

Territorios de vida.

VERSIÓN 1

PROGRAMA DE FORMACIÓN



Programa de formación – Versión 1

Textos: Natalia Reinoso, Carolina Amaya, Germán Zuluaga,
Elsa Cadena, Iván Sarmiento

Diseño gráfico: Toquica

Diagramación: Ana María Zuluaga

Centro de Estudios Médicos Interculturales, 2020

El Centro de Estudios Médicos Interculturales (CEMI) es una organización sin ánimo de lucro creada en el 2006 con el objetivo de contribuir al diálogo intercultural para la conservación de naturaleza, la protección de las culturas y el mejoramiento de la salud humana.

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo generoso del pueblo de los Estados Unidos, a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido de esta es responsabilidad de el Centro de Estudios Médicos Interculturales (CEMI) y no necesariamente refleja el punto de vista de USAID o del gobierno de los Estados Unidos.



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



Programa de Formación

Programa de formación de agentes interculturales para
la promoción de los territorios de vida-TICCA

Territorios de vida

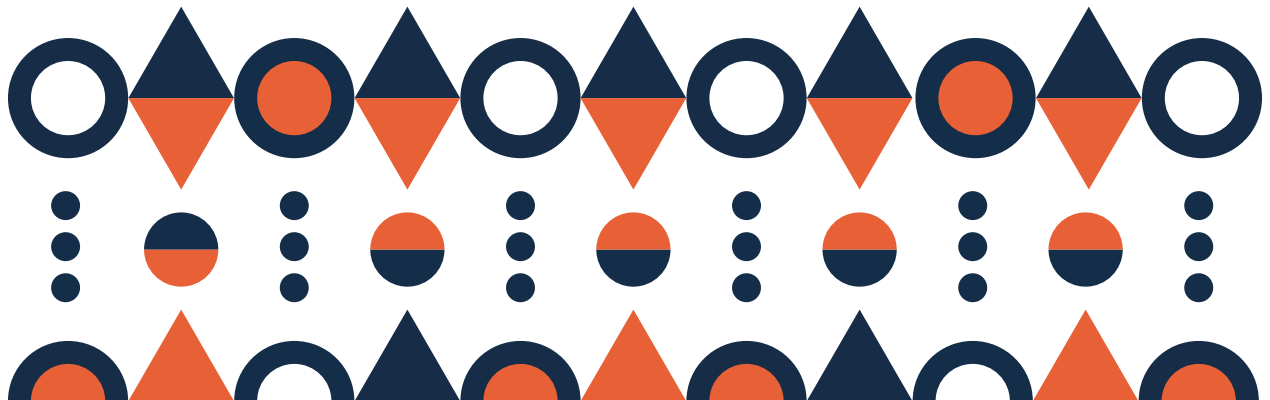




TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	5
2. POBLACIÓN	8
3. OBJETIVO DEL PROGRAMA	9
4. PERFIL DEL EGRESADO	9
5. MARCO TEÓRICO	9
5.1 Marco conceptual	9
5.1.1 Enfoque basado en los derechos	9
5.1.2 Formación desde un enfoque ético	10
5.1.3 Enfoque de interculturalidad	11
5.1.4 Formación por niveles contextuales	13
5.2 Enfoque pedagógico	15
5.2.1 Aprendizaje por competencias	15
5.2.2 Aprendizaje significativo	16
6. PROPUESTA PEDAGÓGICA	16
6.1 Ejes temáticos	17
6.1.1 Cultura y Derecho propio	17
6.1.2 Gobernanza y comunidad	17
6.1.3 Gestión del territorio	17
6.1.4 Sustento y buena vida	18
6.1.5 Comunicación y transmisión intergeneracional	18
6.2 Organización modular	18
6.3 Metodología	20
6.3.1 Rutas Pedagógicas	20
6.3.2 Estrategias didácticas	20
6.3.3 Recursos didácticos	22
7. EVALUACIÓN	23
7.1 Cuestionarios	23
7.2 Tareas y ejercicios	24
7.3 Participación en las sesiones	24
7.4 Socialización y réplica	24
7.5 Indicadores y lecciones aprendidas	24

1. INTRODUCCIÓN

El Programa de Formación de Agentes Interculturales para la promoción de los Territorios de vida-TICCA ha sido diseñado por el Centro de Estudios Médicos Interculturales (CEMI), adaptando las propuestas originales de otros programas previos de formación de Agentes Interculturales: Gestores Comunitarios de Salud, Gestores Legales Interculturales, Técnicos Interculturales de Salud y Agentes Interculturales de Salud.

Este programa será implementado por primera vez en Colombia entre los años 2020 y 2023 con participantes de comunidades indígenas tukano oriental de Vaupés y Guaviare, cubeos de Vaupés e inganos de Putumayo.

Es preciso tener en cuenta que, en Colombia, a los pueblos indígenas se les han reconocido derechos especiales, así como la posibilidad de organizarse como autoridades públicas de carácter especial. Mediante la formulación de sus planes de vida (planes de desarrollo propio) tienen la posibilidad de reclamar los derechos fundamentales e incluso tener autonomía para el manejo de sus sistemas de educación, salud, ordenamiento territorial, manejo ambiental y jurisdicción especial indígena.

No obstante, casi tres décadas después de formulada la Constitución de 1991, la mayoría de los pueblos indígenas de Colombia no ha conseguido reivindicar plenamente estos derechos constitucionales, en parte por las numerosas amenazas externas, pero también por el desconocimiento y la poca capacidad para asumir la gestión tanto para la organización y el manejo interno de sus asuntos, como para la interacción y negociación con las entidades gubernamentales del ámbito nacional, regional y local. Aunque las organizaciones indígenas de carácter nacional como la ONIC y AICO han sido protagonistas en las conquistas constitucionales, su representatividad es limitada y solo pueblos indígenas con poblaciones numerosas y geográficamente más accesibles, como nasas en el departamento del Cauca, arhuacos y kogis en la Sierra Nevada de Santa Marta e inganos y kamtzáes en el Valle del Sibundoy, han conseguido avanzar en su adecuación jurídica. Pueblos minoritarios y alejados de los grandes centros urbanos, como los que habitan en la Amazonia y la Orinoquia sufren todavía el abandono y el aislamiento, siendo estos los que se encuentran menos capacitados para asumir los derechos constitucionales y la defensa de sus territorios y su cultura.

Estos pueblos enfrentan, además, numerosas y graves amenazas para su supervivencia física y cultural: a) el conflicto armado que ha tenido su epicentro precisamente en zonas periféricas y que no respeta la neutralidad de los pueblos indígenas; b) los acuerdos de paz que destacan la reforma rural integral, asunto para el que los indígenas deberían estar preparados; c) la presencia de cultivos ilícitos y el narcotráfico; d) las recientes políticas nacionales de fomento a la explotación petrolera, la minería y el extractivismo, cuya mirada se dirige sobre todo a los territorios indígenas, débilmente amparados por la legislación colombiana; e) la ampliación de las fronteras agrícola, maderera y pecuaria y de los megaproyectos hidroeléctricos que amenazan sus territorios; f) la falta de saneamiento de sus resguardos y la aún débil restitución legal de tierras; g) la persistente imposición de modelos de desarrollo, en especial en lo relacionado con la educación y la salud, que promueven la aculturación y pérdida de tradiciones y de prácticas consuetudinarias de sustento y manejo social y ambiental.

Desde hace varios años, los miembros del CEMI han acompañado a diversos pueblos indígenas de la Amazonia colombiana con la premisa básica de que solo con el fortalecimiento de sus sistemas tradicionales de conocimiento podrán contribuir los proyectos jurídicos, sociales, ambientales, educativos o de salud a la protección de la diversidad cultural y la conservación de la diversidad biológica. El diálogo intercultural ha sido la herramienta fundamental para este propósito.

El historial de experiencia de los miembros y funcionarios que conforman el CEMI incluye: el apoyo a siete pueblos indígenas en el reconocimiento de sus Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas (AATI) y la formulación de sus planes de vida: inganos y coreguajes del Caquetá, inganos de la Bota Caucana, sionas de Putumayo, tukano orientales de Vaupés y Guaviare, cubeos de Vaupés; la formación de cuatro uniones de chamanes y autoridades tradicionales: la Unión de Médicos Indígenas Yageceros de la Amazonía Colombiana (UMIYAC), la Unión de sabedores de la cultura del Yuruparí en Vaupés (Kumuá Yoamará), la Unión de Mujeres Indígenas de la Medicina Tradicional (La chagra de la vida)¹ y las uniones de mujeres y sabedores de la cultura de la AATI Asopamurimajsá en Guaviare; el diseño y la implementación de dos programas de educación propia: Yachaycurí en Caquetá y Majirique en Vaupés; la declaración del primer parque nacional biocultural de Colombia, Alto Fragua Indiwasi,² y del Santuario de Flora Plantas Medicinales Orito Ingi-Ande,³ iniciativas que buscaban innovaciones jurídicas para la protección ambiental y cultural; la elaboración de un documento de lineamientos para la regulación de la flora medicinal y sus conocimientos tradicionales en Colombia;⁴ el reconocimiento de un código de ética de la medicina tradicional indígena en el piedemonte amazónico,⁵ y reflexiones hacia la construcción de sistemas interculturales de salud.

¹ Unión de Médicos Indígenas Yageceros de la Amazonia Colombiana (UMIYAC), *La chagra de la vida: encuentro de mujeres indígenas de la medicina tradicional* (Bogotá: Instituto de Etnobiología, Amazon Conservation Team, UMIYAC, 2004).

² Germán Zuluaga e Ignacio Giraldo, «Proceso de creación de un área especial de conservación biocultural» en: *Parques con la Gente II: Política de participación social en la conservación* (Bogotá: Unidad Administrativa Especial, Sistema de Parques Nacionales Naturales, 2002) 129-146.

³ Ministerio de ambiente, vivienda y desarrollo territorial, Resolución N° 0994, 16 de Junio de 2008 «Por medio de la cual se declara, reserva y alindera el Santuario de Plantas Medicinales Orito – Ingi Ande».

⁴ Cristina Matiz, Gloria Amparo Rodríguez y Germán Zuluaga, *Flora medicinal y sus conocimientos asociados. Lineamientos para una regulación* (Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario. Colecciones Textos de Jurisprudencia y Textos de Ciencias de la Salud, 2007).

⁵ Unión de Médicos Indígenas de la Amazonia Colombiana (UMIYAC), *El pensamiento de los mayores: Código de ética de la medicina indígena del Piedemonte amazónico colombiano* (Bogotá: Germán Zuluaga ed., 2000).

Desde el año 2005 el CEMI ha propuesto la formación de agentes interculturales para la gestión integral en sus comunidades, llamados Agentes Interculturales: líderes indígenas y comunitarios capacitados para asumir la gestión de la *buena vida* y de sus planes de vida en coordinación con los sabedores, las autoridades tradicionales, las comunidades y los agentes externos. Con siete cohortes, hasta el momento se han formado 151 agentes interculturales de los cuales 100 son mujeres (66,22%) y 51 hombres (33,77%), de 15 departamentos de Colombia y correspondientes a 20 pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos, con la certificación académica de la Universidad del Rosario, la Universidad del Bosque y la Universidad Autónoma de Guerrero, según el caso particular, y que han recibido capacitación en tres áreas temáticas: cultura, naturaleza y salud. Los gestores legales, además, recibieron contenidos y competencias en temas de la legislación especial indígena incluyendo los aspectos organizativos y jurídicos.

Tabla N°.1: Programas de Agentes Interculturales

Nombre de la cohorte	Año	Mujeres	Hombres	Total
Gestores Comunitarios de Salud	2005	9	2	11
Gestores Comunitarios de Salud	2007	13	6	19
Gestores Comunitarios de Salud	2009	15	11	26
Gestores Comunitarios de Salud	2009	21	2	23
Técnicos Interculturales de Salud	2015	13	7	20
Operadores Legales Interculturales	2015	8	22	30
Agentes Interculturales de Salud	2017	21	1	22
Total		100	51	151
%		66,22%	33,77%	

Por otro lado, el CEMI viene trabajando desde 2010 en la comprensión de un fenómeno mundialmente distribuido que es el de la conservación comunitaria según sistemas propios de conocimiento y que incluyen creencias, principios, valores, normas, conocimientos y prácticas para el manejo individual, social y ambiental, es decir, para vivir en comunidad y en el territorio. Entre 2016 y 2019, el CEMI tuvo la oportunidad de acompañar 32 iniciativas de todo el país para el autorreconocimiento y fortalecimiento de la conservación comunitaria bajo la figura de Territorios de vida – TICCA con el fin de contribuir a su visibilización y divulgación en los ámbitos local, nacional e internacional. Este movimiento de apoyo reconoce formas importantes de gobernanza del territorio que bien pueden ser elevadas a la condición de patrimonio de la humanidad para ser protegidas.

La propuesta de formación descrita en el presente documento retoma programas anteriores y propone una adaptación que responde tanto a las necesidades contextuales de la población a formar, como al enfoque y la experiencia en interculturalidad del CEMI. Sobre todo, busca adaptarse a la oportunidad que brinda una nueva figura para la protección de los territorios y las culturas, profundamente arraigado en el enfoque de derechos y que viene promoviéndose en el ámbito internacional con un alto potencial de convertirse en figura con incidencia política y legal: los Territorios de vida – TICCA.

Si bien el fenómeno es real y antiguo y se puede identificar en el mundo entero, incluso en Colombia, la adopción de nuevas figuras no viene exenta de dificultades de comprensión, de confusión y de desconfianza por parte de los beneficiarios indígenas. Por lo mismo, deben ser objeto del consentimiento previo, libre e informado por las comunidades para honrar el derecho a la participación y la libre determinación de los pueblos indígenas. El presente programa de formación tiene un primer módulo que ofrece herramientas para que las comunidades sean informadas sobre la figura y las oportunidades y beneficios que brindaría la declaración y el registro internacional de sus territorios como TICCA. En un segundo módulo se ofrecen herramientas para la construcción de una metodología intercultural para la creación de SIG bioculturales, incluyendo cartografía, ordenamiento, inventarios y caracterización biocultural que lleven a la producción de planes de manejo tradicional de los TICCA. La comunicación y divulgación son fundamentales para visibilizar la fuerza y eficacia de la conservación comunitaria en el mundo entero de modo que se concreten apoyos más allá de los posibles logros legales y políticos.

2. POBLACIÓN

En la implementación del programa de formación entre 2020 y 2023 participarán 60 personas, incluidos hombres, mujeres, jóvenes y autoridades de 18 comunidades pertenecientes a cinco organizaciones indígenas de las etnias de la familia tukano oriental de Vaupés y Guaviare, cubeos de Vaupés e inganos de Putumayo:

ASATRIZY: Asociación de Autoridades Indígenas de la Zona de Yapú (8 comunidades)

AATIAM: Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas Aledañas a Mitú (4 comunidades)

ASOPAMURIMAJSA: Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de Guaviare (4 comunidades)

RESGUARDO DEL ITILLA: en zona de influencia de Calamar, Guaviare (1 comunidad)

CABILDO INGA MUSUIUIAI: en zona de influencia de Orito, Putumayo (1 comunidad)

Los criterios de selección de los participantes incluyen:

- Vivir en la comunidad
- Que la comunidad los avale
- Que tengan interés y entusiasmo por participar
- Que haya representación de las autoridades/sabedores/mayores, de las mujeres y de los jóvenes
- Que el joven tenga interés en aprender y ser vocero de sus compañeros y que apoye las labores de lecto-escritura y traducción para aquellos participantes que lo requieran

3. OBJETIVO DEL PROGRAMA

El programa se enmarca en la triple misión del CEMI de contribuir a la diversidad biológica; proteger la diversidad cultural previniendo la extinción no solo física sino también cultural; y contribuir al mejoramiento de la salud humana.

El programa tiene como objetivo general:

Promover la capacidad de los representantes de las comunidades indígenas para defender sus derechos y deberes legales y para aplicarlos en la defensa y conservación de los recursos naturales de sus territorios tradicionales, en la protección de sus sistemas de conocimiento tradicional y la reivindicación de sus instituciones de gobierno propio.

4. PERFIL DEL EGRESADO

El Agente Intercultural será capaz de:

- a. Fortalecer y apoyar los sistemas tradicionales de conocimiento.
- b. Recuperar y promover conocimientos, normas y prácticas tradicionales de ordenamiento y manejo del territorio.
- c. Promover la conservación de la naturaleza.
- d. Ser puente entre el mundo indígena y el mundo de afuera, articulando los conceptos de figuras occidentales con las formas de derecho propio para la defensa del territorio y la cultura.
- e. Incentivar actividades comunitarias e institucionales para la promoción integral de los derechos indígenas.

5. MARCO TEÓRICO

El programa de formación se nutre de los aprendizajes de muchos años de los miembros del CEMI aplicando el diálogo intercultural como fundamento del relacionamiento con el otro, como metodología de trabajo y de investigación y, en últimas, fin y camino en sí mismo para el trabajo con comunidades. Para el caso particular de los objetivos de formación del agente intercultural para la promoción de los territorios de vida, el énfasis en lo biológico y lo cultural (*biocultural*) condensa el enfoque intercultural para la valoración de creencias, principios, valores, normas, conocimientos y prácticas tradicionales para el manejo del territorio y la organización social fundados en una especial relación con la naturaleza. De ahí que el enfoque pedagógico se guía por el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias dirigidos a solucionar problemas de la vida real dentro de los procesos comunitarios.

5.1 Marco conceptual

5.1.1 Enfoque basado en los derechos

Con la Constitución Política de 1991 se opera en Colombia un cambio sustancial, esencialmente en lo relacionado con la protección, garantía y efectividad de los derechos, «lo que ha generado toda una revolución de los derechos»,⁶ que debe ser informada, enseñada, divulgada, traducida y aplicada en todos los ámbitos de la vida nacional. En sus principios fundamentales, Artículo 1, establece que Colombia es un Estado

⁶ Sentencia T 622 de 2016.

Social de Derecho, una república democrática, participativa, pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana. En el mismo título correspondiente a los principios fundamentales, en el Artículo 7, señala que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana y, en el Artículo 8, que es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la nación.

El enfoque basado en los derechos reconoce la constitucionalización de los derechos humanos en Colombia, y el reconocimiento adicional de derechos especiales de los pueblos étnicos, así como otras categorías de derechos emergentes en el discurso nacional e internacional como es el caso de los derechos bioculturales, los derechos de la Naturaleza y los derechos de las futuras generaciones.⁷

El enfoque basado en los derechos, de suyo, considera que a los derechos corresponden deberes y responsabilidades que deben ser también reivindicados, observados y, para el programa que nos ocupa, enseñados. El enfoque ético a continuación completa la noción de deberes y responsabilidades.

5.1.2 Formación desde un enfoque ético

Hace aproximadamente cuarenta años, desde la periferia de la historia, las voces de los pueblos indígenas se han escuchado en el mundo entero reclamando ser reconocidos no solo en su dignidad como seres humanos sino en sus diferencias como culturas. Colombia no ha sido ajena a este reconocimiento. Este justo reclamo es uno de los factores que ha llevado al país a formular un nuevo *pacto social* más inclusivo: la Constitución Política de 1991, a partir de la cual se espera que la alteridad sea una realidad para la construcción de un nuevo país.

El derecho occidental, tal y como se concibe hoy —un sistema autónomo capaz de modificarse a sí mismo, separado del *ethos*, del *culto* y aun de la *polis*, producido, ejecutado y garantizado su cumplimiento por el Estado— tiene una larga historia, pero empezó a consolidar su actual rostro a partir del surgimiento de la Ilustración y la posterior consolidación de los Estados nacionales.

Son bien conocidas las teorías del pacto social que explican la natural inclinación del hombre a vivir en sociedad a través de un acuerdo de voluntades, dejando a la razón como la única capaz de descifrar las normas éticas y de crear derecho. También lo es el positivismo jurídico que niega la existencia de una norma preexistente y considera que la única justificación del derecho es la voluntad del legislador, dejando a un lado el referente ético.

Es en el marco de los Estados seculares y mediante normas positivas que las naciones proponen la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, basados en la dignidad humana como primer intento contemporáneo de encontrar una ética común a la humanidad, con lo que estos derechos adquieren el carácter de universales. Desde entonces, bajo la misma égida de dignidad humana, los derechos se han ampliado a sociales, económicos, culturales y ambientales, y han nacido nuevos sujetos de derecho: en este caso, los pueblos indígenas a quienes se les han reconocido derechos colectivos. En cierta medida, ha habido un paso del monismo jurídico al pluralismo jurídico.

⁷ Marcela Jiménez, «Marco jurídico y político en Colombia con incidencia en los territorios y áreas conservados por pueblos indígenas y comunidades locales – TICCA ». Estudio sobre la situación actual y recomendaciones, contratado en Colombia por el Programa de Pequeñas Donaciones del GEF/PNUD en el marco de la Iniciativa Mundial de Apoyo a los TICCA (Bogotá: Documento de trabajo PPD GEF/PNUD, julio de 2019) 66.

Los sistemas jurídicos indígenas pueden ser tantos como pueblos indígenas hay, pero comparten con el derecho occidental el hecho de buscar el orden y la justicia. Sin embargo, se diferencian en que la mayoría de los sistemas jurídicos indígenas no están separados de otros órdenes normativos y abarcan también normas que responden a la ordenación de otros aspectos de la vida humana distintos a la convivencia en sociedad. Por ejemplo, la supervivencia de la especie —que debería comprometer al hombre con las generaciones futuras— o la conservación y el desarrollo de la propia vida —que es en últimas el fundamento de la dignidad humana—. Estas normas no necesitan estar escritas, ni siquiera ser explícitas, porque constituyen ya un hábito, una costumbre, arraigada en la conciencia colectiva.

Los sistemas tradicionales de conocimiento reivindican para sí algo que Occidente eliminó de la esfera pública y del derecho para relegarlo a la esfera individual: la condición espiritual del ser humano que le permite trascender el plano de lo puramente biológico para encontrar el punto de unión coherente entre los referentes éticos y la conducta humana. Por lo mismo, los pueblos indígenas fundamentan su derecho propio en lo que han denominado «Ley de Origen» o «Derecho Mayor». En ellos, las diferentes y posibles manifestaciones de la dignidad humana no se resuelven necesariamente en términos de derechos humanos como sucede en Occidente, ni son estrictamente individuales. En muchos casos son más bien deberes que podrían situarse en el concepto de justicia distributiva, que involucran al individuo, a la sociedad, a los antepasados, a las generaciones futuras y al territorio. Por eso no aparecen nociones como la propiedad privada, porque más que dueños de la tierra, se consideran sus custodios.

Entre los indígenas tukano y cubeo del Vaupés son sus payés y kumús, los concedores del mundo espiritual, los que detentan la sabiduría necesaria para convertirse en la guía moral que orienta a su pueblo al cumplimiento de las normas de conducta. Lo mismo puede afirmarse en general de todos los pueblos indígenas en los que los sistemas de conocimiento y culturales están preservados y sus sabedores —también llamados chamanes por la ciencia occidental— detentan la autoridad ancestral.

Las políticas y procesos que resultaron del reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derecho junto con el reconocimiento de los derechos colectivos fueron sensibles a la cultura y justos en sí mismos, y pueden contribuir a compensar en alguna medida los efectos de la discriminación a la que han sido sometidos. Sin embargo, no han sido suficientes para producir cambios sociales profundos que les den a estos pueblos la seguridad cultural necesaria para pervivir e incidir positivamente con su sabiduría sobre el resto de la sociedad.

Para que se den los cambios sociales profundos con seguridad para la pervivencia cultural de los pueblos indígenas, se requiere un diálogo entre pares en el que se reconozca la validez y la eficacia del derecho indígena dentro de sus territorios pero, fundamentalmente, se reconozcan sus referentes éticos. Como primer paso, para darse este diálogo en equidad de condiciones, se requiere que los pueblos indígenas en primer lugar vuelvan su mirada hacia sus tradiciones para revalorar, reapropiar y recuperar lo que de suyo les pertenece.

5.1.3 Enfoque de interculturalidad

Gracias al reconocimiento mundial de la multiculturalidad, en la actualidad es casi imposible que los programas de desarrollo, investigación o educación sean ajenos al valor de la diversidad cultural en las poblaciones a las que se dirigen. Sin embargo, a pesar de que las instituciones parecen invocar la riqueza de las cosmovisiones de los grupos étnicos, los programas se implementan desde la acostumbrada convicción de superioridad de la cultura mayoritaria sobre los pueblos indígenas, seguros siempre de que la propia forma

de ver el mundo, construir conocimiento y solucionar situaciones es la mejor. Desde esta convicción, los programas convencionales son desarrollados con «sensibilidad cultural», es decir, reconociendo los factores culturales y los actores clave de las comunidades para utilizarlos como «agentes culturales del cambio» que, una vez más, empujan a los grupos étnicos hacia la forma de vida mayoritaria.

En contraste, un programa de desarrollo, investigación o educación con enfoque intercultural reconoce no solo el valor y la belleza de la diversidad cultural, sino que fundamentalmente confía en la eficacia de la cultura en cuanto a su comprensión del mundo y su capacidad de *vivir bien* en el territorio. En esta línea, el programa de formación de agentes interculturales propende no por la «sensibilidad cultural» sino por la *seguridad cultural*, de manera que se parte siempre de las raíces propias de los participantes y desde allí se dialoga con lo nuevo.

La apuesta por un enfoque intercultural que supere las limitaciones del multiculturalismo trae considerables retos. Para la implementación del presente programa, abordaremos dos grupos de desafíos: externos e internos.

A nivel interno, el programa y los docentes deben velar por al menos siete características necesarias para la interculturalidad, recogidas por Rodríguez:⁸ la intencionalidad, la centralidad del prefijo «inter», la empatía, el descentramiento, la transitividad cognitiva y la política.

- a. La *intencionalidad* es el primer paso para un encuentro entre culturas, pues se refiere a la voluntad personal por relacionarse con lo diverso. Por su carácter voluntario, el CEMI ofrece este escenario intercultural como una propuesta a los grupos indígenas. La decisión de «abrirse a la posibilidad de crear novedad en su vida a partir del diálogo y el mutuo enriquecimiento»⁹ es de cada cual.
- b. La *centralidad del prefijo 'inter'* se refiere a la necesidad de superar las relaciones unidireccionales y el predominio de un único pensamiento hacia el cual se intenta homogenizar, para disponerse al ejercicio de crecimiento recíproco de la interculturalidad.
- c. La *empatía* es también característica necesaria para una real interculturalidad, y se refiere a ser capaces de tener «aprecio, estima, enamoramiento, respeto de los valores que sirven a los otros pueblos para dar significado a su vida e historia».¹⁰
- d. El programa velará también por *el descentramiento* como alternativa frente al etnocentrismo. Para ello mantendrá como ejercicio continuo el «conocer y aceptar la parcialidad de la propia verdad, jamás definitiva, absoluta, exclusiva o totalizante».¹¹
- e. En la misma línea, el programa busca propiciar que, en el encuentro con otra cultura, el pensamiento propio sea capaz de dar espacio a las perspectivas de pensamiento diferentes. A esto se refiere la *transitividad cognitiva*, a «la extensión del propio horizonte en relación con el pensamiento diferente».
- f. Asumir la dimensión *política* del enfoque intercultural implica apuntar a la convivencia de culturas en la que sea posible «unir sin confundir, distinguir sin separar».¹²

⁸ Juan Carlos Rodríguez, «Acogida Cristiana e integración social: lineamientos para una pastoral de la movilidad humana en la Diócesis Urbana de Engativá en Bogotá- Colombia», Tesis de Licencia en Teología Pastoral de la Pontificia Universidad Urbana, Moderatore: Anthony Francis, Correlatore: Prencipe Lorenzo, Pontificia Universitas Urbaniana, Roma, 2009).

⁹ Rodríguez 80.

¹⁰ Rodríguez 80.

¹¹ Rodríguez 80.

¹² Rodríguez 81.

Además de los retos internos para el programa y sus docentes, la implementación de un programa intercultural de formación presenta retos externos en relación con las expectativas institucionales y los mismos grupos indígenas participantes. Abadio Green, profesor indígena de la Universidad de Antioquia y PhD en educación, los señala resaltando, en primer lugar, que la educación convencional ha propuesto programas que propician conocimientos y metodologías ajenas al pensamiento indígena y la Madre Tierra, y han convencido a los pueblos de que la única ciencia y el único conocimiento verdadero es la ciencia occidental. En segundo lugar, señala que se ha encontrado con que los indígenas internamente han perdido la conexión con su historia de origen, la Ley de Origen.¹³

En respuesta a estos desafíos, el presente programa pedagógico tiene como punto de partida la revalorización, reapropiación y recuperación de la cultura y la identidad propias, que permitan sentar las bases para iniciar un verdadero diálogo, en equidad de condiciones.

5.1.4 Formación por niveles contextuales

El aprendizaje de las competencias interculturales atraviesa diferentes niveles de responsabilidad y complejidad. Se parte de las comprensiones y acciones en el contexto más cercano a los estudiantes, de manera que al consolidar este aprendizaje se pueda avanzar con solidez y coherencia a niveles más complejos, que involucren la comprensión y acción sobre las situaciones que vive su comunidad, la asociación y el resguardo.



Figura 1. Formación por niveles contextuales

Como se ha explicado, los estudiantes asumirán el reto de leer y responder a las situaciones cotidianas relacionadas con las formas de organización en el territorio, desde un enfoque intercultural. En un primer momento, se parte del fortalecimiento de los saberes y prácticas propias, incluidos el derecho propio y las formas de manejo del territorio. Desde allí, se abre la conversación con saberes y prácticas del conocimiento occidental.

¹³ Abadio Green. Entrevista con Amnistía Internacional en Bruselas el 24 de febrero de 2014. Subido a Youtube el 28 de marzo de 2014. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=fKXovNz88tA> el 8 de septiembre de 2020.

El ejercicio concreto del diálogo intercultural entre dos sistemas (de salud, de educación, de derecho, de manejo ambiental) se da fundamentalmente en la base de la pirámide, es decir, en la solución de asuntos de la vida cotidiana de las personas, sus familias y vecinos más que en la cima de la pirámide, es decir, a nivel institucional, de manera que solamente cuando se ha establecido un diálogo intercultural sólido a nivel personal y familiar es posible avanzar con el fin de proyectar ese diálogo para la solución de asuntos de la vida comunitaria, de la Asociación y de la Nación.

Los sistemas de derecho (tanto como los de salud, educación, ambiental) tienen, cada uno, diferentes niveles de formalización y jerarquización de responsabilidades: en la cima del sistema jurídico relacionado con la organización y el territorio estarían las diferentes instituciones estatales que regulan el ordenamiento territorial, y en la base de tal sistema encontramos las formas de participación e inclusión de las personas indígenas como ciudadanos, con algunos reconocimientos especiales por su etnia y con el derecho a vivir en su territorio de acuerdo a su cultura, dictados por la legislación nacional. Por su parte, el sistema indígena, regido por la Ley de Origen, tiene en su cima a las autoridades ancestrales (sabedores) y en algunos casos a los consejos o uniones de mayores. En su base, este sistema tradicional tiene a las personas y sus familias que perpetúan las prácticas cotidianas de cuidado de sí mismo, de relación con los demás, la naturaleza y el mundo invisible, orientadas por su Ley de Origen.

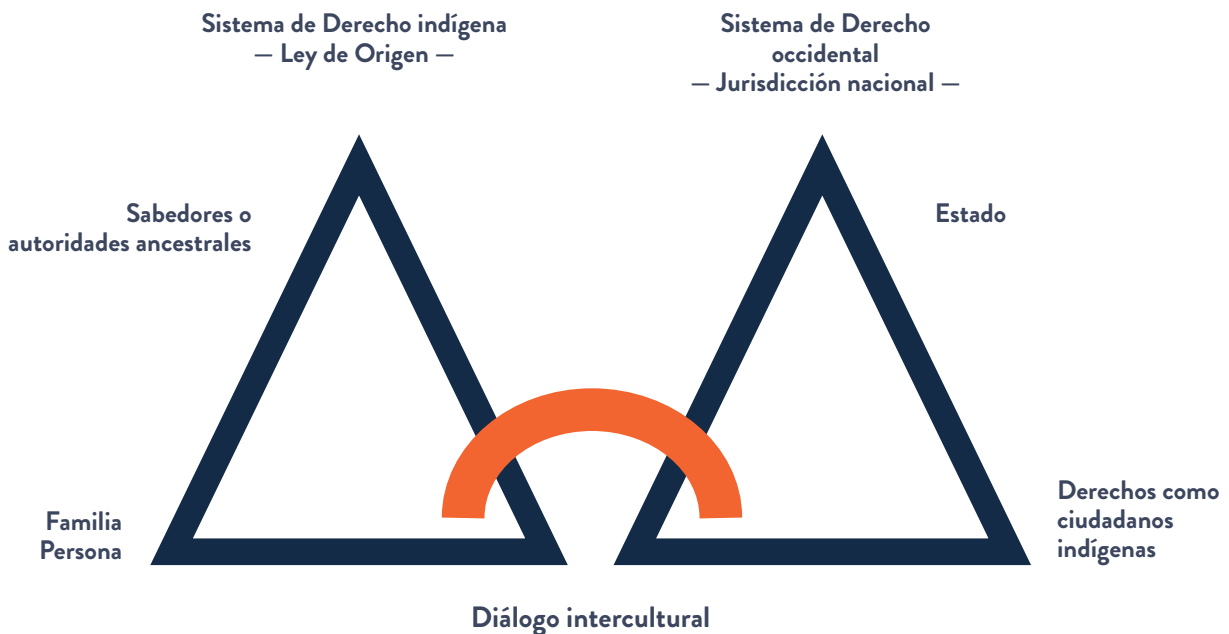


Figura 2. Diálogo intercultural entre el sistema de Derecho propio y el sistema de Derecho occidental

Así, la secuencia de aprendizaje en los primeros encuentros se centrará en la consolidación didáctica de los aprendizajes desde la vida personal y doméstica, desde la revalorización de la identidad propia y de las instituciones propias, avanzando gradualmente hacia las situaciones comunitarias y nacionales en diálogo con el sistema occidental.

En esta formación por niveles contextuales se incentiva continuamente el ejercicio crítico sobre los factores internos (personales y comunitarios) y externos (propuestas particulares u oficiales) que atentan contra el derecho fundamental de organizarse y vivir del territorio de acuerdo con las costumbres ancestrales que renuevan cíclicamente el ecosistema amazónico.

5.2 Enfoque pedagógico

5.2.1 Aprendizaje por competencias

A partir de las propuestas de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos¹⁴ y, particularmente, del informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI,¹⁵ el enfoque de competencias toma mayor fuerza en sistemas educativos como el de México, Nicaragua, Chile, Costa Rica, Argentina y Colombia en Centro y Sur América.

De cara a un nuevo siglo, esta Comisión Internacional analizó el estado de la educación y los retos globales de la humanidad. En sus reflexiones planteó la necesaria pregunta: ¿cómo aprender a vivir juntos en «la aldea planetaria» si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad?

En respuesta a esta pregunta, se señala la urgencia de una formación *integral* de las personas, que no se centre exclusiva ni prioritariamente en los aspectos teóricos y técnicos disciplinares, puesto que es preciso «revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta, además, empezar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica».¹⁶ La Comisión, presidida por Jacques Delors, plantea entonces los *cuatro pilares de la educación* como principios fundamentales para el desarrollo integral de las personas, y para garantizar que nuevos aprendizajes desarrollen la capacidad de dar respuestas a situaciones locales y globales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.¹⁷

De los cuatro pilares, *aprender a vivir juntos* es aquel en el que la Comisión insistió con mayor énfasis, aclarando que se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores.¹⁸ De manera similar, se enfatizó en la importancia de que los programas educativos favorezcan el *aprender a ser*, pues los desafíos del siglo XXI requieren el desarrollo de la autonomía, la capacidad de juicio y el sentido de la responsabilidad personal en el destino colectivo.

¹⁴ *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, marzo de 1990 (Nueva York: UNESCO, 1990).

¹⁵ *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors (Madrid: Santillana/UNESCO, 1996).

¹⁶ Jacques Delors «La educación o la utopía necesaria» en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Madrid: Santillana/UNESCO, 1996) 19.

¹⁷ Jacques Delors «Los cuatro pilares de la educación» en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Madrid: Santillana/UNESCO, 1996) 95-108.

¹⁸ Delors 103-106.

Sobre el pilar *aprender a conocer*, la comisión recomendó tener en cuenta que las disciplinas científicas tienen cambios rápidos y continuos, de manera que al enseñar alguna disciplina es conveniente ofrecer un compendio general de saberes alrededor de los temas y dar las bases para aprender más.¹⁹ Por su parte, el *aprender a hacer* se refiere, más que al simple desarrollo técnico de un oficio, a la capacidad de dar respuesta a situaciones diversas favoreciendo el trabajo en equipo, para lo cual se recomienda que los estudiantes combinen su formación con experiencias profesionales y sociales paralelas.²⁰

En línea con las sugerencias de la Comisión, el Programa de Agentes Interculturales propende por la formación integral de los estudiantes, enfatizando en *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser* como dimensiones prioritarias frente al reto de vivir en la aldea local y la «aldea planetaria». De igual manera, para abordar el pilar del *aprender a conocer*, se eligen pocos contenidos teóricos priorizando aquellos saberes generales occidentales del derecho y las ciencias ambientales, que permitan mantenerse al tanto de los nuevos conocimientos producto del rápido cambio en estos campos del saber. Para *aprender a hacer*, el programa enfatizará en la transferencia de conocimientos a la realidad personal y comunitaria de cada participante, y ofrecerá acompañamiento durante los periodos no presenciales en los que se aplicarán los nuevos aprendizajes más pertinentes para cada uno.

Aunque el desarrollo de nuevas competencias se puede verificar en los niveles de la comprensión y la comunicación a través de pruebas tradicionales escritas y habladas, el énfasis del programa para la evaluación estará en la ejecución de los nuevos aprendizajes en su contexto real.

5.2.2 Pedagogía decolonial

El modelo de educación asume una pedagogía decolonial²¹ fundamentada en el ejercicio de la interculturalidad para la *decolonización del ser y del saber*, es decir, la idea de que existe un solo saber y una sola forma de ser válida y deseable. Este ejercicio decolonial es paso necesario para generar las condiciones equitativas del diálogo de saberes y requiere que todos los involucrados en la experiencia educativa — pero especialmente quienes se encuentran en condiciones de poder— mantengan una actitud crítica y atenta sobre sí mismos y la posible complicidad con las estructuras de conocimiento hegemónicas.

Desde esta apuesta pedagógica intercultural, el fin último de la acción educativa es lograr que grupos que han sido considerados carentes de saber, puedan compartirnos sus saberes y saberes-ser, para incidir en una cultura mayoritaria que tiene tanto por aprender de las formas de vida tradicionales.

6. PROPUESTA PEDAGÓGICA

La propuesta pedagógica se construye desde cinco ejes temáticos alimentados durante todo el ciclo de formación por dos rutas pedagógicas que informan, alimentan y animan transversalmente contenidos, estrategias y recursos didácticos.

¹⁹ Delors 96-99.

²⁰ Delors 99-103.

²¹ Catherine Walsh, «Interculturalidad, colonialidad y educación», *Revista Educación y Pedagogía* 19.48 (2007): 25-45.

6.1 Ejes temáticos

Los contenidos centrales del programa se agrupan en cinco ejes que permiten organizar temáticamente los aprendizajes: 1) Cultura y Derecho propio. 2) Gobernanza y comunidad. 3) Gestión del territorio. 4) Sustento y buena vida. 5) Comunicación y transmisión intergeneracional.

Los ejes desarrollan los contenidos de manera integrada con las experiencias de los estudiantes o alrededor de un tema articulador. Los contenidos de cada eje enunciados a continuación se trabajarán de manera *transversal*, no de manera aislada o secuencial, como sucedería en las formas convencionales de capacitación por asignaturas. La transversalidad se entiende como «un medio de organización del currículo que permite a los estudiantes un aprendizaje global, significativo, contextualizado, centrado en la idea de formación integral. Obedece la transversalidad, de alguna forma, al principio de globalización y transdisciplinariedad de los saberes, para superar las parcelas en el tratamiento del conocimiento, o en su defecto, la visión compartimentada de este».²²

Esta propuesta pedagógica desarrolla transversalmente los contenidos de todos los ejes a través de las rutas didácticas.

6.1.1 Cultura y Derecho propio

Los sistemas tradicionales de conocimiento modelan las culturas y tienen su fundamento en la relación especial de los pueblos indígenas con su Origen y con el mundo de la trascendencia. Los aprendizajes del eje giran en torno a la pregunta: ¿cuál es el fundamento de nuestra identidad como pueblos diferentes y únicos? En el eje se trabajarán los siguientes temas:

1. Ley de Origen
2. Sistemas tradicionales de conocimiento
3. Cultura: el derecho a seguir siendo indígenas

6.1.2 Gobernanza y comunidad

Los aprendizajes del eje giran en torno a la pregunta: ¿qué ofrecen la legislación nacional e internacional y la legislación especial indígena para la eficaz gobernanza del territorio y para poder seguir viviendo en comunidad según nuestros usos y costumbres?

1. Derecho propio y Derecho occidental
2. Derechos fundamentales de los pueblos indígenas
3. Autoridades y gobierno propios
4. Planes de vida, AATI y resguardos
5. Otras figuras para la gobernanza del territorio: Territorios de vida –TICCA

6.1.3 Gestión del territorio

Los aprendizajes giran alrededor de la pregunta: para construir planes de manejo pertinentes ¿cuáles son los elementos esenciales de los territorios de vida y cómo estos se reflejan en el ordenamiento y la caracterización biocultural del territorio, la gobernanza, la conservación de la naturaleza, la preservación de la cultura y la transmisión intergeneracional?

²² Martín Suárez, «Las corrientes pedagógicas contemporáneas», *Acción Pedagógica* 9. 1-2 Táchira: Universidad de los Andes (2000): 48. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17010/art6_12v9.pdf;jsessionid=2A85CEF42A5B3ACC08C3590D41B91330?sequence=1 el 11 de septiembre de 2020.

1. Conservación comunitaria y los cinco elementos esenciales de un territorio de vida
2. Fundamentos de cartografía
3. Inventarios y caracterización biocultural
4. Ordenamiento biocultural del territorio
5. SIG biocultural
6. Planes de manejo tradicional del territorio

6.1.4 Sustento y buena vida

La preservación de la cultura garantiza el manejo tradicional del territorio, el uso sostenible de los recursos y el bienestar integral de la comunidad, es decir, la *buena vida*. El eje gira alrededor de la pregunta: ¿qué es la buena vida y cómo se puede garantizar desde el reconocimiento de la relación entre cultura, naturaleza y salud?

1. Cultura
2. Naturaleza
3. Salud

6.1.5 Comunicación y transmisión intergeneracional

El eje de comunicación es transversal y busca reflexionar sobre la comunicación no solo hacia afuera sino, sobre todo, hacia adentro para fortalecer lo propio y garantizar su transmisión a las nuevas generaciones. El eje girará alrededor de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo la comunicación permite defender, fortalecer y reconocer los sistemas de conocimiento, la cultura, las instituciones de gobierno propio y las iniciativas de conservación comunitaria?
2. ¿Cuál es el objetivo de la comunicación para las organizaciones indígenas?
3. ¿Qué elementos de los TICCA queremos destacar, trabajar y divulgar?
4. ¿Cómo pueden plasmarse de manera visual o sonora estos elementos?
5. ¿Cuáles son las competencias actuales con las que cuenta cada una de las comunidades?

Por su parte, el componente de transmisión intergeneracional está en manos principalmente de los sabedores y especialistas de la cultura. La Ley de Origen informa sobre el calendario tradicional para el manejo de la vida de la cultura. Los momentos por excelencia para recordar la Ley de Origen, comunicarse con el mundo espiritual, manejar la vida comunitaria y en el territorio y garantizar la transmisión a las nuevas generaciones son las ceremonias del calendario tradicional. Por ello, el módulo de formación incluye ceremonias tradicionales y una guía de trabajo en campo posterior, formulada por los sabedores y especialistas de la cultura. La comunicación servirá como vehículo para articular los fundamentos de la educación propia con la necesidad de comunicar hacia adentro y hacia afuera lo que se quiere preservar.

6.2 Organización modular

El programa de formación incluye dos ciclos con módulos presenciales y no presenciales. En los presenciales se ofrecerán sesiones teóricas y ejercicios individuales y en grupo, que estimulan el intercambio entre los participantes para compartir los conocimientos previos, promover el diálogo con los nuevos conocimientos y propender por el aprendizaje significativo.

Los periodos no presenciales tienen como fin animar a los participantes a la réplica contextual: primero yo, después mi familia, mi comunidad, etc. Esta réplica, además, implica extensión a toda la comunidad para informar sobre los nuevos aprendizajes y, sobre todo, para el autorreconocimiento y el orgullo de lo propio.

Por otro lado, la transferencia de tecnología es clave para el trabajo en campo y con la comunidad, garantizando siempre pertinencia y seguridad cultural.

Se da especial atención a un módulo presencial dirigido por los sabedores y especialistas de la cultura en el marco de ceremonias tradicionales, ratificando la importancia de estos espacios y momentos para el diálogo intercultural, la aprobación comunitaria y la transmisión a las nuevas generaciones.

Tabla N.º.2: Programa de formación de agentes interculturales para la promoción de los territorios de vida

Ciclo 1		Ciclo 2	
Ruta 1: La ley es de origen		Ruta 2: Se necesita una selva para tejer una corona y se necesita una corona para tener una selva	
Presencial	No presencial	Presencial	No presencial
Eje 1: Cultura y Derecho propio Eje 2: Gobernanza y comunidad Eje 3: Comunicación y transmisión intergeneracional	- Réplica del taller: los cinco derechos fundamentales; taller de autorreconocimiento de los elementos esenciales de los TICCA - Declaración TICCA - Comunicación comunitaria de los TICCA	Eje 3: Gestión del territorio Eje 4: Sustento y buena vida Eje 5: Comunicación y transmisión intergeneracional	- Ceremonia de iniciación y diálogo intercultural - Inventarios i-Naturalista ²³ - Cartografía - Ordenamiento del territorio
Productos			
- Ejercicios de apropiación y resignificación de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas - Autorreconocimiento personal de la conservación comunitaria - Identificación de los elementos esenciales de los TICCA - Uso de herramientas básicas para la comunicación desde el autorreconocimiento	- Diagnóstico comunitario de los elementos esenciales - Declaración TICCA - Documentación para el Registro internacional - Insumos para la comunicación comunitaria	- Ejercicios de cartografía - Creación de los 5 proyectos i-Naturalista - Apropiación de herramientas y aplicaciones para caracterización, cartografía, etc. - Ejercicios de comunicación	- Metodología de caracterización biocultural - SIG bioculturales - Planes de manejo tradicional de los TICCA - Insumos para la comunicación comunitaria

²³ Naturalista (i-Naturalist) es una red que busca conectar científicos a través de una plataforma colaborativa de registro de la biodiversidad, promoviendo la ciencia ciudadana. En Colombia ha sido impulsada por el Instituto Humboldt (<https://colombia.inaturalist.org>).

6.3 Metodología

6.3.1 Rutas Pedagógicas

Las rutas son la manera como se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la *transversalidad*. Estas rutas son el hilo conductor que articulan los ejes temáticos. Deben tener relación con los ejes, con las formas de aprendizaje propias de la cultura y con experiencias cercanas a los estudiantes.

Ruta 1: La ley es de origen

En el primer encuentro de formación se implementa la ruta «la ley es de origen». Producto del diálogo intercultural con las comunidades del Vaupés, el CEMI ha aprendido de las formas en que tradicionalmente los indígenas tukano oriental organizan el pensamiento y los nuevos aprendizajes: la narración y la historia de los acontecimientos son centrales en una tradición que cíclicamente vuelve al Origen de la mano de sus historiadores. En esta ruta, que articula el eje 1 (Cultura y Derecho propio) y el eje 2 (Gobernanza de los territorios indígenas), se narran historias que dan cuenta del encuentro de estas comunidades con Occidente y la revalorización de la Ley de Origen, los sistemas tradicionales de conocimiento, el gobierno propio y los derechos fundamentales para la protección de la cultura y el territorio.

Ruta 2: «Se necesita una selva para tejer una corona y se necesita una corona para tener una selva»

El segundo encuentro tiene como ruta este eslogan que reúne la concepción del conocimiento tradicional y la gobernanza del territorio por las autoridades ancestrales para garantizar la conservación biológica y la preservación cultural. Por ello se ha escogido como el tropo que guía el segundo momento de formación y de implementación para recoger los diagnósticos y las decisiones que habrán de alimentar planes de manejo tradicional apropiados y pertinentes.

En tanto que los sabedores y especialistas de la cultura han inspirado desde el diálogo intercultural esta propuesta pedagógica, su guía y orientación son imprescindibles para garantizar la seguridad cultural y la transmisión. En lo que respecta al aporte occidental, se ofrecerán herramientas básicas de cartografía, inventarios, caracterización biológica y comunicación que sirvan a los propósitos de la definición de planes de manejo tradicional que, además, puedan dialogar con planes de ordenamiento, agendas ambientales y las figuras de conservación comunitaria como la que propone este plan de formación.

6.3.2 Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas que se proponen en este programa incluyen una amplia gama de opciones, desde las convencionales sesiones teóricas con talleres y ejercicios prácticos, hasta encuadres de la educación tradicional en los que son los sabedores y especialistas de la cultura quienes dan la pauta.

Situaciones reales como dispositivo de aprendizaje

Las situaciones de la vida real de personas o grupos indígenas son útiles para la introducción, ejemplificación, modelación, reflexión crítica y evaluación de aprendizajes del programa. Las historias —en este caso relacionadas con la organización del territorio, el derecho propio y el derecho occidental— son particularmente útiles en un contexto como la Amazonia, en el que la tradición oral y la historia es el mecanismo pedagógico por excelencia de la educación tradicional.

Aunque existan puntos comunes, es importante aclarar que esta estrategia difiere de la metodología de estudio de caso de Harvard, que puede ser bienvenida para temas puntuales durante el curso. Estos puntos en común son la introducción teórica breve y el uso de casos de la vida real para la reflexión y discusión. Pero difiere en que las historias, si bien de la vida real, se emparentan más con el cuento y la fábula que proponen una enseñanza o moraleja y que subrayan el compromiso ético y moral por el bien común como uno de los elementos destacados de las formas tradicionales de educación en la cultura. Además, trabajan los deberes que, como se dijo atrás, se sitúan más en el concepto de justicia distributiva, e involucran al individuo, a la sociedad, a los antepasados, a las generaciones futuras y al territorio. Y, finalmente, invitan a los estudiantes a «animar» como una de las características principales de la participación comunitaria.

Es preciso resaltar igualmente que, a diferencia de enfoques como el del «aprendizaje basado en problemas», la escucha de situaciones reales como dispositivo de aprendizaje no necesariamente se centra en «problemas». Por el contrario, se privilegia la elección de casos ejemplares de organización y promoción de prácticas de reivindicación de los derechos fundamentales, de uso y manejo del territorio y de valoración de las autoridades ancestrales y la cultura. De esta manera favorece la tarea de la revalorización de lo propio, en contraste con los enfoques orientados a la formación de agentes culturales del cambio.

Las situaciones, recogidas en cartillas o guías de formación, serán usadas para:

- Introducir las enseñanzas centrales de un módulo.
- Ejemplificar nuevos aprendizajes.
- Conocer iniciativas de otros grupos étnicos y su resultado.
- Evidenciar un conflicto que puede resolverse usando los nuevos aprendizajes.
- Propiciar mecanismos propios de reflexión.
- Propiciar reflexión crítica sobre un tema partiendo de la revalorización de las formas de pensamiento y reflexión, guiados por los mayores.
- Facilitar la evaluación de los aprendizajes.
- Compartir los aprendizajes con la comunidad durante los periodos no presenciales.

Sesiones teóricas

Durante las sesiones teóricas se hará uso de los recursos didácticos convencionales tales como presentaciones de PowerPoint, tablero, cartelera, etc.

Talleres y ejercicios prácticos

Se diseñarán talleres prácticos tanto para los momentos presenciales como no presenciales, sobre la premisa de que deben responder a necesidades prácticas de las personas y de los procesos comunitarios.

Diagnóstico de necesidades

El diagnóstico que realizarán los estudiantes en el primer periodo no presencial se modelará durante el módulo 1 a partir de ejercicios y tareas. En las guías de formación se encuentran las orientaciones y formatos que les facilitarán a los estudiantes la realización de diagnósticos y réplicas de los ejercicios formulados en los módulos virtuales o presenciales.

Transferencia de tecnología

En el ánimo de que la formación sea intercultural, una estrategia fundamental es la transferencia de tecnología que tenga utilidad práctica más allá del curso. Algunos ejemplos son los conceptos, herramientas y aplicaciones para cartografía, construcción de sistemas de información geográfica, inventarios y caracterización de la biodiversidad y herramientas de comunicación. Sin embargo, estas tecnologías tendrán que dialogar con las formas propias de relación, comprensión y ordenamiento del territorio con el fin de apuntalar el enfoque biocultural que se quiere preservar y defender.

Intercambio de experiencias

El intercambio de experiencias entre participantes de diferentes grupos étnicos, regiones del país y con sistemas culturales y de conocimiento diferentes es la estrategia primera para promover el diálogo intercultural y el trabajo en red, uno de los objetivos de aprendizaje del programa de formación, vital para unir esfuerzos en la lucha por la reivindicación de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas.

Metodologías propias de aprendizaje tradicional

Reconociendo la legitimidad de las distintas formas de producción de conocimiento, se propone el uso de metodologías propias (indígenas) de aprendizaje, es decir, a través de ceremonias tradicionales, uso de plantas tradicionales como mambe, yopo o caapi, conversaciones comunitarias y talleres prácticos de elaboraciones indígenas.

6.3.3 Recursos didácticos

Los siguientes son algunos de los recursos didácticos que se proponen desde el CEMI. Por su parte, los sabedores tienen la libertad de proponer recursos propios de la cultura.

Guías de formación

Durante la implementación de los módulos se hará uso de guías de formación diseñadas gradualmente.

Guías para la réplica

Se diseñarán guías con instrucciones para la réplica de cada encuentro con trabajos para que los agentes interculturales pongan en práctica los aprendizajes en su familia y con la comunidad.

Material audiovisual

Se elegirá material audiovisual pertinente para realizar cine-foros que propicien la reflexión sobre los temas de los ejes. Así mismo, la primera guía estará acompañada de audiocuentos que recogen la forma de enseñanza mediante historias y narraciones, como un fundamento de la pedagogía indígena.

Recursos didácticos indígenas

Los sabedores y especialistas, en el marco de las ceremonias, conversaciones comunitarias y talleres prácticos, definirán los recursos didácticos propios de la cultura.

7. EVALUACIÓN

En consonancia con las apuestas teóricas y pedagógicas de las que se nutre el programa, se proponen las siguientes formas y momentos de evaluación:

Tabla N.º.3: Porcentajes de calificación para evaluación

Evaluación	%
Participación	10 %
Ejercicios y tareas	40 %
Cuestionarios	20 %
Socialización y réplica	30 %
	100%

7.1 Participación en las sesiones

Este componente evalúa la asistencia a las sesiones presenciales y la participación interesada y respetuosa durante las mismas. Se elaboran listas para que los docentes lleven el control de asistencia. De igual forma, cada docente involucrado dará su calificación apreciativa sobre la participación de los estudiantes durante los módulos presenciales.

7.2 Tareas y ejercicios

La adecuada realización de tareas y ejercicios, individuales o en grupo, evidencia el compromiso con la capacitación. Se elaborará una tabla con la lista de estudiantes y tareas programadas para cada módulo y se calificará el nivel de cumplimiento. Por otra parte, el estado de avance de los ejercicios de la vida real que aporten a procesos comunitarios sentidos es la manera de verificar la adquisición de las competencias del curso y la apropiación de los aprendizajes, y por ello su porcentaje en la evaluación es el más alto.

7.3 Cuestionarios

Se trata de la evaluación realizada al final de cada módulo, que permite medir el nivel de comprensión de los conceptos manejados durante el mismo. Los cuestionarios se adaptan a las circunstancias de presencialidad o virtualidad de los módulos.

Sin embargo, se propone convertir estas evaluaciones también en ejercicios de aprendizaje. Con cuestionarios preparados con antelación y que se aplican a los participantes al comienzo del módulo, se advierte a los estudiantes que esta primera evaluación no tendrá calificación y solo tiene la finalidad de apreciar los conocimientos previos. La advertencia de que este mismo cuestionario se aplica al final del módulo sirve de estímulo para el aprendizaje durante el curso. La evaluación final se propone como un ejercicio de reflexión colaborativa que corrige las respuestas iniciales, las completa, y explica el cambio o la transformación, es decir, ayuda a que los estudiantes hagan conciencia de lo que sabían, lo que ignoraban y lo que aprendieron. Después cada estudiante envía su cuestionario diligenciado individualmente para ser calificado.

Siempre que se realicen los módulos presenciales, se propenderá por las preguntas abiertas que plantean una situación real o ficticia, contextualizada a las características locales. Las situaciones pueden ser del contexto personal, comunitario, de las capitánías, de las AATI, del resguardo o la vida nacional.

Teniendo en cuenta las condiciones particulares de la población (personas multilingües de tradición fuertemente oral con limitaciones en la comprensión de lectura en español) se propone, como parte de los cuestionarios, la opción de pregunta abierta para cada eje que permita, mediante una narración (escrita o grabada) y/o un dibujo, valorar la comprensión de los contenidos y su pertinencia para cada participante.

7.4 Socialización y réplica

El diagnóstico de necesidades se realiza como ejercicio práctico en las sesiones presenciales, y se socializa y jerarquiza en los talleres de réplica en cada comunidad. Este diagnóstico es un insumo para el diseño de acciones para cada una de las comunidades/organizaciones y para cada uno de los momentos de formación y de implementación del proyecto. La capacidad de los participantes de comprometer a sus autoridades y comunidades en los objetivos y actividades del programa evidenciará el grado de adquisición de competencias, contenidos y, sobre todo, el ejercicio crítico por parte del estudiante que se reflejará en las acciones en el territorio y con la comunidad. La producción de insumos para la comunicación dará cuenta de la apropiación de herramientas básicas, la comprensión de los conceptos fundamentales de la comunicación y el uso de la comunicación como una prerrogativa de las comunidades para decidir lo que quieren comunicar.

La evaluación de los ejercicios de réplica dependerá del diseño mismo de los ejercicios y las herramientas que se utilicen para aplicarlos. En tanto que la réplica se hace a la comunidad, serán importantes las listas de asistencia, las actas comunitarias y las evidencias audiovisuales.

Como parte del trabajo con la comunidad y en situaciones de la vida real, son bienvenidos los diarios de campo o bitácoras que van dando cuenta del desarrollo de los ejercicios de réplica, la aplicación de aprendizajes y la creatividad para la toma de decisiones. De igual forma, según sea pertinente, diferentes metodologías de historias significativas permiten describir el cambio operado en los estudiantes y en sus comunidades (tipo cambio más significativo, historias de éxito, etc.).

Territorios de vida



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA

