



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**EL PROCESO POLÍTICO – EDUCATIVO DEL CONSEJO REGIONAL INDÍGENA
DEL CAUCA (CRIC): CONSTRUIR PEDAGOGÍA EN LA LUCHA POR LA
HISTORIA, AUTONOMÍA Y EL TERRITORIO**

**TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
JENNY PAOLA ORTIZ FONSECA**

Directora de tesis: Dra. Patricia Medina Melgarejo
Facultad de Filosofía y Letras, Posgrado en Pedagogía

MÉXICO, D.F. Abril, 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi madre, padre y hermano a quienes les debo todo lo que soy.
Gracias por su dedicación y esfuerzo que es la firme garantía
que hoy estemos aquí, luchando por la utopía.*

*A Fabio Castro mi maestro y amigo. Con infinita gratitud, respeto,
cariño y admiración por su compromiso político, por los oportunos
consejos y la permanente compañía a lo largo de mi formación.*

*A Deyanira Daza con gran cariño y admiración por
hacer de la docencia una práctica de esperanza.*

AGRADECIMIENTOS

Es difícil en pocas líneas indicar los múltiples rostros y las voces amigas que han sido fundamentales para continuar con esta lucha cotidiana por comprender los profundos problemas contemporáneos y creer firmemente en la posibilidad de transformación haciéndonos cada vez más humanos.

A mi familia Isabel Fonseca, Jesús Ortiz, Camilo Ortiz, Luiza León, Eduardo Rodríguez, Laura Ortiz, Andrea Rodríguez y Julia Mesa (mi querida abuela), les agradezco con el corazón por la incansable lucha cotidiana que me ha permitido prevalecer en pie de lucha pese a la incertidumbre de la realidad.

A mis hermanos del alma Jorge Calderón, Johanna Vargas, Alejandro Lugo y Zuly Martínez, por estos largos años de amistad que han sido y son el apoyo fundamental que me impulsa a luchar por sueños cada vez más humanos.

A Cristian Poveda, Evelin Camargo, Sharon Olaya, Jaime Camargo, Angie Ávila, Dayana López, Fabian Becerra, Mardy Gonzalez y Jenny Prieto grandes amigos y amigas que con el corazón han hecho más amena la ausencia de mi tierra amada y por apoyar este bello sueño de seguir aprendiendo.

Al Colectivo de Historia Oral –Colombia- que son el ejemplo de la constancia por hacer de la docencia un compromiso político y ético

A Elizabeth Castillo por esa voz de aliento y por las sabias palabras que siguen siendo una pieza fundamental para la reflexión y transformación. Gracias por tu amistad.

A Constanza Mendoza, Óscar Linares, María Isabel Gónzales, Alcira Aguilera y Alejandro Castro por el gran apoyo brindado en estos años de permanencia en México que me han permitido prevalecer pese a los momentos de desatino cotidiano.

A Patricia Medina por el apoyo brindado y sus oportunas asesorías.

A mis queridos amigos de Tejamanil 414 Felipe Martínez, Mauricio Acevedo, Patricia Mosquera y Fabian Camas que hicieron de mis días en México un gran espacio de aprendizaje cotidiano cargado de buena energía. Gracias por la compañía, la amistad y la constancia.

A Edgar Ortiz y Mabel Flores gracias por la compañía, el apoyo en las largas horas de trabajo y la alegría de compartir nuestros espacios cotidianos con gran alegría.

A mi querido amigo *El Artista* en este camino que andamos recorriendo construyendo lazos fraternos de amistad y solidaridad.

A Graciela Bolaños, Álvaro Cabrera, Jorge Tamayo, Lisandro Quiro y Sonia Pineda, gracias por ese encuentro maravilloso para comprender que otra Colombia es posible.

Al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) por el apoyo brindando y por la constancia de su lucha que ha sido y es una ejemplo de permanencia para crear otra Colombia.

A mi querida y amada Colombia con ese sentimiento contradictorio entre el amor y el dolor, aún sigo creyendo en la posibilidad de transformar nuestras realidades haciendo posible la utopía.

A todos los compañeros y compañeras que han luchado por hacer de la vida algo digno creyendo en la posibilidad de transformarnos cada día.

A nuestros sueños y nuestro esfuerzo por continuar resistiendo en la difícil tarea de ser maestros y maestras.



*Un pueblo que lucha no puede ser
acabado ni por la guerra, ni por las
persecuciones, ni por la explotación*

Consigna indígena

*Pies, para que los quiero si tengo
alas para volar*

Frida Kahlo

TABLA DE CONTENIDO

A MODO DE INTRODUCCIÓN	1
------------------------------	---

CAPÍTULO I

LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO INDÍGENA Y SU LUGAR EN EL PROCESO EDUCATIVO COLOMBIANO.....	21
--	----

1.1 La construcción del sujeto indígena en América Latina: de las prácticas coloniales a la mestización del continente.....	22
---	----

1.1.1 Prácticas coloniales: ¿Qué prevalece en nuestros tiempos?	24
---	----

1.1.2 Nacimiento del Estado-nación moderno: De la organización de castas al mestizaje	30
---	----

1.2 De la educación impartida por las congregaciones religiosas a la creación del sistema educativo indígena propio	33
---	----

1.2.2 La escuela como proyecto político del CRIC: Apropiación y transformación....	38
--	----

1.3 El movimiento indígena como espacio de constitución del sujeto étnico	44
---	----

1.4 El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP): construcciones, reflexiones y desafíos del movimiento indígena en Colombia.....	52
--	----

CAPÍTULO II

MOVIMIENTO INDÍGENA EN COLOMBIA: LAS CONDICIONES DE RESISTENCIA EN UN PAÍS DE CONFLICTO ARMADO.....	59
---	----

2.1 Las condiciones políticas en Colombia: entre la violencia política y la resistencia indígena	63
--	----

2.2 Implementación de políticas de industrialización: La Reforma Agraria un proyecto de desigualdad, reorganización espacial y resistencia.....	82
---	----

2.3 El desplazamiento forzado en Colombia: ¿Destierro del campo? ¿Desarrollo de las grandes ciudades?.....	89
--	----

2.4 La formación del sujeto pedagógico en medio del conflicto armado.....	93
---	----

CAPÍTULO III

LUCHA POR LA AUTONOMÍA Y EL TERRITORIO EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO PEDAGÓGICO EN EL MOVIMIENTO INDÍGENA DE COLOMBIA	99
--	----

3.1 La lucha por la autonomía como acción transformadora del presente	100
3.1.1 Raúl Zibechi: autonomías en movimiento.....	101
3.1.2 Experiencias de pueblos indígenas: autonomías locales	104
3.1.3 Héctor Díaz Polanco y Consuelo Sánchez: la autonomía regional	106
3.2 El territorio como espacialización de la resistencia: ¿somos sujetos territorializados?	110
3.2.1 El proyecto de desterritorialización y la lucha por la reterritorialización de los pueblos indígenas	111
3.2.2 Las nuevas políticas geográficas indígenas: la lucha por el territorio.....	113
3.2.3 La conformación de un sujeto territorializado como sujeto de derecho.....	116
3.3 La lucha por la autonomía y el territorio en la formación del sujeto pedagógico	119

CAPITULO IV

EXPRESIONES DEL PROCESO PEDAGÓGICO DEL CRIC EN EL ANÁLISIS DE LA REVISTA CXAYU'CE: SEMILLAS Y MENSAJES DE ETNOEDUCACIÓN.	122
---	-----

4.1 La revista de etnoeducación Cxyu'ce: un espacio político de reflexión y socialización para la construcción de una educación propia	126
4.2 Experiencias y reflexiones pedagógicas: socialización y construcción de un proceso educativo propio	130
4.3 Movilización, resistencia y permanencia del Movimiento Indígena.....	145
4.4 El papel de la historia como necesidad de la subjetivación política en la doble conciencia étnica y de clase.....	150

CONCLUSIONES.....	155
FUENTES.....	163
BIBLIOGRAFÍA.....	167
ANEXOS.....	173
Anexo 1: Entrevistas realizadas sobre el proceso de construcción de las propuestas educativas y el movimiento indígena del CRIC.....	173
Anexo 2: Marco legal del proceso de educación indígena. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 6.....	174
Anexo 3: Experiencia pedagógica sobre la construcción de los CECIB. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 1.....	176
Anexo 4: Construcción de los PEC en el proceso político y educativo del CRIC. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 3.....	181
Anexo 5: Presentación editorial. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 3.....	187
Anexo 6: Representaciones iconográficas sobre el pensamiento indígena. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 6.....	188
Anexo 7: Bilingüismo. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 5.....	193

Lista de cuadros

Cuadro 1: Congregaciones misioneras encargadas de los territorios nacionales. Tomado de Castillo, E. et al., (2005).....	35
Cuadro 2: Recuperaciones de tierras en el período de 1971-1980. Tomado de CRIC (2011). La lucha por la tierra semilla de unidad, organización y fortalecimiento cultural. Impresol editorial: Colombia.....	87
Cuadro 3: Análisis de las secciones de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce	129

Lista de ilustraciones

Ilustración 1: Organización espacial de los pueblos indígenas durante la colonia y la república.	29
Ilustración 2: Estructura organizativa del sistema de educación propia del CRIC. Tomado de la Revista Cxyu'ce No 6	43
Ilustración 3: Estructura del SEIP tomado del primer documento de trabajo del Consejo Regional Indígena del Cauca (2011)	55
Ilustración 4: Ataque a Marquetalia. Tomado de Arenas, J (1966). Diario de resistencia de Marquetalia. En: http://www.cedema.org/uploads/diario_marquetalia.pdf	68
Ilustración 5: Plataforma política del CRIC. Fotografía tomada por Jorge Silva en 1974, Hacienda Cobaló Cauca.....	71
Ilustración 6: Narración sobre los actos cometidos contra el pueblo indígena. Tomado de: Consejo Regional Indígena del Cauca (2007). La lucha por la tierra y la persecución al Movimiento Indígena. CRIC: Colombia	72
Ilustración 7: Algunas opiniones de los mayores acerca de la necesidad de reconstruir la historia. Tomado de CRIC (2011). La lucha por la tierra semilla de unidad, organización y fortalecimiento cultural. Impresol editorial: Colombia	95
Ilustración 8: Artículos constitucionales que reconocen los derechos culturales, territoriales, políticos, jurídicos y económicos de los pueblos indígenas en Colombia.	118
Ilustración 9: Componentes reflexivos sobre la propuesta pedagógica del CRIC.....	131

Ilustración 10: Fragmentos de la traducción de la Constitucional Nacional del castellano al nasa yuwe. Tomado de la Revista de etnoeducación Cxyu'ce No 2..... 150

Lista de gráficas

Gráfica 1: Pueblos indígenas víctimas de la violencia política. La información es tomada de los datos que se exponen en: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de Bogotá..... 74

Gráfica 2: Tipo de violación perpetuada contra los pueblos indígenas. La información es tomada de los datos que se exponen en: Tomado de: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de B..... 74

Gráfica 3: Relación de victimas por año. La información es tomada de los datos que se exponen en: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de Bogotá..... 78

Gráfica 4: Actores armados durante el período de 1997-2004. La información es tomada de los datos que se exponen en: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de Bogotá 80

Gráfica 5: Tipo de violencia cometida durante 1974 - 2004. La información es tomada de los datos que se exponen en: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de Bogotá 92

Lista de mapas

Mapa 1: Ubicación espacial del Departamento del Cauca - Colombia 11

Mapa 2: Representación del estrecho de Magallanes en el mapa de Van Der Keer 26

Mapa 3: Stock de la deuda externa de los PED en el 2001 (en miles millones de dólares). Tomado de Milliet, D. Y É. Toussaint (2004). Deuda externa, banco mundial y FMI. 50 preguntas/ 50 respuesta. ABYA-YALA: Ecuador 49

Mapa 4: A la izquierda mapa de mayorías políticas y a la derecha mapa de competencia electoral. Tomado de Villa, W. (2005). "Polarización política y violencia durante "La Violencia": 1946.-1963". Alto vuelo comunicaciones: Colombia	64
Mapa 5: Violencia perpetuada contra los pueblos indígenas en el período de 1974-1981. Tomado de: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de Bogotá.....	73
Mapa 6: Mapa geoestratégico del Departamento del Cauca. Tomado de: Consejo Regional Indígena del Cauca (2007). La lucha por la tierra y la persecución al Movimiento Indígena. CRIC: Colombia.....	81
Mapa 7: Distribución de tierras de frontera agropecuaria en el Cauca. Tomado de: Consejo Regional Indígena del Cauca (2007). La lucha por la tierra y la persecución al Movimiento Indígena. CRIC: Colombia.....	87
Mapa 8: Presencia de organización armadas en el departamento del Cauca. La información es tomada de los datos que se exponen en: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de Bogotá	148

A MODO DE INTRODUCCIÓN

“Fue precisamente porque nos volvimos capaces de decir el mundo, en la medida en que lo transformábamos, en que lo reinventábamos, por lo que terminamos por volvernos enseñantes y aprendices, sujetos de una práctica que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética”

Paulo Freire

La preocupación pedagógica por comprender los problemas contemporáneos de nuestras sociedades latinoamericanas responde a un compromiso ético y político indispensable de nuestro quehacer docente al tener la enorme responsabilidad de formar a los sujetos sociales del presente. Es así, que como docentes, en el proceso formativo nos enfrentamos a las preguntas ¿Qué tipo de sujeto social estoy formando? ¿A qué modelo de sociedad responde? ¿Cuál sociedad queremos proyectar para el futuro? ¿Qué papel cumple la educación en este proceso?

Al comprender que la formación de los sujetos sociales es un proceso que trasciende del mero desarrollo de las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que responden al modelo de desarrollo del capitalismo en esta oleada de neoliberalización de la educación. Sino, al contrario, se trata de la formación de un sujeto social en

(...) la total imposibilidad de ser neutrales frente al mundo, al futuro -que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo para hacer a través de la transformación del presente con que se van encarnando los sueños-, nos plantea necesariamente el derecho y el deber de tomar posición como educadores. El deber de no omitirnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política (Freire, 2011, 78)

Esto implica una relación entre la *pedagogía* y la *política* como espacios – tiempos constituyentes en el quehacer docente, guardando vínculos fundamentales para nuestro posicionamiento teórico y epistemológico en el ejercicio de formación de los sujetos pedagógicos - políticos conscientes de su papel histórico en la sociedad.

La acción consciente sobre la reflexión de la pedagogía al interior de los procesos, prácticas y experiencias que se han presentado en Colombia no puede ser un ejercicio aislado de las condiciones sociales de los sujetos que la conforman. Desconocer los profundos procesos de transformación que se vive en los tiempos contemporáneos como resultado de la crisis del capitalismo, que en las últimas décadas ha arrasado con los derechos de los pueblos, los recursos naturales, la negación del sujeto y el mantenimiento de un sistema clasista, racista, opresor y excluyente sería una ausencia clave para entender los enfoques pedagógicos que han predominado en estos tiempos.

Lo primero a señalar es que la educación se convirtió en un negocio exitoso para la acumulación capitalista que resultado del abandono del Estado a la financiación de la educación pública fue tomando mayor fuerza el aumento las instituciones privadas como respuesta al débil sistema público¹. La entrada de la empresa privada a la financiación de esas instituciones hace que la mirada de la educación como derecho público se transforme rápidamente en un negocio que ofrece unos productos en el esquema de oferta-demanda de consumidores bajo la lógica del "capital humano". Esto representa un cambio de paradigma pedagógico pues ya no se trata de formar sujetos conscientes de sus realidades sociales sino individuos competitivos y flexibles capaces de adaptarse al sistema capitalista.

Es necesario señalar lo absurdo que representa la noción de capital humano pues “(...) es una contradicción en los términos, primero porque el capital es lo más inhumano que existe y segundo porque se pretende que cada uno puede ser capitalista, su propio capitalista, ya que dispone de un capital acumulado en su propia persona que se materializaría en la educación y el conocimiento”. (Vega Cantor, 2005:131)

Esa nueva estructura educativa se acompaña con una fuerte influencia en el diseño de las políticas educativas nacionales que obedecen a las directrices que se establecen en el plano internacional, fundamentalmente agenciadas por el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial del Comercio (OMC), que se organizan de forma arbitraria y descontextualizada bajo el enfoque de países altamente

¹ Esa tendencia actual de los sistemas educativos corresponde a los postulados de las políticas neoliberales en educación que señalan una disminución de la responsabilidad del Estado en la financiación de las instituciones educativas y una apertura a un sistema diversificado-desigual de la educación que permita la entrada de las empresas privadas para controlar el negocio educativo.

desarrollados que imponen sus modelos a otros sistemas educativos que no tienen las mismas condiciones socio - económicas.

Las implicaciones de esos ajustes al interior del sistema educativo crea el desarrollo competitivo y desigual entre instituciones con características diferenciadas nos llevan a la reproducción de información y no a la producción de conocimiento. Galcerán Huguet senala que “no es evidente a primera vista que el conocimiento, la información y la comunicación sean bienes o servicios de valor económico, favorecedores de la acumulación. ¿Por qué razón un mayor o mejor conocimiento sería fuente de riqueza?, y ¿para quién? ¿Lo sería cualquier tipo de conocimiento o de información, o sólo algunos de ellos?, y ¿en qué condiciones?” (2007:87).

Estas preguntas son detonantes en la reflexión sobre el papel del conocimiento como una acumulación de información en beneficio a unos pocos para ser vendido a granel a la mayoría de la población produciendo la mercantillización del conocimiento. Pero volvamos a preguntarnos ¿todo tipo de conocimiento tiene esa valorización capitalista? Los conocimientos que pueden ser considerados en esa lógica de acumulación capitalista son aquellos que se pueden patentar – con fines lucrativos- y que tienen alguna función del desarrollo de “habilidades y competencias” necesarias para el cumplimiento de funciones determinadas y la gestión de proyectos productivos; como es evidente los conocimientos y saberes tradicionales quedan fuera de esta perspectiva al ser bienes colectivos, no obstante, se está presentando es una expropiación de estos conocimientos colectivos en manos de unos cuantos “investigadores” que patentan a título personal conocimientos que son del pueblo².

La ausencia de la creación de conocimiento como una tarea titánica de permanente reflexión sobre las realidades contemporáneas pierde cada vez mayor vigor, en esa oleada de neoliberalización educativa que promueve una producción acelerada de información para ser capitalizada en beneficios económicos, ya no se trata de producir conocimiento

² Para ejemplificar este asunto de la expropiación de los conocimientos tradicionales de nuestros pueblos latinoamericanos basta con hacer una revisión detallada de los casos de biopiratería que corresponde a las patentes que han hecho científicos sobre los conocimientos médicos tradicionales de los pueblos indígenas convirtiendo ese conocimiento de bien colectivo en una mercancía individual en manos de unos cuantos que tienen “derecho patentado” a usarlo y reproducirlo.

para solucionar los problemas que agobian a nuestras sociedades sino producir para estar en el mercado mundial del conocimiento.

El conocimiento entonces adquiere un lugar predominante en la economía capitalista que

“(…) tendría cuatro características definitorias: la revolución de la información y el uso de nuevas tecnologías; la reducción del ciclo de los productos, lo que ha aumentado la necesidad de la innovación; los países que brindan mejor educación y salud se integran fácilmente a la economía mundial y crecen económicamente; y, cada vez son más importantes las empresas pequeñas y medianas que suministran servicios” (Vega Cantor, 2005:133)

Al respecto, Tedesco (2000) hace un magnífico análisis sobre la condición de la educación con el enfoque neoliberal disfrazado bajo el supuesto de la "sociedad del conocimiento y la información"; propone algunos elementos claves para entender el problema de la educación en estos tiempos de aguda desigualdad y exclusión social, no obstante, retomó cuatro elementos claves para comprender la actual condición de la educación:

1. Es importante reconocer la relación del *conocimiento como acumulación para el desarrollo del capitalismo* perdiendo su condición de derecho público para la transformación socio-económica de un país. Esto significa que el conocimiento deja de ser un elemento fundamental en el proceso formativo de los sujetos sociales que en interacción colectiva transmiten, construyen y reconstruyen los conocimientos que han prevalecido en el desarrollo histórico de las sociedades.

El lugar que ocupa el conocimiento en esta lógica capitalista es la "acumulación de conocimiento" para el desarrollo económico garantizando el mantenimiento de una sociedad basada en las clases sociales. Para este fin: la educación debe cumplir el papel de constructor de espacios formativos en el manejo de la venta de servicios que respondan al modelo del consumo del conocimiento. Tedesco señala que los resultados de este principio es el aumento de las tasas de desarrollo económico y un aumento en los índices de exclusión y desempleo "(…) en las sociedades que están utilizando más intensivamente la información y los conocimientos en sus actividades productivas, está aumentando significativamente la desigualdad social" (2000:16).

2. Esa situación origina una *transformación en las relaciones de trabajo* con el esquema de la calidad y cualificación del personal competente como la clave para construir un sistema basado en una economía del conocimiento, es decir, "(...) el saber individual se convierte en una mercancía que se transa en el mercado, como se vende cualquier producto material" (Vega Cantor, 2005:131). La pregunta aquí es ¿Qué pasa con nuestros sistemas educativos? ¿Qué pasa con la formación de sujetos críticos? ¿En dónde queda la construcción de espacios de dignificación de nuestras condiciones sociales?

Volvemos a la preocupación por la crisis, que desde luego, es también una crisis al interior de nuestro sistema educativo que responde a exigencias del sistema capitalista totalmente desarticuladas de los procesos sociales de nuestras realidades latinoamericanas. Esos postulados han sido señalados por diversos intelectuales como el *neodarwinismo pedagógico*; los fuertes - quienes pueden pagar el mejor servicios educativo- devoran a los débiles -el resto de nosotros- manteniendo una competencia desmedida entre los sujetos como justificación de las desigualdades sociales.

3. *La crisis del Estado-nación* como un mecanismo garante de los hilos del mercado transnacional, se rompen las barreras que mantenía el sistema económico nacional, quedando a merced de los intereses de terceros que buscan la explotación sin medida de las sociedades y los recursos naturales. La elaboración de políticas supranacionales que se implemente de forma arbitraria a las distintas latitudes del mundo responde a ese "modelo de globalización económica [que] (...) en síntesis, reduce la capacidad del Estado para definir su política monetaria, su presupuesto, su recaudación de impuestos y la satisfacción de las necesidades sociales de su población" (Tedesco, 2000:32-33).

En efecto, las políticas educativas que se elaboran en ese plano supranacional se implementan en nuestras naciones sin considerar las condiciones particulares de cada contexto y las terribles consecuencias que trae consigo para el desarrollo social de nuestros pueblos; lo que interesa, entonces, es el desarrollo del capitalismo y no la formación de los sujetos para construir esos espacios alternativos a ese modelo de sociedad. Un claro ejemplo, es el enfoque educativo que ha premiado la cobertura sobre la calidad como indicador de los requisitos educativos que se presentan en las escalas de medición internacional.

Aunado a tal visión de la educación, ha tomado gran auge el enfoque de las competencias como mecanismo formativo para responder a las exigencias del capital, "(...) la utilización del término competencias, es muy reciente. La primera vez que se empleó fue en 1992 en los Estados Unidos, cuando la Secretaria de Trabajo de ese país conformó una comisión de expertos que elaboró un documento titulado "lo que el trabajo requiere de la escuela" (Vega Cantor, 2005:140). Se puede observar que este enfoque dejó de ser una propuesta de formación del sujeto social para dar respuesta a una lógica de mercado competitivo.

4. Otro elemento clave para comprender la problemática que ha traído consigo el enfoque del neoliberalismo educativo es la *transformación de las relaciones socio-culturales y la profunda evolución del individualismo como proyección social*. Esos nuevos elementos hacen que los valores del trabajo colectivo se pierdan en una competencia desmedida entre individualizaciones (darwinismo social) que no busca acabar con el otro sino incluirlo en el sistema de explotación. Tedesco señala que "(...) el individualismo actual involucra esferas más amplias, referidas especialmente al 'estilo de vida'. La nueva forma de individualismo pone el acento en la autoexpresión, en el respeto a la libertad interna, en la expansión de la personalidad, de sus cualidades especiales y de su excepcionalidad" (2000:45).

Con la expansión del individualismo lo que se presenta es una sobreproducción y sobreexplotación del sujeto que termina con una anulación del sujeto como construcción de los procesos históricos y colectivos, es decir, el sujeto termina siendo un resultado de lo efímero, sin pasado, sin proyección al futuro viviendo el presente como un resultante inocuo de los procesos sociales. Esto significa precisamente una ruptura con los lazos colectivos, es una restructuración de las relaciones sociales para mantener la sujeción en manos del capitalismo salvaje.

No es de extrañarnos que las políticas educativas que se han diseñado en ese contexto busquen precisamente la formación de sujetos competitivos y flexibles que se adapten con rapidez a un sistema que anula las colectividades con sometimientos cada vez más profundos de la acción social de los sujetos. Esto es en esencia una transformación profunda en las relaciones sociales, los sistemas educativos y los fines de la formación

pedagógica. Volvamos entonces a las preguntas ¿Qué tipo de sujeto social estoy formando? ¿A qué modelo de sociedad responde? ¿Cuál sociedad queremos proyectar para el futuro?

Es indudable que existe una contradicción latente entre dos proyectos de sociedad: una sociedad individualizada, mercantilizada y consumista en el marco del gran proyecto de sociedad capitalista-neoliberal, que se ha descrito en párrafos anteriores; y, en contra partida, existen propuestas de sociedad alternativa que apuesta al trabajo colectivo y a la educación, a una economía solidaria y a una relación equilibrada con la madre tierra, esa sociedad alternativa es el gran proyecto político de los movimientos indígenas en América Latina, y, es también nuestra apuesta política y pedagógica por transformar las condiciones de desigual social.

Este proyecto alternativo de los movimientos indígenas como una disputa política por crear horizontes de futuro en la voluntad de ser *sujeto* significó un posicionamiento de sus demandas indígenas en la esfera educativa para la construcción de políticas que respondan a las exigencias de los pueblos étnicos; es decir, se trata de un giro epistémico para reconocernos desde la diferencia y no desde la homogeneidad.

Indiscutiblemente estos espacios reflexivos obedecen a las discusiones académicas que se desatan sobre los conceptos de multiculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalidad e interculturalidad como escenarios de apertura discursiva para comprender las complejas relaciones sociales actuales en el marco de las demandas de los movimientos sociales por su reconocimiento étnico e identitaria.³

La idea de subvertir ese orden significa la construcción de conocimiento crítico y el posicionamiento de propuestas educativas propias que permitan la apertura de escenarios de formación pedagógica y relaciones que lo transforman en un campo abierto de cambio y de acción política. El posicionamiento de este tipo de relaciones propicia reconocimientos

³ Es importante señalar que las discusiones que se presentan obedecen a la influencia de tendencias teóricas sobre las relaciones que establecemos con los pueblos étnicos, en ese sentido, lo que ha predominado es el diseño de políticas interculturales con excesivo enfoque culturalista sin rasgos de criticidad frente a la producción de conocimiento indígena. Las discusiones abordadas en el seminario “*Interculturalidad y decolonialidad en México y América Latina*” plantean un análisis teórico-metodológico sobre otras formas de comprender al sujeto a partir de las narraciones de sí mismo superando las visiones estáticas de identidad y los planteamientos culturalistas que han predominado el campo de estudio.

entre *nosotros* que supera la inclusión del *otro* en el campo de la vida cotidiana como se venía manejando⁴.

En ese sentido, este trabajo de investigación es una invitación para conocer la propuesta política y educativa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) de Colombia, en un proceso de lucha indígena, desde la década de los setenta, como una acción colectiva y social para transformar las realidades de los pueblos indígenas, asumiéndose como sujetos históricos, dueños de nuestro presente, resultado de la memoria de los abuelos y hacedores del futuro.

Se trata de posicionar política y éticamente a la formación pedagógica como el pilar de la acción social del sujeto colectivo, aprendiendo de la propuesta del CRIC para construir un *nosotros* capaz de transformar las condiciones de explotación y sujeción social: ese el proyecto político y educativo del movimiento indígena de Colombia liderado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

Construyendo el problema

La pregunta por la formación del sujeto pedagógico al interior de los pueblos indígenas⁵ en nuestra América Latina nos lleva a la problematización de sus luchas como organizaciones y movimientos que han dado un sendero de resistencia en estos tiempos de aguda desigualdad, opresión y explotación por la oleada capitalista. Desconocer esos procesos de historicidad que han configurado la formación del sujeto pedagógico del movimiento indígena y desarticularlo con las realidades políticas, económicas y sociales que ha atravesado nuestro continente resultaría un ejercicio poco pertinente dadas las permanencias y rupturas históricas que han prevalecido en el devenir de las sociedades.

En el mismo sentido, aunque no es para nada novedoso, quiero señalar que todo conocimiento pedagógico tiene tras de sí o se articula de manera compleja a un posicionamiento político y es importante retomar dicho posicionamiento político para

⁴ Algunos trabajos que plantean esta discusión se pueden ubicar en: Medina Melgarejo, P (2009), y, Medina Melgarejo, P (2009).

⁵ La expresión de *pueblos indígenas* como categoría política se plantea en el Convenio 169 de la OIT, es un reconocimiento como sujetos de derecho que cambian las formas de enunciación como comunidades, poblaciones, pueblos originarios, etc. Se usa esta categoría en la investigación reconociéndolos como sujetos políticos y de derecho.

entender el por qué de los procesos pedagógicos generados al interior del movimiento indígena y situarnos en ese marco político para comprender nuestra realidad contemporánea en aras de transformarla.

Ese posicionamiento político que tomo como punto de partida para problematizar nuestras realidades en estos tiempos de incertidumbre (Bauman, 2002; Vega, 2011), de crisis de paradigmas (González Casanova, 2002), de desigualdad y de resistencia frente a las imposiciones totalizadoras del capitalismo que están insertas en las diferentes dimensiones de la realidad social en las escalas local-nacional-internacional, hace que las ciencias sociales y la pedagogía tengan un lugar clave para la problematización de dichos aspectos así como la formación de sujetos socio-históricos que respondan a los problemas contemporáneos.

Aunado a estas preocupaciones sobre el papel del conocimiento científico social, debo señalar que mi interés en esta investigación es problematizar la relación entre la consolidación del movimiento indígena en Colombia y la formación del sujeto pedagógico en el marco de la lucha político-educativa del CRIC. Se ha tomado el CRIC como espacio de análisis porque es la primera organización indígena que se consolida en Colombia en 1971, y, desde entonces, ha sido la vanguardia del movimiento indígena con una plataforma política basada en la autonomía, el territorio, la cultura y la unidad.

Este punto de partida se sitúa desde la perspectiva que tiene el CRIC al considerar como pilar del movimiento indígena la educación y la incidencia que ha tenido en la transformación de las políticas educativas al interior del país; así como en la formación pedagógica de los sujetos que integran el movimiento. Para el CRIC “(...) hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación” (CRIC, 2004: 23), este postulado es fundamental para la consolidación del *Sistema Educativo Indígena Propio* en el cual se forma el sujeto pedagógico.

Entonces, se parte de tres ejes de interacción que construyen lo que el CRIC denomina como pedagogía propia: a) la *comunitariedad* que corresponde a un proyecto educativo planteado desde las comunidades donde hay una conciencia crítica y una interlocución entre lo político y lo educativo; b) la *cosmovisión* como los principios epistémicos que orientan la reflexión sobre el lugar de la educación en los procesos

formativos de la comunidad en un diálogo intergeneracional; y, c) la *interculturalidad* que corresponde al diálogo interétnico desde una colocación histórica sobre los procesos que conforman el contexto situacional de cada pueblo étnico.

Estos principios que constituyen el proceso educativo adelantado por el CRIC es resultado de un largo proceso de lucha, apropiación y reinvención del papel de la educación para los pueblos indígenas y su incidencia en la elaboración de prácticas pedagógicas acordes con los principios del movimiento: es decir, esos tres ejes de interacción son el resultado de cuarenta años de lucha política y educativa adelantada por el movimiento indígena.

Para el análisis de tal propósito se toma el período que comprende de 1970 hasta 2010⁶, aunque el balance que se puede establecer durante esta periodicidad resulta ser bastante ambicioso, es importante señalar que se elige este período amplio ya que nos da una visión histórico-genealógica acerca del proceso que ha tenido la consolidación, desarrollo y articulación del CRIC en materia política y educativa en Colombia.

Esta periodización obedece al planteamiento que hace Díaz Polanco cuando señala que “lo novedoso no es, pues, la presencia misma o el número de los movimientos indígenas, sino el cambio que comienza a manifestarse en la calidad o la naturaleza de los mismos (...)” (2006, 111). Es precisamente esa reconfiguración del movimiento indígena como una alternativa de resistencia frente a las imposiciones neoliberales agenciadas para

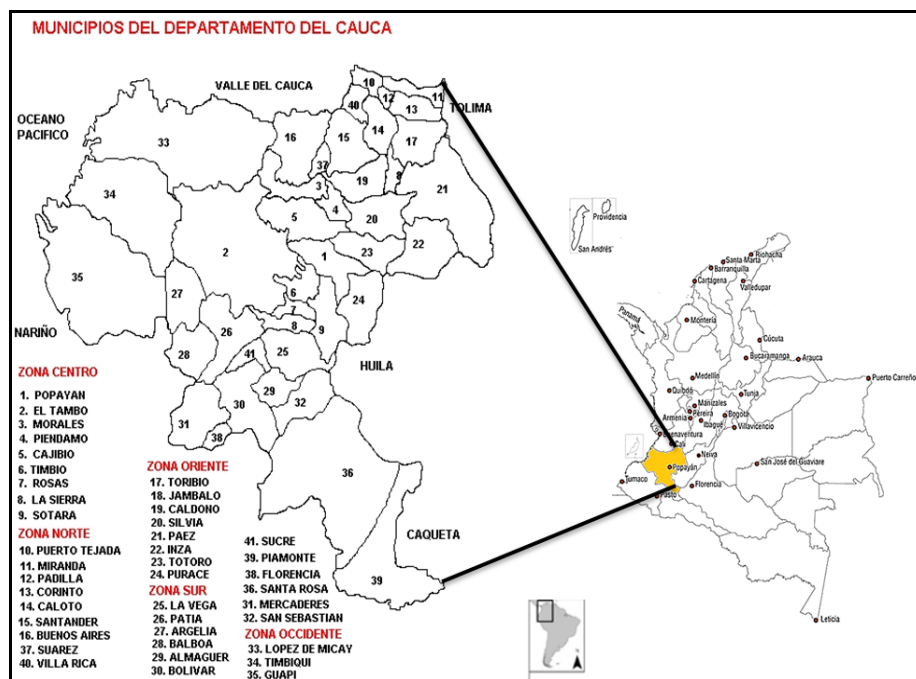
⁶ Es importante señalar que al inicio de la lucha del CRIC, los pueblos indígenas no eran reconocidos como *sujetos* sino que eran vistos como *objetos* de las políticas públicas con fuertes inclinaciones racistas y excluyentes, no obstante, con el paulatino posicionamiento que ha tenido a nivel nacional lograron un reconocimiento como *sujetos políticos y de derecho* a través de la Asamblea Constituyente de 1991. Es importante comprender este recorrido como campo de problematización acerca de la formación de *sujeto* pues, tal como lo indica Zemelman, éste se constituye a partir de una reflexión epistémica sobre sus condiciones reales.

De otra parte, se identifican dos importantes momentos que influyen en la consolidación del movimiento indígena durante el período de 1970-2010: el primero, se ubica entre 1970-1990 en el marco del movimiento popular latinoamericano y la articulación con varios partidos de izquierda que influían en los horizontes políticos de los procesos organizativos latinoamericanos, como es el caso del comunismo; y, el segundo momento corresponde al período de 1990 - 2010 con el cambio de paradigmas que se presenta resultado de la caída del Bloque Soviético y la expansión acelerada del capitalismo de ultranza; aunado a esta situación mundial, en Colombia se presenta la creación de la Asamblea Constituyente para modificar la Carta Magna, esta situación particular significó un reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas como sujetos de políticos y derecho.

el continente que se busca problematizar la autonomía y el territorio para la formación del sujeto pedagógico.

Ahora bien, el ejercicio de problematización es una tarea compleja que requiere de la formulación de diferentes criterios de análisis cruzando algunas de las dimensiones de la realidad social. Zemelman (2008) indica que la tarea no se agota con una mera descripción de lo observado, ni en una interpretación de la información sino en la construcción del problema como una práctica epistémica que indaga por el conocimiento y la realidad social.

En ese sentido, partamos por indicar que el sujeto de estudio corresponde al CRIC como un movimiento pluriétnico ubicado en el Departamento del Cauca, Colombia, (Ver mapa 1) que cuenta con una población total de 299.414 de acuerdo al Censo Nacional de 2005⁷. En este Departamento se ubican los pueblos indígenas Nasa, Misak, Kokonuco, Emperara- Siadipara, Yanacona, Inga y Totoró que conforman la organización del CRIC.



Mapa 1: Ubicación espacial del Departamento del Cauca - Colombia

⁷ En el Censo de 2005 señala que Colombia tiene una población de 41.468.384, de total de la población se identificó que por adscripción étnica se encuentran los siguientes porcentaje: Indígena 3.35 %, Rom 0.01 %, Palenquero 0.01 %, Raizal 0.07 %, Negro, mulato y afrodescendiente 10.30 %

Este territorio caucano se encuentra anclado entre la Cordillera Central y Occidental teniendo acceso a los Andes Colombianos, la Selva del Putumayo, al Valle del Cauca y a la Costa Pacífica. Esa multiplicidad de puntos de encuentro de la geografía nacional hace que el Cauca se convierta en un espacio geo - estratégico fundamental para los diversos actores del conflicto armado, las transnacionales y los programas de agronegocio del Gobierno Nacional.

Esta ubicación geopolítica del Departamento del Cauca se ha constituido en una realidad social y política para los pueblos indígenas que han tenido que hacer frente a tres grandes problemas: de una parte, asumir la ubicación geo-estratégica de su territorio que ha sido foco para la elaboración de políticas agrarias en beneficio de las grandes transnacionales y el mantenimiento hasta 1980 de un sistema de hacendados que se habían apropiado de sus resguardos; de otra parte, es un contexto con fuertes raíces coloniales y clericales que habían mantenido mecanismo de exclusión y racismo a través de las misiones religiosas que controlaban la educación para indígenas; y, finalmente, es un contexto inmerso en el conflicto armado que ha generado violencia política contra los líderes indígenas y desplazamientos forzados masivos como resultado de las incursiones militares, paramilitares y guerrilleras.

La pregunta entonces sitúa este proceso como base para la formación de un sujeto pedagógico⁸ empieza a matizarse en un espacio de fuertes contradicciones políticas, económicas, sociales y educativas que permean constantemente este territorio caucano. Es decir, la formación de un sujeto pedagógico alude como mediación en un espacio contextualizado por una fuerte tensión política y social ha sido esencial la lucha del CRIC por la defensa del derecho a la vida, la educación, el territorio y la autonomía como mecanismos de permanencia y resistencia indígena.

Retomando a Zemelman resulta pertinente señalar algunos elementos desde los cuales se problematiza la formación del sujeto pedagógico en el movimiento indígena en Colombia cruzando tres elementos de análisis: a) la situación histórica política que vive

⁸ Se considera como sujeto pedagógico el resultante de la formación del sujeto étnico, político, social, geográfico e histórico que se ha constituido al interior del proceso organizativo del CRIC pues se constituye en la mediación pedagógica en los procesos de formación al interior de los escenarios educativos – escuela, comunidad y movimiento- y como un práctica reflexiva hacer de la preocupación por la educación como escenario potencializador de la constitución de la subjetividad de los pueblos indígenas.

Colombia hace más de seis décadas sumergida en una contradicción entre la formación del sujeto indígena en un país que se encuentra en conflicto armado⁹ y la lucha por el derecho a la vida; b) la lucha por autonomía y el territorio como campos de disputa política que incide en la formación del sujeto pedagógico; y c) la construcción de un sistema educativo propio como escenario de formación político - pedagógica desde la escuela, la comunidad y el movimiento indígena.

No es un asunto menor problematizar la formación de un sujeto pedagógico al interior de un movimiento indígena con múltiples contradicción socio-histórica y políticas, por tal razón, propongo como pregunta central de la investigación: ¿Cómo se forma el sujeto pedagógico al interior del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC-, en Colombia, en el proceso de la lucha por la autonomía y el territorio durante el período de 1970 a 2010?

En ese contexto de problematización sobre la formación del sujeto pedagógico se considera que las preguntas a formular abarcan una amplia gama de análisis, no obstante, se ha optado por discutir y focalizar la atención en las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el proceso de historicidad que posibilita la emergencia del movimiento indígena en Colombia y América Latina durante 1970 a 2010? ¿Cómo se puede formar un sujeto pedagógico crítico en medio de un conflicto armado? ¿Cuál es el papel de la autonomía y el territorio en la formación del sujeto pedagógico al interior del CRIC en Colombia? ¿Cuáles son las herramientas del sujeto pedagógico como proyecto político del CRIC – Colombia? ¿Cuál es el lugar de reflexividad sobre los procesos de formación pedagógica en el CRIC? ¿Qué papel juega la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu’ce como herramienta que posibilita la construcción del sujeto pedagógico como proyecto político del CRIC – Colombia? ¿Qué sujeto se ha construido en este proceso?

Quizás lo que se encuentre en el desarrollo de esta tesis no sea una respuesta determinada a las preguntas, sino, al contrario la formulación de más preguntas resultado de una problematización que se está haciendo y re-haciendo como una búsqueda constante por comprender y transformar el mundo del que somos parte; tal como ya lo había indicado

⁹ Es importante señalar que el conflicto armado colombiano ha propiciado múltiples problemas sociales: la violencia política contra organizaciones populares, los desplazamientos forzados, los genocidios, la impunidad y el dolor son huellas en nuestra memoria colectiva.

Marx en su famosa Tesis XI de Feuerbach << Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modo el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo>>.

Se plantea como objetivo analizar la formación del sujeto pedagógico en el movimiento indígena en Colombia, en el marco del proceso político – educativo en la lucha por la autonomía y el territorio al interior del Consejo Regional Indígena del Cauca en Colombia durante el período de 1970 a 2010. Para dar cuenta de este aspecto se plantean tres objetivos específicos que consisten en: a) identificar los planteamientos teóricos y políticos que se desarrollan sobre la autonomía y el territorio en una relación estrecha con la formación del sujeto pedagógico; b) contextualizar las luchas por la autonomía y el territorio en el proceso de historicidad de Colombia y su incidencia en la conformación del CRIC; y, c) problematizar la relación entre la consolidación del movimiento indígena en Colombia y la formación del sujeto pedagógico como la posibilidad de construir propuestas pedagógicas y educativas alternativas.

Aproximaciones metodológicas

La propuesta metodológica que se propone para el desarrollo de esta investigación se basa en la perspectiva socio-histórica que permite develar el trasfondo de la formación del sujeto pedagógico en el CRIC en un contexto nacional permeado por la violencia política, el desplazamiento forzado y la lucha por la reforma agraria durante el período que comprende de 1970 a 2010.

El lente socio-histórico con el que se analiza el proceso desarrollado al interior del CRIC, posibilita el armazón de un mapa contextualizado que se ancla en la reflexión de las condiciones concretas y materiales en las que se encontraban los pueblos indígenas del Cauca y la conciencia histórica de los sujetos que están siendo hacedores de su propio presente a través de la organización indígena.

Ese desafío de problematizar las condiciones socio-históricas en las que se van construyendo los sujetos, implica comprender los lugares de posibilidad que abren los horizontes de futuro. Zemelman señala que esto “(...) implica tener que enfocar los procesos como construcciones que se van dando al compás de la capacidad de despliegue

de los sujetos, los cuales establecen entre sí relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto” (2010:356).

Es decir, la construcción del sujeto se vuelve entonces un ir y venir en un proceso de historicidad que los va configurando en ese accionar colectivo como dialéctica entre la externalidad del sujeto y la reflexión epistémica que lo convierte en un interlocutor activo y consciente con su entorno. Es una revisión del proceso de historicidad del sujeto en una clave presente-pasado-presente como campo de transformación de las realidades en su dimensión socio-histórico contextual.

Así, la historia se vuelve una preocupación por entender la realidad presente preguntándole al pasado y a partir de una visión de futuro como exigencia de construcción, cumple una función esencial de darle sentido a la identidad haciéndonos <<ser lo que somos>> más allá de un retazo de hechos eruditos narrados con datos, acontecimientos y personajes (en muchas ocasiones) dislocados de nuestros contextos más próximos, sino que se trata de ver la historia en su capacidad reflexiva y crítica para formarnos como sujetos conscientes de nuestro papel transformador.

Esto implica que la formación del sujeto pedagógico en el movimiento indígena parte de la reflexión histórica en contextos temporales y espaciales socialmente estructurados por las condiciones concretas y particulares de cada época histórica en Colombia en una interacción entre las externalidades del sujeto y el acción del sujeto, es decir, el sujeto pedagógico del CRIC es ese espacio de mediación pedagógica desde la experiencia histórica de los sujetos. Por tal razón “la historia no puede verse como un producto terminado, ésta se construye continuamente, debe ser entendida como un proceso susceptible a las transformaciones, las cuales son provocadas por los sujetos y al mismo tiempo inciden sobre ellos” (Cxyu’ce No 5, 2001: 32)

Esas particularidades socio-históricas que hacen parte de los procesos de historicidad nacional, regional y local son ejes claves para comprender las intenciones y fines de los procesos formativos de los sujetos pedagógicos en cada momento histórico particular, de tal forma, que las reflexiones contemporáneas se nutren de los pensamientos de la época.

Esa forma de comprender los problemas pedagógicos, políticos y sociales en estos tiempos contemporáneos a la luz de la pregunta por el pasado hace parte de la gran responsabilidad que tenemos como educadores "(...) ante una sociedad a la que no sólo debemos contarle qué sucedió en el pasado, que en el fondo es lo menos importante, sino que hemos de enseñarle a lo que mi maestro Pierre Vilar llama <<pensar históricamente>>" (Fontana, 2006:57)

Esto de pensar históricamente no es un ejercicio fácil dada las dificultades que se tienen en el campo de formación de los sujetos que deben confrontar su propia historia con aquella que se desarrolla en escala nacional y global. Así mismo implica subvertir las estructuras del *nombrarse* mantenidas por las lógicas de poder como formas de sujeción sobre los pueblos étnicos; el apropiarse de esas formas de *nombrarse* sólo es posible a través de una concientización histórica sobre nuestro papel como sujetos transformadores.

Esa posición del CRIC en la formación del sujeto pedagógico se comprenden en clave socio-histórica tanto en su capacidad por afrontar el contexto de conflicto armado, como de *nombrarse* y *asumirse* como hacedores de la historia que han transformado el proceso educativo de los pueblos indígenas en estos cuarenta años de lucha política.¹⁰

Esta revisión de los procesos de historicidad que componen la formación del sujeto pedagógico que se ha desarrollado en el proceso educativo del CRIC se articula en tres niveles de análisis socio-histórico: el primer nivel, comprende la formación del sujeto étnico rompiendo con las formas de enunciación colonial y asumiendo su propio lugar en la construcción de propuestas educativas y pedagógicas desde su experiencia histórica y política como organización indígena; el segundo nivel corresponde a la historia política nacional como externalidad que constituye el despliegue de la subjetividad del proceso político-pedagógico del CRIC; y, finalmente la capacidad de hacer su propia historia desde la sistematización de las experiencias pedagógicas como parte de la construcción de un proceso educativo propio.

¹⁰ El artículo de Sarah Corona (2009) titulado "*Dos fuentes de la etnicidad indígena: las políticas públicas y los procesos de emancipación*" presenta una interesante reflexión sobre el cómo y cuándo se nombra a los indígenas desde las visiones hegemónicas y las formas de nombrarse desde los propios pueblos indígenas como mecanismo de subjetivación.

A luz de este enfoque metodológico las fuentes empleadas para dar cuenta de esa formación del sujeto pedagógico al interior del CRIC consisten en:

a) El análisis de los 15 números de la Revista de Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxayu'ce que comprenden un período de 1997 hasta 2011, su contenido constan de las reflexiones sobre los avances en materia de educación que se han desarrollado en el CRIC y las formas de nombrarse asumiendo la construcción de subjetividad en su propio proceso formativo

b) 5 entrevistas informales a líderes indígenas y no indígenas que han participado del proceso de constitución de la educación propia del CRIC y la formación del sujeto pedagógico en el movimiento indígena que han sido fundamentales para construir el tejido del proceso de lucha política y educativa. (Ver anexo 1)

El uso de estas fuentes es la ruta analítica con la que se construye la base de articulación que se teje a lo largo de la tesis para dar cuenta de la formación del sujeto pedagógico del CRIC en una relación dialéctica entre la externalidad del movimiento (condiciones políticas y sociales de Colombia) y la interioridad del CRIC en su capacidad de la formación de un sujeto pedagógico que interactúa en los distintos escenarios educativos que hacen parte del proyecto de educación propia.

Zemelman (2008) plantea que el diseño metodológico consiste en un armazón de piezas sin que implique una camisa de fuerza, sino un camino que se va construyendo paso a paso en la medida que vamos analizando la información que encontramos a lo largo del proceso de investigación. En ese orden de ideas se parte de un análisis general a lo particular organizando la tesis en cuatro capítulos:

El primer capítulo titulado “*La construcción del sujeto indígena y su lugar en el proceso educativo colombiano*”, hace referencia a una reflexión contemporánea sobre los lugares de *otredad* y *alteridad histórica* con los que se ha venido construyendo la noción de *sujeto indígena* a lo largo de trasegar histórico; estas formas de *nombrar* y *nombrarse* son elementos claves en los procesos de construcción de propuestas educativas acordes a los intereses de los pueblos indígenas rompiendo con modelos educativos coloniales y clericales.

“*Movimiento indígena en Colombia: las condiciones de resistencia en país de conflicto armado*” corresponde al segundo capítulo que busca hacer una lectura de la realidad colombiana en las últimas cuatro décadas, así obedece a una reflexión contextualizada de las condiciones en las que surge el movimiento indígena y su importancia como posibilidad para construir una Colombia diferente. En este proceso de conflicto armado los indígenas han tenido que hacerle frente a tres grandes problemas: la violencia política como mecanismo de Estado para acabar con los procesos organizativos de izquierda, entre ellos, el movimiento indígena; el desplazamiento forzado de los pueblos indígenas resultado de los enfrentamientos armados, las condiciones de pobreza y la búsqueda de nuevas oportunidades; y, la lucha por la Reforma Agraria que ha sido el punto de partida y de encuentro con otros movimientos sociales. Frente a ese escenario desolador el CRIC ha encontrado en los principios de la autonomía y el territorio un lugar estratégico para formar un sujeto pedagógico que enfrente ese escenario de guerra a través de la consolidación de comunidades de paz.

El tercer capítulo se ha titulado “*Lucha por la autonomía y el territorio en la formación del sujeto pedagógico en Colombia*” retoma los postulados teóricos que se han formulado alrededor de estas categorías centrales en el análisis situándolas al contexto colombiano cuya importancia se funda inicialmente en lo político y luego ha tenido importantes corrimientos hacia el campo educativo en el movimiento indígena.

Se propone un análisis sobre la formación del sujeto pedagógico en el CRIC bajo el principio de la integralidad de la vida de los pueblos situándolo en los logros que han obtenido para la consolidación del Sistema Educativo Indígena Propio desde su posicionamiento como *sujetos* que se apropian los espacios formativos en una interrelación consciente de su realidad social. Este último capítulo se intitula “*Expresiones del proceso pedagógico del CRIC en el análisis de la Revista Cxyu’ce: semillas y mensajes de etnoeducación*”.

Finalmente se presentan 7 anexos que corresponden: el primero, al cuadro de fuentes orales que consisten en los datos de las personas entrevistadas durante el trabajo de campo realizado en el CRIC para construir un referente contextual sobre el proceso educativo desarrollado por la organización desde la voz de los propios actores; y, los otros seis anexos

consisten en artículos tomados de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce como parte de los referentes empleados en el análisis del proceso educativo y como una presentación del cuerpo que hace parte de la revista.

CAPÍTULO I

LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO INDÍGENA Y SU LUGAR EN EL PROCESO EDUCATIVO COLOMBIANO



CAPÍTULO I

LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO INDÍGENA Y SU LUGAR EN EL PROCESO EDUCATIVO COLOMBIANO

“La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación con su proyecto. Requiere que el educador asuma la politicidad de su práctica. No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación”

Paulo Freire

Los contemporáneos procesos de reivindicación que han tejido los movimientos étnicos en América Latina ha puesto en la escena de debate nacional e internacional las problemáticas de los pueblos indígenas, campesinos y afro-descendientes como claros marcos de reconfiguración de las relaciones con el Estado- nación basados en estructuras coloniales de sociedades racializadas.

Esos procesos de movilización política de los pueblos indígenas no sólo son resultado de las contradicciones sociales que se estaban presentando en el contexto internacional y nacional, sino que obedece a una constante formación política y social de los pueblos indígenas que encuentra en la formación del *sujeto étnico* un elemento constituyente y central para la consolidación del movimiento indígena en América Latina.

Por ello, partimos de afirmar que el movimiento indígena en su proceso de lucha organizada logra dos importantes reivindicaciones en el plano nacional e internacional: la primera consiste en posicionarse como *sujeto* dueño de su proceso de historicidad buscando romper con las formas coloniales de enunciación (*otrerrización*) con las que habían sido naturalizado el sistema de subordinación racista en las sociedad latinoamericanas, esto implica la construcción de un *sujeto étnico* con experiencia política para transformar la realidad del presente de los pueblos indígenas. Y, el segundo proceso se presenta en la transformación del movimiento indígena en la relación con el Estado en materia educativa, como un punto de anclaje para cambiar las tradicionales nociones seculares y

evangelizadoras que mantenían las ideas coloniales en ese proceso de “humanizar” al salvaje para incorporarlo a la “vida civilizada”.

Esos procesos nos interesa analizarlos como lugares de discusión del movimiento indígena en la formación y consolidación del sujeto pedagógico. Así se discute en la primera parte del capítulo las formas en que ha sido nombrado el *sujeto indígena* como un *objeto* de los mecanismo de otrerización colonial y mestizo-criollo bajo argumentos epistémicos racistas, excluyentes y opresores que han sido discutidos y replanteados por el movimiento indígena situando como marco interpretativo las alteridades históricas de los pueblos indígenas como sujeto políticos.

La segunda parte del capítulo hace referencia al proceso de consolidación del sistema educativo colombiano que con la visión de “salvar las almas a los salvajes e incorporarlos a la sociedad civil”, se constituye en el argumento epistémico de los modelos pedagógicos impulsados por las congregaciones religiosas que dirigen la educación para los pueblos indígenas basados en el racismo y la exclusión como marcas de enunciación sobre los “*otros*” en aras de conservar la estructura de clases en la sociedad colombiana.

Mientras la última sección del capítulo busca discutir la relación movimiento indígena colombiano y la apropiación de los procesos educativos como claros marcos de lucha política y pedagógica para fortalecer la formación de los pueblos indígenas desde los lugares de alteridad histórica.

1.1 La construcción del sujeto indígena en América Latina: de las prácticas coloniales a la mestización del continente

A lo largo del transcurrir histórico la marca colonial ha prevalecido hasta nuestros días como un lugar predominante en las formas de enunciación de las alteridades históricas de los pueblos indígenas como los “*otros*” para situarlos en una base argumentativa excluyente, racista y opresora; también, ha sido la piedra angular en el diseño de políticas educativas para los pueblos indígenas. En este sentido, se plantea que la

‘Otridad’ que no es una condición natural de determinados grupos humanos, es el resultado de una estrategia de ‘marcación’ en la que unos sectores de la población logran asignar a otros un lugar de alteridad esencial, que crea las condiciones para su

dominación; esta estrategia de otrerización implica el establecimiento de un sistema de jerarquías, en cuya cima se encuentran los sectores dominantes (Castillo E. et al., 2005:19)

Esas perspectivas de otrerización¹¹ sobre la concepción del sujeto indígena en el proceso formativo corresponden a las diferentes miradas que a lo largo de la historia se le ha asignado al problema de la cuestión étnica y a las formas de resolución que se plantea al interior de cada Estado. Esto significa que parte de nuestra tarea pedagógica es preguntarnos por el lugar en que nos posicionamos sobre ¿Cómo entendemos nuestra relación con los pueblos indígenas latinoamericanos? y ¿Cómo podemos construir un *nosotros* comprendiendo los distintos lugares de empoderamiento de los sujetos sociales?

Freire señalaba que “ante todo, no es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores y educadoras, cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer. Toda práctica educativa implica esta indagación: qué pienso de mí mismo y de los otros” (2004:19). El problema no es menor cuando ha prevalecido una negación del sujeto étnico como constituyente de nuestras realidades latinoamericanas y han sido las prácticas racistas las que han nombrado a los pueblos indígenas.

Por tal razón, se parte de la construcción de la categoría de sujeto indígena en tres períodos determinantes: a) la época de la “conquista” y colonia que nombra al “otro” no europeo como seres salvajes, infrahumanos, carentes de alma, ricos en minerales y biodiversidad; esta perspectiva se convierte en el punto de partida y la terrible base argumentativa para iniciar el proceso de esclavización y saqueo en el continente que salvaría al decadente imperio español de su eminente colapso; b) los procesos independentistas que se gestan a principios del siglo XIX, cuya base es la fundamentación del mestizaje y el mestizaje–criollo en el continente para dar nacimiento a la configuración de los Estado-nación modernos en las complejas relaciones interétnicas contemporáneas; y,

¹¹ En las discusiones sobre otrerización se presentan elementos como marcadores identitarios para establecer diferencias racializadas entre dominadores y dominados, de tal forma, que la lengua, la raza, las prácticas culturales y los procesos orales-escriturales sirven de argumento para racializar las relaciones sociales al interior de un Estado-nación.

c) el movimiento indígena que desde la década de los setenta se ha convertido en un lugar común por asumirse como *sujetos étnicos*.

1.1.1 Prácticas coloniales: ¿Qué prevalece en nuestros tiempos?

El siglo XVI para el “Nuevo Continente” se convierte en un escenario de conflicto entre los pueblos indígenas amerindios y los invasores españoles. Las expediciones enviadas a América a lo largo de todo el siglo, sólo buscan obtener el control territorial en aras de lograr la explotación de las riquezas (oro y plata) codiciada por los invasores, y, conseguir el sometimiento de los pueblos indígenas como mano de obra esclavizada.

La brutalidad con la que son sometidos los pueblos indígenas por la espada no tiene precedentes, el exterminio de miles de indígenas bajo la codicia española que en nombre de la corona saquearon nuestras riquezas para convertir a España en un naciente imperio con una relación de dominación europea. Los argumentos ideológicos sobre los que se basan esas acciones brutales de dominio consistieron en considerar a los pueblos amerindios como seres salvajes, inhumanos y carentes de alma: se hace entonces una invención de América.

Esta invención de América, que Rabasa (2009) retrata muy bien¹² en dos aspectos; se trata de representaciones y narraciones sobre los otros – no europeos- de carácter colonizadoras, situándonos en marcos de comprensión inferiores a las lógicas de pensamiento europea; “la producción de América va de la mano con la formación del complejo cultural de “Europa y los otros” durante la modernidad temprana” (Rabasa, 2009:24) y que se puede denominar una colonización epistémica.

El otro elemento es una materialización del ejercicio colonial en la creación de territorios coloniales, así como de la configuración de nuevos espacios sociales que prevalecen hasta nuestros días como una impronta de la organización de aquella época basada en la idea de raza como mecanismo de diferenciación social, es decir, se funda en una otredad “(...) construida socialmente a lo largo de la historia, ha sido un mecanismo de

¹² O’Gorman publica en 1958 un texto que lleva ese título “*La invención de América*” en donde establece unos elementos de relación entre las categorías de invención y descubrimiento. Aunque su análisis es muy interesante deja de lado diversos elementos del proceso de colonización, frente a esto Rabasa retoma sus postulados planteando un marco referencial más completo.

diferenciación-minorización que soporta y sustenta a la vez sutiles y complejos mecanismos de inclusión- exclusión” (Castillo, et al., 2005:29).

Las crónicas que se van construyendo acerca del Nuevo Mundo con la perspectiva cultural europea “(...) reduce a los amerindios a “salvajes” sin cultura, a aprendices de la cultura occidental, y al Nuevo Mundo a un “estado de naturaleza” que brindara eventualmente productos valiosos, una vez que el orden racional sea implantado” (Rabasa, 2009:73). Ese principio de considerar a los amerindios como seres inferiores y salvajes es el sustento para determinar que América no tenía pueblos ni sociedades, es decir, las riquezas exuberantes de este nuevo territorio le pertenecían a los colonizadores.

La cultura occidental hace de anclaje para construir elementos que borren la cultura amerindia bajo la figura de las prohibiciones y los castigos que son llevados a cabo por los clérigos católicos en las misiones de evangelización que se presentan en el continente desde principios del siglo XVI. A su vez se instaura un sistema de explotación colonial con diversas políticas emitidas por la Corona Española para controlar los focos de posible insurrección indígena y para organizar la mano de obra.

Es así como en las crónicas, los mapas y las iconografías la invención de América no sólo se convierte en un artificio de enunciación del “otro” sino que fue un ejercicio de dominación epistémico y espacial que requirió de nuevas técnicas - tecnologías de invasión. Por tal razón, la elaboración de cartografías es uno de los elementos coloniales que va a configurar representaciones del “Mundo Nuevo” y a su vez una lógica de dominación sobre el continente.

Las representaciones cartográficas realizadas en la época nos dejaron entrever la mirada que se tenía desde Europa sobre los americanos. Lira (2004) señala que los mapas elaborados durante los siglos XVI y XVII sobre América representan el pensamiento entre Medioevo y el renacimiento hacia el salto a la “modernidad” con algunas pretensiones ilustradas.

Se puede identificar que el aspecto ideológico evidente en los mapas es señalar los conflictos entre la intención de describir lo que se va conociendo y la de reconocer al dibujar personajes y espacios pertenecientes a la geografía anterior conocida de la fantástica medieval. Dichas tensiones se observan en la definición de toponimias, faunas,

poblaciones, límites, proporciones, que aportan distintas informaciones sobre lo “¿Qué es América? ¿Quiénes viven en América? ¿Cómo Europa se enfrenta a esta otra humanidad? ¿Es humana, subhumana, o inhumana? a través de la representación del indio en esa relación alterna entre europeos y lo que se “conoce” como americanos” (Lira, 2004:86).

Los mapas que representan a América se ven sujetos a las nociones de los europeos a lo Externo y a los Otros, construyendo una visión identitaria que potencializa una polarización en oposición, es decir, para definir la identidad específica de cada cultura se trabajó a partir de la dualidad de las categorías espaciales dentro/fuera y la definición del territorio como categoría de la identidad cultural a partir del nosotros/ellos.



“Estos indios que en su monstruosidad definen una localidad específica, están unidos en su desnudez y en sus faldas. La domesticación esta vez ha exagerado algunos rasgos para construir estereotipos clasificadores: una costumbre ritual extraordinaria como el canibalismo se transforma en alimentación cotidiana. Los cuerpos robustos y altos de los indios del sur del continente se transforman en gigantes, como puede observarse en el mapa de Van Der Keer” (Lira, 2004, 10)

Mapa 2: Representación del estrecho de Magallanes en el mapa de Van Der Keer

En ese tipo de representaciones cartográficas se identifican a los pueblos indígenas como inhumanos, esto implicó una invasión salvaje por parte de los europeos en nuestro continente, sería menesteroso nombrar esas múltiples formas de exterminio y colonización que emprendieron y el exterminio cultural de los pueblos amerindios.

No obstante, como ningún conocimiento es inocente, “acaso no hay nada más fácil que “demostrar” las trazas de la colonización en los textos nativos que, de un modo y otro, habían de conformarse al orden colonial de las ideas” (Rabasa, 2009: 31), vale la pena preguntarse ¿Esas representaciones de indios salvajes, sin alma y carentes de humanidad – tal como nos veían los europeos- tenían implicaciones económicas y políticas? La respuesta pareciera ser reducida a la afirmación <<quinientos años de saqueo>> pero volvemos a preguntarnos ¿Qué de esas marcas de representación quedaron en nuestras epistemes?

El problema entonces no queda resuelto simplemente con las enunciaciones sobre el saqueo del territorio americano por parte de Europa, sino que implica una ruptura con las permanencias coloniales que prevalecen en nuestras formas de nombrar a los pueblos indígenas y en las estructuras racistas sobre las que se cimientan nuestras sociedades contemporáneas.

Retomando la discusión sobre el proceso colonial, se debe señalar que las acciones brutales contra los pueblos indígenas tenía mello en una significativa disminución de la mano de obra y la falta de orden para la explotación de los amerindios como fue señalado ante la Corona Española a inicios del siglo XVI. En efecto, en 1503 decide constituir la figura de “repartimiento de indios” como una forma de organizar y mantener la mano de obra indígena como la base de explotación económica.

Las sangrientas invasiones de los españoles fueron detonantes de múltiples alarmas religiosas que no veían con buenos ojos tanta barbarie que se estaba perpetrando en América generando que la Corona Española perdiera el control sobre los indígenas y sobre este rico territorio, por lo tanto, se requirió un cambio de estrategia. Es así que con la espada se articula la cruz en una campaña evangelizadora para convertir a los paganos indígenas en espíritus de bien, buscando salvar las almas de estos “seres salvajes”.

En 1512 se promulgo la Ley de Borgues que define al indígena como <<vasallo libre del rey>> con lo que se pretende modificar la brutalidad adelantada en el continente y con ese enfoque de cristianización sustituir el <<repartimiento de indios>> por la encomienda, aunque en el fondo la práctica de explotación es la misma. Durante el período de 1520 a 1550 se busca institucionalizar la encomienda por todo el continente convirtiendo a los indígenas en tributarios de la Corona Española: una sujeción de los pueblos indígenas para la explotación de parte de los encomenderos y la toma de los territorios en nombre del Rey de España. (González, 1979)

Desde mediados del siglo XVI se da una gran proliferación de las audiencias reales que buscaban situar a los indígenas tributarios en la organización administrativas de resguardos que se caracterizan por organizar a los pueblos indígenas en determinados espacios con una parcelación de tierras individuales para las familias y unas propiedades colectivas como bosques y campos. Para establecer esos resguardos se crea en la Nueva

Granada la institución de “visitadores de la tierra” con oidores que se encargaban de determinar las condiciones geográficas del territorio y el monto del tributo que el indígena debía pagar a los encomenderos.¹³

La determinación de las condiciones geográficas del territorio americano contribuyó en el diseño de representaciones cartográficas sobre riquezas naturales, minerales e hídricas que son el soporte para el ejercicio militar de la conquista.¹⁴ Entonces, se puede decir que en la elaboración de mapas durante el siglo XVI y XVII denotan dos elementos relacionados: de una parte, la carga de sentido y significación sobre la forma de comprender el mundo, y, por otra parte, de organizar el territorio en función de la relación dominadores-dominados.

Si partimos por el principio que el territorio es un producto de las relaciones sociales y económicas que marcan una organización para la explotación de recursos, producción de materia prima y generación de mercancías con fines comerciales, de intercambio y de acumulación podemos decir que el territorio “(...) en todas sus manifestaciones aparece ante el proceso productivo como un valor contenido en el lugar y sus recursos naturales o construidos” (Robert Moraes, 2009: 105).

En aras de comprender las formas en que fueron organizando las sociedades indígenas durante el periodo colonial, propongo la siguiente ilustración que da cuenta de la organización territorial para mantener el control sobre la mano de obra explotada y la producción de materia prima

¹³ La lucha política del CRIC evidencia una permanencia del legado colonial cuya base sería la encomienda como pago tributario a los encomenderos por el trabajo a la tierra, en otras palabras, el pago del terraje. Estos aspectos se discutirán en el siguiente capítulo en el análisis sobre el problema de la tierra en Colombia y su impacto en los pueblos indígenas.

¹⁴ Lacoste (1976) afirmaba que la geografía es un arma para la guerra y por lo tanto el conocimiento sobre el espacio un fin fundamental para la expansión de la mercantilización de recursos que organizaría el espacio en función de la capitalización del espacio.

Antes de la invasión española	Durante la colonia -siglo XVI-	Consolidación de Repúblicas -siglo XVII- XVIII	Inicios del siglo XIX
<p>La organización espacial en algunos de los pueblos indígenas en Colombia, estaba dado en forma dispersa dentro de un complejo societal mayor. Un ejemplo de esto es la sociedad Muisca situada al interior del cercado del Zipa.</p>	<p>Organización espacial durante la Colonia española. Se establecen las primeras "ciudades" caracterizadas por patrón de cuadrículas articuladas a los centros de poder administrativo y religioso. En los alrededores de la ciudad se encontraban los pueblos indígenas no nucleados y cercanos a los aposentos españoles</p>	<p>La organización territorial que se presenta para este periodo es el mantenimiento de las ciudades y la nuclearización de los pueblos indígenas alrededor de aposentos españoles con el fin de organizar la mano de obra indígena para los trabajos agrícolas, domésticos y mineros.</p>	<p>Resultado de la separación, el dominio criollo y la organización de los pueblos indígenas ocurre que buena parte son desplazados a las áreas montañosas con una vocación del suelo poco productivo mientras en los valles se quedan los españoles criollos, los mestizos y el campesino</p>

Ilustración 1: Organización espacial de los pueblos indígenas durante la colonia y la república.

La organización espacial y la estructura social son reglamentadas mediante una política indigenista colonial, tal como lo plantea Díaz Polanco

Vale la pena subrayar que ninguna de estas medidas tenía como propósito impedir la explotación del indígena, sino reglamentarla y racionalizarla, de tal manera que la riqueza creada por la población nativa y su mano de obra fueran apropiadas del modo más ordenado por los diversos sectores involucrados en la colonización (2006:59)

Esa política indigenista de la colonia y la organización espacial, fundamenta la estructura social en dos repúblicas (una para indios y otra para españoles) que van a prevalecer por lo menos hasta principios del siglo XX. Esta base de organización política y social que se mantiene en la colonia será un sustento para la consolidación de los resguardos indígenas que son contratados como mano de obra durante este período.

Entonces, el proceso colonial en el continente no fue homogéneo dadas las formas de penetración de los invasores y las sociedades amerindias que se encontraban habitando el territorio americano durante este período. Sin embargo, se puede decir que buena parte de las prácticas sociales, culturales y la organización territorial que se estableció durante este período ha prevalecido hasta nuestros tiempos contemporáneos: se trata de una conformación de relaciones sociales fundadas en la visión raza-trabajo como mecanismo diferenciador, por ejemplo, “la Encomienda (para los indios) y la esclavización (para los

afrodescendientes) ilustran como se estableció una tecnología de dominación/explotación (raza/trabajo), que mantuvo su vigencia hasta finales del siglo XX” (Castillo E. et, al., 2005:29).

1.1.2 Nacimiento del Estado-nación moderno: De la organización de castas al mestizaje

A finales del siglo XVIII y principios del XIX el continente americano estaba en una fuerte agitación política, existía una contradicción latente entre los Virreyes que provenían de la nobleza española y los criollos españoles nacidos en América: esa contradicción tenía sus raíces ancladas en una disputa por el control político, administrativo y territorial de América Latina lo que daría inicio a los procesos independentistas.

Se puede señalar tres elementos cruciales para que las ideas de la independencia tuvieran resultados en América: 1) se aprovecha la avanzada de Napoleón Bonaparte en su conquista por Europa lo que generó un debilitamiento de la Corona Española en los territorios americanos: 2) se propicia un declive del imperio español en manos del Rey Fernando VII y Carlos IV cuya ausencia en los Virreinos americanos serían insoslayables; y, 3) una elite criolla inspirada en los postulados de la Revolución Francesa que considera inoperante el Virreinato para enarbolar en sus hombros la nueva dirección política de América.

Resulta entonces un momento propicio para iniciar el levantamiento de los criollos contra el Virreinato bajo el supuesto que el gobierno del continente debía estar en las manos de los españoles nacidos en América y no de una elite enviada desde España que desconocía los requerimientos contextuales. Por ejemplo, en Colombia muchos de los dirigentes del proceso de independencia¹⁵ inician un levantamiento criollo por lograr la consolidación de un estado-nacional dirigido por estas elites que traen consigo las ideas de la modernidad y la ilustración europea, pero, sin lograr una ruptura real con el Rey de España Fernando VII pues aún le seguían siendo fiel a la Corona.

¹⁵ El proceso de independencia que se gesta en manos de Bolívar buscaba la integración regional en una Gran Colombia, sin embargo, su proyecto se truncó debido a las particularidades de cada proceso independentista como bien se puede observar en la geopolítica contemporánea.

Pero como toda narración histórica siempre es contada desde un lugar y un posicionamiento vale la pena preguntarnos ¿Cuáles son los silencios de la independencia? ¿Quiénes están detrás de los próceres? ¿Cuál fue el papel de los pueblos indígenas durante ese proceso? Lo que se puede evidenciar es una gran ausencia en los relatos oficiales que censuran las voces de otros sujetos participantes del proceso bajo la idea de la unidad nacional.

En ese contexto se inicia un proceso de construcción del Estado – Nación moderno que acaba con la organización por castas que prevaleció durante el período colonial y se crea la idea de consolidar la integración nacional como elemento determinante para la organización de las sociedades contemporáneas a través de la configuración de un territorio nacional, la homogenización étnica y la planeación de políticas indigenistas nacionales que van a responder a los intereses de la naciente clase mestiza-criolla.

Díaz Polanco señala que el indigenismo que se propone durante estos períodos independentistas en América Latina se desarrollan bajo el influjo de las corrientes liberales considerando que los pueblos indígenas son atrasados e impiden el desarrollo de la nación “no debe extrañarnos, por lo tanto, que los gobiernos liberales pongan en práctica una política que se propone incluir a los indígenas en la vida nacional, pero excluyendo el mantenimiento de sus particularidades culturales. La política indigenista en este caso es liquidacionista y, en esa medida, etnocida” (2006:88).

Esta situación lejos de ser un fenómeno inocente y carente de intereses se marca en la consolidación de una nueva clase mestiza que marcaría el curso histórico de nuestra América Latina como un juego de perpetuación en el poder a través de la instauración de valores nacionales marcados por una identidad dominante: la mestiza-criolla.

Bajo esa premisa la configuración de los estados-nacionales buscaban la perpetuación de las clases burguesas en el poder y el desarrollo del capitalismo con el mantenimiento de la mano de obra barata y la expropiación de las tierras de los pueblos latinoamericanos. Es decir, los estados-nacionales se fundamentan con premisas de *otrerización* para mantener una diferenciación por clases sociales que justifica al mestizaje como superación del pasado indígena y como premisa para integrar a los pueblos indígenas a la vida civilizada.

La construcción del Estado- nación moderno propone una homogeneidad de la sociedad pese a su heterogeneidad, dicha perspectiva hace que se vea como un obstáculo la diversidad étnica para la construcción nacional y como un elemento que podría truncar el desarrollo establecido por la ideología liberal de la modernidad con un sustento positivista y evolucionista.

La pretendida homogeneidad sobre la que se funda el Estado – nación en América Latina logró invisibilizar a los pueblos indígenas, negándoles su identidad étnica con la pretensión de construir una identidad nacional que supuso el mestizaje como elemento articulador, es decir, se planteó que “la solución para “el problema” de los indios es su *desaparición* en cuanto identidades diferenciadas” (Díaz Polanco, 2006:88)

Esto implicó considerar al indígena como un miembro más de la vida nacional, llámese colombiana o mexicana, sin ningún derecho diferenciado de su condición como pueblos amerindios con el supuesto de la integración a la vida nacional bajo la negación de su identidad como pueblos indígenas. No obstante, en el marco del Estado – nación moderna se inició a mediados del siglo XX diversas políticas indigenistas que pretendían otorgarle una atención diferente a los pueblos indígenas con una clara orientación de *etnofagia* que

(...) expresa entonces el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación de los patrones “nacionales” ejerce sobre las comunidades étnicas. No busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación (Díaz Polanco, 2006:97)

El diseño de las políticas indigenistas sigue considerando que los pueblos indígenas son “menores de edad” que deben ser incluidos a la vida civilizada mediante programas diseñados por mestizos para desvanecer los rasgos culturales de “atraso” proyectando los principios liberales de modernidad. Es decir, las enunciaciones indigenistas no cuestionan de fondo la idea de Estado – nación y sigue prevaleciendo la *otredad* como mecanismo diferenciador entre los pueblos de diversidad étnica.

Las condiciones de explotación y racismo en las que se encuentran sometidos los pueblos indígenas siguen manteniendo la organización de clases de las sociedades latinoamericanas; así como la negación de la subjetividad de los pueblos indígenas prevalece en los enunciados de las políticas integradoras que no produce una transformación real en el Estado.

1.2 De la educación impartida por las congregaciones religiosas a la creación del sistema educativo indígena propio

La construcción de *otrerización* sobre los pueblos indígenas ha sido una marca permanente en las formas de sujeción, diferenciación y relación con las diversas alteridades históricas que conforman un Estado – nación. Esa construcción del *otro* – el indígena- como un enunciado clasista y racista de una elite que niega las alteridades históricas de los pueblos étnicos y mantiene prácticas etnofágicas, ha tenido como principal aliado la educación como escenario propicio para el mantenimiento de esas estructuras sociales excluyentes.

En el diseño de propuestas educativas formuladas por una elite mestiza que busca la exclusión o integración del sujeto indígena - como una demarcación - al interior del modelo de sociedad proyectada bajo los principios civilizatorios, se pueden encontrar en dos períodos claramente distintivos: a) el período colonial cuya tendencia educativa estaba orientada hacia la evangelización de los pueblos indígenas; y, b) durante el período republicano que buscaba un modelo orientado hacia el <<integracionismo escolar>> como mecanismo de construcción de la identidad nacional.

Entonces, se puede señalar que durante el primer período los pueblos indígenas no fueron sometido a las formas de escolarización, tal como la conocemos hoy, sin embargo, las primeras prácticas educadoras dirigidas hacia los pueblos indígenas consistían en una relación Iglesia católica – pueblos indígenas bajo el supuesto de la integración civilizatoria, es decir, “el proceso evangelizador constituyó, sobre todo, un intento de *refundación cultural* en el Nuevo Mundo” (Castillo E. et al., 2005:60)

Esa *refundación cultural* mantiene los rasgos de exclusión clasista y racista sobre los pueblos étnicos que estaban integrando las sociedades americanas, es decir, no existe un reconocimiento a los pueblos étnicos como *sujetos* sociales ni históricos: es una negación

de la subjetividad étnica como mecanismo para mantener un sistema elitista y clasista que se funda sobre una ideología discriminatoria hacia las alteridades históricas de los pueblos étnicos. En esa estructura ideológica operante ha sido funcional el diseño de una educación, impartida por la iglesia católica, sobre las “buenas normas morales” como prácticas formativas por incorporar a los pueblos étnicos en la “vida civilizada” olvidando cualquier rasgo de su identidad indígena o africana y salvando sus almas impuras.¹⁶

A principios del siglo XIX, con el inicio de los procesos independentistas, se transforma esa idea mesiánica de “salvar las almas de los impíos étnicos” hacia la integración de “los salvajes” al naciente Estado – nación, es decir, se conforma así un *intregracionismo escolar*. En esta nueva tendencia se mantiene la tutela educativa en manos de las misiones religiosas que consiste en traer a la vida civilizada a los “salvajes” con la enseñanza del castellano y las normas morales de la iglesia, es decir, “se institucionaliza así la figura de los ‘salvajes’ como poblaciones al margen de la sociedad, que deben ser incorporados – reducidos y refrenda también el papel de la Iglesia en su misión civilizatoria” (Castillo E. et al., 2005: 66)

La tutela consagrada a la Iglesia mediante de las congregaciones misioneras (Ver cuadro 1) se extendió por buena parte del territorio nacional que buscaba la formación de los pueblos indígenas en una reconversión de su indianidad hacia el mestizaje. Un mecanismo bastante efectivo fue la instauración de internados indígenas que cumplían la función de transformar las construcciones, cosmovisiones y saberes de los pueblos indígenas con prohibiciones empleando los castigos físicos, la exclusión social y estigma cultural como marcaciones de otredad.

Este tipo de institucionalización de la educación destinada a los pueblos indígenas causó un descenso drástico de la identidad étnica, cada vez más se reconvertían en mestizos campesinos y la extensión de la educación evangelizadora tenía frutos confortables para la Iglesia y el Estado dado su interés en la anulación del sujeto indígena.¹⁷

¹⁶ Este modelo de educación prevaleció durante los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX como un mecanismo efectivo para controlar los procesos de levantamiento étnico.

¹⁷ A finales del siglo XIX se establece la Ley 89 de 1890 por la cual se establecen los criterios para introducir a la vida civilizada a la población indígena con las misiones religiosas que hacían parte del proyecto de conformación del Estado-nación.

Cuadro 1. Congregaciones Misioneras Encargadas de los Territorios Nacionales

Congregación	Territorios	Fecha del acuerdo
Agustinos recoletos	Casanare	1893
	Tumaco	1927
Hermanos menores capichunos	Caquetá-Putumayo	1905
	Guajira- Sierra Nevada	1905
	San Andrés - Providencia	1927
	Caquetá	1930
	Putumayo	1930
Claretianos	Chocó	1908
Padres montfortianos	San Martín	1908
Padres misioneros Mil Hill	San Andrés - Providencia	1912
Lazaristas	Arauca	1921
Carmelitas descalzas	Urabá	1918
Misioneros de Burgos	San Jorge	1924
Jesuitas	Magdalena	1920

Fuente: Congregaciones Misioneras Encargadas de los Territorios Nacionales Cuadro No. 13. (Helg 1987:1987)

Cuadro 1: Congregaciones misioneras encargadas de los territorios nacionales. Tomado de Castillo, E. et al., (2005).

Se puede decir que hasta la segunda mitad del siglo XX la educación para los pueblos indígenas “(...) estaba cobijada por dos expresiones distintas del sistema educativo: de una parte la educación contratada, dirigida y administrada por las congregaciones misioneras; de otra, la educación pública oficial” (Castillo, et al., 2005: 72).

La participación de los pueblos indígenas en los procesos educativos era prácticamente nula, al no ser reconocidos por el Estado-nación como un sujeto clave en el rediseño de sus propias dinámicas, lo que prevalece hasta entrada la década de los ochenta del siglo XX, es una educación diseñada *para* indígenas que busca eliminar poco a poco su indianidad imponiendo diversos estigmas sociales como marcaciones identitarias al interior de las prácticas escolares.

Al respecto Doña Graciela Bolaños¹⁸ plantea que

*La escuela se volvió un marcador que estigmatizaba a los indígenas y los excluía, por ejemplo, con la prohibición de hablar su propia lengua (...). Así uno se encontraba con la gente de las Delicias, les decía uno <<tu de dónde vienes>>, <<vengo de la cooperativa de las Delicias>>, era un centro educativo alternativo indígena en Guambia, entonces <<ah bueno>> <<entonces tú hablas Misak>>, <<no yo no, yo hace tiempo que me olvide de eso>>. Sí claro digamos que por la carga, y, eso hace tiempo ahora todavía sigue siendo. No es tan fácil a pesar de todo lo (...) desarrollado para poder potencializar el prestigio de las lenguas y colocarlas en las mismas condiciones de los otros idiomas (...)*¹⁹

Esos elementos de negación identitaria y la estigmatización sobre los indígenas que relata Doña Graciela son recurrentes en los testimonios sobre la experiencia escolar bajo la tutela de las congregaciones religiosas, dado que lo indígena se veía como algo inferior y atrasado, sigue siendo una herencia colonial para formar a los sujetos étnicos.

Es hasta la década de los setenta cuando los pueblos indígenas en el Departamento del Cauca, cansados de esa sujeción en manos de la Iglesia católica y de la negación como sujetos de derecho por parte del Estado- nación deciden levantarse en un movimiento popular que da origen al CRIC, como la primera organización indígena de Colombia, que tiene impacto en la agenda política nacional en lo referido al tema educativo entre otras reivindicaciones²⁰.

Es precisamente con la construcción y consolidación de los pueblos indígenas como *sujetos políticos y de derechos* que se presenta una ruptura con estas formas tradicionales de la educación diseñadas *por* “mestizos” *para* indígenas; con la consolidación del movimiento indígena y su reafirmación en la plataforma nacional como un sujeto activo se transforma la educación rediseñandola, construyendola y apropiandola pero con un enfoque *desde* los pueblos como una respuesta a sus propias necesidades contextuales. Este

¹⁸ Coordinadora del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del CRIC, ha participado desde el inicio en la construcción de la plataforma educativa del CRIC.

¹⁹ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 18 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

²⁰ Es importante señalar que el CRIC surge como una organización indígena resultado de su experiencia política en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) que se encontraba desde la década de los sesenta luchar por una reforma Agraria. En el capítulo 2 se aborda estos acontecimientos como detonantes del proceso del movimiento indígena.

corresponde al tercer período de las prácticas educativas propiciadas desde los propios pueblos indígenas.

Doña Graciela Bolaños plantea que “(...) la organización fue entendiendo su dinámica organizativa teniendo como base la tierra, (...) igualmente se tenía la cuestión cultura que era demasiado débil y el otro planteamiento era la visibilidad política de los pueblos indígenas como tal”²¹. Esos tres ejes de acción iniciales hacen que los pueblos indígenas se vayan situando como sujetos políticos diferenciados de los campesinos, esta primera acción de reconocimiento étnico es fundamental en la transformación de la plataforma educativa como una exigencia planteada por el CRIC y en la modificación de la relaciones con el Estado-nación.

De esta forma, el movimiento indígena al convertirse en un sujeto político con reconocimiento a nivel nacional demanda la transformación de las estructuras sociales y educativas que estaban operando hasta el momento. Resultado de esa negociación por el reconocimiento étnico frente al Estado, se promulga en 1978 el Decreto 1142 que es el primer documento oficial en el que se plantea que la educación indígena debe estar en manos de las propios pueblos reformando las ideas de contratación dada a las congregaciones religiosas que se encargaban de esos contextos.

Castillo y Rojas señalan que la creación del Decreto de 1142 en 1978 “(...) se constituyó en un referente importante para la configuración de un movimiento pedagógico étnico que desde entonces lucharía constantemente por participar en la formulación de las políticas educativas nacionales” (2005:74). Esa participación activa de los sujetos indígenas en el diseño de las políticas educativas del movimiento se convierte en el punto de partida para la reconceptualización educativa del CRIC²².

Los logros en materia de política educativa del movimiento indígena desde entonces ha tenido gran importancia en la elaboración de decretos, normas y leyes (ver anexo 2) que los ha posicionado como sujetos derecho sobre su propia educación. Asimismo se ha

²¹ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 18 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

²² En el séptimo planteamiento de la plataforma política planteada por el CRIC en 1971 se señala “Formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su propia lengua”, esa preocupación por la educación y la formación de los indígenas en la plataforma política es fundamental para entender que desde el inicio es una preocupación del movimiento por la formación de sus propios sujetos.

planteado constantes revisiones sobre los sentidos de la educación para los pueblos indígenas que se ven reflejadas en las formas de nombrar la educación de acuerdo a los requerimientos de las comunidades y en la apropiación de la escuela

1.2.2 La escuela como proyecto político del CRIC: Apropiación y transformación.

La formación del sujeto pedagógico se consolida en una dialéctica relacional entre la externalidad del sujeto (el contexto mundial y socio-político colombiano) y la internalidad del sujeto en su subjetivación política constituida en una doble conciencia que posibilita la praxis como posicionamiento para la transformación de la realidad.

Pero es importante señalar que no se trata de comprender al sujeto pedagógico como un ente eterno, al contrario, se trata de situar *al movimiento indígena como el sujeto pedagógico* que forma y se forma en la lucha política como pueblos indígenas. En este contexto referencial se crean diversas situaciones educativas que forman a los sujetos indígenas y no indígenas al interior de tres escenarios: la escuela, la comunidad y el movimiento.

La lucha política por apropiarse de la escuela se ha constituido en una confrontación política entre el Movimiento Indígena y las congregaciones religiosas por asumir ese espacio de formación de los pueblos indígenas. Es precisamente, ese escenario político de lucha por escuela como un espacio decisivo para la consolidación del proyecto educativo del CRIC, así plantearon que “en la escuela no sólo se busca asimilar el conocimiento general verdaderamente útil, sino a la par desarrollar el conocimiento propio con base en la cosmovisión de cada cultura”. (Cxyu’ce No 1, 1997:14)

En esa lucha se crean las primeras escuelas propias como espacios conquistados políticamente por el CRIC, desde adentro se apropian del proceso educativo para contribuir al desarrollo de los pueblos indígenas recuperando y fortaleciendo su identidad étnica, el idioma, las costumbres, los conocimientos propios y las formas de organización tradicional como el cabildo.

Doña Graciela Bolaños señala en su testimonio que:

Cuando se nos dijo que era necesario hacer un programa pues nosotros dijimos << ¿Un programa, un programa para qué?>>, <<para hacer escuela>>, entonces dijeron <<si

para hacer escuelas pero que se han nuestras; escuelas donde nosotros podamos decidir que enseñar. Escuelas donde nosotros podamos decir cómo se debe enseñar y escuelas en donde se enseñe a valorar el cabildo y que nos sintamos orgullosos de ser indígenas, con tal que nosotros nos sintamos orgullosos de ser indígenas (...) con eso nos contentamos>>, decían.²³

En el testimonio se denota la importancia que el CRIC le asigna a la escuela como un espacio para fortalecer las identidades étnicas rompiendo con los marcadores identitarios - resultado de la visión colonial - reproducidos mediante las congregaciones religiosas en las prácticas escolares para generar procesos de desindianización. Se trata de apropiarse de la escuela con una mediación pedagógica por articular los conocimientos propios de los pueblos indígenas y los conocimientos normalizados en el currículo nacional.

En esos elementos nodales se articulan en un proceso de fortalecimiento de la identidad étnica²⁴ como espacio de creación y construcción de procesos pedagógicos que fortalecen la voluntad de ser sujeto desde las prácticas de conocimiento de los pueblos indígenas en su tránsito por el espacio escolar. Para ejemplificar esto, retomemos otro apartado de la entrevista a Doña Graciela Bolaños cuando explica que

La escuela había cumplido el papel en todos los espacios de formación de consolidar una pérdida de la identidad, de desconocimiento de la dignidad de la gente, de la transformación de las costumbres por otras externas que no responden a las necesidades. Entonces, es en ese marco que la escuela se asume (...) como una necesidad de reconstruirla, de replantearla, de trabajarla desde la perspectiva de las comunidades y se hace el esfuerzo como de volverse desde adentro hacia afuera.²⁵

La apropiación de la escuela se creó a partir de tres criterios orientadores planteados desde la plataforma política del CRIC: a) las escuelas se consolidan como espacios para fortalecer

²³ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 18 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

²⁴ Se comprende que la identidad étnica es una compleja red de entramados socio-históricos que la hacen dinámica en la posibilidad de construirnos como referentes de posibilidad. En ese sentido, nos aproximamos al planteamiento de Stuart Hall al señalar que “las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella” (2003:4).

²⁵ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 18 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

las prácticas culturales de los pueblos indígenas y que sirvan como multiplicadores de los principios de vida de cada pueblo; b) las escuelas convencionalmente habían sido el lugar común para generar un desenso en el dominio del idioma indígena, sin embargo, la fuerte actividad política liderada por el CRIC durante el proceso de recuperación de tierras visibilizó la importancia del idioma indígena como una semilla para cohesionar el proceso político y educativo de los pueblos indígenas; y, c) se crean escuelas propias para fortalecer el proceso organizativo de las comunidades donde se había presentado pérdida cultural y territorial.

En palabra de Alvaro Cabrera²⁶ se puede afirmar que “hay una apropiación de la escuela como tal, en el sentido genérico, *una apropiación de la escuela para ponerlo al servicio de los propios pueblos*. Entonces hay transformaciones en el nombramiento de los mismos maestros, la lucha por nombrar a los maestros de las propias comunidades, eso genera respuesta”²⁷. Entonces, la preocupación del CRIC por generar espacios de formación escolarizados que respondan a las necesidades e intereses de los pueblos indígenas se construye en un eje central de la plataforma política del movimiento indígena.

Retomemos nuevamente el testimonio de Alvaro Cabrera al señalar que

en ese proceso de apropiación, de reorientación de los procesos educativos en pueblos indígenas precisamente la articulación con la comunidad comienza hacer fuerte en la medida en que es la comunidad, los padres de familia los que empiezan a trazar los principios orientadores de los que debería ser la educación ya se rompe el actor principal que era el maestro en términos de la orientación y las decisiones, ya en este momento comienza a ser una decisión de carácter colectivo en donde las comunidades son las que dicen que es lo que queremos en términos de formación para nuestros hijos²⁸

La preocupación del CRIC consistió en apropiarse y reconstruir el espacio formativo de la escuela desde la plataforma política del movimiento y las exigencias específicas de cada pueblo indígena. De esta forma, se crean tres estrategias de construcción de escuelas propias

²⁶ Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia, ha participado desde la década de los ochenta en la construcción de la plataforma educativa del CRIC.

²⁷ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 17 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

²⁸ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 17 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

articulando los procesos de formación que se dan en la escuela, la comunidad y el movimiento indígena.

1. La primera experiencia que articula la relación escuela - comunidad se presenta en la construcción de los Centros Educativos Comunitarios Bilingües Interculturales (CECIB) que buscaban recuperar la cultura, el idioma y las prácticas sociales de los pueblos indígenas a través de los escenarios de aprendizaje escolares, es decir, “la comunidad que creó esta escuela esperaba que sirviera como un campo de entrenamiento para futuros líderes” (CRIC, 2004:42)

Las experiencias pedagógicas que se construyen en los CECIB (ver anexo 3) fueron pioneras para la consolidación de los espacios escolares acordes a las necesidades de las comunidades indígenas. Son los pueblos indígenas “los que dicen <<oiga es que la escuela no puede ser simplemente para aprender a leer y escribir>>, nosotros tenemos que romper con eso y nosotros necesitamos que nuestros niños aprendan como ha sido la parte histórica de recuperación de nuestros territorios”²⁹

De esta forma, se crean los Centros de Formación Integral “Luis Ángel Monroy” (CEFILAM) que constituyen el sistema de secundaria de las escuelas propias de los pueblos indígenas en una red articuladora con los CECIB, es decir, las dos instituciones son espacios de encuentro que guían el proceso formativo escolarizado en una etapa de larga proyección.

2. En el desarrollo reflexivo del pensamiento indígena articulado con la potencialidad de la formación en la escuela y como parte de un gran movimiento pedagógico nacional, a partir de la Ley General de Educación de 1994 se crea el corpus normativo para la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como un ejercicio de autonomía docente para la construcción de proyectos que se articulen con las problemáticas educativas de las comunidades³⁰.

²⁹ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 17 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

³⁰ En la Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, en su artículo 73 manifiesta: “Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la

Este recurso normativo conferido por la Ley General de Educación es potencializado en 1997 por el movimiento indígena a través de las organización del CRIC y la ONIC para la consolidación y fortalecimiento de los Programas Educativos Comunitarios (PEC) que “son un referente importante para la participación de la comunidad porque el proyecto pedagógico no es solamente con los muchachos sino con toda la familia. Entonces son proyectos de huerta, de senderos ecológicos o de recuperación de medicina tradicional, de muchos aspectos en donde ya se involucra la comunidad”³¹

El PEC corresponden al eje medular del Sistema Educativo Propio, allí se plantean el conjunto de lineamientos, procesos y acciones fundamentales encaminada a fortalecer la educación indígena desde las propias comunidades. En su diseño participan las autoridades espirituales y políticas, los mayores, la comunidad, los jóvenes, los niños y maestros unificando criterios sobre los fines y principios generales de cada escuela indígena. (Ver anexo 4)

Con el diseño, creación y constitucion del PEC la organización considera fundamental crear un espacio de educación superior que contribuya al enriquecimiento de las experiencias de educación adelantadas por las comunidad, de esta forma, se crea la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI).

3. La construcción de un sistema educativo propio se convirtió en la estrategia más avanzada del CRIC por realizar esa articulación escuela-comunidad-movimiento a través de “los programas de educación que se crean a nivel regional, a nivel zonal y a nivel de cada comunidad que van perfilando la necesidad de la construcción de una educación propia”³².

Estas formas de articulación escuela-comunidad que han sido lideradas y organizadas por el CRIC se constituyen en el referente de lucha político-educativa más importante en Colombia. Pues como lo señala Alvaro Cabrera “la escuela y la educación se convirtieron en una herramienta de búsqueda, reivindicación y consecución de los pueblos

estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos”

³¹ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 17 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

³² Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 17 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

indígenas. La escuela se convirtió en una excusa para el fortalecimiento de las otras cosas”³³ (ver ilustración 2)

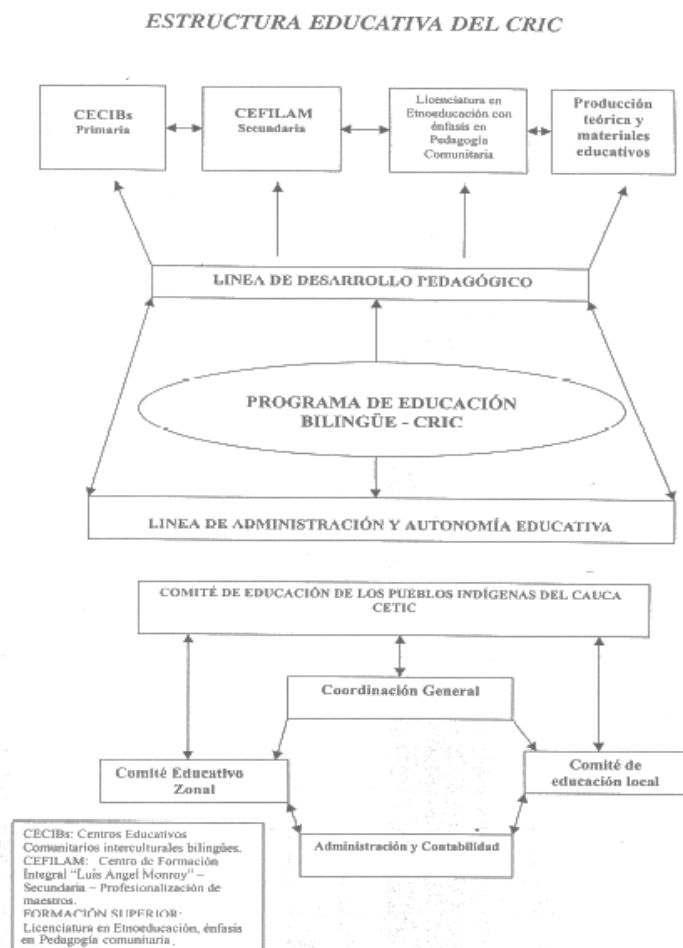


Ilustración 2: Estructura organizativa del sistema de educación propia del CRIC. Tomado de la Revista Cxyu'ce No 6

El movimiento indígena se convierte, entonces, en el baluarte de la creación y consolidación de espacios formativos acordes al pensamiento indígena, a las necesidades de las comunidades y a los principios de lucha política del CRIC. Ese ambiente inspirador inside en la formación de cientos de líderes indígenas comunitarios que se crean al calor de la lucha organizada por el CRIC, Alvaro Cabrera ejemplifica esta situación señalando que

³³ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 17 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

entonces muchos de los líderes en ese momento son los que prácticamente se meten en el campo de la educación, se meten a ser maestros. Yo me acuerdo el caso de Inocencio Ramos; Inocencio Ramos era músico, líder innato y empezó a meterse en estos procesos de la parte educativa porque consideraba que esa era la herramienta fundamental para generar conciencia en las comunidades, para fortalecer estos procesos³⁴

Esos ejemplos de formación de los líderes políticos del CRIC y su articulación en el direccionamiento de los proyectos educativos propios son posibles porque se le asigna a la educación un lugar central en la constitución del movimiento indígena, es por eso “que la reflexión en educación, la búsqueda por educación propia, pelear por una educación propia pienso que ha sido un baluarte importantísimo en el proceso de resistencia de los pueblos indígenas (...), me parece que es importante como principio de lucha”³⁵

Se puede señalar que el movimiento indígena en su articulación con la lucha por la educación propia, lo ha convertido en un *sujeto pedagógico* que abre la posibilidad de consolidar espacios formativos de acuerdo al pensamiento indígena en una integralidad de la lucha por la escuela propia, la comunidad y el movimiento indígena todos en la lucha por la defensa de sus derechos como pueblos indígenas.

1.3 El movimiento indígena como espacio de constitución del sujeto étnico

Se ha señalado a lo largo del capítulo que el proceso educativo de los pueblos indígenas en Colombia surge como una importante lucha étnica y política adelantada por el movimiento indígena contra los mecanismos coloniales de tradición religiosa que se habían mantenido hasta finales del siglo XX, es decir, es una práctica de resistencia por combatir los principios fundantes del Estado-nación moderno imponiendo un modelo pedagógico que justifica las desigualdades sociales, el racismo, la exclusión y la anulación del sujeto étnico con el argumento de la integración y homogenización de la sociedad.

Esta idea de integración tiene sus raíces ancladas desde el período independentista hasta mediados del siglo XX; época en que se consideraba que los pueblos indígenas eran

³⁴ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 17 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

³⁵ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 17 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

“atrasados” por su cultura lo que les impedía progresar. Díaz Polanco analizando dicha perspectiva señala que “no debe extrañarnos, por lo tanto, que los gobiernos liberales pongan en práctica una política que se propone incluir a los indígenas en la vida nacional, pero excluyendo el mantenimiento de sus particularidades culturales. La política indigenista en este caso es liquidacionista y, en esa medida, etnocida” (2006:88).

Lo que se desarrolló para los pueblos indígenas era la consolidación de una política etnocida basada en la homogenización para la configuración de una sociedad nacional ubicada a un espacio territorial delimitado por cada uno de los países latinoamericanos. Es decir, este proceso tiene que ver con la configuración y creación de los Estados-nacionales modernos que "(...) surgieron de los escombros de las antiguas colonias, se fundaron bajo la idea de un poder soberano, único, en la sociedad homogénea, compuesta de individuos sometidos a un solo régimen jurídico y por lo mismo con iguales derechos para todos" (López Bárcenas, 2011:77).

Esos mecanismos de negación étnica se mantienen hasta entrada la década de los setenta, pues es en el marco del gran movimiento popular latinoamericano que los pueblos indígenas levantan su bandera como organizaciones independientes que cobran mayor fuerza dado el peso histórico que tienen como pueblos explotados, (in)visibilizados y oprimidos bajo las lógicas dominantes capitalistas³⁶. Las demandas del movimiento indígena ponen en la escena del debate nacional y latinoamericano las problemáticas de los pueblos indígenas como *sujetos socio-históricos* tendientes a la transformación social.

Los procesos socio-históricos que influyen en el desarrollo del movimiento indígena se pueden enmarcar en dos grandes épocas que guían el curso de la historia³⁷: el período que comprende de 1970-1990 se encuentra en el marco de la Guerra Fría y las Revoluciones Socialistas que se dan en América Latina; y, 1990-2010 el contexto de post-

³⁶ No se pretende desconocer los procesos políticos que se han desarrollado al interior de los movimientos afro descendientes, campesinos, obreros, estudiantiles y magisteriales entre otros, como expresiones de resistencia a las dinámicas capitalistas. Sin embargo, dado el carácter de investigación here referencia al movimiento indígena en particular.

³⁷ Es importante aclarar que no se pretende simplificar los procesos históricos que se desarrollaron durante el siglo XX, en esa amalgama de transformaciones permanentes con las que se produjeron cambios profundos en las sociedades latinoamericanas. Lo que se busca es hacer una referencia general de lo sucedido durante el período de 1970 al 2010 como un marco general en el que se va a cimentar el proceso político y pedagógico del CRIC.

guerra fría (extensión del capitalismo y "caída del bloque soviético") y la oleada de políticas neoliberales en el continente americano.

La fuerte polarización entre los países de corte capitalista y los países socialistas que se da en el marco de la Guerra Fría; corresponde al enfrentamiento entre dos modelos de sociedad que ponen en juego los paradigmas epistémicos con los que se comprenden los procesos sociales de emancipación y lucha social con los que se marcaría el rumbo de los países a fines a estos proyectos políticos.

Se puede señalar entonces que durante el período de 1970 hasta 1990 uno de los paradigmas que más fortalecía los movimientos sociales en América Latina como campo teórico, práctico y epistémico de transformación se articulaba con los postulados de corte marxista: que no sólo buscaba el reconocimiento de los pueblos latinoamericanos como sujetos históricos y políticos sino como sujetos transformadores de las realidades sociales con una proyección de sociedad diferente a la establecida por el sistema capitalista.

En ese contexto, el movimiento indígena en América Latina cobra importancia al ser un levamiento popular y organizado de los pueblos originarios que reclaman el reconocimiento de la pluralidad étnica en países como Nicaragua, Bolivia, México, Perú, Ecuador, Colombia entre otros. Esta situación lejos de ser un fenómeno aislado se articula con la turbulenta vida del continente americano, donde se estaban desarrollando las Revoluciones Centroamericanas y se mantenía una importante influencia de corte comunista como un efecto de onda de la Revolución Rusa y cubana en contra del modelo capitalista impuesto en nuestro continente.

En efecto, el capitalismo en la década setenta mantiene una visión integracionista dado su interés por incorporar a los pueblos indígenas en la explotación de la fuerza de trabajo con la inserción al sistema de producción capitalista bajo la denominación de campesinos³⁸. Lo que se buscaba entonces no era el exterminio de los pueblos latinoamericanos sino una nueva forma de integración al sistema productivo y al Estado-

³⁸ Recordemos que hasta la década de los setenta del siglo XX prevalece la figura del campesino como un sujeto caracterizado por una identidad mestiza que trabajaba fundamentalmente en la producción agrícola, y, agrupa en su interior a los pueblos indígenas y afro-descendientes.

nación cumpliendo con nuevos roles sociales y económicos. Díaz Polanco señala que esta política se caracterizó por un tipo de integracionismo diferente

que resultó un enfoque adecuado por cuanto permitió pasar de las abiertas prácticas etnocidas a una compleja estrategia que propongo denominar etnofagia. Es decir, como regla, se inicia el abandono de los programas y las acciones explícitamente encaminadas a destruir la cultura de los grupos étnicos, y se adopta un proyecto de más largo plazo que apuesta al efecto absorbente y asimilador de las múltiples fuerzas que pone en juego la cultura nacional dominante (2006, 97)

En ese contexto los procesos de organización indígena toman auge en los diversos países de América Latina como Guatemala, Nicaragua, Colombia, Perú, México, Ecuador, Chile, Brasil, Bolivia y Argentina que conforman una articulación del movimiento en demandas puntuales como el reconocimiento a su identidad étnica, la autonomía indígena y el territorio para lograr una transformación de la relación con el Estado-nacional.

En la medida en que en los últimos tiempos los indígenas surgen en la palestra nacional (México, Guatemala, Nicaragua, Ecuador, etc.) como *sujetos sociales*, como fuerza política capaz de asumir el proyecto de autonomía en la unidad de una Nueva Nación democrática, se crean las condiciones o las premisas de una solución. Esa *autonomía* no puede resultar de una concesión, sino como una conquista del *sujeto étnico* (necesariamente articulado a otros sujetos populares) cuya constitución y desarrollo han tratado de impedir a toda costa los diversos indigenismos que en Latinoamérica han sido (Díaz Polanco, 2006: 41)

El movimiento indígena ha creado nuevos espacios de organización y emancipación, ha permitido la reconfiguración de los pueblos indígenas como *sujetos sociales* capaces de construir nuevas lógicas de movilización. Desde ese marco se plantea que

La particularidad de los movimientos indígenas en la segunda mitad de los setenta y durante los ochenta consistió en: a] el despertar de la conciencia étnica y de clase, y b] la articulación de la lucha por la tierra con la lucha por el respeto a la identidad étnica. Esta vinculación se produjo cuando los indígenas, sobre todo los dirigentes, descubrieron en sus identidades étnicas un instrumento para la defensa de sus intereses colectivos. (Sánchez, 1999: 84)

La lucha por el reconocimiento de la identidad étnica que se articula a las demandas del movimiento indígena adquiere una dimensión importante para fortalecer los rasgos

particulares de cada proceso organizativo en la palestra nacional, es decir, se logró resquebrajar la idea de homogeneidad nacional y posicionar a los pueblos indígenas como *sujetos* sociales participes en el diseño de políticas indígenas.

Esto implica una construcción de la subjetividad de los pueblos indígenas asumiéndose como *sujetos étnicos* que pueden decidir su lugar en el proceso de transformación de las realidades; pues, ya no se trata de un sujeto que es nombrado por los “*otros*” sino que se autoreconocen y autonombran desde su propia condición indígena, es decir, desde su propia *alteridad histórica*.

No obstante, tras la caída del bloque soviético se detonó entre los ideólogos del capitalismo una oportunidad para expandir su hegemonía que sustentada bajo el argumento del fin de los meta relatos, el fin de la historia y la posmodernidad puso de moda las nociones de los “giros” como artilugios teóricos que buscan ocultar las relaciones de explotación, desigualdad y opresión de los pueblos con la adopción de “nuevas teorías” que se convierten en la expresión máxima de neutralidad valorativa y apolítica.³⁹

El reconocimiento de esta situación y su exacerbada manifestación se debe fundamentalmente a dos aspectos importantes: a) la condición de la “globalización”⁴⁰ que ha generado - entre otras rupturas - el condicionamiento del Estado- nacional y sus vínculos con las poblaciones recreando una transformación del sistema capitalista en su fase neoliberal con la implementación de distintas políticas que se oficializan en el Consenso de Washington⁴¹ agudizando las contradicciones sociales; y, b) el cambio de paradigma con el fin de la Guerra Fría, la disolución de la URSS y la caída del muro de Berlín, hicieron que el movimiento indígena ya no se identificara con el socialismo sino que buscará en sus culturas el sentido de su lucha.

El primer elemento, enunciado obedece a los procesos de neoliberalización que desde la década de los noventa se han venido acrecentando a lo largo de nuestra América Latina ha provocado profundas transformaciones en las formas de operación del Estado

³⁹ Se pueden consultar algunos de los siguientes textos: Vega Cantor, R (1994) y Fontana, J (1992).

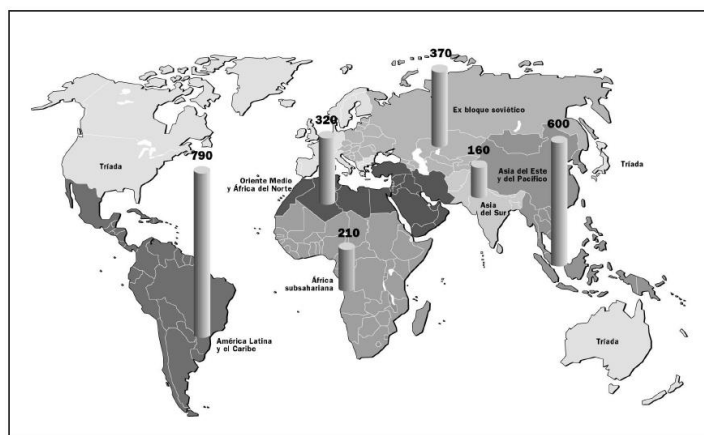
⁴⁰ Un interesante trabajo sobre los impactos de la Globalización se puede encontrar en Bauman, Z (2010).

⁴¹ El Consenso de Washington busca “dinamizar” las políticas neoliberales para América Latina remplazando el viejo modelo económico de Industrialización mediante la Sustitución de Importaciones (ISI). Dichas políticas lo que han causado es el empobrecimiento de los pueblos latinoamericanos y la extensión sin medida del capitalismo salvaje por nuestro continente.

buscando que éste se encargue solamente de los atributos reguladores para permitir una inversión del capital extranjero y la libre circulación de las mercancías por los países latinoamericanos, esta extensión del capitalismo no es para nada novedosa pues hace parte de su propia configuración interna.

En el cumplimiento del desarrollo de las políticas neoliberales se inicia en la década de los noventa una implementación de los Planes de Ajuste Estructural (PAE's) que propician una eventual transformación en las relaciones de producción, las configuraciones territoriales, el cambio del Estado de Bienestar⁴² y las relaciones sociales en beneficio del desarrollo del capitalismo.

Estas políticas fueron implementadas por muchos gobiernos en América Latina bajo la premisa del pago de la deuda externa que presentaba relaciones alarmantes entre la población en general, es decir, cada niño o niña que nacía era un deudor al Banco Mundial (BM) o al Fondo Monetario Internacional (FMI) como resultado de los múltiples créditos realizados a dichos organismos en aras de impulsar el desarrollo de los países considerados tercermundistas (Ver mapa 3)



Mapa 3: Stock de la deuda externa de los PED en el 2001 (en miles millones de dólares). Tomado de Milliet, D. Y É. Toussaint (2004). Deuda externa, banco mundial y FMI. 50 preguntas/ 50 respuesta. ABYA-YALA: Ecuador

⁴² Recordemos que el Estado de Bienestar era una forma de orientar las políticas nacionales con una especie de paternalismo que de alguna forma protegía a las naciones. Esa idea de la anulación del Estado de Bienestar que propone el neoliberalismo no es más que una máscara para propiciar un Estado que proteja los intereses de las empresas transnacionales sobre la soberanía nacional.

Es entonces que

El endeudamiento de los Estados abrió todo tipo de oportunidades para las actividades especulativas, lo que a su vez hizo más vulnerable a los poderes públicos frente a las influencias financieras. En resumen, en esta fase de la hegemonía estadounidense el capital financiero ocupó el centro de la escena, ejerciendo cierta capacidad disciplinaria tanto sobre el movimiento obrero como sobre la intervención del Estado, sobre todo allí donde éste cargaba con una deuda significativa (Harvey, 2003:42)

Cada PAE fue diseñado para implementarse en los distintos escenarios de las políticas públicas como un lineamiento neoliberal que se ajustaría a las políticas nacionales con miras a garantizar la estabilidad económica del país para la inversión de las empresas multinacionales. Un claro ejemplo de tal situación es el Plan Colombia implementado por Uribe Vélez en sus dos gobiernos (2002-2006 y 2006-2010) que por medio de la militarización y el crimen de Estado logró mostrar a la inversión extranjera como España las ventajas comparativas de invertir en un país como Colombia.⁴³

Sumado a esta situación, la geopolítica internacional se estaba reconfigurando en torno a tres grandes imperios económicos (EU, Europa y Japón)⁴⁴ que se <<repartieron la torta del mundo>> en aras de la libre circulación del capital, el hecho significativo que EU no fuera la única potencia mundial previo “el bajo costo de producción en América Latina (mano de obra barata de México y el Caribe) permite a los productores estadounidenses competir en el exterior y en su propio mercado interno con sus adversarios mundiales” (Petras, 2001:189-190)

Si bien es cierto que esas medidas económicas implementadas por los gobiernos nacionales bajo el control del capital financiero también se debe reconocer que los procesos de resistencia no se hicieron esperar. Multitudinarias manifestaciones, protestas y organizaciones políticas salieron a la luz manteniendo su posición en contra a estas

⁴³ Algunos autores hacen referencia a esta fase como el nuevo colonialismo pues realizando una revisión detallada de la adquisición de empresas públicas por la banca privada se encuentra que éstas han sido adquiridas mayoritariamente por compradores o inversores españoles.

⁴⁴ En el análisis presentado no se hace alusión a la fuerza económica que está teniendo China y Brasil en el continente. No obstante, no se desconoce su juego económico en esa articulación de las mercancías y el desarrollo de la economía capitalista.

políticas neoliberales pues como bien se diría <<los derechos no se mendigan, se arrancan al calor de la lucha organizada⁴⁵>>

Existe desde entonces dos grandes fuerzas que están en contradicción permanente: por un lado, el proceso de extensión del capitalismo en su fase neoliberal, y, por el otro, una fuerte resistencia de los movimientos sociales, entre ellos el étnico-político, en el continente. Al respecto, Sánchez señala que es “así [como] muchas de las demandas indígenas van ligadas al rechazo de la política neoliberal y, además, constituyen anhelos comunes de la mayoría de la población india y no india” (1999, 22).

Por su parte, Díaz Polanco señala que "la autonomía es la respuesta a la demanda fundamental que terminan por articular las etnias en la medida que se constituyen como sujeto social" (2006:148). Ese proceso de formación de los sujetos sociales no se da de una forma aislada del contexto nacional sino que participa de los procesos sociales, económicos y políticos que dan lugar para la participación colectiva como una acción de transformación de las condiciones de explotación y opresión.

No obstante, dada las características de la mayoría de los Estados de América Latina la lucha por la autonomía y el mantenimiento del movimiento indígena no ha sido tarea fácil pues se ha resistido a las incursiones del sistema neoliberal, es decir

El movimiento indígena ha ido contracorriente. El principal y más costoso escollo ha sido la represión. El encarcelamiento, la tortura, el secuestro y el asesinato de dirigentes; la intimidación, el hostigamiento y la destrucción de las comunidades indígenas inconformes; el chantaje o la cooptación de líderes; la intervención del Ejército y la policía judicial para reprimir mítines, marchas y movilizaciones reivindicativas, a menudo apoyados por las acciones de guardias blancas formadas por terratenientes o finqueros, han sido el pan de cada día en las zonas indígenas. El propósito es claro: destruir o inhibir el desarrollo de las organizaciones regionales independientes (Sánchez, 1999: 119)

Está claro que la lucha del movimiento indígena por lograr su autonomía, la defensa de su territorio y el reconocimiento étnico es reprimida por las fuerzas del Estado que busca truncar cualquier propuesta de sociedad diferente a la planteada por el sistema capitalista,

⁴⁵ Consigna popular que se entona en las marchas contra el régimen político establecido.

es decir, sigue en contradicción las formas alternativas de construir propuestas de sociedad desde los movimientos indígenas.

A la par, con la extensión del capitalismo, se genera el segundo proceso señalado como un cambio de paradigma que se ubica en la problematización de los procesos étnicos como nuevos horizontes de posibilidad política y de emancipación frente a la oleada neoliberal. Es así como las problemáticas de la diversidad sociocultural, el multiculturalismo, la interculturalidad y el pluralismo cultural han cobrado un lugar preponderante en las reflexiones sobre los movimientos sociales contemporáneos y un lugar importante en la discusión en el campo educativo con el diseño de “políticas interculturales”⁴⁶.

Dichos debates no son neutrales, su emergencia como campos problemáticos se vinculan a los lugares de enunciación en donde se quieren ubicar los procesos sociales de emancipación: por un lado, aparecen las nociones de inclusión, tolerancia, participación, convivencia social y equidad como discursos que buscan cooptar y controlar los procesos políticos de los movimientos sociales contemporáneos; y, por el otro, el debate se encuentra articulado al problema de la desigualdad social, los derechos de los pueblos y la autodeterminación en sus formas organizativas.

Resultado de ese gran proceso de movimiento indígena, podemos afirmar que la constitución de los pueblos indígenas como *sujetos* es un elemento de transformación en las condiciones sociales y políticas como espacios de formación pedagógica con propuestas que surgen de ese proceso histórico de etnicidad.

1.4 El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP): construcciones, reflexiones y desafíos del movimiento indígena en Colombia

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)⁴⁷ es resultado de la lucha del movimiento indígena por consolidar un proyecto educativo propio que responda a los procesos

⁴⁶ Ver Medina, P (2008).

⁴⁷ Es necesario señalar que se encuentra en construcción el SEIP pues no se han llegado acuerdos nacionales para realizar su implementación por los diferentes pueblos indígenas en el territorio nacional debido a la particularidad organizativa de cada pueblo.

organizativos, las cosmogonías y los principios culturales de cada pueblo indígena, es decir, el SEIP es la materialización del proyecto político y educativo del CRIC.

Este proceso inicia desde 1996, momento en que el CRIC empieza hablar de la necesidad de construir un Sistema Educativo Propio como alternativa a la política educativa nacional dirigida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para pueblos indígenas. Esta iniciativa se consolida con el Decreto 982 de 1999 resultado de una mesa concertación nacional entre el Presidente Andrés Pastrana y el CRIC como mecanismos para que el Estado cumpla su deber en garantizar que los pueblos indígenas tengan una educación propia.

Con esa claridad de los pueblos indígenas del Cauca sobre la importancia de la consolidación de un proyecto educativo propio se instauró en el principio de la autonomía como lugar constitutivo en las formas de producción y prácticas de conocimiento de los pueblos indígenas, esto “significa que la Organización pueda implementar su propuesta educativa integral, bajo procesos de concertación y con la participación amplia de las mismas comunidades involucradas” (Cxyu’ce No 9, 2004:12)

Se presenta en ese sentido una articulación entre las necesidades de las comunidades, la proyección política del movimiento y los diseños curriculares escolares para crear un sistema educativo acorde con los principios del movimiento indígena. Es un sistema que se rige bajo los fundamentos de: el territorio, cosmovisión, memoria colectiva, identidad, Ley de Origen,⁴⁸ autoridad tradicional, interculturalidad y unidad en la diversidad, la investigación comunitaria y permanente.

Esos fundamentos constitutivos sobre los que se cimientan el SEIP parten de los principios que han orientado la lucha política del CRIC: la *unidad* de los pueblos indígenas para llevar adelante los planes de vida, la *tierra* nuestro territorio, la *cultura* que enmarca la expresión de todos los pueblos indígenas como la memoria de los ancestros que transita en la voz de los mayores, y, la *autonomía* que es el ejercicio concreto de la puesta en marcha de la ley de origen.

⁴⁸ La Ley de Origen corresponde a las normas propias de los pueblos indígenas para relacionarse con la madre tierra y todos los seres que habitan en ella. Es un sistema jurídico-político fundamental para establecer los criterios de organización social y los principios que rigen los planes de vida de los pueblos indígenas.

Estos principios del proyecto educativo del CRIC se consolidan en la plataforma de un sistema educativo propio que

se asemeja a una red que articula procesos, interrelaciona dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, niveles educativos y modalidades en función del perfil de sociedad y proyecto de vida individual y colectivo que buscamos. Supone una construcción colectiva a partir del territorio como fuente de vida, donde todo los aspectos se relacionan y manejan de manera integral (Cxyu'ce No 7-8, 2003:45)

El proyecto del SEIP es un proceso de construcción permanente, pues, en su diseño se articulan diversos equipos zonales que deben trabajar con las comunidades para establecer los puntos de articulación que se entretengan en la consolidación contextualizada de este proyecto educativo. Alvaro Cabrera señala que “se esta peleando ahora por la consolidación y puesta en marcha del sistema educativo propio, el SEIP, entonces eso daría la posibilidad que los propios cabildos y las comunidades indígenas empiecen realmente a administrar la educación”⁴⁹

La tarea no es sencilla pues se trata de crear una estructura educativa acorde a los principios de los pueblos indígenas, debe dar apertura a la construcción de escenarios de formación pedagógica que respondan a las exigencias de los contextos de cada pueblo indígena cumpliendo con la proyección de los planes de vida de cada comunidad. Estos principios medulares que conducen la puesta en marcha de la SEIP se realizan a partir de la articulación de tres grandes componentes como se puede apreciar en la ilustración 3.

Estos componentes se estructuran sobre la base de los pensamientos de los pueblos indígenas con los principios articulados a: el *componente político y organizativo* se busca que las autoridades espirituales, los mayores y el cabildo en pleno ejercicio del derecho propio asuman la planeación, dirección, ejecución, evaluación y control de los procesos educativos desarrollados en el Cauca; el *componente pedagógico* es el terreno donde se pone en práctica el conjunto de lineamientos que orientan la educación propia; y, el *componente administrativo* está a cargo del gobierno propio que crea una red administrativa horizontal para que coordine el proceso de recursos educativos.

⁴⁹ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 17 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.



Ilustración 3: Estructura del SEIP tomado del primer documento de trabajo del Consejo Regional Indígena del Cauca (2011)

Cada componente que constituye el SEIP se rige acorde a los planes de vida⁵⁰ y a los PEC diseñados por los pueblos indígenas en un proceso permanente de creación, construcción y reflexión para establecer el conjunto de lineamientos centrales que soportan el proyecto educativo indígena de acuerdos a las exigencias del momento.

Es necesario señalar que la materialización de la plataforma educativa del SEIP es un proceso de largo aliento y resultado de largos años de lucha indígena por construir espacios de formación acordes al pensamiento propio. No obstante, lo que se tiene hasta el momento a nivel nacional es el diseño estructural del SEIP resultado de las mesas de concertación nacional entre las organizaciones indígenas y el MEN para poner en marcha por todo el territorio nacional la propuesta de educación propia⁵¹.

⁵⁰ Los planes de vida son el camino fundamental de los pueblos indígenas que les posibilita permanecer de acuerdo a las directrices políticas, económicas, sociales y culturales de cada comunidad.

⁵¹ El CRIC es la organización que más avanzado tiene el proceso porque ha sido resultado de una larga lucha por apropiarse y construir una educación acorde a los principios del movimiento y de los pueblos indígenas.

La materialización del SEIP como una propuesta de educación propia de los pueblos indígenas, resultado de las luchas del movimiento indígena, se convierte en un reto contemporáneo por replantear las políticas y estructuras educativas a nivel nacional. Es decir, es el posicionamiento del *sujeto étnico* desde la institucionalidad para fomentar el pensamiento propio de los pueblos indígenas.

A modo de cierre, podemos señalar que las discusiones planteadas en el desarrollo de este capítulo se han centrado en el análisis del proceso de constitución de la subjetividad de los pueblos indígenas como sujetos étnicos y como un eje fundamental para comprender el proceso de lucha política y educativa desarrollada por el CRIC en Colombia. En este sentido, considero importante retomar los siguientes elementos reflexivos como coordenadas para comprender el proceso de formación del sujeto pedagógico que se ha construido al interior del movimiento indígena:

En primer lugar, es importante señalar que existe una contradicción latente entre las formas de *otrerización* que se han encargado de nombrar a los pueblos indígenas desde lugares de exclusión y racialización para mantener una estructura social basada en la distinción de clases, y, por otro lado, se resalta la capacidad de los pueblos indígenas por asumirse como sujetos étnicos rompiendo con las formas de *enunciación* asignados por el colonial como marcadores de identidad y asumiendo sus propias formas de reconocimiento étnico al *autonombrarse* como pueblos indígenas.

Las implicaciones que ha tenido para los pueblos indígenas el asumirse como sujeto étnico, rompiendo con las formas coloniales con las que han sido nombrados, ha sido una piedra angular para lograr un reconocimiento y posicionamiento político en la esfera nacional con claras reivindicaciones por constituirse como sujetos de derecho con pleno reconocimiento jurídico-político; este proceso se logra a partir de la década de los setenta del siglo XX, momento histórico de emergencia de los Movimiento Indígenas en el continente.

La emergencia y el posicionamiento del Movimiento Indígena en el continente se convierten en la segunda coordenada analítica, pues se propicia un despliegue de las subjetividades de los pueblos indígenas en una articulación latente con la formación política y pedagógica que se desarrolla en sus propios espacios educativos. Es decir, se genera una

apropiación de los espacios de formación escolarizados como estrategia de permanencia y fortalecimiento étnico para romper con los procesos de desindianización adelantados por las misiones religiosas en las prácticas de escolarización destinadas a los pueblos indígenas.

En este proceso de apropiación y transformación de la educación de los pueblos indígenas, el CRIC ha sido una vanguardia para crear escuelas que respondan a las necesidades de los pueblos fortaleciendo los procesos organizativos y afirmando la identidad étnica como parte del proyecto político y educativo de la organización. Dicha situación ha creado un ambiente de reflexión pedagógica para construir un sistema educativo propio que fortalezca los intereses del movimiento indígena, es decir, el proyecto educativo del CRIC es el pilar de la organización que articula distintas demandas políticas para transformar las condiciones de sujeción a las que han sido sometidos durante décadas.

Estos dos elementos nos lleva a plantear la siguiente hipótesis: la emergencia del sujeto pedagógico al interior del CRIC es la expresión de *la voluntad de ser un sujeto étnico-político dueño de su proceso educativo*; de tal forma, que las mediaciones educativas que hace el CRIC como sujeto pedagógico son formas de apropiación de los distintos escenarios formativos (escuela-comunidad-movimiento) en una interlocución permanente con los diversos actores que participan en el proceso de formación. Esta tercera coordenada implica comprender la articulación compleja que se ha ido construyendo para consolidar un proyecto educativo propio desde la apropiación y resignificación de los procesos de formación del sujeto indígena.

Finalmente quiero señalar que ese proceso político y educativo que se desarrolla al interior del movimiento indígena se ve permanente reprimido por las condiciones socio-históricas que se desarrollan al interior del Colombia, es decir, el proceso adelantado por el CRIC está inserto en medio un contexto de conflicto armado interno que trastoca los procesos de formación y plantea nuevas exigencias como respuestas a las condiciones de violencia. Por tal razón, en el siguiente capítulo se propone un análisis del proceso de historicidad de las condiciones socio-políticas de Colombia durante el período de 1970 a 2010 y su incidencia en la construcción del movimiento indígena en el país.

CAPÍTULO II
MOVIMIENTO INDÍGENA EN COLOMBIA: LAS
CONDICIONES DE RESISTENCIA EN UN PAÍS DE
CONFLICTO ARMADO



CAPÍTULO II

MOVIMIENTO INDÍGENA EN COLOMBIA: LAS CONDICIONES DE RESISTENCIA EN UN PAÍS DE CONFLICTO ARMADO

“(...) estamos en un contexto en el que necesitamos resistir y resistir con mucha más eficiencia y capacidad, y con mucha más conciencia de la que tenemos ahora. Quienes nos agreden tienen una enorme capacidad estratégica, tienen experiencia, tienen poderes tecnológicos, económicos y políticos, tienen un plan y lo van avanzando (...)”

Manuel Rozental

Somos resultado de los procesos de historicidad que nos van constituyendo como sujetos socio-históricos observantes y actuantes en el mundo. No somos ajenos de las contradicciones sociales en las que se encuentra el mundo que nos rodea, no estamos aislados en cuartos herméticos sino que habitamos nuestro entorno y no escapamos de esa historia propia que nos va constituyendo en lo que somos, pensamos, hacemos y decimos. Es así como "(...) es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo estar *en* el mundo sino *con* el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resultado de esto que llamamos estar *con* el mundo" (Freire, 2011:31).

Esas relaciones con los otros y con el mundo, como elementos constitutivos de nuestra propia subjetividad, hace que sea indispensable problematizar nuestro contexto socio-político, desde su dimensión histórica, no sólo como un referente enunciativo sino como un lugar de comprensión clave para la formación del sujeto pedagógico al interior del movimiento indígena que busca la transformación de las condiciones de desigualdad, opresión, exclusión y represión que imperan en la sociedad colombiana.

Ese proceso de historicidad que busca indagar en el pasado para comprender el presente, nos sitúa en una reflexión colectiva de la historia (aquella que ha sido contada con los retazos de las memorias permitidas) como hijos de nuestra época. Es entonces una disputa entre esa historia socialmente construida y la memoria colectiva como resultado de

los recuerdos y los olvidos de una sociedad fragmentada por el dolor de su propia historia que como impronta queda grabada en aquello que nos hace ser lo que somos.

Fontana señala que "(...) nuestra memoria personal no es un depósito de representaciones - un archivo de imágenes fotográficas, más o menos desvaídas, de los hechos del pasado que guardamos en la mente-, sino que es en realidad un complejo sistema de relaciones que tiene un papel esencial en la formación de la conciencia" (2006:57). Esta idea de la formación de la conciencia como parte de la reflexión histórica y pedagógica nos lleva a posicionarnos como académicos y docentes analizando el contexto socio-político del que somos parte, haciendo frente a las propias condiciones de explotación y opresión, a participar de las luchas hombro a hombro con los otros, es decir, en una lucha de un *nosotros* para construir propuestas de cambio.

Pensar, entonces, la formación del sujeto pedagógico en el movimiento indígena requiere de un análisis riguroso de las condiciones socio-políticas en el devenir histórico de Colombia como un mecanismo fundamental para iniciar la tarea de la transformación y la concientización de nuestros pueblos tal como ya lo había anunciado Freire al analizar la situación brasileña en su libro *La educación como práctica de la libertad* (2011).

La responsabilidad ética que tenemos como educadores y educadoras es luchar por un mundo menos injusto, desigual y opresor; es deslegitimar y desnaturalizar esos procesos que son vendidos al pueblo como una verdad inalterable. Esa enorme tarea no es posible de ser aislada del campo de la política y la historia que nos lleva a ser sujetos participantes en los procesos de transformación y no simples observantes de lo que sucede a nuestro entorno.

En ese sentido, se debe considerar como parte de la reflexión pedagógica la situación socio-política de Colombia; que es un país atravesado por múltiples conflictos sociales y políticos que han marcado la historia de su pueblo con una huella de permanente dolor, impunidad y miedo; eso tiene que ver con la represión macabra contra la izquierda colombiana a través de la persecución permanente y el exterminio de miles de voces que han luchado por construir un nuevo país.

Se puede decir que Colombia es un país que ha estado y está en una guerra interna sin precedentes, "(...) es el segundo conflicto humanitario más grave del planeta después de

Darfur (...)”⁵² y eso tiene que ver con un proyecto de exterminio masivo para despegar los territorios en beneficio de las grandes transnacionales en medio de ese modelo de neoliberalización de América Latina que afecta fundamentalmente a los pueblos indígenas.

Manuel Rozental en una magnífica presentación realizada “*III Jornadas Andino-Mesoamericanas. Movimiento indígena: tierra-territorio, autonomía, estado y transformación social*” sobre el caso colombiano señala que el conflicto interno ha dejado “(...) tres veces el número de desaparecidos y asesinados (...) de todas las dictaduras del Cono Sur sumadas (...) en los últimos 15 años, ¡tres veces más! La gente habla de la Argentina y de Chile como lo que se cometió, se está cometiendo en Colombia una masacre de proporciones incalculables (...)”⁵³

Ese conflicto interno que estamos viviendo en un período neofascista y totalitario, tal como lo afirma Rozental, ha sido promovido por la guerra contra el narcotráfico, el terrorismo, el paramilitarismo e incluso la guerrilla como un pretexto para despejar nuestros territorios y entregarlos en las manos de explotación capitalista.

El panorama parece desesperanzador en un contexto de más de setenta años de guerra interna cuya permanencia está resguardada en la impunidad, la represión, el dolor y la muerte de la esperanza. El asunto no parece fácil, pues no sólo representa masacres, desapariciones, torturas individuales y colectivas, desplazamiento forzado de más cinco millones de colombianos y desterritorialización de cientos de pueblos que han tenido que dejar sus casas como resultado del conflicto.

Volvemos aquí a la pregunta ¿Cuál es la tarea pedagógica en este macabro y complejo contexto? ¿Cuál ha sido la respuesta del CRIC frente a esa situación de conflicto armado? ¿Cómo se puede dar la formación del sujeto pedagógico del movimiento indígena en ese contexto? Nuestra tarea pedagógica no puede ser otra que ese acto de valor y lucha

⁵² Audio de la ponencia presentada por Manuel Rozental en las III Jornadas Andino-Mesoamericanas. Movimiento indígena: tierra-territorio, autonomía, estado y transformación social. Distrito Federal, México. 26, 27 y 28 de septiembre

⁵³ Audio de la ponencia presentada en las III Jornadas Andino-Mesoamericanas. Movimiento indígena: tierra-territorio, autonomía, estado y transformación social. Distrito Federal, México. 26, 27 y 28 de septiembre de 2011.

por transformar las condiciones de sometimiento al que hemos sido impulsados, Bloch (1975) diría que debemos ser <<la voz que clama en la plaza pública>>⁵⁴.

Aquí retomo un planteamiento realizado por Rozental sobre el pensamiento del Pueblo Nasa que dice

<<las palabras sin acción son vacías, la acción sin palabras es ciega, las palabras y la acción por fuera del espíritu de la comunidad son la muerte>> (...). Entonces la palabra en términos del pensamiento pero para la acción, la acción también que produzca pensamiento y ambas en el espíritu de la comunidad, es decir, de procesos colectivos, no de individuos sino de ir construyendo en algún sentido⁵⁵

En efecto esa <<voz que clama en la plaza pública>>, es una voz colectiva por resistir a la agresión que se comete contra el pueblo colombiano y es también una voz que busca construir proyectos colectivos de transformación en ese caminar de la palabra. Es allí que la resistencia de los pueblos indígenas se convierte en una opción posible de transformación pues de lo que se trata es de construir un plan de vida alternativo al impuesto por el modelo capitalista.

Ese complejo panorama actual del contexto socio-político colombiano, que se ha señalado en los párrafos anteriores, tiene sus raíces ancladas en un proceso histórico de larga duración, y, precisamente como una de las tareas de la historia es preguntarle al pasado para comprender y transformar el presente se ha optado por problematizar esos elementos en este capítulo, de tal forma, que se comprenda la dimensión de la formación del sujeto pedagógico en los procesos de resistencia realizados por el CRIC.

Estos referentes de análisis se desarrollan en una ubicación del contexto nacional, desde mediados del siglo XX hasta nuestros días, cruzando tres variables claves para dimensionar la importancia del movimiento indígena en Colombia y la construcción de sus

⁵⁴ Esta expresión empleada por el historiador Marc Bloch (1975) (fusilado en la II Guerra Mundial por oponerse al fascismo alemán participando en la Resistencia Francesa) hace referencia al oficio del historiador en tiempos de crisis como mecanismo de resistencia contra los totalitarismos que detentan contra el pueblo. Considero que se puede emplear a la perfección esa idea pues el oficio de los maestros en medio del conflicto armado colombiano enfrentado a distintos actores armados es una <<voz que clama en la plaza pública>>

⁵⁵ Audio de la ponencia presentada por Manuel Rozental en las III Jornadas Andino-Mesoamericanas. Movimiento indígena: tierra-territorio, autonomía, estado y transformación social. Distrito Federal, México. 26, 27 y 28 de septiembre

propuestas educativas: a) la violencia política como acción represiva de los actores armados contra el pueblo colombiano; b) las reformas agrarias implementadas por el gobierno nacional en beneficio de los terratenientes y las transnacionales; y, c) el desplazamiento forzado como mecanismo de desterritorialización de los pueblos indígenas.

2.1 Las condiciones políticas en Colombia: entre la violencia política y la resistencia indígena

En Colombia, un aspecto indispensable para comprender la movilización política que se desarrolla en la década de los setenta, tanto por los pueblos indígenas como por los campesinos, tiene sus raíces ancladas en un enfrentamiento político que se genera a mediados del siglo XX y cuyo epicentro de acción fundamentalmente son las áreas rurales.

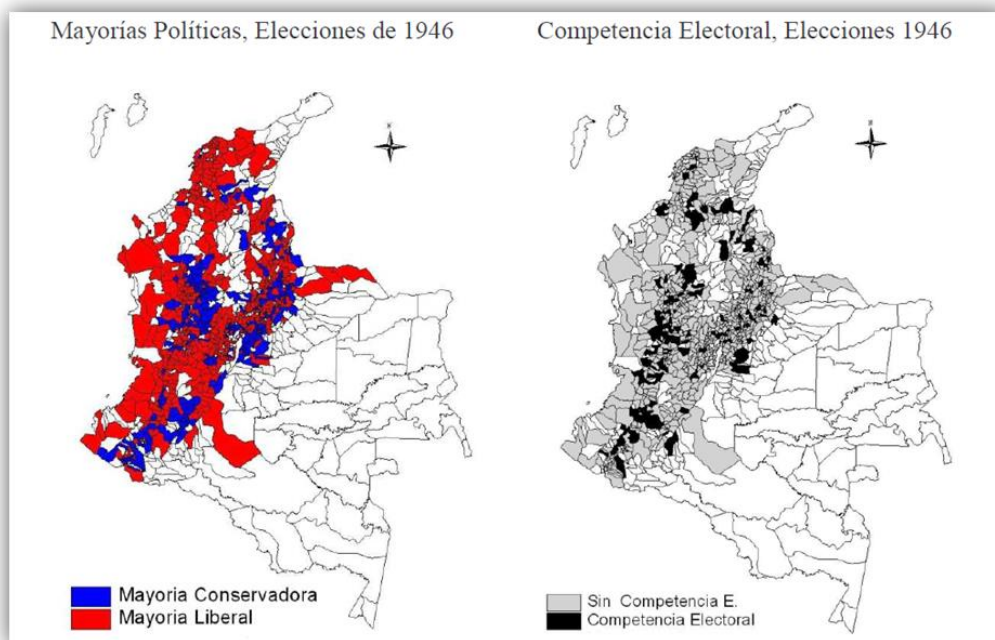
Ese período corresponde a la Violencia Bipartidista (1946-1964), cuando después de una gran transición de control político por parte la hegemonía conservadora,⁵⁶ que mantiene en el país un aparato represivo local, se propicia un levantamiento armado de los liberales en los llanos orientales y una fuerte campaña política de oposición que busca generar una ruptura con los gobernantes de turno.

Mientras las propuestas de carácter conservador obedecen a los intereses de las clases oligarcas y clericales del país, que mantenían su fuerte control en los centros administrativos que desde la colonia han prevalecido, la importante influencia del partido liberal en múltiples regiones rurales del país hace que su carácter sea más popular con una acogida significativa en obreros, campesinos e indígenas que se identificaban con los ideales propuestos para la época.

El problema radicaba que las elecciones siempre estaban bajo el control de los conservadores dado el control de las competencias electorales, mientras que los liberales tenían mayor influencia en la población colombiana pero sin impacto en los procesos electorales. En el mapa 4 se puede observar que la gran distribución del Partido Liberal tenía una extensión territorial que abarcaba parte de la Costa Pacífica y Atlántica, las tres cordilleras de los andes colombianos y parte de los llanos orientales, mientras que las

⁵⁶ Este período de control político del partido conservador, que va desde 1886 hasta 1930, es conocido como la Hegemonía Conservadora.

influencias del Partido Conservador se mantenía en las entidades territoriales (competencias electorales), que para la fecha, se concentraban sobre todo en los andes en las áreas administrativas.



Mapa 4: A la izquierda mapa de mayorías políticas y a la derecha mapa de competencia electoral. Tomado de Villa, W. (2005). "Polarización política y violencia durante "La Violencia": 1946.-1963". Alto vuelo comunicaciones: Colombia

Con esto podemos decir que el gran control electoral se concentraba en manos del conservadurismo mientras que el liberalismo se encontraba en un momento de contradicción interna. Es así que en 1946, en las elecciones presidenciales, el Partido Liberal estaba internamente dividido en varias corrientes políticas: existía una alianza con sectores de ultraconservadores; con grupos que veían en la insurrección armada una alternativa de enfrentamiento al poder establecido; y con otros sectores sociales, quizás más fuertes, derivada del inconformismo popular y el campesinado que veía en el caudillo liberal, Jorge Eliecer Gaitán, una importante esperanza política para la transformación del país.

Esta división de fuerza, que refleja una división interna, hizo que el Partido Liberal perdiera las elecciones y, en su lugar, se mantuviera en el poder el Partido Conservador con la presidencia de Mariano Ospina Pérez. Ante tal derrota, Gaitán se posicionó como jefe

único del Partido Liberal en 1947, con proyección a la presidencia en el período de 1950-1954, lo que significaba una amenaza al sistema oligárquico que prevalecía en la dirección del gobierno colombiano.

La proyección política de Gaitán, de corte socialista; sus permanentes denuncias contra las compañías norteamericanas⁵⁷ y, sobre todo, por el fuerte apoyo político de los sectores populares – campesinos que seguían su dirección política; propició que este hombre de la palabra encendida fuera una amenaza para el régimen establecido. Es así como el 9 de abril de 1948, al salir de su oficina de abogados, ubicada en el centro de la ciudad capitalina, es asesinado a balazos, produciéndose inmediatamente una multitudinariamente revuelta popular, que bajo el grito doloroso e iracundo *¡¡¡ Mataron a Gaitán !!!* Se vuelca a las calles a reclamar justicia, desatándose con esto una ola de violencia casi incontrolable en Colombia.

Este hecho que partió la historia nacional del siglo XX en dos, es conocido como el Bogotazo⁵⁸. Las consecuencias innegablemente que se afrontaron póstuma a esta fecha se marcan por elementos de análisis respecto a la ola de violencia política que hasta nuestros días sigue prevaleciendo en el territorio colombiano: de una parte el asesinato del caudillo que recogía los ideales de los pueblos que estaban en una fuerte desigualdad social y que tenían las esperanzas en él de propiciar una real transformación en Colombia; y, por el otro, el inicio de una incontrolable oleada de violencia en el campo que se desataría en enfrentamientos sangrientos entre liberales, conservadores y gaitanistas.

Las repercusiones políticas resultado del Bogotazo en todo el territorio colombiano fueron de unas dimensiones impresionantes dada la organización provincial de juntas revolucionarias, gobiernos populares regionales y guardias campesinas; todos éstos de índole gaitanistas, los cuales fueron reprimidos militarmente, en principio por sectores

⁵⁷ El caso de la Masacre de las Bananeras ocurrido en 1928, cuando las Fuerzas Armadas de Colombia emprende fuego contra los manifestantes que protestaban contra la United Fruit Company por derechos laborales justos. Dichos actos de masacre quedaron impunes, sin mayor seguimiento judicial hasta que Jorge Eliécer Gaitán como abogado presenta una importante denuncia política y jurídica al respecto en aras de sancionar penalmente las acciones represivas de la United Fruit Company. Para ampliar información se puede consultar: Vega Cantor, R (1989) y Gaitán, J. E. (1929)

⁵⁸ La producción académica e intelectual que se ha derivado de la interpretación de esos acontecimientos se sitúa en grandes marcos de interpretación. Para señalar a algunos de los investigadores se pueden consultar las obras de algunos violentólogos: Umaña Luna Eduardo (1962), Guzmán Campos, G. (1962) y Palacios, Marco (2001).

dirigentes adeptos al gobierno conservador, que en su persecución reiterativa a los seguidores del líder popular, darían nacimiento al conocido período de “La Violencia”.

En ese contexto de siniestras persecuciones políticas entre conversadores y liberales, se agudizó de tal forma el conflicto interno que representó uno de los períodos más sangrientos de la historia nacional con efectos devastadores para la población colombiana. Cabe señalar que a su vez se crean: por un lado, los primeros focos de guerrillas liberales conformados principalmente por campesinos y sectores populares, y, por el otro, resultado de esta insubordinación armada, la iglesia Católica y el Ejército Nacional inicia una campaña de persecución política con la creación de un grupo de asesinos a sueldo, paramilitares conocidos con el nombre de “Chulavitas”.

Este sistema incontrolable de violencia, esta inmanejable situación nacional, hace que para 1953 el General Gustavo Rojas Pinilla encabece un golpe militar con el apoyo de los partidos tradicionales en aras de controlar la situación de violencia en el campo. El general toma las siguientes medidas políticas-represivas: estipuló una amnistía a favor de los alzados en armas ubicados en los Llanos Orientales, al incorporarse a un proceso de paz traicionado por parte del gobierno nacional asesinando a sus principales líderes⁵⁹; mantiene múltiples acciones represivas a las movilizaciones estudiantiles, como fue la masacre en la plaza pública efectuada en 1957, así como de un constante asedio contra las acciones políticas de oposición.

En efecto, las medidas represivas que toma el gobierno militar propicia que el sector oligarca intervenga a través de una disposición de los partidos tradicionales de construir transitoriamente una Junta Militar (1957-1958) en aras de contener la influencia de Rojas Pinilla en el país. Posterior a ese corto período, se consolida un pacto entre liberales y conservadores turnándose la dirección presidencial del país durante cuatro períodos constitucionales. Este pacto fue llamado Frente Nacional, con el que buscó poner un “contundente” final a la ola de violencia, aunque en realidad no funcionó la estrategia.

⁵⁹Para ejemplificar la traición del gobierno al acuerdo de paz con los bandoleros vale la pena mencionar el asesinato de Guadalupe Salcedo que cuatro años después de la firma del acuerdo de paz es asesinado violentamente. Este tipo de acciones represivas por parte del Estado no son acciones aisladas sino que se convierte en formas sistemáticas de operar tal como lo veremos más adelante con el caso de exterminio y genocidio de la Unión Patriótica (UP) en la década de los noventa.

Tal acción excluyente, antidemocrática, hegemónica y consensuada por la dirigencia de los partidos tradicionales hace que la disidencia fuertemente influida por el comunismo, sobre todo en las regiones rurales, se organizara en “comités de resistencia” y que las facciones de “bandoleros” se constituyen como guerrilla moderna.⁶⁰

Ese período de La Violencia bipartidista que se presentó en Colombia dejó por lo menos “dos millones de personas (...) desplazadas forzosamente, doscientos mil asesinadas, los campesinos desplazados o asesinados perdieron 350 mil fincas” (Mondragón, 2007:2). En ese proceso de desterritorialización y lucha por la tierra como resultado del enfrentamiento entre los partidos conservadores y liberales dieron paso libre para que los gamonales se apropiaran de las tierras de los campesinos e indígenas a sangre y fuego contratando asesinos a sueldo conocidos con el nombre de “pájaros”, que amparados con la policía y ejército, van a efectuar los crímenes por mantener el control de las tierras bajo el dominio gamonal.⁶¹

Los procesos de resistencia de los campesinos e indígenas en el campo colombiano no se hicieron esperar, las acciones de la lucha por la tierra contra los gamonales se acrecentaron dando origen a un segundo momento de violencia en Colombia: caracterizado por una violencia armada de los terratenientes contra los pueblos indígenas y campesinos que iniciaron la lucha organizada por la defensa y recuperación de las tierras.

Los gamonales inician un proceso violento y sangriento contra las organizaciones campesinas, que son acorraladas con la fuerza de las armas y la represión, se ven obligadas

⁶⁰ Las guerrillas modernas colombianas nacen en la década de los sesenta. Vale la pena señalar los siguientes datos: en 1964, con la influencia del partido comunista se crean las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC); el Ejército de Liberación Nacional (ELN) surge el 4 de Julio de 1965, y en 1967, con la división del partido comunista en “pro-soviéticos” y “pro-chinos” se crea el Ejército Popular de Liberación (EPL)

⁶¹ Héctor Mondragón (2007) señala que los gamonales tienen su origen en la época colonial bajo la figura del funcionario que se encargaba de la administración de las tierras en América, mientras durante la República se transforma en hacendados manteniéndose como una clase de terratenientes con dominio sobre los campos colombianos. La figura de gamonales se modifica con la relación y fusión del capitalismo a través de los enclaves petroleros, bananeros entre otros, y, con la construcción de vías ferrocarrileras y carreteras. Esa articulación con las empresas privadas y extranjeras, que a destajo se adueñaron del territorio colombiano, también se empieza a posicionar en el aparato de Estado como garante de las facilidades de los acuerdos establecidos entre los gamonales y los capitalistas extranjeros. Hoy el gamonalismo como clase dirigente tiene cinco características fundamentales: es latifundista, tiene poder local y regional, está articulado al gobierno nacional, es un capitalista burocrático y un aliado de las transnacionales.

a constituirse en pequeños grupos de autodefensas, pequeños focos guerrilleros,⁶² contra el asedio gamonal. No obstante, la represión de Estado, que bajo la denominación de “pequeñas repúblicas independientes” considera que las organizaciones campesinas buscaban la separación del Estado-nación, como argumento político y militar para iniciar la campaña del exterminio, con la orientación de los Estados Unidos,⁶³ con lo que se da inicio al enfrentamiento armado entre campesinos y las fuerzas militares de Colombia.

Para ejemplificar estas acciones represivas, en 1964 en Marquetalia, ubicado en la Cordillera Central, se despliegan 16.000 fuerzas militares y policiales contra 48 campesinos organizados, considerados como enemigos peligrosos para el orden oligarca establecido. El presidente Valencia asigna al Coronel Hernando Currea para que efectúe la “Operación Marquetalia”, que busca exterminar a este grupo de “antisociales comunistas”, los campesinos resisten a la ofensiva militar gracias al apoyo de masas de la región y tal acontecimiento da origen a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).



"Se nos quiere negar el derecho a vivir. Vamos a defenderlo. Reclamamos el apoyo nacional porque sabemos que el ataque contra Marquetalia no es sino el inicio de una nueva fase de la política de "a sangre y fuego!". Sabemos que en esta emergencia, como en anteriores ocasiones, el pueblo colombiano sabrá encontrar las fuerzas suficientes para derrotar los planes de la reacción".

Jacobo Arenas

Ilustración 4: Ataque a Marquetalia. Tomado de Arenas, J (1966). Diario de resistencia de Marquetalia. En: http://www.cedema.org/uploads/diario_marquetalia.pdf

⁶²Es importante señalar que durante mediados del siglo XX en los Llanos Orientales diversos grupos de campesinos se alzan en armas contra los gamonales. Los bandoleros o guerrillas de los llanos orientales posterior a la conformación del Frente Nacional firman un acuerdo de “paz” para entregar las armas, pero son brutalmente traicionados por parte del gobierno nacional. Varios de los focos, de esta forma de organización que era resultado de las ligas campesinas deciden volver a las armas con lo que se origina las guerrillas modernas.

⁶³Para la fecha se da carta abierta al segundo paso del Plan Laso (Latin American Security Operation) que buscan atacar las zonas de autodefensa en Colombia: la primera agresión se da 1964 en Marquetalia, y, el segundo en Riochiquito, en septiembre de 1965.

Los procesos de asedio contra las organizaciones campesinas que se encontraban a lo largo y ancho del territorio nacional usando las fuerzas armadas del Estado, no sólo hace que los campesinos se organicen en guerrillas, sino que también influye para que se creen organizaciones regionales y nacionales, que de la mano con los pueblos indígenas, luchan por la defensa de la tierra y por una reforma agraria justa.

Es en ese contexto de fuerte movilización política por parte del pueblo colombiano, especialmente aquellos ubicados en áreas rurales, se crea el 2 de Mayo de 1967 la Asociación Colombiana de Usuarios Campesinos (ANUC), que aglomeraba a campesinos, trabajadores rurales e indígenas en torno a la Reforma Agraria; medida económica y política para consolidar la propiedad de los terratenientes, propiciar la industrialización en el campo y fomentar la pérdida de autonomía del campesinado.

Ese momento de resistencia liderado por la ANUC, la movilización de los sectores rurales (campesinos, trabajadores agrícolas e indígenas) llevando la bandera de la lucha social al exigir mejores condiciones de vida y una tierra propia para no trabajarles más a los ricos terratenientes. Estos “peligrosos comunistas” como eran llamados por los conservadores, se convirtieron en un gran problema para los terratenientes, que veían en sus insurrectas voces una molestia necesaria para acallar.

Los terratenientes ante éste levantamiento insurrecto resuelve violentamente con las armas enfrentar a los campesinos e indígenas, y, usando la influencia política que tenían en el gobierno nacional, deciden impulsar una medida que les permitió legalizar a las cuadrillas de asesinos a sueldo que tenían a su disposición. Es así como se crea el Decreto 3398 de 1965 y la Ley 48 de 1968,⁶⁴ medidas legislativas con las que se logró que los hacendados y terratenientes conformaran grupos de autodefensas para acabar con los focos de insurrección armada y la movilización de campesinos e indígenas por la defensa de sus territorios.

En el Decreto 3398 de 1965 en una de las consideraciones se señala que “la acción subversiva que propugnan los grupos extremistas para alterar el orden jurídico, requiere un esfuerzo coordinado de todos los órganos del poder público y de las fuerzas vivas de la

⁶⁴ Estas normas legislativas son el argumento criminal de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y de las diversas organizaciones paramilitares que contaron siempre con la aprobación del gobierno nacional para cometer las atrocidades y genocidios con absoluta impunidad.

Nación”. Este Decreto promulgado por el gobierno nacional alienta a los gamonales y oligarcas a contratar a la sociedad civil para retornar al orden establecido y proteger la propiedad privada,⁶⁵ bajo el supuesto que las organizaciones campesinas eran un peligroso enemigo interno, de orientación comunista.

Pese a las medidas represivas y criminales que el gobierno amparó en las manos de los gamonales contra las organizaciones campesinas, los levantamientos cada vez se hicieron más fuertes y articulados en núcleo regionales – nacionales que resistieron por la lucha de sus derechos y libertades políticas.

Es así como entrando en la década de los setenta la turbulenta vida nacional no tendría tregua, cientos de movilizaciones políticas se presentarían como una polvareda de los procesos no resueltos durante la violencia bipartidista y como consecuencia de esta violencia gamonal. Multitudinarias acciones de protesta fueron piezas fundamentales en la construcción de organizaciones colectivas y movimientos sociales que se unían a la exigencia por construir un país diferente.⁶⁶

Pero lo que no esperaba el gobierno nacional fue la creación de una organización independiente de los pueblos indígenas, que alzaron su voz contra la opresión a la que estaban siendo sometidos; sus territorios apropiados por los hacendados, la exigencia del pago al terraje por parte de los gamonales, el racismo, la discriminación y la represión – entre otros reclamos históricos - los lleva a organizarse el 24 de Febrero de 1971 en el Consejo Regional Indígena del Cauca que agrupa en su interior a varios pueblos indígenas que iniciaron la recuperación de sus tierras.

Esa organización que se realiza en Toribio – Cauca, se vuelve un eje articulador de varios pueblos indígenas que se van sumando a la organización, lo que permite que en el

⁶⁵ Se puede consultar este Decreto para comprender las dimensiones de autorización del Gobierno nacional para permitir que la sociedad civil participe como asesinos a sueldo, por ejemplo, en el artículo 25 se señala que: “Todos los colombianos, hombres y mujeres no comprendido en el llamamiento al servicio militar obligatorio, podrán ser utilizados por el Gobierno en actividades y trabajos con los cuales contribuyan al restablecimiento de la normalidad”.

⁶⁶ Aunque no es la intención de este trabajo presentar en detalle una revisión histórica sobre los procesos que acontecieron en Colombia, se debe indicar que la década de los setenta se caracteriza por multitudinarios procesos de movilización sociales desde diversos sectores políticos: la lucha por la vivienda, el Paro Cívico de 1977, el movimiento campesino en la lucha por la tierra, el movimiento indígena y las protestas estudiantiles. Esa década de fuerte organización y movilización política se articula en simultaneidad con los procesos que se estaban dando en América Latina.

Segundo Congreso del CRIC, realizado en La Susana Toribio, en septiembre de 1971 se establezcan los siete puntos de la plataforma política.⁶⁷

<ol style="list-style-type: none">1. Recuperar la tierra de los resguardos2. Ampliar los resguardos3. Fortalecer los cabildos indígenas4. No pagar terraje5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas7. Formar profesor bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su propia lengua.	
--	--

Ilustración 5: Plataforma política del CRIC. Fotografía tomada por Jorge Silva en 1974, Hacienda Cocaló Cauca

En efecto, la violencia contra los pueblos indígenas se acrecienta en la década de los setenta, Villa señala que “(...) la violencia que se ejerce contra la población indígena proviene del poder gamonal aliado con la fuerza pública, que actúa fundamentalmente en defensa de intereses territoriales directos” (2005:30) tales como la lucha por la recuperación de los resguardos⁶⁸ o el no pago al terraje.

Los gamonales emplearon las medidas violentas contra los pueblos indígenas para mitigar el impacto de la organización indígena en el territorio nacional; las persecuciones contra sus líderes con detenciones arbitrarias, amenazas colectivas y las destrucciones de los bienes colectivos, se convierten en motivos que alientan la lucha contra las injusticias y las opresiones de las que han sido víctimas a lo largo de la historia de los pueblos indígenas.

⁶⁷ Posteriormente se incluyen dos puntos más a la plataforma política del CRIC: 8. Impulsar las organizaciones económicas comunitarias, y, 9. Defender los recursos naturales y proteger el medio ambiente

⁶⁸ El sistema de resguardo fue impuesto a finales del siglo XVI tierras para los pueblos indígenas que eran destinadas para la labranza y el ganado con límites territoriales claramente definidos.

El 18 de octubre de 1974 los dirigentes indígenas JOAQUIN MARRINO YONDA, LUIS ENRIQUE RAMOS son asesinados y PEDRO NEL PEÑA es herido. Los responsables de estos asesinatos fueron los terratenientes Humberto Peláez, José Domingo Prieto, Rafael Penagos, Julio Orozco, Isidoro Cifuentes, Juan y Víctor Cardona, Emiliano Menar, Perfidio Ocaña y Lorenzo Ipia.

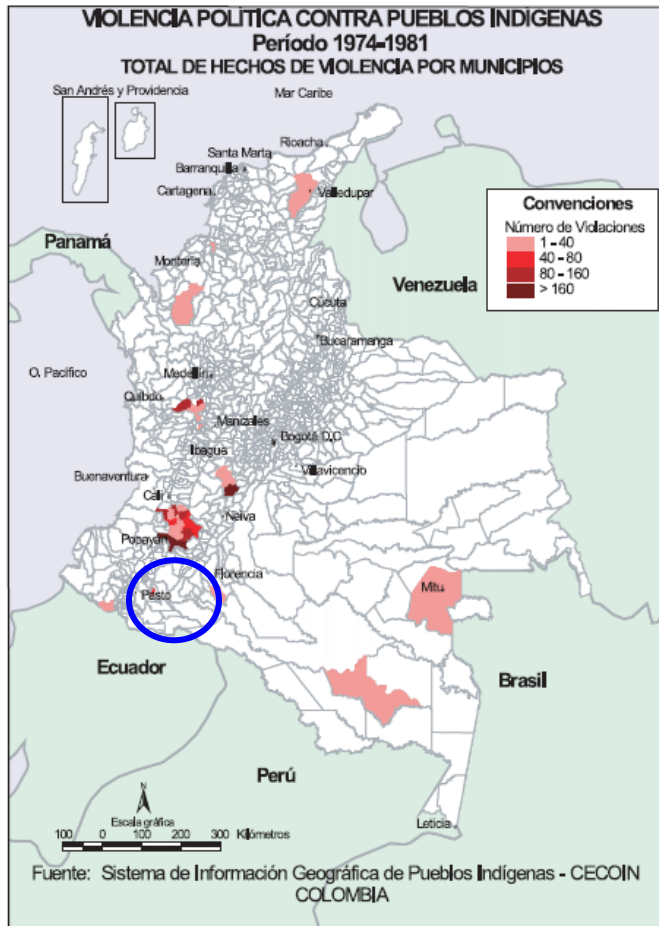
En días anteriores, el 11 de octubre, las víctimas habían tenido una reunión con varios dirigentes departamentales, entre los que se encontraban un delegado de la Ministra de Trabajo, el secretario de Gobierno de la Gobernadora del Cauca y el jefe de la Comisión de Integración Indígena. También asistieron periodistas como testigos. Allí los indígenas hicieron denuncias sobre los atropellos a los que eran sometidos, el asesinato de varios de sus dirigentes y la usurpación de sus tierras. Las autoridades por su parte se comprometieron a tomar medidas.

El 16 de octubre el secretario de Gobierno, en Popayán, envió un telegrama al alcalde de Caldonio Napoleón Vivas en el que indica que los indígenas "han faltado al compromiso" al entrar en dos de las fincas del senador Mario Sumario Vivas. A los dos días se comete el asesinato.

Ilustración 6: Narración sobre los actos cometidos contra el pueblo indígena. Tomado de: Consejo Regional Indígena del Cauca (2007). La lucha por la tierra y la persecución al Movimiento Indígena. CRIC: Colombia

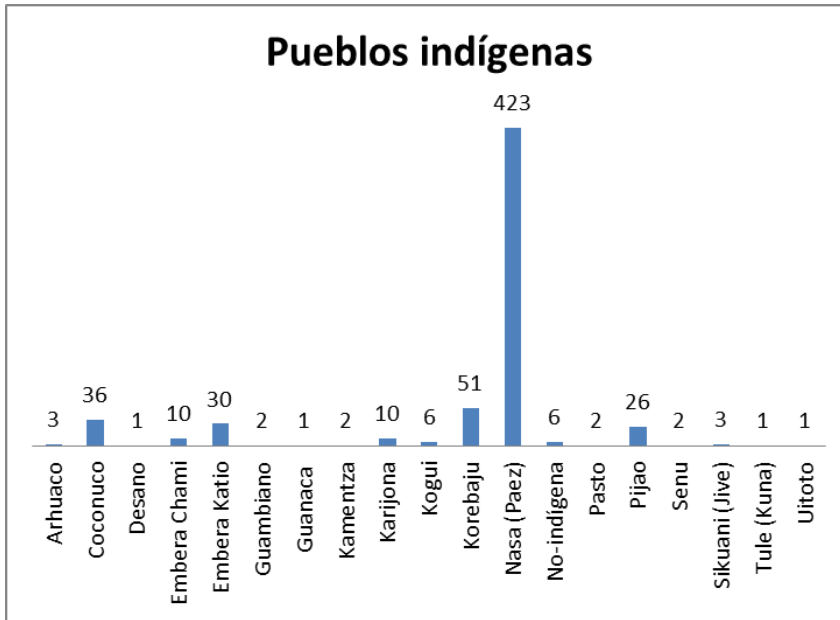
En el mapa 5 se puede observar la ubicación espacial de las zonas de violencia contra los pueblos indígenas en Colombia en el período de 1974-1981; las zonas más marcadas se encuentran en los departamentos del Cauca, Valle del Cauca y Cesar. Los pueblos indígenas durante éste período fueron víctimas, como se pueden observar en la gráfica 1, de medidas represivas por parte de diversos organismos (ver gráfica 2) que agreden a los pueblos organizados.

En ese período, el 9 de octubre de 1976 el gobierno nacional declara *Estado de Sitio* a Colombia como medida para controlar el orden público y controlar la oleada de la violencia desatada durante ese período. Es así como el Ministro Cornelio Reyes anuncia en el periódico *El País* de 1976 que se "(...) prohíben la realización de manifestaciones públicas en todo el país y sancionan a los profesionales que promuevan huelgas con la suspensión de la licencia". En ese contexto de Estado de sitio se incrementa la violencia contra los pueblos indígenas que eran considerados como fasciadores del orden público, eso explica de alguna forma las agresiones por parte de los organismos del Estado contra los pueblos indígenas organizados.



Mapa 5: Violencia perpetuada contra los pueblos indígenas en el período de 1974-1981. Tomado de: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de Bogotá

Las violaciones contra los pueblos indígenas en el período de 1974 – 1982 ascienden a la cifra de 616 víctimas, de las cuales un 75 % son contra los pueblos indígenas del Cauca, quienes estaban en el proceso de recuperación de sus tierras y no pago al terraje impuesto por los gamonales. Los procesos de resistencia se ven permanentemente acompañado por ejercicios de violencia política como mecanismo de control y coacción de los procesos de lucha llevados a cabo durante esas fechas.



Gráfica 1: Pueblos indígenas víctimas de la violencia política. La información es tomada de los datos que se exponen en: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de Bogotá



Gráfica 2: Tipo de violación perpetrada contra los pueblos indígenas. La información es tomada de los datos que se exponen en: Tomado de: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de B

Esas medidas de violencia política efectuadas contra los pueblos indígenas en particular, son acciones que se realizan a escala nacional contra las diferentes organizaciones sociales y populares que existían para la fecha. Las condiciones políticas en el país se tornaban

cada vez más complejas dado el carácter estructural del funcionamiento de los diversos actores del conflicto armado⁶⁹.

En el año de 1981 se crea el primer grupo paramilitar denominado Muerte a Secuestradores (MAS),⁷⁰ un grupo de escuadrones de muerte que contó al inicio con 2230 hombres que se encargaban de controlar a sangre y fuego los focos de levantamiento popular y social. En este caso, fueron empleados por los gamonales contra los pueblos indígenas y campesinos que estaban en el proceso de recuperación de las tierras dando inicio a la extensión del paramilitarismo como estrategia para controlar el territorio nacional en manos de los grandes terratenientes, el narcotráfico y las transnacionales.

La izquierda en el país estaba tomando una dimensión in-imaginada pues es el descontento nacional se sumaba a la formación de un pueblo colombiano cada vez más dispuesto a organizar la lucha contra las medidas represivas y las decisiones desafortunadas que una vez más llenan nuestros campos con la sangre resultado de las constantes persecuciones establecidas y agenciadas por el *estatuto de seguridad*⁷¹ y el narcotráfico, que además, veían en las luchas agrarias acciones subversivas apoyadas por la guerrilla.

Ante tales acciones violentas, en el año de 1984 en la Uribe, Departamento del Meta se firma un acuerdo de <<Cese al fuego, tregua y paz>> entre las FARC y el gobierno nacional encabezado por el presidente Belisario Betancourt. Con dicho acuerdo se buscaba terminar el *Estado de sitio* y encontrar una vía política – civil como camino para construir la paz después de tantos años de conflicto armado entre los grupos guerrilleros y el gobierno nacional.

En ese contexto se crea en 1985 el Partido Unión Patriótica (UP) como un movimiento político amplio, pluralista y de avanzada de izquierda que conformaba las nuevas ideas de unidad y transformación de una Colombia más digna. De forma,

⁶⁹ Este tema merece un trabajo de investigación que analice las implicaciones de los diferentes actores en el desarrollo del conflicto armado colombiano, no obstante, dadas las particularidades de esta investigación sólo haré referencia a estas organizaciones sin profundizar en ellas.

⁷⁰ El hecho detonante del surgimiento del MAS se debe al secuestro de Martha Nieves Ochoa, hija de Fabio Ochoa conocido narcotraficante colombiano, por parte del M-19. En represaría a esta acción los narcotraficantes con ayuda de las fuerzas militares deciden convocar a la población civil para organizar un ejército privado que se encargaría de acabar con las organizaciones sociales y las guerrillas.

⁷¹ El 21 de septiembre de 1978 el presidente Turbay Ayala crea el Decreto Legislativo 1923 << Por el cual se dictan normas para la protección de la vida, honra y bienes de las personas y se garantiza la seguridad de los asociados>>.

impresionante la UP se convirtió en un partido de amplia acogida por organizaciones sociales, estudiantes, maestros, obreros, sindicalistas, campesinos e indígenas vieron en este partido de izquierda una propuesta real de transformación para nuestro país.

Los escuadrones de muerte que fueron contratados por las fuerzas militares para acabar con nuestro derecho político por una Colombia democrática y llena de esperanza terminó en un momento doloroso y trágico en nuestra historia nacional. Poco tiempo después del gran lanzamiento de la UP por las regiones de Colombia, se da inicio al exterminio de este partido político de izquierda con asesinatos, desapariciones y asilos políticos; la esperanza de una nueva Colombia queda en la sombra de las acciones criminales emprendidas por el gobierno nacional en alianza con el paramilitarismo.

Algunos de los crímenes contra los militantes de este partido de la UP, puede señalarse en lo siguiente: dos candidatos presidenciales, ocho congresistas, trece diputados, setenta concejales, once alcaldes y alrededor 6500 militantes fueron exterminados en manos del paramilitarismo.⁷² El genocidio de la UP es un crimen de lesa humanidad que acabó con un proceso de esperanza por transformar el país en paz.

Eric Sottas, Director de la Organización Mundial contra la tortura plantea que

El crimen contra la Unión Patriótica, es algo que en el mundo es bastante especial. Yo le decía que en Colombia se han mantenido las instituciones democráticas pero al mismo tiempo se trató por lo menos de aniquilar a un grupo político entero, es algo yo diría excepcional en mundo internacional. Tenemos varias situaciones de dictadura, sabemos que la dictadura si quieren esa política, sea de prohibir un partido, de expulsar a sus líderes o demandados, pero en un sistema democrático hay atentados que puedan suceder pero de esa manera tan sistemática. Yo no he visto en los últimos años muchos casos de ese tipo⁷³

⁷² En el año 2001 por iniciativa de la comisión Interamericana de Derechos Humanos se da inicio al proceso de esclarecimiento del proceso de genocidio contra la UP. Una fuente que se puede consultar es el documental “*Baile Rojo*” que da cuenta del genocidio que se cometió contra los militantes de la UP.

⁷³ Fragmento tomado del documental *El baile rojo* (2003) dirigido por Campos Zornosa sobre el exterminio del partido la Unión Patriótica (UP).

La violencia política pasa a ser una terrible medida represiva del Estado contra la izquierda en Colombia, oficialmente no estamos en dictadura pero lo que si hay es una de las más terribles dictaduras de la oligarquía nacional disfrazada de democracia.⁷⁴

Pese al constante exterminio de los militantes de la UP y las manifestaciones de los estudiantes junto con la sociedad civil se reclama la necesidad de realizar una reforma constitucional que pusiera fin a la violencia política que se estaba desatando y una transformación a las instituciones del estado. Esa voluntad política de la sociedad civil, en el año de 1988, el presidente Virgilio Barco, propone la necesidad de realizar una reforma constitucional de forma democrática para darle un nuevo giro político al país.

En las elecciones presidenciales de 1990⁷⁵ la iniciativa tiene una gran acogida en los diversos partidos políticos que se encontraban en procesos de negociación de paz con el M-19 y el movimiento estudiantil conocido como *La séptima papeleta*. Es así como se convoca el 9 de diciembre de 1990 a la conformación de la Asamblea Nacional Constituyente (ASN), buscando que 70 delegados de diferentes partidos políticos y 4 militantes de grupos guerrilleros (EPL, PRT y Quintín Lame) que tenían voz pero no voto, iniciaran el proceso de reforma constitucional para el año de 1991.

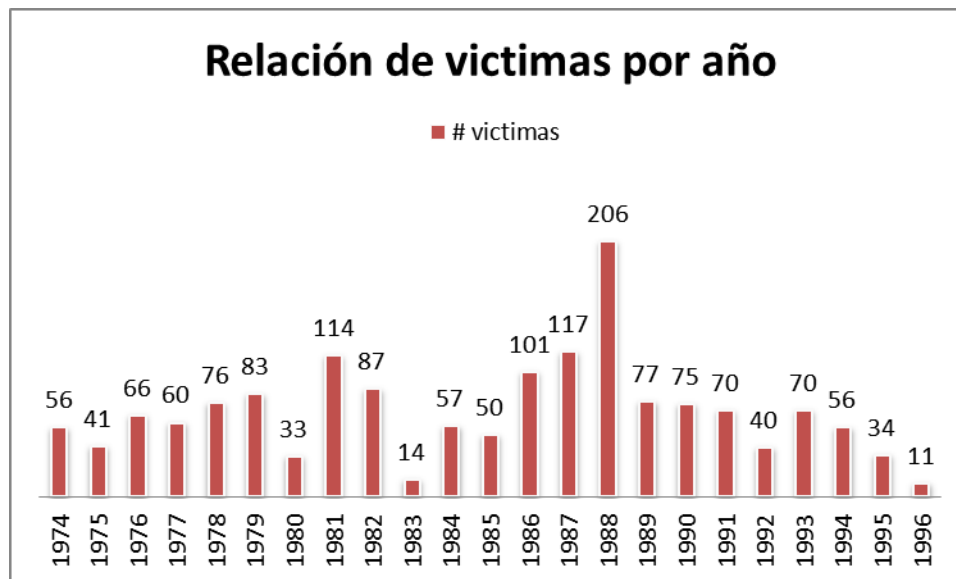
La reforma constitucional de 1991⁷⁶ para los pueblos indígenas trajo consigo una profunda transformación pues “de ser considerados como animales, salvajes y menores de edad, de ser invisibles e inexistentes en la Constitución de 1886, los pueblos indígenas pasaron a ser *sujeto de derecho*, con derechos constitucionales específicos (...) [y declarando en la Carta Magna] un Estado Multicultural como principio constitucional” (Berche, 2006:64)

⁷⁴ Hacer un trabajo sobre los índices de violencia política merecía un trabajo de investigación particular porque no es posible construir caminos de reconciliación cuando no hemos podido llorar a nuestros muertos. Las referencias que se plantean aquí son parte de un análisis que no se puede obviar frente a las realidades de conflicto armado interno colombiano y como una responsabilidad pedagógica de preguntarnos por la formación sujeto en un contexto de guerra.

⁷⁵ Es así como para las elecciones presidenciales de 1990 son asesinados los dos candidatos con mayor acogida por el pueblo colombiano Bernardo Jaramillo – representante de la UP- y Luis Carlos Galán –Partido Liberal- de esta forma el asesinato selectivo se convierte en una bomba de tiempo contra la izquierda de Colombia.

⁷⁶ En la Constitución Política de 1991 se reconoce los derechos de los pueblos indígenas en el capítulo 3 del título II y en los artículos 246, 321, 329, 330, 55t y 56t

Es un período de mucha expectativa política y jurídica para los pueblos indígenas detonante de múltiples proyectos que han permitido la avanzada de la construcción de un sistema educativo indígena propio y el fortalecimiento de las organizaciones indígenas al interior del país. Se puede decir que durante el período de 1990 a 1994 hay una disminución de la violencia política contra los pueblos indígenas como se puede observar en la gráfica 3.



Gráfica 3: Relación de víctimas por año. La información es tomada de los datos que se exponen en: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de Bogotá

No obstante, la reforma constitucional como solución política al conflicto armado colombiano no tiene efectivo impacto para su resolución y lo que se presenta es una agudización de la violencia política contra la izquierda colombiana agenciada por los grupos paramilitares, el narcotráfico y los terratenientes. Lo que se da en esos años es un cambio en la estrategia de la guerra irregular por parte de los actores armados, en esa nueva recomposición los grupos armados (guerrilla y paramilitares) en la guerra por el dominio territorial hace que la población civil que se encuentra en medio del conflicto se han las mayores víctimas de estos actos violentos.

Villa señala que “más importante que los hechos de violencia política directa, lo que resulta trascendental para los pueblos indígenas en este período son los cambios silenciosos

que iban sufriendo la insurgencia y los paramilitares, sus replanteamientos estratégicos y la modificación en la composición de clase de la guerra” (2005:35)

Vale la pena señalar que el paramilitarismo en alianza con las fuerzas militares del Estado- nacional se transforman en 1994 en las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y cometen los peores crímenes humanitarios bajo el supuesto de la pasificación que “(...) consistió en llenar el territorio de paramilitares y cometer las peores masacres que se han cometido en Colombia, incluidas las que seguramente han escuchado; cortar la gente en pedazos con motosierra delante de sus familias y obligar al mismo pueblo y a sus familiares a jugar fútbol con la cabeza del que se le había cortado”.⁷⁷

Esa violencia permanentemente efectuada por los diversos actores armados contra los pueblos indígenas se ha incrementado hasta nuestros días, sin embargo, durante este período de 1997 hasta 2010⁷⁸ la violencia política ha estado en manos del paramilitarismo, que ha jugado un papel decisivo como el mayor violador de derechos humanos que ha sembrado el terror en el territorio nacional.⁷⁹

Esa maquinaria del terror que ha operado para una reorganización geopolítica del territorio nacional que ha logrado a sangre y fuego expropiar a los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes de sus tierras para ser entregadas a terratenientes, narcotraficantes y transnacionales. El juego de estos actores armados por el control territorial cada vez se ha incrementado con mayor regularidad siendo un escenario desolador para las poblaciones que se encuentran en medio del conflicto armado y para la población civil que exigimos cada vez más la necesidad de la paz como un derecho a la vida.

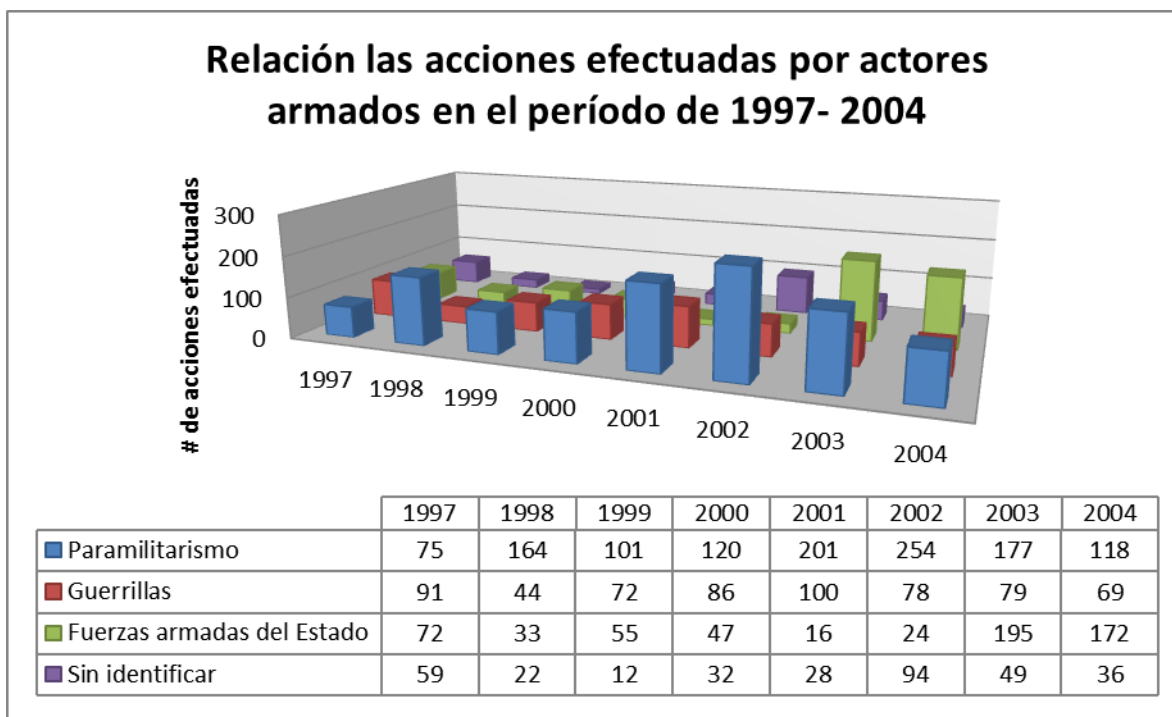
En el gráfico 4 se puede observar el número de acciones efectuadas por los distintos grupos armados en el período que comprenden de 1997 – 2004: allí encontramos el aumento

⁷⁷ Audio de la ponencia presentada por Manuel Rozental en las III Jornadas Andino-Mesoamericanas. Movimiento indígena: tierra-territorio, autonomía, estado y transformación social. Distrito Federal, México. 26, 27 y 28 de septiembre

⁷⁸ Los datos que se van a presentar a continuación se encuentran registrados hasta el año de 2004 que corresponde a la última investigación referida a la violencia política contra los pueblos indígenas.

⁷⁹ Un interesante documental que puede ilustrar un poco estos actos de terror sembrados por el paramilitarismo en el territorio nacional y la impunidad con la que se ha mantenido el proceso de esclarecimiento se puede encontrar en Morris, H (2011). *Impunity*.

y la permanencia de las acciones efectuadas por los grupos paramilitares que han operado a lo largo y ancho del país despojando a los pueblos de sus territorios.



Gráfica 4: Actores armados durante el período de 1997-2004. La información es tomada de los datos que se exponen en: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de Bogotá

No es casual que hoy el control territorial esté en manos de los grandes terratenientes y las transnacionales que han orientado la economía nacional a la realización de proyectos de explotación minera, agronegocio y petrolera. A lo que se puede sumar, que tampoco es casual que el mayor número de acciones violentas cometidas contra los pueblos indígenas se encuentren asociadas a territorios de riqueza en minería, petróleo, agua, biodiversidad, oro, plata entre otros, y, que sus acciones se orienten para acabar con el problema: pueblos indígenas organizados.

El problema es que el territorio del Cauca es ocupado por pueblos indígenas organizados razón de múltiples acciones represivas que se han efectuado y los pueblos indígenas siguen resistiendo a esta ola de violencia, siguen luchando por la autonomía, por su territorio y por el derecho a la vida. (Ver mapa 6)



Fuente: Gobernación del Cauca, Secretaría de Gobierno, Convivencia y Participación Social, 2003. Una aproximación a los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario en el Cauca 2001-2003

Mapa 6: Mapa geoestratégico del Departamento del Cauca. Tomado de: Consejo Regional Indígena del Cauca (2007). La lucha por la tierra y la persecución al Movimiento Indígena. CRIC: Colombia

Para finalizar este breve recorrido sobre la violencia política que se ha desarrollado y mantenido en Colombia es importante señalar que los pueblos indígenas tienen una posición muy clara contra los actores armados que indiscriminadamente han asesinado, torturado y desplazado a sus pueblos. Quiero dejar esta perspectiva en las palabras de Manuel Rozental al referirse al conflicto armado contra los pueblos indígenas en particular y contra el pueblo colombiano en general

(...) la guerra le sirve al capital transnacional venga de donde venga, a uno le da lo mismo si el tiro viene de la izquierda o si viene de la derecha, el resultado es que uno se tiene que ir, si las FARC ponen una bomba en el territorio de los indígenas en el norte del Cauca, le dieron el pretexto al ejército colombiano y a los paramilitares de entrar al territorio y ocuparlo para las transnacionales (...)⁸⁰

⁸⁰ Audio de la ponencia presentada por Manuel Rozental en las III Jornadas Andino-Mesoamericanas. Movimiento indígena: tierra-territorio, autonomía, estado y transformación social. Distrito Federal, México. 26, 27 y 28 de septiembre

2.2 Implementación de políticas de industrialización: La Reforma Agraria un proyecto de desigualdad, reorganización espacial y resistencia

En Colombia uno de los problemas no resueltos, desde el siglo XIX hasta nuestros días, se refiere a la tenencia de la tierra y a la necesidad de construir una reforma agraria estructural que dé una respuesta contextualizada a las condiciones de desarrollo del campo en beneficio de los pueblos campesinos, indígenas y afro descendientes que lo habitan.

Esta necesidad tiene que ver con la configuración de las relaciones espaciales y el proceso de historicidad de nuestra América Latina se marcó por fuertes concentraciones de población en el campo, cuyas principales fuentes de sustento era la producción de una agricultura basada en policultivos que permitían la siembra y cosecha de alimentos fundamentales para las familias rurales.

La situación que se presenta en Colombia es que la concentración de la tierra ha quedado en manos de grandes terratenientes y gamonales que mantienen un sistema injusto y desigual de la propiedad de la tierra produciendo un detrimento del desarrollo agrario nacional, es decir, “(...) había un orden social rural injusto y altamente desigual que venía consolidándose durante el siglo XIX, no tocado por las reformas liberales de los años treinta y fortalecido durante los gobiernos conservadores sucesivos y la violencia política de los años cuarenta y cincuenta” (Machado, 2011:2)

Este problema en la historia nacional no es menor, pues, varias de las luchas políticas de los movimientos sociales se han referido a la urgente necesidad de responder a esta cuestión agraria, y, ha sido uno de los problemas que si se quiere en relación de causalidad y efecto resultado de la violencia política del país.

Machado (2011) señala que se presentan dos factores que inciden en el desarrollo de la reforma agraria en Colombia en el marco del Programa de Alianza para el Progreso⁸¹; unos de corte externo que obedece a las discusiones que se estaban presentando en ese momento en el mundo; y, otros internos como una respuesta necesaria a los procesos agrarios que teníamos para la fecha.

⁸¹ Programa propuesto por Estados Unidos para América Latina con el fin de crear condiciones para el desarrollo y la estabilidad política en aras de permitir el desarrollo de una economía capitalista dada la fuerte influencia del comunismo en el continente.

En los factores externos hay un elemento crucial que ocurre después de la segunda mitad del siglo XX en América Latina, se genera una nueva fase de la agricultura capitalista que

(...) radica en haber ampliado hasta límites intolerables los procesos de exclusión de la población campesina, pues hasta ahora la expansión capitalista en el campo creaba empleos y eliminaba otros, al transformar una porción de los campesinos en jornaleros agrícolas. Hoy la situación es totalmente distinta, puesto que se presenta una exclusión generalizada y cada vez existen menos posibilidades de incluir a los antiguos campesinos en los nuevos procesos productivos (Vega Cantor, 2005: 241)

Esa transformación sobre el trabajo en los sectores rurales implicó que muchos campesinos, indígenas y afrodescendientes iniciaran una oleada de desplazamiento a las ciudades derivada de las pésimas condiciones laborales para mantenerse en el campo. Al respecto vale la pena preguntarse ¿Acaso la acelerada urbanización e industrialización en la década de los sesenta en América Latina se relacionan íntimamente con una política que buscaba el abandono del campo? ¿Por qué generar un proceso sistemático de desterritorialización del campo?

Sumado a esta transformación del sistema capitalista se debe subrayar la importante acogida que estaba teniendo en América Latina el proyecto socialista y la preocupación que estaba causando en el gobierno Estadounidense tal como se señala en la Conferencia Interamericana realizada en el año de 1954 en Caracas donde “(...) se aprobó la resolución 93 que era una “declaración de solidaridad para la preservación de la integridad política de los Estados contra la intervención del comunismo internacional” (Machado, 2011:3).

A esto se suma el triunfo de la revolución cubana sobre la dictadura de Somoza y la propuesta de reforma agraria sobre las que sentarían las bases la revolución que consistió en nacionalizar y expropiar las propiedades y empresas estadounidenses sin ningún pago. En efecto, la iniciativa no se correspondía a un principio altruista de mejorar las condiciones de nuestros campos sino de garantizar el desarrollo de la economía capitalista mediante la explotación agraria.

Es por tal razón que en el marco del programa del programa de Alianza para el Progreso, que consistía en fomentar el desarrollo y la industrialización de los países

latinoamericanos como una medida de control económico para efectos del pago de la deuda externa, “las ideas promulgadas por la Alianza para el Progreso fueron rápidamente acogidas por la burguesía industrial, financiera y agraria. Con la expedición de la Ley de Reforma Agraria en 1961 y la Reforma Tributaria de 1960, Colombia se convirtió en la “vitrina” de la Alianza para el Progreso; y su deuda externa pasó de un índice de 100 en 1960 a 338 en 1970” (Machado, 2011:6)

Los factores internos que influyen en la conformación de una ley agraria se dan en la década de los sesenta, en el marco del Frente Nacional, en donde el problema agrario se convirtió en un asunto de orden público resultado de los conflictos que se venían presentando en los años anteriores.

Es así como esta política agraria desarrollada durante el Frente Nacional, arraigan en su interior varios procesos que contextúan su propuesta de la siguiente manera siguiendo el análisis de Machado (2011): a) una evidente pérdida del control político resultado de los conflictos desatados durante el período de La Violencia bipartidista; b) resultado de esa violencia en el campo se desató un problema de orden económico que requería una vía resolución efectiva; c) un interés de las élites nacionales por incrementar la economía en el modelo de sustitución por importación aumentando la acumulación capitalista; d) las persistentes condiciones de precariedad e injusticia que prevalecía en el campo; y, e) una alta desigualdad en la tenencia de la tierra.

La consigna entonces de los gobiernos de turno era “la modernización del campo”, en el marco del programa Alianza para el Progreso. Es así como en Colombia se reconoció la Ley 135 de 1961 con la que se crea el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA) que buscaba un proceso acelerado de industrialización en el campo; presionando a los terratenientes para implementar dichas medidas a cambio de no quitarles las tierras bajo la figura de extensión de dominio e iniciar un reparto de las tierras a campesinos por proceso de redistribución de propiedad privada de dichos terratenientes dando inicio a la parcelación de la tierra.

Pese a la iniciativa de realizar una reforma agraria que respondiera a las necesidades del campo colombiano durante el Frente Nacional y posterior a éste; el proyecto fracasa. Machado (2011) señala que hay varias razones gruesas de carácter político, económico y

jurídico que influyen para que no sea efectiva la reforma agraria, algunos de estos aspectos pueden enmarcarse en los siguientes puntos:

- Poca efectividad de las instituciones públicas y el Estado para lograr el cumplimiento de la Ley agraria.
- Un clase terrateniente y gamonal que impide el avance de la reforma agraria manteniendo las estructuras tradicionales que han imperado en el campo colombiano.
- La estigmatización permanente a los campesinos e indígenas considerados por las elites subversivas que debían ser eliminados del país.
- El problema de la planeación de un desarrollo rural de acuerdo a los suelos potencialmente productivos hace inoperante la propuesta de reforma agraria.

Hay que señalar algunos de los elementos que fueron también pieza clave en el proceso de industrialización del campo que supuso la modernización de los países de Latinoamérica, pues es precisamente bajo “la modernización [como] la premisa de la estrategia de industrialización” (Pichardo González, 2006:4) que se inició en el continente la implementación de la Revolución Verde,⁸² como estandarte de las políticas agenciadas para el campo.

Dicha situación se convierte en un gran problema para los pueblos campesinos, afrodescendientes e indígenas con formas tradicionales de producción.⁸³ Los problemas para los pueblos campesinos, indígenas y afro descendientes no se hicieron esperar, la modificación de las semillas empleadas para los cultivos produjo fuertes impactos en la seguridad alimentaria de cada pueblo, los problemas ambientales fueron desastrosos dado el gran deterioro a la biodiversidad y la producción en grandes extensiones de monocultivos estaba acabando con la producción de policultivos necesarios en la manutención cotidiana de cada familia.

⁸² Es una idea que surge en Estados Unidos que busca la mejora de las semillas por medio de la alteración genética se emplea de forma discriminada en América Latina.

⁸³ Esta categoría fue implementada por los países del norte para referirse al sur aquellos que se encontraban en la periferia en el marco de la Guerra Fría. Los elementos de comparación ignoran los procesos de historicidad de los diversos países y sus pueblos que conformarían aquellos denominados primer mundo. Se puede revisar el trabajo de Escobar, A (2007).

La importancia de los procesos que se desarrollan en el campo tiene precisamente que ver con las resistencias que los pueblos indígenas, afro-descendientes y campesinos han realizado por la defensa de su territorio y la autonomía frente a la imposición de las políticas capitalistas que se han agenciado para el continente

(...) los intentos de hacer reforma agraria en América Latina y particularmente en Colombia desde la década de 1960 hasta nuestros días obedecieron al auge que tuvo la revolución Cubana en estos países. Lo cierto es que estos conflictos son el resultado de la agudización de las contradicciones internas existentes entre campesino e indígenas frente a los terratenientes, hecho que los enfrentó en la lucha por la tierra (Pérez, 2010:18-19)

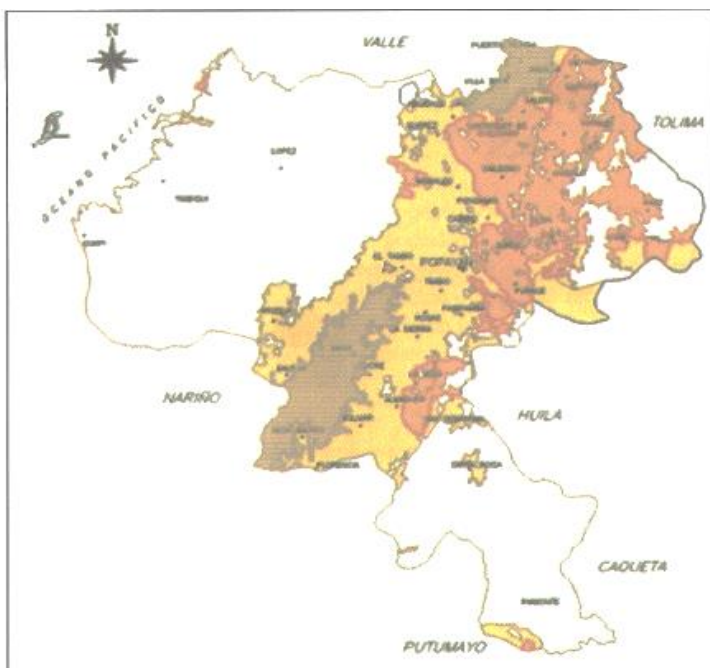
Con respecto a la lucha de los pueblos indígenas en el Cauca se puede señalar que la lucha por la tierra y el proceso de INCORA en el marco de la reforma agraria creó las condiciones políticas para la recuperación de los resguardos indígenas y los territorios que habían sido expropiados en manos de los grandes terratenientes y hacendados caucanos.

Pese a las recuperaciones que se realizaron durante esa década y los constantes procesos que se han realizado hasta la fecha, las necesidades de producción agrícola sigue siendo un problema creciente en los territorios indígenas dado el carácter del uso del suelo con pocas áreas para ser cultivadas. (Ver cuadro 2).

Es importante señalar que la mayoría de los resguardos poseen grandes extensiones de tierras no cultivables dada las características geofísicas de sus territorios asentados fundamentalmente en zonas montañosas, páramos o bosques (Ver mapa 7). En problema de la tenencia de la sigue siendo una cruda realidad para los pueblos indígenas pues “la concentración de la propiedad de la tierra es reflejo de una distribución y uso profundamente desigual que privilegia el lucro y la ganancia frente a las necesidades vitales de la población” (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2011:35)

Año	Recuperación	Resguardo	Año	Recuperación	Resguardo
1971	El Credo San Antonio-La Concordia Chimán	Tacueyó Paniquitá Guambía	1976	La Laguna Guaca, el Rayo Buena Vista	Paniquitá Coconuco Las Delicias
1972	San Ignacio San Isidro	Quintana Quintana	1977	Santa Lucía El Tambor, La Estrella, Canaan Campo Sarria La María, el Jagual La Chapa, Las Mercedes	Caldono Puracé Corinto Las Delicias
1973	La Andrea Cobaló Zumbido	La Aurora Coconuco Jambaló	1978	La Cruz Berlín, Potrerito Las Guacas, Siberia, La Estela	Coconuco Toribío Corinto
1974	San Camilo y San Lorenzo El Buco Las Delicias, el Barro, Progreso El Alba San Pedro Loma Gorda, Barondillo, El Epiro La Floresta	Caldono Huila Paniquitá Tacueyó Puracé Jambaló	1980	El Peñón Cerro Alto, Guaco Adentro, Plan de Zúñiga La Laguna Guabito, Barro Colorado Estrella, Balcanes, Las Delicias El Cruccero Patía	Las Delicias Caldono Santa Rosa Corinto Huella Guambía San Andrés Puracé
1975	El Cabuyo La Culebra Yaquivá La Palma La Símbola Campo Alegre, Santa Bárbara El Canelo Quichilla Guabito	Santa Rosa San Andrés Yaquivá Paniquitá Huila Totoró Quintana Putacé Corinto			

Cuadro 2: Recuperaciones de tierras en el período de 1971-1980. Tomado de CRIC (2011). La lucha por la tierra semilla de unidad, organización y fortalecimiento cultural. Impresol editorial: Colombia



- Tierras de frontera agropecuaria
- Tierras de frontera agropecuaria de propiedad indígena
- Asentamientos de comunidades negras en tierras de frontera agropecuaria

Mapa 7: Distribución de tierras de frontera agropecuaria en el Cauca. Tomado de: Consejo Regional Indígena del Cauca (2007). La lucha por la tierra y la persecución al Movimiento Indígena. CRIC: Colombia

Fuente: Gobernación del Cauca, 2005

En el problema de la tierra sigue siendo una constante en las realidades de los pueblos indígenas, la lucha no queda reducida a la recuperación de los territorios como una consigna fundamental del CRIC sino que se incorpora la necesaria articulación con la creación de programas agrícolas que permitan la supervivencia de los pueblos en forma digna.

A eso se debe sumar que las condiciones contemporáneas que se han proyectado para el desarrollo rural atacan la integralidad de las condiciones de los pueblos que habitan espacios y eso se debe a “la consolidación del modelo agrícola transnacional requiere de la concentración de la tierra en pocas manos, para lo cual es imprescindible expulsar a los campesino [e indígenas] de sus parcelas” (Vega, 2005:12)

Esa entrada del capitalismo neoliberal a los territorios colombianos ahora con la firma del Tratado de Libre Comercio nos debe llevar a la creación de nuevas estrategias de lucha y creación de alternativas productivas que permitan la permanencia en los territorios de origen. Rozental señala al respecto

(...) Si antes el problema eran los terratenientes a quienes uno resistía para tratar de recuperar la tierra, algo ha cambiado, ya no son. Aun si tenemos la tierra no podemos producir porque hay que competir con maíz transgénico importado y no podemos. Algo cambio, lo que cambio es neoliberalismo, es subvención de productos, es el despeje de la las zonas rurales para abrir megaproyectos⁸⁴

La pregunta clave que uno se puede formular en el cierre de este subapartado y como un eje de reflexión que amplía la necesidad de construir alternativas a este problema de reforma agraria son ¿Cómo construir alternativas de producción agrícola en este escenario de neoliberalización? ¿Cómo resistir a los proyectos neoliberales que están avanzando en nuestro continente generando profundos problemas en nuestra soberanía alimentaria?

⁸⁴ Audio de la ponencia presentada por Manuel Rozental en las III Jornadas Andino-Mesoamericanas. Movimiento indígena: tierra-territorio, autonomía, estado y transformación social. Distrito Federal, México. 26, 27 y 28 de septiembre.

2.3 El desplazamiento forzado en Colombia: ¿Destierro del campo? ¿Desarrollo de las grandes ciudades?

Es importante señalar que el proceso de desplazamiento forzado es una lamentable realidad colombiana que atraviesa nuestra historia por lo menos en estas últimas seis décadas. Las imborrables huellas que ha dejado en los corazones, el territorio y la memoria colectiva es una cruda realidad que puede llegar a ser la materialización del capitalismo salvaje que como veneno ponzoñoso que carcome al ser humano.

La pregunta que marca nuestra atención es ¿Colombia, un país marcado por fuertes configuraciones rurales, con un significativo proceso de “modernización” y con un conflicto interno incontrolable, está en condiciones de responder a los procesos de desplazamiento forzado e iniciar un proceso acelerado de urbanización? La respuesta a esta pregunta casi que obvia sería un NO, dadas las condiciones incipientes políticas que respondan a esta situación y a las precarias condiciones en que son apropiados los espacios urbanos por los desplazados en estas pequeñas ciudades colombianas.

Entonces volvemos a los dos elementos señalados en los apartados anteriores: la violencia política que recorre los campos del país desde mediados del siglo XX y los procesos de industrialización (Reforma agraria) que buscaba el desarrollo en el campo han causado masivos desplazamiento de los pueblos campesinos, indígenas y afro descendientes que se dirigen hacia las periferias de las ciudades de Colombia lo que significa una reorganización urbana y rural incontrolable.

Esos procesos de desplazamiento que tienen sus raíces ancladas desde el periodo de La Violencia en Colombia, que ha vivido paulatinas transformaciones de acuerdo a los cambios del mismo proceso de violencia (gamonal, narcotraficante, paramilitar, de los crímenes de Estado y la guerrilla) ejercida al interior del país sólo puede dejar un entrañable silencio, miedo y dolor en nuestra memoria colectiva como una ruptura de eso que llamamos sociedad colombiana.

En efecto, “se considera *desplazada* a toda persona que se ha visto obligada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o sus

actividades económicas habituales, porque su vida, integridad física o libertad han sido vulneradas o se encuentran amenazadas” (Henaó Delgado, 1999:64)

Martha Bello señala de forma muy elocuente que

La historia colombiana ha estado caracterizada por violentos procesos de despojo y de expulsión de población indígena, negra y campesina. Este parecería ser el mecanismo de adecuación a las necesidades de producción y acumulación que el capitalismo impone y la estrategia de dominación de los diversos sectores que disputan el poder. Lejos de obedecer a un modelo de desarrollo pensando en función de los intereses de la nación colombiana, los movimientos migratorios, la mayoría de ellos involuntarios y violentos, obedecen a las necesidades e intereses de quienes han detentado el poder sobre la tierra, el poder político y a los intereses de capitales nacionales y transnacionales (Bello, 2003:1)

Esta situación de desplazamiento causado en los campos del país hace que las principales ciudades de Colombia (Bogotá, Medellín, Barranquilla y Cali) se conviertan en focos de atracción para los desplazados que buscaban un nuevo hogar. Los actos migratorios involuntarios de miles de colombianos no sólo implicaron un proceso de desterritorialización y desarraigo de los lugares que hasta hace poco habían constituido el lugar de vida de cientos de familias rurales, sino que, también el problema era que las ciudades no estaban en capacidad para albergar a tanta población desplazada.

La falta de infraestructura hace que las condiciones en que los desplazados comienzan a poblar las ciudades colombianas sean absolutamente precarias y sin sistema de seguridad social que respalde dichas condiciones. El problema se agudiza de forma impresionante también en las ciudades a donde llevar a vivir estas familias desplazadas que con el dolor en el alma intenta construir un camino posible en un contexto desolador.

Entonces se debe señalar que el desplazamiento forzado en Colombia tiene dos orígenes relacionados: de una parte, el causado por las condiciones socio-ambientales a través de la implementación de megaproyectos como la instauración de una hidroeléctrica o una explotación minera; y, de otra parte, aquel que es resultado de las incursiones armadas en el territorio nacional que con fines estratégicos deciden efectuar actos de control territorial despojando a los pueblos de sus lugares de vida.

Espinosa (2001) plantea que se debe entender el desplazamiento en dos dimensiones: el *masivo* que tiene un grado de cuantificación, de seguimiento institucional que ofrece algún tipo de respuestas a las grandes agrupaciones de poblaciones que son desplazadas; y, el *difuso* que escapa de esos registros oficiales, es silencioso y carece de atención por parte del Estado.

Esas modalidades del desplazamiento forzado como el problema permanente en Colombia hacen que sea imposible la construcción efectiva de canales de solución y mecanismos concretos que den respuesta a tal realidad. Eso se debe a que “la violencia, en definitiva, se mantiene como mecanismo transformador del campo en Colombia” (Henao Delgado, 1999: 63) y mientras no solucionemos el problema del conflicto interno no podremos ponerle fin a esta realidad de los pueblos rurales, y, por el otro lado, a la débil organización de políticas de Estado que den una respuesta real al problema de cientos de familias desplazadas.

Es resultado de una guerra geopolítica por el control del territorio arrasando a su paso con los pueblos que encuentra. Espinosa plantea que

en las áreas rurales se conjugan los narcocultivos, el paramilitarismo y la insurgencia armada fortaleciendo poderes, lo que se traduce en un campo desmembrando por una hostilidad que permanentemente cambia el mapa de las territorialidades de los grupos armados afianzando, defendiendo y queriendo ampliar radios de acción y presencia militar. Bajo el acoso de las botas y las miradas de los fusiles sus habitantes se marchan sin llevar consigo todas sus pertenencias. Ancianos, niños, jóvenes, mujeres, labriegos, juntos camina dejando su tierra impregnada de lágrimas y sangre, la misma de la que extraían su alimento, en la que compartían con sus semejantes los *convites*, las *mingas* y los ratos dominicales en las *fondas veredales*. (2001:46)

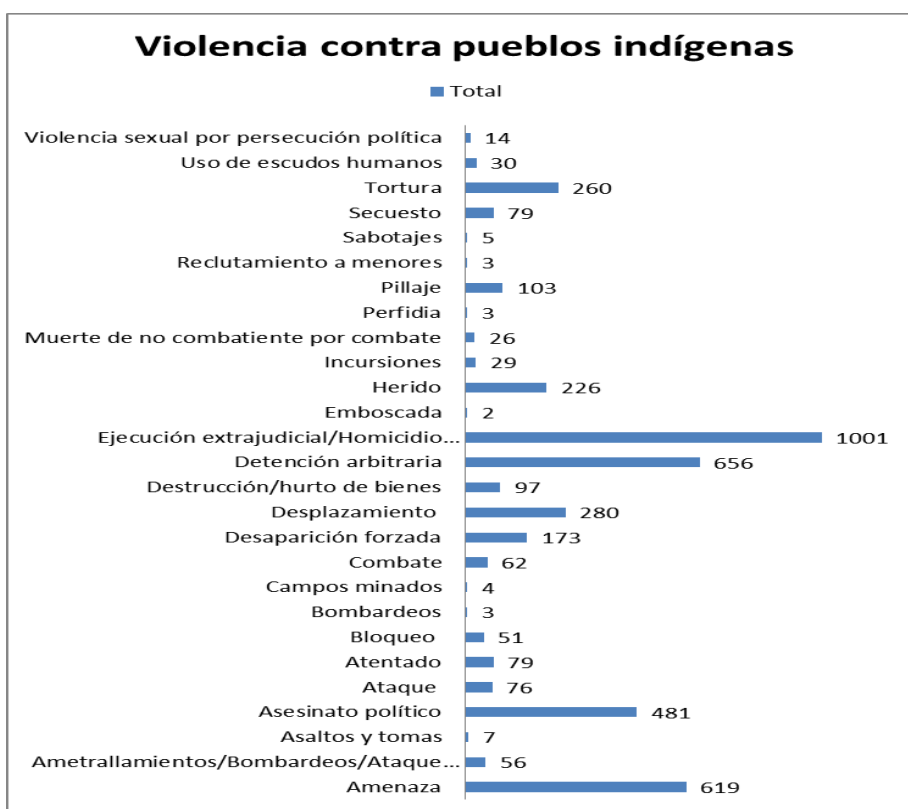
El desplazamiento no sólo se traduce al problema del recibimiento en los centros urbanos donde llegan cientos de las familias sino que se traduce en una ruptura del tejido social de las comunidades y a una desterritorialización de los espacios que han configurados marcos de identidad, de memoria, de prácticas sociales y culturales.

Esto significa una ruptura sin retorno en la vida de miles de personas que son víctimas de este proceso y al que no estamos haciendo frente como sociedad civil. El desplazamiento forzado es un daño irreparable, “no hay lugar para la inocencia. Ese

desplazamiento produce daño físico y psíquico en la vida de las familias afectadas. El mundo doméstico se destruye, la cotidianidad se rompe, la desazón se instaura en cada individuo” (Hena Delgado, 1999:66)

Se convierte en un fuerte proceso de ruptura al interior de los pueblos indígenas que son obligados a abandonar sus territorios. Ese claro proceso de desterritorialización y pérdida de la autonomía va configurando al sujeto étnico político como un sujeto de resistencia y de transformación ante los atropellos que se comete en nombre de la nación colombiana.

Algunas de las acciones de violencia cometida contra los pueblos indígenas como se puede apreciar en la Gráfica 5 ha influido para que los mayores de desplazamientos forzados *masivos* (estas cifras pueden variar considerablemente si tuviéramos datos exactos de aquellos que se dan en forma *difusa*) se hayan cometido en los Departamentos de Antioquia, Choco, Cauca, Sierra Nevada de Santa Martha y Serranía del Perijá.



Gráfica 5: Tipo de violencia cometida durante 1974 - 2004. La información es tomada de los datos que se exponen en: Villa, W. y Juan Houghton (2004). Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. CECOIN: Santafé de Bogotá

No es casual que estos territorios con los mayores índices de desplazamiento forzado estén hoy en manos de paramilitares, terratenientes y transnacionales agenciando proyecto de explotación minera, acuífera, petrolera y grandes enclaves agrícolas. El problema del desplazamiento está anclado en una disputa por el territorio a través de la violencia armada directa o indirecta contra los pueblos indígenas, campesinos y afros descendientes que habitaban hasta hace poco esos territorios.

Entonces la respuesta al conflicto armado, a la reforma agraria y al desplazamiento forzado sigue siendo una profunda transformación estructural de la sociedad colombiana que inicie un proceso de paz real y con la participación del pueblo en la construcción de alternativas de cambio respecto a lo que estamos viviendo en estos tiempos de aguda guerra interna: es un urgente construir otro camino de solución.

2.4 La formación del sujeto pedagógico en medio del conflicto armado

“Ayer soñé con los hambrientos, los locos, los que se fueron, los que están en prisión. Hoy desperté catando esta canción, que ya fue escrita hace tiempo atrás, es necesario cantar de nuevo una vez más”

Inconsciente Colectivo

Las exigencias en el momento de analizar contextualmente las condiciones en las que se generan los espacios formativos del sujeto pedagógico en el movimiento indígena en Colombia, se transforma en una responsabilidad con grados de complejidad cada vez mayores, en un país que está inserto en el conflicto armado tal como se ha venido indicando a lo largo de este capítulo.

Estas condiciones de violencia política y desplazamiento forzado han atravesado los espacios escolares de los pueblos indígenas en el Departamento del Cauca que deben efectuar la praxis pedagógica en medio de los campos de batalla. Los maestros y maestras en estos contextos se ven permanentemente enfrentados a la necesidad de formar sujetos que sobrevivan en medio de la guerra así como asimilar la pérdida de estudiantes, colegas y miembros de comunidad que son víctimas del conflicto armado tal como ha quedado retratado en los documentales de Carlos Mogollón *Lúdica Macabrica* y en *Pequeñas Voces* de Jairo Carrillo.

Es necesario abordar los procesos de la historia nacional desde los grandes problemas de la violencia política, la reforma agraria y el desplazamiento forzado que ha cruzado el devenir de la formación subjetiva de los pueblos indígenas que se encuentran en medio de ese escenario, desde los años cincuenta del siglo XX hasta nuestros días. Esto significa, comprender el proceso como una marca en la memoria colectiva e individual, un *Inconsciente colectivo* que ha constituido nuestras subjetividades en un país que exige la paz como un derecho a la vida.

La lucha política del movimiento indígena caucano por constituirse en un escenario de resistencia significa

toda esta historia de luchas indígenas y la consecuente respuesta del Estado y los poderes locales se expresa en la más amplia, intensa, persistente y sistemática violencia política contra los indígenas del Cauca. Una intensidad tal es explicable sin duda por el papel protagónico que el movimiento indígena del Cauca ha tenido en las luchas recientes por la recuperación de los territorios y la reconstrucción de los gobiernos propios, pero adicionalmente por su particular manera de enfrentar y neutralizar los grupos armados legales e ilegales y por su ubicación. (Villa, 2005:94)

Esa experiencia histórica que configura las subjetividades de los pueblos indígenas en Colombia los llevan a levantar la voz contra la impunidad y la barbarie de cientos de perpetradores que buscan el sometimiento del pueblo en manos de unos pocos. Ese grito a flor de piel por construir un país diferente hace que la educación tenga un papel esencial como problematizadora de las realidades sociales, como narrador de esas historias negadas y sobre todo como multiplicador de la esperanza con una praxis que invite a la reflexión transformadora.

Freire plantea que

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierte de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de expresión (...). (2011:84)

Esa rebeldía es la que caracteriza la formación del sujeto pedagógico en el CRIC que consciente del sistema represivo colombiano alza aún más en alto su voz para decirle al opresor que jamás serán acalladas sus voces y no caerán en un desahucio de una vida inocua. Es por tal razón en el proceso de formación del sujeto pedagógico se hace visible la historia de lucha del movimiento indígena como parte de la praxis pedagógica llevada a la escuela (Ver ilustración 7).

La apuesta por la formación del sujeto pedagógico del CRIC se enmarca en la necesidad de construir territorios de paz dadas las circunstancias de permanente conflicto armado del que han sido víctimas los pueblos indígenas. No se trata de multiplicar esos contextos de violencia que se han ido anunciando a lo largo de estas páginas sino de construir senderos de esperanza que hagan posible la transformación real de la sociedad colombiana donde la pedagogía juega un papel decisivo, entonces, necesitamos de esa *Pedagogía de la esperanza* de la que habló Paulo Freire (1998).



“Nuestra historia hay que llevarla a la escuela, para que desde allí se conozca la realidad de un proceso que ha logrado salir adelante, porque muchos niños y jóvenes no saben lo que ha pasado en todos estos años de lucha. Es importante que todos conozcamos cuánto ha costado defender y conservar nuestro territorio. La historia que se está haciendo aquí, es una historia encaminada a difundir las enseñanzas que deja el proceso organizativo, de ahí que los mayores tenemos una responsabilidad grande para que la historia pueda ser reconstruida desde las prácticas y los hechos de los cuales hemos sido testigos, porque la historia no es solamente construir un libro y contar qué pasó, sino que la historia es interpretar el momento cómo estamos, y cómo vamos a seguir fortaleciendo las prácticas organizativas que se han dado con la participación de las distintas comunidades”

Ilustración 7: Algunas opiniones de los mayores acerca de la necesidad de reconstruir la historia. Tomado de CRIC (2011). La lucha por la tierra semilla de unidad, organización y fortalecimiento cultural. Impresol editorial: Colombia

En esa lógica de pensamiento indígena se proponen realizar diversas acciones políticas que salvaguarden los territorios como lugares de autonomía, impidiendo de esta forma la entrada del conflicto armado a sus pueblos y comunidades. Es una invitación colectiva y

popular que se ha realizado a los diferentes sectores de la sociedad colombiana como un mecanismo para defender nuestras vidas y nuestras realidades como pueblo colombiano.

En el año 2002 como respuesta a las acciones de violencia política cometida contra los pueblos indígenas del Cauca se convoca a una reunión diversos cabildos para discutir las acciones políticas necesarias para contener el conflicto armado en territorios indígenas. De esta forma, se emite la *Declaración de Vitoncó* (2002) a través del CRIC y la ONIC

[...] debido a la presencia militar, tanto del ejército y policía como de los grupos armados ajenos a nuestras comunidades, presencia militar *que no tiene que ver mucho con nuestros problemas* y que tiende a agudizarse en la medida en que puede desencadenar una guerra entre las partes en conflicto, guerra en la cual nuestras comunidades sufrirían las más graves consecuencias. Recalcar y hacer valer por todos los medios que estén al alcance de los Resguardos el DERECHO A LA AUTONOMÍA, es decir, el derecho que los Cabildos y las comunidades tienen de controlar, vigilar y organizar su vida social y política al interior de los Resguardos y de rechazar las políticas impuestas venidas de afuera. Nosotros, como representantes de los Cabildos, no aceptamos imposiciones.

Desde ese escenario de discusión planteado por la organización indígena se han realizado tres acciones políticas como una práctica de resistencia: la primera práctica consiste en la realización de las *asambleas regionales y locales* para determinar el horizonte político y de resistencia de cada comunidad; *las mingas* que se han convertido en un importante escenarios de articulación política en la lucha popular y amplia colombiana; y, el fortalecimiento a la *guardia indígena* como autoridades indígenas.

Las acciones políticas que ha mantenido y liderado el CRIC como un movimiento de avanzada frente al conflicto armado es “la respuesta indígena al poder intimidante de los agresores no ha sido el acatamiento ni el silencio, sino la movilización y la afirmación de la autonomía” (Villa, 2005:95) como mecanismo de permanencia y resistencia étnica.

Estas situaciones nos llevan afirmar que el sujeto pedagógico que emerge del movimiento indígena en la década de los setenta se enfrenta a la turbulenta historia nacional como un campo de disputa por el derecho a una vida digna, es decir, el CRIC no sólo se ve obligado a liderar una lucha contante por el reconocimiento jurídico-político como pueblos indígenas asumiendo su lugar de transformación de las condiciones de violencia en las que

han sido sometidos, sino, que también tiene que asumir una posición para enfrentar el conflicto armado interno desde los principios del movimiento indígena.

En este sentido, es preciso señalar que la lucha por la autonomía y territorio se convierten en una apuesta política por defender la vida de los pueblos indígenas ante las acciones de violencia perpetradas en todo el territorio colombiano. Desde estas dos grandes demandas del CRIC se ha creado un escenario de reflexión para dirigir y construir los procesos educativos propios que se articulen con las necesidades de las comunidades y los horizontes del movimiento.

La lucha por la autonomía y el territorio como unidades medulares de la formación del sujeto pedagógico en un proceso de lucha política por el reconocimiento étnico y la defensa de la vida, son abordados en el siguiente capítulo que busca dar cuenta de la compleja articulación de estas demandas en el proceso político del CRIC.

CAPÍTULO III
LUCHA POR LA AUTONOMÍA Y EL TERRITORIO EN LA
FORMACIÓN DEL SUJETO PEDAGÓGICO EN EL
MOVIMIENTO INDÍGENA DE COLOMBIA



CAPÍTULO III

LUCHA POR LA AUTONOMÍA Y EL TERRITORIO EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO PEDAGÓGICO EN EL MOVIMIENTO INDÍGENA DE COLOMBIA

“En función y en respuesta a nuestra condición humana, como seres conscientes, curiosos y críticos, la práctica del educador, de la educadora, consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos de instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia”

Paulo Freire

La relación entre la consolidación del movimiento indígena en Colombia y la construcción de propuestas pedagógicas -educativas como escenarios alternativos para la formación de sujetos sociales y políticos que transforman sus realidades sociales, en muchos sentidos, es una apuesta por la autonomía y el territorio como pilares fundamentales en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas transformando las relaciones con el Estado.

La autonomía entonces es un régimen político-jurídico que implica el trabajo de una colectividad política al interior de la nación, es una acción transformadora de los sujetos y las sociedades que propician la unidad en la diversidad mediante la construcción de gobiernos democráticos y anticapitalistas para la transformación de las condiciones sociales en las que nos encontramos, en aras de lograr el pleno desarrollo de la vida socio-cultural de cada pueblo.

Al respecto, Díaz Polanco señala que "el régimen de autonomía se manifiesta destinado a crear las condiciones particulares (en especial el autogobierno) que hace posible la realización plena de los derechos (lingüísticos, económicos, sociales, etc.) de las etnias, y anular las relaciones de opresión y discriminación, resanando o solventando los rezagos acumulados en disfrute de prerrogativas socioculturales" (2002:147), entonces podemos señalar que la autonomía como proyecto político busca la transformación de las relaciones con el Estado.

En ese sentido, hablar de autonomía implica hablar de territorio pues son elementos inseparables para la constitución de los pueblos indígenas como sujetos de derecho con

pleno reconocimiento de sus prácticas sociales, económicas, políticas y culturales. Es decir, implicar asumir la construcción de subjetividad de los sujetos étnicos desde su propia experiencia política e histórica.

Siguiendo ese orden de ideas en el presente capítulo se presenta la revisión de la categoría de autonomía como eje articulador de los procesos desarrollados al interior del movimiento indígena como una lucha articulada a la transformación de las relaciones con el Estado; también se presenta algunas discusiones en torno a la lucha por el territorio adelantada por el CRIC; y finalmente la formación del sujeto pedagógico como un constructo resultado de estas luchas políticas del CRIC.

3.1 La lucha por la autonomía como acción transformadora del presente

El movimiento indígena se posiciona como un sujeto político en los procesos que se desarrollan en la escena nacional desde la década de los setenta. Su auto-reconocimiento como pueblos indígenas con una identidad étnica fuerte y con una historia propia que se articula a la lucha por su reconocimiento y con la constitución de procesos educativos como caminos que se han estado construyendo al calor de la organización.

En esos procesos de posicionamiento político, cultural, social y educativo la lucha por la autonomía ha ocupado uno de los pilares de articulación para la formación del sujeto pedagógico que se construye al interior del movimiento indígena con conciencia étnica y de clase para la transformación de las condiciones de sometimiento a las que habían sido expuestos.

Entonces se puede señalar que la autonomía en las últimas décadas se ha convertido en un escenario de importantes discusiones políticas al interior de las luchas sociales, del movimiento indígena y de los intelectuales que la han problematizado y potencializado como una propuesta de transformación social.

Veamos a continuación algunas de las corrientes que han conceptualizado los procesos de autonomía que se han desarrollado en el continente, y, he decidido agruparlas en tres campos de discusión: las autonomías en movimiento, las autonomías locales y las autonomías regionales.

3.1.1 Raúl Zibechi: autonomías en movimiento

Raúl Zibechi (2008, 2010 y 2011) plantea que resultado del impacto neoliberal desde la década de los ochenta se genera una eventual transformación en las relaciones de producción, las configuraciones territoriales y sociales en beneficio del desarrollo del capitalismo. En contrapartida toman fuerza en América Latina tres grandes corrientes políticas y sociales: la Teología de la Liberación, la Insurrección Indígena y el Guevarismo.

Los movimientos sociales contemporáneos que se han movido en estas tres corrientes se han articulado a las viejas luchas históricas sindicales pero con formas diferenciadas de acción social y política que los llevan a realizar reclamos históricos fundamentales distanciados con las reivindicaciones de los movimientos de las décadas de los sesenta y setenta.

Las reivindicaciones contemporáneas de los movimientos sociales, siguiendo los planteamiento de Zibechi (2008), tienen los siguientes postulados:

1. Reclamo por el territorio (“territorios étnicos”) como una base material constituyente que nos permite generar espacios de organización, resistencia y autonomía.
2. La autonomía como un ejercicio de subsistencia lejano a los tradicionales enfoques hacia los partidos y el Estado, es decir, se produce una autonomía política ligada a la autonomía material.
3. Revaloración de la cultura y la identidad en los procesos de lucha colectiva de los pueblos latinoamericanos logrando una separación del viejo concepto de ciudadanía.
4. Capacidad para formar los propios intelectuales del movimiento en donde la educación juega un papel fundamental y crucial en la definición de dichos actores participes de los procesos de movilización social y política (algunas propuesta con criterios pedagógicos cercanos a la Educación Popular, la Educación Propia, Decolonial e intercultural son elementos indispensables para el análisis político de nuestra América Latina)

5. El papel de las mujeres y las nuevas relaciones de género dentro de la participación social y comunitaria.
6. Existe una preocupación por la organización del trabajo y el medio ambiente. Se está abordando el problema de creación de nuevas formas de producción que permitan la subsistencia de los pueblos y el mínimo impacto en el medio ambiente.

Esos seis puntos de disputa de los movimientos sociales frente al Estado buscan impedir una cooptación de las organizaciones y una lucha para que las políticas neoliberales entren a sus territorios. Situado en esa postura entiende que “las autonomías no son espacios consolidados, inexpugnables para los dominadores. Todo lo contrario: son espacios-tiempos en disputa, interpenetrados por el otro, de modo que la imagen de una fortaleza asediada no sirve para describir el conflicto real en curso, ya que se trata de territorios gelatinosos, con límites imprecisos, porosos, cambiantes” (Zibechi R. et al., 2011: 74)

Las autonomías en movimiento como bien podrían denominarse como espacios – tiempos fuera del Estado que hacen parte de las tendencias de la lucha social de la resistencia ampliando los lugares de expresión, la articulación externa e interna con otros movimientos sociales para potencializar sus grados de acción y considerar la revolución como un parto para hacer un nuevo mundo.

Los lugares de transformación y resistencia fundamentales al interior de los movimientos sociales se articulan con: la educación, la salud y la producción. Estas tres prácticas de la vida de los sujetos sociales son esenciales para la transformación de realidades situadas en contextos particulares que se presentan las experiencias autonómicas.

Ahora bien, retomemos el elemento de la educación - que nos interesa problematizar en la investigación- como una práctica indispensable en los procesos de reivindicación de los movimientos sociales que está en función de formar sujetos para el movimiento, es decir, la educación tiene un ejercicio potencializador para educar *en* movimiento. (Zibechi, 2008)

Los movimientos sociales cuando toman en sus manos la educación efectúan dos prácticas formación del sujeto: por un lado, como construcción de los movimientos recreados en los escenarios de la vida cotidiana; y, por el otro, los movimientos están creando en sus territorios espacios educativos “autónomos” y “propios” creadas por los movimientos con diferentes grados de acción y ejecución en el ambiente educativo.

Zibechi, citando a Roseli Salete, plantea que

Considerar al "movimiento social como principio educativo" (Salete, 2000:204) supone desbordar el papel tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en educación una persona encargada de la misma; todos los espacios, y todas las acciones, y todas las personas, son espacios-tiempos sujetos pedagógicos. Entre otras muchas consecuencias, la educación en estas condiciones no tiene fines y objetivos, más allá de re-reproducir el movimiento en la lucha por la tierra y por un mundo nuevo, lo que supone "producir seres humanos". En suma, "transformarse transformando" es el principio pedagógico que guía al movimiento (Citado en Zibechi, 2008, 207)

El movimiento social se vuelve un sujeto formativo pues todas las dinámicas, relaciones sociales, espacios y prácticas cotidianas son escenarios comunes de permanente formación y educación. Zibechi (2008) plantea algunos criterios para que el movimiento social (en su capacidad de mover-se) sea entendido como sujeto pedagógico:

- a. Movimiento social con capacidad de modificar el lugar asignado o heredado dentro de las relaciones sociales logrando ampliar los marcos de acción de los sujetos y colectivos. Esto hace que el carácter auto-educativo sea una permanente acción dentro del movimiento, un <<transformar-se, transformando>>.
- b. Las raíces identitarias como relaciones sociales dinámicas, siempre en flujo que permite en la organización del movimiento un entramado de relaciones afectivas, es decir, una <<pedagogía de enraizamiento en una comunidad>>.
- c. La educación como un trabajo transformador.
- d. La formación de sujetos creativos en su vida cotidiana que permita crear un ambiente emancipatorio.

La escuela como parte pedagógica activa en el proceso de formación *en* movimiento y completamente articulada con los procesos de la vida cotidiana de los sujetos sociales les permite movilizar los saberes y los conocimientos que existen dentro de las sociedades en las diferentes esferas de las relaciones y prácticas sociales. La escuela es un espacio de confrontación y parte de la disputa fundamental entre Estado - Comunidad en donde se hace imprescindible la creación de territorios con varios grados autonomía.

Esto significaría que los procesos de formación del sujeto pedagógico rompen con las formas tuteladas de escolarización que han sido asignadas tradicionalmente y se resignifican al interior de los procesos de movimiento social

Ahora bien, ¿qué significa que el movimiento es el sujeto educativo? Que la educación es una educación *en movimiento*. Esto suele desafiar nuestras concepciones más elementales ¿cómo se puede educar el movimiento? Una cosa es educar *para* el movimiento o *en el* movimiento; otra es hacerlo *en* movimiento. Aquí lo decisivo no es qué la pedagogía se sigue y que el modelo de escuela se persiguen, sino el *clima* de las relaciones humanas vinculadas a las prácticas sociales. (Zibechi R., 2008: 34)

Las preguntas que suscitan el provocador planteamiento de Zibechi sobre la educación *en* movimiento como una propuesta autonómica bien podrían ser ¿Cuál es el papel de la educación en esa idea de la construcción de sujetos pedagógico? ¿Cómo construir propuestas pedagógicas que nos lleven a ese movimiento del pensamiento y de la acción colectiva?

Pese a los postulados de Zibechi sobre las autonomías en movimiento considero que el planteamiento que hace de: separar los procesos de autonomía con las relaciones con el Estado hace que se creen propuestas aisladas, dejando de lado problemas nacionales que requieren de su revisión y transformación profunda. Ese desconocimiento de los procesos que se desarrollan en un marco más general debilita su articulación como lugar de transformación y se sitúan en experiencias aisladas con poco impacto nacional.

3.1.2 Experiencias de pueblos indígenas: autonomías locales

La lucha por la autonomía ha sido un escenario de importantes reivindicaciones de los pueblos indígenas desatando múltiples experiencias a escalas locales o pueblos específicos

que han realizado un esfuerzo permanente por posicionarse en esa contradicción entre las exigencias de los pueblos indígenas frente a las disposiciones de los Estados.

Oleadas de luchas autonómicas tienen que ver con los procesos de resistencia de los pueblos indígenas frente al neoliberalismo, y, desde luego es significativo porque se han convertido en los sujetos sociales contemporáneos con mayor fuerza en los procesos que se están desarrollando en América Latina. López Bárcenas lo retrata muy bien cuando afirma “en América Latina se viven tiempos de autonomías. De autonomías indígenas” (2011:71).

Esa afirmación no es menor, pues indica el fuerte grado de apropiación indígena en su papel histórico para iniciar procesos de transformación de las condiciones como pueblos amerindios latinoamericanos. Las experiencias que se han desarrollado a lo largo y ancho del continente ponen en la mesa la discusión de sus prácticas sin dejar de lado la importante inserción en la esfera nacional.

Las compilaciones de Soriano *Testimonios indígenas de autonomía y resistencia* y *Los indígenas y su caminar por la autonomía* ambas publicadas en el 2009 sobre los testimonios de las experiencias de los pueblos indígenas en la lucha por la autonomía son un buen ejemplo, así como la compilación de Baronnet (2011) sobre las experiencias de autonomía en las comunidades zapatistas.

Un hilo conductor en estas propuestas se articula con las resistencias de los pueblos indígenas en un contexto de permanente negación de sus derechos y con una persecución política permanente por el Estado, pues lo que ha prevalecido en el continente es un colonialismo interno que hace que "(...) los movimientos indígenas, a diferencia de otros tipos de movimientos sociales, son luchas de *resistencia* y *emancipación*. Por eso su demanda se aglutina en la lucha por la autonomía, por eso las preocupaciones de las fuerzas imperiales aumentan en la medida en que los movimientos que crecen, por eso es que logro de sus demandas implica la refundación de los Estados nacionales". (López Bárcenas, 2011: 75)

El problema entonces se complejiza cada vez más dadas las permanentes acciones de represión y cooptación de los procesos desarrollados por los pueblos indígenas que no tienen otra forma de resistir que organizándose de forma local y comunitaria.

En el caso de México se pueden situar en los Estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Michoacán significativas experiencias autonómicas que han resistido al asedio del Estado mexicano con estrategias propias de lucha indígena. Por ejemplo, en Guerrero la organización de la policía comunitaria como un mecanismo de defensa de sus pueblos ante los atropellos de las fuerzas armadas mexicanas y la intromisión en su territorio del narcotráfico ha sido un notorio proceso de lucha indígena.

Hablar de la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en la construcción de su propuesta de autonomía y organización política como movimiento indígena merece el desarrollo de una investigación específica dado el gran impacto que ha tenido en América Latina. Indiscutiblemente los postulados zapatistas son un horizonte de resistencia política para los pueblos indígenas y no indígenas en todo el continente.

La experiencia de los pueblos indígenas que en dimensiones más comunitarias o locales propician espacios de autonomía deben articularse a los problemas nacionales, de tal forma, que el campo de incidencia sea mucho más efectivo para la transformación de las relaciones excluyentes, totalitarias y racistas que han prevalecido en América Latina.

En ese sentido, "(...) se necesitan que los pueblos indígenas se conviertan en sujetos políticos plenos superando las divisiones internas y los conflictos intercomunitarios en que muchas veces viven, para lo cual combaten las cuales que los provocan" (López Bárcenas, 2011: 93). Es decir, se trata de la formación de sujetos étnicos conscientes de su papel como agente transformador de las condiciones sociales en las que se encuentran.

3.1.3 Héctor Díaz Polanco y Consuelo Sánchez: la autonomía regional

La autonomía regional es una propuesta planteada por Héctor Díaz Polanco y Consuelo Sánchez que buscan situarla como un sistema jurídico-político para realizar una verdadera transformación de las relaciones entre el Estado - nación y los pueblos indígenas que permita la construcción de una sociedad democrática y plural. Es así, como comprender que los procesos de los movimientos indígenas son una clara reivindicación que trastocan las escenas de los debates nacionales y las reconfiguraciones del Estado-nación, es decir, la autonomía exige un replanteamiento de las relaciones del Estado-nación con los pueblos indígenas.

Por tal razón se plantea que

Pues bien, considerando la vertiente teórico-política, ¿qué cambios, por lo que respecta a la cuestión étnico-nacional, ha favorecido la nueva situación en gradual desarrollo? Se observa algunas transformaciones en la visión que tienen los intelectuales y las organizaciones nacionales acerca de la naturaleza de las comunidades étnicas y de su papel en los procesos políticos, que han elevado la sensibilidad y la receptividad ante demandas que antes eran radicalmente rechazadas o eran simplemente impensables (como la autonomía) (Díaz Polanco, 2006: 143)

Héctor Díaz Polanco (2002 y 2006) identifica varios elementos significantes que pone en escena el debate por la cuestión étnica-nacional: 1) pérdida de influencia de las políticas estatales y los indigenismo; 2) problemática de la relación etnia-nación y etnia-clase, la construcción de la idea de nación como un elemento de reafirmación y homogenización de la sociedad, hubo dos enfoques de la autonomía que se ubicaron radicalmente, por un lado, lo que concebían a la etnia como el fin último y aquellos cuyas lecturas se basaban únicamente en los postulados de las clases sociales; y, 3) La cuestión nacional y la democracia, la dimensión de sobre explotación de los pueblos socioeconómica y socioculturales.

Desde ese sentido

(...) la matriz nacional es socioculturalmente heterogénea, las transformaciones sociales que buscan una sociedad más democrática y más justa deben proyectarse como una reordenación de las relaciones socioeconómicas entre sus componentes clasistas y, al mismo tiempo, como una redefinición de la posición y el papel de los grupos socioculturales con identidades propias. Esta última redefinición supone justamente algún sistema de autonomía. (Díaz Polanco, 2006:146)

La autonomía se encuentra relacionada con las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en las que se encuentra una nación, no se puede comprender de forma aislada de los problemas nacionales con una visión localista sino que se articula con el estado-nación en tanto forman parte de este. Entonces, hablar de autonomía implica una acción transformadora de los sujetos y las sociedades que propician la contribución a la unidad en la diversidad en la construcción de gobiernos democráticos y anticapitalistas para la transformación de las condiciones sociales en las que nos encontramos, en aras de lograr el

pleno desarrollo de la vida socio-cultural de los pueblos. No se trata solamente de mirar los problemas locales sino que se integran a los problemas del Estado-nación.

Podemos señalar que la autonomía como proyecto político busca la transformación del estado-nación logrando la unidad en la diversidad. El reconocimiento a los diferentes pueblos que conforman la nación hace que se respete sus formas de autogobierno en un seno de democratización política.

Los debates por la autonomía son tan variados según las corrientes de pensamiento y las tendencias de los movimientos sociales en donde se gesten sus propuestas, pero tanta diversidad se puede convertir en un sino trágico al dejarla a lo volátil de las experiencias. Por tal razón considero que la autonomía regional como acción transformadora debe ser entendida en dos dimensiones de problematización: la transformación de las relaciones desiguales con el Estado-nación logrando una verdadera diversidad cultural en la unidad proletaria; y, la transformación de los sujetos con una conciencia étnica y de clase que nos permite desde la praxis y la subjetivación política la gestación de procesos revolucionarios.

Respecto retomemos el planteamiento de Díaz Polanco (2006) al señalar que la autonomía como régimen político-jurídico es el camino por el cual podemos realizar una verdadera transformación del estado - nación con una vía jurídico-política que nos permita la construcción de sociedad democrática y plural. No obstante, en el escenario de conflicto armado no es posible la lucha por la autonomía en condiciones de permanente represión hacia la sociedad; es por ello, imprescindible la construcción de caminos de transformación con autónomas de hecho que trasciendan del mero ejercicio de la práctica y se convierta en una acción transformadora de las condiciones sociales y políticas con la formación de sujetos sociales participes en los procesos de transformación social.

La autonomía como un régimen político-jurídico implica el trabajo de una colectividad política al interior de la nación, es decir, la autonomía se encuentra relacionada con las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en las que se encuentra una nación.

Sumado esto al conflicto étnico-nacional puede encontrar un camino de posible solución en la propuesta autónoma, en donde, "(...) el régimen de autonomía, como propuestas de solución a los conflictos étnico-nacionales y marco jurídico - político en el

que pueden encontrar respuestas a las reivindicaciones socioculturales, se ha convertido en tema de debate y análisis en los últimos años, como nunca antes". (Díaz Polanco, 2006: 118). No se trata solamente de una perspectiva autonomista independiente de la articulación con el Estado-nacional sino que en el marco de la lucha nacional se logre una transformación real de las condiciones de explotación y desigual que se presenta.

Esto nos lleva al segundo planteamiento de la autonomía como una acción transformadora de los sujetos sociales que en colectivo inician procesos de apropiación de su lugar como los dueños de su propia historia. Es allí donde la formación del sujeto pedagógico, que está en búsqueda por la autonomía, está constituido por la naturaleza histórica de las colectividades y por el régimen sociopolítico del estado-nacional.

Dada tal situación, la formación de los sujetos sociales no se da de una forma aislada del contexto nacional sino que participa de los procesos socio - económicos y políticos que dan lugar a la participación colectiva como una acción de transformación de las condiciones de explotación y opresión. Es así como no sólo supera las tenencias etnicistas o aquellas afianzadas solamente en el problema de la identidad sino que se articula con la solución de problemas concretos y contextuales.

En relación con tal aspecto se plantea que "para que haya autonomía se requiere de la acción del sujeto social que procure su realización. Ese sujeto se conforma no en la contemplación de un futuro supuestamente asegurado, sino en la lucha prolongada por alcanzar la utopía de un México [Colombia] diverso que se acepta como tal" (Díaz Polanco, 2002:26)

No se puede negar que la formación de un sujeto político-pedagógico consciente de condición de clase y de etnia plantea discusiones en el plano nacional que significan procesos de reivindicación y una lucha de transformación en diversas escalas de análisis, así, "el conflicto étnico - nacional sólo podrá encontrar solución en el marco de una nueva nación verdaderamente democrática que reconozca y haga efectivos los derechos específicos de los pueblos indígenas mediante un replanteamiento de las bases de la sociedad y el Estado". (Sanchez, 1999: 105)

3.2 El territorio como espacialización de la resistencia: ¿somos sujetos territorializados?

Los seres humanos somos seres históricos y territoriales, nos formamos en acciones colectivas e individuales de apropiación, transformación y significación de lo que nos rodea. Es parte del significado y sentido de la vida (relación espacio-tiempo) que construimos nuestras sociedades como la condensación de las corrugaciones del espacio-tiempo y la acción de los sujetos en la transformación de los espacios desde su apropiación; es decir, somos seres territorializados.

Es así como la naturaleza histórica de las colectividades y los regímenes socio-políticos de los Estados se han constituido a partir de la definición de un espacio geográfico hecho territorio donde operan las competencias y facultades de un gobierno determinado que crea instituciones para su organización. Se puede decir entonces que existe un territorio conformado por un Estado-nación que define a partir de límites fronterizos, estipulados mediante acuerdo internacionales con otros Estados-nación, el área geográfica ocupada por los habitantes que integran el país.

Empero esa definición del territorio como un ente espacial geográfico controlado por un orden político y administrativo se convertiría en una visión hegemónica y totalizante frente a los conflictos territoriales que se desarrollan al interior de cada país. En consecuencia, vamos a partir por considerar que existen múltiples territorios que se encuentra en disputa en cada Estado-nación como un escenario de contradicción por construir una identidad étnica diferenciada.

La lucha por el territorio ha sido una de las banderas del movimiento indígena en Colombia se enmarca en esa disputa por la autonomía como pueblos que se encuentran al interior de un Estado-nación y que reclaman su derecho como sujetos territorializados frente a las disposiciones burocráticas afianzadas por la oligarquía nacional.

En ese orden de ideas se busca problematizar la lucha por el territorio desde tres dimensiones de la realidad sociales de los pueblos indígenas que han demarcado como espacios de confrontación para la constitución de un territorio propio. Se organiza este apartado de la siguiente forma: a) se presenta una discusión acerca de los proceso de

desterritorialización que han sido agenciados de las políticas neoliberales en beneficio de la producción capitalista y que los pueblos indígenas luchan contra su arremetida constituyendo la lucha por el territorio; b) la conformación de las nuevas políticas geográficas indígenas como la punta del iceberg para adelantar procesos de defensa constitucional y legal para la defensa del territorio; y, c) la conformación de un sujeto territorializado que se ha constituido desde la formación de un sujeto de derecho.

3.2.1 El proyecto de desterritorialización y la lucha por la reterritorialización de los pueblos indígenas

Las relaciones sociales en los procesos contemporáneos han estado marcadas por fuertes ejercicios de desterritorialización como una bandera de la inmovilidad de los sujetos sociales por el espacio y el territorio. Esta situación se relaciona con la transformación del capitalismo que como lo plantea Bauman “(...) es muy probable que el último cuarto del siglo en curso pase a la historia como la Gran Guerra de Independencia del Espacio. Lo que sucedió en su transcurso fue que los centros de decisión y los cálculos que fundamentan sus decisiones se liberaron consecuente e inexorablemente de las limitaciones territoriales, las impuestas por la localidad”. (2010:15)

Esas limitaciones que para el capital transnacional representaban las fronteras de los países se rompen con la entrada del neoliberalismo; la libre circulación de las mercancías y la ausencia de una responsabilidad políticas respecto a los atropellos que hacen en los países donde saquean los recursos, es la puerta abierta para la empresas transnacionales, mientras que se mantienen las fronteras territoriales contra los pobres del mundo que cada vez se encuentra en una inmovilidad latente.⁸⁵

En efecto, la libertad de movimiento por el territorio sin asumir consecuencias, ni pago por los daños ocasionados se convierte en un ejercicio del capitalismo en esa nueva fase de desarrollo. Vale la pena señalar que

⁸⁵ Recordemos que mientras Estados Unidos firma los tratados de libre comercio con Canadá y México para permitir la libre circulación de las mercancías decide construir un muro de concreto en su frontera con México para impedir la libre circulación de personas entre ambos países. La pregunta en efecto es ¿Quiénes son los que circulan libremente?

aparece una nueva asimetría entre la naturaleza extraterritorial del poder y la territorialidad de la “vida en su conjunto” que el poder (...) es libre de explotar y dejar librada a las derivaciones de esa explotación. Sacarse de encima la responsabilidad por las consecuencias es la ventaja más codiciada y apreciada que la nueva movilidad otorga al capital flotante, libre de ataduras; al calcular la “efectividad” de la inversión, ya no es necesario tomar en cuenta el coste de afrontar las consecuencias (Bauman Z. , 2010:17)

El control por el territorio en estos tiempos contemporáneos se ha convertido en una nueva forma de colonización como el ejercicio más claro de imponer las políticas económicas transnacionales sobre los dominios de la soberanía nacional. No es de extrañarlos que la búsqueda por propiciar esa desterritorialización de los sujetos sea una nueva forma de sujeción y abandono a las materialidades que son necesarias para nuestro derecho a la vida digna. Entonces se puede plantear que “(...) la desterritorialización del poder va de la mano con la estructuración cada vez más estricta del territorio”. (Bauman, 2010: 30)

En este modelo económico neoliberal se busca que los Estados establezcan garantías económicas para la inversión extranjera a través de la consolidación de planes de control político y militar contundentes. No es casual que en los lugares donde haya procesos de resistencia se incremente un fuerte cerco de militarización como mecanismo de control hacia pueblos o como forma de expulsión de éstos de sus territorios para ser explotados por el capital transnacional.⁸⁶

La nueva repartición de la torta del mundo ya no sólo busca mano de obra flexible sino naciones que garanticen la flexibilidad de las empresas, si asociamos esta situación a las condiciones del Estado contemporáneo podemos analizar a profundidad su nuevo papel como garante de la inversión capitalista y el abandono al bienestar del pueblo.

Las transformaciones que han sufrido las fronteras en beneficio de las empresas transnacionales han resquebrajado las medidas de protección interna que se tenía para

⁸⁶ En Colombia estos procesos se han agudizado en los territorios que pertenecen a los pueblos indígenas, como es el caso del Departamento del Cauca, a través de la militarización y paramilitarización. El problema de la violencia política y desplazamiento forzado analizado en el capítulo anterior han sido los mecanismos de expulsión de los pueblos indígenas asentados en territorios ricos en petróleo, agua, minería y biodiversidad; se podría ejemplificar esa situación en los casos de la Serranía del Perijá que expulsó a los pueblos indígenas para la explotación petrolera o en el proyecto de minería a cielo abierto que se pretende desarrollar en el Cauca.

proteger la soberanía nacional y los derechos territorios de los pueblos que habitan el Estado. Bauman plantea que el problema se articula de tal forma que

el espacio se “procesó/centró/organizó/normalizó” y, sobre todo, se emancipó de las restricciones naturales del cuerpo humano. A partir de entonces, el “espacio” es “organizado” por la capacidad de los factores técnicos, la velocidad de su acción y el coste de su uso. Es así como “el espacio proyectado por esos factores técnicos es radicalmente distinto: creado por la ingeniería humana en lugar de la providencia divina; artificial en lugar de natural; mediado por la herramienta en lugar de inmediato al cuerpo; racionalizado en lugar de comunal; nacional en lugar de global. (2010:26)

Estas diversas transformaciones de las fronteras hacen que cada vez los territorios se han más restrictivos y que se vinculen con una reorganización que fomenta la polarización de la sociedad en dos tipos de desterritorialización: aquellos que desde la desterritorialización externa –empresas transnacionales- cercan las delimitaciones productivas hasta agotar el recurso; mientras que los pueblos que habitan los territorios son expulsados y aislados en una completa incertidumbre de su devenir en la sociedad.

Mientras estos procesos de producción de territorios en la mano de la empresa transnacional autorizada por la nueva función de los Estados ocurren en estos tiempos de neoliberalismo; en simultaneidad, se están generando procesos de resistencia por parte de los movimientos populares por la lucha por el territorio como defensa a la vida digna y autónoma.

3.2.2 Las nuevas políticas geográficas indígenas: la lucha por el territorio

En los últimos quince años se ha presentado un enorme activismo político por parte de los pueblos indígenas en América Latina que ha significado el triunfo del movimiento indígena en términos de derechos territoriales, políticos y culturales. Así como un proceso organizado para enfrentar las acciones de desterritorialización efectuadas por las políticas neoliberales en el continente para convertir a los territorios indígenas en campos de concentración económica.

La actual movilización política de los movimiento indígenas se encuentra articulado con tres procesos globales: existe un esfuerzo trasnacional de los pueblos indígenas en

torno a la lucha política étnica organizada alrededor de demandas territoriales, el autorreconocimiento y los derechos colectivos; se han presentado cambios legislativos (constitucionales y acuerdos internacionales) que sirven de garantes para el reconocimiento de los derechos étnicos; y, se creó una alianza entre los pueblos indígenas y los grupos ambientalistas a nivel mundial para la defensa de la Madre Tierra.

En ese contexto surge una nueva política geográfica como la denomina Offen que hace parte de los escenarios de resistencia de los pueblos indígenas cuyos “procesos constituyen una política de gobernabilidad para territorios en áreas de alta biodiversidad y esto significa una nueva política geográfica indígena”. (2004:41)

Esta apropiación del espacio y el control por el territorio ha tenido un eco muy importante al interior del movimiento indígena; con el levantamiento de sus propios mapas tomando en sus manos el control del territorio y con claros ejercicios de acción sobre su ordenamiento, “pero sobre todo, los procesos de mapeo han dotado a los pueblos indígenas de un instrumento que les permite evadir a las instituciones del estado e institucionalizar su lucha política”. (Offen, 2004:42)

Estos mapas conforman un elemento clave para la creación y el reconocimiento del territorio que se intensifican en las luchas étnicas y políticas que se producen alrededor de dicho concepto. En el proceso de mapeo indígena se han politizado profundamente los pueblos bajo el principio del derecho al territorio como una necesidad para revitalizar el conocimiento tradicional y su trasmisión al resto de la comunidad; así como se ha potencializado una resignificación del paisaje cultural bajo el sentido de la vida de los pueblos indígenas.

La realización de mapas presentan varias dimensiones al interior de los proyectos indígenas: en primer lugar, los mapas representan una relación dialéctica entre pasado - presente - futuro acerca de los usos, significados y conflictos que se expresan en la memoria territorializada. Es un ejercicio epistémico por cartografiar los territorios indígenas en una especie de “contra-mapeo”, es decir, un mapeo de resistencia. Offen (2004) retoma una frase señalada por el geógrafo Bernad Nietschmann para ilustrar mejor este aspecto <<más territorio indígena se ha recuperado a punta de mapas que de armas>>.

La segunda dimensión consiste en indicar un proceso de complementariedad entre las cartografías y las luchas étnicas como espacios formativos en la consolidación un sujeto político que lucha por los derechos territoriales más allá de las reformas agrarias. Es decir, una demanda territorial es “una cuestión de poder, de afirmación de la identidad, de autogestión y de control de los recursos naturales” (Offen, 2004:44).

Esta acción busca crear nuevas territorializaciones y relaciones de los sujetos - pueblos indígenas- frente a las políticas de ordenamiento territorial del Estado. En ese sentido, se considera que “todos los pueblos rurales del mundo tienen vínculos especiales con la tierra que sostiene su forma de vida y una demanda de tierra puede ser fortalecida con un discurso que exprese estos vínculos” (Offen, 2004:44), es decir, una expresión sobre el territorio.

Este ejercicio de cartografía indígena acompaña la lucha por el territorio como una clara propuesta de resistencia al capitalismo neoliberal en defensa de la vida digna de los pueblos indígenas. Las estrategias formativas parten desde la construcción de lo propio en relación con las externalidades concretas que constituyen la contradicción entre las formas de comprender el territorio.

Esto se debe al posicionamiento epistémico de los conocimientos locales y los modelos de la naturaleza que han llegado a construir formas diferentes de comprender, organizar y relacionarse con el mundo. Entonces, la reafirmación del *lugar*⁸⁷ como escenario de contingencia territorial en defensa de la oleada de capitales hacen “visibles las posibilidades para reconcebir y reconstruir el mundo desde una perspectiva de prácticas basadas-en-el-lugar” (Escobar, s.f: 12).

Se debe señalar entonces que se entretiene una íntima relación entre autonomía y territorio como luchas que van de la mano para transformar la cuestión étnico-nacional. Sánchez señala que "este estatuto de autonomía debe especificar, mínimamente, los derechos de los grupos, del ámbito territorial de la entidad autonómica, las competencias que le corresponden en relación con las propias del gobierno central y los órganos políticos-administrativos que funcionará como ente público" (1999:112)

⁸⁷ Esta categoría del lugar ha sido ampliamente trabajada por Arturo Escobar y Marc Auge como un espacio apropiado por los sujetos a partir de las significaciones que detentan en la construcción de la subjetividad.

3.2.3 La conformación de un sujeto territorializado como sujeto de derecho

El proceso de concientización que se ha adelantado al interior del movimiento indígena en la defensa del territorio parte de la importancia que tiene para la vida de los pueblos en una integralidad entre el respeto por la naturaleza y el desarrollo de los sujetos que la habitan. Se trata de una concepción contraria a la visión capitalista que simplifica el territorio a un lugar de capitalización y explotación de recursos sin otorgarle un sentido de vida más allá del consumo de mercancías.

El CRIC al referirse al territorio que señala que "(...) para nosotros el territorio no es solamente un espacio geográfico, es el lugar donde se hace posible la proyección de nuestra existencia como indígenas, por eso abarca un concepto que no se puede separar del ejercicio de la autonomía de nuestro gobierno propio y de la vida en comunidad". (2011:7)

Ese significado en el desarrollo de la vida de la comunidad ha implicado un largo proceso de lucha contra las políticas económicas que buscan su exterminio en beneficio de las empresas transnacionales, por tal razón, se articula íntimamente la defensa del territorio con la lucha por la autonomía como una relación dialéctica inseparable en los procesos de organización política del CRIC.

Ángel Libardo Herreño (2004) en un extraordinario análisis acerca de la evolución política del concepto de territorio ancestral indica que este proceso redefine las conceptualizaciones sobre el territorio trascendido de la simple denominación de la lucha por la tierra -considera como un espacio destinado a la producción agrícola- y la construcción de vivienda. Él encuentra que el concepto de territorio incluye un reconocimiento al conjunto de significados culturales, sociales y políticos que representan para los pueblos indígenas como un espacio de constitución de la experiencia histórica, la formación de subjetividades y los significados de la vida.

En ese sentido, Herreño encuentra que

La construcción del territorio en las comunidades étnicas colombianas ha significado al mismo tiempo un proceso de afirmación política frente a la institucionalidad y un proceso de diferenciación frente a otros grupos sociales, que empiezan con la delimitación de un dominio territorial en el cual pueden ejercer soberanía, poder y autonomía. (...) El régimen de autonomía responde a la necesidad de buscar formas de

integración política del Estado nacional que estén basadas en la *coordinación* y no en la subordinación de las colectividades parciales. Por consiguiente, en tanto *colectividad política*, una comunidad o región autónoma se constituye como parte integrante del Estado nacional correspondiente. (2004:63)

En esos procesos de afirmación política de los pueblos indígenas se han constituido como sujeto territorializados que se forman colectivamente en una relación profunda con su territorio como la raíz de origen y el sentido de desarrollo de la vida en comunidad en prácticas de profunda armonización con la naturaleza.

No obstante, el reconocerse como sujeto territorializado no es suficiente en el marco de las fuertes políticas y acciones de desterritorialización que se ha efectuado el gobierno nacional y el capital transnacional. Desde esa conciencia, se requiere no solamente para reconocerse como sujetos territorializados sino también como sujetos de derechos es que se han emprendido diversas acciones que permitan la defensa de su territorio en el marco de la norma constitucional.

El terreno político ganado por el movimiento indígena en la escena nacional en defensa de los derechos como pueblos indígenas, y, en este caso en defensa del derecho al territorio "ha implicado la construcción política de este concepto, que ha procurado que se reconozcan, entre otros derechos colectivos aquellos que tienen que ver con la posibilidad de practicar sus propias formas de explotación de las tierras, con ejercer la potestad colectiva sobre los recursos naturales que se encuentran en ellas, con mantener incólumes los sitios sagrados, con ejercer el gobierno y la jurisdicción autónomos (...)" (Herreño, 2004:67)

Este logro político quedó plasmado en la Constitución de 1991 como resultado de la participación de las autoridades indígenas como *sujetos de derecho* que velaron por el reconocimiento en la Carta Magna de sus derechos como pueblos indígenas. En la siguiente ilustración se puede apreciar los reconocimientos constitucionales que hacen referencia a los derechos de los pueblos indígenas en Colombia:

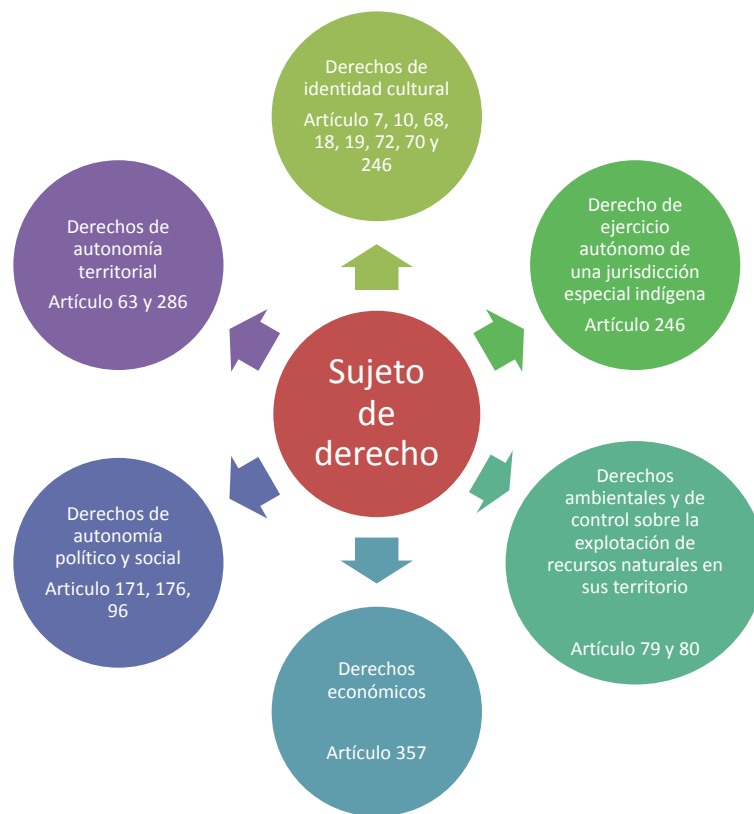


Ilustración 8: Artículos constitucionales que reconocen los derechos culturales, territoriales, políticos, jurídicos y económicos de los pueblos indígenas en Colombia.

No es menor este logro del movimiento indígena en la participación de la reforma constitucional de 1991, fue importante para el reconocimiento como sujetos políticos y de derecho a generado un primer paso en la consolidación de un sistema jurídico o de derecho propio que regule los usos del territorio indígena de acuerdo a los principios de los pueblos indígenas en concordancia con la planeación de las Entidades Territoriales Indígenas (ETI).

El camino es aun largo para la consolidación de las ETI's pues significa la consolidación de espacios realmente autónomos donde los pueblos indígenas decidirían el funcionamiento de sus territorios. Aun se requiere de la construcción de un sistema jurídico-político de que viabilidad a la realización del proyecto que se tiene como pueblos indígenas de Colombia.

3.3 La lucha por la autonomía y el territorio en la formación del sujeto pedagógico

La lucha por la autonomía y el territorio del CRIC son ejes de articulación que se entretajan en la construcción de procesos y prácticas que orientan la preocupación por la formación del sujeto pedagógico en el movimiento indígena, es decir, esos escenarios de lucha política se convierten en espacios pedagógicos formativos para los sujetos que participan en el movimiento.

Si se piensa en la relación pedagógica escuela-comunidad-movimiento como prácticas políticas y educativas que forman a los sujetos sociales en una constitución étnica que parte de la experiencia histórica como pueblos indígenas al calor de la lucha organizada y de las formas epistémicas que significan la apertura de otros escenarios de construcción del conocimiento; podemos hablar de la formación del sujeto pedagógico resultado de esa integralidad.

En ese sentido, el CRIC plantea dos dimensiones articuladas en el proceso de formación del sujeto pedagógico que se desarrolla al interior de las propuestas de educación propia y que se articula a la plataforma de lucha del movimiento: la *reflexión epistémica* que sitúa al conocimiento como ese lugar relacional entre la acción y el pensamiento que se construye en una práctica comunitaria; y, la otra dimensión se articula a la *experiencia histórica* de los sujetos indígenas que se forman en el interior del movimiento.

El formarse como sujeto pedagógico desde esas dimensiones reflexivas, sitúa al movimiento indígena como un formador que se hace en la acción y el pensamiento de las propias comunidades que interactúan en función de los logros conquistados políticamente. En ese proceso son las voces de las autoridades indígenas, mayores, T'he Wala, líderes comunitarios, maestros y estudiantes que se forman en proceso de reflexión y acción lo que constituye la esencia del proceso de formación del sujeto pedagógico.

La lucha política de los pueblos indígenas ha encontrado eco en la pedagogía como una necesidad para fortalecer el movimiento y generar una conciencia colectiva sobre los derechos conquistados a lo largo de la historia. Se parte entonces por considerar una compleja relación de las dimensiones constitutivas en la conformación del sujeto

pedagógico, así pues se crea desde la necesidad consciente de los pueblos indígenas por situarse como sujetos históricos, políticos, territorializados, de derecho y étnicos.

Una clara evidencia de la participación de los pueblos indígenas en el reconocimiento al interior de la nacional como *sujetos* tiene que ver con la inclusión en la Asamblea Constituyente para el rediseño de la Carta Magna logrando su reconocimiento como sujetos políticos y derechos. Esa acción en apariencia exclusiva del campo de la acción política se traduce en un esfuerzo pedagógico por formar a los pueblos indígenas en el reconocerse como sujetos por medio del trabajo constante con las distintas comunidades del Departamento del Cauca.

El reconocimiento jurídico-político de los pueblos indígenas ha sido el motor para adelantar los procesos de constitución de autonomía y territorio como expresiones materiales de las acciones adelantadas por la organización. El CRIC continúa en la construcción de estos referentes para desarrollar una experiencia de formación desde la defensa del territorio y la autonomía.

Finalmente, es importante señalar que la mediación lograda por el CRIC como sujeto pedagógico en la lucha por la autonomía y el territorio con el proyecto educativo de la organización, ha sido un esfuerzo colectivo labrado para formar a las futuras generaciones desde el reconocimiento de la importancia de estas luchas en la defensa de los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

CAPITULO IV
EXPRESIONES DEL PROCESO PEDAGÓGICO DEL CRIC
EN EL ANÁLISIS DE LA REVISTA CXAYU'CE: SEMILLAS
Y MENSAJES DE ETNOEDUCACIÓN.



CAPITULO IV

EXPRESIONES DEL PROCESO PEDAGÓGICO DEL CRIC EN EL ANÁLISIS DE LA REVISTA CXAYU'CE: SEMILLAS Y MENSAJES DE ETNOEDUCACIÓN.

“Lo que debe ser todavía no existe más que en nuestro compromiso, en la memoria de todo lo que vive y en lo que tenemos que inventarnos, sembrar y proteger para abrir el camino”

Marcha indígena, 2004

En el marco de la construcción de un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) agenciado por el CRIC –en su larga trayectoria de lucha- se ha considerado que la relación educación – política es una pieza de engraje que articula los procesos formativos al interior del movimiento indígena. Esa base constitutiva tiene sentido porque en el CRIC comprende que “(...) hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación” (CRIC, 2004:23)

Esa implicación de la formación política en los procesos educativos ha situado al CRIC como un sujeto pedagógico que se empodera de la formación de los maestros, estudiantes, líderes, autoridades indígenas y no indígenas que son parte del movimiento indígena como un escenario político de transformación y creación de horizontes de futuro que respondan a las necesidades contextuales – concretas de los pueblos que habitan el territorio nacional. Partir de esta premisa implica romper con las conceptualizaciones tradicionales que sitúan como únicos actores del proceso formativo al maestro y al estudiante que se relacionan en un escenario escolar determinado constituyendo así la experiencia pedagógica.

No es sencillo comprender la ruptura que generó el CRIC como un elemento esencial en la reconstitución subjetiva de los pueblos indígenas que se empoderan de la formación pedagógica, es decir, se presenta un cambio de paradigmas que parte del conocimiento de los pueblos como sujetos que se adueñan de su experiencia histórica y su pensamiento propio como acción constituye de la formación. Se subvierte las condiciones concretas que habían prevalecido en la formación de los pueblos indígenas en manos de una

elite que buscaba conservar las formas de explotación y dominación como relaciones de poder que habían prevalecido en un ejercicio naturalizado de la educación para los otros.

La experiencia histórica en la formación de los pueblos indígenas del Departamento del Cauca ha sido una lucha por asumirse como sujetos pedagógicos, "es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la historia" (Freire, 2012:53). Esto ha implicado una constante concientización para reconocerse crítica y propositivamente como sujetos activos de los formación pedagógica en espacios demarcados por las prácticas de las pueblos indígenas potencializando una dimensión epistémica y experiencial de las estructuras que operan el pensamiento pedagógico.

Es entonces que se presenta una ruptura entre ser un *objeto* del proceso pedagógico al convertirse en un *sujeto pedagógico* donde se puede encontrar como pieza de engranaje la *doble conciencia*, es decir, de su condición como sujetos políticos y étnicos. Esto hace que se apropien de la lucha por la formación de los pueblos indígenas para construir otros escenarios educativos en una relación dialéctica entre lo propio y lo de afuera que deja una puerta abierta para la producción de conocimiento pedagógico.

Se plantea la experiencia del CRIC como un espacio anclado en la formación y la relación entre escuela-comunidad –movimiento como los espacios pedagógicos donde se forman los sujetos. Al respecto Freire plantea que "heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, el discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo, el de la historia y de la cultura". (2011:33)

No se trata de construir propuestas pedagógicas o formar a los sujetos en los viejos esquemas que no transforman la esencia de la tarea pedagógica sino que el movimiento indígena en su propio dinamismo es el que le asigna la característica de mutabilidad, de <<*transformarse transformado*>>, es en esa relación dialéctica que es posible la transformación de un sujeto pasivo a uno activo dueño de su propio proceso de historicidad como un sujeto transformador.

Situando así al CRIC como un sujeto pedagógico que tiene como principio filosófico y pedagógico la *integralidad de la vida en comunidad* como punto de anclaje para la reflexión epistémica alrededor de reconocimientos de las alteridades históricas, que

potencialicen la formación pedagógica, que se crea una relación entre los sentidos de la educación para los pueblos indígenas con su plataforma de lucha política. De esta forma, el CRIC plantea que:

La educación es una base de nuestra lucha. Para nosotros, la educación es un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad. Igualmente, la educación es un espacio organizativo, en donde se construye comunidad, buscamos formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida (CRIC, 2004:32)

En el proceso de formación del sujeto pedagógico en el CRIC se presenta la articulación a partir de tres preocupaciones que atraviesan el contexto, y, que son empleados como escenarios pedagógicos para la formación: a) la relación que se busca establecer entre los conocimientos socialmente producidos por otras alteridades históricas (si se quiere un conocimiento hegemónico) y el conocimiento propio de los pueblos indígenas resultado de la acción y el pensamiento, esto implica una subversión epistémica en dialéctica entre la experiencia propia, la reflexión y la relación con lo de afuera que produce conocimiento pedagógico; b) la experiencia histórica de la organización indígena como un sujeto político que forma en su interior a sujetos concientes de su papel transformador; y, c) la relación que se establece entre las distintas *situaciones educativas*⁸⁸ que se involucran en el proceso de formación pedagógica conformando una relación escuela - comunidad - movimiento como lugares comunes de formación del sujeto.

Ahora bien, la pregunta por la formación del sujeto en un espacio de contradicción concretas, desiguales e injustas es una exigencia epistémica para construir horizontes de futuro como posibilidad de cambio en una sociedad que mantiene las demarcaciones racistas y excluyentes sobre los pueblos que integran la cotidianidad colombiana. Sumado a esto, la tarea no es sencilla cuando los pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos y la sociedad colombiana en general se encuentra atravesada por un conflicto armado que

⁸⁸ Empleo esta categoría de Paulo Freire que hace referencia al conjunto de elementos que hacen parte del proceso de formación pedagógico en una escala amplia de acción sin que se han reducidos únicamente al escenario escolar.

perpetua las dinámicas de opresión y las estructuras de poder que marcan los límites entre lo deseado, lo posible y lo real.

Estas son preocupaciones que permanentemente me debo hacer en ese acto pedagógico al preguntarme: ¿Qué tipo sujeto social estoy formando? ¿Qué responde a que modelo de sociedad? ¿Qué tipo de relaciones pedagógicas se presentan en los escenarios de formación? Esas preguntas que son parte fundamentales de nuestro quehacer como docentes pero adquieren otro significado cuando son los movimientos sociales - en este caso el indígena - los que comienza a reflexionar sobre tales dilemas y aun más cuando los extrapola a escenarios no necesariamente escolares. ¿Qué pasa cuando la reflexión del sujeto pedagógico lo hacen los propios movimientos indígenas? ¿Cómo consideran que se deba desarrollar ese acto formativo? ¿Cómo articulan los espacios no escolares, como la comunidad y el movimiento al proceso de formación?

Estos elementos son analizados a la luz de los planteamientos pedagógico y políticos del CRIC señalados en la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce en sus quince números⁸⁹ como un espacio de construcción y socialización de conocimiento pedagógico producido por los pueblos indígenas del Cauca durante su trayectoria de lucha política en el CRIC.

En ese orden de ideas se divide en cuatro apartados el presente capítulo: en primer lugar, se presenta los componentes centrales de la Revista Semillas y Mensaje de etnoeducación Cxyu'ce y los ejes de discusión con un ejercicio analítico de la información contenida en estos documentos; el segundo apartado hace referencia a la socialización y construcción de conocimiento pedagógico para establecer los puntos de encuentro en la creación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP); la movilización, resistencia y permanencia del movimiento indígena es un componente esencial que conforma varias secciones de la revista como un ámbito de discusión que constituye el horizonte pedagógico y político del CRIC; y, finalmente, se presenta una reflexión sobre el papel de la historia

⁸⁹ Las revistas son escritas en un período de 1997 a 2013, como ejercicio de análisis tomamos la producción de 15 números editados entre 1997 - 2011; los primeros números rescatan las experiencias pedagógicas del CRIC que anteceden a la fecha de publicación del primer ejemplar. Cada número retoma las experiencias pedagógicas de los maestros y maestras, las reflexiones pedagógicas, los procesos políticos de lucha, la historicidad del movimiento, las propuestas alternativas y las discusiones que en su momento se estaban desarrollando en su interior.

como constituyente de la formación del sujeto pedagógico de los pueblos indígenas desde la conciencia étnica y de clase.

4.1 La revista de etnoeducación Cxyu'ce: un espacio político de reflexión y socialización para la construcción de una educación propia

La Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce es una iniciativa del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del CRIC que busca socializar, reflexionar y construir conocimiento desde la perspectiva política y educativa de la organización; recuperando las experiencias pedagógicas desarrolladas durante el proceso de lucha indígena en el Departamento del Cauca, en aras de consolidar un proyecto de educación propia.

La iniciativa de crear y mantener un espacio de participación colectiva durante el período de 1997 a 2011, "... ha nacido con alegría para apoyar nuestros procesos educativos. Nos motivaron el interés y la exigencia de los maestros indígenas y no indígenas que laboran en las comunidades, con el fin de que se creara un órgano de comunicación e intercambio de nuestras experiencias pedagógicas" (Cxyu'ce No 1, 1997: 2)

Esta producción de conocimiento pedagógico tiene cuatro propósitos claramente definidos por el equipo editorial: a) Difusión e intercambio de experiencias educativas; b) Identificar problemas y necesidades pedagógicas; c) Desarrollar un pensamiento sobre la acción educativa del CRIC; y, d) Permitir un diálogo intercultural que contribuya a las escuelas para convertirse en semilleros de libertad y mejoramiento de las condiciones de vida.

Estos propósitos del equipo editorial han sido funcionales para establecer una amplia difusión de la revista destinada a un grupo diverso de lectores interesados en el tema de la educación y la pedagogía. Tanto los lectores como los autores de los artículos son maestros y maestras indígenas y no indígenas, estudiantes indígenas, líderes comunitarios, académicos e intelectuales que aportan en la reflexión pedagógica.

El diseño de la revista y su estructura organizativa se plantea en varias secciones que se articulan a un tema central de discusión sobre: las acciones políticas y educativas

desarrolladas por el movimiento indígena, y, acontecimientos que se presentan a nivel nacional (ver cuadro 3). Es precisamente, el reflejo de un proceso político y educativo que se encuentra en *movimiento* como una subversión epistémica de la otrerización de quienes han dominado tradicionalmente el ejercicio de la escritura para hablar de la educación para indígenas.

Esa apropiación de la escritura como un derecho político y pedagógico de los pueblos indígenas para hablar de la educación propia desde sus alteridades históricas es una reafirmación del movimiento indígena como sujeto pedagógico. Es decir, las rupturas que se evidencian en los artículos que componen las diferentes publicaciones permiten afirmar que el movimiento indígena es un sujeto educativo que se encarga de la formación de los pueblos indígenas; en palabras de Zibechi se puede indicar que “el movimiento social se convierte en un sujeto educativo, y que por tanto todos los espacios, acciones y reflexiones tienen una "intencionalidad pedagógica" (...)”. (2008:33)

Respecto a la estructura general de la revista se puede indicar los siguientes elementos que la conforman:

- Existe una *presentación editorial* que da cuenta de los ejes articuladores que constituyen el ejemplar publicado; en el caso de la revista se ha encontrado que la mayoría de las presentaciones editoriales corresponden al proyecto político y educativo del CRIC, así como a las notas editoriales que explican cambios en la estructura organizativa (secciones) de acuerdo a los interés de los lectores. (ver anexo 5)
- En la revista los artículos están acompañados de diversas ilustraciones (fotografías, dibujos y gráficas) que comunican una imagen visual sobre los procesos que se estaban desarrollando en el momento histórico de la publicación, los contextos geográficos donde se ubican las experiencias pedagógicas y las representaciones iconográficas sobre el pensamiento indígena. (ver anexo 6)
- El componente comunicativo de la revista expresado en el contenido en los artículos está redactado en español y lenguas propias (Nasa Yuwë, Guambiano, Totoró, Yanakona y Emperara – Siadipara), situación que ha sido esencial para posicionar el idioma indígena como un derecho a la escritura. (ver anexo 7)

Año de publicación		1997	1997	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2005	2007	2009	2010	2011
No. Revista		1	2	3	4	5	6	7-8	9	10	11	12	13	14	15
Secciones	Editorial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Carta a los lectores	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Nuestro trabajo	X	X	X				X					X		
	Nuestras reflexiones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Nuestra pedagogía	X	X	X											
	Dichos y hechos	X													
	Denuncia	X			X			X							
	Acontecimientos	X	X	X		X	X	X	X	X					
	Nos escriben		X		X	X	X		X			X			
	Posición política		X												
	Pa' niños		X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X
	Herramientas pedagógicas			X					X						
	Testimonios			X	X	X	X								X
	Material de consulta			X											
	Nuestra evaluación				X										
	Nuestras experiencias				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nuestra poesía				X		X				X					
Los nuevos tiempos				X											

	Saberes tradicionales				X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
	Nuestros juegos				X										
	Noticias				X					X		X			
	Nuestro congreso					X				X	X				
	Nuestra historia					X		X		X					
	Nuestros logros						X					X			
	Nuestra resistencia						X				X				
	Nuestros proyectos							X		X					
	Actualidad							x							
Secciones	Nuestros líderes								X	X		X	X		
	Para saber más								X						
	¿Qué está pasando?								X						
	Nuestra educación									X					
	Nuestras costumbres									X					
	Construyendo políticas													X	
	Internacional														X
	Interculturalidad											X			

Cuadro 3: Análisis de las secciones de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce

En términos del contenido de la revista se encuentran tres ejes nodales que articulan las discusiones centrales sobre el proyecto político y educativo del CRIC: el pilar fundamental de la revista está dedicado a la reflexión y socialización de experiencias pedagógicas que ponen en debate el proceso educativo desarrollado en el Cauca propiciando una construcción de conocimiento pedagógico; el segundo pilar corresponde a los diversos artículos que hacen alusión al proceso de movilización, resistencia y permanencia del movimiento indígena en Colombia como un punto de demarcación política para posicionar y construir un horizonte de futuro desde los pueblos indígenas; y, finalmente es recurrente los artículos sobre la historia propia y la memoria como mecanismos de permanencia de la experiencia política desarrollada por el CRIC.

4.2 Experiencias y reflexiones pedagógicas: socialización y construcción de un proceso educativo propio

En la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce existe un eje medular que articula las reflexiones y experiencias pedagógicas como demarcaciones de un sendero para la construcción de conocimiento pedagógico en torno a la educación propia. Es un llamado constante del CRIC sobre las condiciones en que son formados los pueblos indígenas así como la preocupación por construir otro mundo posible es una de las grandes tareas pedagógicas por comprender los problemas que aquejan a los sujetos y las sociedades para construir propuestas que rompan con la cómoda quietud del conformismo que nos lleva a la inercia.

Se encontraron en las revistas diversos artículos que nos proponen, al menos, siete elementos centrales de discusión (ver ilustración 9) sobre los que se va construyendo los principios, sentidos y prácticas pedagógicas al interior del CRIC:

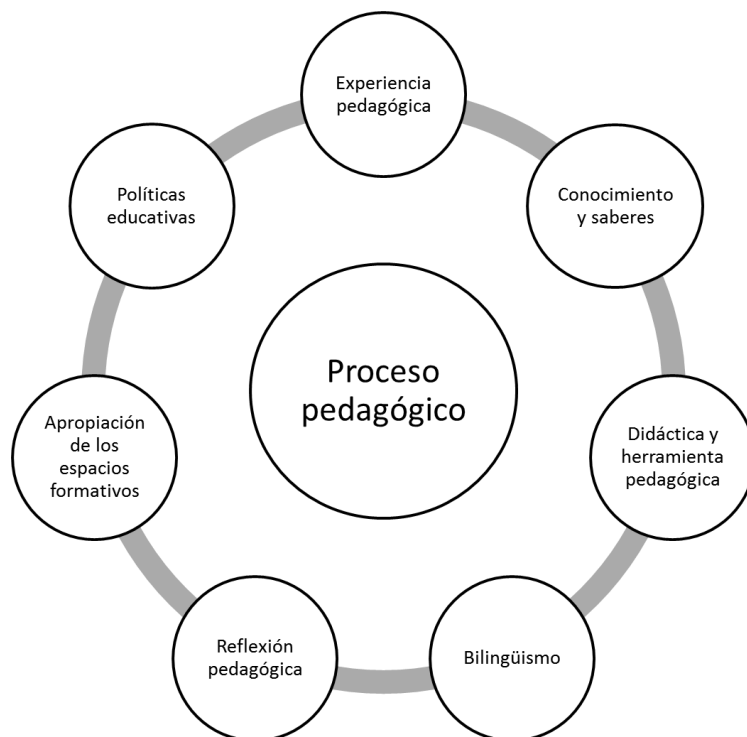
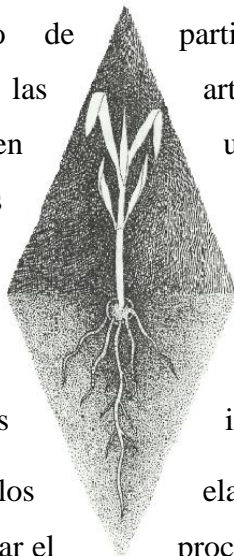


Ilustración 9: Componentes reflexivos sobre la propuesta pedagógica del CRIC

a. Experiencias pedagógicas

Tomemos como punto de partida las experiencias pedagógicas que corresponden a las articulaciones de las prácticas comunitarias con las prácticas escolares en una relación dialéctica para construir escuelas de la comunidad. Esas experiencias consisten en el registro y sistematización de las prácticas docentes por generar escenarios de transformación mediante los procesos de formación escolar y la creación de proyectos pedagógicos que respondan a las necesidades de los pueblos indígenas acordes a los planes de vida.⁹⁰



Los artículos elaborados por los maestros y maestras sintetizan las formas de hacer y pensar el proceso pedagógico de los pueblos indígenas; son

partida las *experiencias pedagógicas* que corresponden a las articulaciones de las prácticas comunitarias con las prácticas escolares en una relación dialéctica para construir escuelas de la comunidad. Esas experiencias consisten en el registro y sistematización de las prácticas docentes por generar escenarios de transformación mediante los procesos de formación escolar y la creación de proyectos pedagógicos que respondan a las necesidades de los pueblos indígenas acordes a los planes de vida.⁹⁰

Los artículos elaborados por los maestros y maestras sintetizan las formas de hacer y pensar el proceso pedagógico de los pueblos indígenas; son

⁹⁰ Recordemos que el plan de vida es el eje medular de los pueblos indígenas; en estos se encuentran consignados los principios que rigen la estructura organizativa, cultura, económica, política y educativa que componen los horizontes de futuro de cada pueblo.

resultado de una larga lucha por articular otros escenarios formativos y posicionar a la escuela como potencializador de los principios de cada pueblo. En efecto, se tratan de experiencias que van más allá del campo curricular buscando la formación integral de los estudiantes en un proceso articulador escuela – comunidad.

Estas experiencias pedagógicas se constituyen en el punto de partida para conformar el proyecto pedagógico del CRIC, pues es "a través de experiencias concretas que se han redefinido los lineamientos, las maneras de realizarlo; las formas de adelantar el seguimiento, la evaluación y el control de los diversos procesos educativos" (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2003). Estos elementos son recurrentes en las experiencias pedagógicas socializadas a lo largo de la producción de la Revista Cxyu'ce que relatan el proceso de constitución y transformación de estas experiencias.

La Revista Cxyu'ce en su estructura temática dedica secciones específicas para abordar las propuestas implementadas por los maestros y maestras en un contexto de creación, apropiación y proyección de espacios pedagógicos. No obstante, para efectos analíticos se ha optado por organizarlas en tres grupos que conforman: experiencias referidas a la incorporación de prácticas agrícolas al escenario escolar como respuesta a los problemas alimentarios de las comunidades; el segundo grupo corresponde a experiencias de educación popular como ejercicios para fortalecer el tejido comunitario; y, el último grupo consiste en experiencias de fortalecimiento cultural y étnico.

En los números de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxayu'ce⁹¹ No 1, 2, 5 se evidencian las narraciones de los maestros y maestras por incorporar al escenario escolar los proyectos de producción agrícola articulados a los esfuerzos comunitarios por establecer una economía solidaria. Estas experiencias pedagógicas consisten en crear organizaciones económicas comunitarias por medio de cooperativas y tiendas que han

⁹¹ En la Revista Mensajes y Semillas de Etnoeducación Cxayu'ce 2 en su artículo *KWE'S TUL como estrategia pedagógica y cultural* ha desarrollado el proyecto de la construcción del huerto en la escuela como soporte alimenticio para la comunidad y el Centro Educativo Comunitario Juan Tama. Se presenta también la experiencia de la Escuela Bilingüe La Laguna-Caldono en un artículo titulado *Así trabajamos la huerta escolar*. En la Revista de etnoeducación Cxayu'ce 5 existe el artículo *Apropiándonos de la medicina desde la escuela* que es la apuesta por la recuperación de los conocimientos medicinales de los Th'e Wala y lugar en la construcción de conocimiento médico desde la escuela.

servido para mantener algunos grados de autonomía frente al Estado, esta iniciativa hace enfrente a los programa de Reforma Agraria adelantados por el Gobierno Nacional.⁹²

Tomemos de ejemplo “*La experiencia de López Adentro*” y de “*La Marquesa de Chimán*” para señalar el vínculo entre la realidad de la comunidad y el papel de la escuela por responder a los problemas internos⁹³. En ese proceso de formación de organizaciones económicas comunitarias el papel de la escuela ha sido esencial en la formación de los líderes comunitarios que lleven adelante el proyecto, así como en la apertura de programas educativos orientados por los maestros y los mayores como son la huerta escolar con productos agrícolas y medicinales.

Se puede decir que es una apuesta por el desarrollo agroambiental potencializando las zonas productivas con conocimientos de la ciencia tradicional y los conocimientos propios de los pueblos indígenas⁹⁴, es decir, el objetivo general de estas experiencias “es fortalecer económica y organizativamente a las comunidades y educarlas para la lucha por un cambio de sistema”. (Consejo Regional Indígena del Cauca, 1981:43)

El segundo grupo de experiencias corresponden a la implementación de la educación popular como principio que dirige la formación del ser humano con dignidad, como productor de conocimiento y generador de tejido social desde las prácticas de los pueblos indígenas. En la Revista Cxyu’ce 9 se presenta el artículo *Los primeros pasos* que trata sobre la puesta en escena de la ruptura muros de la escuela y la integración con la comunidad; es un motor para desarrollar propuestas de integración entre las prácticas escolares y las comunitarias. Mientras que el número 11 de la revista se presenta el artículo *Tejiendo y tejiendo, vamos construyendo* elaborado por los estudiantes del CECIB Juan Tama donde relatan su experiencia formativa en la construcción de tejido comunitario.

Los sentidos de las experiencias trascienden de la aplicación de estrategias de formación escolar incorporando a la comunidad como un sujeto indispensable en el proceso

⁹² En capítulo 2 se hace referencia a las implicaciones que ha tenido para los pueblos indígenas las políticas de Reforma Agraria.

⁹³ En la Revista de etnoeducación Cxayu’ce 1 la experiencia de López Adentro a través del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe se crea el proyecto de la Granja Alternativa y la experiencia de guambiana en la Marquesa de Chimán ha promovido una relación escuela – comunidad a través de la empresa comunitaria Gustavo Mejía que promueve proyectos productivos comunitarios y escolares.

⁹⁴ Experiencia relatada en la Revista Cxyu’ce 13 por la docente Esther Cecilia Zemanate sobre *Los colores de la tierra*

de formación de las futuras generaciones, es decir, "la educación propia se percibe como la construcción de un horizonte que guía el proyecto de vida de los pueblos indígenas, donde la participación de la comunidad define y apropia la escuela, de tal manera que el maestro no es el único responsable de la educación, ya que el cabildo como autoridad política y los médicos tradicionales como autoridades culturales también intervienen en la dirección educativa". (Cxyu'ce No. 6, 2002:22)

El último grupo de experiencias pedagógicas corresponden a la reoperación de prácticas culturales a través de la implementación de proyectos pedagógicos que fortalecen la danza, la música y el tejido como lugares de la memoria. Por ejemplo, en la Revista Cxyu'ce 10 el profesor Carlos Edmundo Juagibioy narra su experiencia en la construcción y dirección del *Proyecto pedagógico musical en marcha* como un espacio formativo para crear música con los relatos tradicionales de los mayores.

En este tipo de experiencias pedagógicas son muy importantes porque destacan componentes de las prácticas culturales como lugares de la memoria de los mayores que deben transmitidos y apropiados por las nuevas generaciones. Corresponden a conocimientos que se construyen desde las prácticas comunitarias que son potencializadas desde la escuela, es decir, es un posicionamiento de lo *propio* como un referente étnico para fortalecer la formación de los pueblos indígenas.

b. Conocimiento y saberes

El CRIC como organización indígena que ha buscado fortalecer y potencializar los conocimientos y saberes tradicionales como lugares comunes en el proceso de formación de los pueblos indígenas, comprendiendo que "los saberes y conocimientos están estrechamente ligados con las prácticas culturales, el trabajo, las costumbres, la relación que se establece con la naturaleza" (Cxyu'ce No. 1, 1997:14)

En la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce ha sido importante recuperar, perseverar y fortalecer los conocimientos propios como formas de pensar, actuar y relacionarse con el mundo. Este pensamiento indígena ha sido conservado en la memoria de los mayores (médicos tradicionales y autoridades indígenas) para dirigir el camino de cada pueblo *caminando la palabra*, es decir, "el conocimiento no es una acción puramente

individual, éste se da en un contexto comunitario y para beneficio de la colectividad” (Cxyu’ce No.2, 1997:17)

En este sentido, los secciones de la Revista Cxyu’ce buscan posicionar los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas como lugares comunes en el proceso formativo y de transmisión de conocimiento de una generación que enseñanza con la palabra y la acción a nueva generación que es la semilla de un nuevo mañana.

En la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu’ce 3 se presenta el artículo “Los Th’e Wala y el ritual de refrescamiento de varas del Cabildo Indígena de Pioyá” como

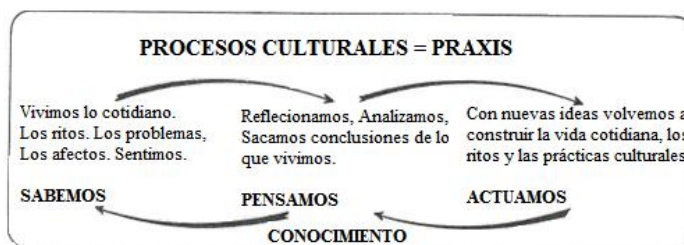
pedagógica que actividades actividades del artículo “La

armonía” de Manuel sobre la relación de los naturaleza y su función en propio, por ejemplo, con la cabildo.⁹⁵

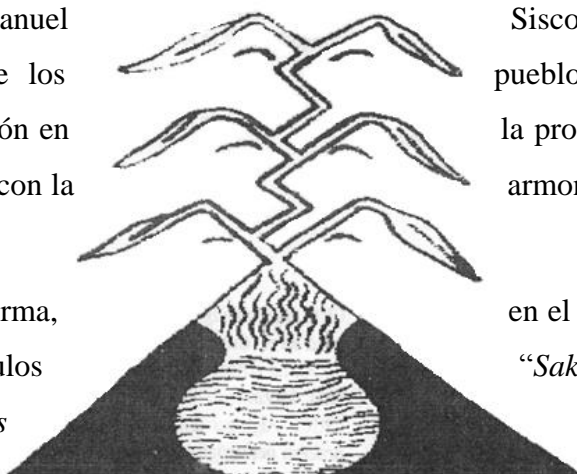
De igual forma, presentan los artículos *espíritu de las* “Apropiándonos

la escuela” y “The’ Wala” como prácticas pedagógicas que incorpora en sus prácticas los conocimiento medicinales en voz de los mayores como lugares comunes de producir conocimiento.

Es claro en el transcurso de publicación de la Revista Cxyu’ce la importancia de este espacio de socialización, por tal razón, desde el número 6 hasta el 15 corresponde a una sección específica denominada los *saberes tradiciones* cuyos artículos socializan las



una salida incorpora las escolares con las cabildo y en el naturaleza en su



Sisco se plantea una reflexión pueblos indígenas con la madre la producción de conocimiento armonización de las varas del

en el número 5 de la revista se “Sakhelu: el despertar del semillas”, de la medicina desde

⁹⁵ Las varas o bastones de mando es un elemento sagrado que le otorga la comunidad a las autoridades indígenas; el refrescamiento realizado por los médicos tradicionales es muy importante para que su mandato tenga la sabiduría y equilibrio otorgado por los dioses.

prácticas culturales, comunitarias y médicas que se hacen desde la sabiduría de los mayores para formar a los jóvenes indígenas y para consolidar un proyecto pedagógico de acuerdo a los principios heredados por los ancestros.

En varios de los números se presenta algún elemento tradicional empleado en las prácticas médicas⁹⁶, de igual forma, que las prácticas tradicionales de los pueblos indígenas para formarlos de acuerdo a la cosmovisión y principios que rigen las cotidianidades en cada comunidad⁹⁷. Es un proceso de formación que se da fuera de los muros de la escuela y que puede ser incorporado al escenario escolar sólo si son los mayores los que dirigen la construcción de conocimiento “como un proceso histórico y ancestral construido por las culturas desde su dinámica interna y en relación con el entorno y situación que las rodea”. (Cxyu’ce No. 7-8, 2003:46)

En la Revista Cxyu’ce 11 Abelardo Ramos presenta un artículo titulado *Camino de la luna en el territorio Nasa* allí se plantean los principios tradicionales para relacionarse con la naturaleza recorriendo los senderos construidos por los ancestros y fortaleciendo los procesos organizativos y pedagógicos a partir del camino de la luna como regente de las prácticas sociales y culturales del pueblos Nasa. Por su parte, en la Revista Cxyu’ce 13 en el artículo *El nevado nos enseña* se relaciona con los sentidos y prácticas de los espíritus guardianes de este territorio sagrado que le enseña a los pueblos indígenas los principios de integralidad, complementariedad y reciprocidad.

La incorporación de los conocimientos y saberes tradicionales en un espacio de reflexión y socialización pedagógica como una apuesta política del movimiento indígena, “es el derecho de las comunidades por dinamizar este pensamiento a través de la educación propia” (Cxyu’ce No 2, 1997:32) y propiciar espacios de formación del sujeto reconocimiento la importancia de los conocimiento indígenas como un lugar epistemico fundamental de los procesos pedagógicos.

⁹⁶ En la Revista Cxyu’ce 6, María Ramos y Yamilé Nene presentan un artículo sobre la importancia del fuele en el proceso médico tradicional, y en la Revista Cxyu’ce 13 se habla de la *Historia del Jepa* como la tradición de la práctica de pintarse el cuerpo como resultado de las enseñanzas de los espíritus.

⁹⁷ En la Revista Cxyu’ce 6 el artículo “*Ritual y creencia de la comunidad guambiana a la niña en su primera menstruación*” se hace una narración sobre el ritual de la primera menstruación de la mujer como la transición de la infancia a la juventud

c. *Didáctica y herramientas pedagógicas*

La reflexión docente sobre las prácticas en el aula ha sido motor para la generación de alternativas que potencialicen los de procesos de enseñanza y aprendizaje en un campo disciplinar específico, es decir, la didáctica puede ser entendida como la adaptación de distintas estrategias que den respuestas a necesidades específicas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante señalar que existe un fuerte debate acerca de la conceptualización de la *didáctica* pues existen dos corrientes que abordan el tema: la primera corriente considera que la didáctica corresponde a las herramientas pedagógicas que se emplean para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje; mientras, que la segunda corriente problematiza la didáctica como disciplina de conocimiento que trasciende del empleo de herramientas a la reflexión de los procesos de aprendizaje y enseñanza desde diferentes corrientes pedagógicas.

En consecuencia, las reflexiones didácticas expuestas en la Revista Cxyu'ce corresponde a estrategias pedagógicas implementadas por los maestros y maestras desde la vivencia cotidiana de los estudiantes para fortalecer los procesos de aprendizaje de un conocimiento específico, de tal forma, que en la práctica se incorporan los juegos, cantos, socio-dramas, el trabajo en la huerta y la salida de campo como mecanismos para fortalecer el aprendizaje.

En la Revista Cxyu'ce 2 y 3 los maestros Alicia Chocué, Rubén Ulcué y Adolfo Ulcué en su artículo titulado "El juego como recurso didáctico" proponen la recuperación e implementación de los juego tradicionales como estrategias didácticas para fortalecer los procesos de aprendizaje. Esta perspectiva se mantiene en la Revista Cxyu'ce 4 donde se le asigna una sección específica para



Revista Cxyu'ce 2 y 3 los maestros Rubén Ulcué y Adolfo Ulcué titulado "El juego como recurso" proponen la recuperación e los juego tradicionales como didácticas para fortalecer los aprendizaje. Esta perspectiva se Revista Cxyu'ce 4 donde se le asigna narrar algunos juegos tradicionales

que contribuyen al fortalecimiento de la identidad étnica y al manejo del idioma indígena mediante rondas y canciones que forman parte de la actividad⁹⁸

La música es una práctica fundamental para los pueblos indígenas porque es un ejercicio de la memoria de los mayores y es el motor de las fiestas como práctica cultural y comunitaria para fortalecer los procesos étnicos. Este componente de la vida en comunidad se plantea en varios artículos de la Revista Cxyu'ce, por ejemplo, en el número 7-8 el grupo de música Nasa Kiwe en el artículo "*Rituales para la fabricación de instrumentos autóctonos de música nasa*" realiza una explicación detallada sobre las formas y sentidos de la elaboración de instrumentos musicales como un espacio de encuentro para la memoria. Mientras que en la Revista Cxyu'ce 10 el profesor Edmundo Juagiboy presenta el "*Proyecto musical en marcha en marcha*" como un espacio de creación musical con composiciones que relatan las historias de las comunidades.

La última estrategia didáctica que se encuentra en la Revista Cxyu'ce 7 – 8 en el artículo *Recorriendo nuestro territorio* se narra la experiencia pedagógica sobre las salidas de campo como excelentes prácticas didácticas que contribuyen a la formación de los estudiantes en espacios materiales y concretos; allí se indica una ruta didáctica para organizar una salida de campo aprovechando los escenarios comunitario que se desean visitar.

d. Bilingüismo

El proceso de recuperación y revitalización lingüística ha sido uno de los ejes nodales de la plataforma política y educativa del CRIC; los esfuerzos por posicionar los idiomas indígenas al mismo nivel del español ha sido una lucha contra las prácticas coloniales que prohibieron el uso de los idiomas causando un fuerte deterioro a su uso cotidiano. Es por tal razón que en el desarrollo de la Revista Cxyu'ce es recurrente encontrar artículos en Nasa

⁹⁸ En la Revista Cxyu'ce 4 se presentan dos artículos que hacen referencia al juego tradicional como estrategia didáctica; el primero denominado *Saber jugar también es cultura* corresponde a la reflexión pedagógica sobre la importancia del juego como elementos de recuperación identitaria, mientras que el artículo *El juego didáctico de las matemáticas* se describe el "*Juego del ombligo*" con el fin de socializar la dinámica del juego a los lectores

Yuwe, Gaumbiano, Totoró, Yanakona y Empera- Siadipara como el posicionamiento lingüístico de estos idiomas en la producción de conocimiento pedagógico.

Es importante señalar que la mayoría de los aportes en este campo de conocimiento son elaborados por los etnolingüistas y líderes indígenas Abelardo Ramos, Adonomias Perdomo y José Chavaco que han dedicado su trabajo al proceso de fortalecimiento, revitalización y normalización de los idiomas indígenas e incluso han reflexionado en torno a su enseñanza considerándola como idioma materno y no como segundo idioma.⁹⁹

Existe un posicionamiento importante del CRIC por señalar el uso del idioma como un derecho inalienable de los pueblos indígenas para nombrar el mundo y nombrarse de acuerdo al pensamiento de cada pueblo. El idioma indígena en este caso corresponde a los formas de comprender y relacionarse con el mundo, es la memoria de los ancestros y es un proceso de reafirmación identitaria que puede despojado de las prácticas sociales, culturales y educativas.¹⁰⁰



posicionamiento importante uso del idioma como un los pueblos indígenas para nombrarse de acuerdo al pueblo. El idioma indígena corresponde a los formas relacionarse con el memoria de los ancestros y reafirmación identitaria que no prácticas sociales, culturales y

En aras de identificar el estado del idioma en los diferentes pueblos indígena del Departamento del Cauca se han diseñado e implementado diagnósticos sobre el uso del idioma buscando estrategias específicas que contribuyan a fortalecer los procesos de dominio del idioma, en la sección Nuestro Saberes de la Revista Cxyu'ce 15 se presenta el artículo “*Las lenguas originarias en los 40 años de vida del Consejo Regional Indígena del*

⁹⁹ En la Revista Cxyu'ce 4 se presenta la unificación del Alfabeto Nasa Yuwe resultado del trabajo adelantado por el CRIC desde el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Mientras que en la Revista Cxyu'ce 5 en la sección Acontecimientos se narra las conclusiones del Encuentro de organizaciones indígenas para fortalecer los procesos de educación propia afirmando el enfoque del bilingüismo como mecanismo de permanencia cultural y reafirmación étnica.

¹⁰⁰ En la Revista Cxyu'ce 13 se dedica la sección Nuestras Reflexiones abordar el bilingüismo desde diferentes puntos de vista, se presenta tres artículos: *Las lenguas indígenas: herencia ancestral y patrimonio intangible de la humanidad*; *Una mirada hacia el fortalecimiento y revitalización de las lenguas de los pueblos indígenas*; y *Movilización del pensamiento*.

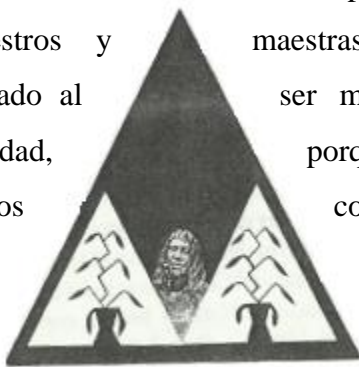
Cauca – CRIC. 1971-2010” elaborado por Adonias Perdomo encargado de la construcción de propuestas pedagógicas bilingües para intervenir de acuerdo a los resultados arrojados.

Finalmente se encuentran dos experiencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma indígena; la primera se encuentra en la Revista *Cxayu’ce* 3 *Así aprendemos namoi mantrik los niños Totoró* artículo elaborado por los estudiantes de segundo y tercer grado sobre el proceso de aprendizaje del idioma propio acorde a prácticas comunitarias y escolares que rompen las formas tradicionales de la enseñanza del idioma vista como segunda lengua. Y, el otro proceso de enseñanza del idioma se plantea en el artículo *La numeración del nasa yuwe*¹⁰¹ que pone en juego la enseñanza del idioma con los conocimientos tradicionales del pueblo indígena en lo referido a las formas de contar.

e. Reflexión pedagógica

El lugar de la reflexión pedagógica en todo proceso formativo hace parte de nuestro quehacer docente pues nos compromete a volver los pasos atrás mirando al presente, es decir, se trata de reflexionar conscientemente las acciones, sentidos y fines de nuestra acción pedagógica buscando con ello mejorar cada día nuestra práctica.

En la Revista *Cxyu’ce* esta reflexión pedagógica corresponde a las producciones de los maestros y maestras sobre su propia práctica docente, dándole un significado al ser maestro como "un compromiso consigo mismo y con la sociedad, porque es ahí donde se inicia el gran reto de poder desempeñarnos con idoneidad y vocación, siendo para ello necesario haber contado con elementos o bases suficientes sólidos que lo hayan preparado para la vida activa, la democracia, la solidaridad y la multiplicación del saber" (*Cxyu’ce* No. 3, 1998:10)



Es una reflexión pedagógica sobre el compromiso de los maestros en el proceso de la formación de los pueblos indígenas y los aportes que podemos hacer en la transformación de las realidades educativas a partir de una práctica pedagógica

¹⁰¹ Este artículo fue elaborado por Abelardo Ramos y publicado en número 9 de la revista.

alternativa¹⁰² que trasciende del proceso de enseñanza de contenidos de conocimiento al compromiso político por formar estudiantes que estén preparados para asumir la vida con dignidad siempre trabajando en colectivo.

Doña Graciela Bolaños en la Revista Cxyu'ce 1 elabora un artículo “*En la educación se tejen la memoria, la identidad y el destino de nuestros pueblos*” como una reflexión pedagógica sobre las dimensiones del proyecto educativo de CRIC contempladas desde: la comunitaria y participativa; bilingüe e intercultural, investigativa, horizontal y democrática.

En ese sentido, se puede señalar los artículos que hablan sobre reflexión docente corresponden a los relatos y testimonios de los maestros y maestras que han participado en el proceso educativo del CRIC y en la lucha política del movimiento por apropiarse de los espacios de formación de los pueblos indígenas.

f. Apropiación de los espacios formativos¹⁰³

La apropiación de los espacios formativos que se hace desde las comunidades es un proceso de resistencia y transformación de los pueblos indígenas por crear espacios de fortalecimiento de identidad étnica, creación de conocimiento pedagógico desde los principios de la educación propia, permanencia y proyección de los cabildos como autoridades indígena, recuperación y potenciación de los idiomas indígenas.

Estos principios medulares de las acciones pedagógicas que componen la estructura educativa y la plataforma política del CRIC se han constituido en el motor para apropiarse de los espacios formativos con una visión propia. Se presenta entonces la necesidad de comprender la escuela como un espacio de formación política, organizativa y socio-cultural de la comunidad, es decir, la escuela funciona como una articulación de los distintos espacios de formación: es una unidad y no una isla. Esto significa que

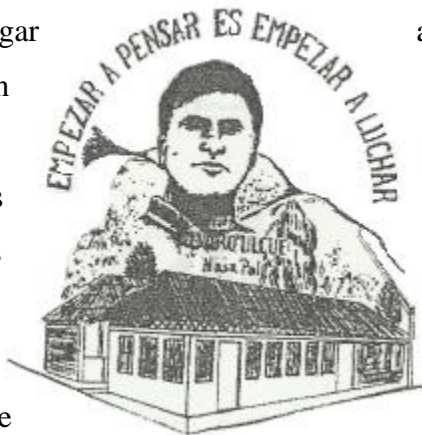
¹⁰² En la revista Cxyu'ce 3 la profesora Edith Tenorio Sánchez hace magnífica reflexión pedagógica en torno al quehacer docente que es presentada en el artículo “*Ser maestro significa ir en búsqueda de la realización individual y colectiva*”.

¹⁰³ En el capítulo 1 se presenta un análisis sobre las formas de apropiación de la escuela por parte del Movimiento Indígena como un lugar político clave para formar a los pueblos indígenas de acuerdo a los principios del CRIC y de las comunidades.

La educación propia se percibe como la construcción de un horizonte que guía el proyecto de vida de los pueblos indígenas, donde la participación de la comunidad define y apropia la escuela, de tal manera que el maestro no es el único responsable de la educación, ya que el cabildo como autoridad política y los médicos tradicionales como autoridades culturales también intervienen en la dirección educativa. (Cxyu'ce No. 6, 2002:27)

En la Revista Cxyu'ce se pueden identificar cuatro componentes que desarrollan los procesos de apropiación de los espacios formativos: en primer lugar, se encuentran los artículos elaborados por los maestros sobre las experiencias de las comunidades en el proceso de apropiación y creación de las escuelas propias; el segundo grupo de artículos plantean la reflexión sobre la construcción de los Proyecto Educativo Comunitarios (PEC); el tercer elemento corresponde a la reflexión de la educación superior indígena con la creación de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAI); y, finalmente se presentan algunas reseñas cortas sobre las conclusiones derivadas de Congresos Nacionales de Etnoeducación.¹⁰⁴

En el artículo “¿Por qué escuelas de la comunidad?”¹⁰⁵ se plantea la apropiación de la escuela como un lugar articulador de la lengua, cultura y educación indígena, potencializando las prácticas pedagógicas propias que incursionen en la integración de estos elementos en el proceso de formación de los estudiantes, los maestros y la comunidad. Esto significa una recomposición de la educación escolarizada "(...) que antes recaía sólo en el maestro, se redefine ahora desde la comunidad la como ejerce orientador y responsable de su dinámica y desarrollo" (Cxyu'ce No. 7-8, 2003:53)



¹⁰⁴ Es importante aclarar que durante el proceso de conformación del proyecto educativo del CRIC, se empleó inicialmente este término para referirse a los procesos educativos adelantados por los pueblos indígenas, este lineamiento se convierte en 1994 en la política educativa nacional para pueblos indígenas y afrodescendientes dirigida desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Esta nueva orientación política va en contra sentido con los planteamientos de CRIC, por tal razón, se opta por la construcción de un Sistema Educativo Propio.

¹⁰⁵ Artículo elaborado por Abelardo Ramos en la Revista Cxayu'ce 1.

Mientras en la Revista Cxyu'ce 2 se presentan varias reflexiones en torno al proceso de apropiación de la escuela y la creación de dos espacios formativos que han sido los canales de direccionamiento del proyecto educativo propio: en el territorio Totoró se crea el Centro Educativo Intercultural Bilingüe San Rafael como institución escolarizada que busca recuperar y valorar la identidad étnica; y, el pueblo Nasa crea el Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad como un lugar de formación para el trabajo productivo y comunitario apoyando las cooperativas y tiendas de las comunidades.¹⁰⁶

En el artículo "*Proyecto Educativo Comunitario, PEC*"¹⁰⁷ realizado por Graciela Bolaños se plantea la norma jurídico - política consignada en la Ley General de Educación (Ley 115/94) que permite la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) para todas las instituciones educativas nacionales; a partir, de esta norma lo que propone el CRIC es una contextualización al proceso de educación indígena replanteando su diseño mediante la elaboración de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) que es un proceso de construcción y reflexión permanente de las comunidades indígenas.

Los pueblos indígenas están haciendo un fuerte proceso formativo para la construcción de los PEC desde un trabajo organizativo y comunitario que busca recuperar la autoridad del Cabildo y el reconocimiento constitucional como un ejercicio político para la construcción de la educación propia de la comunidad. En la Revista Cxyu'ce 3 se presenta la experiencia "*Un proceso educativo propio, nacido desde la organización comunitaria*" del equipo pedagógico del Resguardo de Ambaló para transformar la escuela a partir de la creación del PEC. Esas experiencias del diseño de los PEC hacen parte del Sistema Educativo Propio¹⁰⁸ como un proyecto que nace de los planteamientos organizativos, pedagógico y administrativo que se han estado construyendo a lo largo de la lucha política del CRIC.

¹⁰⁶ Los artículos a los que se hacen referencia corresponden a: *Los Totoró somos un pueblo y El camino que ha hecho CECEDIC*.

¹⁰⁷ Artículo publicado en la Revista Cxyu'ce 3

¹⁰⁸ En la Revista Cxyu'ce 7- 8 se presenta el artículo "*Los Proyectos Educativos Comunitarios alimentan nuestro Plan de Vida*" Elaborado por los jóvenes de 4° nivel de CEFILAM – Pueblo Nuevo, socializando la reflexión que hacen sobre la importancia del conocimiento de los mayores en el diseño de los PEC desde los planes de vida de las comunidades. En la Revista Cxyu'ce 9 Graciela Bolaños presenta el artículo *Sistema Educativo Propio* que contiene una reflexión en torno a la construcción y escritura del SEP desde la perspectiva del CRIC.

El tercer lugar de apropiación de los procesos formativos corresponde a la educación superior como un espacio fundamental para fortalecer la formación de profesionales indígenas que se rijan en concordancia a los planes de vida de cada pueblo. En la Revista se encuentran dos procesos de formación superior: la primera consiste en los procesos de profesionalización docente indígenas¹⁰⁹ indicando que las relaciones maestro – estudiante se articulan a los sentidos de la educación para los pueblos indígenas, de igual forma, el lugar de la escuela sigue siendo un espacio necesario de apropiación para construir el proyecto político y educativo del CRIC.

El segundo proceso está articulado con la creación de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) como un espacio de formación superior de acuerdo a las necesidades y requerimientos de las comunidades. Es así que encontramos en la Revista



Cxyu'ce 9 el artículo “*El proceso de Universidad Indígena*” y en el número 11 el artículo “*¿Por qué una universidad desde los pueblos indígenas?*” como una reflexión sobre la inauguración de la UAI como un espacio de formación superior para las pueblos indígenas desde la visión y sentido de la educación propia que potencie los conocimientos propios de las comunidades y responda a las exigencia contextuales de cada comunidad.

Finalmente, en los números de la Revista Cxyu'ce 3 y 4 se presentan las conclusiones de los Congresos de Etnoeducación realizados a nivel nacional como espacios destinados a la discusión, el debate y la construcción de los lineamientos que dirigen los procesos educativos de los pueblos étnicos, y, los puntos centrales para construcción de políticas etnoeducativas.

¹⁰⁹ En la Revista Cxyu'ce 6 se hace evidente que la propuesta temática está referida a la experiencia de profesionalización docente dirigida por el CRIC, en el documento se encuentran los siguientes artículos: “*Profesionalización de maestros en etnoeducación*” y “*Caracterización de las cuatro promociones*” escritos por Graciela Bolaños y Abelardo Ramos que corresponde a la presentación de las promociones de maestros y maestras que participaron del proceso de profesionalización de los resguardos de Caldono- Tóez; Toribio; Munchique y Segovia. Se encuentra también el artículo “*Testimonios desde la profesionalización*” que recoge la visión de diversos actores sobre el proceso realizado

g. Políticas educativas

La discusión sobre la construcción de políticas educativas ha consistido en una estrategia de trabajo y unidad de los pueblos indígenas de Colombia para el fortalecimiento político de los proyectos educativos. Corresponde al posicionamiento como sujetos políticos que diseñan sus propios lineamientos políticos rompiendo con las formas convencionales del diseño de las políticas educativas por los *otros* que consideran a los pueblos indígenas objetos de la educación.

En la Revista Cxyu'ce 7 – 8, 9 y 10 se presentan los informes de las Mesas Nacionales de Concertación de Políticas Educativas que se están estableciendo entre las organizaciones indígenas y el Ministerio de Educación Nacional respecto a los procesos de construcción de las políticas educativas y las estrategias de cumplimiento. Algunas de las resoluciones del encuentro consisten en el diseño lineamientos de las políticas educativas que contribuyan al fortalecimiento étnico, lingüístico y en defesan de los derechos individuales y colectivos.

4.3 Movilización, resistencia y permanencia del Movimiento Indígena

La Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce es un espacio político para potencializar y socializar el proceso de lucha indígena adelantada por el CRIC en un amplio margen de acción como Movimiento Popular al considerarse una " organización que representa a pueblos con características históricas particulares que fundamentan el derecho a la construcción de autonomía, en el marco de una participación cada vez más amplia en los espacios de decisión regional y nacional" (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2001)

En las diferentes secciones que componen la Revista Cxyu'ce es recurrente identificar los principios políticos del CRIC como claro marcos de acción colectiva y popular para generar procesos de transformación de las condiciones de vida de los pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes y mestizos pobres que habitan un país marcado por fuertes desigualdades socio-económicas, altos índices de violación de derechos humanos resultado

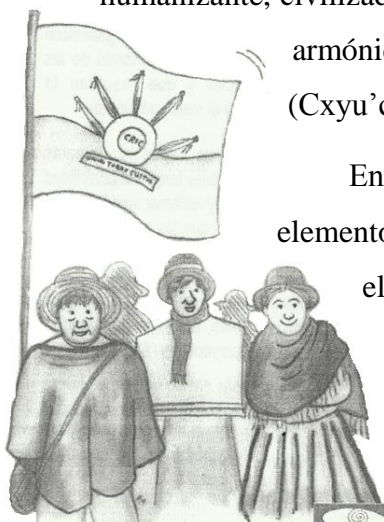
de un conflicto interno y una clara expropiación territorial generada por las incursiones de los diversos grupos armados al territorio.¹¹⁰

En este sentido, transitar por la Revista Cxyu'ce no sólo implica comprender las reflexiones sobre el proceso pedagógico y formativo adelantado por el CRIC; es, a su vez, recorrer el movimiento indígena desde la voz de los sujetos políticos que lo constituyen, asumiendo los problemas del presente buscando permanecer y resistir como pueblos indómitos

En conclusión, hablamos y sustentamos las formas de resistencia, porque es nuestra política y responsabilidad como indígenas preservar lo que somos, lo que tenemos y lo que nos han reconocido los otros, lo que denominamos nuestros derechos porque los hemos ganado a costa de muchas vidas. Por eso además de vigilar debemos controlar y ejercer dominio sobre la posesión territorial, lo que somos como comunidad y como pueblos indígenas (Cyuc'e No. 6, 2002:24)

Se puede entonces afirmar que es a partir de la experiencia del movimiento indígena que se reflexiona sobre la importancia de la formación del sujeto pedagógico y político partiendo de los principios del pensamiento indígena en su integralidad de la vida. Esto significa "trascender a un nuevo mundo donde identifiquemos sin temores nuestras potencialidades y debilidades como pueblo, que permitan proyectarnos con una concepción o visión más

humanizante, civilizada y de formación de valores que conllevan a una convivencia armónica y equilibrada y al bienestar social de nuestra comunidad" (Cxyu'ce no. 3, 1998:21)



En el análisis de las Revista Cxyu'ce se encuentran cuatro elementos que articulan las acciones políticas desarrolladas por el CRIC: el primer elemento, corresponde a la denuncia de la violación de los derechos humanos y derechos indígenas; como respuesta al problema de violencia política contra pueblos indígena se propone la Minga de Resistencia Social y Comunitaria; el tercer elemento analítico tiene que ver con

¹¹⁰ En el capítulo 2 de la tesis se presenta un análisis detallado sobre las condiciones de resistencia del Movimiento Indígena en un país que está medio del conflicto armado.

la experiencia política que constituye en un espacio de formación del sujeto político; y, finalmente se proponen unos discusiones sobre los Congresos del CRIC.

Las condiciones de resistencia de los pueblos indígenas en Colombia es una larga lucha por la vida con dignidad frente a los constantes procesos de persecución política que ha sido una práctica permanente del Estado colombiano por acabar con cualquier tipo de lucha política de izquierda adelante en el país. En los números 1, 4, 7-8 y 9 de la Revista Cxyu'ce se presentan denuncias sobre la violación de los derechos territoriales de los pueblos indígena y el asesinato a líderes indígenas.¹¹¹

Este tipo de acciones violentas contras los pueblos indígena se puede apreciar en el siguiente testimonio

“(…) la situación de violencia que se vive en nuestros territorios, la amenaza de destrucción de nuestros pueblos por las políticas internacionales y el incondicional apoyo del gobierno nacional para la aplicación de estas políticas, particularmente a través de persistentes reformas constitucionales, obligó a nuestra organización a la realización de la Marcha por la vida, la justicia, la alegría, la libertad y la autonomía, que culminó en el Primer Congreso Indígena y Popular en la ciudad de Santiago de Cali en septiembre del año pasado” (Cxyu'ce No. 10, 2005:28)

En la Revista Cxyu'ce 9, 10, 11, 12 y 13 se dedica un espacio al proceso de constitución y consolidación de la Minga de Resistencia Social y Comunitaria como un proceso de unidad popular que busca saldar las necesidades sociales; especialmente en sectores con amplios índices de diversidad étnica a través de un diálogo entre el movimiento indígena y el Estado para la búsqueda de la resolución de los conflictos armados.

¹¹¹ Revista Cxyu'ce 1 la ONIC “*Justicia colombiana autoriza ingreso de compañía petrolera al territorio Uwa*” presenta un artículo presentando el proceso de violación de derechos territoriales de los pueblos indígenas. En la Revista Cxyu'ce 4 se hace la narración *Marcha de Embera Katío a Bogotá* como la movilización política contra la represa Urrá ubicada en su territorio. El otro tipo de denuncia política plasmada en la Revista Cxyu'ce 7-8 “*Otro compañero víctima de la intolerancia*” corresponde al asesinato selectivo de los líderes indígenas del CRIC como mecanismo represivo del Estado para causar miedo sin que esto tenga efecto en los hijos de la Gaitana y Juan Tama. En la Revista Cxyu'ce 9 el CRIC presenta una carta abierta “*Campaña Mundial: ¡Déjenlos marchar en paz: déjenlos marchar por la paz!*” a la presidencia de la República y a las fuerzas armadas nacionales exigiendo a la marcha de la minga.

La minga es un proceso colectivo de formación política que camina la palabra alrededor de la necesidad de construir comunidades de paz contra el conflicto armado interno en los territorios indígenas; es la necesidad del pueblo colombiano por defender la vida, la autonomía y el territorio. Esta iniciativa surge como respuesta a las agresiones de los diferentes actores armados contra los pueblos indígenas del Departamento del Cauca (ver mapa 8).



Mapa 8: Presencia de organización armadas en el departamento del Cauca. La información es tomada de los datos que se exponen en: Villa, W. y Juan Houghton (2004). *Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004*. CECOIN: Santafé de Bogotá

El proceso de resistencia de los pueblos indígenas que se ha convertido en “la respuesta indígena al poder intimidante de los agresores no ha sido el acatamiento ni el silencio, sino la movilización y la afirmación de la autonomía [en defensa de su territorio]” (Villa, 2005:95). De tal forma, que la lucha del CRIC es por la pervivencia de los pueblos indígenas en el desarrollo integral de los sujetos y colectividades contra los actores

armados, las políticas económicas neoliberales que arremeten contra la vida digna de los pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes y mestizos pobres.¹¹²

Indiscutiblemente la experiencia política del CRIC ha sido el eje medular para la formación del sujeto indígena que de generación en generación se transita por esos espacios de lucha en una participación política constante. En la Revista Cxyu'ce 10 al señalar que “los mayores somos conscientes que los problemas de hoy son los mismo problemas de dominación, basados en la homogenización cultural, expropiación territorial y exterminio físico de nuestros pueblos, antes padecido a manos de los terratenientes, ahora a manos de transnacionales, represas y grupos armados que invaden nuestro territorio” (Cxyu'ce No. 10, 2005:13)

En la Revista Cxyu'ce 1 y 11 se presenta una apuesta política por validar el Derecho Mayor como sistema jurídico - político propio para sustentar las formas de aplicación de la justicia de acuerdo a los principios de los pueblos indígenas, es un apuesta de los pueblos indígenas por situarse en la esfera nacional como sujeto de derecho y con pleno ejercicio de autonomía¹¹³ para mantener sus temas de gobierno.¹¹⁴

Siguiendo este ejemplo de la participación política, en la Revista Cxyu'ce No 2 Abelardo Ramos publica un artículo “*La traducción de la Constitución Nacional del castellano al nasa yuwe. Una experiencia enriquecedora*” que corresponde al trabajo comunitario formando a los pueblos indígenas en el conocimientos de sus derechos

¹¹² Se comprende que la lucha política del CRIC es una práctica política que preocupa por las diferentes dimensiones de la política nacional, en este sentido, en la Revista Cxyu'ce 10 y 11 se encuentran los artículos “*Los tratados de libre comercio, amenaza para la soberanía e identidad cultural de los pueblos indígenas, afrocolombianos y campesinos*”, “*Consulta popular y ciudadana frente al TLC*” y “*Éxito de la consulta popular sobre el TLC*”, que corresponden a crónicas sobre las acciones políticas de los pueblos indígenas del Cauca contra la firma del TLC y el ALCA.

¹¹³ En el capítulo 3 de la tesis se hace referencia a la importancia de la lucha de la autonomía y el territorio como prácticas políticas fundamentales en el desarrollo y constitución de los pueblos indígenas.

¹¹⁴ Se presenta el caso “*El juicio indígena en Jambaló: Dos concepciones respecto a las formas de aplicar justicia*” donde se juzga desde el sistema romano del derecho los procedimientos de justicia propia en aplicar correctivos al caso de Chisme y Adulterio.

constitucionales

<p>Artículo 1. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.</p>	<p>Nasa yuwe: Kulubyate c'hab wala kiwe ikahn'i il'i f'izen'i's nwe'wena ikahsa' Ec Ne'hwes'te ikwehkwesa', isa ic'hâc'ha eenteyu' tekh hwedte ipu'kithwa' hi'psa'. Ma'we phewu'n'ina. Kulubya' teec' hwedsac'a; mte mte kiwetepe âhc'a ikahwa'sa', peek'i ikah kiwete' peek' üushu f'izewa' hi'pta'; sa' naa kiwete' f'iy f'iy üus yaak'sayakhpa pekhakheña üswa'ha'. K'a'weyc'a npicthë'a'sa' c'hab walaku ki'pu'. Ma'we neesn'ina, f'izen'i h'ukaysahi wëtte eena' eena' puuk' eh thegwea'ha'sku we'we, peeh'sapwe's' puuk' pu'c'hwaha's; h'ukaysa mahiwa' hi'p; k'azzaynas üuspeyi ha'date c'hâc'hawa' hi'p.</p>	<p>Traducción desde el Nasa Yuwe:</p> <p>"El (poder del) cuerpo social del territorio grande (Estado) de Colombia protege la vida por medio de su libro (autoridad) mayor (Constitución) y tiene tres partes para el momento de ejercer su verdadera fuerza. ¿Cómo está organizado? Es Colombia una sola unidad, su poder cubre completamente por donde es su territorio, en el territorio de mando propio pueden vivir por sí mismo, en esta tierra ha de reunirse con los que piensan diferente, vincular en los cuerpos de mando, asimismo, el presidente lo nombra el pueblo. ¿Cómo está establecido? Habla de permanecer todas las personas con vida en armonía y luz, colaborarreciprocamente entre personas de mismos intereses y trabajo para todos, contiene la posibilidad de progresar todas las personas de acuerdo con el interés de todos".</p>
--	---	--

Ilustración 10: Fragmentos de la traducción de la Constitucional Nacional del castellano al nasa yuwe. Tomado de la Revista de etnoeducación Cxyu'ce No 2

La última reflexión sobre la permanencia del Movimiento Indígena en Colombia corresponde a las reflexiones de los Congresos del CRIC¹¹⁵ como escenarios de debate político para construir los horizontes de futuro de la lucha indígena y evaluar las acciones emergentes en el proceso movilización. Las voces de los líderes indígenas es la experiencia de una práctica de resistencia durante 41 años de permanencia política y es el ejemplo que se debe dar a la formación de los futuros líderes indígenas.

4.4 El papel de la historia como necesidad de la subjetivación política en la doble conciencia étnica y de clase

Es recurrente en el CRIC la necesidad de formar a los sujetos pedagógicos en el marco de una reflexión histórica que los sitúa en el marco de las luchas del movimiento indígena como punto de partida para la *doble conciencia*¹¹⁶: étnica y de clase que constituye al sujeto indígena. Esto se traduce en una necesidad de establecer un uso público de la historia, en

¹¹⁵ En la Revista Cxyu'ce 2 se presenta una reflexión sobre los resultados del "Décimo Congreso del CRIC: Experiencias que deja muchas enseñanzas"; en los número 5 y 6 se hace la relatoría de las conclusiones del "11° Congreso del CRIC: Una minga para revisar los caminos y arreglar las cargas"; y, los número 10 y 11 de la revista se dedican varios artículos a la reflexión del XII Congreso del CRIC.

¹¹⁶ Alicia Chocue plantea un análisis sobre la doble conciencia de los pueblos indígenas en la Revista de Cxayu'ce 5.

donde todos tengan conocimiento de los procesos históricos de los que son parte. Estas reflexiones han sido un planteamiento central en los trabajos de Josep Fontana (1992, 1999, 2006) y un ejercicio de construcción subjetiva al interior del CRIC. Así pues se menciona que

El uso público comienza evidentemente con la educación, de la que recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una larga labor de colonización intelectual desde el poder, que es quien ha decidido cuál es <<nuestro pasado>>, porque necesita asegurarse con ello de que compartimos <<su>> definición de la identidad del grupo del que formamos parte, y que no tiene inconvenientes en controlar y censurar los textos y los programas cuando viene. Porque eso de la historia es demasiado importante para dejarlo sin vigilancia (Fontana, 2006: 45)

Esa vigilancia de la que habla Fontana es una responsabilidad educativa y pedagógica que nos sitúa en una reflexión permanente en aquello que hemos de llamar conciencia¹¹⁷ histórica adueñándonos de nuestro pasado y presente para construir un horizonte de futuro justo y democrático. Hace parte de esa <<lectura del mundo>> que es fundamental en el ejercicio de formación pedagógico y en la constitución del sujeto, “de ahí que para leer la realidad debemos saber leer el movimiento constituyente de los sujetos, lo que tropieza con diferentes obstáculos en general asociados a formas de pensar que rehuyen pensar simplemente lo que carece de formas claramente definidas” (Zemelman, 2010:356)

Es recurrente señalar que los sujetos somos seres históricos inacabados, inconclusos, productos y productores de la historia, este enunciado resulta una expresión casi inmutable de nuestra acción en el mundo que nos rodea. Abelardo Ramos, Fernanda Sañudo y Libia Tatay en una reflexión sobre las *Diferentes formas de ver y hacer historia*¹¹⁸ señalan que "es importante, entonces, pensar una historia que abarque los conflictos, las tensiones, las situaciones fronterizas, una historia que observe las interacciones de grupos diversos en épocas distintas. Una historia de luchas y permanencias, que analice el sentido que éstas tienen para los diferentes pueblos". (Cxyu'ce No. 5, 2001:18)

¹¹⁷ En las obras de Paulo Freire se plantea la necesidad de la concienciación como parte de la tarea pedagógica en la lectura del mundo del que somos parte y Fontana hace alusión a esta necesidad de ser consciente de nuestro papel histórico como una responsabilidad social que tenemos en transformar las condiciones de explotación y opresión a la que somos sometidos. Vuelvo sobre este principio como un fin, si se quiere, del proceso pedagógico- educativo del CRIC.

¹¹⁸ Artículo publicado en la Revista de Cxayu'ce 5.

Zemelman¹¹⁹ plantea que existe una relación intrínseca entre autonomía, historia y episteme que supone un posicionamiento racional y deliberado del *sujeto* que problematiza las determinaciones que lo constituyen en el desarrollo de la construcción de las propias subjetividades. Esto significa romper con la idea que el hombre nos es solamente el conjunto de sus roles asignados, implica *reconocerse así mismo* a partir de sus propias realidades y desde ellas comprender que no estamos completamente determinados por el sistema sino que somos parte de las acciones constituyentes para la transformación de las realidades sociales.

Esta preocupación central que nos señala Zemelman significa entender que la sociedad humana no está completamente organizada, ni completamente determinada, es situarnos desde el posicionamiento que los seres humanos estamos indeterminados. Esto significa en palabra de Paulo Freire que

Es el saber de la Historia como posibilidad y no como *determinaciones*. El mundo no es. El mundo se está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la *Historia* sino que soy igualmente su sujeto (2012:73)

Ese acto de voluntad de los *sujetos* que en una reflexión consciente le permite romper esos determinismos impuestos por las externalidades desde la capacidad que tenemos para asumirnos en un nuestra autodeterminación, es decir, se presenta una relación dialéctica esencial del inacabamiento del ser humano como constructo y constructor de sus realidades.

Retomando los planteamientos expuestos por Hugo Zemelman en la conferencia sobre *Historia y Autonomía* se señala que esa relación del inacabamiento del ser humano se convierte en los espacios de posibilidad al interior de sociedad determinadas por un sistema social impuesto. Significa la capacidad de los *sujetos* en su curiosidad por ser partícipes de

¹¹⁹ Conferencia impartida sobre la *Historia y autonomía* en el VII Encuentro Nacional y Regional de Investigación Educativa. Allí plantea que la episteme es un esfuerzo del hombre por construir una relación con la realidad, no se trata en si misma de la realidad sino en la experiencia del hombre en su comportamiento cotidiano que produce un pensamiento reflexivo acerca de las circunstancias de la vida cotidiana.

los espacios de transformación, es una especie de <<curiosidad epistémica¹²⁰>> como fuerza creadora por aprehender el mundo que nos rodea.

Por lo tanto, es aquí donde tenemos que rescatar la experiencia histórica del CRIC en la formación del sujeto pedagógico pues implica comprender que nos formamos en los principios de la autonomía y el territorio en la medida que adquirimos conciencia del medio que nos rodea y nos asumimos como *sujetos* interlocutores con capacidad de incidir en la transformación los escenarios de la realidad social.

Ese reconocimiento como sujeto político e histórico que participa en la esfera nacional luchando por los derechos como pueblos indígenas para construir espacios y prácticas de formación pedagógica implica una reflexión sobre la conciencia de los sujetos. Alicia Chocue plantea la doble conciencia (étnica y de clase) que significa

(...) pensar con amplitud 'mahtx ûus yaatxnisa' y no hablar solamente de nosotros, sino también de los otros 'vixitetxpa puutx thegna fki'zenxi'. De esta manera, se basaban en una conciencia que es el producto de una experiencia específicamente nasa del mundo "fxi'zenxi" y que se mantenía mediante la adopción de una actitud crítica frente a otras culturas, es decir, una posición continua de lucha, por el reconocimiento pero también por el intercambio con el mundo exterior, para vivir como nasas dentro del pluralismo. (Cxyu'ce No. 4, 2000:15)

La idea de la conciencia en el asumirse como un sujeto pedagógico resultado de los procesos históricos que construyen el devenir de los pueblos y la posibilidad de crear horizontes de futuro como lugar para la transformación de las realidades contextuales ha permitido la formación de conciencia en esa doble dimensión en los procesos adelantados por el CRIC.

Esa conformación del sujeto pedagógico en el movimiento indígena desde la doble conciencia de su accionar en el mundo "(...) implica reconocerse y actuar como un sector diferenciado y, principalmente *no-representable* por otros actores" (Villa, 2005:116). Es adueñarse de su papel histórico en una praxis de subjetivación política que permite la consolidación de proyectos a través de la acción social de los sujetos.

¹²⁰ Esta categoría es planteada por Paulo Freire al reflexionar sobre la capacidad crítica de los sujetos por comprender y transformar el mundo a través de la experiencia y práctica pedagógica.

Freire plantea que la "(...) concientización es una exigencia humana, es uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica. En lugar de extraña, la concientización es natural al ser que, inacabado, se sabe inacabado" (2012:54), es partir de esa concientización del inacabamiento como seres humanos y la experiencia histórica del movimiento indígena que se reflexiona sobre la importancia de la formación del sujeto pedagógico que participa en las diferentes dimensiones del pensamiento indígena en la integralidad de la vida en comunidad.

Doña Graciela Bolaños señala que “la educación se la asume como ese eje articulador, como ese pilar que le da base, que (...) es la columna vertebral del movimiento indígena como esa capacidad de la gente de reconstruir espiritualidad, de reconstruir cultura, de buscar significación a todas las acciones y de humanizar la vida en su conjunto”.¹²¹

El movimiento indígena desde su construcción en la experiencia histórica y la reflexión de su doble conciencia se posibilita en la participación los espacios de formación de los pueblos indígenas: la escuela como institución propia de los pueblos indígenas que se forman el maestro y el estudiante con articulación al pensamiento y las necesidades de las comunidades indígenas; la comunidad adquiere entonces un lugar esencial en la formación del sujeto pedagógico que participa en el espacio de la cotidianidad en búsqueda por plantear caminos de resolución a las necesidades y espacio de aprendizaje con los mayores; y, el movimiento indígena en las acciones de lucha política como ápice de la formación de los sujetos políticos y sociales.

¹²¹ Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 18 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

CONCLUSIONES

“Pero tengo la sospecha de que en nuestro país hay que morir para que te perdonen la vida, porque si estás vivo, molestás, pensás, tenes ideas, sos un testigo, opinás, te indignás, es embromado esto, es triste, es muy injusto. Y al mismo tiempo recuerdo que en Rayuela vos escribiste "es necesario cambiar la vida sin moverse de la vida", sí, es necesario cambiar la vida, viviendo como en una frontera, como con una bandera levantada aunque el enemigo este cerca, aunque parezca que avanza. De la vida no nos sacará nadie, y nadie nos sacará la ilusión de haber vivido cambiando la vida. Mientras tanto yo sigo escribiendo y esperándote en algún café de París para llorar un poco juntos, porque llorar juntos es como sonreír”

Carta a Cortázar de Susana Rinaldi

El trabajo de investigación corresponde a un proceso de tránsito – caminar- un sendero asumiendo una preocupación latente sobre las formas en que comprendemos y actuamos en el mundo, es decir, corresponde a un recorrido por encontrar rutas posibles de transformación asumiendo una responsabilidad ética y política por posibilitar encuentros y desencuentros en aquello que llamamos formación pedagógica.

La preocupación por la formación pedagógica gravita en la posibilidad de crear escenarios de reflexión y aprendizaje alrededor de procesos pedagógicos que se han constituido como referentes políticos – críticos frente a un modelo de sociedad que nos está conduciendo a un abismo sin retorno, es decir, es la capacidad de asumirnos críticamente en la potencialidad de crear otro modelo de sociedad desde la formación de nuevos sujetos sociales.

En este sentido, es preciso indicar que a lo largo de la tesis se ha presentado el proyecto político y educativo del CRIC como una posibilidad de futuro que responde a la necesidad de construir otro mundo posible; es la emergencia de un proceso de lucha indígena que rompe con las formas de sujeción a las que hemos sido sometidos por los poderes hegemónicos para perpetuar sistemas clasistas, racistas, opresores y excluyentes.

La discusión sobre la formación del sujeto pedagógico en el CRIC -Colombia - durante el período de 1970 a 2010 se hilvanó en el desarrollo de la investigación con la

premisa de considerar que: un *sujeto* se construye a partir de las relaciones entre la externalidad y la subjetivación interna que propicia un posicionamiento epistémico e histórico acerca de los modos, sentidos y fines con que comprendemos la práctica formativa.

Desde de esa base argumentativa se presenta la compleja red de entramados socio-políticos que constituye la realidad contemporánea con la pretensión de establecer una relación de las escalas global - nacional – local como interacciones que conforman el proceso dialéctico entre la educación y la política en escenarios de apertura para la resistencia de los pueblos indígenas y la consolidación de su propuesta educativa.

En este sentido, se propone organizar las conclusiones de la tesis desde cuatro elementos reflexivos que buscan dar cuenta del análisis del proceso político y educativo del CRIC en la formación del sujeto pedagógico como un tejido socio-histórico en un recorrido que sigue caminando la palabra por el territorio colombiano.

El primer punto de articulación corresponde al tránsito del *movimiento indígena* como una lucha política en defensa de los derechos de los pueblos indígenas hacia la construcción de un *movimiento pedagógico étnico* como proceso educativo en una expresión de la potencialidad de los pueblos indígenas por construir una plataforma de lucha anclada en la formación pedagógica como mecanismo de permanencia y resistencia étnica.

Esa articulación de las prácticas políticas y educativas como epicentro de la praxis del movimiento indígena se constituye desde la experiencia histórica y política de los pueblos indígenas como campos de disputa por transformar los sentidos y fines de la formación pedagógica imprescindible para la concientización de los sujetos sociales.

Esto significó analizar la educación destinada a los pueblos indígenas como un proceso de historicidad sobre las formas coloniales de *nombrar* a los *otros* con prácticas de sujeción racializadas, es decir, las prácticas formativas estaban caracterizadas por la etnofagia de las identidades étnicas en aras de mantener el supuesto moderno de sociedades homogéneas. Este paradigma epistémico por comprender a los pueblos indígenas como sociedades atrasadas que deben incorporarse a la “civilización” se rompe con el movimiento indígena que asume su propio proceso político y educativo como *sujetos*

étnicos que construyen y posicionan una propuesta de sociedad alternativa desde el pensamiento indígena.

Es por eso que el movimiento indígena recurre a la historia y a la memoria de la lucha indígena como referente de la formación de sujetos resistentes y conscientes de las condiciones de los pueblos indígenas para crear caminos de transformación. Por tal razón, se plantea una reflexión de los procesos de historicidad en la configuración del sujeto étnico y en los procesos educativos con los que se habían mantenido las prácticas sociales de exclusión.

La primera acción para transformar los mecanismos de educación tutelada a las congregaciones misionera consiste en la apropiación de la escuela como espacio formativo de los pueblos indígenas para fortalecer la identidad étnica, el idioma propio, las prácticas culturales y el sistema organizativo que había sido negado bajo la influencia colonial y los procesos de evangelización.

Esta tarea de apropiación y transformación escolar consiste en dejar de ser el *objeto* de las políticas y prácticas educativas para ser un *sujeto* dueño de su propio proceso de formación desde las exigencias de los pueblos indígenas. Desde luego la creación de espacios de formación escolarizada propia consiste en el segundo paso del movimiento indígena pues no se trata solamente de adueñarse de la escuela sino de crear escuela en la que transiten los principios de los pueblos indígenas.

Así una educación propia debe dar cuenta de una estructura organizativa que incorpora en su desarrollo la participación de la comunidad, las autoridades indígenas y los maestros en una clara definición de los horizontes políticos del proceso educativo desde el pensamiento indígena. Acorde a esa premisa se propone la creación de un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como el campo de posibilidad para consolidar un proyecto educativo propio en pleno ejercicio de la autonomía indígena.

Considero que la concreción y materialización de este gran proyecto del movimiento indígena es un reto contemporáneo por crear una plataforma educativa que responda a las exigencias, principios y proyección de los pueblos indígenas en Colombia, pero no es un ejercicio solamente de los pueblos indígenas sino que corresponde a la preocupación étnica por crear diversos espacios formativos relacionados con su propia

constitución histórica; en este caso, el proceso de etnoeducación afrodescendiente y la educación rural campesina son betas importantes en los análisis sobre procesos educativos que requieren de una visión más amplia de la urbana mestiza occidental.

En ese sentido, la educación es un proyecto político que debe dar apertura a la construcción de escenarios formación pedagógica que respondan a las necesidades de los contextos de los pueblos étnicos (indígenas, afrodescendientes y campesinos). Esa claridad es fundamental para la construcción de los escenarios formativos propios, Doña Graciela Bolaños señala que “la educación se la asume como ese eje articulador, como ese pilar que le da base, que (...) es la columna vertebral del movimiento indígena como esa capacidad de la gente de reconstruir espiritualidad, de reconstruir cultura, de buscar significación a todas las acciones y de humanizar la vida en su conjunto”.¹²²

El CRIC plantea dos dimensiones integradas en el proceso de formación pedagógica que se desarrolla al interior de las propuestas de educación propia que se articula a la plataforma de lucha del movimiento: la *reflexión epistémica* que sitúa al conocimiento como ese lugar relacional entre la acción y el pensamiento que se construye en una práctica comunitaria; y, la otra dimensión se articula a la *experiencia histórica* de los sujetos que se forman en el interior del movimiento.

El construirse como sujeto desde esas dimensiones reflexivas situando al movimiento como un formador que se hace en la acción y el pensamiento de las propias comunidades que interactúan en función de los logros conquistados políticamente hace que la historia tenga un lugar preponderante en el proceso de formación de las autoridades indígenas, los maestros, los líderes y los estudiantes.

Sin embargo, es necesario señalar que la constitución de espacios de formación de los pueblos indígenas a partir del pensamiento propio no puede ser un elemento aislado de la transformación del sistema educativo nacional. Es decir, es importante generar espacios de formación pedagógica para los “no indígenas” con el objetivo que rompamos nuestros esquemas coloniales en las formas como pensamos los procesos de etnicidad de los pueblos indígenas.

¹²² Entrevista realizada por Jenny Paola Ortiz el 18 de enero de 2012 durante el trabajo de campo en el Departamento del Cauca-Colombia.

En el transcurso de la tesis se presentan diversos análisis socio-históricos que obedece a la preocupación por comprender los procesos de historicidad que acompañan el desarrollo del movimiento indígena en Colombia. En ese sentido, se considera la *historia como posibilidad de la acción transformadora*, este enunciado corresponde al segundo eje de reflexión en el proceso de formación del sujeto pedagógico al interior del CRIC, pues no podemos desconocer los procesos históricos de los que somos parte, tanto producto como producente.

Ese proceso de historicidad en el que se ha conformado la lucha indígena del CRIC no sólo hace parte de la transformación epistémica colonial con la que habían sido nombrados los pueblos indígenas sino que es un elemento constitutivo para comprender las realidades socio-políticas en las que se ha constituido la sociedad colombiana, es decir, es una preocupación por la formación de un sujeto pedagógico crítico en un país que se encuentra en medio del conflicto armado.

El compromiso de nuestro devenir histórico como sujetos político - sociales hace que nuestras investigaciones y nuestro quehacer docente tengan un sentido de comprensión para la transformación de las realidades que aquejan nuestros países, es por tal razón, que se buscó comprender el proceso de historicidad del movimiento indígena en una articulación permanente con la compleja historia nacional.

Se señala en la tesis que el problema de conflicto armado en Colombia es una realidad que trastoca directamente nuestra subjetividad pues somos hijos de la historia. De igual forma, en el caso del CRIC es una organización indígena que se encuentra en un territorio geopolítico pues es un corredor estratégico para la guerra situación que debe asumir los pueblos indígena en defensa de la vida.

Obviar esas realidades sociales que son parte de nuestra subjetividad como colombianos sería caer en falso supuesto que plantea que en <<Colombia no pasa nada>> como artilugio ideológico de la hegemonía. Tan poco se trata de plantear el argumento que <<los colombianos somos violentos por naturaleza>> como si fuera una condición inherente de nuestra constitución como sujetos; al contrario, de lo que se trata es de señalar claramente quiénes son los responsables de las acciones violentas que se comenten contra el pueblo colombiano.

Este problema no solamente constituye las realidades sociales en los pueblos indígenas sino que transita a la escuela como ese espacio contenedor de los miedos, las ausencias, la desesperanza, la impunidad y el dolor de estudiantes que han perdido a sus familias en medio conflicto, de maestros que han sido asesinados o torturados, de jóvenes que nunca regresan.

Esa propuesta que ha liderado el movimiento político frente al conflicto armado se debe a la concientización de los pueblos indígenas como *sujetos* que tienen en sus manos la creación de horizontes de futuro a partir de la integralidad de la vida en comunidad. Es comprender que tenemos derecho a vivir en un país en paz justa y digna, a que nuestros derechos se han respetado y que tengamos derecho a la memoria.

Se trata entonces de la voluntad de ser sujeto asumiendo el propio de construcción de sí mismo asumiendo las formas autonombrarse y relacionarse con el mundo como un referente de realidad alternativo en un praxis que transita por la experiencia histórica de asumirse como pueblos indígenas.

Es también un ejercicio de *pensar históricamente* un proceso que requiere distintos niveles de análisis articulando los elementos que constituyen la acción política y educativa de los sujetos asumiendo la posibilidad de generar espacios de articulación de las demandas de la sociedad colombiana por crear un horizonte de vida diferente al que ha prevalecido por décadas; es la experiencia de asumirnos sujetos históricos.

Se indica entonces que el *principio de autonomía y territorio* son esenciales en el proceso de lucha política del CRIC asumiéndose como sujetos políticos y sociales que se forman al interior del movimiento indígena. En ese proceso es clave el lugar de la educación como pilar constitutivo del CRIC en la formación de líderes comunitarios, autoridades indígenas, maestros y estudiantes acordes a los principios de la comunidad.

La autonomía como una lucha por la pervivencia de los pueblos indígenas que permita el desarrollo integral de cada uno, es una lucha contra los actores armados y contra las políticas económicas neoliberal que arremeten contra la vida digna de los pueblos étnicos y latinoamericanos otros sentidos de vida. Así mismo, es indispensable la idea de territorio para comprender las íntimas relaciones que tiene con los movimientos sociales,

pues es el espacio concreto en donde se materializan las formas de movilización, autonomía y construcción de otros mundos posibles.

En ese sentido, tomar a la educación en las manos de los movimientos sociales tiene dos aspectos importantes: por un lado, como forma de construcción de los movimientos recreados en los escenarios de la vida cotidiana; y, por el otro, los movimientos están creando en sus territorios espacios educativos “autónomos” y “propios” en donde son las propuestas pedagógicas creadas por los propios movimientos los que tienen grados de acción y ejecución en el ambiente educativo.

El movimiento social se vuelve un sujeto educativo pues todas las dinámicas, relaciones sociales, espacio y prácticas cotidianas son escenarios comunes de permanente formación y educación, es decir, es la capacidad para formar los propios intelectuales del movimiento en donde la educación juega un papel fundamental y crucial en la definición de dichos actores partícipes de los procesos de movilización social y política.

Ese precisamente corresponde al cuarto eje de reflexión la formación de *intelectuales indígenas en la producción de conocimiento pedagógico* esta afirmación se deriva del análisis realizado a la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu’ce como un espacio de producción de conocimiento pedagógico desde el movimiento indígena, es precisamente, caminar la palabra en la resistencia de los pueblos indígenas, es caminar el pensamiento en acción popular.

La educación es un acto político – pedagógico que nos lleva a la transformación de las condiciones concretas materiales y a la posibilidad de la formación crítica que contribuya a la creación de horizontes posibles de realidad que nos hagan maestras, maestros e intelectuales comprometidos con la educación y con la apertura de otros procesos de sociedad más humanizante.

Es a partir de la experiencia de la organización indígena que se reflexiona sobre la importancia de la creación de conocimiento pedagógico como clave del proceso formativo, se parteo del pensamiento de los pueblos indígenas que los lleve a una ubicación locacional sobre la educación propia, esto significa, que la producción de conocimiento es un ejercicio pedagógico importante en el proceso de formación *en* movimiento y completamente articulada con los procesos de la vida cotidiana de los actores sociales que les permite

movilizar los saberes y los conocimientos que existen dentro de las sociedades en las diferentes esferas de las relaciones y prácticas sociales.

En el proceso de producción de conocimiento pedagógico *en y del* CRIC se encuentra la articulación de tres preocupaciones: en primer lugar, la relación que se busca establecer entre los conocimientos socialmente producidos por otras alteridades históricas (si se quiere un conocimiento hegemónico) y el conocimiento propio de los pueblos indígenas resultado de la acción y el pensamiento, esto implica una subversión epistémica que es dialéctica en la producción de conocimiento; en segundo lugar, la experiencia histórica de la organización indígena como un sujeto político que forma en su interior a sujetos conscientes de su papel transformador; y finalmente, la relación que se establece entre las distintas situaciones educativas que se involucran en el proceso de formación pedagógica, de esta forma, escuela - comunidad - Movimiento son lugares de constante formación.

En estos espacios formativos que constituyen nuestro quehacer docente crítico planteando el reconocimiento del sujeto étnico como alteridades históricas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos debe ser una responsabilidad de todos para romper los mecanismos de subalternidad en los que se constituye nuestro pensamiento moderno. Es decir, consiste en romper nuestras estructuras sobre las formas en que transitamos por la formación pedagógica comprendiendo que la propuesta de los pueblos étnicos es una alternativa para transformar nuestras sociedades.

FUENTES

a. Fuentes orales

Bolaños, G. (18 de Enero de 2012). Relación del CRIC con la construcción de propuestas educativas. (J. P. Ortiz Fonseca, Entrevistador)

Cabrera, A. (17 de Enero de 2012). El movimiento indígena en la lucha por el territorio y la autonomía. (J. P. Ortiz Fonseca, Entrevistador)

Quiro, L. (17 de Enero de 2012). El trabajo zonal en el desarrollo del proceso de educación propia del CRIC. (J. P. Ortiz Fonseca, Entrevistador)

Ramos, I. (15 de Julio de 2011). Universidad Autónoma Intercultural Indígena. (J. P. Ortiz Fonseca, Entrevistador)

Rozental, M. (28, 29 y 30 de Septiembre de 2011). Audio de la ponencia presentada en III Jornadas Andino-Mesoamericanas. Movimiento indígena: tierra-territorio, autonomía, estado y transformación social. Distrito Federal, México

Tamayo, J. (15 de Enero de 2012). Discusiones alrededor del Consejo Regional Indígena del Cauca y su propuesta educativa. (J. P. Ortiz Fonseca, Entrevistador)

b. Fuentes audiovisuales

Campos Zornosa, J. (Dirección). (2003). *El baile rojo* [Documental].

Carrillo, J. y. (Dirección). (2012). *Pequeñas Voces* [Película].

CRIC (Dirección). (s.f.). *Congresos CRIC* [Película].

Mogollón, C. (Dirección). (2011). *Lúdica Macabra* [Documental].

Morris, H. (Dirección). (2005). *Septima papeleta* [Documental].

Morris, H. (Dirección). (2011). *Impunity* [Documental].

Silva, J. y. (Dirección). (s.f.). *Nuestra voz de tierra* [Película].

c. Fuentes hemerográficas

Consejo Regional Indígena del Cauca. (1997). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 1*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.

- Consejo Regional Indígena del Cauca. (1997). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 2*.
Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (1998). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 3*.
Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2000). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 4*.
Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2001). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 5*.
Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2002). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 6*
Consejo Regional Indígena del Cauca. Popayán: Consejo Regional Indígena del
Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2003). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 7- 8*
Consejo Regional Indígena del Cauca. Popayán: Consejo Regional Indígena del
Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 9*.
Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2005). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 10*.
Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2005). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 11*.
Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2007). *La lucha por la tierra y persecución al*
Movimiento Indígena. Colombia: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2007). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 12*.
Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2009). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 13*.
Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2010). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 14*.
Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2011). *La lucha por la tierra semilla de unidad,*
organización y fortalecimiento cultural. Colombia: Impresol.

Consejo Regional Indígena del Cauca. (2011). *Revista de etnoeducación Cxayu'ce No. 15*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.

Consejo Regional Indígena del Cauca. (2011). *Sistema Educativo Indígena Propio. Primer documento de trabajo*. Popayán: CRIC.

Decreto 1142, Sobre educación de las comunidades indígenas (Presidencia de la República 19 de Junio de 1978).

Decreto 3398, Por el cual se organiza la defensa nacional (Presidencia de la República 24 de Diciembre de 1965).

Decreto Legislativo 1923, Por el cual se dictan normas para la protección de la vida, honra y bienes de las personas y se garantiza la seguridad de los asociados. (Presidencia de la República 21 de Septiembre de 1978).

El país. (7 de Octubre de 1976). Estado de sitio en Colombia. *El país*, pág. Sección internacional.

Ley 115, Por la cual se expide la Ley General de Educación (Congreso de Colombia 8 de Febrero de 1994).

Ley 135, sobre Reforma Agraria (Presidencia de la República 13 de Diciembre de 1961).

Ley 48 , Por la cual se adopta como legislación permanente algunos decretos legislativos, se otorgan facultades al Presidente de la República y a las Asambleas, se introducen reformas al Código Sustantivo del trabajo y se dictan otras disposiciones (Presidencia de la República 16 de Diciembre de 1968).

Ley 89 , Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que (Congreso de la República 25 de Noviembre de 1890).

Pueblos indígenas del Cauca. (1985). *Resolución de Vitoncó*. Popayán: ONIC.

Sentencia SU-039, Derechos fundamentales de comunidad indígena (Corte Constitucional 21 de Febrero de 1997).

d. Fuentes de Internet

Arenas, J. (05 de Mayo de 1966). *Diario de resistencia de marquetalia*. Recuperado el 18 de Marzo de 2012, de Cedema: http://www.cedema.org/uploads/Diario_Marquetalia.pdf

- Escobar, A. (S.f.). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o posdesarrollo?* . Recuperado el 23 de Marzo de 2010, de http://web.tau.org.ar/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/Globalizaci_n_y_desarrollo.pdf
- Lira, M. (2004). *Instituto Nacional de Antropología e Historia (ICAH)*. Recuperado el 2009 de Abril de 06, de La representación del indio en la cartografía de América: <http://www.antropologiavisual.cl/imagenes4/imprimir/lira.pdf>
- Machado, A. (7 al 9 de Septiembre de 2011). *La Reforma Agraria en la Alianza para el Progreso*. Recuperado el 17 de Mayo de 2012, de CEECOLOMBIA: [http://www.ceecolombia.org/ckfinder/userfiles/files/La%20alianza%20para%20el%20progreso%20y%20la%20reforma%20agraria%20\(Absal%C3%B3n%20Machado\).pdf](http://www.ceecolombia.org/ckfinder/userfiles/files/La%20alianza%20para%20el%20progreso%20y%20la%20reforma%20agraria%20(Absal%C3%B3n%20Machado).pdf)
- Mondragón, H. (25 de Abril de 2007). *Rebellion*. Recuperado el 17 de Febrero de 2012, de Los gamonales en armas (o el fascismo criollo): <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=50109>
- Offen, K. (2004). *UNAL*. Recuperado el 08 de Abril de 2009, de La nueva política geográfica indígena y negra en América Latina: <http://digital.unal.edu.co/dspace/bitstream/10245/1000/4/03CAPI02.pdf>

e. Páginas de internet consultadas

- Consejo Regional Indígena del Cauca: <http://www.cric-colombia.org/portal/>
- Organización Nacional Indígena de Colombia: <http://cms.onic.org.co>
- Observatorio por la autonomía y los derechos de los pueblos indígenas en Colombia: <http://observatorioadpi.org/>
- Observatorio étnico: <http://www.observatorioetnicocecoin.org.co/>
- Centro de memorias étnicas: <http://www.centromemoriasetnicas.org/>

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara Santuario, A. (2007). Los desafíos de la educación comparada en un mundo globalizado. En I. y. Sánchez, *Convergencias: una perspectiva comparada e internacional de la educación superior* (págs. 14-30). México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Augé, M. (2007). *Por una antropología de la movilidad*. Barcelona: Geodisa.
- Baronnet, B. M.-S. (2011). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomías en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bauman, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2011, Quinta edición). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bello, M. (2003). El desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión social. *Revista Aportes Andinos N° 7. Globalización, migración y derechos humanos*.
- Berche, A. S. (2006). La Carta Política y el reconocimiento formal de los pueblos indígenas. *Colección Textos de aquí y ahora*, 63-80.
- Bloch, M. (1975). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casanova Gonzáles, P. (2002). *Ciencias sociales. Algunos conceptos básicos*. México: Siglo XXI.
- Castillo, E. (2007). Investigar desde adentro: historia, memoria y lucha política por Otra escuela. *Magisterio No 26*, 47-52.
- _____. (2008). *Maestros indígenas prácticas, saberes y culturas pedagógicas*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castillo, E. et al. (2005). *Educar a los otros: estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castillo, E. et al. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas No. 33*, 109-127.
- Centro de Cooperación al Indígena CECOIN. (2008). *La tierra contra la muerte. Conflictos territoriales de los pueblos indígenas en Colombia*. Colombia: Anthropos.

- Consejo Regional Indígena del Cauca. (1981). *Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC : diez años de lucha, historia y documentos*. Bogotá: CINEP.
- Corona, S. (2009). Dos fuentes de la etnicidad indígena: las políticas públicas y los procesos de emancipación. En P. Medina Melgarejo, *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas* (págs. 49-57). México: Plaza y Valdes.
- Delgado, A. (1976). *La colonia*. Colombia: Fondo Editorial Suramerica.
- Delgado, O. (2001). Geografía, espacio y teoría social. En G. Montañez, *Espacio y territorio. Razón, pasión e imaginarios* (págs. 56-89). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz Polanco, H. (1981 (octubre-diciembre)). Etnia, clase y cuestión nacional. *Cuadernos Políticos, número 30*, 53-65.
- _____. (2006). *Autonomía regional la autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI.
- Díaz Polanco, H. et al. (2002). *México diverso. El debate por la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Escobar, C. et al. (1989). Movimientos populares en Colombia (1970-1983). En D. y. Camacho, *Los movimientos populares en América Latina* (págs. 147-215). México: Siglo XXI.
- Espinosa Henao, O. M. (2001). Del territorio, la guerra y el desplazamiento forzoso. Un vistazo sociológico. *Revista de estudios sociales*, 40-48.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Bueno Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1973). *Piel negra, mascarar blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Critica.
- _____. (1999). *Historia : análisis del pasado y proyecto social* . Barcelona: Critica.
- _____. (2006). *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Pensamiento crítico.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza : un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- _____. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- _____. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- _____. (2011, Septima reimpresión). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- _____. (2012, segunda edición). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gaitán, J. E. (1929). *El debate sobre las bananeras: cuatro días de verdad contra cuarenta años de silencio*. Bogotá: Retina.
- Galcerán Huguet, M. (2007). Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo. *Nómadas No 27*, 86-97.
- González, M. (1979). *El resguardo en el nuevo reino de granada*. Bogotá: La carreta ineditos.
- Guzmán Campos, G. (1962). *La violencia en Colombia : estudio de un proceso social* . Bogotá: Iquerima.
- Hall, S. y. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Harvey, D. (2003). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Henaó Delgado, H. (1999). Los desplazados: nuevos nomadas. *Nómadas*, 62-76.
- Herreño Hernández, Á. L. (2004). Evolución política y legal del concepto de territorio ancestral indígena en Colombia. *El otro derecho, número 31-32*.
- Houghton, J. (2008). Desterritorialización y pueblos indígenas. En C. d. CECOIN, *La tierra contra la muerte. Conflictos territoriales de los pueblos indígenas en Colombia* (págs. 15-55). Colombia: Anthropos.
- Hurtado, M. (2006). Proceso de reforma constitucional y resolución de conflicto en Colombia: el Frente Nacional de 1957 y la Constituyente de 1991. *Revista de estudios sociales*, 97-104.
- Jiménez Becerra, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez Reyes, L. C. (2001). La organización del espacio en el suroccidente de Colombia: La acción del Estado en el Departamento del Cauca ha contribuido a la reducción de los desequilibrios espaciales? *Cuadernos de Geografía, Volumen X, No. 2*, 9-72.
- Lacoste, Y. (1977). *La geografía : un arma para la guerra* . Barcelona: Anagrama.

- López Bárcenas, F. (2011). Las autonomías indígenas en América Latina. En R. Zibechi, *Pensar las autonomías. Alternativas de emancipación al capital y el Estado* (págs. 71-107). México: Bajo tierra.
- Medina Melgarejo, P. (2008). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Plaza y Valdés.
- _____. (2009). Epistemologías de la diferencia: Políticas Interculturales - Políticas de Identidad. Discursos que configuran sujetos... Sujetos que buscan discursos. En P. Medina Melgarejo, *Epistemología de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas* (págs. 153-164). México: Plaza y Valdés, S.A. de C.v.
- _____. (septiembre-diciembre 2009). Repensar la educación intercultural en nuestras Américas. *Decisio No. 24*, 3-14.
- Millet, D. y. (2004). *Deuda externa, Banco Mundial y FMI. 50 preguntas / 50 respuestas*. Ecuador: Abya- Yala.
- Mueses, C. A. (2010). La relación Estado-poblaciones indígenas en Colombia: una reflexión a partir de la etnoeducación. *Revista Investigatum Ire. Ciencias Sociales y humanas. Vol. I, núm 1*, 82-93.
- O'Gorman, E. (1958). *La invención de América, el universalismo de la cultura de occidente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (2003). *Desplazamiento indígena en Colombia. Caracterización y estrategias para su atención en áreas críticas*. Colombia: Códice LTDA.
- Oslender, U. (1999). Espacializando resistencia: Perspectivas de 'espacio' y 'lugar' en las investigaciones de movimientos sociales. *Cuadernos de Geografía Volumen III, No. 1*, 1-36.
- Palacios, M. (2001). *De populistas, mandarines y violencias : luchas por el poder*. Colombia: Planeta.
- Pérez, J. M. (2010). *Luchas campesinas y reforma agraria. Memorias de un dirigente de la ANUC en la costa caribe*. Colombia: Panamericana formas e impresos S.A.

- Petras, J. (2001). El neoliberalismo en América Latina. En Vega Cantor, R. *Neoliberalismo: mito y realidad* (págs. 185-195). Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.
- Pichardo González, B. (2006). La revolución verde en México. *AGRÁRIA, São Paulo, N° 4*, 40-68.
- Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela ...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: El fuego azul.
- Rabasa, J. (2009). *De la invención de América*. México: Fractal.
- Roberto Moraes, A. C. (2009). *Geografía crítica. La valorización del espacio*. México: Itaca.
- Sánchez, C. (1999). *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Soriano Hernández, S. (2009). *Los indígenas y su caminar por la autonomía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____. (2009). *Testimonios indígenas de autonomía y resistencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en las sociedades del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Umaña Luna, E. (1962). *El ambiente penal de la violencia : (factores socio-jurídicos de la impunidad)*. Bogotá: Tercer mundo.
- Vega Cantor, R. (1989). *Colombia entre la democracia y el imperio: aproximaciones históricas de la turbulenta vida nacional del siglo XX*. Bogotá: El Búho.
- _____. (1994). *... Fin de la historia o desorden mundial? : crítica a la ideología del progreso y reivindicación del socialismo*. Bogotá: Antropos.
- _____. (2002). *Gente muy rebelde. Tomo II Indígenas, campesinos y protestas agrarias*. Bogotá: Pensamiento Crítico.
- _____. (2005). *Los economistas neoliberales: nuevos criminales de guerra. El genocidio económico y social del capitalismo*. Centro Bolivariano: República de Venezuela.

- _____. (2011). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Volumen 1: Imperialismo, geopolítica y retórica democrática*. Bogotá: Impresol Ediciones.
- Villa, W. y. (2005). *Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004*. Colombia: Alto Vuelo Comunicaciones.
- Wallerstein, I. (1996). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. *New Left Review*, 97-113.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.
- _____. (2008). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: IPECAL.
- _____. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 27*, 355-366.
- _____. (s.f.). Historia y autonomía. *VII Encuentro Nacional y Regional de Investigación Educativa*. Hidalgo: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de La Historia y la autonomía.
- Zibechi, R. (2008). *Autonomías y emancipaciones América Latina en movimiento*. México: Bajo Tierra.
- _____. (2010). *América Latina : contrainsurgencia y pobreza*. Bogotá: Desde abajo.
- Zibechi, R. et al. (2011). *Pensar la autonomías. Alternativas de emancipación al capital y el Estado*. México: Bajo Tierra.
- Zizek, S. y. (1998). *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Argentina y México: Paidós.

ANEXOS

Anexo 1: Entrevistas realizadas sobre el proceso de construcción de las propuestas educativas y el movimiento indígena del CRIC

Bolaños, Graciela. Coordinadora del programa de etnoeducación del CRIC y líder indígena que ha participado en el proceso de constitución de la plataforma política y educativa. (Popayán – Cauca, 18 de Enero de 2012).

Cabrera, Alvaro. Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia y líder no indígena que ha participado en el área de educación del CRIC. (Popayán – Cauca, 17 de Enero de 2012).

Quiro, Lisandro. Líder indígena que trataba en el equipo zonal del Pacífico para la elaboración del PEC. (Popayán – Cauca, 17 de Enero de 2012).

Ramos, Inocencio. Líder indígena que ha participado en la construcción y coordinación de diversos proyectos educativos desarrollados por el CRIC. (Popayán – Cauca, 15 de Julio de 2011).

Tamayo, Jorge. Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia que ha participado en la construcción del proyecto educativo del CRIC. (Popayán – Cauca, 15 de Enero de 2012).

Anexo 2: Marco legal del proceso de educación indígena. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 6

MARCO LEGISLATIVO	
<i>Desde la pregunta ¿qué condiciones permitieron la creación, identificación y desarrollo de un nuevo pensamiento sobre educación?, queremos referenciar brevemente el aspecto jurídico desde la época republicana hasta el momento de desarrollo de las profesionalizaciones.</i>	
A. ÉPOCA Y CONCEPCIÓN INTEGRACIONISTA	
1820: Decreto del Libertador	Proceso de reducción del indio que se inició con la invasión europea y continuidad integracionista perpetuada por los encomenderos, colonizadores en los siglos posteriores. Los niños mayores de 4 años y menores de 14 deben asistir a la escuela y aprender el saber reconocido por el hombre blanco.
1824: Decreto del Libertador	Las misiones no sólo deben evangelizar sino difundir la civilización occidental.
1828: Decreto del Libertador	Edificar las poblaciones indígenas e instruir las en la religión, la moral y demás aspectos necesarios para la vida.
1887: Se firmó concordato	La Santa Sede firma convenio con el gobierno para establecer institutos religiosos de orden educativo y puede efectuar otros convenios dirigidos a evangelizar los demás grupos étnicos del territorio colombiano.
1890: Ley 89	Con base en la obra reduccionista de las misiones, esta ley clasifica a los nativos en: salvajes, semisalvajes y civilizados.
1898: Decreto 74, reglamentario Ley 89	Permitió que los grupos indígenas conservaran las formas de gobierno tradicional, sin oponer los principios cristianos y de la legislación de la república.
1902: 1ª Convención	La iglesia se compromete a: – Civilizar cristianamente a los indígenas. – Fomentar la prosperidad material del territorio e indios. – Proteger a los indios y propender porque también lo hagan las autoridades civiles.
1953: Retoma la convención de 1928	El gobierno delega a la iglesia católica la tarea de dirigir y vigilar la educación en territorios misionales.
1967: Ley 31	Aprueba el Convenio 107 de la Organización Internacional del Trabajo-OIT, reconoció el valor de las lenguas vernáculas, ordenó el respeto por sus territorios tradicionales y avaló las formas comunitarias de control social.
1973: Se anula el concordato anterior	Quedan abolidos los convenios anteriores entre la iglesia y el Estado. Sin embargo estableció la posibilidad de colaborar con el sector oficial por medio de contratos que desarrollaran programas académicos oficiales lo cual le permitió influir con su poder sobre la educación. No obstante devolvió al Estado la responsabilidad de la planeación educativa. Creó los Fondos Educativos Regionales-FER y los Centros Experimentales Pilotos, como extensión del MEN, en distintas regiones del país.
B. ÉPOCA Y CONCEPCIÓN DE RESPETO A LA DIFERENCIA	
1976: Decreto Ley 088	Reestructuró el sistema educativo existente y propendió por el derecho a una educación propia de los indígenas y la participación activa de los mismos en la elaboración de currículos.

Anexo 2: Marco legal del proceso de educación indígena. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 6

Decreto 1142: reglamento de la Ley 088	La educación debe estar acorde con las necesidades y características culturales de los pueblos. Permite la participación en el diseño de sus programas educativos. Alfabetizar en lengua materna y ser gratuita. Promover la investigación, promover el desarrollo tecnológico autóctono, creativo en un marco intercultural. Tener en cuenta calendarios y horarios especiales. Establecer criterios de selección y formación de maestros indígenas.
1980: Decreto 85	Facultó el nombramiento de docentes indígenas bilingües así no reunieran los requisitos exigidos a los demás.
Resolución 9549	Reglamentó el artículo 14 del Decreto 2762 de 1980, que dispone que el Ministerio de Educación debe autorizar y organizar un modelo especial de profesionalización: "esta resolución establece un sistema especial de profesionalización de maestros indígenas que laboran en las comunidades indígenas, dirigido por los centros experimentales pilotos-CEP, en coordinación con las instancias de la región, con el fin de que obtengan el título de bachiller pedagógico".
1984: Resolución 3454	Crea el grupo de etnoeducación del MEN, para que elabore los lineamientos generales para la educación indígena. Se define la etnoeducación como "un proceso social permanente inmerso en la cultura propia. Conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico y a la vez establezcan relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto".
1986: Decreto 1498	Ratifica el nombramiento de maestros indígenas, exonerando el sistema de concurso.
Decreto 2230	Crea el comité nacional de lingüística aborígen.
1987: Decreto 1490	Exceptúa a las poblaciones étnicas minoritarias de la aplicación de Escuela Nueva.
1992: Decreto 2127	Establece la División de Etnoeducación en la estructura orgánica del Ministerio de Educación Nacional.
1994: Ley (115) General de Educación	Título III, capítulo 3, se refiere a la educación para los grupos étnicos que conciben prácticas culturales propias y que está ligada a sus contextos ambientales, productivos, sociales y culturales, respetando sus creencias y cosmologías. Allí encontramos que: La educación debe ser bilingüe. La selección de los docentes debe ser hecha en concertación con las comunidades indígenas, las entidades territoriales y la organización de los grupos étnicos; establecerá programas especiales para formación y profesionalización de etnoeducadores. Adecuará los proyectos existentes adelantados por las organizaciones, ajustándolos a sus proyectos de vida local y regional. Asesoría especializada del MEN en concertación con los grupos étnicos para el desarrollo curricular y la elaboración de textos y materiales educativos, así como la ejecución de programas de investigación y capacitación.
1995: Decreto 804	Reglamentó el título III de la Ley General de Educación, dándole operatividad a la implementación de la misma respecto a selección y nombramiento de docentes, capacitación, desarrollo curricular, seguimiento y evaluación.

Obsérvese que de manera sucinta pero un tanto ordenada hemos seguido los registros jurídicos de 181 años que se acercan a dos siglos de vida republicana, en los cuales es notorio ver el pensamiento de la clase política colombiana o de los gobernantes para con los pueblos indígenas. Notemos que cada acontecimiento normativo responde inequívocamente a un proceso de lucha de los pueblos indígenas, incluyendo el del Libertador que se da en reconocimiento de la participación indígena en las luchas Bolívarianas. Es decir, en ningún momento la norma constituye una dádiva del Estado sino que se da como resultado de la lucha y defensa de nuestros derechos inalienables como por ejemplo el territorio. Leyes como la 115 y su decreto reglamentario el 804 contaron con la participación de la ONIC, CRIC, OREWA, CRIT y muchas otras organizaciones.

Por: **Abelardo Ramos**

Anexo 3: Experiencia pedagógica sobre la construcción de los CECIB. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 1

López Adentro: Aprendemos para vivir mejor



Mario Menza, José María Güeja, Luz Mery Guamanga y cuatro personas más entre ellos dos niños. Quedaron también más de 80 heridos".
Testimonio del compañero J. T.

"En el segundo desalojo en noviembre de este mismo año, el ejército con unas máquinas bulldócer destruyó más de 300 hectáreas de maíz, plátano y yuca. Como tres días duraron en esa tarea. Quemaron más de 200 viviendas o ranchos que habíamos construido rociándolos con gasolina y con lanzallamas y no dejaron ni siquiera recoger las tejas de cartón; muchos trapitos se quemaron adentro. En esta vez también quemaron la escuela bilingüe, las banzas, los libros, los cuadernos, las meses, el tablero, todo lo amontonaron y le echaron candela".
(Testimonio).

Las luchas de López Adentro despertaron el apoyo de la mayoría de resguardos del Cauca, que se movilizaron para mantener la recuperación. También hubo solidaridad nacional e internacional. Como se trataba de recuperar nuestras tierras de zona plana, la arremetida de los ricos del Valle fue muy grande.

Para presionar al gobierno y después de la muerte del padre Álvaro, realizamos una de las marchas indígenas más grandes desde Santander hasta Popayán. En el camino mucha gente se unió y nos colaboró. Íbamos gritando: "¡Tierra adentro: Tierra indígena e tierra de nadie!".

Estos hechos fueron definitivos para que el Estado entrara a intervenir por

AMBIENTE GENERAL

Centro Educativo Comunitario Bilingüe Intercultural Eëka thë

Ubicación: Comunidad de López Adentro, Resguardo de Corinto, Municipio de Caloto.

Altura: 1.200 metros sobre el nivel del mar.

Temperatura promedio: 28°C.

Topografía: plana en su mayor parte.

Población: 585 habitantes, entre paeces, negros y mestizos. 108 familias.

Vías de comunicación: carretera desde Santander de Quilichao hasta Cali, pasando por Corinto y Caloto.

Reseña histórica

López Adentro está comprendido en un amplio territorio que hasta principios de este siglo estaba compuesto por tierras del Resguardo que cobijaban los límites de los ríos Güen-

güe, Palo, Tacueyó, El Jagual, entre otros.

Con el proceso de lucha de los últimos treinta años y especialmente en el año de 1971, a partir de la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, se reinicia la recuperación cultural y física de las comunidades indígenas, basada en el pasado y el presente, en la historia ancestral y la reciente.

En el año de 1984 se realizó la reconstitución del Cabildo Indígena, conocido ahora como Resguardo de Corinto. En ese mismo año se inició la recuperación de las fincas de López Adentro que se encontraban en manos de terratenientes. Este proceso duró tres años, hasta que las tierras pasaron a manos de la comunidad. Muchos compañeros perdieron la vida en este enfrentamiento. En 1984 el sacerdote indígena Álvaro Uleué, que nos ayudaba, fue asesinado.

"Cuando esperábamos una delegación del Incora y otros del gobierno, pero los que llegaron fueron más de 500 policías con orden de sacarnos de nuestras tierras. En los enfrentamientos perdieron la vida

Anexo 3: Experiencia pedagógica sobre la construcción de los CECIB. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 1

medio del Incora (Instituto Colombiano de Reforma Agraria) y negociara las tierras.

Aspecto organizativo

El Cabildo es la máxima autoridad política y cultural y es respetado por toda la comunidad. Está compuesto por personas delegadas de las veredas y recuperaciones de todo el Resguardo. Estas personas coordinan trabajos, impulsan proyectos de las comunidades y solucionan problemas personales y colectivos relacionados especialmente con las tierras.

Fuera de ejercer como cabildantes, son personas que motivan y dinamizan la parte cultural, como la lengua, costumbres, creencias, mitos, médicos tradicionales y la medicina natural donde están los saberes y conocimientos propios.

López Adentro siempre ha liderado la organización del Cabildo. Aquí tuvo su sede de despacho hasta el año de 1990, luego se trasladó a la cabecera municipal de Corinto, con el objetivo de ampliar el plan de trabajo del resguardo a la parte alta del municipio.

El Resguardo de Corinto tiene su título jurídicamente legalizado en el año de 1996.

La comunidad de López Adentro tiene, además de Cabildo, las siguientes instancias que le permiten una mejor organización:



- La junta se encarga de llevar la contabilidad de entrada y salida de los recursos y aportes de cada socio, al igual que el inventario general de los bienes existentes.

También existe una tienda comunitaria donde se venden artículos de primera necesidad y sus ganancias sirven para apoyar a las familias cuando hay casos de enfermos o alguna otra calamidad doméstica.

Se mantiene una estrecha relación con los cabildos de la zona y con la organización regional. Entre todos tratamos de construir una organización integral, impulsando programas de ganadería y agricultura, educación bilingüe, salud y mejoramiento de vivienda.

Aspecto socioeconómico

La comunidad cuenta con 1.700 hectáreas de tierra. La mayoría de las tierras pueden mecanizarse porque son planas y de buena calidad. Tienen agua, aunque muy contaminada, ya que las quebradas y los ríos recogen las aguas negras de las veredas altas. El recurso hídrico tiende a acabarse. En verano por ejemplo casi se secan las quebradas pues la vegetación corre el riesgo de desaparecer debido a la tala de árboles. Aunque nosotros tratamos de proteger las quebradas y los ojos de agua, es más fuerte el proceso de devastación.

- La Empresa Comunitaria Gustavo Mejía¹, coordinada por una junta directiva nombrada cada año por las familias socias. Esta junta tiene la función de promover y ejecutar proyectos comunitarios como la producción agropecuaria y otras formas económicas en conjunto con el Cabildo.

¹ Líder fundador del CRIC, asesinado el 2 de marzo de 1974.

Anexo 3: Experiencia pedagógica sobre la construcción de los CECIB. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 1

Existen tierras de parcela donde cada familia cultiva maíz, frijol, plátano, yuca, frutas como papa'ya, sandía, entre otras. Cada familia tiene gallinas, cerdos, caballos y algunas vacas o ganado.

Existen también tierras comunitarias que generalmente están con ganadería o con cultivos como arroz, soya o maíz. También hay un lote grande destinado al apoyo de la organización, manejado por el Comité Ejecutivo del CRIC y por la comunidad. Allí se cría ganado y se piensa desarrollar otros cultivos.

El comercio se lleva a cabo principalmente con Corinto y Santander de Quilichao. Se vende también a los intermediarios especiales que llegan a la comunidad para hacer contratos de cultivos o de animales.

Aspecto educativo

La escuela, después de que el ejército la destruyó, se volvió a crear en 1985. Ahora es un Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe. Tiene seis grados, primerito o aprestamiento, 1o., 2o., 3o., 4o. y 5o. Asisten 78 niños. En ella trabajan cuatro maestros y un coordinador. Ha contado con el apoyo del Programa de Educación Bilingüe Central y el Proyecto Nasa de Toribío.

Los primeros maestros fueron Ana Julia Tenorio, Benilda Tróchez, Idalia Tróchez, y muchos otros que han estado por corto tiempo. Al principio todos los maestros fueron pagados por las organizaciones. Ahora hemos logrado que tres maestros sean costeados por el Estado.

¿Qué se busca con la educación?

Hemos partido de las necesidades reales de la comunidad indígena páez y su interacción con otras culturas, buscando reafirmar nuestra identidad cultural y prepararnos para una mejor vida comunitaria.

¿Cómo se vincula la realidad con la escuela?

1. En las actividades diarias.
2. Con la investigación.
3. En la familia, el niño como persona y su integración con la comunidad.

Se dinamiza la lengua páez como segunda lengua y el castellano como primera porque la mayoría de los niños crecen aprendiendo a hablar en castellano.

La mayor parte de la comunidad adulta mantiene vivo el nasa yuwe en su comunicación, los jóvenes y niños ya no lo manejan; por eso se está debilitando lentamente. Por esta razón, en la escuela se valora y se fortalece el nasa yuwe, manteniéndolo como área fundamental en todos los niveles.

En la comunidad todos están de acuerdo en hablar las dos lenguas y quieren que los niños que no saben nasa yuwe la aprendan. En la práctica esto es más difícil porque la socialización se da con más fuerza hacia afuera, se está cerca de Cali, y mucha gente joven trabaja y estudia fuera de la comunidad.

Es uno de los componentes esenciales del trabajo del Centro Educativo. Al comienzo nos parecía algo muy confuso, pero poco a poco hemos ido ubicándonos, aumentando nuestra capacidad de investigar en las diferentes áreas y encontrando alternativas de solución.

Dentro de la investigación han salido proyectos que son importantes para la comunidad y para el desarrollo del currículo en la escuela:

Granja alternativa

Se viene impulsando desde los inicios de la escuela. Se consiguió que la comunidad asignara varios lotes de terreno, donde hemos cultivado piña, plátano, yuca, auyama, caña, guineo, naranjas, para sostener el restaurante escolar y mejorar la alimentación de los niños.



Anexo 3: Experiencia pedagógica sobre la construcción de los CECIB. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 1

En otros lotes se han sembrado y cosechado soya, frijol, maíz y últimamente arroz. Los productos de las cosechas han servido también para vender y tener un fondo en la escuela que nos ha servido hasta para salir de paseo y hacer encuentros con otras escuelas.

La investigación

Después de muchos años de trabajo, ahora contamos con lotes donde desarrollamos cultivos de tul, o sea diversos cultivos, donde se intercalan plantas alimenticias, medicinales, frutales y a veces algunos animales. Desde hace cuatro años cultivamos arroz; la escuela cultiva hasta 26 hectáreas de esta gramínea y hemos logrado sostener con esa producción parte de los gastos escolares, aportar a la comunidad en la electrificación y apoyar al Programa de Educación en general.

Lo más importante de todos estos trabajos es que han servido para desarrollar nuestros estudios y conocimientos, desde la reflexión y organización comunitaria para definir el proyecto hasta la proyección general que nos da orientación para varios años de trabajo. Aspiramos a cumplir lo programado. El proyecto comprende: cultivos, que es donde más hemos avanzado, animales, como crianza de curies, conejos, ganado, pavos y pescado.

Hemos trabajado en:

- a. Conocimiento y manejo del suelo con abono orgánico (nosotros mismos lo preparamos).



Kwe's' mahin'i

Kwe's'a' na'we mhin yuhna üstha'w:

Luuc'we's'yaldh pkhakhec'a kwe's' fi'zen'i's pec'kaname fi'zera üstha'w, nasa yuwe's we'wena. Tul v'ite'a kihypa uhna üstha'w: plad, n'a, c'him, a's, ape, n'us'a, lima, kneyü; mhiyutee'ak ü' wala v'ana u'hwe' luuc'we's' ü'wa'.

Ta'w kapiya'n üste luuc'we's' fawe's' yatsupa t'a'wey mhin fi'zekan. Napa neywe's'pa t'a'weyc'a pkhakhec'a twehina üste. Neywe's' yaat'i'ku'tna-yu' na'w nees'iyu' sena ew tnegu'k hi't'. Kwe's'a' t'a'we fi'zen'i's pec'kanac'a kwe's'iyupa ü'wa'hi'pne üstha'w.

Vite twehin üsn'iyu' ukawe's'a'. Ta's le'c'kwetey hiyuna üskan, khie'a uka's ma'wme pu'e'hkan. Napa piyan'i yattey luuc' ukawe's' hi'ptha'w, a'ye' ha'dac'a mhin üsn'isa'

ewlowec'a twehipu'n. Tawe's'yu' kihy mhi üstapa kuuc't'i pdkakhe'a na'we mhiwa' üsa' hinat' mhiite nuyi'hwe', kwe's' fi'zen'iyu' k'a'wa' aca' hi't'. Ukawe's' luuc't'i he'z a'teisatha'w v'itv'ite ki'pna u'hwe'. T'a'wa' isat' le'c'kwetey mhia's wed'na u'hwe'.

Kwe's' tuthesa' pëysa'

Nasa kapiya'n'i's kwe's' tuthesa' wala pu'c'hi'k, kiwe's' fize'na, kwe's'pa t'a'wey wët wët fi'zekan. Sa' luuc't'ipa kapiya'ha'ark h'uth ewsat'i pra's'na, i'kwe's'pa mpakac'hteya' the' yu'pane'kwels'a'wyut'a'w wed'ya'te' napa ew mhina fi'zene'kwe, hünak yu'k'pehe'.

Vite mhiyu' kwe's' umn'intha'w kapiya'ha': ya'ha unya', vite' ku'va', kweta päpaya', kusete kihyepa i'e'hme mhikan.

Anexo 3: Experiencia pedagógica sobre la construcción de los CECIB. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 1

b. Siembra y consumo permanente. Diversificación de cultivos en el lugar más inmediato de nuestra vivienda. Este lugar siempre es pequeño.

c. Conocimiento de las partes de las plantas, su uso, su clasificación. Las formas de cultivos, los problemas y enfermedades que sufren.


d. El mercadeo. El balance de las cosechas. Conocimiento de la fauna y flora de esta región y relación con otras regiones y países.

Este proyecto lo dirige principalmente el compañero Fidel Secue y los demás maestros del Centro. Apoyan también compañeros del Cabildo y de la junta.

Comunicación y lenguaje

a. Didáctica del nasa yuwe
b. Didáctica del español - lectoescritura

Este proceso investigativo ha aportado al diseño de una metodología y cartillas para enseñar a leer y escribir en castellano como primera lengua y nasa yuwe como segunda lengua. Se hicieron grabaciones, materiales didácticos como carteleras, loterías... Ahora seguimos profundizando en la manera como el niño usa las dos lenguas y construye conocimientos. Falta mucho por hacer en este campo, porque los padres deben ayudar en fortalecer el uso de la lengua nasa.



Este proyecto lo dirige principalmente la profesora Benilda.

Fortalecimiento y valoración de los Cabildos

a. Cabildo escolar
b. Cabildo del Resguardo

Este proyecto se fundamenta en la construcción de autonomía y la participación. Con base en el ejemplo del cabildo mayor se organizó el cabildo de los niños. Ellos lo eligen cada dos meses. Este cabildo se encarga de apoyar una buena disciplina en la escuela, hacen las reuniones de evaluación, discuten las distintas tareas y programan salidas, paseos, encuentros, trabajos de la granja.

Los niños dirigen a sus compañeros según las necesidades del trabajo y para que se realice con gusto, porque el trabajo es nuestra vida.

Este proyecto lo dirige el profesor Diego Maya, y es mucho lo que hemos aprendido sobre la historia de este Resguardo y del Cabildo. Lo mismo para llevar una buena organización.

Hogar: el mundo de los niños

Se creó para atender mejor las necesidades de los niños pequeños, con el fin de que puedan socializarse entre los niños de la comunidad y disponer de una mejor alimentación, base para un buen crecimiento intelectual y físico. Lo dirige principalmente la profesora Floraldine.

De estos proyectos han surgido contenidos para el desarrollo escolar en los diversos niveles. Los contenidos no son para llenar o aprender en forma mecánica, sino para la formación del niño para la vida, en cuanto al respeto, manejo y cuidado de la tierra. Los proyectos tienden a la formación de valores y actitudes como:

1. Respeto y amor a la naturaleza
2. La importancia del trabajo
3. La buena salud: para esto se requiere sembrar y consumir mejores alimentos.
4. Respeto a la autoridad propia.

Estos contenidos retroalimentan la propuesta curricular general del Programa de Educación.

Por: **Idalia Tróchez, profesora**
Benilda Tróchez, profesora
Diego Maya, profesor
Floraldine Ávila, profesora

Anexo 4: Construcción de los PEC en el proceso político y educativo del CRIC.

Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 3

Proyecto Educativo Comunitario - PEC



"Desde la diversidad construimos una educación propia".
PEB-CRIC 1998 - Congreso Macrorregional de Occidente - Toribio.

El Consejo Regional Indígena del Cauca, para el momento de la promulgación de la Ley General de Educación que dio viabilidad al desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI-, llevaba 16 años de construcción de proyecto educativo desde una dimensión organizativa comunitaria. Es por eso que con mayor fuerza y entusiasmo asume la consolidación y desarrollo del PEC, potenciando y cualificando su experiencia educativa a partir del camino recorrido.

La promulgación de la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, señala la necesidad y el compromiso de pensar colectivamente la educación para elaborar de ma-

nera participativa el sentido de sus acciones y coordinar sus quehaceres en función de adecuarla a las exigencias y demandas del país actual.

El Ministerio de Educación Nacional al ordenar la elaboración del Proyecto Educativo Institucional -PEI- descentraliza la construcción y desarrollo curricular y confiere autonomía a las entidades territoriales e instituciones educativas para que la educación esté de acuerdo a la vida social, económica, política y cultural de las comunidades a nivel local, regional y nacional. Así se mejorará su calidad, su eficiencia y cobertura. Igualmente contribuirá a lograr mejores niveles de calidad de vida.

En este artículo abordamos el nacimiento del PEC en las comunidades indígenas, los avances que se han logrado y los aspectos principales de relación PEC-PEI.

¿Cómo nace el Proyecto Educativo Comunitario?

De una u otra manera las comunidades aún conservaban muchas de nuestras costumbres, como la lengua indígena, la tradición oral, la medicina tradicional, la minga, el cambio de mano, el trabajo comunitario, los cabildos y autoridades ancestrales, y sobre todo el sentimiento de pertenecer a un pueblo que anhela vivir unido en un territorio que nos legaron los abuelos, donde

Anexo 4: Construcción de los PEC en el proceso político y educativo del CRIC.

Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 3

reaprendemos permanentemente para persistir.

Siempre nos preocupó que la escuela formal desconocía esta realidad. En ella se proyectaba una imagen muy diferente de la persona y sociedad que queríamos formar. No se reconocían las necesidades y problemas reales y en cambio se llevaban otros ajenos como el "progreso personal", el sentido de imposición, la pasividad y resignación, entre otros manteniéndose alejada de nuestras comunidades y cultura.

Esta introducción de ritmos, ordenamientos, actitudes, imágenes, hechos por las escuelas y en muchos casos por agentes-maestros externos a la comunidad, son un factor de desintegración cultural.

Ante esta situación se creó, en 1979, el Programa de Educación Bilingüe, que desde entonces asume la construcción de una propuesta educativa que replantea el papel de la escuela a partir del reconocimiento cultural, las necesidades específicas de las comunidades y sus proyecciones de vida.

Para la construcción del PEC nos fuimos haciendo una serie de preguntas con las que queríamos promover una reflexión en torno al sentido de la escuela en las comunidades indígenas. A manera de ejemplo planteamos algunas:

Centro de Formación Comunitaria Luis Ángel Monroy



Alumnos exponiendo mapas de sus resguardos

- ¿Promover la creatividad y construcción de conocimiento?
- ¿Introducir nuevas costumbres?
- ¿Crear normas y valores de convivencia?
- ¿Contribuir a la organización y fortalecimiento de la autonomía?
- ¿Formar para el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y de los pueblos?
 - ¿Cómo enseñar a leer y escribir?

¿Cómo fortalecer nuestras culturas desde la escuela?

- ¿Bastaría que el maestro fue se indígena y bilingüe?
- ¿Es necesario conocer cuáles son los intereses y necesidades que tienen los niños y niñas?
- ¿Qué costumbres y valores hay que fortalecer para crecer en identidad?
- ¿Cómo apropiarse los elementos que se requieren desde otras culturas y del nivel universal?

¿Cómo participa la comunidad en el proceso de educación y reorientación de la escuela?

¿Cuál es el papel de la escuela en las comunidades indígenas?

- ¿Formar en el conocimiento y valoración cultural?
- ¿Vivenciar y recrear la cultura?
- ¿Preparar para el trabajo?

Anexo 4: Construcción de los PEC en el proceso político y educativo del CRIC.

Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 3

<p>se promueven en los niños desde la familia y la comunidad?</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Investigando sobre los conocimientos y saberes que deben aprender en la escuela?• ¿Fomentando el uso y valoración de las lenguas indígenas y otras costumbres propias?• ¿Analizando si los padres y los cabildos tienen suficientes conocimientos para orientar la educación de sus hijos? <p>¿Cómo lograr que los niños desarrollen actitudes positivas hacia el estudio y desarrollen aprendizajes y conocimientos?</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Buscando un maestro que conozca todo y les dé los conceptos ya elaborados a los niños?• ¿Logrando que el mismo niño descubra y construya sus conocimientos?• ¿Recurriendo al consejo y ejemplo de los mayores, buscando la confianza y amistad con el maestro, promoviendo el diálogo con sus compañeros?• ¿Observando y aprendiendo de la organización y orden que existe en nuestra madre naturaleza?• ¿Estimulando el juego, el dibujo, la expresión artística para un aprendizaje con gusto?• ¿Participando activamente en las distintas acciones organizativas de las comunidades?• ¿Qué apropiar de otras culturas?	<p>¿Cómo organizar y administrar la escuela?</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Promoviendo la participación responsable de toda la comunidad, los maestros y demás personas o entidades comprometidos con la educación?• ¿Estableciendo una estrecha relación escuela y comunidad para que se apoye recíprocamente la formación individual y colectiva de todos sus miembros?• ¿Convirtiendo la educación en un campo de interés común, donde todos aporten a la orientación, desarrollo de procesos educativos y evaluación de los mismos?• ¿Estableciendo una adecuada relación y coordinación entre directivos docentes, alumnos, autoridades comunitarias, padres de familia? <p>¿Qué tipo de temas trabajar?</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Sólo los que tengan que ver con la cultura indígena?• ¿Los que tengan que ver con otras culturas y conocimientos catalogados como universales?• ¿En qué lenguas trabajar? ¿En la propia? ¿En castellano?• ¿Cuáles conocimientos que tienen las comunidades se pueden y deben llevar a la escuela?	<p>¿Cómo evaluar los procesos educativos?</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué evaluar en los niños?, ¿en el maestro?, ¿en la comunidad?• ¿Quiénes evalúan? ¿Sólo el maestro? ¿Sólo los padres de familia?• ¿Pueden participar los niños cuando se evalúa?• ¿Es posible y necesaria la evaluación colectiva de los procesos educativos?• ¿Qué tipo de formación requieren los maestros, la comunidad y los líderes para realizar el proyecto educativo comunitario? <p>Los avances que hemos logrado con el PEC</p> <p>En esencia, en los más de 90 resguardos indígenas que tiene el departamento del Cauca (con más de 750 escuelas) el PEC ha contribuido para que las comunidades vayan reflexionando acerca de su proyecto de vida, entendido como el saber quiénes somos, qué tenemos, qué queremos y cómo lograrlo. Este es el marco de referencia y articulación de la educación. Por eso afirmamos que ella es una estrategia de construcción de proyecto de vida.</p> <p>En la actualidad existen diferentes niveles de desarrollo de PEC-PEI; para facilitar su atención se han clasificado en tres fases:</p>
--	---	---

Anexo 4: Construcción de los PEC en el proceso político y educativo del CRIC.

Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 3

1ª fase: Sensibilización. Aproximadamente se hallan en ella el 30% de las escuelas.

2ª fase: Lineamientos generales. Aproximadamente cubre al 30% de la educación escolarizada.

3ª fase: Desarrollo curricular. En ella se halla en promedio el 40% de las escuelas indígenas.

♦ El PEC crece como la naturaleza. En algunas comunidades apenas estamos preparando el terreno para sembrar su semilla. A esto lo llamamos **etapa de sensibilización** que consiste en un acercamiento de la comunidad al conocimiento de la educación, a interesarse por su orientación, al conocimiento de las leyes, a reflexionar sobre las maneras como la gente educa a sus hijos, a evaluar el funcionamiento de la escuela y educación que existe, a encontrar los principales problemas y necesidades educativos

♦ En muchas otras comunidades la semilla ya se ha sembrado. Entonces, se adelantaron reflexiones y actividades para la elaboración de los **lineamientos principales del PEC**, es decir se trabaja en su fundamentación. En esta etapa se reflexiona sobre los componentes del proyecto de vida que tiene y requiere una comunidad para ser feliz, se analiza y define el papel que debe desarrollar la educación para vivenciarlo, se dialoga sobre el perfil de

El Proyecto Educativo Comunitario potencia y cualifica nuestra experiencia educativa.

niño y niña y jóvenes que se quiere formar y las condiciones de la comunidad y la sociedad para lograrlo; se analiza la situación territorial, económica, organizativa y política de las comunidades y su relación con la realidad regional y nacional; se reconoce el proceso de socialización y desarrollo del niño, las formas como él aprende y las formas como le enseñar; se elaboran los fines y objetivos; se plantean los principios y criterios de orientación general educativa; se realiza la organización y descripción de los contenidos curriculares, los criterios metodológicos, las estrategias, ejes y proyectos de investigación pedagógica, los referentes de los resultados que se quiere obtener, las formas de evaluación individual y colectiva.

Igualmente se elabora el proyecto de convivencia que ordena y organiza las relaciones que existen entre los estudiantes, la comunidad, los docentes y directivos, a fin de comprometer a todos en el éxito del PEC. De esta etapa queda un **documento escrito por cada escuela-comunidad.**



Los cabildos como autoridades legítimas de las comunidades han asumido un papel activo en el desarrollo de esta etapa. Ellos mismos inscribieron los PEC en la Secretaría de Educación del Cauca, como resguardos, es decir recogiendo la problemática de todas las escuelas de su jurisdicción; han conformado comités pedagógicos para el seguimiento y constantemente coordinan actividades como asambleas, talleres, seminarios, reuniones para atender los diversos problemas. Muchos han destinado presupuestos de sus trans-

Anexo 4: Construcción de los PEC en el proceso político y educativo del CRIC.

Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 3

referencias para apoyar la acción educativa propia.

♦ Existe una **tercera etapa** comprendida como **desarrollo curricular** y que en la actualidad la realizan más del 40% de las escuelas. Es la etapa donde ya se empiezan a ver los frutos de los PEC.

En esta fase se implementan los lineamientos educativos ganados en la fase anterior, se elaboran proyectos de investigación, se dosifican los contenidos y se realiza en general el desarrollo de las distintas áreas y el proyecto general en su conjunto. Esto implica:

- Establecer una estrecha relación escuela-comunidad.
- Elaborar y desarrollar proyectos pedagógicos como recursos didácticos para articular las áreas.
- Crear espacios de aplicación teórica y práctica, tiendas escolares, cultivos comunitarios, actividades pecuarias, espacios para el desarrollo artesanal y artístico—música, danzas—, bibliotecas, entre otros.
- Elaborar y hacer seguimiento a un plan de indicadores de logro generales y de áreas, según los grados, niveles, expectativas y condiciones de cada localidad.
- Uso, seguimiento y evaluación de los recursos didácticos disponibles.

Se dispone de cartillas, folletos, grabaciones, videos, murales, entre otros, tanto elaborados en el mismo proceso como apropiados desde otras experiencias pedagógicas.

En la mayoría de resguardos los cabildos han creado **Comités de Educación** para coordinar las acciones educativas a nivel zonal existen **Comités Pedagógicos** con funciones más amplias (capacitación, asesoría pedagógica) y a nivel departamental el **Comité Educativo de los Territorios Indígenas** es la instancia que nombraron los cabildos desde los respectivos comités pedagógicos para coordinar las acciones de los PEC.

¿EN QUÉ SE DIFERENCIA EL PEC DEL PEI?

Proyecto Educativo Comunitario, PEC	Proyecto Educativo Institucional, PEI
<p>♦ Nace de la organización de las comunidades para atender la problemática educativa. Se empieza a construir formalmente desde 1979.</p> <p>♦ Se fundamenta en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El derecho ancestral de las comunidades y su historia • La cosmovisión • La organización propia • La conciencia e identidad • El compromiso del maestro y la comunidad • La autonomía 	<p>♦ Surge en 1994 con la Ley General de Educación que en su artículo 73 ordena la creación de proyectos educativos para todas las instituciones escolares del país con el fin de democratizar la escuela. Sin embargo, en algunos lugares, como Bogotá, unas pocas instituciones habían comenzado proyectos similares al PEI, desde 1987. También existían desde años anteriores en otros países como en España y Francia.</p> <p>♦ También se fundamenta en las realidades socioculturales y educativas de las comunidades, pero al establecerse como norma gubernamental con incentivos para su realización basados en la competitividad por la excelencia—según criterios establecidos por el sistema nacional de evaluación—, se distorsiona a veces su objetivo social.</p>

Anexo 4: Construcción de los PEC en el proceso político y educativo del CRIC.

Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 3

Proyecto Educativo Comunitario, PEC	Proyecto Educativo Institucional – PEI–
<ul style="list-style-type: none">◆ Es un proceso de construcción colectiva, resultado de la reflexión y apropiación de la escuela como institución interna y estrategia para la construcción de proyecto de vida.◆ Se fundamenta en las culturas y realidades sociales y educativas.◆ Los principios, fines, objetivos y lineamientos generales son elaborados por las mismas comunidades y sus diversos programas de investigación educativa.	<ul style="list-style-type: none">◆ Igualmente debe cumplir este requisito y lo está desarrollando en muchas partes. Pero existe la tendencia a realizarlo sólo para cumplir con el requisito exigido por el Estado. En algunos casos participa de manera amplia la comunidad, aunque se da la tendencia a que los principios, fines y lineamientos sean elaborados ante todo por los docentes, a veces hasta copiados. Con frecuencia su preocupación principal es acceder a presupuestos.
<ul style="list-style-type: none">◆ Se tiene en cuenta el saber propio y se eleva a la condición de currículo, creando espacios de interculturalidad	<ul style="list-style-type: none">◆ Hay aportes y esfuerzos importantes para vincular la cultura local a la escuela, pero a veces se prefiere la homogeneización por falta de conocimiento e investigación cultural y pedagógica.
<ul style="list-style-type: none">◆ Se retoman las formas de enseñar y aprender que tienen las comunidades, dándole valor a la cotidianidad y al conocimiento de los sabios de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none">◆ Se privilegian las formas de enseñar aprendidas en las normales, universidades y programas de formación para docentes.
<ul style="list-style-type: none">◆ El proyecto de vida es el horizonte para encauzar la formación de los niños y establecer el proyecto de convivencia. El cabildo y la comunidad participan en la dirección.	<ul style="list-style-type: none">◆ Hay una mirada un poco más técnica o más centrada en lo académico; se privilegia lo institucional a lo comunitario; lo comunitario y el proyecto social son un componente secundario. La comunidad educativa se suele circunscribir a los docentes, alumnos y padres de familia en una dimensión cerrada de la escuela.
<ul style="list-style-type: none">◆ La comunidad participa en el nombramiento de los docentes, que en lo posible son bilingües y de la misma comunidad.	<ul style="list-style-type: none">◆ No suele haber injerencia de la comunidad en el nombramiento de los docentes.

Al hacer esta comparación sólo queremos señalar algunos puntos de diferencia y muchos en común entre PEC y PEI; podríamos afirmar que, de acuerdo con la ley, el PEC es precisamente un Proyecto Educativo Institucional desarrollado desde un enfoque comunitario y con una perspectiva de proyecto sociocultural más amplia.

Por: **Graciela Bolaños**, PEB - CRIC

Anexo 5: Presentación editorial. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 3

Editorial

Educación y paz

A raíz de un reciente atentado nos informan que la escuela de un caserío ha quedado prácticamente vacía, pues la mayoría de los niños que allí concurrían murieron quemados o se reponen apenas de sus heridas.

A lo largo y ancho del país, muchas otras escuelas han tenido que cerrar sus puertas pues sus maestros fueron asesinados o huyeron para salvarse de las amenazas de los diversos actores armados que están imponiendo su ley.

Cada día la guerra y la violencia cobran más víctimas entre la población inerte y los niños de las escuelas, junto con sus educadores, no escapan a esta oleada sanguinaria.

Se invoca frecuentemente el derecho internacional humanitario para dejar por fuera del conflicto a quienes no quieren alinearse en ninguno de los bandos, pero eso entre nosotros no pasa de ser simple retórica.

Desafortunadamente existe en nuestro país una larga tradición de intolerancia y agresividad, como la que causó más de trescientos mil muertos durante la llamada "Violencia", donde casi todas las víctimas eran humildes campesinos liberales o conservadores.

De ahí que conviene mirar no solamente los estragos que causa la guerra en las escuelas y en los niños, sino preguntarnos cómo la educación podría incidir en nuestras actitudes y comportamientos para irle poniendo un freno a esta escalada violenta que nos afecta cada vez más.

La verdad es que, a pesar de tantos eventos y declaraciones, la paz no constituye un valor plenamente interiorizado por la mayoría de nosotros, y no dejamos de propiciar o aceptar hechos violentos si consideramos que pueden ser útiles para nuestros intereses.

Para poder aclimatar la paz, tenemos que rodearla de valores como el afecto, la justicia, el respeto por los demás, entre otros, pues sin ellos la paz carecería de sentido.

La educación, en su sentido más amplio y donde contribuyen la comunidad, la familia, la escuela, es tal vez el factor más importante para que los anteriores valores florezcan y para que la paz se convierta en un sentimiento profundo en niños, jóvenes y adultos.

Por supuesto, la educación para la paz no es suficiente. Los intereses económicos y políticos que mueven la guerra son demasiado poderosos como para detenerse ante inertes actitudes individuales o de pequeños grupos.

Sin embargo, en la medida en que nuestra vocación de paz se extienda, en que seamos capaces de correr riesgos por atajar la guerra, podremos ir acercando progresivamente a quienes nos condenan a la violencia.

Si algún día logramos alcanzar en nuestra patria una paz con justicia y dignidad, serán muchos los factores que habrán tenido que contribuir a que ello se dé, y la educación será sin duda uno de los más importantes.

Anexo 6: Representaciones iconográficas sobre el pensamiento indígena. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 6

Ksethina nasa', nasa kxavxsu u'pra', tsá' paba a'kax' j'pha', sa' nasa yuwe'spa we'wek, haba a'kaxya' kapiyasa'.

Nyaatris' tsay kapiyasa'kuyi' brea' rchisacrapa thiytekek' kci'ze' tsayu' nasa kxavxsu'yu' muskawe'sx kapiya'rriprakine' la'xi', sena ew' thegu'nece' tsayakoyi'.

amejewe'sxneto pa'ja', maa' wuykwe mahosa, volte leepkwesa maa' weykwe mahkxa, volte weepkwesa, mra' meh sana' dikhka, maa'meh sena yuws wát kwesa ça.

Josefina es nasa, vive en una comunidad indígena del Cauca, ella tiene 40 años y habla su lengua materna. Es maestra desde hace unos 20 años...

Hace algún tiempo era una maestra diferente, pese a sus años de experiencia consideraba que la educación que debía impartirse en su comunidad debía ser tal como lo decían los programas oficiales antiguos: que los niños aprendieran de memoria y de los libros solamente.

A la escuela donde enseñaba llegaban niños de diferentes veredas, edades, sexo; unos eran grandes, otros chicos, unos demasiado activos, otros demasiado pasivos.

Ksethina wala weswee yu'ne, brea' úsacraxa meh kutx yu'ne luqxabi, açs' úkwaana yuuxpa pa'jaçmenta.

Wát yu'pa wedixmeme luqxawe nasa yuwe we'wite meh kaxz thé'gune, meh kaxz suse'ne, sa' wejxene thegu'.

Kuuse' kapiya'ya' tekho', muskawe'sx nawly, luqxabi ka'jphuyhu'na, tsaxihna' kmemuju, kein wéxun, su'wra ts'zekamen.

Josefina era malgeniada e impaciente, por eso cuando se le subían los humos castigaba fuertemente a los niños, provocando en ellos temor, desconfianza e inseguridad.

No le gustaba ni cinco que los niños hablaran en su lengua materna porque lo consideraba lento, vergonzante, atrasado e inútil. Además eso no estaba escrito en los libros.

Sus clases comenzaban a las 8 a.m. con una formación estilo militar, unas oraciones, unos cuantos regaños y amenazas para quienes se portaran mal en el día.

Anexo 6: Representaciones iconográficas sobre el pensamiento indígena. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 6



Anexo 6: Representaciones iconográficas sobre el pensamiento indígena. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 6

Áate we'wmeta ma'wne ta'sxi ksefina napa, sa'newe'wmeta piya yaffe ma'w njiwáepa, luux neypa utxaana, thé'sa newe'wmeta ksefina s, piyaçaja' nasa we'sxibis pu'çkan.

T'jayu' nasawe'sx kapiyasayakh utraçkaxe', u'ne so'xse kimejuwe'sxpa tráwéyça ye'ón ustapa.

Sacaron a flote la manera de enseñar de Josefina, cuestionaron el papel de la escuela, la participación de los padres de familia, de las autoridades y propusieron que Josefina se capacitara más para que ayudara a reorientar la educación en su comunidad.

Ella se vinculó a un programa de profesionalización para docentes con unitarios y según ella, encontró situaciones similares (en sus compañeros, quienes venían de diferentes partes).

Na'w piyaçka bájix ta'saxisa's peñka yu'phene' nasa we'sx bi'zenxisu, sa' yatsu bi'zenxi, piya yatsuyakh ki' nasawe'sx bi'zenxibi çhápcha pu'çhne'.

Tuxkweçka, théythey utxaan u'ne nasawe'sx bi'zenxibi piyen, khiçka luuxkweçk kaçiya o, b'çpa kule isyahizna u'ne'

Esta formación le sirvió para cambiar su actitud y mejorar su papel de maestra en la comunidad, le ayudó a comprender que el **seno familiar, la escuela, la comunidad y el contexto general** son aspectos importantes para la educación propia.

Logó vincularse poco a poco con el **conocimiento** de la comunidad para orientar el conocimiento de los niños en su proceso de desarrollo y **formación**

Anexo 6: Representaciones iconográficas sobre el pensamiento indígena. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 6

Txahu' jyun u'hne kwe'sx piyanxi weyhwe loáysatepa sa' isayu nasa wala theg pu'çhna ubáan meh e'w thegnis'. *Ksæfina nasa weçayakh' takhneto kresx yuwale we'weja', brá'nyuuçxa kwe'sx úsyakoxixi nuççhã çhan u'hwenkha'ic.*




Entendió que trabajar un proceso educativo propio implica un trabajo duro, constante y sobre todo que se necesita siempre del apoyo y participación de toda la comunidad.

Josefina y su comunidad también empezaron a asumir el uso de la lengua materna como una manera de facilitar el desarrollo del conocimiento y fortalecer el pensamiento colectivo.

Khin weykwe papethyna weçshuyu, bré'w yahkoxça kwe'sx úri'zeoxitxi nuççhãçchan papu'çhna u'jwenkta'w 'xã zsay. *Iša 'ksãbãna kwe'sx kãwe ma'wẽpa'puka jyuçpak yawe's ku'leo u'çrasawe'soyakh, bentley ma'aneta bõ zen usupa, sa' ta'w puuçpak me'wina kãl'.*




Se constituyó la investigación como una herramienta básica para afianzar saberes, contribuir al fortalecimiento de la identidad y responder a muchas expectativas de la comunidad.

Por eso cuando Josefina hizo la monografía de su resguardo en la Profesionalización, logró la construcción de contenidos muy significativos para su comunidad a través del conocimiento de la historia, del reconocimiento y valoración de su ámbito cultural.

Anexo 6: Representaciones iconográficas sobre el pensamiento indígena. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu'ce No. 6

Тхау ууаҕраак ма'w та'схwa'hepa жукa jьyn käh, se' äpcha' rasame'sx piyawaya'spa jьyuk, sa' äpchuja' ma'w piyayiste pakwen a' jwetkxi rasawe'siyakh.

Аҕаһуу' кууҕуаһаһа pähkähqex: ma'w ta'sxwaja's pakwexxa, jadaqxa koteqxa üsyakhora, nьyрhähqhan kwe'sx kwesu kh üstapa, the'sawe'sx ma'wnota fa'ze, txa' weyqxa u'waha's pa' kwexa.

Josefina ha mejorado su labor pedagógica como maestra, ha clarificado la concepción de educación para el indígena, para su cultura y comprende cuál debe ser el papel tanto de ella como el de la escuela en su comunidad.

Ahora con los niños desarrolla, en el currículo, áreas de conocimiento acordes con su realidad, teniendo en cuenta la enseñanza a partir de su conocimiento y de su cultura, y también del conocimiento de los otros pero de manera más reflexiva, crítica y valorativa. Enseña a observar e interpretar la naturaleza como la hacen los mayores.

Мапа äpchi eensu me'a yu'jada kapiyasa', muskame'sx nawöyqxa ta'sx u'hn üsta, napa yuwe sumekamen hqpa daja's ku'le pakwen u'wengkha'w kwe'sx nasa e'w bö'zakan.

Ksehina e'wqxa daj'es pa'kwee u'jma's yakixto, pahka e'stey nasawe'sx eentoi's u'mna u'je', kapiya'waja' sera e'w the'gu'a.

Y aunque en la actualidad existen maestros que siguen enseñando con el sistema tradicional, sabe que las contradicciones no deben profundizar más las diferencias y trata de encontrar el puente que les permita reencontrarse en bien de la comunidad.

Josefina piensa continuar orientando el camino a seguir de una manera armónica, comprometida y constante porque el camino es largo y sabe que en los planes de vida de los pueblos indígenas la educación es un aspecto fundamental.

Anexo 7: Bilingüismo. Tomado de la Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación
Cxyu'ce No. 5

La educación para el guambiano



La educación para el guambiano es una base fundamental, pero no se mira sólo lo de afuera, sino que tiene que ir acompañado con la educación que nos brindan los mayores, empezando desde la cocina; enseñan al niño cómo prepararse para el futuro y cómo vivir en armonía, empezando desde la casa.

Para nosotros tanto la educación nuestra como la que nos imponen es primordial, pero con la juventud de ahora es un poco difícil hacerles entender que lo fundamental no sólo viene de afuera y que vuelvan a tener credibilidad en los mayores. Por esta razón en la comunidad, el cabildo está en la gran tarea de buscar alternativas para que el niño o joven aprenda a valorar lo nuestro (vestido, lengua, usos y costumbres), con el fin de que el niño donde esté se sienta orgulloso de ser guambiano.

Con estas expectativas los maestros de cada una de las escuelas están planteando la educación propia, porque la intención del gobierno nacional es acabar con la educación propia que se ha venido implantando en las comunidades indígenas de todo el país, imponiendo la educación occidental. La comunidad está trabajando fuerte con o sin recursos, con el objeto de seguir adelante con la educación propia, que empieza desde la cocina, escuchando a los mayores, con el pensamiento de que somos legítimos e invitando a todas las comunidades indígenas a aunar esfuerzos para que nuestras raíces no se deterioren.

Nam misak weype kusremikpe qyek kqn



Nam misakpe kusrenqpe wuampikutri atrupikwantq asha kqm q srq kutri isuppe urekwane yampikutri wuaminchip wentq chi kqntropikwan asqsrkq racnaku kutri wuaminchip amtrun lata tap yampu kutri untaktq wuarqntrop cha.

Namuype kusremikpe wuampik'k lata nachak'ik lata tapik'n qyekwan asha kusremikpe mqy kualqm matsqrek urekupe murikqn kaken chi kqllelan mqrmq wuampikiktq tapik kqnmap isun, trak kutri NAM Lincha wuareynukpe tata mera mur isup amtrun Mantq urekwan kusrentrapcha chi namuy wan pesana-mqnt'ay cha chu ampatc kucha tap kuy Nam misak urq kur chip pasrqntrey, Namuy wam wan wuaminchip, namuy pula pqrntreilan kucha pesamqtq kewa linena kantq isua pqrntretrap.

Trunun isua mqy kualqmpe kusreni yamerayu kutri kuallip amtrun kaken nu kqzratq tata wuapik wey isuinukpe Namuy isup kusrenielan. Pinisamik Latey pu pas'an, nq chi tey wantq martrey inchenq kucha nampe chi nqtrq an kakuikucha Namuy isuikwan chi wenta'k qqrqmar'ng kuallip amtrun. Trencha tqwey Nam misakpe nqmpa. Lata kqmercha isuinuk kutri pekelq kercha trunun kenamart'ap isua kualliomelan. Maya Misak nam latawey isua kuallip melapelankucha trendintrap tap lincha mur isua aship, marq amkun trenchatqwey namuy srqi-mera patsqmq manakatik wuarqtrun.