

**UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DEL TEJIDO EDUCATIVO, EN EL
RESGUARDO INDÍGENA DE PALETARÁ, MUNICIPIO DE PURACÉ CAUCA.**

Presentado por: Mary Ruth Bolaños



UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Estudios Interculturales

Maestría en Estudios Interculturales

Popayán

Junio de 2020.

**UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DEL TEJIDO EDUCATIVO, EN EL
RESGUARDO INDÍGENA DE PALETARÁ, MUNICIPIO DE PURACÉ CAUCA.**

Por Mary Ruth Bolaños

**Trabajo de graduación previo para la obtención del título Magister en Estudios
Interculturales**

Asesora: Mg. Cristina Simmonds



UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Estudios Interculturales

Maestría en Estudios Interculturales

Popayán,

Junio de 2020.

Frase celebre

“No siempre hay que ir adelante ni atrás, sino con la comunidad”.

Aanatolio Quirá.

Dedicatoria

De manera muy especial a Dios por ser mi guía, por la sabiduría, por ser mi fortaleza y mi sustento en mi vida diaria, en mis proyectos, sueños y metas. A mis hijos Linna María Astaiza Bolaños y Juan Diego Astaiza Bolaños, que son mi inspiración para buscar cada día crecer como mujer, madre y profesional, por su amor, su apoyo, por ser parte de este importante logro.

A mis padres, por haberme regalado la vida, por su apoyo incondicional y por siempre acompañarme y animarme a ser esforzada y dar lo mejor de mí en mis propósitos, a mis hermanos y amigos por su cariño, amistad y gratitud para conmigo, quienes de una u otra manera me han acompañado en el caminar de este importante logro que me abre muchas puertas en el desarrollo de mi vida personal y profesional.

A mi comunidad por haberme brindado la oportunidad de hacer parte del proceso educativo, por su confianza, por permitirme diariamente acompañar, aportar y aprender desde mi rol de mujer indígena y maestra en los escenarios educativos y comunitarios.

Mary Ruth Bolaños.

Agradecimientos

De manera muy especial quiero agradecer a Dios, por haberme permitido alcanzar este logro. Al programa de la Maestría en Estudios interculturales de la Universidad del Cauca, en cabeza del maestro Adolfo Alban por las enseñanzas, experiencias y conocimientos adquiridos en el transcurso de la maestría, que me llevaron a reflexionar desde mi rol de mujer y desde mí que hacer como maestra en el proceso de aportar a construir una sociedad más humana, que reconoce, respeta, y construye desde la diferencia.

A la profesora, Cristina Simons mi admiración, cariño y gratitud por sus enseñanzas, por su acompañamiento y capacidad de guiar y enriquecer mis ideas, y por su constancia que fueron fundamentales en el desarrollo de mi investigación.

A los diferentes actores del proceso educativo de mi comunidad e Institución educativa Paletará, (niños, niñas, mujeres, jóvenes, mayores y docentes) por sus valiosos aportes y reflexiones en torno a la realidad del tejido educativo que enriquecieron mi investigación. A mis estudiantes que han sido siempre mi inspiración, para aportar a construir un proceso educativo que reconozca sus realidades, necesidades y proyecte sus vidas.

A todos y todas las personas que de una u otra manera acompañaron el desarrollo de este importante logro, infinitas gracias.

Nota de Aceptación

Firma de Asesor

Firma de jurado

Firma de jurado

Director de comité evaluador

Popayán, Cauca, junio de 2020

Tabla de contenido

Introducción	1
1. Capítulo I	6
Recorriendo y narrando el Territorio de Paletará	6
1.1. Cultura Kokonuko	6
1.2. Ubicación Geográfica	9
1.3. Caracterización Socioeconómica	10
1.4. Reseña histórica del Resguardo Indígena de Paletará	13
1.5. Institución Educativa Agropecuaria Paletará	15
1.6. Camino hacia la construcción de un sueño comunitario.	17
1.7. Realidades del tejido educativo en el Resguardo Indígena de Paletará.	20
1.8. Mi relato de vida...	23
1.8.1. Aprender para construir... Mi autoreconocimiento desde una perspectiva.	24
1.8.2. El caminar y la experiencia, en el proceso de ser maestra.	28
2. Capítulo II	33
Semilla, siembra y cosecha de políticas para el desarrollo de la Educación Propia	33
2.1- Plan de vida como eje orientador en la construcción de una educación diferente.	34
2.2. Hacer educación desde nuevas narrativas pedagógicas.	40
2.2.1. La jigra pucha del P.E.C, una apuesta educativa desde Pueblo Kokonuko.	42
2.3. La Educación Propia: Un tejido de resistencia colectiva.	47
2.3.1. Caminos, historia y política en el desarrollo de la Educación Propia.	51
2.3.2. semillas de vida un ciclo de la educación planteada desde el Sistema Educativo Indígena Propio	62
2.4. Incidencia de las normas y decretos educativos para la construcción de política educativa indígena.	64
2.5. Tensiones y realidades en la construcción de una Educación Propia.	79
3. Capítulo III	92
Representaciones y realidades en un campo de tensiones educativas	92
3.1. Reconociendo las problemáticas educativas.	94
3.2. Identificando la autoridad y el tejido educativo.	97

3.3. Las Dinámicas del docente en el tejido educativo.	106
3.4. Los jóvenes: sus realidades, sueños y expectativas en el tejido educativo.....	114
3.5. Las mujeres como sujetos que tejen pensamientos y hacen escuela.	121
3.6. Los y las niñas como actores de movilidad social y educativa.	127
3.7. La interseccionalidad en el proceso educativo comunitario.....	130
4. Capítulo IV	133
La interculturalidad como una alternativa de acercamiento entre la realidad y la representación	133
4.1. Experiencias y prácticas pedagógicas que vivencian la jigma pucha del P.E.C Pueblo Kokonuko.	134
4.2. La interculturalidad, como posibilidad para el cierre de la brecha entre la realidad y la representación de una educación diferente.	142
Conclusiones.....	148
Bibliografía.....	152
Anexos.....	155
Anexo 1. Guía de entrevista abierta a las y los jóvenes del territorio.	155
Anexo 2. Guía de entrevista abierta a mujeres de la localidad y a estudiantes	156

Lista de figuras

Figura 1- Cosmograma, origen del ser Kokonuko (2015)	7
Figura 2- Localización espacial Municipio de Puracé en el Cauca (2012)	9
Figura 3 Cultivos de papa. Resguardo de Paletará (2016)	11
Figura 4- Vereda Centro, Resguardo indígena de Paletará	15
Figura 5- Infraestructura del Colegio Agroindustrial Paletará	19
Figura 6- Relatos de Vida	24
Figura 7 Minga huerta escolar, estudiantes colegio Agroindustrial	28
Figura 8- Exposición de semillas feria Colegio Agroindustrial	33
Figura 9- Encuentro de espiritualidad, resguardo de Paletará.	34
Figura 10- Minga comunitaria, Resguardo de Paletará	38
Figura 11- Círculos de la Palabra Alrededor de la Tulpa	40
Figura 12 documento de la Jigra pucha	44
Figura 13- Niños escuela Rio Negro	48
Figura 14- Posesión cabildos escolares I.E.A Paletará.	92
Figura 15- Bastones de mando autoridades de Paletará	98
Figura 16- Taller pedagógico de docentes	106
Figura 17- Taller con docentes de la construcción de calendarios propios	107
Figura 18- Taller con jóvenes grado decimo colegio Agroindustrial Paletará.	115
Figura 19-Entrevistas grupo de mujeres cabildantes, Resguardo de Paletará	122
Figura 20- Posesión cabildos escolares 2015-2019	127
Figura 21- Posesión cabildos escolares 2018	135
Figura 22- Tulpa educativa escuela Rio negro	137
Figura 23- Refrescamiento de los bastones de mando	138
Figura 24- La Tulpa como escenario educativo y de convivencia	140
Figura 25- niños escuela Rionegro	141

Lista de tablas

Tabla 1- Número de estudiantes y docentes de la I.E.A Paletará.	17
Tabla 2 Articulación Pedagógica y comunitaria.....	46
Tabla 3 Marco normativo política educativa indígena en Colombia	65

Resumen

El presente trabajo de investigación da cuenta de los procesos pedagógicos que se adelantan con la comunidad educativa de la Institución Educativa Agropecuaria Paletará ubicada en el Resguardo Indígena de Paletará, Municipio de Puracé, Departamento del Cauca. Además de las distintas tensiones que se reflejan en el marco de las representaciones y realidades en el interior de los procesos educativos enmarcados en el Proyecto Educativo Propio P.E.C, en el cual se refleja un interés por parte de algunos actores de comunidad tradicional en fortalecer los procesos históricos identitarios de su pueblo. Sin embargo, se identifica que una parte significativa se ajusta a los lineamientos enfocados a estándares de calidad y la homogenización de los conocimientos teóricos y prácticos, limitando desarrollar a plenitud el proyecto de vida social y educativo de la localidad del Resguardo Indígena, que plantee alternativas para dar solución a algunas problemáticas que se vivencian en el marco cultural, idiomático, identitario, autonómico y organizativo

Si bien se identifican que distintas problemáticas que atraviesan los sectores sociales, como jóvenes, niños, niñas, las mujeres y las autoridades tradicionales, no se abordan educativamente, aun sabiendo que estos sectores hacen parte del tejido institucional. Además, se evidencia una desarticulación de las experiencias y realidades culturales con lo que circula en la escuela. Pareciera que la escuela tuviera su propia realidad y la cotidianidad se desarrollara paralelamente. No obstante, el documento desarrolla un aspecto importante relacionado con la interculturalidad como una posibilidad de establecer relacionamientos entre la representación y la realidad del

escenario educativo, logrando establecer nuevas formas de educar en un contexto que se transforma permanentemente de acuerdo a las relaciones interpersonales que se dan en su interior.

Abstract

The present research work on the account of the pedagogical processes that are being carried out with the educational community of the Paletara Agricultural Educational Institution located in the Paletara Indigenous Reserve, Municipality of Puracé, Department of Cauca. In addition to the different tensions that are defined within the framework of the representations and realities within the educational processes framed in the PEC Own Educational Project, which reflects an interest on the part of some actors of the traditional community in strengthening the processes Historical identities of his people. However, it is identified that a significant part conforms to the guidelines focused on specific quality and the homogenization of technical and practical knowledge, limiting the development of the fullness of the project of social and educational life of the locality of the Indigenous Reserve, which I managed to propose alternatives to solve some problems that are experienced in the cultural, idiomatic, identity, regional and organizational framework

Although, we identify the different problems that the social sectors are going through, such as young people, children, women and traditional authorities, they are not approached educationally, even knowing that these sectors are part of the institutional fabric. It is true to show a disarticulation of cultural experiences and realities with what circulates in the school. It seems that the school has its own reality and everyday life develops in parallel. However, the document develops an important aspect related to interculturality as a possibility of establishing relationships between representation and the reality of the educational setting, managing to establish new ways of

educating in a context that is permanently transformed according to the interpersonal relationships that are They give inside.

Introducción

Este trabajo de investigación denominado “*Un acercamiento a la realidad del tejido educativo, en el Resguardo Indígena de Paletará, Municipio de Puracé Cauca*” identifica los procesos educativos que se adelantan en la Institución Educativa Agropecuaria Paletará desde básica primaria hasta secundaria, aunado con los esfuerzos que tejen las autoridades indígenas, padres de familia y comunidad en general. Dichos procesos encaminados a conocer y fortalecer la plataforma política del pueblo indígena, el plan de vida de la comunidad como base fundamental de la educación de los mismos, la cosmovisión indígena del Pueblo Kokonuko, conocimiento del sistema educativo comunitario desde la jigra pucha como eje orientador epistémico y pedagógico del Pueblo Kokonuko y por último los aportes internacionales en torno al fortalecimiento identitario como indígenas y campesinos en el marco de las políticas de reconocimiento constitucional.

Además de lo anterior, este documento, hace énfasis principalmente en dar a conocer las tensiones que existen, por un lado, las representaciones y, por otro la realidad que se muestra en el campo educativo, en el cual se plantea una educación propia con fines reivindicativos y de resistencia frente a unos paradigmas educativos que se sustentan sobre bases ideológicas coloniales, que merecen ser cuestionadas. Por tanto, se han venido tejiendo argumentos pedagógicos proyectados a fortalecer los distintos aspectos del ser indígena, donde cada sujeto sea protagonista de su propia construcción identitaria, con ello se requiere de docentes que sean flexibles a los cambios y se identifiquen con las apuestas políticas que alientan a resignificar el papel de la educación en un territorio donde convergen población indígena y campesina.

Asimismo, a lo largo del documento se sostienen debates a cerca de lo que debería ser la educación y sobre lo que desarrolla actualmente; en este sentido han existido contradicciones entre el *quehacer* pedagógico y las necesidades presentes que deben ser atendidas comunitaria y educativamente, con la finalidad de re-existir en una sociedad que se transforma permanentemente en medio de las interacciones subjetivas y culturales.

Del mismo modo, se evidencian los distintos aportes que cada actor social ha podido hacer en El Proyecto Educativo Comunitario articulado con el plan de vida vigente del Resguardo de Paletará Pueblo Kokonuko, a través de entrevistas abiertas realizadas a los y las participantes en esta indagación. Es importante enunciar que cada respuesta y cada perspectiva fueron fundamentales para interpretar la historicidad enmarcada en este contexto e identificar las rutas de acciones que se han elaborado para luchar por la existencia integral de sus pobladores en un sistema que ha venido formulando políticas integracionistas e incluyentes a fin de minimizar las diferencias culturales y sociales para llevar un mejor control global de la sociedad colombiana.

Este documento se divide en cuatro capítulos. El primero hace un recorrido contextual y cultural de la cultura Kokonuko, donde se visibilizan las dinámicas cosmogónicas de la comunidad del resguardo de Paletará y todas sus historias contadas generacionalmente, permitiendo la existencia de una filosofía consolidada con rituales, mingas, pensamientos y acciones reivindicativas en los escenarios políticos, sociales y educativos. Además de ello, se caracteriza geográficamente el Municipio de Puracé-Kokonuko y el resguardo de Paletará, a fin de conocer su ubicación en el Departamento del Cauca. De este modo, se señalan las actividades económicas, los proyectos ambientalistas, el equilibrio que se tiene con la madre tierra de acuerdo a los lineamientos del plan de vida del pueblo y las diversas problemáticas de la localidad en términos económicos, educativos, ambientales y culturales.

Además de lo anterior, se hace una caracterización de su población en términos cualitativos y cuantitativos con la finalidad de conocer sus condiciones de vida y sus peticiones para mejorarlas. Adicionalmente, se describe la ubicación y las condiciones de la Institución Educativa Agropecuaria Paletará y sus diferentes procesos pedagógicos, sin dejar de mencionar las problemáticas que parten de prácticas pedagógicas alineadas a políticas integracionistas, que reducen las demandas y necesidades del Pueblo Kokonuko a modelos curriculares que responden a los requerimientos educativos de orden nacional fundamentados en la base de un modelo económico y político hegemónico, excluyendo otras lógicas de ver, hacer y vivir socialmente.

A pesar de esto, se identifica las distintas formas de hacer educación desde el pensar y sentir local, partiendo de procesos reflexivos y críticos donde toda la comunidad educativa se involucra a fin de replantear los discursos, pedagogías y didácticas, a través de metodologías pertinentes, aunque la participación no incluye al 100% de dicha comunidad. Es claro que algunas personas estamos interesadas en transformar las realidades y optimizar la educación a favor de revertir los paradigmas coloniales por nuevos espacios de sociabilidad donde sea posible reducir las condiciones de desigualdad social, política, económica y cultural. Además de lo anterior, se mencionan algunos relatos de vida de algunos docentes, incluida mi persona en la cual, se exponen las experiencias particulares y cómo estas han intervenido en los procesos educativos que se desarrollan dentro del proceso educativo.

El segundo capítulo hace énfasis en la caracterización del plan de vida del Resguardo de Paletará Puracé y la jigra pucha del Proyecto Educativo Comunitario (P.E.C) del Pueblo Kokonuko. Asimismo, se hace un análisis reflexivo frente a las políticas educativas de reconocimiento erigidas desde las movilizaciones sociales de corte étnico y señala a partir de su ejecución, los resultados existentes en el plano estructural de la educación. Además, se plantea la

incidencia de las normas y decretos educativos para la construcción de la política educativa indígena. Se hace una enunciación sobre los distintos componentes que se maneja desde el P.E.C los cuales se mencionan: pedagógico, político y administrativo, cada uno relacionado con la cotidianidad y necesidades de quienes hacen parte del proceso educativo propio.

El tercer capítulo, hace referencia al acercamiento a la realidad del tejido educativo del resguardo indígena de Paletará, en el cual se hace un recorrido conceptual frente a la autoridad y el tejido educativo, donde se expresa que es evidente que los liderazgos comunitarios dinamizan a la comunidad del Pueblo Kokonuko a fin de generar transformaciones no solo en el campo escolarizado sino integral, permitiendo que la participación para estos cambios significativos están presentes los diferentes actores sociales de la localidad, entre ellos mujeres, hombres, jóvenes, niños y niñas. Del mismo modo, se visibiliza las dinámicas movilizadoras que realizan los y las docentes de la Institución Educativa Agropecuaria de Paletará, cuyas acciones están basadas en el marco del P.E.C, permitiendo además generar grandes aportes para continuar con el mejoramiento del mismo y de las distintas tareas pedagógicas en el contexto.

Finalmente, el cuarto capítulo se relaciona con las reflexiones en torno a los aportes que se han hecho a nivel pedagógico por parte de docentes, mujeres indígenas campesinas, jóvenes desde sus transformaciones identitarias y por su puesto niños y niñas. Si bien las divergencias son el punto de apoyo de los docentes para asumir retos en la educación, apropiándose de las políticas de reconocimiento para rehacer escuela con perspectivas emancipatorias, sumando a esto, se señalan experiencias y prácticas pedagógicas que vivencian la jigma pucha del P.E.C el Pueblo Kokonuko.

Por último, se cierra con una reflexión sobre la interculturalidad, como posibilidad para el cierre de la brecha entre la realidad y la representación de una educación diferente, así que se señalan unos acercamientos conceptuales a fin de conocer las visiones que se tienen de esta noción e interpretar los tipos de relaciones sociales desarrollados en el escenario educativo del contexto indígena del Pueblo Kokonuko.

1. Capítulo I

Recorriendo y narrando el Territorio de Paletará

1.1. Cultura Kokonuko

Desde la Cosmovisión, como cuenta, los mayores los Kokonukos provienen de dos grandes espíritus los volcanes Jukas y Sotará que a través de bolas de fuego fecundaron el territorio con la lava de sus entrañas. La madre naturaleza era entonces: páramos, montañas, lagunas, ríos, riachuelos, que bajan de la gran montaña sagrada Kokonuko, que es el espíritu mayor de cabeza brillante. En lo más alto de los páramos resplandecían dos grandes nevados que se comunicaban a través de surcos de fuego. Llegó un tiempo en que explotaron el centro de la cordillera y produjeron una gran avalancha donde venía una enorme serpiente, que se quedó en la meseta y se transformó en otras formas de vida entre ellas Mamá Dominga y los caciques que dieron origen al Pueblo Kokonuko.

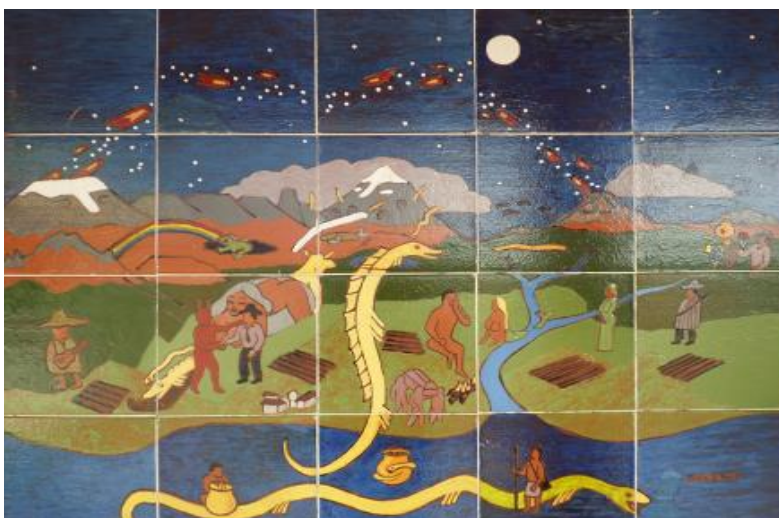


Figura 1- Cosmorama, origen del ser Kokonuko (2015)

Fuente: Ferney Chalapu

La comunidad Kokonuko trabaja colectivamente a través de la minga, el cambio de mano y la participación en consenso de sus determinaciones a través de las asambleas, hoy los congresos, juntas directivas, encuentros de saberes; creen en los espíritus que armonizan las relaciones con la madre tierra como el duende, el guando, la viuda y otros espíritus de energías positivas o negativas. Los sueños, las señas corporales, los mensajes de la naturaleza que transmiten aves, serpientes, sonidos, nubes, formas de la luna que anuncian acontecimientos. (PSEPIK, 2011-2013, p. 1, 2)

La comunidad indígena Kokonuko del Resguardo de Paletará no solo valoran la riqueza natural de su territorio (cerros, lagunas, quebradas, ríos, cascadas, páramos y volcanes) tienen además, unas dinámicas culturales particulares que les han permitido ordenar el territorio de acuerdo a su delimitación a través de las prácticas de uso del suelo (ganadería, agricultura, pesca, caza entre otros) Para entender mejor este contexto, la comunidad del Pueblo Kokonuko elaboró su cosmograma para visualizar de forma integral la relación entre los escenarios de vida de los seres míticos, *el hombre y la naturaleza*.

De esta manera, el territorio del Pueblo Kokonuko se divide en tres mundos: uno de ellos es el de arriba, es decir el cielo, donde habitan los astros, las nubes, las aves, el arco iris y que están estrechamente relacionados con los dos mundos, el intermedio y el de abajo. Un ejemplo de esa relación es la luna y sus fases, las cuales influyen de manera significativa en las actividades de siembra y cosecha de los productos agrícolas. Asimismo, se caracteriza por la presencia numerosa de los ojos de agua, ríos, quebradas, dioses de la naturaleza, por ejemplo, Mamá

Dominga y espacios en donde los médicos tradicionales reciben las señales para curar o refrescar el espíritu. Cabe decir que son lugares tranquilos para visitarlos y ofrendar con aguardiente y plantas como una manera de pedir permiso, por respeto y gratitud.

El intermedio, se encuentra humanizado y se destaca por la presencia del armadillo que se comunica con el mundo de abajo, o llamado por el pueblo indígena inframundo. Otro elemento importante es el espíritu del arco iris, que aparece comunicando los tres espacios, en el cual se tiene la creencia que puede causar alergias si se camina por donde está; que puede causar el aborto en las mujeres si camina cerca de él. Además, viven en él animales domesticados, cultivos de maíz, fresa, papa, arveja, ulluco entre otros. Los seres míticos son guardianes de la naturaleza, ellos se encargan de vigilar, de manifestar cuando hay presencia de seres humanos.

El mundo de abajo hace referencia a:

mundo subterráneo, donde viven los tapucos, seres semejantes a los humanos que se alimentan del vapor de las comidas. La tradición oral relata que un cazador llegó al mundo de los tapucos, cuando iba en persecución de un armadillo y fue él quien dio cuenta a los humanos de la existencia de estos seres. (ONIC, 2020)

Los sitios sagrados significativos, que constituyen a la vez lugares turístico mantienen una relación estrecha con el mundo humanizado y no humanizado, por ejemplo: la torre y los portales, espacios habitados por Mama Dominga, el duende, la viuda, el cosongo, son sitios intangibles que, dada a su forma, posición y ubicación, se asemejan a antiguas iglesias, áreas encantadas porque allí guardaron el oro los ancestros. Muchas veces la visita de extraños o la práctica de ciertas actividades como la agricultura en lugares sagrados o bravos, tienen ciertas manifestaciones de descontento en forma de viento, páramo, fuertes lluvias e intenso frío que a la vez pueden resultar peligrosos. Una manera de amansar estos sitios lo constituyen la

organización del territorio de acuerdo a las prácticas y la ocupación; la parcela es un ejemplo claro, puesto que hay una estrecha relación del mundo humanizado o amansado (donde vive el hombre y los animales domésticos) con el mundo no humanizado (donde viven seres como la viuda, el duende, Mamá Dominga, madre agua, el águila, los ríos, montañas cascadas), estos se encuentran bajo el cuidado de jucas, por ellos como indígena reconocen el respeto, el miedo, la preocupación y la actitud frente a estas situaciones reales de la naturaleza (inundaciones, rayos, tormentas, deslizamientos), pueden ser respuesta de enojo no solo de jucas, sino de la madre tierra debido a la falta de amor y cuidada por la naturaleza.

1.2. Ubicación Geográfica



Figura 2- Localización espacial Municipio de Puracé en el Cauca (2012)

Fuente: Consejo Municipal para la gestión del riesgo y desastres, 2012

El Municipio de Puracé-Kokonuko, se encuentra ubicado en la zona centro del Departamento del Cauca, a una distancia de 30 Km de la capital de Popayán. La altura del Municipio sobre el nivel del mar comprende desde los 1.650 hasta los 4.700 metros, la temperatura media es de 16°C, con precipitaciones anuales entre 1.600 y 2.500 m.s.m; regularmente las épocas de verano

se presentan en los meses de junio, julio, agosto y parte es invierno intermitente (PDM, 2009). Cabe resaltar que el municipio está conformado geográfica y territorialmente por cuatro corregimientos: Puracé, Santa Leticia, Kokonuko y Paletará.

El Resguardo Indígena de Paletará pertenece al Municipio de Puracé que está ubicado en la zona Centro del Departamento del Cauca. Está conformado por siete veredas: Río Negro, Río Claro, Depósito, Centro, Márquez, Mirador y Josefina. Se encuentra localizado en la cuenca alta del Río Cauca incluido el Valle de Paletará en una región ubicada entre los 2.800 y los 3.200 m.s.m. con una temperatura promedio de 14°C°. Por otro lado, en este paraíso de clima frío nace el río Cauca con sus cristalinas y sonoras aguas que serpentean el fértil valle, siendo de gran importancia para el turismo de la región, pues su riqueza pesquera hace de este lugar una atractiva zona de sana recreación y esparcimiento, donde se destacan sitios turísticos como: la Laguna del Buey, Laguna de Río Negro, Laguna Verde y termales la Quinta.

1.3. Caracterización Socioeconómica

Las comunidades indígenas a través del derecho constitucional potencian sus propias alternativas de vida mediante los planes de vida, que son planes de desarrollo alternativos formulados por los cabildos indígenas como herramientas para la construcción política que permitan identificar sus necesidades y soluciones como la implementación de programas y proyectos en salud, educación vivienda, servicios de saneamiento básico y agua potable, manejo y uso de los recursos naturales, culturales entre otros, donde es visible la participación de la comunidad en la toma de decisiones en búsqueda de mejores condiciones de vida.

Por consiguiente, los planes de vida son el eje fundamental de resistencia, que nos permite pervivir como pueblos indígenas, estableciendo unas directrices políticas claras con relación al que hacer económico, social, político y cultural. El plan de vida, es un proceso de constante construcción y reflexión colectiva, que nos permite evaluar y retroalimentar constantemente nuestros procesos, teniendo en cuenta las realidades, necesidades y posibilidades, articulando legalmente las políticas propias frente a las del Estado. Es así, que el cabildo tiene diferentes programas como: el programa de salud, ambiental, educación, mujer, jóvenes y huertas con los cuales contribuye a fortalecer el componente político, identidad y cultura de esta comunidad.



Figura 3 Cultivos de papa. Resguardo de Paletará (2016)

Fuente: Guauña Y.

La economía del Resguardo Indígena de Paletará, gira principalmente en torno a la agricultura, la ganadería, algunas explotaciones menores como las aves de corral y cría de trucha arco iris. Su mayor riqueza económica la constituye productos como la papa y la fresa, son fuente de alimentación e ingreso de sus gentes, asimismo, la producción ganadera, la cual es explotada para carne y leche.

Es necesario mencionar que nuestra comunidad no es ajena a diferentes problemáticas ambientales y territoriales; el crecimiento continuo de la población ha ocasionado que día a día la comunidad se extienda hacia los sitios sagrados y de reservas naturales para las prácticas agrícolas, la influencia del sistema consumista ha hecho que la gente en su mayoría, se dedique a los monocultivos de papa y fresa, haciendo uso de fungicidas y químicos que no solo atentan contra de la conservación de la madre tierra, también contra la salud de los comuneros. Se han dejado de implementar las huertas caseras como alternativa para el auto consumo de las familias y el mantenimiento de la soberanía alimentaria. Del mismo modo, se ha ido debilitando la concepción y visión de cuidado, respeto, armonía y conservación hacia el territorio que desde los planes de vida se ha orientado.

Otra problemática relevante incide a raíz de la pavimentación de la vía y es el tránsito de diferentes vehículos y gente foránea que pasa por el territorio haciendo un uso inadecuado de los residuos sólidos, particularmente en la zona de páramo; a nivel local en el casco rural no hay un control en el uso y manejo de residuos sólidos, lo cual afecta principalmente a las fuentes hídricas como ríos y quebradas que pasan por este sector, donde no solo embellecen nuestro territorio, sino que son fuente de vida para las comunidades a nivel local, regional y nacional.

En cuanto a su población, el censo del cabildo 2018 señala que existe una población de 3.600 habitantes de los cuales el 80% son indígenas y el 20% restante son campesinos, agrupados en 876 familias; dentro del resguardo hay 36 grupos comunitarios, distribuidos en las diferentes parcelas que lo conforman. En el momento se hace necesario realizar la ampliación del Resguardo por fuera de nuestro territorio, debido al constante crecimiento de la población, ya que son muy pocas las tierras aptas para la explotación agrícola y es primordial proteger las

zonas de reserva natural. En este sentido, se ha pensado realizar dicho aumento del resguardo para permitir visibilizar los procesos políticos y culturales como pueblo, para no generar conflictos y debilitamiento de la identidad en las familias que tengan que desplazarse.

1.4. Reseña histórica del Resguardo Indígena de Paletará

A continuación, se presentan los testimonios de dos habitantes de la comunidad con relación a la construcción del Resguardo de Paletará. En primer lugar, el mayor Arbey Astaiza cuenta que:

Hacia 1878 Ignacio Muñoz que vino de San Isidro (Popayán- Cauca) invadiendo terreno, llegó a las montañas de Kokonuko con el propósito de cazar animales; en una de sus caserías se le perdieron los perros, él envió a sus peones a buscarlos, se internaron en el interior de las montañas y fue ahí donde descubrieron lo que antiguamente se llamaba Sabana, y hoy se conoce con el nombre de Resguardo Indígena de Paletará.

Posteriormente llega la familia Valencia y en 1917 comienzan a construir su hacienda llamada actualmente Casa Valencia. El poeta Guillermo Valencia trae un arquitecto de raíces indígenas para construirla y, en su honor, determinó llamar a este territorio valle de Paletará, ya que dicho arquitecto se llamaba Cartagena de Paletará. En el año de 1917. Los primeros terrajeros que llegaron al territorio de Paletará fueron: las familias Idrobo, Bolaños, Astaiza y Mosquera, Chaparral, Camayos y Finses. Su trabajo consistía en recibir entre dos y tres plazas de montaña y al cabo de dos años entregarla convertida en potreros, sin recibir ningún pago a cambio. Dichos comuneros vivieron sujetos al terraje hasta 1960. (A, Astaiza, comunicación personal, 12 de septiembre de 2011)

En el proceso del terraje se vivió una vulneración de los derechos, donde las comunidades indígenas perdieron sus tierras y fueron sometidos a la explotación de la mano de obra. Tras los

atropellos por parte de los terrajeros se desarrolló procesos de resistencia y movilización es por ello que la señora María Pardo cuenta que:

El proceso de recuperación de tierras surge de la familia Avirama, quienes provenían del resguardo de Kokonuko, la recuperación de tierras empezó en Rio negro hacia el años de 1984 en la finca de Alma Valencia, donde habían sido terrajeros la señora Tulia Niquinás y la familia Vargas, de ahí se fue ampliando a las fincas vecinas de la familia Valencia, donde empezaron a participar más terrajeros, como las familias: Chaparral, Santiago, Gutiérrez y Camayo, con quienes se realizaban reuniones debajo de las piedras a escondidas, por la persecución de la cual eran víctimas, a raíz de esto hubo varios detenidos, sin embargo la gente se seguía reuniendo y había una participación amplia de las personas de las demás veredas, recibían orientación política y organizativa de los compañeros de Kokonuko. (comunicación personal, 20 de septiembre de 2011)

De esta manera, un grupo de terrajeros se organizaron y determinaron auto reconocerse y agruparse dentro del Pueblo Kokonuko, no solo para emprender el proceso de recuperación de tierras, sino como posibilidad de construir una organización que respondiera a las necesidades, económicas, sociales y políticas de la comunidad. Cabe anotar que en este proceso fue importante, la participación de las mujeres y los niños, ya que ellos servían como mecanismos de defensa y resistencia ante la autoridad civil.

En 1985 se organiza el primer cabildo donde fue elegido como gobernador el señor Guillermo Camayo. En 1989 la alcaldía reconoce legalmente la organización del cabildo de Paletará, siendo gobernador el señor Laurentino Sánchez. Para la constitución del resguardo fue necesario realizar un diagnóstico para determinar la procedencia de los habitantes, quienes habían llegado como terrajeros de territorios vecinos, como: Paíspamba, Sotará y Kokonuko, lo que llevó a determinar que predominaba una mezcla de etnias Kokonuko y Yanacona y se constituye legalmente el 06 de

septiembre de 1996. En este proceso de resistencia, se aunó los procesos educativos con perspectivas más incluyentes, donde indagar sobre la lengua materna, desarrollar sus dinámicas culturales y hacer sus planes de vida significaron temas importantes para el desarrollo integral de la comunidad Kokonuko. Por tanto, en la actualidad se puede mencionar la existencia de una institución educativa que enmarca sus procesos en el Sistema de Educación Propia



Figura 4- Vereda Centro, Resguardo indígena de Paletará

Fuente: Bolaños M.,2016

1.5. Institución Educativa Agropecuaria Paletará

La Institución Educativa se estableció en el año 2004, con la política de reorganización educativa establecida por la ley 715 de 2001, donde las Instituciones Educativas de carácter oficial debían ofrecer los diferentes niveles educativos preescolar, básica primaria y media. Es así como la Institución Educativa Agropecuaria Paletará esta conformada por cinco sedes: Escuela Rural Mixta El Depósito, Escuela Rural Mixta Río Claro, Centro Docente Mixto Río

Negro y Escuela Rural Galería Centro, las cuales ofrecen Educación Preescolar, Educación Básica Primaria y la sede principal, Colegio Agroindustrial de Paletará, que ofrece los niveles de educación básica secundaria y media técnica. Su sede principal se localiza en el poblado de Paletará, contiguo a la vía interdepartamental que comunica al Cauca con el Huila. El nombre asignado a la institución se hace como homenaje al nombre del resguardo, es de carácter oficial y los procesos educativos se han encaminado bajo los principios del PEC, y bajo el lema Institucional “*educamos desde el corazón y la experiencia para la autonomía productiva*” el cual recoge la visión y sueños educativos de la comunidad, donde se pretende trabajar la parte humana, los valores como elemento fundamental para la convivencia, el respeto por los otros, por el entorno para vivir en comunidad; la experiencia como elemento fundamental para construir conocimiento, retomando los conocimientos previos de los niños y niñas, saberes inmersos en la comunidad y lineamientos universales para apoyo a la orientación intelectual de los estudiantes; autonomía productiva resignificando el énfasis del colegio el cual apunta a fortalecer las materias primas de la comunidad, desde la transformación de productos lácteos y cárnicos, desde procesos saludables, el desarrollo de procesos agrícolas y pecuarios de manera orgánica y sostenible, que apunte a formar a los estudiantes desde el respeto y defensa del territorio.

En el momento la institución cuenta con una planta docente conformada por 11 docentes provisionales, 5 docentes en propiedad, 7 docentes por contratación con el Consejo Regional Indígena del Cauca y dos directivos con nombramiento en propiedad, además de cuatro administrativos.

Tabla 1- Número de estudiantes y docentes de la I.E.A Paletará.

Sede Educativa	N° de Estudiantes	N° de Docentes
Colegio Agroindustrial Paletará	180	11
Centro Docente Mixto río Negro	100	5
Escuela Rural Mixta Galería Centro	84	3
Escuela Rural Mixta Río Claro	24	2
Escuela Rural Mixta El Depósito	12	1
TOTAL	400	22

Fuente: información suministrada de los documentos de matrícula de estudiantes

1.6. Camino hacia la construcción de un sueño comunitario.

El Colegio Agroindustrial de Paletará se crea en el año de 1998, por iniciativa del Cabildo Indígena de Paletará, líderes de la comunidad y padres de familia, fue una propuesta que partió desde el plan de vida, donde se planteó que era una necesidad latente el poder construir un colegio, teniendo en cuenta que la mayoría de niños y niñas del resguardo solo terminaban el ciclo de primaria, y un mínimo porcentaje de esta población podía acceder a la educación secundaria pues debían desplazarse hacia Kokonuko y Popayán para la continuidad al proceso.

En este sentido, se pensó que era fundamental su creación teniendo en cuenta que era necesario poder garantizar este ciclo de formación desde el territorio, es así que como comunidad indígena se debían emprender procesos de educación propia que partieran de nuestras necesidades y realidades, de igual manera se consideró necesario poder buscar la posibilidad de profesionalizar en modalidad técnica a los estudiantes como aporte al desarrollo de la comunidad.

De este modo, se inicia el nivel de educación básica secundaria, mediante la implementación del grado sexto, cuya apertura se realiza en la Escuela Rural Mixta El Centro en el año de 1.998. Lo anterior, se da en el mes de septiembre con el inicio del año lectivo 1998 – 1999, ya que en aquel tiempo era calendario B, donde el año escolar iniciaba en el mes de septiembre y finalizaba en el mes de junio. Los docentes que hicieron parte de este proceso fueron aquellos que laboraban en las diferentes escuelas del resguardo, quienes fueron bonificados económicamente por horas, con recursos asignados por el cabildo indígena. La matrícula inicial fue de 48 estudiantes.

Además, se pensó que la institución debería ser en la modalidad agroindustrial, buscando el aprovechamiento de las materias primas de la comunidad, la cual posee un alto potencial agropecuario, particularmente en la producción de leche y papa. Se estableció entonces que era necesario transformar dichos productos para generar un valor agregado de los mismos, dado que su comercialización sería directa. De igual manera, era la posibilidad de potenciar la economía local, generando niveles de conciencia en la comunidad referente a la importancia de consumir productos propios y sanos potenciando el mercado a nivel regional y nacional, contribuyendo así no solo con la soberanía alimentaria, sino con el desarrollo económico del resguardo, dando oportunidad de formación y vinculación laboral a los jóvenes.

Bajo estos parámetros, en el sector educativo escolarizado se debería formar a jóvenes emprendedores con capacidad para llevar a cabo la transformación y comercialización de las materias primas producidas en la comunidad, con el propósito de mejorar la calidad de vida y el bienestar de la comunidad en general. El Colegio Agroindustrial Paletará se crea legalmente como Institución de Educación Básica Secundaria en el Resguardo de Paletará según el Acuerdo No. 08 del 26 de febrero de 1.999, emanada por el Concejo Municipal de Puracé. Según la

Resolución N° 2126 de octubre del 2002, emanada por Secretaría de Educación Departamental, se hace reconocimiento de carácter oficial a los establecimientos educativos estatales, entre ellos, el Colegio de Educación Básica Secundaria de Paletará.



Figura 5- Infraestructura del Colegio Agroindustrial Paletará

Fuente: Bolaños M. 2017

En el año 2.003, por medio de la gestión del Cabildo Indígena, se contaba con tres aulas construidas en el terreno en el que hoy se encuentran las actuales instalaciones. Finalmente, en este mismo año, se inician labores académicas en una planta física propia, la cual fue construida con recursos asignados por el Cabildo, el diseño arquitectónico no fue implementado según la cosmogonía Kokonuco, por tanto, su forma física no se diferencia a otras instituciones; sin embargo, el trabajo que se realiza por abarcar las necesidades de nuestra población es significativa y un avance diferenciador.

Actualmente se cuenta con ocho salones, una sala de sistemas, una biblioteca, dos baterías sanitarias, cocina, comedor, dos laboratorios de física y química, los cuales están en regulares condiciones. Además, se cuenta con una planta de transformación de productos lácteos y

cárnicos e instalaciones de especies menores, un área para los procesos agrícolas y un polideportivo para la formación deportiva y recreación de los estudiantes.

1.7. Realidades del tejido educativo en el Resguardo Indígena de Paletará.

La comunidad del Resguardo Indígena de Paletará es una de las más diversas del Pueblo Kokonuko en términos culturales, dentro del territorio habitan un gran número de personas de diferente procedencia como Kokonuco, Páez, Yanacona y de ciudades como Popayán y Bogotá, que fueron llegando en busca de una alternativa de vida, inicialmente como terrajeros y posteriormente en el proceso de recuperación y organización como comunidad indígena y de igual manera compartimos el territorio con comunidad campesina. Es de anotar que geográficamente es un territorio muy privilegiado y con un gran desarrollo productivo y agrícola, es así como se evidencia mucha potencialidad en el aspecto económico, organizativo y educativo. Por lo tanto, hay un reto grande en el campo educativo, donde se deben priorizar las necesidades más sentidas de la comunidad y orientar a los jóvenes hacia esa dirección, proyectando no solo a los jóvenes a trabajar en comunidad fortaleciendo la institución, el plan de vida y el territorio con sus potencialidades.

En este sentido, esta investigación se constituye en una de las formas de caracterizar aspectos y miradas sobre la realidad educativa indígena, particularmente en el Resguardo de Paletará, confrontando esa realidad educativa que se ha buscado instaurar y construir en el marco de la educación propia, buscando reflexionar frente a los aportes que la escuela pueda hacer en medio de las transformaciones socioculturales de la localidad. Retomar las voces de los niños, las niñas, los jóvenes, los maestros y las maestras, inmersos en ambientes escolares de la comunidad, será

un insumo fundamental para evidenciar las problemáticas inmersas en las políticas y prácticas educativas que van más allá de nominar la atención a la diversidad y la interculturalidad.

Es de anotar que en el Resguardo de Paletará, a partir del desarrollo de la educación propia, se han venido presentando una serie de problemáticas enmarcadas en los capítulos posteriores del documento, que impiden el avance y la materialización de procesos que conlleven a pensarse una educación diferente; es responsabilidad de los diferentes actores de la comunidad, niños, niñas, jóvenes, mujeres, mayores y autoridades, pensarnos estrategias y mecanismos que nos lleven a reflexionar en torno a la educación que nuestros mayores proyectaron, las necesidades sociales, políticas y territoriales para establecer puntos de encuentro y de diálogo que permitan escuchar-nos y seguir construyendo.

Es importante señalar que en los procesos escolarizados desde el resguardo de Paletará se vienen agenciando pedagogías más contextualizadas, que permiten tejer conocimientos a partir de las sabidurías de los actores sociales que hacen para de la educación, en el cual las diversidades sentadas en el territorio hacen parte de los aprendizajes que circulan en la cultura escolar. Si bien, la pedagogía es un mecanismo que permite articular los conocimientos considerados científicos con aquella que han perdurado históricamente no solo en la memoria, sino en las acciones de los ancestros, y que hoy por hoy las generaciones que surgen se apropian de ellas aunando nuevas formas de pensar y ser en un contexto campesino e indígena.

Es conveniente señalar que hacer educación es asumir el reto de tejer experiencias, epistemes, cosmovisiones, procesos lingüísticos, a fin de garantizar la re-existencia de un pueblo que ha atravesado un sinnúmero de situaciones relacionadas con despotismo, sometimientos y cualquier tipo de violaciones humanas. Estos tejidos desde la educación precisamente se hacen para

Andar del tiempo con la naturaleza desde la Ley de Origen de cada pueblo, para vivir bien, para fortalecer la resistencia, la pervivencia como pueblos originarios, para la sabiduría, para el sentir, para enraizar la cultura y para garantizar la vida de nuestra Organización (CRIC, 2018, p. 5)

De esta manera, pensar en los tejidos educativos es lograr trascender de los mecanicismos e imposiciones que ha atravesado la escuela moderna y lograr en principio, que los esquemas educativos sean transformados y puestos al servicio al fortalecimiento cultural, humano y político de nuestros grupos sociales. Por ello es importante precisar que “la pedagogía se sitúa no sólo al interior del salón de clase, sino que se proyecta a la sociedad y a la cultura, a través de los dispositivos del discurso y del poder” (Rodríguez, 2007, 175)

De tal manera, la pedagogía en los espacios escolarizados tiene un valor importante en la medida que fomenta los procesos de autoreconocimiento y se logre cimentar las identidades culturales que se van ampliando con el paso del tiempo. Si bien, desde la educación propia se viene hablando de los hilos con los que se teje educación, entre ellos: (1) origen y espiritualidad: (2) cuidado y protección de la madre tierra: (3) autonomía política y gobernabilidad: (4) cultura y lenguas originarias: (5) autonomía económica propia: (6) unidad familiar, comunitaria y organizativa. Cada uno de estos hilos se interconecta entre sí para potenciar los principios de la educación propia, y con ello las apuestas políticas y organizativas que se vienen construyendo desde la colectividad, partiendo de los intereses y necesidades particulares de cada actor social, entre los que se mencionan las mujeres, jóvenes, niños, niñas y los (as) mayores. Es fundamental mencionar que hablar de colectividad es también reconocer la individualidad, de una cultura que evoluciona considerablemente y en ella se insertan nuevas dinámicas de sociabilidad e intereses intersubjetivos.

1.8. Mi relato de vida...

Contar mi experiencia de vida en un proceso de indagación académico es fundamental en tanto como mujer indígena y docente permite hablar desde una subjetividad consiente de lo que representa serlo en una sociedad donde predominan paradigmas y estructuras coloniales que han sido heredadas en la educación y en la vida mismas de las personas. En este sentido, con la siguiente historia pretendo señalar los referentes que tuve a mi alrededor para aspirar ser docente y poder servir la comunidad desde mi hacer pedagógico y humano. Además, esta narración permite recordar aquellos estereotipos racistas que se imprimieron en mi ser indígena por parte de personas que desconocían que la diversidad cultural e identitaria también hace parte de los tejidos humanos de nuestra Nación.

Sin embargo, fue necesario re-existir para llevar a cabo las metas y sueños como mujer indígena y campesina. Además de esto, resalto el papel que desarrollé como docente dentro de los procesos educativos, con iniciativas creativas orientadas a reivindicar los saberes y conocimientos ancestrales. No obstante, ha sido un proceso complejo de sostener, teniendo en cuenta que la condición de mujer tiene un peso significativo en un contexto patriarcal, en el cual las relaciones de poder y las condiciones de desigualdad de géneros son convincentes. Esta historia está llena de experiencias y expectativas que se exponen como un abanico con un sinnúmero de sentires y sabores, pero que es necesario hacerlo para retroalimentar mis recuerdos y conocimientos. Además de lo anterior, resalto como me he venido posicionando en el marco educativo, con propuestas enmarcadas al fortalecimiento identitario y cultural, lo que permite dar sentido a la escuela como un escenario que debe admitir la articulación entre las realidades contextuales y los contenidos curriculares presentados en la cultura escolar.

1.8.1. Aprender para construir... Mi autoreconocimiento desde una perspectiva.

La inspiración y expectativa de vida de una mujer, madre y maestra indígena... que sueña y apuesta a una educación diferente, desde el corazón y la experiencia. Es el reto de la construcción y desarrollo de la educación propia.

Mary Ruth Bolaños



Figura 6- Relatos de Vida

Fuente: Archivo personal

Inicié siendo maestra muy joven, desde niña siempre tuve la expectativa y el sueño de encaminar mi vida hacia una labor que siempre me enamoró y me inspiró, ser maestra. Debo mencionar, que siempre ha habido una persona que ha incidido en mí, quien me enseñó a conocer, amar y respetar mi condición como mujer indígena, recuerdo mucho que de su mano llegué a los espacios comunitarios como asambleas, donde miraba con asombro a una mujer líder, empoderada que desde sus aportes orientaba a una comunidad, que contaba con el aprecio, respeto y admiración de gente, ella es mi MAMÁ. María del Transito Pardo, a quien le debo

todo lo que hasta ahora soy, quien siempre ha sido mi compañera incondicional, que me ha motivado a luchar por lo que quiero, a realizar las cosas con responsabilidad y pasión. Desde mi niñez siempre sembró en mí la necesidad de poder prepararme, profesionalizarme, pero retornando a mi comunidad, aportar y compartir mis aprendizajes en este lugar donde nací y viví parte de mi infancia. Lugar en el cual ella nació, trabajó al servicio de la comunidad en el área de la salud por más de 30 años y que de igual manera, siempre estuvo al frente de espacios comunitarios y organizativos, desde el inicio de la recuperación de las tierras y posteriormente en la organización del cabildo como estructura organizativa y política de nuestra comunidad Paletareña, agrupada en el Pueblo Kokonuko.

Soy la segunda de 4 hermanos, tres hermanas y un hermano. Los primeros seis años de mi vida los viví al lado de mis padres y hermanos en mi comunidad cerca de mis abuelos maternos, quienes eran comerciantes, vivían de las ventas, tenían un restaurante al lado de la vía principal de mi comunidad, que comunicaba al Cauca con el Huila. Éramos una familia numerosa, de mi abuelita, abuelito, tíos, tías, primos; de ellos tengo muy bonitos recuerdos éramos una familia muy unida, lo que más recuerdo eran las tertulias que se realizaban todas las noches alrededor del fogón de mi abuelita, quien nos compartía lo que le había quedado de los platillos de las ventas del día, y en torno a esto, mi abuelito nos recreaba con cuentos, historias y anécdotas de su vida con ese acento pastuso, algo picaresco y chistoso. Mi abuelito era una persona muy intelectual, generalmente recuerdo que leía mucho, incluso fue uno de los primeros maestros cuando por allá en los años 50 la escuela llegó a nuestra comunidad.

Cuando tenía ocho años de edad mis padres por influencia de mis abuelos paternos, decidieron colocarme a estudiar en la ciudad de Popayán, viendo la oportunidad de que mis abuelos tenían una casa en dicha ciudad. Inicialmente fue un cambio muy duro el separarme de mi familia y enfrentarme a otro contexto, otras personas, otros ambientes y sobre todo cuando para ese entonces ser del campo y ser indígena era algo vergonsozo. Muchas veces sentí eso de parte de mis compañeritos de clase, que se sorprendían y reían cuando manifestaba ser indígena, pues mi mamá me había inculcado que no debía avergonzarme de lo que era y donde fuera siempre debía decir de dónde venía e identificarme como una niña indígena.

Mis abuelitos paternos eran campesinos, terrajeros que llegaron de los lados de Sotará al servicio de los terratenientes que se adueñaron de las tierras de Paletará, personas muy trabajadoras y con una familia numerosa, padres de ocho hijos que cuando inicia la recuperación de tierras en esta comunidad, no se unieron a dicho proceso, sino que adquieren a través una compra a sus patrones la totalidad de tierra de su finca. Siempre se identificaron como campesinos, y recuerdo mucho a mi abuelita que no compartía las dinámicas de las comunidades indígenas, y me decía que yo no debía ser como mi mamá, que debía identificarme como mi papá, que era campesino. Ellos pertenecían a la asociación campesina de mi comunidad, que inicialmente tuvieron algunos choques y diferencias por la parte política y territorial, pero posteriormente después de muchas reuniones y diálogos, se lograron concertar varios acuerdos que hasta el día de hoy se han sabido respetar para vivir y compartir en un mismo espacio territorial, la comunidad campesina e indígena.

De mis abuelos paternos, tengo muy bellos recuerdos especialmente de mi abuelita quien era muy amorosa y consentidora, ella siempre me decía que de grande seguro yo iba a ser una gran maestra, pues siempre presenciaba nuestros juegos de niños de mis primos y míos, donde siempre jugábamos a la escuela y yo representaba la profesora, donde mi abuelita reconocía que realizaba un muy buen papel, una profesora muy amorosa, líder y creativa a la hora de enseñar. Realicé parte de mis estudios de primaria y secundaria en la ciudad de Popayán, fui mamá muy joven, a los 19 años tuve mi primer hijo. Inicialmente fue una experiencia difícil asumir el rol de mamá, pensar que tal vez dicha situación iba a impedir que pudiera realizarme como mujer en el campo profesional, muchos sueños y metas que había visionado tal vez ya no iban a poder ser. Pero afortunadamente tener mi hijo en mis brazos, poder experimentar el amor de madre fue una experiencia maravillosa, que me motivó a salir a delante y a seguir luchando por mi proyecto de vida, afortunadamente siempre conté con el apoyo de mis padres y de mi compañero sentimental.

A los 21 años ingresé a la universidad, al programa de Etnoeducación, tenía muchas expectativas, motivación e ilusión de retomar mis estudios para formarme en el campo profesional y particularmente en el camino de ser una maestra. A través de la licenciatura pude reflexionar en torno a los procesos de educación desde una perspectiva crítica, específicamente

los que se desarrollan en contextos indígenas, fue así como puede conocer a profundidad la historia, políticas. y procesos pedagógicos que se venían desarrollando en materia educativa desde los grupos étnicos, particularmente en las comunidades indígenas, fue una manera de empoderarme y ratificar mi enamoramiento del proceso educativo y más cuando era una mujer indígena. Lo anterior, despertó mi interés por conocer e involucrarme más de lleno en las dinámicas comunitarias de mi territorio.

Cuando estaba en el tercer semestre de la licenciatura, la comunidad asumió la administración de la educación y se dio la posibilidad de contratar a través del CRIC docentes para el colegio, vi la posibilidad de buscar la oportunidad de ser docente en mi comunidad, empezar a conocer y ganar experiencia en el camino de ser maestra. Fue así, como presenté mi hoja de vida y ante la asamblea me postulé, pero fue muy triste ver como los docentes desde sus discurso y posición influían en la comunidad y padres de familia, para que no me aceptarían, argumentando que necesitaban personas que tuvieran un título profesional, que había que buscar calidad en el proceso educativo y, además, que tuvieran en cuenta que yo siempre había permanecido estudiando por fuera de la comunidad y no había apoyado la construcción del colegio. Fue una situación que me marcó mucho, el sentir que la gente de tu comunidad desconozca y niegue la posibilidad de dar la oportunidad a los jóvenes que tienen la iniciativa de salir adelante, aportar, aprender y desde su corta experiencia y conocimiento, me pareció muy triste y egoísta; que fueran los mismos educadores que en su mayoría llegaron siendo bachilleres, quienes promovieran ese tipo de acciones.

Con mucha humildad me dirigí a la comunidad, manifesté mi desacuerdo a la falta de coherencia que se tenía en la comunidad con relación al aspecto político, donde siempre se ha promulgado que se debe dar prioridad en diferentes espacios a los hijos de los comuneros, que han luchado por defender y reclamar nuestros derechos como comunidades indígenas, y este tipo de acciones llevaban a deslegitimar dichas ganancias. De manera muy cordial, acepté dicha decisión y desde aquel día, mucha gente y mayores de mi comunidad, empezaron a sentir mucho respeto y admiración por mí, comenzaron a invitarme a las asambleas y a involucrarme en los eventos de tipo educativo que organizaban en mi comunidad. Fue esta forma de empoderarme y seguir con la iniciativa de conocer, apropiarme y aportar en el proceso educativo.

1.8.2. El caminar y la experiencia, en el proceso de ser maestra.



Figura 7 Minga huerta escolar, estudiantes colegio Agroindustrial.

Fuente: Archivo personal

Poco después, se dio la oportunidad de que un docente que trabaja en una de las sedes de la Institución se nombrara en provisionalidad en el Colegio, en este espacio inmediatamente la autoridad y la comunidad me tuvieron en cuenta a mí, fue así como en el año 2005 empecé a trabajar como docente, en la Escuela Rural Mixta Galería Centro, fue una experiencia muy bonita y enriquecedora, llegué con muchas iniciativas, con mucha alegría de orientar a mis estudiantes desde una manera diferente, era la posibilidad de aplicar muchas herramientas que desde mi formación como etnoeducadora había adquirido. Siempre me caractericé por educar desde el amor, haciendo sentir muy bien a mis estudiantes, partiendo que hay niños y niñas que viven realidades duras y que muchas veces carecen de amor, reconociendo los conocimientos previos de los niños y niñas, valorando los saberes de la comunidad, la riqueza natural, la defensa y cuidado del territorio y sobre todo brindando elementos a los estudiantes para que fortalecieran su identidad como niños y niñas indígenas.

Mi vinculación laboral era por contratación por el CRIC, era un contrato a diez meses, para ese entonces la organización empezaba a asumir el proceso de contratación de la educación,

recuerdo mucho que en los primeros años las contrataciones demoraban hasta seis meses, durante ese lapso debíamos realizar trabajo comunitario sin esperar ser remuneradas, siempre tuve mucha voluntad de colaborar y ganar experiencia. Hacer parte de este proceso me dio la posibilidad de conocer más de cerca la propuesta educativa planteada por nuestra organización indígena CRIC, debido al trabajo pedagógico que realizaba desde mi labor, el cabildo y el equipo de educación de la zona me tenían muy en cuenta para que participara en diferentes encuentros de experiencias educativas y formación desde la parte regional.

Lo anterior, fortalecía los conocimientos que como etnoeducadora tenía en este campo, me daba la posibilidad de acompañar, opinar y orientar en mi comunidad los procesos de educación, como construcción del P.E.C o desde las asambleas con maestros y comunidad en torno a los procesos de educación propia, proyectos y experiencias educativas que se empezaban a desarrollar en nuestra comunidad, además, hice parte del equipo local de educación en el componente pedagógico. En el transcurso de este proceso, realicé mi tesis de pregrado, denominada “concepciones de infancia, en el Resguardo de Paletará”, una investigación muy bonita e importante, que buscaba conocer el pensamiento de la comunidad a cerca de ser niño y niña, desde la voz de los niños y niñas conocer sus realidades y reflexionar en torno a problemáticas y prácticas que estaban afectando el desarrollo integral de su ser como individuos indígenas que hacen parte de un colectivo, donde se hace necesario particularizar sus derechos, participación y reconocimiento en el marco de ser una sociedad más incluyente que promueve el respeto hacia la diferencia, particularmente hacia la infancia. Fue una gran experiencia como investigadora, conocer, reflexionar y tratar de incidir en la vida de los diferentes actores de la comunidad, en la manera de ver, tratar y representar a los niños y niñas de mi comunidad.

Me desempeñé como docente cerca de nueve años, donde pude adquirir muchos conocimientos y experiencias que enriquecieron mi hacer pedagógico, que me llevaron a fortalecer mis iniciativas de poder aportar al proceso educativo de mi comunidad, de seguir preparándome en el campo profesional, donde también tuve muchos sin sabores, porque pretender realizar procesos de educación diferentes no es fácil, hay mucha gente que no cree, no comparte y no están dispuestos a cambiar su pensamiento en la manera de ver y hacer educación.

Para el año 2015, se dio la renuncia del rector que venía a cargo de la Institución, y dentro de la comunidad se realizó una asamblea para buscar el perfil y determinar la persona que debía asumir este cargo. Si bien, dentro de los perfiles que la autoridad había seleccionado estaba mi hoja de vida, me habían tenido en cuenta por la trayectoria que traía en el proceso educativo dentro de mi comunidad y por mi formación como etnoeducadora, manifestaban que podía desempeñar un buen papel en este espacio, y más cuando se estaban emprendiendo procesos de educación propia.

Hubo gente que compartió dicha decisión como otras que no, pensaron que era mejor que este espacio lo asumiera el coordinador que ya debía conocer con más exactitud las funciones y dinámicas que implicaba este cargo, por la trayectoria que ya traía en la parte directiva, además considero que también su condición de hombre lo favoreció en ese momento sobre todo en mi comunidad que históricamente ha tendido a ser muy patriarcal. Fue así, como en aquella asamblea comunitaria, se determinó que ocupara el espacio de la coordinación de la Institución, oportunidad que agradezco mucho y que hasta el momento vengo desempeñando. Esta experiencia que no ha sido fácil, teniendo en cuenta que dentro de la Institución había docentes que estaban buscando ocupar dicho cargo, y que al no ser tenidos en cuenta se molestaron, se sintieron mucho y generalmente siempre buscan llevar la contraria en las orientaciones y plan de trabajo que he querido desarrollar.

Pese a lo anterior, no me he dado por vencida, al igual que cuando empecé a ser maestra llegué con muchas expectativas e iniciativas de aportar al fortalecimiento de la Institución, de poder compartir mi experiencia y mis conocimientos e ir consolidando el proyecto educativo desde las necesidades y realidades de nuestra comunidad de nuestros niños, niñas y jóvenes. Motivando a los diferentes actores de la institución y comunidad a promover desde la colectividad el desarrollo educativo, apostándole a la educación propia, creyendo en esa iniciativa que ha tenido un proceso histórico de lucha y que nos llama a reflexionar en nuestro sentir, pensar y accionar con respecto a la educación.

Reitero no ha sido un proceso fácil, incidir en el imaginario de los profesores, enfrentarse a la institucionalidad, donde siempre priman y se buscan resultados en torno a la calidad vista desde el sistema estatal, donde en el pensamiento de nuestra gente aún perdura que lo mejor está y viene de afuera, donde mi papel como educadora ya no es de una forma directa con los estudiantes, dependo más de los procesos que pueda orientar desde la parte directiva, donde el ejercicio pedagógico se hace más directamente desde el ejercicio docente, donde en mi contexto se evidencia poco interés y claridad con respecto al desarrollo y construcción de la educación propia.

Es así como enfrentarme a las realidades, a dinámicas fuertemente tradicionalistas de algunos actores inmersos en este proceso, muchas veces ha sido poco gratificante, me he sentido impotente a pesar de mi formación profesional, de mi condición como mujer, como sujeto étnico y de los deseos, expectativas de emprender e incidir desde mis sueños, anhelos, conocimientos en la transformación educativa desde un proceso comunitario, pertinente y necesario en nuestra comunidad. A pesar de lo anterior, sigo teniendo fe y albergando esperanzas dentro de mi corazón, sigo dispuesta a seguir luchando pese a las adversidades y a la indiferencia de la gente, siempre buscando la manera de motivar e invitar a mi comunidad a creer en nuestro proceso educativo, a enamorarnos, a empoderarnos de lo que es nuestro a creer que en nuestra comunidad y particularmente en nuestra Institución es posible realizar procesos significativos desde una perspectiva comunitaria y tejiendo caminos hacia la construcción de la educación propia.

En este sentido, se ha convertido en un reto poder contribuir en el proceso educativo de mi comunidad, es por eso que he buscado la posibilidad de seguirme preparando, conociendo, documentándome para tener muchas más herramientas, elementos para compartir y desde mi rol seguir aprendiendo y acompañando en este proceso que tanto me preocupa pero que a la vez me inspira, fue así como decidí emprender el ciclo de la maestría, miraba que iba a ser espacio donde iba a poder encontrar elementos y reflexiones para entender el proceso educativo desde una perspectiva más amplia desde un sentido intercultural que nos permita autoreconocernos, respetar, construir desde la diferencia donde el proceso de investigación que voy a desarrollar será de gran aporte en la reflexión y construcción del proceso educativo de nuestra comunidad Paletareña. Espero poder compartir esta experiencia e incidir en la mirada y concepción de los diferentes actores de la comunidad con respecto al proceso educativo. Actualmente tengo dos hijos, Linna

María de seis años y Juan Diego de 15 años a quienes amo con toda mi alma, llegaron en diferentes etapas de mi vida trayendo diferentes experiencias, vivencias, aprendizajes y mucho amor, son mis compañeros, mi motivación para seguir luchando para realizarme como mujer, madre y profesional.

La historia de vida que expreso da cuenta de todo un tejido histórico que permite visualizar los momentos personales, comunitarios y profesionales que se han quedado impreso en mi comunidad, a partir de ello, fortalecerme como mujer indígena, pero a su vez como campesina, en el cual diariamente debo superar los distintos obstáculos que se presentan en cualquier aspecto de mi vida. En cuanto al escenario profesional, he aprendido en campo a compartir con estudiantes y docentes que tienen sus sueños y expectativas por transformar sus realidades y reivindicar desde sus identidades los legados ancestrales, combinándolos con aquellos lenguajes que circulan a su alrededor, reconociendo que los conocimientos locales y los que están por fuera del territorio hace parte de la riqueza epistémica que se requiere para coexistir en la diversidad. Hoy por hoy, ejerzo la docencia y me perfilo como magister con la finalidad de aprender de otros maestros, pero a su vez para comprender que se hace necesario potenciar la educación desde enfoques más críticos, con las posibilidades de cuestionar los modelos educativos junto con sus contenidos curriculares, y replantear desde la misma escuela espacios dialógicos que alienten a reivindicar *el ser indígena* con todos sus componentes subjetivos.

2. Capítulo II

Semilla, siembra y cosecha de políticas para el desarrollo de la Educación Propia.



Figura 8- Exposición de semillas feria Colegio Agroindustrial

Fuente: Archivo institución

En este capítulo se abordarán las políticas educativas desde dos momentos: en un primer momento se retomarán las políticas educativas locales, aquellas que surgen desde los territorios en el marco de un proceso colectivo como el plan de vida, elemento fundamental en la educación de nosotros los indígenas, proceso orientador en el que hacer de las comunidades en los aspectos sociales, políticos, educativos y comunitarios. Se hace una revisión documental de algunos archivos que recogen procesos de educación propia que se han venido desarrollando en el resguardo de Paletará y Pueblo Kokonuko, así como también el concepto de Educación Propia desde las diferentes miradas, imaginarios y concepciones de los actores educativos de la comunidad.

En un segundo momento. se aborda el proceso histórico de la educación en contextos indígenas y las políticas educativas estatales que han surgido en el marco de las luchas y las

reclamaciones de las comunidades indígenas por la reivindicación del derecho a una educación que responda a sus planes de vida, necesidades y expectativas como pueblos, cómo dichas políticas han influido en la construcción y aplicación de los proyectos educativos comunitarios, pero también cómo a pesar de las diferentes ganancias de leyes, decretos y normas estatales no se ha logrado legitimar la autonomía que las comunidades indígenas consolidándolo en el campo educativo.

2.1- Plan de vida como eje orientador en la construcción de una educación diferente.



Figura 9- Encuentro de espiritualidad, resguardo de Paletará.

Fuente: Rivera L. 2016

En el marco educativo se inicia con la construcción de vida de un pueblo, en el cual de él se despliegan los lineamientos a trabajar desde la escolaridad articulada con las dinámicas comunitarias, territoriales políticas, étnicas y sociales de la localidad es por ello que:

Los mayores, han dicho que el proyecto de vida se ha ido construyendo a partir de lo que vive y lo que siente, para satisfacer hacia la vida misma, o sea para llenar unos vacíos o necesidades que se tienen, y los otros aspectos que se tienen que ir fortaleciendo y dentro de eso la más sentida y las

más vistas ha sido como eso de tener primero, el territorio, porque un indígena sin territorio no hay nada. Mientras esta, hay vida, hay cultura, porque estamos sembrando la vida en la parte espiritual y la parte material (SEIP, 2010, p 47)

Por consiguiente, los planes de vida son el eje fundamental de resistencia, que nos permite pervivir como pueblos indígenas, estableciendo unas directrices, unas políticas claras con relación al quehacer económico, social, político y cultural. Por tanto, el plan de vida, es un proceso de constante construcción y reflexión colectiva, que facilita evaluar y retroalimentar constantemente nuestros procesos, teniendo en cuenta las realidades, necesidades y posibilidades, articulando legalmente las políticas propias con las del Estado, a través de programas del cabildo como salud, educación propia, economía propia, mujer y juventud, siendo uno de los principios de los planes de vida *la integralidad*, que recoge aspectos de la vida cotidiana, particularidades, proyecciones y sueños de los pueblos indígenas. Del mismo modo, se expresa que el plan de vida para la comunidad del resguardo de Paletará:

Se fundamenta en fortalecer y mantener la cultura junto con nuestras costumbres, como proceso de defensa del territorio, donde se proteja en el futuro de nuestros hijos, donde logremos un documento que perviva en el tiempo y en el espacio como memoria ancestral de nuestra cultura y sea la fortaleza que nos represente en defensa del territorio. (Plan de vida, Resguardo de Paletará, s.f)

En este orden de ideas, la educación desde el mundo indígena, parte de los conocimientos propios, recreados en pedagogías que están estrechamente relacionadas con el territorio, calendarios propios, rituales, autonomías productivas, cultura etc. La educación no solo se desarrolla en los espacios escolarizados, implica retomar elementos y procesos de espacios comunitarios, espacios familiares, juntas directivas, asambleas comunitarias, mingas. De este

modo, no solo son suficientes contenidos o lineamientos de la educación estatal, es un proceso de constante construcción que se desarrolla a partir del diálogo con los mayores, autoridades y diferentes actores de la comunidad resignificando los saberes, principios y prácticas que nos orientan a retomar la historia, para no dejar de lado la resistencia, la lucha por la defensa del territorio, la memoria y la identidad.

El plan de vida para el Pueblo Kokonuko,

Parte de los principios de reciprocidad, comunitariedad, solidaridad, armonía, equilibrio y equidad en el marco de los principios políticos, la unidad, tierra, cultura y autonomía que se ha ido construyendo desde la herencia ancestral, las vivencias de lo que sentimos como indígenas para satisfacer la vida comunitaria. (PEC, 2012, p. 15)

Retomando las necesidades más sentidas, que para las comunidades del Pueblo Kokonuko específicamente es el territorio, concebido de una forma muy particular, el cual no solo se aborda como un espacio determinado, sino que va ligado a los procesos de vida. Por consiguiente, el territorio no es solo un espacio geográfico, es un lugar donde se hace posible, la proyección de nuestra existencia, y no se puede desligar de la autonomía, gobernabilidad y comunitariedad.

Cabe mencionar que este proceso se dinamiza a través de prácticas espirituales y de ritualidad, las cuales es una práctica cultural que se realiza desde la cosmovisión de cada pueblo. Se realiza en muchos espacios y etapas de la vida, en la búsqueda de equilibrar energías, brindar sabiduría y de esta manera prevenir situaciones irreversibles y negativas, no solo para un comunero en particular, sino también para una comunidad. En este sentido, el territorio se constituye como elemento fundamental para el desarrollo de la vida, construcción de identidad y pervivencia de nuestros pueblos.

Por otro lado, es necesario mencionar que para el Pueblo Kokonuko, el proceso de recuperación de tierras ratifica la posibilidad de una educación propia, que retoma la historia, ley de origen, el respeto por la madre tierra como ejes centrales para la construcción de una educación que vaya de acuerdo al plan de vida y propicie el fortalecimiento de la identidad, la investigación y la autonomía; donde las futuras generaciones no pierdan el arraigo, el sentir y el pensar como indígenas kokonuko.

Es así como los planes de vida son una herramienta fundamental para las comunidades indígenas, que orientan el que hacer de la comunidad y legitiman los diferentes procesos y programas para fortalecer los aspectos políticos y organizativos que por muchos años han encaminado, donde la parte educativa se convierte en un principio fundamental, teniendo en cuenta que es la posibilidad de consolidar esas luchas, derechos y sueños, en el marco de seguir perviviendo como pueblos, dando la posibilidad de que las generaciones futuras tengan presente ese legado histórico de lucha, donde la memoria no se quede en el pasado, donde los niños, niñas y jóvenes crezcan conociendo, quienes son, de donde vienen y sobre todo puedan fortalecer su pensamiento como individuos indígenas, que tengan unas buenas bases políticas que los encamine a seguir fortaleciendo la organización desde una mirada colectiva, crítica y social.



Figura 10- Minga comunitaria, Resguardo de Paletará

Fuente: Bolaños, 2018

Para la comunidad del Resguardo de Paletará el plan de vida se constituye en una herramienta que posibilita mantener y fortalecer la cultura, las costumbres como proceso de defensa del territorio, donde se proteja el futuro de nuestros hijos, donde logremos pervivir en el tiempo y en el espacio desde la memoria ancestral y colectiva; resignificando la fuerza espiritual como fuente de vida, siendo el territorio la madre y principio de nuestra existencia sin el cual no sería posible la vida. (PSEPIK, 2011-2013)

Se considera que el plan de vida es una herramienta que permite posesionarnos en lo nuestro y buscar la proyección como pueblo, un proceso de vida que no está limitado en espacios y tiempos, es el medio de negociación que permite un diálogo de continua construcción colectiva. Por tanto, la educación desde el plan de vida en el Resguardo de Paletará, se ha visionado como la posibilidad de poder educar desde nuestras realidades, abordando las problemáticas sociales que ponen en riesgo la organización e identidad como pueblo. Estas problemáticas que parten particularmente de la familia, de pérdida de valores necesarios en la vida de seres humanos que promuevan la comunitariedad y defiendan el territorio, la posibilidad de proyectar jóvenes competitivos, con capacidad de emprendimiento, liderazgo y sentido de pertenencia, que sigan el

legado de los mayores, que sientan la necesidad de prepararse para retornar y aportar en su comunidad.

Es de mencionar, que el plan de vida de nuestra comunidad está en constante construcción y se sustenta a partir de la oralidad, conversatorios, encuentro de saberes desde los diferentes espacios comunitarios como asambleas, congresos, reuniones educativas, donde se ha venido planteando que la creación del colegio de la comunidad surge como una necesidad del plan de vida, a partir de un esfuerzo colectivo que busca aportar a la construcción de una educación diferente, más práctica, más humana; donde el aspecto educativo además de orientar la parte académica se pudieran emprender procesos de economías propias, que aporten al desarrollo económico de una manera sostenible, potenciando las materias primas de la comunidad a través de la transformación y comercialización de las mismas, y de esta manera no solo fortalecer la economía, sino también la soberanía alimentaria, la organización y participación de los jóvenes, entendiendo que dicho proceso apuntaría a trascender de lo pedagógico a lo empresarial, desde el aspecto comunitario buscando el beneficio común de un colectivo.

Lo anterior, es la visión educativa que se ha logrado debatir y recoger en diferentes asambleas, congresos educativos y mandatos que se han planteado desde el plan de vida en el marco de una construcción colectiva, pero que hasta el momento no se ha logrado consolidar, es así como hace veinte (20) años se pensó y se inició la construcción del colegio en el Resguardo de Paletará con aportes, esfuerzos y gestiones de la comunidad, donde hasta el momento se ha conseguido avanzar en la estructuración e implementación de la planta física. Se ha construido la planta de procesamiento de lácteos y cárnicos, también se ha ido consolidando la planta de personal donde se han ido nombrando algunas personas de la comunidad que tengan el perfil para ocupar dichos espacios, pero no se ha logrado trascender de manera significativa en el

aspecto político y pedagógico. Cabe resaltar que hasta el momento no se ha logrado construir el tejido curricular que es la herramienta fundamental en que hacer pedagógico y transformación de la educación desde lógicas comunitarias; sin embargo, es un proceso que aunado con la comunidad y autoridad se están realizando permanentemente asambleas para definir rutas que ayuden a materializar este aspecto, que es fundamental para la formación integral de los y las estudiantes.

2.2. Hacer educación desde nuevas narrativas pedagógicas.



Figura 11- Círculos de la Palabra Alrededor de la Tulpa

Fuente: Archivo personal

El Pueblo Kokonuko, ha hecho parte activa del proceso de lucha desde sus inicios; primero, en la lucha por la recuperación de las tierras y, seguidamente, en la exigencia por la reivindicación y garantía de derechos, particularmente el derecho a la educación propia, proceso

donde se busca consolidar la autonomía como principio garante del desarrollo de los planes de vida y dinámicas educativas propias.

De esta manera, se han ido implementando estructuras organizativas locales, zonales y regionales que han permitido fortalecer acciones y estrategias hacia una educación propia como modelo pedagógico, a fin de afianzar el arraigo por el territorio y por la riqueza cultural del Pueblo Kokonuko. Con ello, se brinda la posibilidad de poder retomar y transmitir valores, usos y costumbres generacionalmente garantizando su pervivencia e identidad como pueblo ancestral.

En este orden de ideas, se puede mencionar que desde la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio, S.E.I.P, se estipuló que administrativamente era necesario consolidar unos equipos de educación de nivel Regional, zonal y local quienes tendrían la labor de dinamizar los procesos de P.E.C, en las comunidades y de igual manera se encargarían de mantener informadas a las comunidades de los avances de los procesos, normas y políticas que se desarrollan en el transcurso de la reglamentación del S.E.I.P.

Es así como desde el Pueblo Kokonuko en el 2010, en un congreso educativo realizado en el Resguardo de Poblazón, las autoridades orientan construir un documento que recoja las diferentes perspectivas de Educación Propia de las comunidades agrupadas en el Pueblo Kokonuko, se den unos lineamientos y se establezca una ruta que permita avanzar en la construcción de los P.E.C de los resguardos de la zona centro.

Según Jesús Avirama, comunero quien hacía parte del equipo zonal de educación para esos momentos, se determinó de manera colectiva darle el nombre de jigra pucha al documento, teniendo en cuenta que la jigra es un elemento significativo para el pueblo, se le da la

connotación de pucha porque el proceso educativo es de constante construcción, no está culminado. Por tanto, plantea que:

la jigra se construye en varios momentos, en un primer momento se elabora el puente que es el asiento de la jigra, el segundo momento es la primera parada que determina el tamaño de la jigra, la tercera es el cuerpo de la jigra que le da la forma y el cuarto momento es la cumba y la cincha que determina la cantidad de peso a cargar. La jigra es utilizada para cargar diferentes productos, objetos, la coca y en algunas ocasiones para cargar los niños. (comunicación personal, 2019)

Del mismo modo, la jigra se asemeja a un espiral, símbolo que representa el tejido de la vida, gira alrededor de unos pensamientos, de una historia, de unas vivencias, en el cual, la construcción de la vida se hace a partir de situaciones que han ido pasando, igualmente se avanza y se construye los procesos como personas individuales, como colectivos y también como territorio teniendo en cuenta la ley de origen los usos y costumbres de las comunidades.

2.2.1. La jigra pucha del P.E.C, una apuesta educativa desde Pueblo Kokonuko.

El documento de “la jigra pucha” fue una propuesta que surgió por parte de las autoridades indígenas de los Resguardos del Pueblo Kokonuko, del equipo zonal de educación y de los equipos locales de los diferentes resguardos de la zona centro, quienes fueron los encargados de recopilar la información en cada territorio, fue así como cada equipo local en cada resguardo en asamblea comunitaria socializó la iniciativa de crear un documento como pueblo y, en participación comunitaria, se recogieron algunos aportes de lo que la gente pensaba y esperaba de la parte educativa.

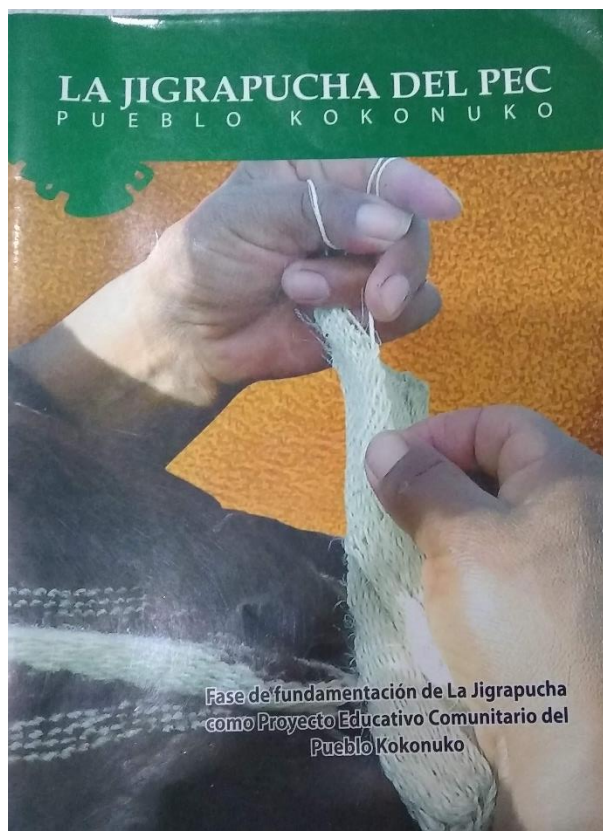


Figura 12 La Jigra Pucha, elemento constitutivo del pueblo Kokonuco

Fuente: documento del Proyecto Educativo Comunitario

Con los aportes recogidos se plantearon unas preguntas orientadoras que llevarían a recoger las concepciones, nociones e imaginarios de la gente con relación a lo que es educación propia para el caso del Resguardo de Paletará, además del equipo local hicimos acompañamiento a varios docentes de la comunidad y recopilamos la información en reuniones de padres de familia en las diferentes sedes, en asambleas comunitarias a través de trabajo en comisiones, reuniones con docentes y algunas entrevistas con mayores y mayoras de la comunidad; de igual manera se tuvieron en cuenta diferentes aportes recogidos en el diagnóstico de P.E.C, trabajados en la comunidad y los principios de fundamentación construidos desde la comunidad .

Los equipos locales, además de recopilar la información, se encargaban también de sistematizarla junto con un equipo técnico zonal encargado de consolidar la información de todos los resguardos del Pueblo Kokonuko. De este modo, la jigra pucha tiene como objetivo plantear el proyecto educativo comunitario a nivel de la zona, en la cartilla se plasman los pilares fundamentales del plan de vida del Pueblo Kokonuko, en los cuales se debe centrar la construcción de la política educativa, las mallas curriculares y de todos los procesos pedagógicos que se vayan adelantando al interior de los resguardos de la zona.

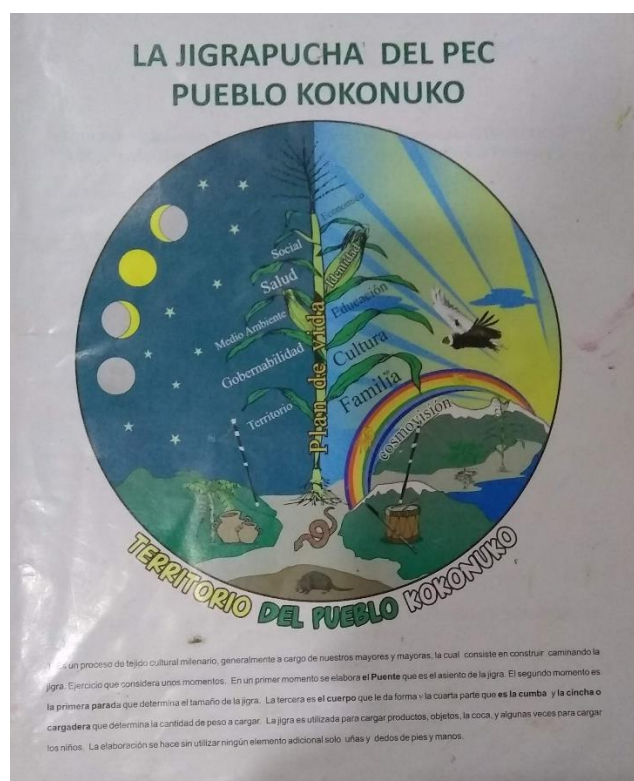


Figura 13 Documento de la Jigra pucha

Fuente: fotografía tomada por Bolaños, 2012

La jigra pucha se construyó en el marco de la política que se viene construyendo desde el movimiento indígena a nivel nacional, la cual está representado en el Sistema de Educación Indígena Propio y que propone tres componentes: político que aborda principios del movimiento indígena, *Unidad, Tierra, Cultura Y Autonomía*, en el cual desde la malla curricular se desarrollan temáticas que fortalecen los procesos identitarios locales articulada con las teorías que se requiere conocer, interpretar y reflexionar de acuerdo a las necesidades sentidas por los distintos actores sociales que hacen parte de la educación; segundo, el pedagógico que plantea las diferentes percepciones de la comunidad sobre educación propia y su relacionamiento con el trabajo comunitario, porque nos educamos a través de la vida cotidiana donde los primeros años del individuo Kokonuko es vital el acompañamiento y orientación de los padres como transmisores del arraigo cultural. Es el enseñar, aprender y transmitir desde la oralidad de la mano con los mayores, la familia, la naturaleza, la comunidad. Es un proceso que se dinamiza en el territorio desde el diario vivir entre padres e hijos. Por último, lo administrativo enfocado a la gestión integral a partir de la identificación de necesidades, potencialidades y expectativas educativas.

Dentro de los planes y proyectos pedagógicos que se desarrollan quedaron plasmados en el documento de la Jigra Pucha se señalan cinco ejes pedagógico-comunitario:

Cosmovisión Kokonuco; Territorio Kokonuco; Cultura Kokonuco; identidad e interculturalidad Kokonuco; Autonomía Kokonuco, cada uno con unos saberes, recursos pedagógicos articulando la comunidad con la escuela, y por último con unos principios y fundamentos. Es importante referir que, aunque en la actualidad se trabaja por la articulación pedagógica y comunitaria en los procesos curriculares, entre tanto, las autoridades tradicionales,

docentes y demás comunidad dan sus aportes en algunos espacios de sociabilidad. A

continuación, se describe un resumen de los avances logrados:

Tabla 2 Articulación Pedagógica y comunitaria

Eje Comunitario	Articulación pedagógica y comunitaria	Eje Pedagógico
<p>Relatos: hechos históricos del pueblo Kokonuko</p> <p>Rituales: relación hombre. Naturaleza y universo</p> <p>Sueños: señas de prosperidad y de presagio</p> <p>Espiritualidad: relación mayores y espíritus</p>	Cosmovisión	<p>Textos orales y escritos: en diversos formatos</p>
<p>Territorio ancestral: origen, historia</p> <p>Recuperaciones del territorio ancestral: historia legalización, posesión de tierras</p> <p>Lugares sagrados: se menciona cada uno de los lugares sagrados</p> <p>Las plantas y animales: frías y calientes, alimenticias y animales</p> <p>Territorialidad: relación tierra- cultura</p> <p>Sostenibilidad y biodiversidad: plan de vida</p>	Territorio	<p>Relaciones territoriales: interrelación entre el ser humano y el territorio en diferentes contextos y las acciones a nivel político, económico, social y cultural.</p> <p>Relaciones: relación con otros factores permitiendo el desarrollo de la biodiversidad.</p> <p>Sistemas numéricos, espaciales y de medida: significado de número y las formas de uso.</p>
<p>Usos y costumbres: enfatiza las creencias y dinámicas locales.</p> <p>Relación hombre – naturaleza</p> <p>Plan de vida</p>	Cultura	<p>La historia y cultura: características socioculturales</p> <p>Cultura y naturaleza: huellas culturales, desarrollo de los pueblos, relación con la naturaleza</p>

<p>Identidad: sentido de pertenencia, relacionamientos colectivos</p> <p>Participación comunitaria: asambleas, trueques, congreso</p> <p>Diversidad indígena: respeto por la diferencia</p> <p>Manifestaciones artísticas</p> <p>Herramientas propias y adoptadas</p>	<p>Identidad e interculturalidad</p>	<p>La historia y cultura: características socioculturales</p> <p>Ciencia y tecnología: procesos y sistemas como formas de mejorar las condiciones de vida</p>
<p>Autonomía: relatos de historias de vida de personas que han trabajado política y comunitariamente</p> <p>Ley de orden: gobernabilidad, autoridad tradicional, legislación...</p> <p>Mandatos de congresos a nivel local, promulgación zonal y regional: promulgación de resoluciones</p>	<p>Autonomía</p>	<p>Relaciones político-organizativos: ideología y legitimación social:</p>

Fuente: documento de la Jigra Pucha del PEC, Pueblo Kokonuko. Departamento del Cauca, 2012

2.3. La Educación Propia: Un tejido de resistencia colectiva.

El Sistema Educativo Indígena Propia “hacia la consolidación de la autonomía educativa”, plantea que la Educación Propia es milenaria, orientada desde la ley o palabra de origen, derecho mayor o derecho propio, aquella que nos ha formado de generación en generación para vivir bien, en unidad familiar y comunitaria, en armonía con la madre tierra, el territorio, la naturaleza y el cosmos; desde la espiritualidad, los lenguajes, el arte, la sabiduría y las prácticas culturales de nuestros pueblos; que son necesarios de recuperar, revitalizar y/o fortalecer para seguir existiendo con identidad. (CRIC, 2018, p. 7)



Figura 14- Niños escuela Rio Negro

Fuente: Bolaños E. 2018

Se ha venido caminando históricamente nuestro proceso de lucha y resistencia para la vitalización de la Educación Propia como política educativa, para defender el territorio, fortalecer el gobierno propio, legitimar y dinamizar nuestros saberes y conocimientos ancestrales, nuestras prácticas culturales, lenguas originarias y diferentes expresiones de arte y cultura; en tiempos - espacios y procesos educativos de los planes y proyectos educativos de los pueblos.

En efecto, la educación propia es un proceso amplio, que desde el espacio educativo busca emprender y fortalecer no solo la historia, la memoria, la política sino que busca garantizar la existencia y pervivencia de los pueblos indígenas desde el aspecto cultural y la defensa del territorio, es la posibilidad de orientar y construir desde un enfoque comunitario, de acuerdo a las

realidades particularidades de cada comunidad y desde una participación colectiva de los diferentes actores educativos que dinamizan los procesos educativos y comunitarios.

En palabras del rector y dinamizador del Colegio de Puracé Olmedo Mazabuel expresa:

La educación propia no es un proceso reciente, han existido, en tanto han existido pueblos indígenas, actualmente lo que se ha hecho es ir formalizando la educación propia buscando que el Estado y las Instituciones dimensionen como estamos viviendo este proceso. Es así como la educación propia es un reconocimiento de esos saberes propios de como nuestros mayores y mayoras aprendían y enseñaban desde la naturaleza, desde el territorio, desde sus propias creencias, el proceso de enseñanza era a través de las vivencias y la práctica. En este orden de ideas la educación propia busca salvaguardar los pueblos indígenas, su territorio, su autonomía, su cultura; teniendo en cuenta que el sistema educativo actual colombiano no ha contribuido con lo anterior al contrario ha aculturalizado he invisibilizado la cultura de los pueblos. (Mazabuel, comunicación personal, 2002)

Por otro lado, Aldemar Bolaños consejero mayor de la zona centro plantea:

La educación propia es un proceso de larga trayectoria, que se ha venido desarrollando desde la creación del C.R.I.C con su plataforma de lucha, donde por mandatos de congresos y juntas directivas se comienza a pensar en trabajar y retomar el conocimiento ancestral y milenario de los pueblos indígenas con relación a los direccionamientos, políticos, sociales, culturales y territoriales, donde un pilar fundamental es la formación de la comunidad. (A, Bolaños, Comunicación personal. 28 de febrero de 2018).

En 1978 en el décimo quinto congreso del C.R.I.C realizado en Kokonuko, se crea el Programa de Educación Bilingüe, donde se traza una ruta con el fin de realizar un trabajo que permitiera la descolonización del pensamiento y de la misma educación, teniendo en cuenta que los pueblos hemos sufrido un proceso de aculturación que han generado la pérdida de nuestra

identidad, por consiguiente se enfoca el proceso educativo como mecanismo de resistencia que nos guíara y nos mostrará el devenir de las comunidades indígenas en los próximos tiempos.

Con lo anterior, Ferney Chalapu comunero del resguardo hace unos aportes importantes frente a la educación, entre tanto manifiesta:

la educación propia ha sido y sigue siendo una herramienta de pervivencia en el territorio, una forma de que los niños, niñas y jóvenes de la comunidad conozcan, retomen y apropien los saberes de nuestros mayores. Desde tiempos inmemoriales los pueblos originarios se han ido formando bajo sus propias leyes usos y costumbres con la que han logrado mantenerse como pueblos, aún seguimos conservando saberes propios que harán que pervivamos en el tiempo y el espacio. (, F, Chalapu, comunicación personal, 14 de junio de 2018)

En nuestro territorio de Paletará, la educación propia parte de la familia como base de la comunidad y es donde los hijos aprenden lo más importante para la vida como valores y saberes propios. De este modo, es importante que estas líneas educativas se sigan fortaleciendo en la etapa de escolaridad de la niñez, retomando esos conocimientos y aplicándolos en una forma pedagógica, con el acompañamiento y la orientación de los mayores, autoridades y agentes propios; a través de conversatorios, encuentro de saberes, reconociendo los sitios sagrados para identificar su riqueza natural y espiritual, los cuales hacen parte del desarrollo y equilibrio de nuestro ser como indígenas kokonukos. Posteriormente, se señala el planteamiento de uno de los mayores de la zona Carlos Astaiza quien refiere que:

La educación propia es unidad, es poder educar a nuestros niños y jóvenes desde nuestras realidades y riquezas territoriales, que ellos puedan valorar y defender lo que tenemos, teniendo en cuenta que ellos son nuestro futuro y a medida que vayan faltando nuestros mayores, sino contamos con jóvenes bien formados y empoderados por nuestro legado organizativo, va a decaer nuestra organización, vendrán las instituciones, el mismo estado y se apoderará de nuestro territorio. (C, Astaiza, comunicación personal, 24 de marzo de 2018)

Añade,

Este es un trabajo comunitario de docentes, niños, mayores, mujeres, autoridades; debemos unificar nuestro pensamiento para trabajar en cómo es que queremos nuestra educación y como vamos construyendo y desarrollando educación propia en el Resguardo de Paletará. (ibid.)

En suma, el proceso educativo ha sido un aspecto muy importante para el desarrollo de las comunidades indígenas, en el sentido de buscar la transformación pedagógica y comunitaria, con la posibilidad de trascender del espacio escolar a escenarios más amplios, que van ligados a los ciclos de vida y espacios comunitarios que generan conocimientos, fortalecen las relaciones humanas, sociales y afianzan los procesos políticos y organizativos que se dinamizan en los diferentes territorios y que se hacen necesario defender, fortalecer y mantener en el tiempo.

2.3.1. Caminos, historia y política en el desarrollo de la Educación Propia.

Después de abordar las políticas educativas locales enmarcadas al desarrollo de la educación propia, es necesario mirar los antecedentes del proceso educativo indígena en Colombia. En este sentido, es necesario tener en cuenta que, desde la época de la colonización, la educación ha jugado un papel importante como herramienta de dominación. La educación para las comunidades indígenas fue presentada como una obra benéfica a cargo de misiones católicas que llegaron junto con los conquistadores; se concibió como la necesidad de “civilizar” a los “salvajes”, a través de la imposición de la doctrina católica y del castellano, a los naturales asentados en estas tierras los cuales eran denominados como seres sin alma.

La colonización española no solo trajo consigo acciones violentas representadas en saqueos, destrucción, dominación, violación y muerte; trajo la imposición de una sociedad teocéntrica,

donde la iglesia tenía gran influencia en la toma de decisiones de la corona y tenía influencia en el sistema político de la época. (Quintero, 2017, p. 38)

Es así como la educación que se impartía a las comunidades indígenas por parte de la iglesia era estrictamente de carácter católico y cristiano, dichas comunidades fueron sometidas a una educación que desconocía la cosmovisión indígena, la espiritualidad, sus realidades y particularidades, colocando como objeto de aprendizaje oraciones y valores religiosos católicos. Todo lo que saliera de ese adoctrinamiento, era llamado rebeldía y se sometía a persecución, como lo vivieron muchos líderes indígenas de la época. La educación impuesta desde la época de la colonia y posteriormente en la República, influyó en la ruptura cultural e ideológica de los pueblos originarios, teniendo en cuenta que dicho proceso siempre estuvo encaminado a asimilar e integrar a los indígenas a la llamada sociedad “civilizada”, ocasionando un gran desarraigo del pensamiento e identidad como pueblos originarios.

De esta manera, la historia de la educación oficial dirigida a las poblaciones indígenas y negras, muestran una de las estrategias del Estado Nación para legitimar un orden de relaciones impuesto desde el periodo de la colonización europea, donde la diferencia cultural fue marcada como desigualdad social. El proceso histórico de la educación, muestra la relación entre el Estado y las poblaciones que constituyen la representación de la alteridad desde tres momentos:

un primer momento, para el periodo de la colonización, en donde el proyecto determinante lo constituye la evangelización; posteriormente en el de la república, se promueve una especie de integracionismo escolar, dando lugar a la institucionalización de las misiones como dispositivo educador en las regiones habitadas por indígenas y negros, por ultimo encontramos la etapa de los derechos étnicos, en la cual la centralidad está en el reconocimiento, y la cooptación mediante la institucionalización-oficialización. (Rojas & Castillo, 2005, p 57)

De acuerdo a lo anterior es de anotar que, inicialmente en el periodo colonizador las poblaciones indígenas y negras no fueron sujetas a procesos de escolarización. Sin embargo, si hubo un dispositivo educador, que fue la evangelización, que la iglesia católica forjó durante más de tres siglos en las nuevas colonias, lo cual condujo a un proceso de inserción en el proyecto civilizatorio. La encomienda fue uno de los mecanismos de sujeción de las poblaciones indígenas, en ella se delimitaba un espacio y se definía la forma de control de una población, así como la asignación de una tutela espiritual a cargo del cura o doctrinero.

Desde esta perspectiva emergen dos situaciones que contribuirían a dar forma a la posterior relación entre iglesia y proyecto educador-civilizador, donde evangelizar significaba enseñar la doctrina católica; y en un segundo plano la asignación de esta función a las congregaciones religiosas de la iglesia católica, la evangelización implica la emergencia de las primeras prácticas educadoras dirigidas a poblaciones nativas, es la intención de sujeción, de incorporación de los sujetos del nuevo mundo en los márgenes de la civilización.

Según aportes de (Rojas & Castillo, 2005)

para el periodo de la República, las acciones educativas oficiales se concentran en la instrucción pública, como concepción y política educativa. A partir del Plan Santander de 1819 se pone en marcha un proceso de escolarización en provincias y ciudades. Este proceso tuvo una fuerte intervención del estado, donde la instrucción pública suscitó dos acontecimientos fundamentales en la historia educativa: el surgimiento del oficio del maestro y la emergencia de la escuela pública. De este modo, la escuela iba adquiriendo un lugar central en la construcción de la nación y su incursión en el proceso civilizatorio concebido por las élites. (p. 57)

Durante este periodo la educación se caracterizó por poseer una estructura centralizada y unificada, a pesar del carácter federalista del sistema político de entonces, no hubo un rompimiento radical con la iglesia, se continuó dejando en el currículo algunas horas de instrucción religiosa y en general un alto contenido moral en la enseñanza. Ante la incapacidad del Estado para extender su autoridad y soberanía sobre todo el país, otorga a la iglesia la tutela de poblaciones ubicadas en extensiones periféricas pobladas por indígenas y por poblaciones negras, dichas poblaciones eran consideradas salvajes, noción que en el siglo XIX hacía referencia a quienes desconocían el castellano, la religión católica y el modelo de sociedad mayoritaria. Cabe resaltar que la escuela oficial llegó a la localidad de Paletará con la intención de civilizar a través de la educación homogenizante; por tanto las misiones no aplicaron para cumplir con dicho propósito.

En 1890 se promulga la ley 89 “por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. El gobierno de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinan como estas incipientes sociedades serán gobernadas, se institucionaliza la figura de los “salvajes”, como poblaciones al margen de la sociedad, que deben ser incorporados, reducidos y se ratifica el papel de la iglesia en su misión civilizadora. Posteriormente, mediante el decreto 491 de 1904, se orienta a las misiones a dar prioridad en su proceso evangelizador a las “tribus salvajes” y a la instrucción de los niños, consolidando el proyecto de nación colombiana que se quiso instaurar desde aquella época, legitimando e imponiendo una cultura única basada en elementos como el idioma castellano, la religión católica y la ciencia occidental.

De acuerdo a lo anterior, las comunidades indígenas agrupadas en el CRIC, deciden en el V congreso realizado en marzo de 1978, instaurar el Programa de Educación Bilingüe PEB, como

una herramienta política, teniendo en cuenta que no se vislumbraba una relación armónica entre la escuela y la política comunitaria, la falta de reconocimiento, valoración de lo indígena y sus dinámicas organizativas, la ausencia de la lengua en las aulas de clase, el autoritarismo de maestros y maestras, el desconocimiento y menosprecio por el entorno, en los procesos de enseñanza incidieron en apostar a través del P.E.B para promover, transformar y emprender la lucha por una educación diferente, más humana, más real y más incluyente; donde no solo se fortalecieran las relaciones humanas y sociales desde aula de clase, sino que trascendiera e involucrara a la comunidad, como eje fundamental para la concientización y organización del desarrollo de la lucha de sus gentes, logrando el fortalecimiento político de la comunidad en general a través de la escuela. En este sentido, uno de los puntos de la plataforma de lucha del CRIC plantea: “defender la historia, la lengua, las costumbres indígenas” y “formar profesores indígenas para que enseñen en su propia lengua” (SEIP, 2010, p 20).

Es así como, hasta la emergencia de proyectos educativos indígenas, el Estado había delegado a la iglesia la función educadora, que concebía como estrategia la incorporación de estas poblaciones en su proyecto de sociedad. A partir del surgimiento de los proyectos educativos indígenas, el Estado debe transformar su lógica para dar respuesta a las reclamaciones de organizaciones sociales y autoridades indígenas, lo que da paso a ajustes en su institucionalidad.

De este modo, emerge un progresivo proceso de institucionalización de la etnoeducación. En 1993 el programa nacional de etnoeducación se fundamenta en un esquema de cinco componentes: Diseño Curricular; Capacitación; Investigación; Diseño y Elaboración de material Educativo; y asesoría, seguimiento y evaluación. Esta estructuración del programa refleja una centralidad de la

dimensión pedagógica, que será decisiva en la promulgación del Decreto 804 de 1994, que reglamenta la educación para grupos étnicos” (Castillo y Rojas, 2005, p.82).

En esta medida, la etnoeducación es considerada por las comunidades indígenas como una política oficial del Ministerio de Educación, que en cierta medida se aleja de los aspectos comunes, necesidades educativas de las comunidades locales, lo que lleva a establecer una marcada diferencia entre la política cultural y la política oficial, prevaleciendo la noción indígena de *educación propia* sobre la etnoeducación. Donde la primera hace énfasis a aspectos como la integralidad que da paso a reestructurar el ámbito escolar, ya que residiría básicamente en las dinámicas culturales, realidades y necesidades de cada pueblo, a partir de los planes de vida y los proyectos educativos comunitarios que van mucho más allá de la normatividad constituyéndose en un tipo de política educativa territorial.

Es de anotar, que no se puede desconocer que la etnoeducación es el resultado a la demanda política de las minorías étnicas del país, que exigieron un proyecto educativo acorde con sus particularidades, historia y proyectos de vida, no hay que desconocer que dicho proceso desde el campo pedagógico, investigativo y de formación ha hecho y sigue haciendo grandes aportes, en los procesos de aprendizajes en y acerca de las culturas, no solo para para sí mismas, sino para la sociedad, formando sujetos capaces de conocer su cultura y mantener diálogos permanentes con otras culturas en el marco del respeto por la diferencia.

En este sentido, como etnoeducadora, considero que las vivencias y aprendizajes en este espacio de formación profesional han generado herramientas para apropiarme del proceso educativo de mi comunidad, de tener esa expectativa, interés y responsabilidad de conocer las realidades, historia y organización que se desarrollaban en mi comunidad para articularla desde mi quehacer pedagógico y poder empoderarme como maestra en ese reto educativo, que me

llevaran a pensar y reflexionar en torno al papel de la educación, que como miembro de la comunidad debería emprender, fue la posibilidad de poder conocer de manera más profunda el proceso histórico y político que se ha venido desarrollando en el camino de la construcción de la política educativa indígena, y cómo desde mi rol ir confrontando y validando caminos pedagógicos que nos permitan materializar dichas ganancias, abrir caminos en el desafío de conocer, investigar y emprender procesos educativos más prácticos y desde un sentido comunitario, aportando así en el desarrollo de la educación propia en mi comunidad.

De esta manera, recojo los aportes de la docente Leidy Carina Bolaños, quien comparte cómo su formación como etnoeducadora le ha aportado al desarrollo de su labor docente y en el proceso de desarrollo de educación propia, teniendo en cuenta que es comunera y maestra en nuestra comunidad.

Mi formación como etnoeducadora ha sido fundamental para el desarrollo de mí que hacer pedagógico y aporte a la construcción de la educación propia, en el sentido de repensarme y auto evaluarme para poder seguir caminando, emprendiendo y aportando en nuestro proceso político, organizativo y comunitario. De igual manera manifestar que la etnoeducación me brinda herramientas fundamentales para seguir fortaleciendo y reflexionando sobre esas otras formas de enseñar y aprender a partir de esos otros mundos, realidades y complejidades que encontramos en nuestro entorno social y cultural.

En tanto la etnoeducación me permitió valorar y reconocer mi entorno natural, ya que muchas veces somos extranjeros en nuestra propia tierra, es así como empecé a recorrer el territorio, para conocer sus realidades, sueños y proyecciones, para poder entender su realidad y poder aportar a su proceso educativo desde la escolaridad, donde me cuestiono y repienso esas otras formas de enseñar partiendo del territorio, la madre naturaleza, de los mitos, leyendas y todos aquellos procesos históricos y culturales que aportan a una educación pertinente y armónica en la cotidianidad. (L, Bolaños comunicación personal, 14 de febrero de 2019)

Es así como la etnoeducación trabaja desde y para las comunidades, aporta y reflexiona en torno al papel de la educación desde una mirada crítica y significativa, generando desarrollo en los procesos de educación propia. Por otro lado, el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC (2004) plantea que, en 1994, como desarrollo de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, cap. 3), el Estado propuso fortalecer la autonomía y la calidad de los centros e instituciones educativas y para tal objeto planteó instaurar los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I). Donde cada institución tendría la potestad de formular y sistematizar a través de un documento un proyecto, retomando la participación de la comunidad educativa y articulando las diferentes necesidades locales con el currículo y los objetivos institucionales. Fue así como el movimiento indígena incidió con sus planteamientos y exigencias en la definición de dicha norma, y propuso la implementación del Proyecto Educativo Comunitario (P.E.C) en las diferentes instituciones educativas, como alternativa al Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) que se direccionaba desde una perspectiva estatal a diferencia de la propuesta educativa de las comunidades indígenas que se orientaba, a partir de lineamientos comunitarios, reorientando el proceso educativo en función de las realidades y perspectivas de las culturas y de las comunidades locales.

Dicha propuesta logró ser negociada con el gobierno Nacional y se hizo extensiva a otros grupos étnicos. El Proyecto Educativo Comunitario se concibió como una metodología de desarrollo del conocimiento tradicional, apropiado por los mismos actores de la comunidad: niños, niñas, mujeres, dirigentes, maestros, en una dinámica de interrelación entre localidades, zonas y regiones. El P.E.C significaba extender la construcción educativa a un espacio más amplio que superaba la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades.

Según aportes del documento del Sistema Educativo Indígena Propio, el Proyecto Educativo Comunitario (P.E.C) es el corazón del S.E.I.P. Se plantea como una estrategia de carácter político-organizativo, pedagógico y administrativo que redimensiona la educación en el marco de la autonomía y la resistencia de los pueblos indígenas”. (SEIP, 2010, p 51) de este modo, comprende una serie de lineamientos, procesos y acciones fundamentados en la Educación Propia enmarcados a partir de dinámicas de organización social y cultural desde de los planes de vida de cada pueblo. Se define además que el P.E.C, es un proceso educativo de construcción colectiva donde plantean las responsabilidades y acciones de las autoridades espirituales y políticas, mayores, la comunidad, los jóvenes, niños, niñas y los maestros como resultado de la reflexión y apropiación de los procesos educativos en el territorio indígena en sus procesos cotidianos tanto escolarizados como no escolarizados. Donde los procesos escolarizados constituyen una estrategia de articulación de los diferentes espacios educativos, para la materialización de la Educación Bilingüe e Intercultural.

De este modo, se emprende el proceso de reconstrucción y fortalecimiento de la Educación Propia como mecanismo de fortalecimiento de la recuperación de tierras, formación bilingüe, orientación política y organizativa, como herramienta de resistencia colectiva, la cual se ha materializado con la apropiación e implementación de espacios educativos proyectados desde el sistema educativo indígena propio – S.E.I.P, que concibe los procesos de formación como “la educación para la vida digna de los pueblos” orientados desde los diferentes espacios y estructuras políticas de las comunidades. Buscando así, día a día la materialización de una autonomía educativa, a través de los proyectos educativos comunitarios los cuales direccionan y articulan lineamientos, políticas y procesos comunitarios que apuntan a recoger y dinamizar las vivencias socioculturales de las comunidades.

De igual manera, en el documento del Sistema Educativo Indígena Propio plantea que si bien, solo hasta después del año 2.000 se empieza a hablar del S.E.I.P y sus tres componentes: político-organizativo, pedagógico y administrativo. El C.R.I.C ya traía una trayectoria en el desarrollo de dichos componentes:

- ✓ **Componente político organizativo:** Siendo uno de los más importantes, porque se desarrolla a partir de las asambleas comunitarias, las cuales permitieron la construcción del C.R.I.C, en 1971 con una plataforma de lucha que hasta hoy en día se continúa fortaleciendo. Se busca materializar el ejercicio de autoridad y autonomía educativa, como principio claro de la organización, fortaleciendo los proyectos educativos comunitarios en el marco de los planes de vida y legislando desde la ley de origen, proceso que implica el seguimiento y evaluación que ya venía en construcción desde los años 70.

- ✓ **Componente Pedagógico:** Es el centro de la propuesta que nace a partir del Programa de Educación Bilingüe (P.E.B) en 1978, es la materialización de la pedagogía comunitaria, que propone recrear y validar los espacios educativos y culturales inmersos en las comunidades, desde el ámbito escolar, es la posibilidad de construir otra escuela, y buscar la autonomía educativa desde nuestras realidades, particularidades y necesidades.

- ✓ **Componente administrativo:** desde los inicios del P.E.B, se emprenden mecanismos de gestión con organizaciones internacionales, como apoyo a los procesos educativos, lo cual permitió la financiación de maestros bilingües, investigación pedagógica, producción de materiales y formación docente. De esta manera, es necesario ir asumiendo retos, en el

campo administrativo, facultades constitucionales y legales, que resultan de las reclamaciones y procesos de lucha encaminados por las comunidades indígenas; como la Ley 21 de 1991, que reconoce a los territorios indígenas como entes territoriales, con autonomía para la gestión y administración de recursos de sus pueblos, con capacidad para administrar la educación, inicialmente a través de convenios como el convenio “La María” en 1997, que fue pactado como parte de acuerdos con el gobierno nacional en 1995-1996.

Posteriormente, con la expedición de la ley 715 de 2001, se asumió la contratación del servicio educativo en los establecimientos educativos donde había insuficiencia de personal oficial, para la atención de la población estudiantil; lo que dio paso a las contrataciones en el 2004, con recursos del Fondo Nacional de Regalías, a través de un convenio interadministrativo entre Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Regional Indígena del Cauca. Desde el 2005 hasta el 2009, se dio la contratación a través de la Secretaria de Educación Departamental, por el banco de oferentes. Proceso que fue asumido como mecanismo de fortalecimiento de la estructura administrativa del P.E.B.I y del C.R.I.C, y posteriormente asumir con responsabilidad, competitividad y eficacia, el Sistema Educativo Indígena Propio.

Es así como hasta el momento se sigue buscando la consolidación de una política educativa indígena que garantice la autonomía, para la aplicación y desarrollo de la educación propia, que las comunidades indígenas hemos venido reclamando. De este modo, se plantea que el SEIP es la consolidación de los diferentes procesos que recogen el pasado, y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios. El Sistema Educativo Indígena

Propio es la forma de concretar y materializar la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar.

En este orden de ideas, el sistema está compuesto de manera estructural por aspectos o componentes de orden político-organizativo, pedagógico y administrativo que se relacionan entre sí, igualmente y en un mismo grado de importancia, el Sistema Educativo indígena Propio S.E.I.P es el desarrollo concreto de nuestra autonomía como partícipes de una nación que se reconoce constitucionalmente como diversa y equitativa.

Desde esta perspectiva, el documento del S.E.I.P plantea que, mediante este sistema, las comunidades orientan, direccionan, desarrollan, evalúan, hacen seguimiento y proyectan la educación de acuerdo a su legitimidad. Este sistema tiene como elemento fundamental metodológico la investigación puesto que es la manera como las comunidades construyen conocimiento a partir de reflexionar sobre sus realidades y sus ámbitos territoriales: se fundamenta en las dinámicas culturales y procesos formativos durante toda la vida que incluyen la escolaridad desde la cosmovisión indígena; es acorde con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los respectivos pueblos y una estrategia para el fortalecimiento y construcción de los planes de vida y el posicionamiento del S.E.I.P.

2.3.2. semillas de vida un ciclo de la educación planteada desde el Sistema Educativo Indígena Propio.

Para el desarrollo del Sistema Educativo Indígena Propio (S.E.I.P) desde las comunidades indígenas se han planteado unos ciclos de educación, que recogen los diferentes saberes,

relaciones afectivas, sociales y comunitarias, que aportan a la formación y construcción de la identidad del ser indígena desde su cultura.

De esta manera, uno de los ciclos de educación que se plantean desde el SEIP, es el de **semillas de vida**; como una de las etapas fundamentales en la vida del ser humano, ya que en ella se empiezan a fundamentar de manera diferenciada las bases de su historia, cultura e identidad. Es un proceso que para el Pueblo Kokonuko, inicia desde la concepción o siembra de la semilla, es durante este proceso y posteriormente a través de la crianza que los niños y las niñas, realizan su socialización primaria, interactúan e interiorizan los diferentes aprendizajes, recreados y transmitidos en su entorno familiar y comunitario; procesos que aportan en la construcción de su personalidad y de su identidad. El papel de la familia es fundamental en esta etapa, en sus diferentes dimensiones, biológica, comunitaria y político -organizativa.

En todos estos espacios, las lenguas, costumbres, formas de vida, son fuentes principales de convivencia y crecimiento integral, los cuales determinan el rol que cada persona desempeña desde muy temprana edad, espacio que los va orientando hacia una manera especial de sentir y percibir el mundo, comportarse, actuar y pensar; dicha etapa comprende desde los cero a los 7 años.

De esta forma, se consolidan las bases identitarias en medio del espacio familiar y comunitario a fin de configurar su personalidad y representación como individuos indígenas. Este ciclo de educación retoma la etapa de escolarización del nivel básica primaria y secundaria donde los niños y niñas se enfrentan al espacio escolarizado, donde se deben dar elementos para

reafirmar su identidad y acceder al conocimiento de manera integral, desde los saberes propios, los conocimientos y lineamientos que se orientan en el P.E.C de cada pueblo.

Formación de semillas desde los saberes y conocimientos integrales: durante esta etapa los niños y niñas ya tienen consolidadas unas bases de su identidad, han retomado elementos en el espacio familiar y comunitario para ir consolidando su personalidad y representación como individuos indígenas, este ciclo de educación retoma etapa de escolarización del nivel básica primaria y secundaria donde los niños y niñas se enfrentan al espacio escolarizado, donde se deben dar elementos para reafirmar su identidad y acceder al conocimiento de manera integral, desde los saberes propios, los conocimientos y lineamientos que se orientan en el Proyecto Educativo Comunitario de cada pueblo.

2.4. Incidencia de las normas y decretos educativos para la construcción de política educativa indígena.

Según el documento del Sistema Educativo Indígena Propio desde los inicios del C.R.I.C, se analizó que la educación era un proceso ajeno y mezquino a las comunidades, teniendo en cuenta que era el gobierno y la iglesia quienes direccionaban y planteaban los contenidos, programas y metodologías que se debían orientar en las comunidades indígenas. Por ello, se hizo necesario crear el Programa de Educación Bilingüe, con el ánimo de investigar y construir una propuesta educativa indígena autónoma, donde los aportes y trabajo desarrollados por el PEBI, han sido de gran importancia en el sueño y necesidad de pensarse, y avanzar en la propuesta de reclamar una

autonomía educativa para los pueblos indígenas, representada en la construcción de la educación propia, en el cual es fundamental para el desarrollo de dicha autonomía.

Es así como las organizaciones indígenas en Colombia a lo largo de toda su historia vienen construyendo una Política Educativa, donde a través de las luchas encaminadas por la reivindicación de sus derechos, han logrado obtener reconocimiento constitucional y legal particularmente en el proceso educativo, el cual ha sido considerado como un elemento fundamental para la pervivencia y permanencia de los pueblos.

Con lo anterior, es necesario revisar la incidencia de los diferentes decretos, leyes, y normas que se han estipulado en el marco general de la educación para comunidades indígenas; y mirar si dicha reglamentación ha contribuido o no en la búsqueda de la autonomía educativa de las comunidades indígenas.

Tabla 3 Marco normativo política educativa indígena en Colombia

Normativa	Detalles
Ley 1142 de 1978 que reglamenta el Decreto de Ley 088 de 1976	Por el cual se reglamenta y estipula la educación de los pueblos indígenas. (MEN)
Convenio OIT 169 de 1989. Artículo 7, Núm. 2.	Documento de la OIT, por el cual se establece el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida, de trabajo, de salud y educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberán ser prioridad en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde están asentadas dichas comunidades. Los proyectos especiales de desarrollo para estas comunidades deberán también elaborarse de modo que promuevan dicho mejoramiento. (OIT, 1989)

Ley 21 de 1991	Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989 (Minjusticia, 1991)
Ley 115 de 1994	Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. (Congreso de Colombia, 1994)
Decreto 804 de 1995.	El Decreto 804 se constituye realmente en el eje de la defensa y desarrollo de la educación indígena, aunque su implementación sea muy limitada. (Mineducación,1995)
Decreto 2500 de 2010	Por el cual se reglamenta, de manera transitoria, la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. (Mineducación, 2010)
Sentencia T-557/12	Exhortar para agilizar trámites y concertaciones en implementación del Sistema Educativo Indígena Propio y establecer cronograma que permita desarrollar el derecho a la educación indígena propia. (Corte Constitucional, 2012)
Decreto 1953 de 2014	Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas

	hasta que el Congreso expida la ley y su artículo 329 de la Constitución Política (Minjusticia, 2014)
Decreto 18-11	Por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del gobierno nacional con el CRIC, se actualiza la comisión mixta para el desarrollo integral de la política pública indígena, creada por el decreto 982 de 199, se adoptan medidas para obtener recursos necesarios y se dictan otras disposiciones.

✓ Descripción Decreto 804

Dentro de las diferentes políticas educativas reconocidas por el Estado, en el marco de la construcción de la política educativa indígena, hago referencia particularmente en el decreto 804 teniendo en cuenta, que por medio de este decreto se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, y fue uno de los primeros instrumentos constitucionales que permitió la intervención y participación de las comunidades en los procesos educativos. Considerando que la Ley 115 de 1994 establece que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La Constitución Política de Colombia reconoce el país como pluriétnico y multicultural, oficializa las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios, establece el derecho de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias a una Educación Bilingüe, institucionaliza la participación de las comunidades en la dirección y administración de la educación y establece el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural; que la Ley 115 de 1994 prevé atención educativa para los grupos que integran la nacionalidad, con estrategias pedagógicas acordes con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos,

y que se hace necesario articular los procesos educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Como aporte a las iniciativas por la reivindicación identitaria y la re- existencia de los grupos sociales originarios se plantea la etnoeducación como política hacia el fortalecimiento de los proyectos educativos comunitarios, donde se retoman principios como la integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad y flexibilidad progresividad, solidaridad. A lo anterior, se le suma la formación de etnoeducadores como un proceso de construcción permanente e intercambio de saberes, de acuerdo a los lineamientos establecidos por el M.E.N, da la facultad a las comunidades indígenas, para seleccionar sus docentes bajo sus usos y costumbres, donde preferiblemente se seleccionarán educadores de las comunidades que manejen la lengua materna y el castellano.

Dicho hasta el momento, son algunos apartados del reconocimiento que se hace en materia educativa a las comunidades indígenas, tal vez uno de los decretos más completos que recoge los principios de los componentes político, pedagógico y administrativo que se plantea desde el S.E.I.P, responde a uno de los puntos de la plataforma de lucha de la organización indígena, que plantea la formación y vinculación de docentes indígenas dentro de los establecimientos educativos, se establecen elementos de participación, administración e intervención pedagógica en el desarrollo de los P.E.C, y se menciona la protección y preservación de la lengua y la cultura desde el campo educativo. Pero como se ha venido mencionando en el transcurso de este apartado, son deudas históricas que hasta el momento no se solucionan, por un lado, la aplicabilidad de los mandatos consignados en múltiples instrumentos internacionales y específicamente en la carta constitucional colombiana. La falta de garantías y las constantes erráticas reformas educativas que siguen promoviendo la discriminación.

Es así como dentro de mi comunidad, Resguardo Indígena de Paletará, se logró a través de este decreto, hacer efectivos los nombramiento de algunos docentes de la comunidad en propiedad, haciendo que la institución fortaleciera la planta de personal y dando la oportunidad a comuneros del territorio a que se profesionalizaran, y se desempeñaran en el campo de la docencia, pero con la expedición de la ley 715 de 2001, que estableció la contratación del servicio educativo y, ante la accesibilidad del movimiento indígena a esta política, asumiendo en el 2004 la contratación de la educación en territorios indígenas como alternativa hacia el camino del ejercicio de la administración y autonomía educativa, hizo que el Decreto 804 vaya siendo menos operativo, teniendo en cuenta que en el momento los nombramientos en materia de planta de personal se pueden realizar por medio de este decreto es a través de vacantes, o plazas departamentales en provisionalidad.

Este tipo de decisiones inciden en el desarrollo de las normas y decretos que se han logrado ganar para el desarrollo de la política educativa indígena, es así que dentro de la comunidad se ha generado conflicto frente a este tipo de decisiones, teniendo en cuenta que desde el aspecto laboral no hay garantías, las contrataciones son a término fijo, los recursos que se asignan en la contratación de la educación son limitados y los salarios de los maestros por este sistema es inferior al del sistema estatal, proceso que no dignifica la labor docente y específicamente la labor desarrollada por los mismos indígenas que en la mayoría de las veces ocupamos estos espacios. Es tipo de decisiones hacen que le sigamos haciendo juego al Estado frente a políticas que a diario buscan limitar el acceso y la participación de las minorías. Sin embargo, a pesar de estas tensiones, la Organización Indígena de Paletará tuvo la necesidad de asumirlo para fortalecer el proceso administrativo e impedir que la educación escolarizada pasara a otras manos distintas a las del territorio y autoridades tradicionales.

Es clave mencionar, que la educación ha caído en la tercerización en tanto se identifica el otorgamiento administrativo de la educación propia a las comunidades indígenas de acuerdo al Decreto 2500 de 2010 que plantea:

se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP.

Con esto se demuestra según Guevara, Rios, guzman, & Fernández (2013)

una especie de privatización educativa en donde el Estado encomienda sus funciones a otros, desconociendo de hecho que las autoridades indígenas son autoridades públicas de carácter especial, aunque como se ha dicho valdría poner en consideración por qué la norma bajo estudio prescribe que en ningún caso el personal contratado formará parte de la planta oficial de la entidad territorial. Mientras para el movimiento indígena esta autonomía es el resultado de su lucha social histórica, para el Estado puede ser una respuesta a regulaciones internacionales de inclusión y participación. (p. 46)

A pesar de estas tensiones y contradicciones entre “pensamiento y acción del movimiento indígena colombiano y las políticas de Estado” (ibíd., p 47) se señala una ganancia legal y constitucional que han alcanzado las comunidades indígenas, con relación a la posibilidad de tener acceso a una autonomía educativa, particularmente desde los años 60 como periodo de movilización y procesos de lucha; han tenido un alcance significativo, representados en lo institucional, jurídico y legislativo; teniendo en cuenta que se dio el reconocimiento como población étnica, lo cual permitió buscar mecanismos de preservación de la lengua y la cultura, el reconocimiento como ciudadanos dando la posibilidad de instaurar gobiernos propios, tener

incidencia en la formulación y desarrollo de procesos educativos desde el campo investigativo y pedagógico, para la consolidación de un sistema educativo indígena propio.

El poder incidir en las políticas que a diario el Estado ha venido generando para la población colombiana es de gran avance, pero también es de anotar que muchas de estas ganancias no se han logrado consolidar, debido a la falta de garantías por parte de las estructuras estatales, a pesar de tener un carácter especial o diferencial, no se ha garantizado en su totalidad unos mecanismos que vayan más allá de nominar y den paso a garantizar dichos reconocimientos.

Tiene sentido preguntarse por el significado e impacto que han tenido los procesos de reconocimiento y sus implicaciones en los procesos asimilacionistas o por los resultados que han tenido las luchas indígenas y su direccionamiento en la construcción de proyectos educativos propios de acuerdo al contexto. Según, el documento *Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia* escrito por Rojas & Castillo (2007) plantea que el Estado Nacional ha venido instaurando “el discurso de la multiculturalidad asociado a la política de reconocimiento, que presenta a los sujetos de la alteridad en términos que parecen más horizontales, pero se siguen legitimando renovadas formas de diferenciación excluyente” (p, 14)

Es así como el multiculturalismo hasta el momento solo parece ser el discurso formal de la “diversidad cultural”, la cual ha permitido “visibilizar” las culturas hasta ahora poco presentes en la representación social, pero es de mencionar que dicha “visibilización” impide reconocer los procesos en que es producida la diferencia, lo cual es resultado de las transformaciones en las formas socialmente aceptadas para nombrar y entender la cultura y lo cultural, dado que la cultura a diferencia delo cultural no son hechos “naturalmente” existentes, sino producidos en contextos histórico-sociales particulares. (ibíd.)

En este sentido, los discursos multiculturalistas, tienden a reducir la multiculturalidad a una dimensión étnica, donde lo étnico corresponde a una concepción enmarcada por la pervivencia de tradiciones y costumbres que se mantienen en el tiempo, en la que lo indígena se constituye como paradigma y hoy en día dichas concepciones se representan en las políticas educativas multiculturalistas. Por otro lado, parece ser que el Estado más que reconocer la autonomía, está delegando funciones de tal manera que extiende su accionar en espacios de administración, justicia, educación, salud en territorios donde anteriormente tuvo un control precario y pese a los procesos de participación de dichas comunidades en la construcción, consolidación y desarrollo de sus planes de vida, los escenarios y políticas de reconocimiento están muy lejanas de conocer la totalidad de sus dimensiones y alcances.

Indudablemente, el Estado recurre a reformas jurídicas y programas institucionales que indican su voluntad política y novedosos planes de atención a poblaciones y asuntos que anteriormente no eran considerados prioritarios, la ausencia de planes, mecanismos de ejecución y acciones concretas desvirtúan que una mayor atención estatal y presupuestal sean garantía de un verdadero reconocimiento de la autonomía para las poblaciones de los grupos étnicos.

Así pues, se puede observar que la autonomía educativa indígena aún sigue siendo una utopía, pues a pesar de haber un avance significativo en el alcance de grandes logros políticos, constitucionales y jurídicos en el reconocimiento de una educación diferencial, no se garantiza un total acompañamiento y voluntad política en infraestructura, programas de alimentación escolar, validación y acompañamiento en la construcción de material pedagógico propio, entre otros.

De manera que, las comunidades indígenas no contamos con mecanismos plenos para ejercer un control político de los procesos educativos en el campo pedagógico y administrativo,

generalmente las comunidades son tenidas en cuenta para aportar en la realización de trabajos que implica fuerza física, al igual que para aportar algunos recursos económicos para edificar y reparar las plantas físicas de los establecimientos educativos, sin embargo el Estado no reconoce con suficiencia y claridad estos aportes.

En efecto, en los aspectos pedagógicos y en términos de planta de personal se ha reconocido hasta hace poco el derecho a ser consultados sobre asuntos que afecten nuestro aspecto educativo, por ello se ha participado en la construcción de proyectos educativos desde la reflexión sobre los contenidos y la vinculación de maestros y maestras responsables para continuar con la formación de los niños, niñas y jóvenes de la comunidad. Aunque legalmente y por mandato constitucional desde 1991, tenemos derecho a administrar autónomamente nuestros procesos educativos, no se han ejercido plenamente dichos derechos, quizá porque las instituciones gubernamentales no han garantizado las condiciones necesarias.

Solo a partir del 2010 cuando se expidió el decreto 2500, fue cuando las comunidades indígenas organizadas y representadas por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) asumieron la contratación del servicio educativo en los territorios indígenas, quizá haya sido este uno de los ejercicios más recientes, complejos y profundos sobre administración educativa para ir construyendo camino hacia una plena administración de la educación en nuestras comunidades como se mencionó con antelación. Este ejercicio de administración ha permitido que las autoridades hayan podido participar de ejercicios de planeación financiera, suministros, actas de entrega y recibido, adquisidor de bienes y servicios, reporte de estadísticas de niños contratados

y administrados, evaluación de docentes en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio en los tres componentes; político, pedagógico y administrativo.

Lo anterior, son ejercicios de administración que van materializando los procesos de lucha hacia la autonomía, pero que no son suficiente para su plena ejecución, siempre está presente la preocupación de la comunidad y autoridades la asignación limitada de recursos económicos, los cuales no son suficientes para el desarrollo de la educación propia, la cual se vivencia desde otros contextos y dinámicas diferentes del sistema estatal, lo cual implica mayor inversión de recursos.

Desafortunadamente, se sigue dependiendo administrativamente de lineamientos estatales, nos siguen asignando recursos de acuerdo a la tasa técnica de los establecimientos educativos, se asignan los docentes de acuerdo a unas tipologías, y los recursos van de acuerdo a un valor per cápita general e institucional que cubre al sector educativo colombiano. No se particulariza ni se atienden de manera concreta las necesidades y particularidades de las comunidades y aunque se hagan ejercicio de administración se realizan bajo parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, y generalmente la realización de la administración se realiza bajo un control y seguimiento de las instituciones del Estado, lo que no permite un desarrollo pleno de la autonomía en las comunidades indígenas.

Por otro lado, se está lejos de entender que las pedagogías propias de cada pueblo indígena, se desarrollan en espacios comunitarios, de ritualidad, intercambio de saberes, formación política, como parte fundamental de los aprendizajes, construcción, transformación de conocimiento y sistematización de las propias experiencias, para la reproducción y pervivencia de las comunidades ancestrales. Es así como, el marco legal y normatividad de políticas emitidas por el Estado, bajo las constantes reclamaciones de las comunidades no validan los planteamientos y

requerimientos que, desde la educación propia, las comunidades indígenas buscamos. Por ejemplo, el M.E.N posee un contra discurso; por un lado, defiende la diversidad, inclusión, interculturalidad, sin embargo, su accionar con la promoción de los lineamientos curriculares continúan siendo excluyentes y hegemónicos.

De este modo, la dominación del español por encima de las lenguas originarias, pese a las políticas educativas del bilingüismo se continúa impartiendo en las comunidades las clases en español, lo que dificulta el aprendizaje idóneo de muchos niños y niñas indígenas que solo han tenido el referente de la lengua materna, en sus familias y comunidades, es así como las dificultades de algunas comunidades en la comprensión con claridad del conocimiento desde el castellano, así como el debilitamiento de la lengua materna a raíz de la influencia de un segundo idioma como paso en nuestra comunidad.

Estas situaciones ejemplifican la hegemonía del conocimiento, la legitimidad de un solo saber, cómo único que desconoce la riqueza de otros. El esfuerzo de protección, conservación de los idiomas que alberga la propuesta de educación indígena es un camino vital para construir la educación más libertaria y contextual, pero es de mencionar que si la lengua no se revoluciona vamos a continuar oprimiendo a nuestros pueblos por medio de la misma palabra. Como sucedió en la época de la conquista donde la iglesia católica utilizó a varios indígenas para evangelizar a comunidades desde su propio idioma.

Otra dificultad es que la escuela sobrepone la escritura frente a la oralidad, no le da un sentido amplio e importante como lo hacen las comunidades indígenas del Pueblo Kokonuko a la oralidad. Para nosotros el conocimiento es transmitido desde la palabra. Lo oral ha sido un método de aprendizaje-enseñanza histórico transmitido de generación en generación y de forma profunda. Con lo anterior, no se está afirmando que nuestras comunidades no poseen o

practiquen códigos escritos, por el contrario, estamos llenos de símbolos, imágenes, señas que son textos escritos, lo que se plantea es el dilema o la dificultad de la escritura en castellano.

Tanto la escritura como la oralidad sirven para aprender y enseñar, el escribir es un ejercicio muy importante para comunicarnos, pero no es el único. La escuela debería retomar de forma más amena la oralidad, además que por medio de la palabra se gestan interacciones más amigables, profundas. Donde el sentido de la vida, gira alrededor de unos pensamientos, de una historia, de unas vivencias, donde la construcción de la vida se transforma permanentemente. Esta transformación no puede significar el exterminio, sino resurgimiento, nacimiento, que todas las luchas y resistencias anticapitalistas sigan siendo semillas que germinen para la re-existencia de los seres indígenas.

El conocimiento puede denotar poder o subyugación, en esta medida el M.E.N al desconocer el trabajo de la propuesta de educación indígena ejerce el poder de la dominación cultural. De esta manera, a pesar de haber potestad para la implementación y desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios los contenidos y saberes de estos procesos no se tienen en cuenta a la hora de aplicar las evaluaciones externas, para acceder a la educación superior como las pruebas SABER e ICFES, sigue predominando el conocimiento universal como único y verdadero, sobre los procesos y saberes de las comunidades que solo son valederos en un nivel local. De la misma forma la calidad educativa de las instituciones se miden de acuerdo a los resultados cuantificados, el cual establece cuatro componentes: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar, de acuerdo los estándares y competencias determinadas por Ministerio de Educación, no se tienen en cuenta los procesos de investigación y acción pedagógica que las comunidades indígenas adelantan a través de los P.E.C, donde muchas instituciones desarrollan procesos significativos que aportan a la construcción de conocimiento y desarrollo de los proyectos de

vida de los estudiantes, que no se direccionan de manera individual, sino que se construyen, se proyectan desde y para la comunidad.

Es de mencionar, que validar las ganancias políticas educativas, no solo es responsabilidad del Estado, también es resorte de las comunidades y sus autoridades donde internamente se deben establecer y mandar normas y procesos que aporten a fortalecer dichas políticas, desde el desarrollo de los proyectos educativos comunitarios, donde se deben operativizar diferentes procesos de investigación, pedagogías y políticas propias; para así ir materializando y posesionando desde la práctica y las realidades de las comunidades procesos educativos propios; pero es de mencionar, que a pesar de que el movimiento indígena tiene una trayectoria significativa en materia educativa, la mayoría de comunidades inmersas en dicha organización se están quedando más en procesos administrativos, que en la parte pedagógica y política, lo cual es y debe ser la esencia del Sistema Educativo Indígena Propio.

Es así como a pesar de que en mi comunidad llevamos una trayectoria grande en la parte organizativa; existen unos vacíos que han permeado nuestra subjetividad, particularmente en el campo educativo; desde el discurso se plantean y comparten políticas y sueños por una educación diferente, que parte de nuestras realidades y que apunte a fortalecer nuestra identidad y pervivencia; pero desde la práctica reproducimos procesos muy diferentes, se sigue dando validez a lo de afuera, se considera que debemos orientar los procesos educativos particularmente a obtener los mejores puntajes en el ICFES, y retomar totalmente lo universal para el conocimiento de los niños, niñas y jóvenes, donde diariamente se cuestiona el tener un porcentaje muy mínimo de egresados en la educación superior. Lo más preocupante es que las autoridades están direccionando los procesos educativos desde una visión muy apartada a los principios, sueños e ideales de lo que implica construir y proyectar educación propia.

De igual manera, considero que contar con la mayoría de docentes ajenos a nuestra comunidad, genera tensiones en proceso educativo comunitario, pues la mayoría no comparten y no están dispuestos a comprometerse y contribuir en la construcción de conocimientos que se acerquen a las necesidades de los y las estudiantes, si bien, sus imaginarios están muy desligados a la transformación y construcción de una educación diferente.

Por otro lado, se ha tratado de realizar esfuerzos encaminados a impartir procesos de educación propia, asimismo, se ha intentado potencializar el desarrollo económico, dando un valor agregado a las materias primas producidas en la comunidad, desde una mirada alternativa y sostenible, donde prima la conservación y defensa del territorio, pero no se ha logrado consolidar, no se han podido establecer unos lineamientos que se puedan articular los contenidos y las realidades del aspecto productivo de la comunidad, los cuales en su mayoría están enfocados a los monocultivos que a diario generan impactos negativos a la naturaleza, los procesos que se orientan en el momento están enfocados más a la parte técnica, a la transformación de las materias primas como la leche y la carne que a poder reflexionar y encaminar dichos procesos como una alternativa de vida enfocada al buen vivir de la comunidad, los imaginarios de la mayoría de los jóvenes están puestos en otros horizontes, hacen falta establecer espacios de dialogo y reflexión en torno a lo que buscamos desde el proceso educativo y de cómo llegar a construir una ruta que nos permita recoger y materializar los sueños educativos que se han plasmado desde el plan de vida.

Es importante referir, que en los espacios educativos se ha ido priorizando la gente de la comunidad que cuentan con el perfil requerido; se ha ido avanzando en la construcción del P.E.C, se han trazado unos lineamientos de políticas y mandatos en el campo educativo, que recogen de una u otra manera la visión y proyección educativa que tiene la comunidad, pero que

lastimosamente no siempre son operativas. La influencia de la Institucionalidad en el proceso educativo, debilita y pone en duda la consolidación de una educación diferente, pues seguimos dependiendo de lineamientos administrativos y pedagógicos que van encaminadas a responder a un modelo económico que incentiva al ser humano, a la competencia e individualismo, deslegitimando un principio muy importante para las comunidades indígenas como es la *unidad, colectividad y comunitariedad*.

De la misma manera, es la responsabilidad del Estado poder establecer mecanismos de un verdadero “reconocimiento” a las poblaciones minoritarias, que vaya más allá de una política multicultural; de igual manera es responsabilidad también de las comunidades apropiarse, operativizar y materializar las diferentes ganancias, a través del desarrollo de procesos educativos comunitarios que recojan las necesidades, realidades, procesos de investigación y pedagógica de cada comunidad, demostrando que dichos procesos aportan a la construcción de una propuesta educativa diferente, significativa, enfocada en la autonomía para la pervivencia y permanencia de los pueblos, así como también para el reconocimiento y convivencia con los otros.

2.5. Tensiones y realidades en la construcción de una Educación Propia.

Durante este capítulo se han abordado las políticas educativas locales, estatales y su incidencia en el desarrollo de la educación propia, lo cual ha permitido evidenciar los diferentes avances y ganancias que se han logrado con relación a la reclamación y consolidación de una política educativa para los pueblos indígenas. Sin embargo, es necesario poner presente las

diferentes tensiones y realidades que pese a lo anterior se viven en los territorios indígenas, particularmente en el resguardo de Paletará.

Es así, que como a partir de las diferentes vivencias, como miembro de la comunidad, actor educativo y resultados de esta investigación se logró evidenciar que uno de los factores que inciden en el desarrollo de la educación propia, diría inicialmente que es la falta de apropiación de las autoridades que son los que deben direccionar el aspecto político a la comunidad en general, no se tiene una claridad con respecto a lo que es la educación propia sus alcances, responsabilidades e implicaciones; la mayoría de las veces se centran más en el aspecto administrativo, asignar algunos recursos de transferencias para las necesidades de infraestructura, selección y nombramiento de docentes, seguimiento en el cumplimiento de horarios y seguimiento en el aspecto laboral. Generalmente cada que inicia una vigencia de un cabildo se menciona, que se van a apropiar del aspecto educativo y van a estar pendientes del proceso que se va a desarrollar en el año escolar, pero finalmente no se plantean unos lineamientos o unas rutas que recojan los mandatos y políticas que se han ido construyendo, para realizar un acompañamiento o generar una línea de acción que permita el desarrollo del P.E.C.

Lo anterior, logra evidenciar desde la cotidianidad y vivencias de los espacios comunitarios las asambleas realizadas cada dos meses para dar informes de los trabajos realizados en la parte de gestión, debatir sobre los avances, debilidades, proyecciones de los diferentes programas del cabildo. El espacio destinado al campo educativo en estos escenarios es muy limitado, destinan de diez a quince minutos al final de las asambleas, donde la gente ya está muy agotada por dicha jornada; por tanto, no se expresan las inconformidades, necesidades y problemáticas quedando grandes vacíos en este escenario. Lo cual ha hecho que no se logre trabajar los aspectos de educación propia desde las bases y se genere mucha desinformación e imaginarios equívocos de

dichos procesos, haciendo que mucha gente desconozca los procesos educativos que se desarrollan en la Institución.

Por otro lado, algunos de los líderes que ejercen como autoridades muchas veces no dan validez al conocimiento local, consideran que tiene relevancia elevar los resultados en las pruebas externas, orientar desde las competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional M.E.N el aspecto académico de los estudiantes que promover procesos que retomen elementos, principios y saberes locales, pues en estos últimos procesos no dan herramientas para que los jóvenes sean competitivos fuera de la comunidad. Es así, como en el 2017, el cabildo de esta vigencia decidió desvincular a un docente se venía desempeñando en la Institución en el área de proyectos y matemáticas, quien no solo estaba formado en el campo profesional sino también en el aspecto político, pues había sido autoridad y había ocupado varios espacios a nivel zonal y regional. De tal manera, había logrado hacer grandes aportes en las iniciativas de promover la educación propia en nuestra comunidad; por tanto, no se valoró los aportes de este docente que además era indígena de nuestro pueblo, se reemplazó por un docente mestizo que no tenía experiencia en territorio indígena y venía más formado desde lógicas institucionales, porque de esta manera se obtendrían mejores resultados en el aspecto académico de los estudiantes. Para la toma de decisiones respecto a lo anterior, no se tuvo en cuenta un conducto regular, ni tampoco la voz de los estudiantes y padres de familia que respaldaban al docente; son decisiones mezquinas en las que no se hace un uso responsable y justo de la autonomía.

Asimismo, no hay espacios que motiven a los niños, niñas y jóvenes a querer ser parte de la organización como individuos indígenas, muchas veces se manifiesta que las nuevas generaciones deben ser las responsables de conservar y seguir el legado político, histórico y organizativo, sin embargo, no se crean herramientas y estrategias que permitan la participación y

aporte desde su condición de niño, niña o joven en dicho proceso. Es de mencionar que aunque existe el programa de jóvenes no se evidencia un apoyo total para su desarrollo.

Por otro lado desde las diferentes etnografías trabajadas desde el quehacer pedagógico, reuniones y encuentros educativos de docentes, se logró evidenciar otro factor que incide en el desarrollo de nuestro plan de vida en el aspecto educativo es el imaginario de la mayoría de docentes, no todos conocen y comparten los procesos de educación propia, no hay la voluntad suficiente para aportar en lo que implica construir un proceso educativo comunitario que va más allá de una clase magistral o un horario de clase, no se mira la motivación y compromiso para realizar procesos pedagógicos de impacto, que aporten al desarrollo del P.E.C.

El que hacer pedagógico, en la mayoría de los casos se desarrolla de manera magistral y tradicional, desde contenidos y transmisión de conocimientos, no se logra articular la parte contextual, política y cultural a los procesos académicos desarrollados con los estudiantes, el desarrollo de las clases en su totalidad se hace en los salones de clase, donde quien dirige, y promueve las clases sigue siendo el maestro.

Se ha podido evidenciar que cuando se desarrollan actividades pedagógicas desde lo local como rituales, posesiones de cabildos escolares y encuentros de saberes, se muestran apáticos y la mayoría de veces este tipo de actitudes han causado conflictos y señalamientos a los docentes que tenemos iniciativas y queremos apostar a desarrollar procesos de educación diferentes.

En la mayoría de los casos algunos docentes no trabajan con compromiso debido a que no cuentan con un nombramiento en propiedad, no se cuenta con garantías para realizar trabajo después del horario laboral, la falta de apoyo económico en las iniciativas de proyectos pedagógicos, procesos de investigación donde se requieren recursos humanos, físicos y técnicos

para su ejecución. Todos estos aspectos permiten que no se organicen planes de trabajo que orientes a fortalecer los procesos educativos locales que retomen los conocimientos locales para tejer y consolidar epistemes distintas en toda la malla curricular.

Es así como en una reunión de maestros uno de ellos manifiesta que:

en la comunidad la autoridad no ha tenido voluntad para asegurar la planta de personal a través de los nombramientos en propiedad, todo el tiempo evaden dicha responsabilidad y como docente uno siempre está con la incertidumbre de lo que va a pasar y más los que somos ajenos a la comunidad. Usualmente cada que inicia el periodo de un cabildo manifiestan que se va a realizar una evaluación para toma de decisiones, pero no se establecen espacios de diálogo que nos permitan conocer que es lo que ellos esperan en materia educativa y todo el tiempo nos señalan y desprestigian nuestra labor refiriéndose a que no evidencian nuestro compromiso en el desarrollo de la educación propia, además en algunas decisiones se han tomado no han sido las mas justas situación que es muy des motivante (docente anónimo, comunicación personal, noviembre de 2019)

Del mismo modo la docente Jenny Palta contratada por el CRIC, manifiesta;

la vinculación laboral por contratación de cierta manera vulnera derechos, primero las fechas de contratación siempre se dan de febrero a los primeros días diciembre, generalmente no se tiene en cuenta el proceso de planeación en cual nosotros participamos y además ese tiempo que no entra en la liquidación del contrato, de igual manera al estar el contrato a diez meses se genera una desvinculación del sistema de salud de uno y de su núcleo familiar quedando prácticamente desprotegidos. Con relación a la remuneración económica pienso que por medio de este sistema se ha dado la posibilidad de retribuir a personas que aportan a fortalecer la educación propia y que no necesariamente tienen un título profesional es la manera de dar un reconocimiento a los saberes de estas personas, pero por otro lado las personas que nos hemos formado desde el campo profesional para la docencia no tenemos un salario ni siquiera igual al que se estipula a nivel nacional y las responsabilidades que se asumen en el contrato son muchas porque no solo se remiten a los procesos académicos, sino también comunitarios. (J, Palta, comunicación personal, noviembre de 2019)

Además de lo anterior, no se puede desconocer el papel de los padres de familias como actores importantes del proceso educativo, teniendo en cuenta que se desarrolla en diferentes espacios, inicialmente en la familia, donde se orienta, educa y transmiten los diferentes valores y principios para la formación del ser humano, así mismo es un espacio oportuno para generar herramientas que ayuden con la apropiación y construcción de la identidad como individuos indígenas.

Es de señalar, que en uno de los talleres de retroalimentación con estudiantes del grado once, se indica que nuestra comunidad la familia está atravesando grandes dificultades, que radica en un alto índice de descomposición familiar, a raíz de la conformación de la familia a temprana edad, lo cual genera que día a día se incremente el madre y padre solterismo, abandono de niños, maltrato intrafamiliar y diferentes problemas sociales que impiden transmitir y fortalecer los valores y raíces culturales como pueblo. Del mismo modo, los espacios escolares no se evidencia un compromiso y acompañamiento de parte de los padres con sus hijos. Usualmente se asigna el papel y responsabilidad de la educación a los docentes, se considera que muchos de los padres de familia no ven importante la educación de sus hijos, no hacen parte del proyecto de vida de sus hijos, generalmente los envían a la escuela por un deber, y no como una posibilidad para mejorar las expectativas y calidad de vida de sus hijos.

En consecuencia, cuando se van a tomar decisiones en el campo educativo, usualmente no se tiene en cuenta a los padres de familia, asumen la responsabilidad el cabildo y a la asamblea como máxima autoridad, dejando los padres de familia de ser partícipes de un proceso que se debe construir en comunidad, en el cual, el apoyo y aporte de los mismos deben ser fundamentales. Es necesario implementar estrategias que permitan su sensibilización con

respecto a su rol, compromiso y responsabilidad con sus hijos y en general del proceso educativo de la comunidad.

Es por ello que es un reto seguir luchando por la reivindicación de nuestros derechos, y la puesta en marcha de los mismos, posibilitando consolidar otras educaciones, que permitan contextualizar dicho proceso desde la cotidianidad, desde nuestras realidades, desde la vida, en defensa de un colectivo, deslegitimando el individualismo que históricamente ha promovido la escuela y que precisamente es el desafío que debe asumir las comunidades indígenas al emprender pedagogías desde el campo de educación propia.

De igual forma es de mencionar, que las comunidades indígenas han venido realizando ejercicios de administración de la educación que van materializando los procesos de lucha hacia la autonomía, pero no son suficientes para su plena ejecución. Se evidencia la preocupación de la comunidad y autoridades por la asignación limitada de recursos económicos, los cuales no son suficientes para el desarrollo de la educación propia, la cual se vivencia desde otros contextos y dinámicas diferentes del sistema estatal, lo cual implica mayor inversión de recursos.

Desafortunadamente, seguimos dependiendo administrativamente de lineamientos estatales, nos siguen asignando recursos de acuerdo a la tasa técnica de los establecimientos educativos, se asignan los docentes de acuerdo a unas tipologías, y los recursos van de acuerdo a un valor *per cápita* general e institucional que cobija al sector educativo colombiano. No se particulariza ni se atienden de manera concreta las necesidades y particularidades de las comunidades y aunque se hagan ejercicio de administración se realizan bajo parámetros establecidos por el M.E.N y generalmente la realización de la administración se realiza bajo un control y seguimiento de las

instituciones del Estado, lo que no permite un desarrollo pleno de la autonomía en las comunidades indígenas.

Por otro lado, se está lejos de entender que las pedagogías propias de cada pueblo indígena, se desarrollan en espacios comunitarios, de ritualidad, intercambio de saberes, formación política, como parte fundamental de los aprendizajes, construcción, transformación de conocimiento y sistematización de las propias experiencias, para la reproducción y pervivencia de las comunidades ancestrales. Es así como, el marco legal y normatividad de políticas emitidas por el Estado, bajo las constantes reclamaciones de las comunidades no validan los planteamientos y requerimientos que, desde la educación propia, las comunidades indígenas buscamos. Por ejemplo, el M.E.N posee un contra discurso: por un lado, defiende la diversidad, inclusión, interculturalidad, sin embargo, su accionar con la promoción de los lineamientos curriculares continúan siendo excluyentes y hegemónicos.

De este modo, la priorización del español por encima de las lenguas originarias, pese, a las políticas educativas del bilingüismo se continúa impartiendo en las comunidades las clases en español, lo que dificulta el aprendizaje idóneo de muchos niños y niñas indígenas que solo han tenido el referente de la lengua materna, en sus familias y comunidades, es así como las dificultades de algunas comunidades en la comprensión con claridad del conocimiento desde el castellano, así como el debilitamiento de la lengua materna a raíz de la influencia de un segundo idioma como paso en nuestra comunidad. Es pertinente aclarar, que dentro del ejercicio educativo no se prioriza el fortalecimiento de la lengua materna, aunque hay una asignatura enfocada en este tema, pero se requiere que la misma comunidad y el Estado Nacional generen espacios que permitan conocer su importancia en los procesos de resistencia y así establecer

mecanismos para fortalecerla, a fin de coexistir en una sociedad de diversidad cultural e idiomática.

Estas situaciones ejemplifican la hegemonía del conocimiento, la legitimidad de un solo saber, cómo único que desconoce la riqueza de otros. El esfuerzo de protección, conservación de los idiomas que alberga la propuesta de educación indígena es un camino vital para construir la educación más libertaria y contextual, pero si no se fortalece la lengua materna nuestros pueblos seguirán subyugados como en la época de la colonización

Otra dificultad es que la escuela sobrepone la escritura frente a la oralidad, no le da un sentido amplio e importante como lo hacen las comunidades indígenas del Pueblo Kokonuko a la oralidad. Para nosotros el conocimiento es transmitido desde la palabra. Lo oral ha sido un método de aprendizaje-enseñanza histórico transmitido de generación en generación y de forma profunda. Con lo anterior, no se está afirmando que nuestras comunidades no poseen o practiquen códigos escritos, por el contrario, estamos llenos de símbolos, imágenes, señas que son textos escritos, lo que se plantea es el dilema o la dificultad de la escritura en castellano.

Tanto la escritura como la oralidad sirven para aprender y enseñar, el escribir es un ejercicio muy importante para comunicarnos, pero no es el único. La escuela debería retomar la oralidad, entendiendo que por medio de la palabra se gestan interacciones más amigables, profundas. Donde el sentido de la vida, gira alrededor de unos pensamientos, de una historia, de unas vivencias, donde la construcción de la vida se transforma permanentemente. Esta transformación no puede significar el exterminio, sino resurgimiento, nacimiento, que todas las luchas y resistencias anticapitalistas sigan siendo semillas que germinen para la re-existencia de los seres indígenas.

El conocimiento puede denotar poder o subyugación, en esta medida el M.E.N al desconocer el trabajo de la propuesta de Educación Indígena ejerce el poder de la dominación cultural. De esta manera, a pesar de haber potestad para la implementación y desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios los contenidos y saberes de estos procesos no se tienen en cuenta a la hora de aplicar las evaluaciones externas, para acceder a la educación superior como las pruebas SABER e ICFES, sigue predominando el conocimiento universal como único y verdadero, sobre los procesos y saberes de las comunidades que solo son valederos en un nivel local. De la misma forma la calidad educativa de las instituciones se miden de acuerdo a los resultados cuantificados, el cual establece cuatro componentes: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar, de acuerdo los estándares y competencias determinadas por Ministerio de educación, no se tienen en cuenta los procesos de investigación y acción pedagógica que las comunidades indígenas adelantan a través de los P.E.C, donde muchas instituciones desarrollan procesos significativos que aportan a la construcción de conocimiento y desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes, que no se direccionan de manera individual, sino que se construyen, se proyectan desde y para la comunidad.

Es de mencionar, que validar las ganancias políticas educativas, no solo es responsabilidad del Estado, también es resorte de las comunidades y sus autoridades donde internamente se deben establecer y mandar normas y procesos que aporten a fortalecer dichas políticas, desde el desarrollo de los proyectos educativos comunitarios, donde se deben operativizar diferentes procesos de investigación, pedagogías y políticas propias; para así ir materializando y posesionando desde la práctica y las realidades de las comunidades procesos educativos propios; pero es de mencionar, que a pesar de que el movimiento indígena tiene una trayectoria significativa en materia educativa, la mayoría de comunidades inmersas en dicha organización se

están quedando más en procesos administrativos, que en la parte pedagógica y política, lo cual es y debe ser la esencia del sistema educativo indígena propio.

Es así como a pesar de que en mi comunidad llevamos una trayectoria grande en la parte organizativa; existen unos vacíos que han permeado nuestra subjetividad, particularmente en el campo educativo; desde el discurso se plantean y comparten políticas y sueños por una educación diferente, que parta de nuestras realidades y que apunte a fortalecer nuestra identidad y pervivencia; pero desde la práctica reproducimos procesos muy diferentes, se sigue dando validez a lo de afuera, se considera que debemos orientar los procesos educativos particularmente a obtener los mejores puntajes en el ICFES, y retomar totalmente lo universal para el conocimiento de los niños, niñas y jóvenes, donde diariamente se cuestiona el tener un porcentaje muy mínimo de egresados en la educación superior. Lo más preocupante es que las autoridades están direccionando los procesos educativos desde una visión muy apartada a los principios, sueños e ideales de lo que implica construir y proyectar educación propia.

De igual manera, considero que contar con la mayoría de docentes ajenos a nuestra comunidad, genera tensiones en proceso educativo comunitario, pues la mayoría no comparten y no están dispuestos a comprometerse y contribuir en la construcción de conocimientos que se acerquen a las necesidades de los y las estudiantes, si bien, sus imaginarios están muy desligados a la transformación y construcción de una educación diferente.

Por otro lado, se ha tratado de realizar esfuerzos encaminados a impartir procesos de educación propia, así mismo, se ha intentado potencializar el desarrollo económico, dando un valor agregado a las materias primas producidas en la comunidad, desde una mirada alternativa y sostenible, donde prima la conservación y defensa del territorio, pero no se ha logrado consolidar, no se han podido establecer unos lineamientos que se puedan articular los contenidos

y las realidades del aspecto productivo de la comunidad, los cuales en su mayoría están enfocados a los monocultivos que a diario generan impactos negativos a la naturaleza. Los procesos que se orientan en el momento están enfocados más a la parte técnica, a la transformación de las materias primas como la leche y la carne que a poder reflexionar y encaminar dichos procesos como una alternativa de vida enfocada al buen vivir de la comunidad, los imaginarios de la mayoría de los jóvenes están puestos en otros horizontes, hacen falta establecer espacios de dialogo y reflexión en torno a lo que buscamos desde el proceso educativo y de cómo llegar a construir una ruta que nos permita recoger y materializar los sueños educativos que se han plasmado desde el plan de vida.

Es importante referir, que en los espacios educativos se ha ido priorizando la gente de la comunidad que cuentan con el perfil requerido; se ha ido avanzando en la construcción del P.E.C, se han trazado unos lineamientos de políticas y mandatos en el campo educativo, que recogen de una u otra manera la visión y proyección educativa que tiene la comunidad, pero que lastimosamente no siempre son operativas. La influencia de la Institucionalidad en el proceso educativo, debilita y pone en duda la consolidación de una educación diferente, pues seguimos dependiendo de lineamientos administrativos y pedagógicos que van encaminadas a responder a un modelo económico que incentiva al ser humano, a la competencia e individualismo, deslegitimando un principio muy importante para las comunidades indígenas como es la *unidad, colectividad y comunitariedad*.

De la misma manera, es responsabilidad del Estado establecer mecanismos de un verdadero reconocimiento a las poblaciones minoritarias, que vaya más allá de una política multicultural; de igual manera es compromiso también de las comunidades apropiarse, operativizar y materializar las diferentes ganancias, a través del desarrollo de procesos educativos comunitarios

que recojan las necesidades, realidades, procesos de investigación y pedagógica de cada comunidad, demostrando que dichos procesos aportan a la construcción de una propuesta educativa diferente, significativa, enfocada en la autonomía para la pervivencia y permanencia de los pueblos, así como también para el reconocimiento y convivencia con los otros.

A continuación, se aborda las distintas tensiones que se presentan en el campo educativo en cuanto a la materialización de la política de reconocimiento en una realidad concreta, hay vacíos que se evidencian en el marco de educación propia en tanto el fortalecimiento de la lengua materna, dinámicas culturales y la autonomía del territorio de Paletará se ven limitados por los ejercicios de poder que se desarrollan desde el aparato estatal, cuyas inconsistencias como lo asegura Guevara, Rios, guzman, & Fernández (2013)

inconsistencias entre normatividad y práctica educativa, y entre políticas nacionales y restricciones de la oficialidad local no parecen ser resultado único de un tire y afloje; son consecuencia de poderes localizados e instalados históricamente, de un proyecto globalizador que por un lado promueve políticas de reconocimiento a la diversidad cultural y a su educación propia, pero, por el otro concentra todos sus esfuerzos y recursos en medir a todos con la misma vara y generar competencias del orden mundial. (p, 47)

Además de ello, hace referencia al reconocimiento de los distintos actores sociales presentes en la construcción de comunidad y educación, a partir de los diferentes aportes desarrollados en algunos escenarios de socialización, que si bien es cierto han sido reducidos por lo que falta trabajar en el plan de vida del pueblo Kokonuco y retroalimentar el Proyecto Educativo Propio con fines de empoderamiento de los procesos pedagógicos alentados a fortalecer las construcciones identitarias a partir de las aspiraciones y necesidades de las distintas generaciones.

3. Capítulo III

Representaciones y realidades en un campo de tensiones educativas



Figura 15- Posesión cabildos escolares I.E.A Paletará.

Fuente: archivo personal

Durante este capítulo se abordan varias categorías, que se construirán desde el quehacer de cada actor educativo, sus experiencias, incidencias y expectativas hacia el desarrollo del proceso educativo de la comunidad, dicha información se recopiló a partir de entrevistas a diferentes miembros de la comunidad, así como también a través de la etnografía en diferentes espacios educativos. De igual manera, se identificaron las diferentes dificultades, tensiones y procesos que se han venido presentando en la iniciativa de construir y desarrollar educación propia. Es conveniente señalar, que los distintos grupos sociales tienen unas necesidades, unas problemáticas y proyecciones distintas. Por tanto, se trabaja de manera diferenciada, pero no en términos desiguales. En este apartado, se identifican a los jóvenes, a las mujeres, a la infancia, a la autoridad tradicional con sus condiciones históricas que en ocasiones se desconocen desde el

campo educativo, lo que permite evidenciar un distanciamiento de sus realidades con la educación comunitaria. Es importante mencionar que desde la educación propia se promueve el abordaje de pedagogías contextualizadas y flexibles, esto supone que se hace sobre un plan metodológico incluyente, pero en la realidad no se ha logrado dicha articulación.

Existe una representación de la educación propia dirigida al fortalecimiento identitario de los sujetos sociales de corte étnico, sin embargo esta apuesta se desdibuja en el momento de desarrollar todo un plan curricular, las metodologías y procesos de evaluación, pareciera que se conservaran las líneas coloniales que invitan a civilizar e interiorizar discursos de desarrollo y progreso, de superioridad e inferioridad, permitiendo ampliar la percepción del estudiante indígenas como: “tímido, carece de energías y aspiraciones y vive siempre temeroso de los vejámenes y del escarnio de la ‘gente de razón’, del hombre blanco” (Ramírez, 2013, p. 25)

En esta medida, desde la educación se reproducen paradigmas coloniales que perviven en las acciones y discursos de quienes están convencidos que para salir del *atraso* se requiere de una educación promisoriosa, alentada a decir lo que es conveniente aprender y saber en la vida. Es por ello, que para algunos actores sociales que se encuentran dentro del proceso educativo no generan los espacios oportunos para realizar los rituales cosmogónicos, ya que esto no se reconoce prioritariamente dentro de unos lineamientos nacionales y por lo tanto, no es de vital importancia brindar tiempo para que se fortalezcan los y las estudiantes en estos escenarios de socialización.

Teóricamente las pretensiones de la educación propia es avanzar en la construcción identitaria partiendo de una historia y un territorio, pero en el plano de una realidad concreta se pone en cuestionamiento, existe la preocupación de formar académicamente a jóvenes, mujeres y niños indígenas para que puedan desenvolverse en la sociedad, es clave decir que es importante este

aspecto, pero no se debe dejar a un lado la importancia de reivindicar la historia y fomentar aquello que nos caracteriza como indígenas. Además de ello, es de vital importancia, pensarse la educación propia desde una perspectiva crítica, que exista el espacio de cuestionar las representaciones indigenistas, en el cual, la sociedad elitista ha dibujado estructuras sociales desequilibradas, que sostienen aún un discurso que promociona la desigualdad social entre los distintos grupos poblacionales étnico y no étnicos.

3.1. Reconociendo las problemáticas educativas.

La comunidad de Paletará desde la consolidación como organización indígena específicamente desde el año 1981, ha venido caminando en el proceso de lucha de los pueblos indígenas por la reivindicación no solo del derecho a la tierra, sino también por la garantía del derecho a una educación que responda a las realidades, necesidades y expectativas de las comunidades representados en los Planes de Vida. Sin embargo, no ha sido fácil, pues a pesar de las ganancias constitucionales, orientaciones y procesos políticos que se han desarrollado desde la parte local y regional, el proceso educativo de nuestra comunidad ha estado muy permeado del tradicionalismo, donde permanecen imaginarios que están lejos de reconocer las dinámicas comunitarias, culturales, saberes locales como elemento fundamental y necesario en el proceso educativo.

En este sentido, el proceso educativo de la comunidad presenta diferentes problemáticas que parten de la incidencia del sistema educativo nacional, en el cual responde a un modelo económico que busca contribuir al desarrollo del país, asimismo responder a las políticas educativas estatales como evaluaciones externas, estándares, tasa técnica y derechos básicos de

aprendizaje los cuales desconocen las particularidades de las comunidades. Del mismo modo, en la comunidad se presentan diferentes problemáticas sociales como descomposición familiar, maltrato intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, embarazos a temprana edad; situaciones que han contribuido a que en la Institución se presenten altas tasas de deserción escolar.

Desde la parte pedagógica, no se han logrado consolidar procesos que contribuyen al fortalecimiento de la educación propia, el poco acompañamiento y direccionamiento de las autoridades de nivel local, la falta de apropiación de la mayoría de docentes y el desconocimiento de padres de familia y estudiantes ha hecho que el Proyecto educativo comunitario no avance de manera significativa, además la posible reglamentación del sistema educativo indígena ha generado mucho conflicto interno particularmente en los docentes quienes no aceptan que los cabildos y la comunidad tengan incidencia en la vinculación, evaluación y permanencia de los docentes en las instituciones educativas.

De igual forma, no se comparten las dinámicas de dicho proceso educativo que van más allá de orientar una clase magistral. La política de contratación asumida por la organización también ha afectado teniendo en cuenta que está ligada a la tasa técnica y cuando ha habido baja de matrícula se han dejado de contar con docentes de áreas que son fundamentales para la orientación de los estudiantes en su proceso académico.

Es necesario mencionar, que hay poca apropiación por parte de padres de familia, estudiantes y algunos docentes por la Institución particularmente por el Colegio Agroindustrial, pues en algunos años hubo problemas de indisciplina, de drogadicción y conflictos entre docentes que afectaron la credibilidad por dicho plantel. Desde la parte técnica, a pesar de contar con las instalaciones aptas para el desarrollo de actividades pecuarias y planta de transformación de

lácteos, no se ha logrado trascender de lo pedagógico a lo empresarial, debido a la falta de los registros sanitarios para la comercialización de los productos transformados.

Por otro lado, no se nota claridad de lo que representa la educación propia, la mayoría de la comunidad y docentes la traducen como un proceso que se remite a fortalecer o educar desde lo cultural trayendo consigo retrocesos, dejando al margen los conocimientos universales, lo cual debilita la formación académica de los jóvenes, dando pocas posibilidades de que sean competentes y puedan salir del territorio a profesionalizarse y por ende mejorar la calidad de vida de los mismos. Sin embargo, esta posición de tensión es la que se discute en las asambleas, intentando explicar que la educación propia permite la re-existencia de nuestros pueblos originarios en una sociedad que responde a las competencias del orden mundial. Se requiere de una educación distinta para que las generaciones del territorio de Paletará esté preparada para cohabitar en cualquier contexto geográfico, y logre aportar significativamente a la sociedad.

Del mismo modo, se piensa que al tener incidencia en el proceso educativo la autoridad tradicional va a poner al frente personas de la comunidad con un perfil pertinente para liderar el proceso educativo, sin embargo, existe el clientelismo generando una serie de conflictos y falta de apropiación por la construcción y operativización del Proyecto Educativo Comunitario, por tanto, se ha agenciado desmanes al interior de la institución educativa.

Otra preocupación es que, en el transcurso de la consolidación de la institución han salido 14 promociones de bachilleres y un mínimo porcentaje de los egresados han logrado acceder a la educación superior. Por otro lado, se debe tener en cuenta que, si no se cuenta con docentes de la comunidad y no se planteen unas políticas claras y necesarias, en el marco de la educación propia es probable que exista un estancamiento en el desarrollo pedagógico y no se logre además

desarrollar los distintos proyectos educativos que van en consonancia con las necesidades sentidas de la comunidad educativa.

El aporte de las vivencias y realidades del mundo que comprende cada ser para la construcción y consolidación de procesos educativos que a diario desde la escuela abordamos, siento que los imaginarios de la mayoría de docentes están muy lejanos de hacer una apuesta a una educación diferente, más humana, donde el diálogo, la colectividad, la unidad sean principios que orienten e inspiren a educar para la vida, dando la posibilidad de conocer la historia, el territorio, los saberes inmersos en la comunidad, que de la posibilidad de encontrar y potencializar las habilidades y destrezas de cada ser. Pero de igual manera, nos lleve a ser más humanos, con sentido de pertenencia y respeto por lo que nos rodea, que nos lleve a soñar y proyectar nuestras vidas, a valorar lo propio sin desconocer al otro y lo otro, que nos permita entender que debemos educar desde el corazón y la experiencia para vivir en comunidad.

3.2. Identificando la autoridad y el tejido educativo.

Desde el Sistema Educativo Indígena Propio, se plantea que la autoridad es aquella que representa y obedece las orientaciones de la comunidad, es la que hace el ejercicio de administración y gestión desde sus estructuras comunitarias, asimismo, son orientadas por autoridades espirituales presentes en sus espacios territoriales. La autoridad asume un rol supremamente importante en las diferentes dinámicas de las comunidades, puesto que hacen frente a diferentes situaciones sociales, económicas y políticas, a su vez dinamizan procesos que enriquecen y fortalecen aspectos organizativos y comunitarios, se trabaja por el desarrollo y bienestar común.



Figura 16- Bastones de mando autoridades de Paletará

Fuente: fotografía Guauña D.,2018

Del mismo modo, siempre están sujetos a las decisiones y determinaciones de la comunidad, por tanto, siempre debe haber un diálogo constante y recíproco entre la autoridad y la comunidad, para que haya entendimiento, armonía y un buen ejercicio de gobernabilidad.

En este sentido, en el libro “Mandar Obedeciendo”, se menciona un modelo de ejercicio de gobernabilidad, donde se plantea que:

los neo zapatistas han asumido clara y adecuadamente, el sentido original y esencial de la democracia como gobierno del pueblo, es decir, necesariamente como un autogobierno popular, y también al proponernos desde su práctica de la otra política, del otro gobierno y “del mandar obedeciendo”, un otro mundo, muy distinto, de concebir y ejercer la misma democracia.” (Rojas, 2008, p. 20)

Los neozapatistas reivindican una concepción de democracia directa, realmente representativa, cualitativa siempre abierta y atenta a la compleja diversidad y pluralidad, que caracteriza a todo tipo de colectivos, grupos y comunidades sociales en general. Porque como ya se ha mencionado, la democracia de los neozapatistas es *directa*, donde la máxima autoridad es la asamblea de todo el pueblo, de deliberación amplia, libre y muy popularmente participativa, donde se toman decisiones respecto a los problemas centrales que afectan a la comunidad, proponiendo posibles soluciones y defendiendo las formas de socialización elegida por la comunidad. Por tanto,

se elimina toda desviación delegativa de la democracia, devolviéndole al pueblo su propia función de gobierno y autogobierno, reduciendo a los funcionarios gubernamentales a simples operadores e implementadores de la voluntad y el interés popular. Lo cual representa sin duda un muy otro camino y una versión muy otra de la democracia, mucho más cercana a un verdadero “gobierno del pueblo” muy alejada de la democracia formal y delegativa que históricamente hemos conocido. (Rojas, 2008)

Así como es el caso de los neozapatistas desde el contexto caucano las comunidades indígenas a través de CRIC, diseñan formas organizativas pensando la gobernabilidad desde un proceso colectivo, participativo que se orienta y se construye en comunidad. Por tanto, desde el proceso educativo la autoridad asume un papel importante teniendo en cuenta, que se debe tener la claridad suficiente de lo que es la educación propia, de las necesidades que se plantean en el plan de vida con respecto a nuestras realidades, sueños y expectativas en dicho aspecto. Pues a pesar de que los lineamientos educativos desde la educación propia se construyen en colectivo, recogiendo los aportes de los actores de la comunidad en general, son las autoridades representadas en los cabildos los responsables de estar en constante capacitación y actualización

con respecto a la normatividad y avances de políticas en el desarrollo del S.E.I.P. Al respecto conviene decir, que son las encargadas de promover espacios de participación, socialización y debate en la comunidad. Por ello, los cabildos en su investidura de autoridad, tienen en reto de propiciar escenarios para el desarrollo de congresos, foros y asambleas con la intención de construir de manera colectiva procesos, rutas y mandatos hacia una política educativa coherente que se relacione con las necesidades y aspiraciones de nuestro territorio.

En este sentido la autoridad tiene un grado de responsabilidad al orientar, acompañar y dinamizar el desarrollo del P.E.C, deben estar empoderados asumiendo un papel responsable con lo que respecta realizar administración educativa, puesto que se está en proceso de ser autoridad educativa y está en juego poder tener autonomía e incidencia con respecto a decisiones colectivas, de procedimientos y propuestas en los aspectos políticos, administrativos y pedagógicos.

Para el caso del resguardo de Paletará es de anotar que se lleva una trayectoria amplia en el ejercicio de gobernabilidad, donde a partir de la colectividad se formó y fortaleció el proceso organizativo, en el cual no solo se priorizó la tierra como una de las necesidades más sentidas, sino que también se pensó en el proceso educativo como pilar fundamental para la resistencia y pervivencia de la comunidad. Ahora bien, desde el plan de vida de la comunidad se planteó la creación de un colegio de modalidad agroindustrial, como posibilidad de potencializar las materias primas agrícolas que se producen en la comunidad desde un enfoque social y comunitario.

Aquí he de referir también, que hace varios años se ha venido caminando bajo los principios del movimiento indígena y desde el plano del reconocimiento y posibilidad de trabajar en el

desarrollo de la educación propia, trabajando desde el aspecto legislativo mandatos, resoluciones y normas respecto al proceso educativo, las cuales han sido construidas en comunidad, generalmente no son tenidas en cuenta a la hora de tomar decisiones. Por ejemplo, dentro de los mandatos se establecen unos criterios, perfiles y procesos para la selección y nombramiento de docentes, pero en el momento de realizar la vinculación de un docente, priman más los intereses particulares del gobierno de turno que las orientaciones y decisiones comunitarias, pasa de ser un proceso colectivo a ser un ejercicio individual e informativo, donde la opinión del pueblo no cuenta y la otra democracia representada en el “gobierno del pueblo” queda en un segundo plano.

Aun así, se cae en el error de replicar actitudes y procesos del sistema de gobierno estatal que tanto criticamos y cuestionamos, donde lo más complejo es que aplicamos este tipo de procedimientos con los mismos comuneros empleando prácticas discriminatorias y de vulneración de derechos, haciendo un mal uso de la autonomía, lo cual lleva a que se vaya perdiendo la credibilidad de los procesos organizativos y colectivos de la comunidad. Asimismo, se nota en el ejercicio de los cabildos poco acompañamiento en los procesos educativos, usualmente lo que se hace es apoyar con alguna destinación de recursos para la infraestructura o necesidades que están más relacionadas con responder a dinámicas institucionales, que a los mismos procesos de educación propia.

Cabe señalar, que se piensa siempre en responder a la calidad vista desde la oficialidad, y no a lo que se propone desde nuestra organización que es la pertinencia educativa, en el marco de poder ofrecer conocimientos no solo desde lo académico y técnico, sino de brindar herramientas necesarias para la vida, representadas en las realidades y proyecciones de cada individuo sin dejar de lado el sentido social y comunitario desde la particularidad y necesidad de cada pueblo.

Es así como en el proceso de investigación se entrevistaron a diferentes actores de gran trayectoria y claves en proceso educativo, en tal sentido el docente del Pueblo Kokonuko Olmedo Mazabuel, Rector de la Institución Educativa Manuel María Mosquera de Puracé, quien por varios años acompañó el proceso educativo de Paletará y acompaña al equipo zonal de educación del Pueblo Kokonuko, refiere que:

Los procesos de educación propia a pesar de que han ido fluyendo y avanzando se notan algunas limitaciones bastantes sentidas y están relacionadas con la autoridad, con el ejercicio de gobierno que tenemos, teniendo en cuenta, que nuestras autoridades tanto de nivel zonal como local, representadas en los cabildos, autoridades y coordinaciones zonales, consejo de mayores, juntas directivas deben darle mayor peso e importancia a los procesos educativos entendidos desde salvaguardar el territorio, la cultura, la autonomía, sino pasa eso podemos decir que la educación propia nos solo en el Resguardo de Paletará sino en el Pueblo Kokonuko es un proceso muy debilitado, teniendo en cuenta que las instituciones educativas de estas comunidades aún hoy siguen respondiendo a los lineamientos del Ministerio, donde no necesariamente se puede decir que dichos lineamientos sean del todo negativos.

Tenemos que entender que la única forma de enfrentar y transformar un sistema es conociéndolo, uno de los retos que se tiene es entender cómo funciona el sistema educativo convencional, para poder articular nuestros procesos y no terminar replicando las mismas prácticas que tanto nos han permeado.

Por otro lado, el poder despojarse del modelo tradicional de la escuela resulta complejo, tanto, las autoridades como la comunidad vienen históricamente educados desde un modelo tradicional donde los contenidos, las áreas y diferentes dinámicas que se viven y proyectan desde la escuela tradicional y desde la institucionalidad son difíciles de cambiar, no es fácil concebir la escuela desde otros espacios y desde otros procesos, siempre está el temor de la inferioridad, la baja calidad y el no poder responder a ese otro mundo universal y moderno, este tipo de imaginarios deslegitiman los procesos de educación propia que se buscan desarrollar y proyectar desde el nivel local (O, Mazabuel, comunicación personal, 2019)

Dentro de este contexto, la mayoría de la comunidad María Del Transito Pardo opina que:

La debilidad de la gobernabilidad en la comunidad de Paletará, no solo se remite al aspecto educativo, sino que últimamente se está evidenciando en diferentes ámbitos de la organización. Hago parte de estos procesos desde sus inicios y actualmente por mandato de la comunidad estoy en la estructura del cabildo de esta vigencia. He logrado evidenciar con preocupación que los procesos comunitarios están débiles cada día. La comunidad manifiesta poca participación en los espacios comunitarios teniendo en cuenta, que por un lado la gente no tiene sentido de pertenencia hacia los principios de la organización, donde no se comprende que solo es la tenencia de la tierra, sino que alrededor de ella está ligado el pensamiento, la identidad y la cultura. Hace falta establecer mecanismos que permitan mantener la memoria histórica de los procesos, de contar a las generaciones el cambio de vida que se logró con el proceso de recuperación de la tierra y la responsabilidad que tenemos con el legado de lucha, organización y defensa que como mayores hemos construido en el marco de reclamar y defender nuestro territorio y por ende nuestros derechos. (M, Pardo, comunicación personal, 2019)

Estas consideraciones permiten enfocar el proceso educativo, pero debido a lo que ya mencioné y a que los cabildos se ocupan más de lo administrativo en cuanto a la gestión y ejecución de recursos y a esto sumarle las problemáticas y conflictos que aquejan a la comunidad en los cuales demandan mucho tiempo. La autoridad no destina el espacio, los recursos humanos y económicos para acompañar y fortalecer no solo el proceso educativo, sino también otros programas como familia, mujer, jóvenes, económico que recogen los aspectos sociales y culturales, y que si se organizaran y apoyaran contribuirían a mejorar la calidad de vida de las personas, la convivencia, la identidad, se entenderían, vivenciarían y fortalecerían los procesos políticos y organizativos que desde hace tiempo hemos venido desarrollando y que precisamente en este tiempo donde tenemos tantas amenazas de políticas de gobierno, del sistema económico, de la modernidad se requiere tener bases claras de nuestro proceso para seguir caminando y defendiendo nuestro el territorio.

Prosiguiendo con el tema, la docente comunitaria Lucelida Quilindo, quien por varios años ha hecho acompañamiento al proceso educativo del Resguardo de Paletará y ha hecho parte del equipo zonal de educación en la coordinación pedagógica, considera que:

Al proceso educativo de nuestra comunidad le hace falta mucho una cosa que la autoridad no se apersona, siempre se centran más en los proyectos productivos en el desarrollo de la comunidad desde otros aspectos, olvidando bastante el proceso educativo, dejan de lado elementos significativos como el que hacer de la población estudiantil, los jóvenes están muy sueltos no se les está brindando los espacios necesarios para que desarrollen y fortalezcan su pensamiento como joven, como indígena, como individuo colectivo, muchas veces la autoridad no educa sino que se queda más en la crítica y esto hace que los jóvenes se alejen un poco del proceso, considero que el papel de la autoridad con respecto al proceso educativo está muy pobre de ideas. En el momento prima más la educación estatal que los procesos de educación propia, hasta que el Proyecto Educativo Comunitario no se coloque en práctica no se evidenciaran mayores logros y se seguiría teniendo esa educación encaminada a las competencias, a los resultados de las pruebas externas, al desarrollo económico visto desde el capitalismo olvidando ese importante y bonito conocimiento de nuestros mayores, es así como considero que en nuestra comunidad desde el aspecto educativo falta mucho por hacer, por aprender, por investigar y colocar en práctica en aras de construir y desarrollar verdaderos procesos de educación propia. (L, Quilindo, Comunicación personal, 2019)

Finalmente, el coordinador local del equipo de jóvenes del resguardo de Paletará, egresado del Colegio Agroindustrial de Paletará, estudiante de la Universidad Indígena refiere:

no se evidencia una coherencia política en el proceso educativo, teniendo en cuenta que una cosa es lo que se plantea desde el sistema educativo indígena propio y los proyectos educativos comunitarios y otra muy distinta es la práctica y la vivencia de los procesos educativos los cuales están muy arraigados a la educación tradicional y los parámetros estatales. Hay que mencionar que no todos y todas comparten los procesos de educación propia, teniendo en cuenta que hay docentes, padres de familia y mayores que no le apuestan a dicho proceso, muchas veces puede ser por desconocimiento, porque no se identifican o no ven interés o pertinencia alguna.

Considero que muchas veces es porque desde los diferentes espacios comunitarios y desde la autoridad no se promueven instrumentos o mecanismos que permitan que la participación de la comunidad y sus diferentes actores educativos a través de diálogos, debates e información con relación a la educación propia, generalmente los temas educativos se los delegan a los docentes pasando de ser un proceso colectivo a un proceso individual, en las asambleas comunitarias el espacio que se le da a la educación es mínimo y usualmente en el último punto cuando la comunidad ya está cansada, no prestan mayor atención y difícilmente se generan aportes y reflexiones. (estudiante egresado, comunicación personal, 2019)

Por otro lado, es de mencionar que periódicamente se cambian los cabildos y así como llegan autoridades que apoyan hay otras que no en el tema educativo. Considero que aquí juega un papel importante los equipos zonales y regionales de educación que son conformados por los comuneros que se delegan a estos espacios para conocer, empaparse, apropiarse del tema educativo en sus diferentes componentes, político, pedagógico y administrativo, para dinamizar los avances, proyecciones y procesos desde el nivel local y desde una forma directa con la autoridad. El acompañamiento de estas estructuras es fundamental para la operatividad de las autoridades en el proceso de educación propia.

De igual manera, considero que las autoridades a nivel local, zonal y regional han enfocado el proceso administrativo hacia el manejo de recursos económicos olvidando que este proceso va más allá de administrar personas, administrar el territorio, se deben replantear las formas administrativas que no solo se reduzcan lo administrativo y económico, porque se estarían dejado al margen aspectos fundamentales como la gobernabilidad y consolidación de la educación propia.

3.3. Las Dinámicas del docente en el tejido educativo.



Figura 17- Taller pedagógico de docentes

Fuente: archivo personal (2018)

Desde el documento de la jigra pucha del P.E.C Pueblo Kokonuko se plantea que el maestro tiene un constante compromiso comunitario y organizativo, está atento a las dinámicas del proyecto educativo de la comunidad, de tal manera vivencia y proyecta acciones en colectividad para fortalecer la identidad local.

De igual manera, se menciona que el maestro comunitario esta siempre ligado a la comunidad en la toma de decisiones que garanticen prácticas pedagógicas comunitarias fundamentadas en la innovación y la investigación. Además, evidencia procesos culturales y comunitarios con sentido de pertenencia, capaz de promover la participación de los diferentes miembros de la comunidad (familia, maestros, mayores sabedores, comuneros, autoridades tradicionales, espirituales niños, niñas y jóvenes), en los procesos pedagógicos comunitarios y educativos que se enmarcan dentro del Sistema Educativo Indígena Propio.

Por consiguiente, desde el Resguardo Indígena de Paletará en el marco de la construcción del Proyecto Educativo Comunitario, se han venido construyendo una serie de mandatos y normas para la aplicación de diferentes procesos en materia educativa. Por tanto, de manera colectiva se ha propuesto un perfil y criterios de los diferentes actores que recrean y dinamizan el proceso educativo en nuestra comunidad, es así como según las memorias del P.E.C del Resguardo, se plantea que el docente o dinamizador del proceso educativo en Paletará es un líder con vocación y sentido de pertenencia por la comunidad, conocedor de las diferentes dinámicas territoriales, con capacidad de innovar desde las prácticas pedagógicas y la investigación, que valore los conocimientos de los estudiantes en el desarrollo del aprendizaje, que promueva diferentes escenarios de diálogo y participación para el desarrollo de la educación propia.



Figura 18- Taller con docentes de la construcción de calendarios propios

Fuente: Archivo personal (2019)

Es por ello que, parafraseando a la comunera Libia Noguil, vicegobernadora del Resguardo de Paletará, el papel de los docentes y directivos es fundamental en el proceso educativo, entendiendo que usualmente sobre las autoridades recaen diferentes responsabilidades de tipo comunitario, administrativo y social, así como la atención a diferentes problemáticas que se presentan en la comunidad a raíz de conflictos entre comuneros, descomposición familiar, control territorial lo que demanda tiempo en el ejercicio de la gobernabilidad, asimismo la participación en los programas y procesos que se deben abordar desde la parte regional en los diferentes programas que sustentan nuestra organización.

Según manifiesta una docente de la Institución Educativa, no siempre hay espacios para atender o direccionar la parte educativa, además las autoridades somos cambiantes y muchas veces se desconocen dichos procesos, por eso considero que el papel de los dinamizadores es clave en el desarrollo de la educación propia, son ellos quienes con propiedad deben contribuir, apoyar, hacer equipo con los cabildos para involucrar a la comunidad en el desarrollo del P.E.C, lo cual implica tiempo y no solo con el espacio destinado a la atención de los estudiantes se logra realizar un trabajo significativo y este es uno de los problemas que tenemos en la comunidad, la mayoría de los docentes solo cumplen horarios.

Además no pertenecen a la comunidad, que se amparan en sus derechos sindicales cuando se hacen exigencias de su participación en diferentes dinámicas comunitarias, donde uno se da cuenta que no demuestran el interés por conocer y aportar, sus expectativas están más enfocadas en sus nombramientos en propiedad que en hacer trabajo desde y para la comunidad y desafortunadamente no hemos determinado una ruta que nos permita evaluar la labor de los docentes y de nuestro papel de autoridad en el desarrollo de la educación propia. Considero que

esta debe ser una tarea a corto plazo que se debe desarrollar para emprender con responsabilidad procesos de educación propia en nuestra comunidad. (L, Noguil, Comunicación personal, 2019)

Por otro lado, el mayor Arbey Astaiza, exgobernador, exconsejero zonal plantea:

Uno nota que la mayoría de docentes de nuestra comunidad están muy ligados al cumplimiento de un horario, el horario limita y no deja evidenciar un apoyo general en los procesos comunitarios, sin embargo no hay que desconocer que los docentes son respetuosos de la autoridad y de las orientaciones que se dan, hay que reconocer que algunos docentes desde su quehacer o vocación por su ejercicio, han demostrado iniciativas de aplicación de estrategias y metodologías que parten del territorio, dinamización de los cabildos escolares, conversatorios con mayores, donde han realizado investigación y se han publicado algunos documentos, videos educativos que permiten caminar en ejercicios de educación propia.

Lo que ha pasado en la comunidad es que no hemos podido lograr unificar criterios desde las diferencias, lo cual ha generado muchas problemáticas y al no haber una claridad política en materia educativa ha hecho que los procesos direccionados a la implementación de educación propia se estanquen y los docentes que realmente tienen una apropiación por dicho proceso se sientan señalados y poco respaldados principalmente por las autoridades, además hay que valorar que al momento ya hemos logrado vincular comuneros que tienen la formación profesional en la docencia y notamos que muchos de ellos tienen una visión, unos principios y unas políticas muy claras y nos vemos muy bien representados.

Considero que pese las diferentes problemáticas los docentes están llamados a ser grandes dinamizadores del proceso educativo, son ellos los que tienen el mayor conocimiento en este campo y su permanencia es constante en el rol que desempeñan en la comunidad, a diferencia de las autoridades que somos pasajeras y que muchas veces no estamos muy empapados de las implicaciones pedagógicas y prácticas del quehacer de la educación propia. (A, Astaiza, comunicación personal. 2019)

Habría que referir también, los aportes realizados por el docente directivo Olmedo Mazabuel quien por varios años acompañó el proceso educativo en Paletará.

Considero que los maestros y maestras del resguardo de Paletará están llamados a leer la diversidad presente en esta comunidad, teniendo en cuenta hay presencia de indígenas y campesinos provenientes de diferentes partes del Cauca y algunas regiones del país, es de anotar que Paletará es un territorio pequeño pero diverso, en este sentido hay que valorar esa riqueza cultural, el reto es entonces emprender procesos educativos más amplios, más incluyentes donde la diversidad se convierta en una fortaleza, los maestros de hoy en el Resguardo de Paletará tienen que ocuparse más del querer de la comunidad que del querer de ellos como docentes, que es lo que generalmente ha venido pasando, hay que entender que los maestros somos personas de paso, hoy estamos y aportamos, pero finalmente las grandes transformaciones en una comunidad siempre las van hacer las comunidades que están ahí. (O, Mazabuel, comunicación personal., 2019)

En este sentido, las grandes transformaciones se deben hacer desde adentro. De igual forma hay que entender que nosotros los docentes como actores educativos desde la educación propia ya no somos los que “enseñamos” somos facilitadores, somos dinamizadores de procesos, hay que entender ese cambio conceptual y estructural del papel del docente que tradicionalmente la escuela estatal ha reproducido del maestro que enseña, dicta clase, tiene el conocimiento. Hay que entender que el maestro no es el único centro del proceso educativo. El docente pasa a ser un actor que dinamiza procesos de formación, donde el centro del proceso educativo además del docente es el niño, la autoridad el territorio donde todos debemos apuntar a una misma dirección, u objetivo que es el desarrollo de la educación propia.

Por otro lado, la comunidad de Paletará ha tenido que hacer un alto en el camino para revisar las cosas, nunca es tarde para reevaluar, las crisis ayudan a mejorar y replantear los procesos, es

considerable que la institución de Paletará está proyectada a ser una Institución muy valiosa para el Pueblo Kokonuko en términos de cultura, de fortalecimiento organizacional, de aportes pedagógicos. Nuestra tarea como docentes son los aportes pedagógicos, encaminados a la orientación de los y las estudiantes y de la construcción de los procesos educativos donde vivenciamos y desempeñamos nuestro rol, particularmente en el reto del desarrollo de la educación propia.

Finalmente, la docente del colegio agroindustrial Paletará, Nelsy Adriana Ruano quien ha estado en la institución desde sus inicios y hace parte de nuestra comunidad, dice:

De todo el proceso que ha venido acompañando desde el aspecto educativo en Paletará le han quedado muchos sabores y sin sabores, han habido aciertos y desaciertos que lo lleva a uno a aprender, considero que aún falta mucho por hacer en materia educativa y debo mencionar que desde mi papel de docente no soy copartidaria de que en los procesos educativos empiecen a mezclar intereses personales, muchas veces se hace un mal uso del poder desde las autoridades, desde acciones de autoritarismo y no se procede agotando diferentes instancias y procesos que de manera comunitaria se han establecido, considero que siempre debe primar los intereses colectivos sobre los intereses individuales, particularmente cuando se trata de ocupar espacios dentro del proceso educativo.

Por otro lado, considero que los docentes debemos ser actores activos que no debemos esperar a que nos digan que es lo que debemos hacer, generalmente a veces lo que nos sucede es que esperamos a que los demás hagan, no evidenciamos iniciativas de emprender, aportar e ir abriendo esa brecha para ayudar a indicar el camino en conjunto con la comunidad, no aprovechamos esos espacios de participación que al día de hoy se han venido ganando, usualmente nos dedicamos a dictar nuestras clases de manera magistral y nos desligamos de la comunidad.

También debo decir que a veces desde nuestro rol nos sentimos agobiados por parte de la autoridad, padres de familia y la misma institucionalidad, porque se nos responsabiliza de las diferentes problemáticas que se presentan en el aspecto educativo, de los problemas de conducta de los estudiantes porque no ejercemos disciplina, de los bajos resultados académicos porque no enseñamos, de la deserción escolar porque no generamos estrategias de retención de los

estudiantes, así como de no promover el desarrollo del PEC, y no se detienen a pensar que el proceso educativo es responsabilidad de la comunidad en pleno, que si queremos alcanzar grandes resultados debemos cooperar todos desde nuestros diferentes que haceres como padres, autoridades, mayores, estudiantes, docentes y son precisamente estas reflexiones las que se deben dar en el marco del desarrollo de la educación propia, hasta donde debe llegar nuestra responsabilidad en ese sueño colectivo de construcción de una educación diferente, incluyente y comunitaria. (N. Ruano, Comunicación personal 2019)

Teniendo en cuenta los diferentes aportes recopilados a través de las entrevistas y desde las vivencias de las cuales he sido partícipe, desde mi rol como docente y actualmente como directiva docente, considero que nuestro papel es fundamental en el desarrollo de la educación propia y hasta el momento no se ha logrado hacer un cambio estructural en lo que implica ser docente en contexto indígena, donde se busca el desarrollo de la educación propia.

Este proceso desde sus inicios fue muy crítico el papel de la escuela tradicional y del docente que reproducía dicha escuela, al día de hoy y pese a las diferentes experiencias de educación propia que se han venido adelantando, podría decir que no solo en mi comunidad sino a nivel general, trabajar en los imaginarios de los docentes con relación a la educación propia ha resultado un poco complejo, no todos estamos dispuestos a los cambios o a enfocar nuestra labor desde un procesos más práctico y comunitario, más cuando no hacemos parte de las comunidades y desconocemos las dinámicas, sueños y proyecciones.

En tal sentido, es necesario recordar que las peticiones desde las comunidades indígenas para desarrollar el contexto educativo se basó inicialmente en recrear un perfil de maestro particular, distinto al modelo representado en el sistema estatal con paradigmas esquematizados, como es natural, se pretendían colocar de maestros a personas de la comunidad que aunque no tenían una

completa formación académica o profesional, eran dirigentes locales que inspiraban confianza y respeto por parte de la comunidad, incluso habían sido cabildantes y habían participado en la recuperación de las tierras, por tanto eran grandes conocedores del territorio, de sus dinámicas y necesidades; además dominaban la lengua materna.

Los maestros lograban su formación a través del proceso de conformación de las escuelas. Dicho contexto de las escuelas, el ámbito cultural de las comunidades, sus relaciones con un ambiente educativo, donde lo comunitario era indispensable del modelo pedagógico que se buscaba y donde la comunidad era la principal fuente de formación docente, hizo que la formación pedagógica no solo fuera asunto de los docentes, sino que se extendiera a la dirigencia local, a la misma comunidad, a la organización regional. A través de dicho proceso se relativizó el papel del maestro frente a la comunidad, porque pasó de ser el único portador del conocimiento, para convertirse en coordinador y articulador de los distintos saberes. Dicho de otro modo, el docente con una perspectiva más amplia cuya visión está enfocada en “hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación” (CRIC, 2004)

De esta forma, fue clave la capacitación de los docentes en aspectos políticos, educativos, de socialización de la legislación indígena, de la historia de las comunidades, de desarrollo de metodologías de recuperación cultural, lo cual funcionaban como círculos de reflexión sobre lo que se buscaba en la educación. Con ello se puede evidenciar que, actualmente, desde el sistema indígena propio se sigue planteando la necesidad de poder replantear el papel del docente como dinamizador de los procesos educativos desde los diferentes espacios y dinámicas comunitarias, pero no se evidencia esa transformación del que hacer del docente, como inicialmente se afirma los docentes que acompañan nuestro proceso educativo en mi comunidad en su mayoría realizan

su labor de una forma individual y desarticulada con la comunidad, se cumplen horarios y se están más sujetos a las directrices de la parte estatal e institucional.

Asimismo, los intereses de la comunidad, las mismas autoridades están más enfocados en traer profesionales de afuera, que dar la oportunidad en los diferentes espacios a las personas de la comunidad, en aras de alcanzar la calidad y competitividad. Es así como para el año 2015 se eligió como rector a un docente de la comunidad, profesional en educación con una amplia experiencia en el aspecto educativo y después de su nombramiento se generó polémica y persecución de algunos docentes y de las mismas autoridades deslegitimando sus capacidades y su gestión con respecto a la institución, docente que trató de adelantar procesos para el fortalecimiento de la educación propia, pero que no se valoró su trabajo y aporte al proceso educativo de nuestra comunidad, a raíz de estas situaciones el rector renunció en el 2018 y por direccionamiento de la autoridad de ese momento se decide nombrar un rector ajeno a la comunidad, argumentando que una persona foránea si tendría las capacidades de direccionar la Institución en procesos de calidad, negando la posibilidad a los comuneros que tenían el perfil para desempeñarse en dicho cargo.

3.4. Los jóvenes: sus realidades, sueños y expectativas en el tejido educativo

Las movilizaciones sociales de corte étnico adelantadas en los 70 transformaron las realidades de los pueblos indígenas, en el cual, en su interior se materializaban paradigmas de colonización y sometimiento social, permitiendo doblegarlos ante políticas públicas orientadas a minimizarlos y colocarlos dentro de una estructura piramidal. Si bien, las luchas iniciadas fueron adelantadas en su mayoría por jóvenes, que pensaron que, si llegasen a emancipar sus pueblos, lo más lógico

era que las nuevas generaciones tendrían condiciones distintas en el marco político estatal. Por tanto, es posible referir que el papel que han emprendido los y las jóvenes en este contexto de luchas y reivindicaciones han permitido irrumpir en un orden social, cuestionando además las relaciones de poder que se dan en el contexto latinoamericano.



Figura 19- Taller con jóvenes grado decimo colegio Agroindustrial Paletará.

Fuente: Archivo personal (2019)

Dentro de todas sus acciones los movimientos étnicos han venido cuestionando algo que Foucault (1986 citado por Lara & Muñoz 2011) refiere en uno de sus aportes epistémicos:

La misma forma de nombrar a los habitantes nativos —«indios», luego «indígenas»— en lo que hoy conocemos como América Latina, plantea ya uno de los problemas centrales del coloniaje porque en aquello que se nombra opera siempre una relación intersubjetiva de poder. (...) Los indígenas fueron nombrados así por una urgente y casi automática necesidad de administrar la población por parte de las distintas instituciones de la colonia y de la república. (p. 38)

Al respecto conviene decir, que estas nominaciones han determinado condiciones y caracterizaciones sociales de las comunidades colocándolos en condiciones de subordinación y alteridad, a esto se le suma las narrativas coloniales que aún se siguen legitimando en la estructura epistémica que atraviesa todo un circuito curricular. Frente a esto, las comunidades denominadas indígenas desde sus distintos contextos se vienen replanteando pautas que permite descolonizar no solo el pensamiento, sino las acciones en la cotidianidad, y en esta propuesta está inmersa los y las jóvenes que con sus proyecciones e innovaciones levantan sus voces y direccionan proyectos de concienciación de ser indígena en escenarios de desigualdad social, cuyo propósito es llegar a defender sus derechos como actores sociales de transformación y fortalecer nuevas identidades, con unos códigos distintos a los tradicionales. Si bien es cierto, las nuevas conjugaciones culturales que se están dando en un plano globalizado están siendo de cierta forma criticado por los adultos.

Sin embargo, son en los cambios culturales que se puede llegar a pensar qué tanto se dinamiza la cotidianidad, o qué tanto se inmoviliza una comunidad. En medio de estos interrogantes se sigue construyendo cultura, se desdibujan calificativos o se legitiman discursos culturales. Además de estos se podría señalar que:

El conjunto de valoraciones que los adultos construyen en torno de las jóvenes de sus comunidades es aparentemente ambiguo, por lo menos en un primer momento. La ropa, la música, el uso de objetos como el celular, el habla, las aspiraciones, constituyen factores disruptivos en la relación intergeneracional que expresan tensiones de orden cultural al interior de la comunidad indígena y que, habitualmente, son observados y narrados por los adultos como una amenaza, como algo que debe ser amonestado por la comunidad y que merece revisarse. (Lara & Muñoz, 2011, p. 45)

Los y las jóvenes dentro de los contextos culturales asumen desafíos entre los cuales, siguen aportando a la construcción de sociedad partiendo de sus diferencias, sus distintas proyecciones y nuevas posibilidades en términos políticos, lingüísticos, tecnológicos y sociales, aunque no sea totalmente comprendido por las autoridades tradicionales y toda su comunidad, están en pie fortaleciendo nuevas identidades y distintas formas de ser indígena, donde aún predominan los esquemas de dominación y una doble estigmatización.

De este modo, los y las jóvenes del resguardo de Paletará se representan a sí mismos como “personas aportativas para la comunidad y el resguardo. Socializan sus conocimientos y saberes dándolos a conocer fuera y dentro del territorio” (estudiante anónimo, comunicación personal, 06 de agosto de 2019) asimismo, esta población juvenil “representa el futuro de la comunidad, apoya al cabildo en las actividades que se hacen reconocer cuáles son nuestras costumbres y nuestras culturas, reconocer las tradicionales que hay en el resguardo” (ibíd.)

Las consideraciones anteriores, permiten interpretar que las nuevas generaciones reivindican y fortalecen sus raíces culturales, aunado con las nuevas formas de comunicación y códigos que permiten estar en nuevos contextos de socialización. De esta manera, las transformaciones que se dan al interior de la cultura no equivalen a un debilitamiento cosmogónico, al contrario hace parte de la retroalimentación de saberes, conocimientos y experiencias. Sin embargo, manifiestan que la “educación no está respondiendo de la mejor manera, ya que no se está usando los mejores métodos educativos propios, los profesores en algunos casos no entienden nuestras necesidades y no tienen en cuenta nuestra opinión y opiniones” (ibíd.)

Es fundamental, entender que los y las jóvenes requieren recursos educativos distintos, en tanto aporten a la construcción cultural e identitaria, puesto que los cambios sociales hacen que las dinámicas de los sujetos sociales vayan acordes a los nuevos requerimientos de vida. Si bien es

cierto, los y las estudiantes manifiestan considerablemente que “la educación indígena es la mejor forma de recuperar nuestras creencias, y saberes indígenas para así podernos adecuar de la mejor manera en nuestro entorno indígena” (ibíd.) La mirada crítica que tienen los estudiantes de la institución educativa en mención se ha venido construyendo colectivamente, a partir de las distintas formas de expresión, es por ello, que sus reclamaciones respectan a la transformación pedagógica, en el cual se ajuste a sus necesidades políticas, sociales, económicas e ideológicas.

Hay que mencionar, además que los reajustes que deben hacerse en el tema educativo, respectan a potenciar sus sueños y proyecciones, teniendo en cuenta que manifiestan que desean salir de su resguardo y “ser profesionales, tener una empresa, tener una familia, vivir dignamente, tener mayores recursos económicos, viajar por el mundo” (ibíd.) Estas son algunas ideas que comparten entre pares y es por ello que se debe dimensionar el ejercicio político de la educación. Si bien es cierto, la educación debe fortalecer los proyectos productivos y los planes de vida de la comunidad, en tanto se piense desde una perspectiva de dignificación humana. De no ser así, no tendría sentido la educación dentro del territorio específico.

Existe una mirada particularizada de los y las jóvenes por parte de los adultos, entre tanto se manifiesta algunos estudiantes del grado décimo en medio de un taller colectivo “lo que piensan los adultos de los jóvenes es que no van a poder salir adelante, lograr una carrera, no hay un apoyo, confianza por parte de ellos” (Astaiza D. Legarda W. Camayo Y. comunicación personal, 06 de agosto de 2019) por otra parte, se plantea que “las juventudes son distintas las vidas de nosotros que la que fue de ellos y que somos líderes de nuestras propias vidas y que podemos lograr lo que nos proponemos” (Perdomo D, Sánchez P. comunicación personal, 06 de agosto de 2019)

Por su parte otros señalan, que los adultos piensan que los jóvenes andan en malos pasos, que solo por su manera de vestir, los justifican sin ni siquiera conocerlos” (Urrea D. Molina D. Muñoz

A, comunicación personal 06 de agosto de 2019). Además, refieren que hay una mirada estigmatizada puesto que expresan que “los adultos dicen de nosotros que no somos capaces de liderar la comunidad, ya porque somos irresponsables e inmaduros para tomar decisiones” (Moncada G. Gutiérrez Y. Guauña D, Gutiérrez M, comunicación personal 06 de agosto de 2019)

Las distintas miradas que los adultos tiene sobre los y las jóvenes son marcaciones que se han venido tratando al interior del proceso educativo, a fin de transformar las condiciones para lograr ocupar espacios de participación comunitaria y reajustar los escenarios organizativos que permitan incluir a los y las jóvenes como actores sociales con conocimientos y saberes significativos e importantes para retroalimentar los proyectos de vida de la misma comunidad.

Si bien, los distintos aportes que los y las estudiantes de secundaria, han sido significativos en tanto, se empiezan a visibilizar nuevas formas de ser indígena donde los cambios en el vestido y formas de comunicación no sean elementos problemáticos sino nuevos elementos constitutivos de una cultura dinamizadora. En medio de las transformaciones sociales los y las jóvenes vienen tejiendo relaciones humanas a partir de sus aportes, pero además se reconocen las distintas necesidades que atraviesan en el sector educativo y social, entre ellas mencionan los y las estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria de Paletará:

El acceso de muchos jóvenes al consumo de sustancias psicoactivas

- ✓ Debilitamiento de las costumbres del territorio
- ✓ Deserción escolar
- ✓ Falta de oportunidades para acceder a la educación superior de calidad
- ✓ Consumismo de redes sociales
- ✓ Falta de educación sexual lo que genera embarazos a temprana edad

- ✓ Bulling
- ✓ Explotación infantil
- ✓ Falta de recursos educativos para potenciar los tiempos libres
- ✓ Falta de apropiación identitaria y de la lengua materna

Los anteriores factores problemáticos identificados por los mismos estudiantes en un taller colectivo intramural, son parte de los requerimientos que invitan ser abordados para potenciar todo un proyecto de vida y por ende intercultural. Desde este contexto, es importante señalar que la interculturalidad traspasa las relaciones interpersonales o el compartir de conocimientos y experiencias, más bien, es un proceso que aborda distintos escenarios en los ámbitos sociales, económicos, culturales, identitarios y demás que hacen parte de la cotidianidad de la comunidad y que son prioritarios atenderlos a fin de generar espacios de sociabilidad dignos y participativos, en la medida que los mismos actores reconstruyen sus contextos a partir de la resolución de conflictos.

Es por ello que es fundamental dar a conocer las distintas propuestas que hace la comunidad educativa desde un marco educativo intercultural, con la finalidad de transformar sus realidades y sus formas de habitar la localidad, entre tanto se apunta que la educación puede abordar las siguientes temáticas que permitan la proyección pedagógica y lograr minimizar las problemáticas sentidas en la localidad:

- ✓ Fortalecimiento de la lengua materna y la medicina tradicional
- ✓ Identidad (es) indígena y el trueque
- ✓ Autonomía, cultura y participación estudiantil en la sociedad
- ✓ Conocer y construir literatura propia
- ✓ Fortalecer la oralidad

- ✓ Fomentar la actividad agrícola, procesos económicos
- ✓ Convivencia educativa
- ✓ Respeto intergeneracional
- ✓ La salud y medicina tradicional
- ✓ Abordar las Tecnologías de Comunicación e Información TIC
- ✓ Gastronomía local
- ✓ Conocer la legislación indígena
- ✓ Fortalecer las danzas tradicionales, el tejido y las artesanías
- ✓ Calidad educativa

3.5. Las mujeres como sujetos que tejen pensamientos y hacen escuela.

Las mujeres son sujetos sociales que han sido protagonistas de significativos cambios a nivel organizativo, político, social, económico y cultural dentro de un contexto latinoamericano, por ello, es conveniente señalar que sus aportes han permitido cuestionar sus condiciones de desigualdad que propiamente dicho no se han anunciado de manera abierta. No obstante, es posible visibilizar que:

la subordinación estructural de la mujer al hombre existe prácticamente en todas las sociedades, en los pueblos indígenas organizados en torno al parentesco, la distribución del poder y los roles entre hombres y mujeres varían según la combinación de reglas de descendencia, matrimonio y residencia. Son estas normas las que no solo estructuran las relaciones sociales, sino que además determinan los derechos de representación de las unidades domésticas, la herencia, el acceso a los bienes de producción, aspectos de la salud y la reproducción, la educación y la migración, entre otros. (CEPAL, 2014, p. 17)



Figura 20-Entrevistas grupo de mujeres cabildantes, Resguardo de Paletará

Fuente: Bolaños.,2018

En el contexto de desigualdades y contradicciones, las mujeres han asumido un papel transformador en la sociedad, a tal punto que ha ocupado cada escenario de socialización con autonomía, como “elemento central para avanzar en la igualdad de género” (CEPAL, 2014)

En el resguardo indígena de Paletará Kokonuko, las mujeres atraviesan un sinnúmero de problemáticas, que en la actualidad se hacen propuestas para abordarlas y establecer nuevas condiciones de vida. El maltrato físico, psicológico, la estigmatización, la sobre carga de los oficios domésticos y la violación a sus derechos humanos son temas fundamentales para tratarlos desde el marco educativo, teniendo en cuenta que son ellas, las que deben estar en espacios de empoderamiento a fin de modificar estas realidades y potenciar sus liderazgos, habilidades y virtudes para lograr en gran manera “políticas específicas de erradicación de violencia” (ibid., p. 18)

No cabe duda, de que:

Los procesos de empoderamiento de las mujeres indígenas son centrales para hacer frente a las situaciones de violencia, rescatando las prácticas y creencias que ellas consideran positivas y

desafiando aquellas que estiman dañinas. Esto es, reconocer que las mujeres indígenas son sujetos de derechos individuales y colectivos, protagonistas de cambios y de su propio desarrollo (ibid.)

Desde el campo educativo, las mujeres estudiantes son quienes producen cambios estructurales dentro del territorio, por tanto, se proyectan a revertir las condiciones de subordinación por las que han estado históricamente las mujeres, a través de nuevas reconceptualizaciones de ser mujer indígena en un contexto campesino, en el cual, se reconfiguran las relaciones entre la territorialidad con sus identidades y sus cosmovisiones con sus ejercicios de empoderamiento femenino. De esta manera, las estudiantes logran de forma flexible articular sus formas de pensar con aquellas que conservan las mayores, y el resto de mujeres. Por tanto, tienen la facultad de entrar en diálogo de saberes y enriquecer la apuesta política que se teje en comunidad afincada a su reivindicación y fortalecimiento identitario.

Las mujeres del resguardo Kokonuko han venido tejiendo lazos humanos entre ellas, con la finalidad de fortalecerse como un grupo social con unas necesidades específicas, pero también con iniciativas que cohesionadas con el plan de vida de su localidad pueden elevar la calidad de vida no solo de ellas, sino de todo un conjunto humano. Es común ver mujeres líderes, madres de familia, estudiantes, hijas y mayores con infinidad de sabidurías y experiencias, esto permite identificar una gran diversidad sociocultural. Es importante mencionar, que la noción de mujer campesina e indígena no es unívoca, puesto que dentro de esa colectividad existen particularidades en términos ideológicos, económicos, estilos de vida y costumbres, lo que ello significa que es no posible de hablar de mujer sino de mujeres.

Según Karina Doña en Rivera (2014)

Las mujeres en el siglo XXI, van a intervenir decisivamente en los diferentes espacios de la vida, en los vínculos afectivos y sexuales, y en la vida familiar. Y la dinámica del nuevo siglo viene demandando un nuevo estilo de liderazgo. Se está viviendo una situación donde las comunicaciones y el manejo de la información son un tema importante, donde las relaciones entre las personas son fundamentales, donde la gestión del tiempo es prioritaria, donde el trabajo en equipos es necesario... donde, en definitiva, las capacidades innatas de las mujeres serían adecuadas a estas nuevas circunstancias. (p. 275)

Las mujeres locales han asumido el reto de participar en espacios comunitarios y organizativos, en el cual posibilita consolidar confianza, fortalecer unas nuevas identidades y minimizar las brechas de desigualdad existentes. Con lo anterior, una comunera expresa que:

La mujer indígena es generadora de vida, son la directa responsable del cuidado y educación de los hijos, Entablan y generan diálogos en la familia, comunidad, generalmente manejamos el equilibrio y aportamos en la salud, educación, familia, Hacemos parte de estructuras organizativas como la guardia, cabildo, programas del cabildo como mujer, jóvenes, educación. También trabajadoras de la tierra en las parcelas. (Entrevista personal 1 de agosto de 2019)

Lo anterior permite señalar, que la mujer es una representación significativa en el tema organizativo desde el escenario familiar, social, económico, ambiental y cultural significando que es ella o ellas son las que cuentan con la capacidad de dirigir una sociedad con todas sus complejidades, buscando siempre la colectividad para realizar unas tareas puntuales desde la solidaridad y planificación. En la actualidad, las mujeres asumen un papel concienciado frente a los roles que son capaces de manejar casi simultáneamente e inician a valorar sus aportes dentro del territorio. Si bien, históricamente las mujeres han estado relegadas a condiciones de

subalternidad donde los cargos públicos, privados o de cualquier tipo solo eran asignados a los hombres. No obstante, hoy por hoy las mujeres:

En el tema comunitario y organizativo hacen su aporte contribuyendo a mediar problemáticas sociales de familia, aportan en el desarrollo y fortalecimiento de los programas del cabildo. Hacemos posicionamiento de nuestro pensamiento y lideramos procesos en el cuerpo familiar y comunitario. (Entrevista personal 2, agosto de 2019)

Por otro lado, es importante mencionar que las mujeres a pesar que se han ganado espacios de participación aún se cohabitan con las herencias coloniales, donde el patriarcado sigue extendiendo sus raíces en las nuevas generaciones, a fin de mantener las desigualdades y los estereotipos, en el cual la mujer está diseñada para desarrollar solamente actividades domésticas, sin embargo, se manifiesta que:

Los roles que asume la mujer indígena como amas de casa, algunas ocupan cargos en el campo comunitario como guardias, cabildantes, de igual manera algunas se desempeñan en el campo educativo, salud. Somos cuidadoras de las familias, asumimos la mayor responsabilidad en las labores y cuidado del hogar y aportamos en el sustento del hogar. (líder comunitaria. Líder comunitaria, Comunicación personal, agosto de 2019)

Todas las actividades que una sola mujer desarrolla dentro de su sociedad o comunidad tienen un valor importante, y todos los esfuerzos que se pueden sumar entre ellas, significa un potencial supremamente alto, con esto no se intenta decir que se esté erigiendo una actitud egocentrista ni de autosuficiencia, puesto que se reconoce que la familia en su plenitud es un elemento cohesionador de la formación individual de todo ser humano. Sino que se pretende expresar que el valor subjetivo, ideológico y organizativo que tienen las mujeres ya sean campesinas,

indígenas, afrocolombianas, mestizas o blancas son fundamentales en el momento de establecer políticas públicas sobre género.

Cada uno de los actores sociales hacen parte de los procesos educativos escolarizados y no escolarizados, también hacen parte de las tensiones que se dan al interior de la comunidad local, en tanto, los jóvenes, la infancia, las mujeres y autoridades tradicionales construyen sus tejidos sociales desde lo que son y desde lo que hacen. En todo el documento se ha planteado que hacer educación propia es un reto supremamente importante, sin embargo, se han identificado contradicciones a la hora de materializarla, ya que la figura de escuela no ha trascendido, sino que se ha reducido a un claustro, donde se replican esquemas de dominación sin brindar la posibilidad de flexibilizarse en un contexto de diversidad cultural. Por tanto, la educación no cumpliría con la función de ser un eje articulador, donde se potencia los planes de vida de cada ser humano en su condición y logre vincular en sus dinámicas sus problemáticas.

Si bien las nociones de género, niño, niña, joven y de autoridad tradicional están desarticulados de la escuela, lo que impide que desde ella se hagan aportes significativos que apunten a minimizar las brechas de desigual social y por ende las problemáticas históricas que se acentúan en el presente. Con ello, es clave mencionar, que la educación desde cualquier perspectiva pedagógica no ha logrado cohesionar los problemas reales con sus epistemes, lo que permite deducir que la escuela es una realidad paralela a las dinámicas del contexto local.

Con lo anterior, se hace necesario construir una escuela sensible, que aporte a los tejidos sociales y a las construcciones identitarias de los distintos actores, a fin de empoderarlos en la reivindicación y fortalecimiento cultural y étnico, en el cual cobre sentido las distintas luchas

sociales que se han desarrollado históricamente por transformar las realidades y aquellas relaciones de poder que han subordinado subjetivamente a los pueblos aborígenes. Cuando la escuela pueda articularse con la realidad y las necesidades concretas de sus comuneros estaríamos diciendo que se empieza a consolidar un proyecto educativo comunitario incluyente, que trasciende de las evaluaciones cuantitativas y de sus paradigmas conductistas.

3.6. Los y las niñas como actores de movilidad social y educativa.

Desde el Sistema Educativo Indígena propio se le ha denominado semillas de identidad a la gobernabilidad que los niños y niñas indígenas ejercen a través de los cabildos escolares, donde se ha pensado que desde la niñez es fundamental promover espacios de participación, liderazgo y de convivencia del proceso político organizativo, teniendo en cuenta que estas generaciones deben ser los portadores y defensores del legado de nuestra organización. Por tanto, a la infancia se les debe educar en torno al pensamiento, cultura e identidad propia



Figura 21- Posesión cabidos escolares (2015-2019)

Fuente: Archivo personal

En este sentido, la Institución Educativa anualmente realiza la elección y posesión de los cabildos escolares, donde se les da espacio de participación a los y las estudiantes, de manera comunitaria de acuerdo a los perfiles y capacidad de liderazgo. Se organizan dos planchas del cabildo con los respectivos cargos y de manera democrática se procede a realizar la elección. Los cabildantes escolares se posesionan ante la autoridad mayor, quienes les orientan la responsabilidad que deben ejercer como autoridades y les dan pautas para el desarrollo de su labor.

Es de anotar, que en los últimos años se ha venido fortaleciendo el proceso de los cabildos escolares desde el nivel local como regional, por ello el cabildo mayor asigna presupuesto para la indumentaria e insignias de los cabildantes y guardia escolar, así como para el almuerzo comunitario de la posesión. Además, en dicho evento acompañan algunos padres de familia y equipos de educación local y zonal. Desde el espacio educativo se les brinda acompañamiento a los cabildantes y estudiantes en general a través del área de legislación indígena, donde se les orienta diferentes temáticas relacionadas con nuestras políticas comunitarias, historia y organización.

De igual manera se les brindan espacios para ejercer su gobernabilidad a través de asambleas estudiantiles, aporte en el control y organización del Colegio, gestión, representación de la Institución en diferentes eventos de nivel local, zonal y regional. Durante el año escolar el cabildo estudiantil desarrolla un plan de trabajo de acuerdo a las propuestas establecidas y socializadas antes de la elección. Es de mencionar, que este es un proceso muy significativo que lleva a fomentar el liderazgo y la apropiación de las dinámicas comunitarias en nuestros niños, niñas y jóvenes. Es fundamental que desde los espacios educativos permita que los estudiantes se conviertan en promotores de iniciativas comunitarias y no sean solo receptores sino dinamizadores de procesos desde sus realidades, expectativas y sueños enmarcados desde su condición individual

y colectiva. Es un proceso que implica reconocimiento y acompañamiento en las dinámicas de gobierno asumidas por los y las jóvenes, teniendo en cuenta que del valor, respeto, aporte y motivación que les brindemos, será vital para fomentar el liderazgo y empoderamiento de estas generaciones por los procesos políticos y comunitarios desarrollados en nuestro pueblo.

Cada actor social ha aportado significativamente en el tejido humano, que desde sus diferencias y particularidades han logrado compartir sus experiencias, saberes y enseñanzas frente a una historia, un legado y a unos conocimientos que, aunque no sean tenidos en cuenta fuertemente en la educación son parte de las identidades de nuestros pueblos ancestrales. De este modo, es conveniente señalar que dentro de la colectividad que se manifiesta en los planes de vida por ejemplo, debe identificarse la singularidad que existe en cada uno de ellos y ellas. Si bien, se habla de comunidad y familia, pero sería interesante referirse a mujeres, hombres, niños, niñas y jóvenes de manera diferenciada, puesto que cada condición social cuenta con sus propias formas de vivir, entender y habitar el mundo, teniendo en cuenta que hay procesos históricos distintos que los y las atraviesan.

Si bien es cierto, los enfoques que tiene la educación propia frente al fortalecimiento étnico, cultural, social, económico deben ser atravesados dialógicamente a partir de los aportes de cada actor. Lo anterior permite, ampliar el abanico de conocimientos y conseguir el desarrollo de programas al interior de la comunidad, que fortalezca las identidades que se construyen en medio de las transformaciones sociales y tecnológicas. En tal sentido, la cultura o culturas se van transformando en la medida que cada sujeto social interviene en esos cambios a través de mediaciones de sociabilidad. Por ejemplo, el tema de las Tecnologías de Comunicación e Información, están permitiendo ensanchar los territorios, y diversificarlos ideológica y

políticamente, en el cual circulan nuevos discursos de empoderamiento social, como es el tema del feminismo o las condiciones de jóvenes indígenas en territorios campesinos.

De este modo, la comunidad va cambiando y van surgiendo nuevas conductas y con ello necesidades, por tanto, se requiere refrescar la organización social y tener en cuenta que cada sujeto que hace parte de la colectividad también es particular y distinto con relación a sus otros. Tal vez dentro del Resguardo se empieza a sentir ciertas tensiones entre comuneros, puesto que los discursos de empoderamiento van transfigurándose y las fronteras culturales se desdibujan indicando un nuevo escenario de sociabilidad dinámicas y sin límites. Este tipo de realidades para los mayores tal vez tipifiquen desencuentros, porque sostienen, por ejemplo, que las y los jóvenes están dejando atrás las tradiciones culturales entre ellas la lengua materna y el vestido. Sin embargo, la mundialización si se puede decir de este modo, permite que las nuevas generaciones amplíen el espectro social y cultural, en el cual puedan nutrirse de otros grupos poblacionales logrando la interactividad social.

3.7. La interseccionalidad en el proceso educativo comunitario.

La intersectorialidad está asociada a las acciones feministas en la cual se hace una serie de reflexiones frente a las lógicas coloniales cuyo relacionamiento está enmarcado con el patriarcado, en el cual permiten hacer acciones reivindicativas que hicieran frente a las relaciones de poder imperante. Por tanto, cabe señalar que:

La interseccionalidad es un término acuñado en 1989 por la activista y académica Kimberlé Williams Crenshaw. Es el estudio de las identidades sociales solapadas o intersectadas y sus respectivos sistemas de opresión, dominación o discriminación. La teoría sugiere y examina cómo

varias categorías biológicas, sociales y culturales como el género, la etnia, la raza, la clase, la (dis)capacidad, la orientación sexual, la religión, la casta, la edad, la nacionalidad y otros ejes de identidad interaccionan en múltiples y a menudo simultáneos niveles. (Candela, 2017)

En tal sentido, “esta teoría propone que debemos pensar en cada elemento o rasgo de una persona como inextricablemente unido con todos los demás elementos para poder comprender de forma completa la propia identidad” (ibíd.) de este modo, es preciso señalar que los distintos grupos sociales asentados dentro del resguardo entre ellos mujeres, niños, niñas, jóvenes, población mayor, autoridades indígenas, campesinado y demás que hacen parte del tejido humano de la localidad están atravesados por una historia, y que sus construcciones identitarias han estado hiladas con un contexto de subordinación y alteridad, en el cual las relaciones hegemónicas han estado presentes en la cotidianidad y en cada espacio social.

De esta manera, la educación debe articular la interseccionalidad como estrategia para identificar las condiciones de desigualdad social y las condiciones de otrerización a las que se han estado sometidas la comunidad por aquellas rotulaciones culturales, biológicas, lingüísticas e idiomáticas que se han hecho desde un enfoque colonial para lograr abordarlas a partir de los distintos aportes que los actores sociales puedan hacerlo. Si bien, la escuela no puede ser un escenario intramural donde la cultura escolar solo sea construida por los estudiantes y docentes, sino que debe ser abierta a cambios estructurales, cuyas pedagogías sean dirigidas a emancipar el pensamiento, a fin de recrear los conocimientos y cimentarlos sobre bases reflexivas y creativas, permitiendo erigir nuevas estructuras sociales orientadas a trabajar desde la diversificación cognitiva.

Con ello, los procesos agenciados desde las autoridades tradicionales, la comunidad en general y el contexto educativo, pretenden focalizar esfuerzos que alienten sobre todo a

fortalecer los planes de vida de todo el resguardo y prepararlo para re-existir en una sociedad que se va transformando con pasos agigantados. De este modo, la prioridad de articular acciones por parte de cada actor y así mismo de los entes gubernamentales se hace visible en tanto, se formulen políticas educativas que sean dirigidas a hacer frente a los procesos de desigualdad social y a la opresión en la que están sometidas las sociedades étnicas. Además, la identificación de problemáticas educativas y comunitarias relacionadas con el tema de discriminación y exclusión social, puede abordarse pedagógicamente a través de estrategias efectivas que ayuden a conocer el origen de las desigualdades, estigmatización y desigualdad social para entrar a resarcir las mujeres, niños, niñas, jóvenes y disponerlo para re-conocer los procesos identitarios que deben fortalecerse en el tiempo a partir de escenarios dialógicos interculturales y subjetivos.

4. Capítulo IV

La interculturalidad como una alternativa de acercamiento entre la realidad y la representación

Desde el marco de la educación propia se busca generar escenarios de socialización que integre dinámicamente los saberes, conocimientos, experiencias y tradicionalidades del Pueblo Kokonuko, a través de pedagogías que permitan fortalecer los planes de vida de la localidad. En este sentido, cada actor social está en la capacidad en retroalimentar los procesos de aprendizaje, en tanto la educación sea pertinente y capaz de abordar integralmente las necesidades de sus protagonistas.

De este modo, se estaría hablando de un empoderamiento educativo, donde las políticas de reconocimiento sirven como herramientas para pensar y reflexionar desde la comunidad/escuela nuevas condiciones de vida, en el cual se cuestionen y se superen las formas integracionistas y racistas que han sentado sus bases desde la colonia. Es clave mencionar, que a partir de las movilizaciones sociales de corte étnico se han producido unas tensiones muy puntuales en el proyecto moderno. Sin embargo, es posible continuar con la lucha para minimizar las brechas de desigualdad social iniciando desde el interior de nuestro territorio.

Lo anterior a fin de incorporar discursos de inclusión social, donde las mujeres, niños, niñas, los y las jóvenes, los adultos y autoridades tradicionales tengan un lugar digno en la sociedad y puedan desarrollar sus papeles protagónicos para consolidar el desarrollo comunitario y educativo. Es importante marcar, que esta es una tarea compleja donde la interculturalidad aún está siendo pensada para ser trabajada con esfuerzos colectivos, con miradas críticas que permitan tejer con hilos humanos el entramado pedagógico desde la educación propia.

Este capítulo, señala los esfuerzos que han sido fortalecidos en el trabajo colectivo de la comunidad, en el cual las distintas prácticas tradicionales son parte de ese tejido educativo, donde en la interacción de generaciones se viene consolidando diálogos continuos que en algunos de ellos se ven las contradicciones entre los actores, pero esto respecta a las nuevas transformaciones que se dan en su interior. Los rituales, las mingas y demás dinámicas que culturalmente se realizan son parte del legado histórico y por ende se fortalece comunitaria y pedagógicamente, con la finalidad de re/existir en una sociedad contemporánea enriquecida de informaciones, narrativas discursivas y tendencias en tecnologías, industrias culturales y códigos comunicativos.

4.1. Experiencias y prácticas pedagógicas que vivencian la jigra pucha del P.E.C Pueblo Kokonuko.

Los diferentes procesos educativos que se han instituido en el interior de las comunidades indígenas se han tejido a partir de las diferencias sociales existentes entre mujeres, hombres, jóvenes, niños, niñas, mayores y líderes asentados en el contexto sociocultural. Por tanto, las perspectivas que se exponen y se materializan en la praxis pedagógica contiene varios matices epistémicos, lo que permite un enriquecimiento cognitivo y una diversidad en la comprensión y análisis de las temáticas que circulan en el Proyecto Educativo Propio P.E.C.

De esta manera, es conveniente describir cómo desde cada condición social e identitaria se viene transfigurando y fortaleciendo el marco educativo de la Institución Educativa Agropecuaria Paletará, pero a su vez consolidándose los diferentes aportes que se han hecho a

través de asambleas, mingas comunitarias y demás espacios de sociabilidad, posibilitando llegar a consensos y proposiciones coherentes y cohesionadas a la trayectoria histórica que se ha dado generacionalmente en la base de la reivindicación política, social, étnica y por supuesto educativa del Pueblo Kokonuko.

A continuación, se hace una descripción sobre los avances alcanzados en la Institución Educativa en mención y los diversos aportes agenciados por los actores educativos indígenas campesinos en el tema de educación propia, desde los lineamientos de la jigra pucha.



Figura 22- Posesión cabildos escolares (2018)

Fuente: archivo personal

Desde los espacios escolares de nuestra Institución Educativa Agropecuaria Paletará, con la participación de diferentes actores educativos y con el ánimo de darle vida al PEC, se plantea desarrollar diferentes prácticas pedagógicas que nos llevan a reflexionar, vivenciar y caminar en los procesos de construcción de educación propia y de representación de nuestra política educativa a través de los principios de la Jigra pucha. De igual manera, se ha buscado recoger las

necesidades establecidas en el plan de vida para abordarlas y contribuir en ese sentir y querer de la comunidad.

Es así como hemos visto pertinente trabajar en el fortalecimiento de la identidad como principio fundamental para la pervivencia como pueblo indígena. En este sentido se viene trabajando la gobernabilidad a través de los cabildos escolares, la espiritualidad indígena como principio orientador en el ser y actuar del individuo indígena, los círculos de palabra y sabiduría a través de conversatorios alrededor del fogón con mayores, la defensa del territorio y la autonomía productiva. Son procesos pertinentes y necesarios en el sentido de pensarse la educación desde otra perspectiva, desde la cotidianidad, de manera colectiva, donde los aportes de todos y todas, los saberes y elementos del contexto sean insumos de debate y reflexión en la construcción de conocimiento.

De igual manera, es importante ir trascendiendo en el imaginario y en el papel de la escuela, realizando los procesos pedagógicos desde un ámbito comunitario para alimentar las posibilidades de desarrollo de la educación propia. Por tanto, las distintas actividades realizadas desde la JIGRA PUCHA se señalan los espacios de participación política donde son los mismos estudiantes que asumen los nuevos retos de empoderamiento social y educativo, generando alternativas de solución en un contexto de problemáticas de tipo educativo y comunitario. Asimismo, la realización de rituales organizados por la comunidad educativa, cobra importancia en tanto se reivindica la cultura, los pensamientos y la cosmogonía, permitiendo avanzar en las proyecciones del plan de vida de todo un pueblo logrando posicionar sus expectativas y prospectivas generacionales.

De esta manera, se fortalece la espiritualidad como un pilar fundamental dentro de nuestra identidad, es la esencia de nuestro pensamiento, ser y actuar como individuos indígenas, es un

elemento primordial que se debe abordar y fortalecer desde los espacios educativos. En este sentido, en los espacios educativos se ha tratado de ir abordando la espiritualidad en nuestros niños, niñas y jóvenes, teniendo en cuenta que a pesar de que nuestra comunidad lleva bastante trayectoria en los procesos políticos y organizativos, no se evidencian prácticas que vivencien la espiritualidad indígena y un gran porcentaje de la comunidad realiza prácticas espirituales religiosas.



Figura 23- Tulpa educativa escuela Rio negro

Fuente: fotografía tomada por Elizabeth Bolaños (2018)

De acuerdo a lo anterior, se ha ido realizando procesos de investigación con mayores y mayores de la comunidad que nos permitan tener conocimiento de cómo ir relacionando nuestro ser con la naturaleza e ir promoviendo un poco más el respeto, cuidado y protección de la misma. De esta forma se busca encontrar el equilibrio y la armonía de nuestro ser y cómo dichas prácticas que permiten vivir bien con los demás, con el entorno, consigo mismo y ser más

sensible con el mundo natural. Es así como para la posesión de los cabildos se realizan rituales de armonización para dar buenas energías, equilibrio y sabiduría en su quehacer a las nuevas autoridades y tanto los mayores como el médico tradicional les comparten a los niños, niñas y jóvenes la importancia de la ritualidad en la gobernabilidad.

Por otra parte, se llevan a los cabildos escolares a los sitios sagrados del territorio, para que reconozcan la riqueza natural que poseemos, sientan la conexión con la naturaleza y vivencien la importancia de conocer y defender nuestro territorio, se realiza el refrescamiento de los bastones de mando de las autoridades, para que puedan desarrollar de manera responsable, justa y correcta su labor. Son procesos educativos que trascienden del aula escolar y que nos llevan a ser más práctico el proceso educativo, donde se pueden abordar y articular diferentes conocimientos inmersos en las diferentes áreas.



Figura 24- Refrescamiento de los bastones de mando

Fuente: Archivo personal (2018)

Se puede mencionar, que dentro de la comunidad aunadamente con la educación escolarizada se realiza el encuentro de historia, memoria y espiritualidad, en el cual es un espacio pedagógico que se realiza anualmente, donde los docentes y estudiantes de las diferentes sedes hacen

ejercicio de investigación referente a la oralidad presente en la comunidad, se comparten historias, leyendas y mitos que se han ido construyendo alrededor de las vivencias de la comunidad y que se hacen necesarias recordarlas y recrearlas en los espacios pedagógicos, con la finalidad de fortalecerlas, reproducirlas, del mismo modo, generar conciencia sobre el cuidado de la madre tierra, conocer formas de comportamiento.

De esta manera, este escenario de aprendizaje es pertinente para escribir, contar, dibujar, pintar, producir, danzar; pero también para recrear los espíritus de la naturaleza, para que los niños, niñas y jóvenes los representen, los conozcan y comprendan lo importante que es buscar la armonía y el respeto por nosotros, y el entorno natural. Desde este espacio se reescribe la palabra como fortaleza y mecanismo de defensa de nuestro pensamiento, identidad y cultura.

Otra actividad que se realiza es el círculo de la palabra alrededor de la tulpa, en el cual participan las y los mayores a nivel local, zonal y regional, con el objetivo de que ellos traigan la memoria y la historia a nuestros estudiantes y les cuenten cómo han sido los procesos de lucha, la vivencia y los logros alcanzados dentro de los procesos de movilización social de nuestros pueblos indígenas. De igual manera se les comparte la importancia de la tulpa en nuestra organización la cual representa a la familia y es sinónimo de unidad, es un espacio de diálogo, de participación y conocimientos. Del mismo modo, se aborda el tema del territorio, se les orienta desde nuestro pensamiento y política. Es una actividad que pretende fortalecer el liderazgo, pero también es la posibilidad de autoreconocernos como individuos indígenas, apropiarnos y defender nuestro legado para entender que es necesario conocer para vivir, para defender y para permanecer.



Figura 25- La Tulpa como escenario educativo y de convivencia

Fuente. Archivo personal

Asimismo se menciona la necesidad de trabajar la autonomía productiva como punto fundamental de nuestro plan de vida y que se hace necesario trabajar desde el espacio educativo, proyectado el respeto, equilibrio y armonía con la madre tierra, teniendo en cuenta que en el momento existe una desarmonización del ser humano con la naturaleza, al pensar y desarrollar sistemas productivos tecnificados, que van en contra del cuidado y protección del territorio, y que se hace necesario en las generaciones presentes y futuras se retome y fortalezca la visión de territorio, comunidad y naturaleza para el buen vivir.

[Por consiguiente, se deben emprender desde la institución, procesos pedagógicos productivos que aporten al desarrollo de economías propias, sostenibles enmarcadas a la autonomía alimentaria, y que les den elementos a los estudiantes para proyectar sus vidas desde el emprendimiento para potencializar las materias primas que se producen en la comunidad desde una mirada alternativa, pero que también establezca alternativas propias donde la economía y

producción no sean de manera capitalista sino que además de ser amigable con la madre tierra y la naturaleza sea una posibilidad de vida y equilibrio como ser humano donde prevalezca el autoconsumo, producción limpia, innovando e implementando nuevas economías donde se refleje el equilibrio entre hombre y naturaleza.

En este sentido, trabajamos desde este eje un micro proyecto denominado “Fortaleciendo las cadenas productivas agropecuarias desde nuestra identidad, en la Institución Educativa Agropecuaria de Paletará” el cual retoma lo anteriormente expuesto y desde las prácticas pedagógicas se desarrollan procesos de investigación, sobre las formas de producción alternativas con relación al manejo de la tierra, siembra y cosecha particularmente en la huerta tradicional, donde hemos evidenciado que es fundamental el andar del tiempo representado en las fases de la luna, las plantas medicinales, la variedad de semillas nativas y abonos orgánicos, elementos que consideramos fundamentales abordarlos desde el espacio escolar.



Figura 26- Niños escuela Rionegro

Fuente: Archivo de Elizabeth Bolaños

4.2. La interculturalidad, como posibilidad para el cierre de la brecha entre la realidad y la representación de una educación diferente.

La noción de interculturalidad en el plano educativo debe enmarcarse a reflexionar las condiciones sociales que los grupos sociales ocupan en una sociedad determinada como multicultural. Si bien es cierto, este término es utilizado comúnmente para referenciar el intercambio intersubjetivo entre personas de diferentes características socioculturales, sin embargo, habría que abordarlo de forma crítica, a tal punto de entenderlo como un concepto que va más allá de los simples relacionamientos entre distintos, de esta manera es clave señalar algunos acercamientos epistémicos y lograr reunir unos elementos que permitan comprender e interpretar la interculturalidad como un hecho social histórico.

En ese orden, es pertinente referir que la educación escolarizada es un espacio de sociabilidad, donde convergen un sinnúmero de experiencias, cosmogonías, saberes, conocimientos, pero que en medio de estos acontecimientos se transversaliza las relaciones interpersonales. Para el caso de la Institución Educativa Agropecuaria Paletará los y las estudiantes son provenientes de contextos campesinos e indígenas, en el cual se articulan diversidad de símbolos, códigos culturales y modos de vida, permitiendo transformar el currículo escolar respondiendo a los intereses particulares de sus sujetos. En palabras de Trujillo (2012)

Hay que trabajar por una educación que responda a las necesidades de los contextos nacionales e internacionales, caracterizados por la diversidad y el multiculturalismo, la globalización y la proletarización, la comunicación internacional y por la presencia de los dispositivos digitales tecnológicos, entre las principales. (p.3)

La interculturalidad como primera medida, no puede ser comprendida como un proceso unilateral, en el cual, quienes deban asumirla sean únicamente los clasificados como diferentes o diferenciados con respecto a una sociedad mayoritaria. Es conveniente referir que la interculturalidad es una tarea que debe hacerse colectivamente, donde se vean comprometidos (as) todos (as) los (as) actores sociales que ocupan un espacio de sociabilidad, a fin de revertir los paradigmas clasificatorios, las estigmatizaciones y prototipos que se han dibujado por ejemplo sobre la diversidad lingüística, cultural y social.

De esta manera, emprender a incorporar hábitos interculturales es necesario entender de qué se trata su noción, para (Walsh, 2009) la interculturalidad hace parte de las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional (p. 2) Para Soriano (2004, citado por Ruiz, (2014) ésta se relaciona con la coexistencia de las culturas en un plano de igualdad. Y según (Ruiz,2014,)

La interculturalidad es una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material. Esto resulta patente en la identidad de los pueblos indígenas, que nunca se identifican solamente por su origen sino también por su ocupación, campesina y obrera. (p. 40)

Lo anterior, permite señalar que la interculturalidad es un concepto ambiguo, por tanto no es posible definirlo desde una sola perspectiva, lo que es claro es, que es una palabra que ha venido escuchándose en el escenario educativo, en el cual es un elemento constitutivo y posicionado a partir de las múltiples luchas sociales de corte étnico, desarrolladas en un contexto latinoamericano, permitiendo en gran medida ocupar nuevos espacios participativos a nivel social, político y económico, aunque no quiere decir que sea fácil. Sin embargo, las sociedades

que han estado históricamente minorizadas puedan extender sus propuestas vinculadas a desdibujar todo un discurso que se ha tejido de otredad logrando acceder a escenarios más dignos, en el cual, facilite pensarse en una sociedad habitable, cuyas brechas de desigualdad sean cada vez reducidas.

Según Walsh (2009) plantea una situación bastante interesante sobre el tratamiento que se ha hecho de la interculturalidad en un contexto donde ha predominado tradicionalmente paradigmas coloniales y en el que se ha acentuado el elitismo político, religioso y económico. Como primer punto, aborda la interculturalidad desde una representación relacional, que señala la forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

Desde esta visión, la autora plantea que:

Esta perspectiva oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación - muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad - sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. (p. 3)

De manera que, hablar de interculturalidad desde el marco relacional es apropiarse una narrativa superficial, dando paso a la legitimación del otro como desigual en términos sociocultural, económico, político y educativo, posicionándose un imaginario social planteado en el esquema colonial. Es por tanto, que desde esta perspectiva, es posible que la lengua materna, las tradiciones culturales y las cosmovisiones de los pueblos indígenas en nuestro contexto

latinoamericano y particularmente dentro del Resguardo Indígena de Paletará sean folclorizadas y no se constituyan elementos de poder para los mismos pueblos.

Por otro lado, (Walsh, 2009) plantea la interculturalidad funcional en la que enfatiza básicamente:

El reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego. (p. 3)

Desde este orden epistémico, las políticas de reconocimientos materializadas desde la educación, permiten modificar y adecuar los currículos escolares, a fin de incluir los conocimientos otros. Sin embargo, aún existen tensiones en el plano educativo, teniendo en cuenta que la existencia de estándares de calidad y métodos evaluativos no se relacionan en nada con las lógicas de aprendizaje y socialización de nuestro pueblo indígena Kokonuko. Es evidente encontrar que los y las estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria de Paletará deben enfrentarse a la “estandarización de contenidos” (Trujillo, 2011, p. 1) imposibilitados de emerger en un nuevo escenario educativo que permita fortalecer sus identidades y rehacer epistemologías acordes a sus realidades y contextos. Con ello, es posible señalar, que desde esta representación, se estaría reafirmando una estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social. (Walsh, 2009, p. 4)

Por otro lado, menciona la interculturalidad crítica en el cual, manifiesta que es una representación que cuestiona toda estructura y herencia colonial, partiendo de una postura

reflexiva, cuya propuesta se enfoca a erigir “un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta”. (ibíd)

Según Walsh (2009) esta perspectiva es un proyecto que aún está en construcción, al hablar de reconocimiento étnico, cultural y epistémico no es precisamente referirse a la interculturalidad, como se ha manifestado desde la instauración de las políticas educativas inclusivas como derecho otorgados a los grupos étnicos. Tampoco entenderla desde “el discurso multiculturalista que se reduce a la coexistencia y relacionamiento cultural sin merecer cuestionamientos en las relaciones de poder que se proyectan en las mismas” (ibíd.)

Por otra parte, consolidar un proyecto intercultural, respecta a identificar lo que sucede internamente en el sistema curricular y pedagógico, como se ha venido haciendo colectivamente con los mismos estudiantes, para avanzar en términos estructurales. Por tanto, pensarse en fortalecer la lengua materna o potenciar el respeto intergeneracional son pautas para promover escenarios dialógicos, donde las nuevas generaciones compartan distintos códigos comunicativos y logren apropiarse de lo que tradicionalmente se han alimentado. Si bien, la exigencia de los estudiantes está asociado en repensar su identidad en el plano del reconocimiento constitucional y su representación en la diversidad cultural, donde sus acciones políticas, educativas, sociales e identitarias hacen parte de un extenso tejido social. Por tanto, trabajar la interculturalidad desde el escenario educativo;

puede ser una vía para alcanzar esa anhelada democracia, sueño de muchas generaciones a lo largo de la historia de la humanidad. Si se concibe y acepta que la interculturalidad presupone una plena aceptación de la diversidad y en esa medida los individuos pueden participar en las acciones y decisiones que toman las sociedades y comunidades (se incluye la comunidad educativa) para

construir un mundo que sea crisol de todas las culturas, tenderán a desaparecer los actos de imposición, de homogenización o de eliminación de los otros. (Trujillo, 2012, p. 5)

Conclusiones

- La Institución Educativa Agropecuaria de Paletará es un espacio en el que convergen pensamientos, experiencias, conocimientos, en el cual los y las docentes son quienes viene acompañando los procesos de construcción colectiva epistémica, de este modo, es posible afirmar que se identificó una población estudiantil bastante diversa, donde las y los jóvenes vienen consolidando nuevas identidades que se oponen en momentos con las visiones de los adultos. Sin embargo, se resalta que en las transformaciones que se materializan dentro del Resguardo de Paletará se observa la necesidad de reivindicar el ser histórico en un escenario globalizado, en el cual los proyectos de vida y académicos se orientan a posicionar sus epistemologías en los diferentes escenarios de sociabilidad. Por otro lado, las mujeres han sido protagonistas de los grandes cambios que han surgido a nivel local puesto que, a través de los tejidos, de las mingas y sus participaciones en el marco educativo, comunitario y organizativo se crean estrategias de empoderamiento de la mujer indígena desde un contexto rural.
- Es fundamental, entender que los esfuerzos que se adelantaron en las distintas movilizaciones sociales de corte étnico han sido significativos, en tanto desde la Institución Educativa en mención se crean propuestas que ayudan a la consolidación identitaria de sus pobladores. Hoy por hoy los alientos se mantienen firmes, aunque no todos los padres de familia y/o comunidad interprete esta reivindicación como un retroceso en la formación académica de sus hijos. No obstante, la mirada hacia una educación emancipada, es parte del proyecto político del contexto educativo en

particular, de no ser así, no tendría sentido fundamentar y retroalimentar el Proyecto Educativo Propio en el cual se reivindique las dinámicas culturales que alienten al fortalecimiento de la identidad del pueblo Kokonuko.

Es importante aclarar, que aún se trabaja en el Sistema Educativo Indígena Propio con estudiantes, padres de familia y docentes, se avanza lentamente debido a que en los distintos escenarios de socialización y discusión no se aborda profundamente el tema educativo. No obstante, se aprovecha realizar reuniones con docentes para trabajar temas curriculares orientados al fortalecimiento cultural, idiomático, organizativo y comunitario, factores que como comunidad indígena nos compete, es evidente que en algunas de los debates y aportes no se logre llegar a consensos, pero se intenta unificar criterios que ayuden a la construcción curricular que proyecte a los estudiantes a reivindicar su identidad y responder con las demandas educativas estatales.

- Este proceso de indagación permitió revisar nociones de interculturalidad e interpretar los tipos de relacionamientos que se dan al interior de la educación, y además analizar de qué manera se están ejecutando las políticas de reconocimiento en la educación definida para indígenas. Es claro entender que, este reconocimiento es gracias a las movilizaciones agenciadas por las comunidades indígenas que estaban en condiciones de subalternidad y legitimados como salvajes o menores de edad. Estos calificativos y condiciones precarias en las que fueron sometidos por un sistema hegemónico colonial, fueron los motores para emprender nuevas rutas de exigibilidad y ganar espacios dignos dentro de la sociedad, una vez conseguido este objetivo, nacen políticas que reconocen a las comunidades étnicas como sujetos de derecho.

No obstante, sirvieron de estrategias para continuar dominando y controlando socialmente la diferencia. Esto permite continuar legitimando imaginarios y narrativas de las comunidades étnicas, a través de la reproducción textual que circula en los currículos escolares. Es por ello que, desde el campo universitario y educativo propio, es posible pensarse en estrategias decoloniales, que ayuden a desdibujar estos paradigmas y lograr consolidar proyectos educativos que irrumpen los esquemas coloniales impregnados en el pensamiento atravesando la cotidianidad.

- En la actualidad la educación oficial indígena viene atravesando una serie de tensiones que es el punto central de este trabajo investigativo. Dentro de este contexto se evidencia las desavenencias y contradicciones que existen entre las aspiraciones, necesidades y planteamientos del movimiento indígena con las políticas que estipula el Estado para responder a sus demandas. Se menciona el proceso de la tercerización de la educación a través del Decreto 2500 de 2010 donde se plantea el otorgamiento de la administración educativa a las autoridades tradicionales como una forma de privatización, en esta figura se presenta el clientelismo, en el cual el cabildo puede contratar a los docentes que considere pertinente; sin embargo, se identifican unos intereses políticos que entran a jugar en las contrataciones y por ende la asamblea pierde en cierto modo su autoridad para escoger los educadores de acuerdo a un perfil y vocación. Asimismo, se comprometería la dignificación salarial y la estabilidad laboral, ya que anualmente los y las docentes se cuestionan si continúan laborando o no con la entidad contratante, el CRIC

- Es importante mencionar que el papel de docente en el marco de la educación propia es significativo, en tanto diseñe estrategias que se aproximen al fortalecimiento cultural y étnico de la comunidad donde se desarrolla los procesos pedagógicos. Además de ello, se requiere de la articulación de los aportes de la familia y demás sociedad permitiendo crear nuevos espacios de sociabilidad, en los cuales se revitalicen las tradiciones que históricamente han mantenido vivas las diversas generaciones. El papel reivindicativo que se asume desde la docencia conlleva a los estudiantes a pensarse la educación como un acto de poder y de resistencia ante las herencias coloniales dejadas en la cotidianidad escolar.

Por tanto, hacer educación propia en un contexto que sufrió procesos de aculturación significa resemantizar la escuela con posibilidad de generar nuevas epistemologías, reconociendo aquellos conocimientos que han estado presentes al rededor del fogón, pero que han sido relegados y oprimidos por otros según el visor colonial. No obstante, se requiere formular ejercicios pedagógicos que alienten a toda la comunidad educativa a legitimar las voces y experiencias de los (as) mayores (as) que han luchado por conservar la memoria histórica. Además, darles un valor a esos saberes tradicionales desde el campo de la medicina argumentados a partir de la experiencia, esto con el fin de romper paradigmas homogenizantes y brindar un lugar al diálogo epistémico entre los sentires y conocimientos de la comunidad indígena en mención con aquellos que son considerados científicos. De esta manera se estaría acercando a desarrollar una educación intercultural como se propone desde el Sistema Educativo Indígena Propio SEIP.

Lo anterior, invita como docente a trascender de la mecanización de los ejercicios pedagógicos representados en la reproducción de informaciones y datos sin contexto ni

objetivo a recrear escenarios epistémicos que reconozca en principio las tradiciones culturales, la historia y defienda a través de su quehacer la construcción de identidades en medio de una sociedad cambiante.

Bibliografía

- Candela, M. (30 de mayo de 2017). *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/opinion/sin-interseccionalidad-el-feminismo-es-ineficiente-columna-696215>
- CEPAL. (2014). Mujeres Indígenas. Nuevas protagonistas para nuevas políticas. *Observación de igualdad de Género de América Latina y el Caribe*, 1-34.
- Colombia, C. d. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA.
- Corte Constitucional, R. d. (2012). *LEGITIMACION POR ACTIVA Y AGENCIA OFICIOSA DE COMUNIDADES INDIGENAS-Autonomía*.
- CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la esucela? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Programa de Educación Bilingüe e Intercultural.
- CRIC. (2018). hacia la consolidación de la autonomía educativa. *Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural PEBI*, 1-24.
- desastres, C. M. (2012). *Plan municipal de gestión del riesgo de desastres*. Puracé Cauca: Municipio de Puracé - Coconuco.
- Garzón, L. T., & Arévalo, L. P. (2005). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Ministerio de Educación de Bolivia en el año*, 145-181.
- Guevara, S. P., Rios, D. P., guzman, G. A., & Fernández, M. d. (2013). *Experiencia de educación Indígena en Colombia: Entere prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Bogotá D.C: Univerisdad Pedagógica Nacional CIUP.
- Lara, R. U., & Muñoz, G. (2011). La Condición Juvenil Indígena: Elementos Iniciales Para su Construcción Conceptual. *Última Década N°34, CIDPA Valparaíso*, 33-50.
- Mazabuel, O. (2002). *escenarios de reflexión sobre el proceso de formulación en el plan de manejo Ambiental Comunitario del Resguardo Indígena de Puracé*. Resguardo Indígena Puracé.
- MIN. (s.f.). *Decreto 1142 de Junio 19 de 1978*. Ministerio de Educación Nacional.

- Mineducación. (1995). *Decreto 804 de Mayo 18 de 1995*.
- Mineducación. (2010). *Decreto No. 2500 de julio 12 de 2010*.
- Minjusticia. (1991). *Conferencia Internacional Del Trabajo* . Sistema Único de Información Normativa.
- OIT. (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*. Organización Internacional del Trabajo.
- ONIC. (2020). *Organización Nacional Indígena de Colombia*. Obtenido de <https://www.onic.org.co/pueblos/1162-yanaconas>
- Paletará, R. d. (s.f.). *Plan de Vida. Resguardo de Paletará- Puracé Coconuco*.
- PDM. (2009). *Plan de desarrollo Municipal. Municipio de Puracé*.
- PEC. (2012). *consideraciones generales hacia la formulación del Proyecto Educativo Comunitario Pueblo Kokonuco*. Departamento del Cauca: Asociación de Cabildos Gnaro Sanchez.
- PSEPIK. (2011-2013). *Plan De Salvaguarda Etnico. Pueblo Indígena Kokonuko*. Asociación de Cabildos Genaro Sánchez-.
- Quintero, D. A. (2017). *Educación Indígena en Colombia*. Bucaramanga,: Universidad Nacional Abierta Y A Distancia - Unad. Escuela Ciencias De La Educación - Ecedu.
- Ramírez, G. C. (2013). Las representaciones de los grupos indígenas y el concepto de nación en Forjando Patria de Manuel Gamio. *Cuicuilco No 56*, 1-24.
- Rivera, S. P. (2014). Liderazgo y Mujer. *Revista De Educação E Humanidades, 6* , 273-283.
- Rodríguez, G. R. (2007). Educación y Sociedad. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, vol. 7, núm. 12*, 171-186.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. ¿Interculturalizar la educación? *Educación y pedagogía, Vol XIX*, 9-24.
- Rojas, A., & E. C. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas, C. A. (2008). *Mandar obedeciendo*. Mexico: Desde abajo.
- Ruiz, A. A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. México: Cámara de Diputados, Mesa Directiva.
- SEIP. (2010).
- Trujillo, G. R. (2011). Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. *Polis*, 1-11.
- Trujillo, G. R. (2012). Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. *Revista Latinoamericana*, 1-11.
- Trujillo, G. R. (2012). Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. *Polis*, 1-11.

UAIN. (28 de julio de 2009). *Consejo Regional Indígena del Cauca*. Obtenido de <https://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii/>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, 1-18.

Relatos de la comunidad y estudiantes

Astaiza, Arbey. Comunero del Resguardo Indígena de Puracé.

Astaiza Legardo; Gutiérrez Yineth; Moncada Gerdy; Dieyer Guauña; Gutiérrez Milton; Urrea

Avirama, Jesús (Comunicación personal, 2019) Resguardo Indígena de Puracé.

Bolaños Leidy Carina. (Comunicación personal, 14 de febrero de 2018)

Chalapu Ferney (Comunicación personal, 14 de junio de 2018)

Darwin Arbey; Molina Daniel; Muñoz Alexis, Molina Alinson (participantes del taller de diálogo) Institución Educativa

Mazabuel, Olmedo (Comunicación personal, 2019) Resguardo Indígena de Puracé.

Mosquera Manuel María (Comunicación personal, 2019) Resguardo Indígena de Puracé.

Noguil Libia líder comunitaria. (Comunicación personal, 2019) Resguardo Indígena de Puracé.

Pardo María, comunera del Resguardo Indígena de Puracé. (Comunicación personal, 2019)

Ruano Nasly Adriana (Comunicación personal, 2019) Resguardo Indígena de Puracé.

Quilindo Lucelida (Comunicación personal, 2019) Resguardo Indígena de Puracé.

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista abierta a las y los jóvenes del territorio.

- 1- ¿Qué representa ser joven indígena?
- 2- ¿Cuál es el papel de los y las jóvenes en el tema educativo?
- 3- ¿Cómo debe formarse las nuevas juventudes en el campo educativo indígena?
- 4- ¿De qué manera los y las jóvenes se sienten representados en el cabildo indígena del territorio?
- 5- ¿De qué manera está respondiendo la educación las necesidades de las juventudes indígenas del territorio?
- 6- ¿Qué piensas de la educación indígena?
- 7- ¿Qué temas deben fortalecerse en el campo educativo?
- 8- ¿Cuáles son las mayores problemáticas que atraviesan las juventudes en la localidad?
- 9- ¿Cuáles son tus sueños y proyecciones como joven?
- 10- ¿Es importante la educación para las juventudes? Sí o no y ¿por qué?
- 11- ¿Qué piensa los adultos de las juventudes de tu localidad?

Anexo 2. Guía de entrevista abierta a mujeres de la localidad y a estudiantes

- 1- ¿Qué significa ser joven indígena campesina?
- 2- ¿Cuáles son los aportes de las mujeres en el tema de educación?
- 3- ¿Cuáles son los aportes de las mujeres en el tema organizativo y comunitario?
- 4- ¿qué tipo de roles asume la mujer indígena campesina en la comunidad?
- 5- ¿Qué tipo de violaciones sufren las mujeres en el contexto?
- 6- ¿existe la libre expresión para las mujeres indígenas campesinas? y si lo hay ¿cómo se materializa?
- 7- ¿En qué escenarios se expresa la libertad de expresión?
- 8- ¿qué es lo más importante para la mujer indígena campesina en los escenarios sociales y comunitarios?
- 9- ¿cuáles son las mayores necesidades de las mujeres campesinas en la sociedad?
- 10- ¿En el campo educativo qué debe fortalecerse?