollo, sancocho con yuca o guineo untado de sal, mote de choclo, nunca llevan a los niños al hospital ni tampoco se enferman un niño, dizque no tiene vacunas, pero ni que fiebre gripa ataca, no les pone a la escuela, el niño que está con granos no está registrado” (Visita Familiar vereda Filipinas, 2015).

La realidad que se menciona en este relato encierra diferentes sentimientos que están inmersos en el procesos o quehacer del investigador, los lentes objetivos del investigador se permean por las subjetividades del mismo como lo señala el académico Pierre Bourdieu. Aspecto que es notorio cuando la dinamizadora describe las circunstancias en que se encuentra la abuela, una situación económica difícil que requiere atención. Se describe cómo la abuela en la práctica consume alimentos propios con el uso de productos otorgados por el territorio.

En lo identificado por dinamizadores familiares, se menciona la vivienda como uno de los aspectos a fortalecer. En la visita realizada en el Resguardo de Caldon se menciona la dificultad por tener una vivienda digna debido a la limitante de recursos económicos, por lo cual requiere un mejoramiento.

“Fortalezas: La niña es bastante atenta, apa una muñeca con chumbe, que le da la mamá, imita lo que hace la mamá. Debilidades: Por falta de dinero no han podido arreglar la casita para vivir dignamente, es de bareque, ella pasó dieta tapado con un costal para tapan el frío que entra por huecos o rendijas de las paredes, la mamá de Briyith, tiene muchos chiquitos”. (Visita Familiar vereda Filipinas, Resguardo de Caldon, 2015).

En la visita se describe la actividad formativa que la niña se encuentra realizando, el juego representa su contexto cultural en el que se desarrolla, la actividad de apar y enchumbar a la muñeca una de las prácticas culturales de la comunidad Nasa más representativas, que estimula los aprendizajes de socialización cultural. Además de registrar las actividades que está realizando la niña, también se menciona la situación en que se encuentra la vivienda, por lo cual requiere urgente arreglo. Una de las variables que se presenta de manera constante en las descripciones realizadas por los dinamizadores es el fortalecimiento de la vivienda o casa familiar, aunque existen ciertas fortalezas.

“8:00 a.m. donde la familia de Dizu Ramos Dinier Yamit y la hermana Heidy Sofia Dizu Ramos, le encontramos en buenas condiciones de salud. La segunda vez hicimos la visita, nos atendió muy bien formalitos contándonos las dificultades que ellos tenían y que en qué podíamos ayudarlos. Le dijimos que el programa cuenta con todo (psicólogo, trabajadora social, coordinadora pedagógica, nutricionista, auxiliar de enfermería) que cuando llegaran avisaran, les comentara el problema. Miramos alrededor de la casita de ellos, está en malas condiciones, techo de zinc deteriorado, pero tenían una buena huerta, cultivo de habichuela, arveja, tomate papacidra, lulo, yuca, frijol, cabuya, cebolla, zapallo. A pesar de ser pareja son muy jóvenes, les contamos por qué las visitas para llenar fichas de caracterización. 9:00 a.m. salimos hacer otra visita” (Visita Familiar veredera Filipinas, 2015).

La casita visitada requiere arreglo en el techo ya que se encuentra deteriorado, sin embargo, es una familia que ha fortalecido otros aspectos desde el ámbito cultural como el tul o chagra, sembrado productos propios como la papacidra, lulo, yuca, cebolla, zapallo entre otros.

“[...] 8:00 a.m. fuimos a visitar a la familia Menza Trochez, Juan Felipe, después de tres visitas encontramos el niño y la mamá, el hijo de la abuelita que también es beneficiaria Rigoberto Menza Trochez. La mamá Rudinea Vanesa madre de Juan Felipe, le encontramos con mucha necesidad, no tenía para darle de alimentar al niño por falta de recursos económicos, además abandonados por los padres, ellos se rebuscan para mantener el hogar, no tienen acueducto, ni mucho menos servicio sanitario, no tienen huerta, confirmamos las visitas anteriores para los documentos (CRIC, Carnet de salud, C.V, C y D, Fotocopia de los padres) llenar la ficha de caracterización, estuvimos hasta las 10:00 a.m.” (Visita Familiar vereda Filipinas, 2015).

Casos de abandono, falta de recursos para solventar las necesidades básicas de la familia y no contar con los servicios básicos como acueducto y sanitario, son aspectos que permiten un análisis de las diferentes situaciones que viven las familias y, por ende, las acciones por parte de las autoridades del Territorio y del Estado para mitigar las problemáticas sociales existentes en las comunidades indígenas.

### **3.7 Sistematización de experiencias: un acercamiento a los procesos de investigación desde la práctica**

El acercamiento a las experiencias de la comunidad Nasa en el proceso de atención de la estrategia *Kwe'sx Fxiw* en el territorio ancestral *Sa'th Tama Kiwe*, permite conocer las formas en que se generan procesos investigativos, partiendo del rol que cumple el investigador en el campo o lugar de trabajo. No como un sujeto externo a las dinámicas que se gestan entorno a su proceso investigativo, sino como un actor social participante de dicho proceso desde su contexto permeado por la cosmovisión de su pueblo. Por lo cual, acorde a este orden de ideas y haciendo mención al pensamiento del sociólogo Pierre Bourdieu, en relación al espacio social, Pedro Castón Boyer lo cita señalando lo siguiente:

“Con el concepto de espacio social, Bourdieu trata de escapar de la alternativa del nominalismo y del realismo. Del nominalismo, consistente en creer que las distintas posiciones sociales existen en y por ellas mismas, con independencia de los otros, y en creer también que no sufren cambios en el tiempo. Y del realismo, que, siguiendo la máxima durkheimiana ‘tratar los hechos como cosas’, deja de lado ‘todo lo que deben al hecho de ser objetos de conocimiento o de desconocimiento en la existencia social’, pues ‘la realidad social de la cual hablan los objetivistas es también un objeto de percepción. Y la ciencia social debe tomar como objeto esta realidad y a la vez la percepción de esta realidad, las perspectivas, los puntos de vista que, en función de su posición en el espacio social objetivo, los agentes tienen sobre esa realidad” (Bourdieu en Castón Boyer, 1996, p. 87).

Nos acercamos a entender a través del espacio social el papel del investigador y el rol que desarrolla, en palabras de Bourdieu “también es un objeto de percepción”, como tal, se debe tomar en cuenta como parte esencial de la realidad y la percepción que tienen los sujetos sobre su realidad. Esa percepción es la que nos lleva a encaminarnos en brechas y senderos antes trasegados, sentidos y anhelados. Senderos que los dinamizadores a través de sus experiencias nos cuentan, considerándome uno de los agentes sociales inmersos en el contexto laboral e investigativo llego a preguntarme sobre el contexto social observado y trabajado, donde emergen percepciones que la misma realidad va tejiendo y configurando

otras realidades, partiendo del rol del agente investigativo en relación al espacio social como campo de investigación. Estas experiencias fueron durante dos años recogidas y sistematizadas por parte de los dinamizadores familiares y coordinación pedagógica. Por lo cual, nos acercamos a una de las experiencias más significativas en las apuestas metodológicas para el proceso de investigación, que es la sistematización de experiencias en el territorio *Ancestral de Sa' th Tama kiwe*.

La sistematización de experiencias como apuesta metodológica nace en América Latina en la década de los setenta, entrelazando los académicos como respuesta a la coyuntura histórica, determinada por el auge de los movimientos y luchas sociales ante dictaduras como la de Chile, por el derrocamiento del presidente Salvador Allende, y los procesos revolucionarios en Cuba. Emerge una categoría de análisis en el campo de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social para interpretar la realidad de esos momentos, 'Re conceptualización del Trabajo Social', donde se interpela la pretendida neutralidad metodológica y la influencia de otros contextos (Jara, 2018, p. 13).

Por consiguiente, la sistematización de experiencias como práctica social permitió abrir un campo importante en los procesos investigativos para entender la realidad, es decir, se configuró como un mecanismo significativo para dar cuenta de la sociedad que se estaba construyendo en ese momento, desde el ámbito nacional y latinoamericano. Permitió articular el conocimiento con la práctica, generando un acercamiento a la realidad construida por el trabajador de aquel momento, en el campo del Trabajo Social. Desde la academia permitió romper con los métodos de investigación de corte positivista o estructuralista.

Esta nueva apuesta investigativa en el campo de las Ciencias Sociales conllevaría a comprender el rol del investigador como un sujeto de conocimiento, el cual está determinado por el contexto social y su realidad que lo construye día a día. Aspectos que, analizados y estudiados por el pensador y sociólogo Pierre Bourdieu, desde la disciplina de la sociología, señala la importancia del contexto o campo social como aspecto determinante para que se construya el conocimiento con los procesos de interacción con lo investigado. Compartiendo el mismo sentir en relación al rol del investigador, nos acercamos a entender, para validar tal aseveración, al campo de la Historia como una de las disciplinas de las Ciencias Sociales, el

historiador Edward Carr nos propone entender el rol del historiador, señalando que es este no debe considerarse un fetiche, donde el dato o el documento sea lo más importante<sup>32</sup>.

Acorde a este orden de ideas, nos acercamos a entender desde la práctica las acciones que realizó el personal dinamizador de la Estrategia *Kwe´sx Fxiw*, durante el periodo 2015 y 2016 en los Resguardos de Pioyá y Caldon. Proceso de sistematización que permite escuchar las voces del investigador, el investigado y el contexto, como entes sociales de continua interacción y de conocimiento. La sistematización de ciertas experiencias nos llevó a preguntarnos, en el marco de un proceso investigativo, el rol que juegan estos actores sociales como entes significativos de conocimiento. El académico Alfredo Ghiso<sup>33</sup> define el concepto de sistematización como generador de conocimiento desde la práctica.

“La sistematización como propuesta para generar *conocimiento*, desde la *reflexión comprensión de la práctica*, requiere de sujetos autónomos capaces de plantearse problemas, de aplicar sus saberes sin aferrarse a los conocimientos tradicionales, institucionales o previamente regulados. El proceso de sistematización por un lado necesita un sujeto emancipado, pero a la vez está orientado a formar un sujeto capaz de construir un saber crítico preparado para distanciarse de conceptos y planteamientos ciertos y supuestamente acabados; enfrentándose a una realidad que se le presenta fatídicamente estática e inalterable” (2016, p. 5).

---

<sup>32</sup> El historiador Edward Carr señala el rol del investigador o el historiador en su quehacer: “La relación entre el historiador y su dato y sus datos es de igualdad, de intercambio. Como todo historiador y sus datos es de igualdad, de intercambio. Como todo historiador activo sabe, si se detiene a reflexionar acerca de lo que está haciendo cuando piensa y escribe, el historiador se encuentra en trance continuo de amoldar sus hechos a su interpretación y está a aquéllos. Es imposible dar la primacía a uno u otro término” (1983, p. 39-40).

<sup>33</sup> Alfredo Manuel Ghiso: Docente investigador. Coordinador del laboratorio de Estudios Sociales Fundación Universitaria Luis Amigó. Profesor Investigación Social, Diseño cualitativa, Pedagógica Social en Facultad de ciencias sociales y Humanas Universidad de Antioquia. Colaborador del Programa de sistematización de CEEAAL, Miembro de CESEF, Centro de estudios socio educativos Freire, Medellín.

Ante este proceso de conocimiento que genera la sistematización de experiencias, el cómo se generan las relaciones investigador vs investigativo acorde a unos valores y sujetos que lo asumen, Ghiso señala que:

“La práctica, los saberes y la experiencia no sólo *son acciones, vivencias o pensamientos*, sino que son acciones, vivencias y conocimientos apropiados y consecuentes *con valores e intereses que los sujetos* asumen al *responder con sus acumulados y repertorios a realidades sociales que los definen*” (2016, p. 7).

De allí que el acercamiento a un contexto determinado de estudio por parte del investigador lo lleva a interpelar realidades, es decir, las prácticas, experiencias y saberes no están ajenas a la realidad de quien investiga, la realidad hace parte de todos los sujetos que intervienen en ella, afectándola o afectándolos.

Aunque la sistematización considera la realidad como el espacio donde emerge y se construye el conocimiento, desde un ejercicio investigativo este no debe separarse de la teoría, debe encajar, es una relación necesaria y Ghiso plantea:

“[...] que la sistematización exige, no hay que sobre estimar o subestimar una de otra. Tampoco, reducir una a la otra, *en una necesaria, contradictoria y procesual relación*. La sistematización no rechaza la reflexión teórica porque, en los tránsitos que en ella se dan, se van develando que la práctica no es suficiente para brindar un *conocimiento crítico*, que alcance la razón de ser de la experiencia y de las relaciones constituidas que en ellas se dan. Pero también, si en la sistematización no se recupera, describe y recrea la práctica social o educativa la teoría corre el riesgo en convertirse en *un discurso auto referido*; por ello en estos procesos la teoría la práctica se necesitan y se complementan” (2016, p. 11).

Ante una postura crítica de la investigación de corte positivista, el autor menciona como es necesaria la teoría, primero porque la sistematización no es suficiente para brindar un conocimiento crítico y si no se recupera la teoría, esta se convierte en un discurso auto referido. Por consiguiente, las prácticas que se recogen hacen mención a conocimientos apropiados por parte de las personas que realizan el proceso de investigación y es el esfuerzo desde la experiencia de Semillas de vida de retroalimentar los saberes apropiados

personalmente y los que fortalecen el quehacer de la estrategia en tensión epistémica con los lineamientos estatales. Por consiguiente, este trabajo se desarrolló desde el diálogo entre la teoría en tensión con la práctica de Semillas de vida convertida en conocimiento, valorado y consensuado conjuntamente, para seguir enriqueciendo así el acompañamiento.

#### **4. Reflexiones finales**

Acercarnos a la propuesta construida en el territorio ancestral *Sa'th Tama Kiwe* del municipio de Caldono, parte de la experiencia laboral como dinamizadora pedagógica en el programa de atención para primera infancia denominado Semilla de vida *Kwes'x Fiwx*. El primer aspecto que llamó mi atención fue la manera como se denominaba a los niños y niñas Nasa como 'Semillas de vida', por consiguiente, de antemano me acercaba a conocer y entender otras formas de concebir la infancia, proceso que implicó asimilar la dinámica cultural que se entretrejía en el pueblo Nasa, ya que desde allí empezaría mi accionar como apoyo pedagógico en los procesos de formación a los dinamizadores familiares. Sin embargo, este acompañamiento sería el inicio del camino para conocer de manera tímida y respetuosa otros saberes y conocimiento existentes no formados o adquiridos en la academia.

Ante la dinámica de acompañamiento que empecé a realizar en el año 2015, implicó participar en los diferentes diálogos que los Mayores Sabedores hacían como apoyo de formación al talento humano de la estrategia Semillas de vida *Kwes'x Fiwx*, realizadas en muchas ocasiones en las reuniones de planeación y capacitación; diálogo que estaría obstaculizado por el débil o nulo conocimiento que tenía de la lengua materna o el *Nasa Yuwe*, sin embargo, preguntaba a los compañeros sobre lo que habían dicho, en muchas ocasiones se hablaba en castellano para las personas que no éramos del territorio, por lo cual me permitía tener más elementos para el apoyo técnico que se requería; por consiguiente, se empezó a realizar la construcción de herramientas de trabajo que respondieran a las necesidades culturales, espirituales e institucionales para el acompañamiento de los niños y niñas con el equipo de trabajo, proceso que estaría acompañado por el acercamiento al entorno espiritual con la participación de diferentes rituales.

Es así como empecé a conocer diferentes prácticas culturales como los rituales colectivos<sup>34</sup> familiares e individuales para potenciar y fortalecer el trabajo en equipo. Acorde

---

<sup>34</sup> Los rituales que se practican en el Pueblo Nasa: Armonización de varas de autoridad, 21 de diciembre, marzo 21 Armonización del Fuego, *Ipx Fxinzenxi* (Encender el fogón para cuidado y armonía de la familia) 21 marzo a 21 de junio, *Sek Buvx* (Solsticio), 21 de junio a 21 de septiembre, Saakelu, Ritual del *Cxa'puc* 21 septiembre a diciembre 21, Ritual del recibimiento del agua 21 de septiembre, Ritual de la Tierra 21 de diciembre.



a la necesidad de conocer más aspectos culturales, indagué sobre las diversas investigaciones realizadas en el territorio, con ello se suma de manera significativa las charlas de pasillo o casuales con cada una de las personas que hacían parte del equipo de la Estrategia Semillas de Vida, en especial con los compañeros del componente pedagógico Alfonso Díaz Nene, Luz Adriana Díaz Díaz, Jennifer Vivas; los Mayores sabedores: Laureano Chocué, Mayor Salvador Tumbo, Jaime Guainas y Edilmo Bastos, coordinadora general Lesvy Beverly Yonda Nache, auxiliar Administrativo Jacobo Ulcué, Fredy Bomba y Deisy Chocué, Apoyo Político Julio Bomba y compañeros de salud como Edilia Dagua, Flor Chocué, entre otros, que fueron importantes en el fortalecimiento de la Estrategia.

Me encontraba con un equipo interdisciplinario rico en conocimientos desde la parte cultural y Occidental. Proceso que se empieza a dinamizar con la dirección de la coordinadora general Lesvy Yonda Nache, mujer Nasa del resguardo de la Aguada, con el ímpetu que genera la experiencia, quien direcciona la parte operativa y organizativa del programa. Debido a su experiencia en años anteriores en el campo de la salud (IPS de Caldon), desde el ámbito administrativo y como comunera del resguardo de la Aguada formada con firmes valores culturales, genera espacios de reflexión y participación al equipo administrativo para pensar la estructura operativa de acompañamiento a las familias de manera integral, es decir, acorde a un enfoque cultural o cosmovisión del pueblo Nasa, proceso que la compañera Yonda propone articular los sistemas que hacen parte de la estructura operativa de la Asociación de Cabildos *Ukawe'sx Nasa C'xhab* de Caldon, como el Sistema de Salud Intercultural –SISPI– y Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP–. Para realizar el acompañamiento a las familias, se establecen los componentes que vendrían hacer ser parte de la estructura operativa de la Estrategia Semillas de Vida *Kwe'sx Fiwx*, sin obviar los lineamientos que solicitaba el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF.

Este direccionamiento que la coordinadora general realiza me llevaba entender el sentido y objetivo de la implantación de un programa del Estado en comunidades indígena, el acompañamiento que se debía brindar a las familias era de manera integral, por consiguiente, se articuló el componente de sabiduría ancestral, político y componente de cuidado de la salud intercultural, lo que sería el punto de quiebre a la estructura operativa del ICBF.

El acompañamiento de los Sabedores Culturales y el componente político en la atención de las familias y los dinamizadores, sería parte significativa en la propuesta pensada por los Mayores y mayoras sabedores, sería el inicio de un ‘sueño colectivo’, pensado desde el territorio *Sa’th Tama Kiwe*. El aporte del componente de sabiduría ancestral permitiría generar acciones de orientación y consejos al talento humano. Proceso donde los dinamizadores serían la base fundamental para la consolidación de los saberes ancestrales. Los temas de capacitación estarían acorde al interés de fortalecer las prácticas culturales, los tejidos, los rituales, cuidados de las Semillas de vida, los juegos tradicionales, el tul o la huerta casera, la formación política, entre otros temas. Para compartir estos temas que hacían parte de la cosmovisión del pueblo Nasa, los dinamizadores familiares se enfrentan con las exigencias institucionales limitando su quehacer pedagógico.

El rol del dinamizador familiar sería parte importante en el acompañamiento a la familia, por lo cual estas personas deberían tener unas competencias y exigencias culturales, como; a) ser padres o madres de familia, b) hablar el idioma propio (*Nasa Yuwe*), c) tener experiencia comunitaria, d) formación académica, e) tener experiencia laboral, f) contar con el aval de la autoridad correspondiente. El personal que llega a la estrategia ingresa con estos criterios, algunos más fortalecidos que otros. Los dinamizadores familiares en su rol de acompañantes en los procesos de formación a las familias, serían parte fundamental en su orientación, su exigencia parte de un compromiso comunitario pero también laboral y personal; partir de su experiencia y los diferentes obstáculos que se encuentran en el camino contados en sus diarios de campo, informes presentados y diálogo con el equipo de trabajo, se convierte en un insumo para el fortalecimiento de los saberes propios existentes en la comunidades, aspecto que se evidencia en lo narrado por la dinamizadora Mérida Bastos, experiencias que posiblemente generan proceso de investigación para orientar a las familias.

Fotografía 15. Avances de la investigación al equipo *Kwe´sx Fiwx*, Semillas de vida.



Fuente: archivo Semillas de vida, 2019.

El proceso de Análisis de las experiencias que se realiza de la investigación con el equipo de trabajo Semillas de Vida- *Kwe´sx Fiwx*, arroja las siguientes reflexiones:

- La importancia de los conocimientos culturales de los dinamizadores en los procesos de formación y acompañamiento a las familias.
- Los saberes culturales de los dinamizadores familiares generan el fortalecimiento de una propuesta de acompañamiento a las familias con enfoque cultural.
- El proceso de la operatividad de la estrategia fue complejo, porque los dinamizadores familiares se enfrentaron al desafío para comprender y ejecutar lineamientos técnicos establecidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– y sus saberes culturales.

- Según el mayor el Mario Poscue,<sup>35</sup> se refleja el trabajo de los Mayores sabedores que es importante.
- Este trabajo de investigación permite seguir fortaleciendo la estrategia *Kwe´sx*, ya que recoge las experiencias de los dinamizadores.
- Es un trabajo que se debe realizar con todos los semilleros<sup>36</sup> que hacen parte de la estrategia para recoger todas las experiencias.
- La estrategia de Semillas de Vida no es un programa más del Estado dentro de las políticas del Despertar de las Semillas de vida, es el inicio y la base fundamental del Sistema de Educativo Indígena Propio,

Acorde a la experiencia con el equipo de trabajo, se puede concluir que el débil diálogo existente entre el Estado y las comunidades indígenas ha generado grandes tensiones, llevando a las comunidades a pensar este momento de vida de manera integral que responda a sus sueños e ilusiones, los cuales están plasmados en los Planes de Vida de cada pueblo. Este proceso implica pensar al otro con las mismas capacidades políticas, administrativas, pedagógicas para generar procesos de negociación con el Estado colombiano, por eso las Autoridades tradicionales proponen que “hablemos de gobiernos a gobierno”<sup>37</sup>. El diálogo intercultural es de tensión, que posiblemente viene a minimizar las asimetrías dentro de los sistemas de poder, pero también, agudizarlos en algunos casos.

El trabajo de investigación propuesto demostró el accionar de estos ‘dos gobiernos’, por una parte, el Estado con un discurso institucional direccionado para el fortalecimiento del modelo homogéneo de educación inicial a través de una política nacional y, por otro lado, el accionar de la comunidad indígena Nasa del territorio *Sa’th Tama Kiwe* del municipio de

---

<sup>35</sup> Actualmente hace parte del equipo de los sabedores Culturales de la Estrategia *Kwe´sx* *Fiwx*-Semilla de Vida. Proceso de socialización que se realiza el 09 de septiembre de 2019.

<sup>36</sup> El grupo de beneficiarios está conformado por 200 a 300 personas agrupadas en los diferentes resguardos, en el año 2015 se contaba con tres semilleros y en su equipo de trabajo un coordinador pedagógico, cuatro dinamizadores familiares (personas que se encargan de impartir la formación y acompañamiento a las familias), un auxiliar en salud, un sabedor cultural, un trabajador social o psicólogo.

<sup>37</sup> Expresión del ex consejero del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC–, Neys Oliveiro Lame. Zona Norte *Çhab Wala Kiwe*.

Caldono, desarrollando una propuesta autónoma que respondiera al pensamiento de los Mayores. Por lo cual, se generaron acciones comunitarias con un sentido político para posicionar el sentir y el pensar como pueblo originario, para el cuidado y acompañamiento de las Semillas de vida, acciones que arrojan como resultado el posicionamiento político con la Resolución 013 del 18 de diciembre del 2013 y la política del Despertar de las Semillas de vida.

El accionar político del Estado colombiano genera acciones para la protección del menor, sin embargo, encontramos que estas acciones que reposan en normas, leyes, decretos se materializan en programas o estrategias direccionadas a toda la población colombiana; no está acorde a las cosmovisiones de las comunidades indígenas existentes, aunque se reconoce en la Constitución del 1991 en un país multicultural y pluricultural. Con la implementación de ciertas políticas en los territorios indígenas, se evidencia por parte del Estado colombiano y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar la falta de consultas previas a las comunidades indígenas para entender la dinámica cultural de cada pueblo, por consiguiente, se cae en lo que el académico James Scott define un discurso público, dentro de la normatividad se reconoce al otro como parte del sistema estatal, pero en el ejercicio de la ley se omite esta diversidad y el reconocimiento de los saberes subyacentes en territorio; es así como se manejan las diferentes modalidades de atención que tiene el ICBF en el departamento del Cauca.

En el municipio de Caldono están operando las siguientes modalidades; Hogares comunitarios y Modalidad Familiar. En territorio ancestral *Sa' th Tama Kiwe* desde el 2015 empezó el proceso de operatividad del programa *Kwe' sx Fxiw* o Semillas de Vida, Desarrollo en Medio Familiar, acorde a la estructura operativa del Instituto de Bienestar Familiar, sin embargo, de acuerdo a lo propuesto por las Autoridades, Mayores sabedores *The' Walas* y comunidad, se estructura de manera interna acorde al modelo atención del Sistema Indígena Propio SEIP y el Sistema de Salud propia Intercultural SISPI, donde se proponen para el proceso de acompañamiento a las familias los tres componentes que hacen parte del SEIP; proceso pedagógico, administrativo y político, el Componente de Sabiduría Ancestral que es un componente transversal para todos los sistemas, el componente de la salud propia e intercultural que corresponde al SISPI y, por último, el componente talento humano. Acorde

a esta estructura de acompañamiento a las Semillas de vida, empieza el proceso de acompañamiento donde los Mayores sabedores son parte fundamental de su cuidado desde la parte espiritual. Es el inicio de un sueño colectivo que empieza hacerse realidad, donde el proceso de atención se constituye como una respuesta a dicho sueño; que implica un reconocimiento a los saberes ancestrales para el cuidado de los niños y niñas Semillas de vida, y a las estructuras propias que tienen las comunidades.

El proceso de resistencia de las comunidades indígenas ante los sistemas de poder colonial ha perfilado, de alguna u otra manera, el diálogo intercultural en la actualidad con las nacientes naciones o los Estados modernos, donde se antepone un peso histórico que las comunidades indígenas señalan, consecuencia del declive cultural por los procesos de conquista, colonización y globalización. Por consiguiente, en el diálogo entre el Estado colombiano y la comunidad indígena Nasa está presente el sentido histórico de las luchas de resistencia para reivindicar sus derechos. Existe un colonialismo interno, el académico Pablo Gonzálo Casanova, menciona que este se distingue de las relaciones de clase o estructura de clases por el hecho de que va más allá, es decir, es el dominio y explotación de una población a otra que presenta las mismas estructuras de poder, noción que permite el relacionamiento interno entre el Estado y las comunidades indígenas, considerados dos gobiernos legítimos que presentan estructuras de poder generando grandes tensiones.

En las relaciones existentes entre estas dos formas de gobierno, las comunidades indígenas han fortalecido un discurso oculto dentro de los escenarios públicos y políticos. Estas formas de resistencia se expresan en las acciones autónomas que realizan las comunidades para hacer valer sus derechos como pueblos originarios; la propuesta autónoma de operatividad para el acompañamiento de la infancia indígena del pueblo Nasa es un ejemplo claro de estas formas de resistencia.

## Referencias bibliográficas

- Alcaldía Municipal de Caldon. (2012). Plan de Desarrollo del municipio de Caldon 2016–2019 “Unidos sembramos futuro y construimos desarrollo. Caldon, Cauca.
- Arango, R., & Sánchez, E. (2004). Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio: Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Ariès, Philippe. (1970). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus.
- Asociación de Cabildos Ukawe’sx Nasa Cxhab. (2013). *Política indígena despertar de las semillas*. Asocabildos. Caldon, Cauca.
- Becerra Elejalde, Laura Lucía. (17 de septiembre de 2019). Población indígena creció 36% y llegó a 1,9 millones de personas según el DANE. *La República*. Recuperado de: <https://www.larepublica.co/economia/poblacion-indigena-crecio-36-y-llego-a-19-millones-de-personas>  
2909134?fbclid=iwar1ktwndu5mrideaogaq%20flhd7vkkeanih6sro-hmyvvnzh2dzc6cik0zmk
- Bolívar, Simón. (2015). Carta de Jamaica 1815. Recuperado de: <https://albaciudad.org/wp-content/uploads/2015/09/08072015-Carta-de-Jamaica-WEB.pdf> (Verificado 20/10/19).
- Carr, Edward. (1983). ¿Qué es la historia? México: Editorial Ariel. Recuperado de: <https://introduccionalahistoriaunlp.files.wordpress.com/2014/03/carr-que-es-la-historia-cap1-el-historiador-y-los-hechos.pdf> (Verificado 20/10/19).
- Casanova, Pablo Gonzalo. (2006). El colonialismo interno. Buenos Aires: CLACSO.
- Castillo, Elizabeth. (2017). Indígenas y afrodescendientes. Ausentes e invisibles en la política de la educación inicial de Colombia. *Políticas de infancia y adolescencia: ¿camino a la equidad?* Ernesto Durán Strauch, María Cristina Torrado Pacheco (eds.) pp: 183-198. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Castón Boyer, Pedro. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 76: 75-97. DOI: 10.2307/40183987

Chartier, R (1992). El mundo como representación. *Historia Cultural: entre práctica y representación*. Editorial Gedisa, Barcelona.

Cogollo, Carlos. (2005). Franzisca Radke. *Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/especiales/articulo/franzisca-radke/75487-3> (Verificado 20/10/19).

–CONTCEPI– Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. (2013). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP–. Recuperado de: <http://www.caminosinterculturales.org/documentos/Debates-Pedagogicos/Pedagogia-propia/Para-ir-mas-alla/SEIP.pdf> (Verificado 20/10/19).

Congreso de la Republica de Colombia. (1946). Ley 83 orgánica de la defensa del niño. <nota de vigencia: Derogada por el Código del Menor>. (Art. 1 hasta Art. 48). Recuperado de: [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_0083\\_1946.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0083_1946.htm) (Verificado 23/10/19).

Congreso de la Republica de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Por el cual se expide el código de infancia y adolescencia. DO. 46.446. Recuperado de: [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm) (Verificado 23/10/19).

Congreso de la Republica de Colombia. (2011). Ley 1450, por la cual se expide la norma que expresa los fundamentos del Plan de desarrollo 2011-214. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normatividad/ley145016062011.pdf> (Verificado 23/10/19).

Congreso de la Republica de Colombia. (2016). Ley 1804 Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. DOI: 49.953 Recuperado de:



[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1804\\_2016.llohtm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.llohtm) (Verificado 23/10/19).

–CRIC– Consejo Regional Indígena del Cauca. (1992). Programa de educación Bilingüe Desarrollo del niño nasa. Cauca- Popayán.

–CRIC– Consejo Regional Indígena del Cauca. (2018). Camino Político, Pedagógico y administrativo de Semillas de Vida en el marco del SEIP. Cauca- Popayán.

Despertar de las Semillas de vida (2010). Desarrollo del Niño Nasa. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Cauca- Popayán

–DNP– Departamento Nacional de Planeación. (2007). CONPES Social 109. Recuperado de:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos177832\\_archivo\\_pdf\\_Conpes\\_109.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf)  
f (Verificado 20/10/19)

Fornet-Betancourt, Raúl. (2009). La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En: David Mora (ed.), “Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para debate”, pp. 171-183. III Convenio Andrés Bello. La Paz-Bolivia.

Garcés, Fernando. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada. En: David Mora (ed.), “Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para debate”, pp. 21-50. III Convenio Andrés Bello. La Paz-Bolivia.

Gélis, Jacques. (1987). “La individualización del niño”. *Historia de la vida privada*, Philippe, Aries y Georges Duby (coord.) Tomo 5. Editorial Taurus.

Ghiso, Alfredo. (2016). Prácticas generadoras del saber. Reflexiones freirianas entorno a las claves de la sistematización. Recuperado de:  
[http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/practicas\\_generadoras\\_saber\\_ponencia\\_ghiso\\_recurso\\_propio\\_unidad\\_3.895.pdf](http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/practicas_generadoras_saber_ponencia_ghiso_recurso_propio_unidad_3.895.pdf)  
(Verificado 22/10/19)

- González Casanova, Pablo. (2006). El colonialismo interno. En: *Sociología de la explotación*. Pablo González Casanova (ed.), pp. 185-205. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gruzinki, Serge. (1991). La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez de Pineda, Virginia (1975). *Familia y cultura en Colombia: Tipologías, funciones y dinámicas de la familia, manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- ICBF-, Instituto Colombiano Bienestar Familiar. (2014). *Sentido de la Educación Inicial-Guía* 20. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles341810\\_archivo\\_pdf\\_sentido\\_de\\_la\\_educacion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf) (Verificado 22/10/19).
- ICBF-, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). Manual técnico operativo Servicio de educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia - Modalidad Propia e Intercultural para Comunidades Étnicas y rurales. Recuperado en: [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/mo14.pp\\_manual\\_operativo\\_modalidad\\_propia\\_e\\_intercultural\\_v1.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/mo14.pp_manual_operativo_modalidad_propia_e_intercultural_v1.pdf) (Verificado 22/10/19).
- Jara, Oscar (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos. Bogotá: Centro Internacional de educación y Desarrollo Humano-CIDE
- Jaramillo, Carlos Eduardo. (2007). Los guerreros invisibles. El papel de los niños en los conflictos civiles del siglo XIX. En Rodríguez Jiménez, Pablo y Mannarelli, María Emma (coord.) *Historia de la infancia en América Latina* pp. 231-246. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Laurent, Virginia (2005). Comunidades indígenas, espacios políticos movilización electoral en Colombia, 1990-1998. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

- Mannarelli, María Emma. (2007). “Abandono infantil, respuestas institucionales y hospitalidad femenina. Las niñas expósitas de Santa Cruz de Atocha en la Lima Colonial”. *Historia de la infancia en América Latina*. Rodríguez Jiménez, Pablo y Mannarelli, María Emma (coord.) pp. 145-170. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Martin, Concepción. (2005). *La individualización del niño*. Taurus. Madrid. Recuperado en [http://web, s.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/Individualizacion.pdf](http://web.s.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/Individualizacion.pdf) (Verificado 20/10/19).
- Ministerio de Educación. (1976). Decreto Numero 088. Se estipula la norma que determina la estructura del sistema educativo y reorganiza el Ministerio de educación inicial. Se menciona que se llamará educación preescolar la que se refiere a los niños menores de seis años. (Artículo 6°). DO: 34495. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-102584.html>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). Perfil de Salud de las Población Indígena, y mediciones de desigualdades en salud. Colombia 2016. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/Perfil-salud-pueblos-indigenas-colombia-2016.pdf>
- Ministerio del Interior. (2014). Decreto 1953 por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los territorios indígenas respecto la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas Recuperado de: <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20D E%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf> (Verificado 22/10/19)
- ONU–, Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 y los objetivos del Desarrollo Sostenible, una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf> (Verificado 23/10/19).

- PEBI–, Programa de Educación Bilingüe Intercultural. (2014). Lineamientos pedagógicos “Despertar de las Semillas de Vida” Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP–. Popayán.
- PEC– Proyecto Educativo Comunitario. (2016). El PEC desde y para el Plan de Vida. La Esmeralda, Caldonó. Abril 25 de 2016. Recuperado de: [file:///C:/Users/PC9/Downloads/Presentaciòn%20Plan%20de%20Vida%20Caldono\\_2015%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/PC9/Downloads/Presentaciòn%20Plan%20de%20Vida%20Caldono_2015%20(3).pdf) (Verificado 23/10/19).
- Peñaranda, Daniel Ricardo (coord.). (2012). Nuestra vida ha sido la lucha. Resistencia y memoria en el Cauca indígena. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, Taurus.
- Plan Nacional de Desarrollo PND 2010-2014. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles293647\\_archivo\\_pdf\\_plansectorial.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf) (Verificado 23/10/19).
- Plaza Calvo, Asdrúbal. (2002). Mitos y leyendas del pueblo Páez. En Concejo Regional Indígena del Cauca. “Dignidad Nasa Aquí nos quedamos”. Bogotá: Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo. Rodríguez Quito Editores.
- Reveco Vergara, Ofelia. (2009). Conclusiones y reflexiones respecto de la educación infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de América latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2(3): 143-164.
- Rodríguez Jiménez, Pablo y Mannarelli, María Emma (coord.). (2007). Historia de la infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rodríguez, Pablo. (2007). “Los hijos del sol. Un acercamiento a la infancia en la América prehispánica”. *Historia de la infancia en América Latina*. Rodríguez Jiménez, Pablo y Mannarelli, María Emma (coord.) pp. 27–60. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Roger Chartier. (1992). *El Mundo como Representación*. Historia Cultural: entre práctica y representación. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Scott, James. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era.
- Tovar Pinzón, Hermes. (2005). *La Conquista del saber indígena y la administración Colonial*. Anuario colombiano de historia social y de la cultura, (22): 9-33. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/33759/33796> (Verificado 24/10/19).
- Tubino, Fidel (2002) *Interculturalidad: Balance y perspectiva*. En: Encuentro internacional sobre interculturalidad. Fundación CIDOB Ediciones. Barcelona.
- Tumbo, Luz Eneida (comp.). (2014). *Alrededor de la tulpa*. Edición Bilingüe Nasa Yuwe-Español. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Walsh, Catherine. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Yonda Canencio, Gustavo Adolfo. (2014). *Khwen Tama A: Juan Tama de la Estrella*. Diseñador nasa-1ª Edición-Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/18\\_juan\\_tama.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/18_juan_tama.pdf) (Verificado 24/10/19).

### **Entrevistas a dinamizadores familiares**

- Bastos, E. (2018). Entrevistado por Valverde, L. Dinamizadora Familiar. Resguardo de San Lorenzo de Caldon. Vereda Filipnas.
- Bastos, M. (2018). Entrevistado por Valverde, L. Mayor Sabedor. Resguardo de Pioyá. Municipio de Caldon.
- Campo, I. (2018). Entrevistado por Valverde, L. Dinamizadora Familiar de Semillas de Vida. Resguardo San Lorenzo de Caldon.

Chocue, Laureano. (2019). Entrevistado por Valverde, L. Mayor Sabedor de Semillas de vida. Municipio de Caldonó.

Nene, A. (2018). Entrevistado por Valverde, L. Coordinador Pedagógico de Semillas de Vida. Municipio de Caldonó.

Yonda, I. (2018). Entrevistado por Valverde, L. Coordinadora general. Sede semillas de Vida. Municipio de Caldonó.

### **Visitas familiares**

Visita familiar (2015). Semillas de Vida. Resguardo San Lorenzo de Caldonó.

Visita Familiar (2015). Semillas de Vida. Vereda Filipinas. Resguardo de Caldonó.

Visita Familiar (2015). Semillas de Vida. Vereda Filipinas. Resguardo de Caldonó.

Visita Familiar (2015). Semillas de vida. Vereda Granadillo. Resguardo de Pioyá.

Visita Familiar (2015). Semillas de Vida. Vereda Honda Estrella. Resguardo de Pioyá.

### **Diario de Campo**

Bastos, M. (2015) Diario de Campo. Visita Familiar Vereda de Filipina. Resguardo de Caldonó.

Bastos, M. (2015) Diario de Campo. Visita Familiar Vereda de Granadillo. Resguardo de Pioyá.