

LA ESCUELA COMO ESCENARIO DEL DESARROLLO LOCAL: UNA  
VALORACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE DOS INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS EN EL MUNICIPIO DE MIRANDA – CAUCA.

**NORA CECILIA IMBACHÍ JIMÉNEZ**

Trabajo de Grado de Maestría  
para optar al título de  
Magister en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo

Director: CARLOS ENRIQUE CORREDOR JIMÉNEZ

POPAYÁN

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS

MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DEL DESARROLLO

2017

LA ESCUELA COMO ESCENARIO DEL DESARROLLO LOCAL: UNA  
VALORACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
EN EL MUNICIPIO DE MIRANDA – CAUCA.



POPAYÁN

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS

MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DEL DESARROLLO

2017

## HOJA DE APROBACIÓN

---

---

---

---

---

---

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a mis padres por su apoyo incondicional y motivación constante para pensar en el quehacer como docente y como persona activa de la sociedad a la que pertenezco.

A mi profesor y director de trabajo de grado Carlos Enrique Corredor Jiménez, por su apoyo, motivación y la tranquilidad que siempre me daba frente al desarrollo de este proceso.

A los profesores de la MAEID quienes cada uno desde sus particularidades abrieron el espectro frente a las miradas reflexivas de una sociedad que debe buscar otros caminos para construirse y resignificarse a sí misma.

## **DEDICATORIA**

A Verónica y a mis estudiantes de la Institución Educativa Leopoldo Pizarro González para que se piensen como actores - constructores de caminos alternos y con la esperanza de una sociedad distinta.

<b>TABLA DE CONTENIDO</b>	
<b>INTRODUCCIÓN.</b>	Pág. 8
<b>CAPITULO I DESARROLLO Y EDUCACIÓN EN COLOMBIA</b>	
1.1. Una aproximación al concepto de Desarrollo.	Pág. 11
1.2. Educación en Colombia y Desarrollo.	Pág. 16
1.2.1. Desarrollo y políticas públicas en materia de educación en Colombia. (1957-1980).	Pág. 17
1.2.2. Neoliberalismo, globalización y educación en Colombia (1980-2016).	Pág. 28
<b>CAPITULO II ALTERNATIVAS AL DESARROLLO Y NUEVAS PRÁCTICAS PEDAGOGICAS.</b>	
2.1. Alternativas al desarrollo y Buen Vivir.	Pág. 46
2.2. Interculturalidad y multiculturalidad.	Pág. 51
2.3. Educaciones alternativas: Educación Propia y Cátedra de Estudios Afrocolombianos.	Pág. 57
2.3.1. Educación Propia y Cátedra de Estudios Afrocolombianos.	Pág. 62
<b>CAPITULO III ALTERNATIVAS AL DESARROLLO DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL MUNICIPIO DE MIRANDA-CAUCA</b>	
3.1. Contexto histórico de la zona norte del Cauca y del municipio de Miranda en los siglos XX-XXI.	Pág. 72
3.1.1. La finca tradicional en el norte del Cauca.	Pág. 78
3.1.2. Miranda.	Pág. 81
3.2. Dos pedagogías y formas de desarrollo alternativo en Miranda- Cauca.	Pág. 84
3.2.1. Institución Educativa “El Cabildo” Sede “Las Palmas”.	Pág. 84
3.2.1.2. Intercambio de semillas (Saakheluu) en la institución educativa “Las Palmas”.	Pág. 99
3.2.2. Fortalecimiento organizativo desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Santa Ana y su sede San Andrés en Miranda-Cauca.	Pág. 106
3.2.2.1. Identidad cultural contra la discriminación y el racismo en la institución educativa Santa Ana y en su sede San Andrés.	Pág. 110
<b>CONCLUSIONES.</b>	Pág. 124
<b>BIBLIOGRAFÍA.</b>	Pág. 131

<b>INDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS</b>	
Gráfico 1. Problemas de la Educación en Colombia	Pág. 39
Gráfico 2. Componentes de la Etnoeducación	Pág. 65
Gráfico 3. Componentes de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.	Pág. 70
Tabla 1. Violencia y vulneración de Derechos Humanos en Miranda.	Pág. 83
Gráfico 4. Pilares de la Educación Propia en la Sede “Las Palmas”	Pág. 86
Gráfico 5. Bases de los procesos pedagógicos en la Institución Educativa “Santa Ana”.	Pág. 108

<b>INDICE DE IMÁGENES</b>	
Imagen 1. Maestras y estudiantes de la Institución Educativa “El Cabildo”	Pág. 85
Imagen 2. Niños y niñas en el <i>tull</i> .	Pág. 94
Imagen 3. Danza ritual de los niños de la I.E. “Las Palmas”.	Pág. 101
Imagen 4. The Wala.	Pág. 102
Imagen 5. Preparación para el refrescamiento de semillas en la I.E. “El Cabildo”.	Pág. 105
Imagen 6. Ritual de los niños, el The Wala y su maestra.	Pág. 105
Imagen 7. Danza ritual de los niños y el The Wala.	Pág. 105
Imagen 8. Institución Educativa “Santa Ana”	Pág. 106
Imagen 9. Integrantes de la Chirimía de la I.E. “Santa Ana”.	Pág. 117
Imagen 10. Niños de la I.E. “Santa Ana”.	Pág. 118
Imagen 11. Estudiantes de la I.E. "Santa Ana" con marimba y tambor del norte del Cauca.	Pág. 120

<b>INDICE DE MAPAS</b>	
Mapa 1. Miranda en el Cauca	Pág. 81
Mapa 2. Miranda - Cauca	Pág. 82
Mapa 3. Miranda – Cauca. Vereda Guatemala.	Pág. 84
Mapa 4. Miranda – Cauca. Vereda Santa Ana.	Pág. 110

## INTRODUCCIÓN

Los discursos sobre el desarrollo impuestos desde entes rectores de la economía mundial se hacen efectivos en las políticas públicas y éstas son proyectadas en diferentes ámbitos sociales. Así, aparecen distintas subdivisiones, desarrollo económico, social, político, cultural, humano, entre otros. Igual situación se presenta en el orden territorial, el término es utilizado para nombrar un continente, un país, una región o una localidad (Escobar, 2014). Sin embargo, la noción de desarrollo está casi siempre anclada al crecimiento económico (Ramírez, 2015). Por otro lado, la significación inicial que tuvo esta visión hegemónica del mundo ha sido puesta en cuestión no solo por los académicos, sino también por los movimientos sociales, quienes a través de sus concepciones de vida buscan formas de transformar el mundo que incluya a todos los seres vivos, no sólo la vida humana y los intereses de un pequeño grupo. Crítica que ha permitido hacer visibles preguntas como: “¿Hacia dónde vamos?, ¿Hacia dónde debemos ir? ¿Qué aportes al bienestar humano trae el modelo de desarrollo económico que tenemos y qué problemas ocasiona?, ¿Cuál es el interés común que nos une en tanto pertenecemos a un mismo país y a un mismo planeta?, ¿Cuál será el escenario futuro que nos conviene para sentir que todos vivimos una vida digna?, ¿Efectivamente el llamado crecimiento económico significa bienestar social de todas las personas?” (Mejía, 2006:233).

Entonces, estos interrogantes, cuando se plantean en el contexto de la escuela, permiten que las comunidades educativas (administrativos, maestros, estudiantes, padres de familia y comunidad) evalúen los logros y los problemas que causa el modelo de desarrollo. Por ejemplo, el cambio climático y el calentamiento global, la deforestación, la contaminación, las enfermedades, el hambre, la violencia y las guerras, la inequidad y la pobreza. Desde este punto de vista, es necesario que el sistema educativo resignifique los discursos del desarrollo, ya que siguen atravesando nuestra cultura y, así no estén anclados de forma directa a la economía, “siguen constituyendo los imaginarios de las poblaciones convirtiéndose en teleologías o modelos de vida, influyendo de distintas formas, en las generaciones cuando se trata de proyectar su futuro” (Ramírez, 2015: 7). No obstante, en los campos de la investigación científica-técnica Estados Unidos, Canadá, Europa



Occidental y algunos países de Asia seguirán siendo referentes, debido a la escasa inversión en esta materia de los países latinoamericanos. (Ramírez, 2015).

La concepción de desarrollo capitalista permea las políticas educativas, sus bases epistemológicas y las prácticas pedagógicas. Además su función social y la razón de su ser se ha limitado y dirigido a fortalecer el “crecimiento económico”, tal como lo exponen la gran mayoría de organismos multilaterales y gobiernos. (Ramírez, 2015). Esto no significa que desde algunas prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación no se esté ampliando esta visión hegemónica de mundo, la cual ha sido transformada y vinculada a las tradiciones, a la producción y cultura propia, al mejoramiento de las condiciones socioeconómicas y humanas desde la perspectiva del cuidado del medio ambiente, teniendo en cuenta asimismo, la vinculación de las comunidades y poblaciones al territorio.

En este sentido, este trabajo analiza la noción histórica de desarrollo que está inmersa en las reformas políticas y educativas diseñadas y construidas desde el gobierno, las cuales se hacen también visibles en los planes de desarrollo nacional, departamental y municipal (específicamente para el departamento del Cauca y el municipio de Miranda durante los años 2002 al 2016). También, se indagará por la aplicación de estas normatividades, la aparición e imposición de programas educativos y sus efectos en los procesos pedagógicos y curriculares. Por último, se realizará un trabajo de corte etnográfico donde se investigarán las prácticas pedagógicas en dos instituciones educativas con visiones de mundos diferentes (indígena y afrocolombiana) en el municipio de Miranda, las que proponen formas de desarrollo alternativo desde el ámbito educativo. La investigación se presenta en tres capítulos:

-El primer capítulo indaga por la noción de desarrollo hegemónico y capitalista y su relación con la educación en el contexto colombiano desde 1950 hasta la actualidad.

-El segundo capítulo analiza la concepción de “desarrollo alternativo”, “Buen Vivir” e interculturalidad y la emergencia de las ideas de educaciones propias y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, las que son opciones de futuro para comunidades indígenas, afrocolombianas y movimientos sociales.

-El tercer capítulo analiza el contexto histórico de la zona norte del Cauca y las consecuencias de la aplicación de la concepción de desarrollo capitalista. Igualmente, se hace una etnografía de dos instituciones educativas con visiones de mundo particulares (indígena y afrocolombiana) y se investiga como desde sus prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación se revitaliza la cultura, se rescatan los saberes, los conocimientos tradicionales y las formas de producción propia y además, se lucha contra la violencia, la discriminación y el racismo que ha dejado la visión de mundo del desarrollo hegemónico. Las instituciones educativas elegidas para este trabajo tienen un alto reconocimiento tanto en el Municipio como ante el MEN.

Este trabajo es importante porque analiza críticamente los discursos y las acciones de las reformas educativas auspiciadas por los agenciamientos internacionales, las que son ejecutadas sin cuestionamiento por el gobierno colombiano. Determina igualmente la relación existente entre desarrollo hegemónico, políticas neoliberales de la educación implementadas desde el Ministerio de Educación (MEN) con las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas de Miranda – Cauca. De igual forma, esta indagación visibiliza propuestas alternativas de desarrollo desde lo educativo como es la Educación Propia en comunidades indígenas, la Cátedra De Estudios Afrocolombianos y las propuestas pedagógicas innovadoras en el ámbito rural en el Municipio, las que toman distancia crítica con las formas de concebir la educación desde un pensamiento de desarrollo hegemónico y neoliberal. Estos procesos permiten no solo pensar de forma diferente el problema educativo, también ayudan a rescatar conocimientos y saberes tanto pedagógicos como comunitarios que cobran nuevos sentidos ante la homogenización epistemológica que desean imponer los grupos hegemónicos del capitalismo mundial a partir de su proyecto de globalización económica. Su viabilidad se encuentra no solo en las fuentes: normatividad legal, políticas educativas, planes de desarrollo nacional, departamental y municipal, también se haya en la posibilidad de entrevistar actores líderes de procesos educativos innovadores que permiten indagar las propuestas de desarrollo alternativo desde la escuela.

## **CAPITULO I**

### **DESARROLLO Y EDUCACIÓN EN COLOMBIA**

En Colombia se ha impuesto *una* concepción de desarrollo desde los entes rectores de la economía mundial, la que implica la sobreexplotación de los recursos naturales, la desigualdad social, la estandarización de formas de pensamiento, de sentir y de actuar, lo que favorece los intereses de unos grupos en el poder. La acumulación desmesurada de capital ha llevado a que se busque comercializar la vida, haciendo que se vulneren los derechos de sociedades, las comunidades y de los demás seres y entes que habitan el planeta. Por otro lado, el desarrollo capitalista o hegemónico tiene como una de sus vertientes o planes la homogenización epistémica - cultural, esta se realiza a través de la educación y su objetivo es la formación acrítica de empleados, con funciones específicas en el sector empresarial e industrial. Otras formas de pensar, representar e imaginar el mundo son negadas, invisibilizadas y eliminadas, ya que cuestionan este sentido o teleología que involucra sólo el individualismo, la producción, el mercado y la acumulación.

En este sentido, la concepción de desarrollo capitalista convirtió a la educación en un instrumento de dominación, generando exclusión, segregación, baja calidad de la formación, epistemologías acríticas no dialogantes y descontextualizadas. Desde este eje de ideas, se hace necesario analizar esta situación en su devenir histórico con sus avances, retrocesos y resistencias, donde los ciudadanos, gremios, comunidades étnicas, maestros y estudiantes también, han alzado su voz con propuestas para impedir o disminuir los efectos de implementación de estas políticas públicas. La metodología de este apartado es el análisis documental, el cual busca efectuar un acercamiento de la relación entre desarrollo y educación en el contexto colombiano.

#### **1.1. Una aproximación al concepto de desarrollo**

El antropólogo Arturo Escobar (2014) plantea que hasta finales de los años sesenta del siglo XX, los países hegemónicos (Estados Unidos y los de Europa Occidental) generaban discursos sobre la naturaleza de desarrollo, que sería el camino que debían seguir Asia,

África y Latinoamérica. Estas concepciones unívocas del mundo se centraron en un principio en el crecimiento económico que se hizo popular en la primera década del siglo anterior, luego se propuso el enfoque de Necesidades Humanas Básicas Insatisfechas (NBI), índices que aún permean los planes de desarrollo de todos los municipios del departamento del Cauca los que al ser ejecutados, casi siempre, no logran alcanzar las metas propuestas y los estándares mínimos. Los enfoques de crecimiento económico per se, buscaban dar una solución definitiva a los problemas sociales, de producción y culturales de los Estados-nación y de las regiones. Por otra parte, los grupos socialistas, neomarxistas o simplemente opositores a las estrategias capitalistas, partían de los discursos del desarrollo proponiendo otras alternativas como “otro desarrollo”, “desarrollo participativo”, “desarrollo socialista” entre otros, sin realizar una crítica a las raíces profundas o los intereses que promovían tales visiones, es decir, los significados y argumentos reales de éstos términos y sus implicaciones políticas. De esta forma, “el hecho mismo del desarrollo y su necesidad, no se ponían en duda” (Escobar, 2014:50).

El desarrollo como realidad y verdad absoluta permeó no sólo los cuerpos legislativos e instituciones de los Estados-nación, también, los cuerpos y subjetividades. El modelamiento implicó nuevas formas de producir o de generar recursos económicos a gran escala para el comercio mundial. Igualmente, las personas del común, el transeúnte, el campesino o el indígena asimiló esta idea como un estilo de vida que los podría llevar a ser reconocidos y aceptados en la sociedad del consumo. Los gobiernos implementaron políticas en los planes de desarrollo, en los que crearon instituciones y programas para llevar el discurso hegemónico a todos los rincones, con el fin de imitar y alcanzar a los países potencias. Dentro de estas acciones se nombró lo “subdesarrollado” como la etapa a superar y se creaban estrategias para salir de él. Los expertos y los constructores del neoliberalismo y el desarrollo invisibilizaron los efectos de la implementación de sus políticas económicas y culturales, mientras en las poblaciones la pobreza se amplió. La colonización del imaginario, de los cuerpos y de las instituciones fue cubierta bajo la promesa de bienestar para todos.

Michel Foucault (2011) planteó como las diferentes interpretaciones o representaciones del mundo se imponen y se vuelven dominantes, al erigirse como verdades homogenizantes o unívocas, al tiempo que se constituyen en realidades, las que son impuestas a las sociedades a través de acciones o discursos. Uno de los mecanismos para imponer los grupos hegemónicos es la biopolítica: ésta consiste en la aplicación de formas disciplinarias y de regulación sobre las poblaciones, donde los sujetos son adecuados, formados, moldeados en las escuelas, colegios y universidades o en otras instituciones para ser dóciles, producir y servir. Por otra parte, el biopoder es la administración del cuerpo y la gestión calculadora de la vida, el que se hace visible en la cosificación o instrumentalización no solamente de los seres humanos, también, de todo ser vivo y del entorno natural con el fin de utilizarlos para la producción y el aumento del capital. Gran parte de los estudios de Michel Foucault se convirtieron en los cimientos de los estudios poscoloniales, en los que se empezaron a deconstruir los discursos, y a ver en ellos, su capacidad de conformar estilos o maneras de ser, pensar y de analizar favorables a las élites y países potencia que descalificaban la diferencia o las concepciones culturales disidentes o contradictorias. Los estudios de Foucault, promovieron las investigaciones sobre las situaciones coloniales y poscoloniales realizada por autores como Edward Said. Arturo Escobar (2015) ha trazado una genealogía sobre el discurso del desarrollo la cual resumió en cuatro grandes fases:

- a) Teoría de la modernización: en las décadas de los cincuenta y sesenta con su teoría aliada de crecimiento económico;
- b) La teoría de la dependencia: y perspectivas relacionadas en los años sesenta y setenta;
- c) Las aproximaciones críticas al desarrollo como discurso cultural en los años noventa.
- d) Y una última definida por la primacía de la visión neoliberal de la economía y la sociedad; la cual, más que una nueva etapa per se, produjo un debilitamiento y abandono parcial del interés en el “desarrollo” como tal.

a) Teoría de la modernización.

Fue un periodo de certeza para los teóricos o los grupos hegemónicos mundiales; se proponía como verdad absoluta las ventajas del capital, la ciencia y la tecnología, desde donde el “desarrollo” se alcanzaría inevitablemente si los países “subdesarrollados” o del Tercer Mundo, seguían las recomendaciones o prescripciones emanadas desde las grandes instituciones de la economía mundial, por ejemplo el Banco Mundial, y si empleaban o usaban estrictamente los mandatos, doctrinas y conocimientos que se produjeron en las universidades de los Estados Unidos y de Europa Occidental, y con el paso del tiempo, en las instituciones superiores de las periferias. (Escobar, 2015). La categoría de “modernización” en las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, tenía como base la tecnificación y la industrialización de las “sociedades tradicionales” en “sociedades modernas”, con el fin de aumentar la producción sin importar el daño al medio ambiente y la jerarquización y la discriminación al interior de la población. Así, el desarrollo con base en la modernización traía las quimeras de que todos seríamos ricos, racionales y felices (Escobar, 2015).

b) Teoría de la dependencia.

La teoría de la dependencia se conformó a través de la crítica al concepto de desarrollo, la cual afirmaba que las raíces del subdesarrollo se encuentran en la conexión entre la dependencia económica externa (dependencia de los países de la periferia de los del centro) y la explotación social interna (especialmente de clase), esta no era una supuesta carencia de capital, tecnología e incluso valores modernos, y empezó a efectuarse en los años setenta y ochenta del siglo XX. Para los teóricos y pensadores de la dependencia “el problema no residía tanto en los discursos del desarrollo, sino en el capitalismo; de esta manera, el desarrollo y la modernización se alcanzaría con la transformación de sociedades de capitalistas en socialistas” (Escobar, 2015: 27).

c) Aproximaciones críticas al desarrollo como discurso cultural.

A finales de los años ochenta y en los noventa, diferentes teóricos y pensadores cuestionaron el concepto de desarrollo. Los críticos culturales en muchas partes del mundo analizaban el desarrollo como un “discurso” homogenizante y omnipresente de origen occidental el cual actuaba como un mecanismo que servía para el control, el dominio y la producción cultural, social y económica del Tercer Mundo o de los países subdesarrollados. (Escobar, 2015).

Cada uno de estos paradigmas los ha clasificado Arturo Escobar (2015) en teorías liberales, marxistas y posestructuralistas del desarrollo. Esto no significa que estas concepciones hayan desaparecido, al contrario, aún se mantienen en las diferentes organizaciones supranacionales, por ejemplo las multinacionales, también en los diferentes movimientos sociales y sindicales. Desde la perspectiva liberal, se sigue planteando e imponiendo la idea de que a través de la combinación de capital y tecnología, y de acciones estatales de política económica y social se puede desarrollar la sociedad. En algunos grupos estudiantiles, investigadores, partidos de centro, izquierda, derecha y, agremiaciones con influencia marxista se defiende la percepción del desarrollo como una ideología dominante y su posibilidad de que se desligue del capitalismo, proponiendo igualmente un desarrollo de corte socialista (o socialdemócrata). El tercero, posestructuralista, avanzó a partir de criticar las raíces del concepto mismo de desarrollo, deconstruyendo su significado, los argumentos e intereses que lo formaron, en otras palabras se preguntan ¿cómo ha operado “el desarrollo” como estrategia de dominación cultural, social, económica y, política? ¿Cómo se ha construido las nociones de “subdesarrollo” “tercer mundo” y cuál es su función”? (Escobar, 2015). Este autor define del desarrollo como:

“[...] paradigma o enfoque de arriba abajo, etnocéntrico y tecnocrático que trata a la gente y a las culturas como conceptos abstractos, como cifras estadísticas que se pueden mover de un lado a otro en las gráficas del “progreso” para el servicio de unos grupos en el poder o de unos países. El desarrollo es un sistema de intervenciones técnicas aplicables más o menos universalmente con

el objeto de llevar algunos bienes “indispensables” a una población “objetivo”, con el fin de mejorar sus sistemas de extracción y producción para favorecer a los grupos hegemónicos” (Escobar, 2014).

Desde esta perspectiva se entiende el desarrollo concebido por las potencias, como el crecimiento económico de una población basado en el uso irresponsable de tecnologías (no importando el daño al medio ambiente) y bajo premisas de inequidad y desigualdad social, donde los ciudadanos vulnerables, víctimas de la violencia y de distintas formas de dominio, sufren todas las consecuencias, como la pobreza, la exclusión, la contaminación, el hambre, las enfermedades, entre otros efectos. (Escobar, 2014).

## **1.2. Educación en Colombia y Desarrollo**

Si bien el tema del desarrollo se ve en estas diferentes etapas, se hace necesario observar la relación entre el contexto del desarrollo y un modelo educativo adecuado para el mismo. Para esta actividad es importante una perspectiva histórica, la que tiene en cuenta lo sucedido en los ámbitos internacional y nacional. Por otro lado, el análisis no se exhibe de forma lineal, al contrario busca visibilizar los avances, retrocesos y resistencias que provocó la implementación de estas políticas públicas en las poblaciones colombianas.

Desde esta perspectiva, la indagación sobre la relación entre desarrollo y educación no puede limitarse a nombrar leyes, decretos y acontecimientos históricos en las que fueron protagonistas los grupos hegemónicos y las instituciones del Estado, al contrario, es importante dar a conocer el rol que jugaron los movimientos sociales y las críticas que hicieron distintos intelectuales en distintos momentos de la historia de la educación en Colombia en el siglo XX.



### **1.2.1. Desarrollo y políticas públicas en materia de educación en Colombia. (1957-1980)**

En América Latina en el contexto de la cooperación para el desarrollo en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado auspiciado por los grandes entes reguladores de la economía mundial, los sistemas educativos fueron adaptados a las exigencias de las economías nacionales. Así, los procesos de enseñanza-aprendizaje debían contribuir con fuerza laboral capacitada para las empresas e industrias con el objetivo de incrementar la producción y la rentabilidad, lo que incidiría positivamente en el incremento del valor del Producto Nacional Bruto (PNB). Entonces,

“Se atribuyó a la educación un papel puramente instrumental en el sentido de que se le adscribió la tarea de adecuar la mano de obra en concordancia con los requisitos y necesidades del sector productivo. La educación se orientó entonces hacia la capacitación y el adiestramiento de los recursos humanos en el dominio de las técnicas específicas para aportar al desarrollo de esos sectores. Para cumplir con la finalidad, los sistemas educativos nacionales y la cooperación internacional impulsaron la enseñanza técnica y vocacional de nivel medio y superior” (Martínez, 2004).

El discurso económico con sus características de productividad, crecimiento y acumulación del capital permeó a la sociedad. Esto llevó a que se expandiera la educación en su condición de generadora de recurso humano utilizable. Al capacitar al recurso humano se buscaba integrar a los individuos de forma explícita al trabajo formal, y desde esta perspectiva, la educación se convertía en parte constitutiva del valor económico, teniendo como función la formación de empleados para las organizaciones. (Martínez, 2004). Capacitar al recurso humano requirió, en un principio, una estrategia simple que permitiera la reproducción ampliada de la instrucción con el uso de medios modernos; así aparecieron la escolarización formal, la alfabetización y la instrucción para el trabajo. De esta forma, la concepción de desarrollo en la educación definió a los seres humanos y a los latinoamericanos como simples recursos y factores para la producción.

En consonancia con el discurso del desarrollo en Latinoamérica se empezó a imponer el paradigma de la “capacitación del recurso humano”, esta perspectiva involucraba una inversión de capital en la cualificación de la población colombiana, lo que contribuiría o incidiría en el crecimiento económico y en el incremento de la renta individual y nacional. Estas políticas de inversión en el sistema educativo tenían como objetivo incrementar las habilidades de las fuerza laborales e impulsar las mejoras en los procesos productivos. (Martínez, 2004). Estas teorías llevaron a pensar que las inversiones sistemáticas en educación aumentarían la productividad de la fuerza de trabajo, lo cual se traduciría en crecimiento económico. (Mejía, 2007). En este sentido, en la décadas de los cincuenta y sesenta se recomendó un aumento en la inversión en la educación, ya que la escasez de recursos humanos sin formación o conocimientos necesarios, sería una de las explicaciones del atraso y del subdesarrollo de los países periféricos, en los que la pobreza e ignorancia, significa bajo niveles de renta y de educación por habitante. Esto implicaba no solamente capacitar para el trabajo, también eliminar conocimientos y saberes innecesarios para la producción.

La historiadora Aline Helg (1987) ha analizado los procesos de reforma educativa desde 1918 a 1957. Comenta que en 1946 cuando regresó el conservatismo al poder se efectuó un retroceso en los avances producidos en materia de educación en Colombia durante la Republica Liberal (1930-1946), en tanto el sistema educativo volvió a estar bajo control de la Iglesia Católica. Pero a partir de los años cincuenta del siglo pasado se produjo un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje por recomendación de entidades internacionales y la misión Currie y Lebret, realizada durante el gobierno del General Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957). Rojas utilizó a las misiones extranjeras con el fin de buscar una solución a los problemas de la educación colombiana, la cual carecía de cobertura, de calidad y era descontextualizada, lo que permitía que se mantuviera la “barbarie” y no se llegara a la “civilización”, lo que por defecto era una de las causas de la violencia. En 1954 el gobierno contrató a un equipo del Centro de Economía y de Desarrollo, en ese entonces dirigido por Luis Joseph Lebret que proponía soluciones sociales en concordancia con los dogmas del catolicismo para los países en desarrollo (Helg, 1987).

El estudio propuesto por Lebret tuvo en cuenta el paradigma de desarrollo tecnificista o de modernización; éstas reformas llevarían al crecimiento económico si se aumentaba la industrialización, las que debían acompañarse de políticas educativas que se enfocaran en cubrir la demanda de empleados capacitados para las empresas e industrias. Joseph Lebret citado por Aline Helg, afirmó:

“El desarrollo económico rápido del país beneficiaba únicamente a los ricos, mientras que la mayoría de la población permanecería en la miseria y desprovista de educación. Sin una apertura democrática y social, sin un reparto más equitativo de las riquezas, [...], en poco tiempo el proceso de desarrollo sería detenido”. (Helg, 1989:117).

La educación estaba directamente relacionada con la estructura socioeconómica del país, la cual se supeditaba a los intereses de los empresarios e industriales, por este motivo era necesario generalizar el nivel primario, esto entrañaba un incremento en el presupuesto, nuevos maestros y más escuelas, un desarrollo intenso de la enseñanza técnica y profesional y la creación de un sistema de aprendizaje industrial. (Helg, 1989). Una segunda legión de expertos extranjeros en 1955, enviados por la UNESCO (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas), en conjunto con homólogos colombianos, prepararon un Primer Plan Quinquenal de Educación Integral. Este plan contenía grandes semejanzas con las anteriores recomendaciones realizadas, unificación de la escuela primaria, con cinco años de escolaridad obligatoria tanto en las escuelas urbanas como en las escuelas rurales, división del bachillerato en dos ciclos de tres años (un primer ciclo orientado hacia las carreras prácticas y técnicas y un segundo, preuniversitario y normalista). En este sentido, esta concepción educativa buscaba producir trabajadores para las incipientes fábricas y organizaciones empresariales, lo que a su vez significaba capacitar individuos-instrumentos para el trabajo, lo que excluía un pensamiento crítico al sistema.

A pesar de los estudios y proyectos propuestos, éstos no pudieron llevarse a cabo por la falta de apoyo político que se hizo evidente entre los dirigentes. Las dificultades se

incrementaron por la escasa inversión, la presencia intermitente de los expertos en el país, y la no consulta previa a los sectores populares, lo que causó que se utilizaran criterios externos y descontextualizados. Así, se presentaron errores de concordancia entre las necesidades reales de la ciudadanía y las dificultades fiscales de la nación. (Helg, 1989). Se puede agregar que en el período de Gustavo Rojas Pinilla, su estrategia política se enfocó en crear una tercera fuerza, diferente a los partidos tradicionales, esta situación coadyuvó a que no se aplicaran las reformas aconsejadas, pues los grupos hegemónicos en el país al sentir amenazado su estatus dirigieron sus acciones para hacer oposición al gobierno.

Sin embargo, en los años que van desde 1946 hasta 1957 hubo una apertura de las instituciones educativas a las clases populares, avance que fue posible por el desarrollo de la educación privada. En consecuencia de la división de clases existente en nuestro país, la educación se estratificó. Las élites o las familias con mayor poder adquisitivo trasladaron sus hijos al sector privado, dejando de esta forma, cupos en las escuelas y colegios para los más desfavorecidos, fenómeno que produjo un aumento en la cobertura pero no de la calidad del sistema educativo. Asimismo, las concepciones sobre “la mezcla de clases” “o de estratos” en los recintos para la enseñanza-aprendizaje les parecieron aberrantes a las clases altas, lo que fomentó aún más la creación de estamentos educativos privados (Helg, 1989).

Hubo otros importantes progresos en esta materia, la alfabetización adulta; la cobertura de educación primaria urbana y rural y el nacimiento de escuelas técnicas adaptadas a las necesidades económicas. En la década de los cincuenta se creó el Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (ICETEX)<sup>1</sup>, con el fin de formar profesionales, técnicos y obreros especializados que hacían falta en el país, la cual terminó favoreciendo a los universitarios, dejando por fuera a obreros y personal técnico ya que aún existían prejuicios heredados de la Colonia contra el trabajo manual. Las escuelas industriales llevaron a que se creará el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en 1957, estamento educativo que introdujo la enseñanza práctica en las empresas junto con el aprendizaje

---

<sup>1</sup> La gran mayoría de becas del ICETEX empezaron a hacer acaparadas por los hijos de las familias más prestigiosas debido a que la información circulaba primero en estos ámbitos y luego llegaba a los grupos más vulnerables.

técnico en centros de instrucción. Las escuelas agrícolas, la enseñanza femenina y la reapertura de las universidades a las mujeres fueron otros importantes adelantos. (Helg, 1989).

Durante el Frente Nacional (1958-1974) la concepción de desarrollo económico capitalista fue favorecida por la posición anticomunista de los gobiernos. La revolución cubana de 1959, el nacimiento de guerrillas de corte marxista, leninista y maoísta y los movimientos sociales, fueron observados por los grupos hegemónicos como subversores del orden impuesto. (Palacios, 2010). Estos miedos en las esferas altas se impusieron a lo largo de la estructura estatal y en la percepción nacional, no escapándose el sistema educativo. Por un lado, la educación se concentró en crear carreras favorables al sector empresarial e industrial, es decir, se dirigían a cubrir la demanda del sector económico del país. Por el otro, se empezó por desestimular la enseñanza de carreras profesionales tradicionales como las humanidades, en las que se estaban gestando estudios críticos desde la teoría marxista al Estado y las élites. En 1968 se creó el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), entidad que: “tenía como objetivo de su actividad coordinar y fomentar la educación superior y actuar como el organismo de inspección encargado de otorgar el reconocimiento oficial de los nuevos planteles oficiales y privados de enseñanza superior, así como los títulos que expidieran” (Helg, 1989).

En 1969, con el fin de fomentar la investigación en Colombia, se creó el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas” (COLCIENCIAS), institución que ha servido para auspiciar indagaciones en todos los campos del saber. En otro orden de ideas, la educación latinoamericana y colombiana caería completamente bajo influencia norteamericana y el sistema educativo colombiano quedó bajo total dependencia de entidades internacionales como el Banco Internacional de Desarrollo, la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), las fundaciones Ford, Kellogg y Rockefeller. Desde este punto de vista, la educación técnica y universitaria se rigió por el “signo de lo práctico y lo útil” (Helg, 1989) y todo tipo de pensamiento diferente al institucionalizado debía ser excluido de la enseñanza, por ser considerado “bárbaro o incivilizado”.

El aumento de egresados o de profesionales universitarios contrastó con la escasa oferta laboral, esto causó lo que se ha denominado “fuga o éxodo de cerebros” especialmente hacía los Estados Unidos, lo que hizo que grandes mentes colombianas terminaran brindando sus conocimientos a empresas e industrias de otros países. También se presentó que el mayor número de planteles de pregrado y posgrado se establecieron en las grandes ciudades, Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Bucaramanga, situación que produjo la migración interna de estudiantes de localidades lejanas a los centros universitarios. Los nuevos profesionales terminaron por no regresar a sus zonas originarias, lo que causó que la cultura y economía de los municipios y localidades más lejanos no se favorecieran de este contingente de universitarios y técnicos incrementando los desequilibrios de desarrollo del país (Helg, 1989).

Las concepciones de discriminación socio-racial de los grupos élites sobre el resto de la población colombiana, generó entre otras cosas, la estratificación de universidades, como se dio en las escuelas y colegios de origen privado como público. En los años sesenta, las mejores universidades eran la Universidad Nacional (pública); El Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (privada); La Universidad de Los Andes (privada); la Pontificia Universidad Javeriana (privada); la Universidad del Valle (pública) y la Universidad de Antioquía (pública). Por otra parte, debido a las protestas y a los movimientos estudiantiles, se realizaron intervenciones y cierres en las instituciones superiores oficiales por el gobierno, lo que hizo que la educación universitaria pública perdiera prestigio frente a la privada. Dentro de este mismo contexto, los estamentos superiores de educación considerados de alto nivel de calidad crearon diferentes limitantes de ingreso a través de exámenes de admisión y la elevación de los costos de matrícula. (Helg, 1989).

Se conformaron institutos privados para las personas de escasos recursos, pero éstos por falta de regulación, vigilancia o control estatal terminaron convirtiéndose en empresas comerciales y no en lugares para el aprendizaje e incluso, algunas de estos establecimientos educativos irregulares terminaron estafando a ciudadanos que al no poder acceder a las universidades, tomaban estos sitios como su última oportunidad para prepararse. Mientras tanto, el ICETEX en razón de la creciente demanda de becas para estudiar, dio préstamos y

subsidios que en muchas ocasiones terminaron siendo impagables para algunos educandos. El incremento de graduados y las dificultades de las universidades llevaron a una desvaloración de los títulos universitarios; en consecuencia los grupos hegemónicos mandaron a sus hijos a realizar posgrados en el exterior, en cambio, en el país, no se mejoraba la calidad y la cobertura de la educación superior. (Helg 1989).

La concepción de desarrollo impuesto estableció un conjunto de relaciones entre el proceso de formación y acumulación del capital, la necesidad de imponer una cultura occidental moderna y la idea de crear organizaciones internacionales que hicieran posible la modernización. (Martínez, 2004). El discurso del desarrollo de la década de los sesenta a los ochenta produjo formas de representación y conocimiento a través de los cuales se nombró el “Tercer Mundo”, intervinieron acciones políticas y estrategias de represión como el estatuto de seguridad en Colombia y el despliegue de formas de poder e intervención, de los cuales la escuela fue una de sus instrumentos. Las comunidades y las poblaciones se transformaron en sociedades del “Tercer Mundo” o “subdesarrollados”. (Martínez, 2004). Se negó o se invisibilizó cualquier propuesta alternativa a este discurso, y durante esta época fueron pocos los que plantearon otras perspectivas desde los entes gubernamentales.

Antonio García (1978) desde los años cuarenta empezó a criticar el despliegue del discurso del desarrollo y su efecto expansionista a nivel económico, político cultural y educativo. Sus estudios se centraron en el análisis de la “realidad” para la formulación de políticas de desarrollo social. El investigador tomó como base la teoría marxista lo que le permitió estudiar a la sociedad y sus instituciones de forma “estructural”, “dialéctica”, como soporte de una teoría latinoamericana “orgánica” del desarrollo. El objetivo de estos planteamientos era construir una nueva forma de Estado que superara las percepciones de atraso para distanciarse progresiva y sistemáticamente del modelo de desarrollo proveniente de Europa Occidental y de Estados Unidos. (García, 1978). El abogado, economista y activista político realizó una diferenciación entre teoría del atraso y la teoría del subdesarrollo:

“La primera implica una concepción de la naturaleza dialéctica en donde los países dependientes conforman una ideología propia para luchar frente los lazos invisibles de la dependencia [...]. La segunda, es decir el subdesarrollo, implica una interpretación lineal, simplemente evolucionista, determinada por los intereses de los países metropolitanos [...]” (Sierra, 1983: 28).

El atraso se aprecia como, “el conocimiento estructural que tienen los países atrasados en relación a la órbita dominante, dentro de unas posibilidades de cambio y de superación del sistema. Y el subdesarrollo como: una doctrina de dependencia que se orienta hacia una econometría cuantitativa del desarrollo, de ahí que se defina por una simple negación de lo que se considera aquél, conforme a la economía del país dominante” (Sierra, 1983: 28)

Esta perspectiva crítica de Antonio García, no se alejaba totalmente de su acepción occidental, al contrario, se proponía la construcción de modelos de desarrollo propios o alternativos diferentes a los impuestos por los entes rectores de la economía mundial, es decir, hubo una resistencia a la imposición acrítica de la perspectiva de desarrollo fabricado desde Estados Unidos y Europa, pero no cuestionaba las bases mismas del discurso. Las políticas derivadas de las teorías de occidente no podían aplicarse con la sola lectura de un manual, se debía tener en cuenta las historias, las culturas, las ideologías de los países y sus poblaciones. Los movimientos sociales se alimentaron de estas críticas y empezaron a proponer alternativas entre las que se destacaban otros modelos de educación más acordes a los contextos, a su vez, realizaron acciones de resistencia que incorporaban conocimientos y saberes diferentes a las epistemes hegemónicas de occidente. En materia de educación fueron los movimientos estudiantiles y de maestros los que cuestionaron los modelos de desarrollo integrados a la educación, críticas que fueron alimentadas por las ideas pedagógicas que empezaron a llegar desde el Brasil con el pedagogo Paulo Freire.

El movimiento estudiantil empezó por ayudar a derrocar, junto a otros sectores sociales, al gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, proceso que se consolida en el año de 1957. Pese a esta situación, el Estado siguió interfiriendo en la autonomía universitaria, lo que se evidenció cuando se impusieron los Consejos Superiores con mayoría externa, lo que



produjo descontento entre la gran mayoría de universitarios. Otro aspecto, fue la creación en los sesenta de la Federación Universitaria Nacional (FUN), ésta se radicalizó y politizó los objetivos del movimiento estudiantil. El pensamiento marxista renovó el pensamiento de las instituciones superiores el cual puso en cuestión las ideas del liberalismo, el capitalismo como sistema económico y el estilo de desarrollo que se venía imponiendo. La imagen de estudiante subversivo se forjó con la presencia de guerrilleros en las universidades y con la muerte en combate del cofundador de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional, el sacerdote Camilo Torres.

Durante la presidencia de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970) la represión a los estudiantes se incrementó. En el mes de octubre de 1966, en plena visita de Jhon D. Rockefeller III se presentaron protestas por parte del movimiento estudiantil. Los educandos inconformes consideraban al estadounidense como un representante de la hegemonía de las grandes potencias que llegaban a imponer sus intereses y hacer más dependiente el país. El gobierno respondió con la ocupación de la “Ciudad Universitaria” (Universidad Nacional), y la detención de sospechosos y responsables, con el motivo de entregarlos a la justicia militar, al tiempo que ilegalizó la FUN. Las huelgas, las movilizaciones, los enfrentamientos con las autoridades se incrementaron lo que causó cierres temporales de la Universidad Nacional, alternando, en ocasiones, las negociaciones entre dirigentes estudiantiles y representantes del Estado (Helg, 1989).

El estado de sitio fue la mejor herramienta que tuvo el gobierno y los grupos élites (terratenientes, industriales y empresariales) para reprimir tanto a estudiantes como a los sindicatos. Se hizo ilegal cualquier tipo de protesta o movilización, mientras tanto, el contexto internacional ya dividido por el enfrentamiento entre Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Soviéticas (URSS), hizo que en Colombia se incrementaran las políticas y acciones violentas para evitar la expansión del comunismo. (Palacios, 2010). En 1969, se conformó el Movimiento Obrero Independiente Revolucionario (MOIR de tendencia maoísta), el cual influenció las agrupaciones estudiantiles, redirigiendo sus objetivos hacia la lucha popular. Paralelamente la Alianza Nacional Popular (ANAPO) coordinado por el exgeneral Gustavo Rojas Pinilla y su hija María Eugenia reclutaron también educandos

inconformes con el Estado y el Frente Nacional. Pero con el triunfo polémico del conservador Misael Pastrana Borrero (1970-1974) frente a Rojas durante las elecciones presidenciales de 1970, los estudiantes afiliados al partido del exgeneral se radicalizaron y se unieron entre otros grupos a la Juventud Patriótica (JUPA, de orientación maoísta) y la Juventud Comunista (JUCO, de orientación pro-soviética) (Helg, 1989).

Incidentes como el asesinato de estudiantes en las protestas de la Universidad del Valle y la ocupación de su *campus* por las Fuerzas Armadas (FFAA) en 1971, fueron acciones que buscaron dismantelar los movimientos al interior de los estamentos de educación superior, estos actos de violencia y represión se hicieron sistemáticamente en casi todas las universidades públicas del país. Igualmente, se expulsaron educandos y se despidieron docentes que eran reconocidos como izquierdistas. La autonomía universitaria desapareció con el estado de sitio y todos los que se consideraban subversivos estuvieron bajo la mira de la justicia militar, agresiones y persecuciones que estaban acorde con la tendencia anticomunista que se estaba dando en Latinoamérica, reforzadas estas acciones con el auge de las dictaduras y la posterior “Operación Cóndor”. Ante el fracaso de la ANAPO, el país se quedó sin una alternativa al Frente Nacional y los estudiantes mostraron su inconformidad con el orden existente, pero no buscaban una revolución social, en consecuencia, debido a la persecución estatal, el movimiento estudiantil perdió fuerza, pues la vigilancia y la coerción se incrementó con la Doctrina de Seguridad Nacional en el gobierno del expresidente Julio Cesar Turbay Ayala (1978-1982).

También los estudiantes universitarios eran una minoría en el país y sus movilizaciones no estaban conectadas con las reivindicaciones sociales que se exigían desde los márgenes de la sociedad colombiana. Pese a ello, sus posiciones políticas basadas no solamente en concepciones marxistas y en el movimiento de Francia de mayo de 1968, empezaron por poner en cuestión el orden establecido, la gestión gubernamental, la distribución de la tierra y el desarrollo capitalista, en el cual los grupos terratenientes y capitalistas poseían los medios de producción y eran los únicos beneficiados, mientras los trabajadores y campesinos eran sometidos a condiciones laborales desfavorables, a su vez, los estudiantes protestaban contra el estado de dependencia en el que se encontraba Colombia respecto a

las grandes potencias como Estados Unidos y a las instituciones económicas internacionales, por motivo de los empréstitos y las directrices socioeconómicas que causaban la privatización y la explotación desmedida de recursos naturales.

No obstante, durante los años sesenta, setenta y ochenta se incrementaron los cupos en instituciones de enseñanza media, se crearon los institutos de enseñanza media diversificada (INEM). Estas instituciones educativas tenían entre su estructura curricular la formación técnica (carpintería, metalistería, el manejo de maquinaria industrial entre otros), hubo un desarrollo y expansión del SENA en Colombia y se incrementó la alfabetización de adultos y la educación primaria. (Helg, 1989).

Los maestros mostraron su inconformidad con las políticas de educación y su estatuto socioeconómico, reivindicaciones que serían expresadas a través de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Las movilizaciones ayudaron a que los docentes se les aumentaran el salario con posibilidades de capacitación. Pero sus luchas igualmente, buscaron la generalización de la educación primaria especialmente en el campo, la alfabetización y educación de los adultos, y en último lugar, el incremento de cupos para el ingreso a la educación superior. Sus movilizaciones llevaron a que se realizara el Congreso Pedagógico Nacional en 1967 el cual tenía como objetivos los puntos tratados anteriormente y las reformas posteriores al sistema educativo. (Helg, 1989).

Los objetivos de FECODE fueron cambiando durante las décadas posteriores, por ejemplo: *“la sindicalización de los maestros, la defensa socioeconómica del magisterio, el reconocimiento de la libertad de cátedra, el derecho de huelga, la defensa de la enseñanza oficial en contra del sector privado y la realización del socialismo en Colombia”* (Helg, 1989: 152). Durante el gobierno de Julio Cesar Turbay Ayala se establecieron los derechos y deberes de los profesores, se hicieron avances, pero por lo general, como sigue sucediendo hoy en día, el magisterio *“sigue siendo mal remunerado y sometido en ciertas regiones, a demoras en el pago de los salarios así como menospreciado y víctima de la creciente ruptura entre el ideal del maestro al servicio de la comunidad y la realidad de un trabajo docente rutinario y en condiciones difíciles”* (Helg, 1989: 152). El estatuto de 1979

impulsado por el Ministro de Educación Rodrigo Lloreda Caicedo unificó el escalafón de la enseñanza primaria y el bachillerato, lo que significaba que el maestro de primaria estaba en condiciones iguales a los de educación media. (Helg, 1989). Los maestros debido a su contacto con diferentes comunidades (indígenas, afrocolombianos y campesinos) se convirtieron en voceros de éstas poblaciones que en su gran mayoría estaban en sectores lejanos y rurales, asimismo, empezaron a reconocer otros conocimientos y saberes por fuera de los establecidos, situación que llevaría años después, como se explicará más adelante al Movimiento Pedagógico Nacional (1982).

### **1.2.2. Neoliberalismo, globalización y educación en Colombia (1980-2016)**

El neoliberalismo se desarrolló a partir de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), y se camufló o ocultó bajo la premisa de un retorno al liberalismo clásico forjado en el siglo XIX. Impuesto desde Europa Occidental y Estados Unidos se formó esta ideología y política como respuesta al New Deal norteamericano, y como reacción contraria a la teoría y política del Estado de intervención y del bienestar planteado por Keynes. (Guadarrama, 2006). Friedrich Hayek plantearía los pilares que seguirían los liberales, por ejemplo, criticó el pensador “*cualquier limitación de los mecanismos del mercado por parte del Estado, haciéndola aparecer como una amenaza a la libertad económica y política*” (Mejía, 2007: 35). Posteriormente la doctrina neoliberal, la cual fue impulsada por importantes intelectuales como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, entre otros, atacó el supuesto igualitarismo y la inversión social promovida por el Estado de Bienestar. Argüían que estas políticas terminaban con la libertad individual de los ciudadanos y la vitalidad de la competencia económica, de las cuales depende la prosperidad de todos. Así, la desigualdad se transforma en valor positivo que debe promoverse en todas las sociedades. (Mejía, 2007).

El mercado aparece como el instrumento que debía regir los destinos de todos los países, regularía los intereses y las relaciones sociales haciéndolo de forma libre, ecuánime, equilibrada y justa. Por otro lado, se afirma que todo el sector público es ineficiente promoviendo como solución el Estado mínimo. (Mejía, 2007). Como se puede analizar, el

pensamiento neoliberal se basa en una concepción económica y en la razón instrumental. Se imponía la idea del mercado como el portador del desarrollo ya que todos tendrían la posibilidad de mostrar sus mejores capacidades en plena competencia, ocultando los desequilibrios sociales y el control que ejercen sobre la movilización y el ascenso social los grupos hegemónicos en el mundo.

En 1973 se presenta una crisis del capitalismo, la que se caracteriza por una recesión, reducción de las tasas de crecimiento y altas tasas de inflación. (Mejía, 2007). Este contexto es aprovechado para posicionar el neoliberalismo por los dirigentes del capitalismo mundial, los que denunciaban que las rentas de empresas e industrias fueron perjudicadas por el poder excesivo de los sindicatos, quienes reivindicaban sus derechos laborales, aumentos de salarios e inversión social. Las élites impusieron la concepción de Estado mínimo de intervención económica pero represiva con el fin de: a) romper el poder de los sindicatos; b) establecer un control del dinero; c) ser más parco en los gastos sociales; d) desarrollar una menor intervención económica (Mejía, 2007: 36)

La estabilidad monetaria se convirtió en el objetivo de todo Estado, para alcanzarlas se impuso: e) la contención del gasto y la eliminación del Estado de Bienestar; f) restauración de la oferta y demanda de empleo, con la aceptación de una tasa natural de desempleo; g) creación o fortalecimiento de las Fuerzas Armadas con el fin de reprimir cualquier tipo de subversión al orden; h) producir normas fiscales que promovieran la participación de inversores privados y agentes externos, representantes de los grandes centros de la economía mundial; i) comprimir los impuestos sobre rendimientos altos y sobre rentas (Gelin, 2006:85)

El neoliberalismo reorganizó el mundo y se hizo visible con mayor fuerza en la década de los ochenta en Latinoamérica y en Colombia. Se impuso en este sentido, los siete dogmas del neoliberalismo que a su vez, son base de la actual globalización, los que son planteados por el investigador Jaques Gelin:

- 1) Supremacía e infalibilidad del mercado: el mercado es el lugar por excelencia donde se ejercen todas las libertades: libertad de comercio; libre competencia; libertad de iniciativa y producción; libertad de invertir en cualquier lugar y momento. De esta manera, se impone la falsa idea que el mercado permite la distribución óptima de los ingresos, de la riqueza y los recursos, mejor que cualquier instancia política.
- 2) Derecho de apropiación y de propiedad ilimitado: el derecho a la propiedad privada es el único derecho fundamental. Este derecho sagrado e inviolable es utilizado para justificar la concentración de la riqueza y su acaparamiento por parte de individuos e instituciones. La protección de la propiedad privada es considerada como la primera función del Estado.
- 3) Supremacía del interés individual sobre el Estado y sobre el interés general: El interés general se logra mediante “la mano invisible” del viejo Adam Smith. El Estado social se extravía al usurpar los atributos de la Divina providencia, erigiéndose en defensor del bien común. Los intereses privados expresados libremente, aunque perfectamente egoístas, se conjugan de manera misteriosa pero innegable, para alcanzar y proteger el interés general.
- 4) La competitividad a cualquier precio: en un sistema de libre competencia, cada empresa ha de ser más productiva –producir más a un menor costo– para vencer a sus competidores y, de ser posible, comprarlos o arruinarlos. Esta política exige eventualmente despidos masivos y reducciones salariales, pero estos sacrificios temporales, dice el dogma, resultan necesarios para la salud de la empresa y la salvación de aquellos salarios que escapan al despido.
- 5) La flexibilidad en el trabajo: en esta guerra económica permanente, la flexibilidad del trabajo, sin la cual ni las empresas ni los países podrían ser competitivos, se convierte en una necesidad absoluta. Los predicadores exhortan entonces a los trabajadores a limitarse a reivindicaciones razonables, a aceptar las disminuciones salariales y renunciar a los logros sociales insoportables en la era de la globalización.

- 6) La mercantilización de todos los bienes: la ideología de la globalización neoliberal estipula que el interés general se logra más cuando todas las actividades humanas, incluyendo la cultura, la educación y la información, son tratadas como mercancías. Incluso, los bienes comunales de la humanidad –el aire, el agua, el patrimonio genético vegetal, animal y humano- deben convertirse en bienes comprables y vendibles para que las empresas privadas los apropien, asegurando así una mejor gestión de éstos y garantizando el crecimiento de la economía.
- 7) El crecimiento sin límites: en la teoría neoliberal, la economía globalizada no tiene otro objetivo que el crecimiento ilimitado. La solución a los graves problemas que afligen a la humanidad y a nuestras sociedades, tales como el desempleo, la pobreza y el subdesarrollo, pasa por el crecimiento. Por otra parte, el capitalismo no puede fijarse otros objetivos, puesto que es el mercado autorregulado y regulador quien fija los objetivos que deben perseguirse para el bien de la economía y de la sociedad. Este dogma supone que los recursos del planeta son infinitos e inagotables, un postulado que perturba a los creyentes. (Gelinas, 2006: 152-154).

En América Latina se evidenció la aplicación de estas políticas con el recorte a la inversión social, justificado con la preponderante exigencia de racionalización de las tareas administrativas del Estado. Asimismo se inició desde los ochentas del siglo XX una carrera por privatizar lo público, las organizaciones, empresas y servicios, disminuyendo los gastos innecesarios que no eran favorables a la óptica de las élites y gobernantes. Por otra parte se incrementaron y extendieron los impuestos en combinación con políticas de ajuste económico. El pedagogo Alberto Martínez Boom (2004) afirma que en la década de los ochenta y noventa comienza el desmonte gradual del intervencionismo estatal y se presenta una preocupación exagerada por el crecimiento, abandonándose el rol dinamizador del Estado en el proceso de cambio social.

De esta forma, Colombia quiso aplicar en el comienzo, una economía mixta que articulara el sistema de mercado libre con el control estatal. Esta idea fue prematuramente

abandonada para dar paso a la “apertura económica” durante el gobierno de Cesar Gaviria Trujillo (1990-1994), acciones económicas que llevaron a la privatización de empresas e industrias estatales, también, al desmonte de subsidios, servicios y derechos que favorecían a las poblaciones más vulnerables.

Las políticas neoliberales en materia de educación en Colombia exhibieron sus repercusiones en la disminución del gasto público, fomentando la privatización y su eliminación como derecho y servicio público. El país trató de poner en práctica las ideas educativas importadas de Estados Unidos y de Europa Occidental buscando que se interrelacionaran los procesos de enseñanza-aprendizaje- evaluación con las necesidades de las empresas, en consonancia con las políticas de mercantilización de la educación. Así, el enfoque de competencias se empezó a escuchar con más fuerza en los años ochenta consolidándose en los noventa hasta nuestros días. La educación basada en competencias, fruto de las ideas neoliberales, tiene dos dimensiones en su accionar, *competer* (apto o adecuado) y *competir* (contender o rivalizar). En este sentido, las competencias educativas se definen como el conjunto de conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que son dirigidas, controladas, adecuadas o formadas para contextos y funciones específicas, las que permiten medir el saber-hacer pertinente y flexible de una persona.

El saber ser y el saber convivir o interrelacionarse pasan a un segundo plano o se supeditan a las necesidades del sector productivo ávido de crecimiento y de mayor aumento de capital. Desde esta perspectiva del neoliberalismo, en el desarrollo humano se hace más importante lo laboral por encima de lo cognitivo, lo corporal, lo social, lo comunicativo, lo ético, lo lúdico y lo espiritual. El fin, realización o función de todo ser humano es el trabajo que consiste en la realización de actividades para la producción y la generación de más ganancias, de esta manera, la educación tiene entre sus objetivos la orientación vocacional, la preparación para el ejercicio laboral y la planeación del trabajo dentro del marco de la autorrealización. En este modelo formativo el estudiante es un consumidor, (compra asignaturas a las que se les calcula su valor a través del sistema de créditos: temas x horas cátedra), y la educación es un espacio para la competición, donde triunfa el que mejor



demuestre el dominio de las competencias necesarias para el mundo comercial y fabricante a cualquier costo.

Retomando las ideas de Michel Foucault la disciplina educativa en la perspectiva de competencias busca generar una escala de control que ejerce distintos niveles de coerción en todos los aspectos de los estudiantes, por ejemplo, en sus movimientos, su organización interna, gestos, actitudes, comportamientos, rapidez, uso de la energía, entre otras, son métodos pedagógicos que permiten el control minucioso de las operaciones de los educandos, garantizando su adiestramiento y sujeción de las fuerzas cuando sean empleados en las organizaciones, en las empresas y en las industrias, imponiéndoles las instituciones educativas relaciones de docilidad - utilidad que serán importantes para cumplir sus funciones y para obtener de ellos la máxima productividad (Foucault, 2014). Los niños y jóvenes serán producidos o transformados en instrumentos u/o objetos para el trabajo.

En Colombia, la Constitución de 1991 conformó un nuevo tipo de educación y la reorganizó con diferentes exigencias, acordes a los principios del neoliberalismo y la globalización. Así, en la Carta Magna se redefinió la educación como derecho y servicio público, y además, el Estado adquirió la función de su inspección y vigilancia. Igualmente consagró la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, lo que impulsó que los particulares tuvieran la posibilidad de crear instituciones educativas. Otros aspectos son la necesidad de participación de las familias y comunidades en los establecimientos educativos; la autonomía universitaria y la exigencia del Estado para que fomente el acceso a la cultura. (Constitución Política de Colombia, Art. 67, 68, 69, 70).

En los artículos 44 y 45, se afirma que la educación y la cultura son un derecho fundamental de los niños, garantiza la participación activa de los jóvenes tanto en las organizaciones públicas y privadas relacionadas directamente con ellos, como en las que tengan a su cargo la protección, el progreso y la educación de la juventud.

Los artículos 300, 301, 336 y 366, se plantean los aspectos administrativos y financieros de la educación; le otorga a las asambleas departamentales, la facultad de dictar ordenanzas que regulen la actividad (Art. 300), con la posibilidad de delegar responsabilidades y acciones en los Concejos Municipales (Art. 301), estableciendo rentas destinadas a la educación (Art. 336) y fijando la necesidad de que el Estado solucione las necesidades insatisfechas en este campo. Marco Raúl Mejía (2007) afirma que:

“[...] en la década de los noventa en los ámbitos intelectuales y sindicales como la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), se empezó a exigir la participación de la sociedad civil en la conformación de una Ley. Así, nació la ley general de la educación, Ley 115. La legislación “fija el Proyecto Educativo por institución, organiza las instancias de participación, establece la necesidad de un plan de desarrollo educativo a diez años, precisa un preescolar de tres años y normaliza la autonomía curricular. No obstante, acaba la idea de un sistema nacional de educación e introduce la idea de servicio en la educación, abriendo el camino de la privatización camuflada en el sector”.

Durante el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) y de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006) - (2006-2010) la aplicación de la Ley 115 se hizo evidente con la ampliación de la cobertura y racionalización educativa. Se produjo entonces un aumento de la población escolar, pero también disminución de los recursos públicos que tuvo como efecto la baja calidad. Marco Raúl Mejía (2007) plantea que las principales políticas que se pusieron en marcha fueron:

- a) “Nuevo Colegio”, “Colegio Completo”. Cubre toda la educación básica y sería contratada con una Ong’s o instituciones privadas. Por esa vía cesa la vinculación laboral permanente de los docentes, ya que son vinculados por los contratantes de la gestión y el pago se hace vía capacitación (alumno atendido).
- b) Centro escolares autónomos. Responden por la eficiencia y efectividad de la gestión. Para que así sea debe existir una “Bolsa única de recursos” (BUR) que debe crearse y manejarse para efectuar los pagos de docentes, la inversión, el

funcionamiento, déficit, que se genera por el sostenimiento de un establecimiento educativo, mientras a la par es obligatorio garantizar los niveles de calidad requeridos, las condiciones, de acceso y permanencia de los alumnos.

- c) Control comunitario. Las comunidades deben estar involucradas en estos procesos y hacer parte de esta evaluación, incidiendo sobre la promoción y la permanencia de directivos y docentes en sus cargos.
- d) Establecimiento de pruebas nacionales de calidad. A partir de metas generales comunes, se busca una unificación de estándares nacionales para los grados 3°, 5°, 7°, y 9°, (se extendió a los grados 10°, 11° y el ECAES para las universidades).
- e) Generalización del subsidio a la demanda. Mediante un pago estatal por alumnos matriculados calculado entre \$413,000 (más o menos 188 dólares) y \$679, 783 (más o menos 309 dólares) anuales por alumno, con sostenimiento total con este rubro, en muchos casos se entrega las plantas físicas a grupos o empresas privadas, para la ejecución de actividades como alimentación e incluso los procesos pedagógicos. A los colegios en concesión se les reconoce en Bogotá \$1`220.000 por alumno (unos 435 dólares).
- f) Reordenamiento presupuestal. Intento de cambio de las transferencias del situado fiscal gestadas en la Constitución del 91 (Ley 60), con el fin de disminuir las transferencias nacionales, y que las regiones aporten más para fortalecer los sistemas educativos locales.
- g) Proyectos de educación inicial, en los cuales se encarga a las madres de cuidar y alimentar a los niños de los niveles infantes, reduciendo el pre-escolar a un año.
- h) Traslado de la obligación de la educación media a los municipios y a las entidades territoriales.
- i) Procesos de capacitación masiva obligatoria, reduciendo el tiempo de vacaciones a los docentes.
- j) Planes de racionalización de la planta de docentes. Se está pasando de un promedio de 23-26 alumnos por aula a uno de 35-40.
- k) Un nuevo estatuto docente que despedagogiza la función docente, al permitir el ingreso al sistema escolar de maestros sin formación pedagógica. (Mejía, 2007: 267-268).

Desde el punto de vista del investigador colombiano se realizaron avances con la Ley General de la Educación 115, estos consintieron en un aumento de los recursos para la educación e incremento de la cobertura, pero esta es dual e inequitativa. El ingreso a los establecimientos educativos para la población más pobre sigue siendo difícil por los altos costos de los útiles, de los uniformes y de todos los elementos necesarios para un buen desarrollo del aprendizaje. Igualmente, a la educación superior solo acceden algunos de los sectores vulnerables, esto no garantiza la deserción o la culminación total de su preparación profesional (Mejía, 2007).

En los aspectos pedagógicos, los proyectos educativos institucionales se han centrado más en la gestión administrativa y organizacional que en los aspectos relacionados con las prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación, lo que tiene como consecuencia el estatismo de los currículos educativos. La capacitación docente se utiliza para el adiestramiento y la adquisición de competencias, pero no para la reflexión crítica y la transformación de las actividades pedagógicas. También, estos talleres para los docentes se han convertido en una fuente de recursos públicos para algunos funcionarios corruptos de las alcaldías y gobernaciones. Su actuar consiste en crear diferentes cursos, capacitaciones y conferencias para los maestros, luego estos contratos son adjudicados sin méritos a empresas privadas o fundaciones conformadas por los mismos funcionarios públicos, por familiares o amigos. La ejecución de estos convenios se hace por debajo de lo presupuestado, y de esta forma, se pierden valiosas inversiones que servirían para mejorar la educación en los departamentos.

Al dar organización a la descentralización del sistema educativo del ámbito estatal, al regional y local, se propició la politiquería y el clientelismo. Como se advirtió arriba, los contratos son otorgados de forma irregular, sin una vigilancia o intervención eficaz. Del mismo modo, el sistema de contratación por prestación de servicios que se impone a los docentes causa que disminuya su calidad de vida, por ejemplo, bajos niveles de seguridad social, sueldos precarios y contratos de 5 a 10 meses. Dentro de esta dinámica las adjudicaciones de los puestos de trabajo en los planteles educativos no se realizan en

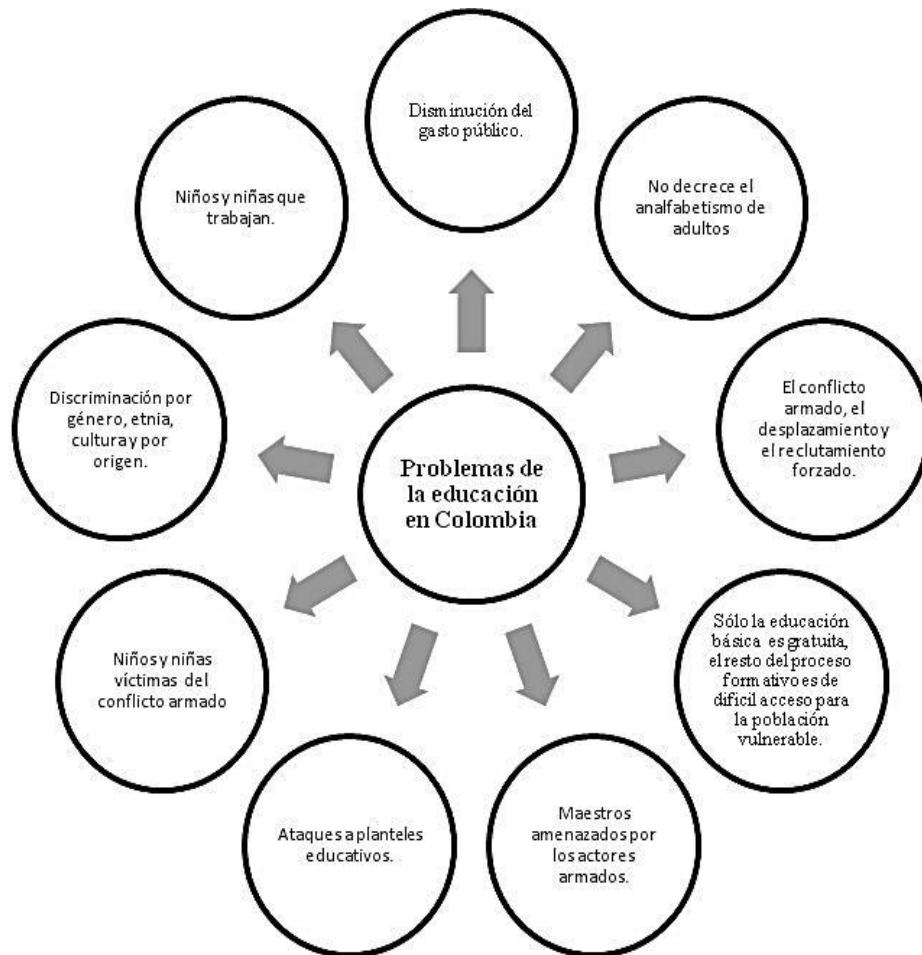
muchos casos por meritocracia, sino con el sistema de clientelas o con la venia de los políticos tradicionales.

La focalización del Estado en la educación primaria generó un descuido o vacío en el tránsito del bachillerato a la Universidad. La población más vulnerable no puede acceder a la educación media, técnica, tecnológica y profesional (Mejía, 2007). Este contexto se vuelve más complejo cuando se agrega el conflicto armado. El desplazamiento y el reclutamiento forzado han causado que miles de niños y adolescentes estén descolarizados, a esta problema se agrega la ineficiencia del Estado para impedir que se vulneren los derechos humanos de estudiantes, maestros y de las comunidades.

En el 2001 se expidió la Ley 715 que integró parte de la Ley 115 de 1994. Buscó conformar una racionalización administrativa de la educación, y dejando por fuera los aspectos pedagógicos. La reestructuración se realizó bajo criterios empresariales-financieros, acciones coherentes con la necesidad del mercado, es decir, se incentiva la formación de trabajadores especializados para satisfacer la demanda de mano de obra barata para las empresas e industrias. Por otro lado, se extendió para los maestros el sistema de Órdenes de Prestación de Servicios (OPS), traslados discrecionales, fusiones de escuelas y colegios, entrega en concesión de establecimientos educativos al sector privado, reducción del preescolar a un año, disminución de funcionarios y de remuneración a nivel de maestros, directivos docentes, supervisores y directores de núcleo, entrega de las funciones de administración y vigilancia a auditorías externas privadas, cierre de instituciones nocturnas, y reducción de asignaturas como las ciencias sociales, literatura, artes, música, danza y deportes (Mejía, 2007).

Aparece una tendencia hacia la constitución de un currículo único nacional, en donde se imponen elementos como los estándares curriculares, los instrumentos de calidad diseñados según los perfiles de competencias con enfoques cognitivos, técnicos y de gestión. “Se avanza hacia una evaluación hecha y construida por comisiones, se deja en el limbo a las escuelas normales, y con la despedagogización del ciclo complementario que tiende a desaparecer” (Mejía, 2007:272).

Los maestros se enfrentan a la flexibilidad laboral, la evaluación permanente de desempeño y de competencias. Se realizan exámenes a los profesores para que puedan ser contratados en los establecimientos, del mismo modo para que puedan ascender y sostenerse en el sistema educativo. Se aprobó la vinculación de cualquier profesional al ejercicio docente. Los conocimientos pedagógicos quedan excluidos, el único requerimiento es certificar un título universitario en cualquier disciplina y aprobar los concursos y evaluaciones. La carrera docente es transformada en un agregado del profesional que no cuenta en absoluto para el ingreso a la educación. Otro aspecto es que los currículos de las instituciones educativas y de las asignaturas son un reflejo o una expresión política que legitima, refuerza y fortalece la acción y dirección del gobierno, políticas y discursos que se encuentra mediados por las necesidades de los entes rectores de la economía. Una visión crítica del currículo plantea que debe centrarse en el sujeto y no en el desarrollo social, es decir, en el ser humano y en el proceso la enseñanza-aprendizaje evaluación. (Mejia, 2007).



**Gráfico 1. Problemas de la educación en Colombia. Fuente: Elaboración propia**

En el departamento del Cauca y para el caso del municipio de Miranda son tres los elementos que sirven como indicadores para determinar si se está dando una buena educación y de calidad, de estas concepciones del neoliberalismo están insertas en los planes de desarrollo, se puede observar una aplicación tácita de la ley 115/94 y de la ley 715/2001: Cobertura (número de estudiantes atendidos); infraestructura y dotación (Instituciones remodeladas, construidas, dotación de bibliotecas, equipos tecnológicos y muebles); y calidad (medida por las Pruebas Saber).

“La baja calidad y pertinencia educativa, limita la formación y el desarrollo de competencias para el trabajo y para la vida. De esta manera, la incorporación de la calidad de la educación en la agenda política nacional es comprensible en

tanto es necesario adecuar los sistemas educativos a las nuevas situaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se experimentan a nivel global, así como a la emergencia de la sociedad del conocimiento que reclama aumentar el potencial científico y tecnológico de los países para competir en la economía global y formar para el ejercicio de la ciudadanía. [...] El Municipio de Miranda en los últimos años ha logrado mejorar su desempeño en las pruebas saber 11<sup>o</sup>”. (Alcaldía Municipal de Miranda, 2016: 37-43).

De esta forma, el desarrollo y la globalización capitalista permean las políticas departamentales y municipales. La educación es una herramienta para formar empleados competentes y dóciles para el trabajo en los grandes ingenios que se asientan en la zona norte del Cauca. Los sistemas de evaluación permiten examinar y medir si se están ejecutando los planes educativos acordes a las necesidades de mano de obra que solicitan los grupos empresariales e industriales. Así, la calidad es medida por la memorización de unos conocimientos y competencias que debe tener el alumno, y no por sus creaciones, su imaginación o por su capacidad crítica de relacionar su sentido de mundo o su saber ancestral con los otros tipos de epistemologías. No obstante, a esta avalancha de reformas efectuadas desde el Ministerio de Educación (MEN), los gremios como ASOINCA (Asociación de Institutores del Cauca) y SUTEC (Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Cauca) han respondido con movilizaciones y cese de actividades laborales. Igualmente, las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas han elaborado propuestas alternativas pedagógicas como la soberanía alimentaria en la escuela, la Educación Propia y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Sin embargo, los sindicatos de maestros del Cauca no han logrado concatenar sus reivindicaciones laborales (mejores y más justos salarios, seguridad social, ascenso en el escalafón, concurso y evaluación docente, entre otros), con el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Hay una resistencia a innovar y efectuar cambios en los aspectos pedagógicos por parte de los educadores debido a varios motivos: a) la formación tradicional que se imparte a los futuros profesores en las universidades, b) el escaso compromiso ético con la educación c) la inclusión de profesionales no formados en



pedagogía en la carrera docente, d) la imposición de currículos, estándares y competencias que realiza el MEN, y e) la exclusión del saber pedagógico del programa político de los sindicatos docentes. Este último exhibe la falta de crítica que tienen los maestros sobre su quehacer.

También, en algunas comunidades indígenas y afrocolombianas se está generando un aislamiento y cerramiento a otros saberes y conocimientos por la necesidad de proteger sus culturas y cosmovisiones. Se busca contratar a docentes que sean del territorio y no se permite que permanezcan por mucho tiempo profesores provenientes de las ciudades o de otras etnias, a pesar de que efectúen una buena labor. No obstante, esta situación no se puede generalizar, sólo se evidencia en algunos cabildos y en ciertos lugares.

La educación con la reestructuración de la producción en pro del mercado globalizado, ha replanteado su objetivo para satisfacer la necesidad de las industrias y de las empresas, igualmente, está sometida a los entes rectores de los mercados los que han impuesto las concepciones de estándares, las competencias, determinando de esta forma que la educación sea un servicio y no un derecho (Mejía, 2006). Las instituciones educativas en la era de la globalización reproducen las ideologías de los grupos hegemónicos, estas parten y se direccionan para favorecer el capitalismo y la formación de tipo laboral acrítica y despolitizada. Hoy en día se busca reemplazar o superar la función de los maestros a través de la inteligencia artificial, objetivo que se ha logrado en gran parte a través del reemplazo de trabajadores por maquinas, donde el docente es un reproductor e intérprete del conocimiento extraído de un programa. Por otro lado, las prácticas de enseñanza-aprendizaje y el proyecto de formación, han sido transformados con el uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) en las escuelas e instituciones educativas lo que ha mejorado el quehacer de los profesores. Sin embargo se generan efectos como apartar al maestro de su función de orientador, de investigador, democratizador y crítico, convirtiéndolo en operador técnico bajo la concepción de calidad basada en estándares y competencias, a su vez que lo despersonaliza y lo deshumaniza.

En conclusión, a pesar de los grandes avances tecnológicos que han reformulado el rol de la escuela, aún se trasplantan concepciones, estrategias, conocimientos, entre otros aspectos a los estudiantes, éstas epistemes y representaciones, la mayoría de veces, son descontextualizadas sin análisis y no puestas en diálogo con otras realidades y saberes, tomándose como verdades absolutas que se deben asumir para lograr ser y hacer en las sociedades de la globalización, excluyéndose otras alternativas y formas de ver el mundo. Se impone de esta forma el trabajador-consumidor.

La educación ha estado perdiendo el terreno que fue ganado durante el siglo XIX, sus ideales (única, laica, gratuita y obligatoria) están siendo eliminados con el objetivo de favorecer intereses políticos y económicos de los entes rectores de la economía mundial. Esto ha llevado a que los sistemas educativos sean cada día un servicio privado que busca “la cualificación para la competitividad, para la reestructuración productiva y en últimas para conseguir empleo (empleabilidad), desintegrando los elementos colectivos del derecho al trabajo y a la educación, convirtiéndose en dotadora de competencias individuales” (Mejía, 2006: 92).

En un mundo de alta competencia y de conflictos violentos, las prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación son convertidas en negocio, se han estructurado con el fin de que las personas que deseen ascender en la escala social tengan que pagar para formarse constantemente en ciclos educativos interminables. Se está imponiendo la idea de “formación a lo largo de la vida con altas necesidades de aprendizaje constante” (Mejía, 2006: 93) se ha impuesto para que el estudiante-trabajador este siempre actualizado, así puede servir eficiente y eficazmente, con conocimientos mejorados y recientes, al mercado global.<sup>2</sup> La institucionalidad legítima es la que determina que es conocimiento, y las experiencias nacidas a partir de otras formas de entender la vida y el mundo es necesario

---

<sup>2</sup> La idea de conocimientos mejorados y recientes, retoma el concepto informático de actualización de programas o de software, en el cual se integran nuevos elementos y códigos que permiten mejorar el rendimiento y desempeño de la máquina, pero esto no incluye su capacidad de interpretación, creación e imaginación, sino la simple función procesamiento de datos de forma ágil con fines o tareas específicas. Es por este motivo que hoy en día se sigue manejando el concepto de “capacitación docente” en las secretarías de educación, como una forma de actualización de conocimientos, es decir, la incorporación de nueva información al saber pedagógico del docente para hacerlo más eficaz, eficiente y competente en los procesos de modelamiento y transformación de estudiantes a trabajadores.

desecharlas o negarlas por no ser funcionales y rentables para el capitalismo. Por otro lado, la educación que se brinda no garantiza el empleo para todos, son muy pocos los que logran conseguir un trabajo y si lo consiguen por motivo de la oferta laboral, tienen que ceder sus derechos legítimos y legales para ser aceptados en los puestos.

Por último, la sociedad del conocimiento, una fase de esta actual globalización y mercantilización de la vida, busca establecer una relación entre conocimiento, educación y competitividad, con el objetivo de generar valor agregado a los productos y servicios para hacerlos más comercializables y con mayores rendimientos económicos, esto se logra si se conjuga eficaz y eficientemente las epistemes con las tecnologías, lo cual ha llevado a que se expropien, se plagien o roben conocimientos y saberes ancestrales de las comunidades con el motivo de venderlos o utilizarlos en la fabricación, sin importar los efectos negativos que traen consigo. (Martínez, 2004).

Otro aspecto a analizar es cómo en Colombia se ha impuesto las pruebas estandarizadas de logros por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) bajo el nombre de PISA siglas de Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Evaluación de Alumnos), lo cual es otra forma de estandarizar la educación en pro de la producción y el mercado globalizado. Con una única prueba se miden contextos diferentes en distintos países. La OCDE utiliza este examen para transformar las escuelas con el fin de mejorar la competitividad económica, negando la democracia en la que caben otras formas de educación, de aprendizajes y de saberes. En las pruebas PISA se excluyen los conocimientos en desarrollo moral y ético, los talentos artísticos y creativos, la participación cívica hasta la felicidad. Se invisibiliza así, otras prácticas pedagógicas que son difíciles de medir y que están inmersas en los currículos ocultos, imponiendo un imaginario de lo que debe ser educación. Por otro lado, el gobierno colombiano en busca de mejorar el ranking en este sistema de calificación ha gastado valiosos recursos en asesorías con empresas multinacionales y en la importación de materiales educativos descontextualizados, lo que ha contribuido solamente al enriquecimiento de la firma privada británica Pearson, la cual tiene la concesión de diseñar las pruebas.

Situar la escuela dentro de un discurso de desarrollo capitalista construido históricamente, permite evidenciar la idea de seres humanos o sujetos que desea construir los entes rectores de la economía mundial; hombres y mujeres para el trabajo, acríticos, funcionales, competentes para suplir las necesidades de las empresas, las industrias y el mercado. La tecnoburocracia estatal subordinada a las élites que controlan el capital mundial, generan políticas que se traducen en la creación de una sola forma de educación. Otras maneras de entender y de hacer los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación son invisibilizados, excluidos y prohibidos.

El proyecto escolar y educativo ha sido modificado con la introducción de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), las que han sido reducidas a herramientas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación sin un análisis crítico, dejando de ser utilizadas en Colombia y en muchos lugares de Latinoamérica para la producción de conocimiento. La despedagogización es el resultado de estas políticas, ya que los maestros instruyen en unas temáticas específicas con base en los estándares y competencias necesarias para que sus estudiantes puedan ingresar al mercado laboral. No se enseña a producir conocimiento, a imaginar, a pensar de forma diferente para transformar al mundo, al contrario, se modela a los estudiantes para que sean dóciles, serviles al sector productivo.

Por otro lado, encontramos una gran cantidad de maestros, intelectuales y pedagogos, movimientos sociales, gremios, ONGs, que buscan crear otras escuelas y pensar en nueva educación, las que parten desde epistemes construidas en diferentes territorios y comunidades, incluyendo a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Desde América Latina por ejemplo, se propone la Educación Popular, la Educación Propia, la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, las que tienen como base formas de desarrollo alternativo como el Buen Vivir y la interculturalidad. Discursos y prácticas que se analizarán en el próximo apartado.

## **CAPITULO II**

### **ALTERNATIVAS AL DESARROLLO Y NUEVAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

La educación desde los grupos hegemónicos y las grandes instituciones de la economía mundial como el FMI (Fondo Monetario Internacional) o el Banco Mundial, es pensada, reformada y definida como una receta que debe implementarse para alcanzar el nivel de desarrollo o el modelo de los países “avanzados”. Estos paradigmas son los que nuestro país tiende a adoptar.

Pero estos modelamientos han generado resistencias no solamente en lo político, social, económico y cultural, también desde la educación, debido a que afectan los modos de vida de las comunidades y contradicen sus cosmovisiones. La implantación de esta forma de desarrollo global, sistemático y hegemónico busca asimilar a diferentes poblaciones, -por ejemplo campesinos, indígenas, afrocolombianos, etc, a las actividades de producción capitalista sin importar como afectan su calidad de vida. La educación se convierte en ese instrumento que modela las subjetividades y los cuerpos, y los vuelve dóciles para trabajar en las empresas, fábricas y en los cultivos de extensión como sucede en la zona norte del Cauca. En este sentido, los análisis críticos de la concepción de desarrollo y del sistema educativo han ayudado a formular propuestas políticas y de calidad que involucren a los actores y tenga en cuenta los contextos sociales.

Desde esta perspectiva, este capítulo plantea cómo las comunidades indígenas, afrocolombianas, campesinas, académicas y los movimientos sociales han construido alternativas al desarrollo como el “Buen Vivir” o el “Bien-Estar”, formas de relacionarse no jerárquicas como la interculturalidad y por último, pedagogías desde y para los contextos de las poblaciones con base en sus propias necesidades.

## 2.1. Alternativas al desarrollo y Buen Vivir

En la década de los noventa afirma Arturo Escobar (2015), se cuestionó la centralidad que tenían los discursos hegemónicos y etnocéntricos a través del análisis deconstructivo del concepto de desarrollo y de sus prácticas, los cuales definían las representaciones y discusiones sobre la realidad y el destino de Asia, África y América Latina. (Escobar, 2015). En primera medida se pensó en el fin del “desarrollo” como teleología y visión de mundo. Y segundo, surgió el postdesarrollo<sup>3</sup> como una alternativa. Este último se diferencia de las premisas de “alternativas de desarrollo” (desarrollo participativo, sostenible, a escala humana entre otros) elaborados por los centros de la economía, quienes con estas concepciones, políticas, discursos, prácticas y recomendaciones, escondían sus intereses de control y de dominio sobre todos los seres humanos y los entornos naturales. (Escobar, 2015).

Estos cuestionamientos llevaron a analizar y rescatar otras formas de saber y de conocimiento derivados de las comunidades indígenas, afrocolombianas, campesinas y de los movimientos sociales, es decir, todas las visiones de mundo e imaginarios que estuvieran por fuera del conocimiento experto al servicio de los grupos controladores de la política y la economía mundial. A pesar de los estudios que se gestaron en la década de los noventa, estas investigaciones no tuvieron un impacto en los estados latinoamericanos a excepción de México y Colombia (Escobar, 2015).

---

<sup>3</sup> El postdesarrollo no es una continuidad, no es otro periodo histórico, es una posibilidad de crear y configurar distintos discursos y representaciones que no están dirigidos o mediados por la visión de mundo o intereses de los grupos hegemónicos que controlan el mercado mundial capitalista. Es una crítica y un cambio en las prácticas de saber y hacer que cuestiona “la economía política de la verdad”. Esta concepción multiplica los centros y agentes de producción de conocimientos, de esta forma se visibilizan los saberes y los conocimientos de los que están supuestamente controlados o sometidos al sentido de mundo que imponen los dirigentes y configuradores de la teleología del desarrollo. Desde esta perspectiva, los seres humanos se transforman de objetos a sujetos y agentes. Se configuró esta opción e iniciativa a partir de las adaptaciones, subversiones y r-existencias que localmente las personas y las comunidades efectúan para contrarrestar las causas y los efectos del discurso y las acciones de los entes rectores de la economía. Por último, dentro de esta oportunidad se destacan las estrategias alternas generadas por los movimientos sociales al tener que afrontar las empresas e industrias multinacionales con sus intereses de sobreexplotación y destrucción de la naturaleza, las que tienen como único objetivo la simple acumulación de capital. (Escobar, 2015).

Aunque se presenta una escasa puesta en práctica de la perspectiva del postdesarrollo en la conformación de políticas y de lineamientos económicos en América Latina, sigue vigente su núcleo central discursivo, como por ejemplo “la necesidad de descentrar el “desarrollo” y “la crítica a las concepciones de crecimiento, progreso y modernidad” (Escobar, 2015). Sin embargo, el concepto de desarrollo y sus consecuencias están presentes y arremeten con más fuerza al combinarse con las estrategias de violencia física y simbólica que los entes rectores de la economía imponen a las poblaciones vulnerables.

Las *alternativas al desarrollo* se relacionaron con las prácticas de Buen Vivir (BV), Postextractivismo<sup>4</sup> y Derechos de la Naturaleza (DN). Esta concepción propone un “*cuestionamiento a los discursos asociados al “desarrollo” (crecimiento, progreso, reformas de mercado, extractivismo, incremento desmedido en el consumo material individual, etc.)*”. (Escobar, 2015, p. 43). En países como Ecuador y Bolivia se integraron a sus constituciones plataformas políticas como BV y DN, lo que llevó al replanteamiento de la noción de Estado donde aparecen términos como plurinacionalidad, interculturalidad y derechos integrales. Las innovaciones en las formas de representar el mundo son multi-culturales, multi-epistémicas, en las que priman el diálogo y la negociación. (Escobar, 2015). La interdisciplinariedad, desde la perspectiva de las *alternativas al desarrollo*, busca dar respuestas teóricas y prácticas a los problemas que causó el desarrollismo impuesto.

El Buen Vivir, en términos de Catherine Walsh (2009) plantea restablecer y reconstruir la comunión de la naturaleza y las personas. Las divisiones hombre-mujer, los seres humanos con la naturaleza, la historia y el entorno general, entre otros, fueron producto de las concepciones impuestas desde el momento mismo de la colonización. En este sentido, este regreso de lo relacional, del equilibrio con lo natural es al mismo tiempo un proceso decolonial y de liberación para las poblaciones que se distancian de las perspectivas desarrollistas y capitalistas. Surge entonces la postura política, social, económica y cultural

---

<sup>4</sup> “El extractivismo es la extracción de grandes volúmenes de recursos naturales que no son procesados o procesados en forma limitada, para ser exportados al exterior, generando daños irreversibles a los entornos naturales a los seres vivos y a la ciudadanía. Estas actividades se efectúan con el objetivo de generar lucro para una persona o un grupo. [...] El post-extractivismo es un conjunto de alternativas enfocadas en salir de la dependencia extractivista. Su dirección está enfocada en construir una “alternativa al desarrollo”. A su vez, cualquier alternativa al desarrollo en América Latina hoy sería incompleta si no se consideran vías de superación del extractivismo” (Gudynas, 2015: 4-9).

del Buen Vivir, que tiene como principio vivir en armonía con los miembros de la naturaleza y con uno mismo, no al estilo occidental donde prima la competencia, al contrario el valor principal es la complementariedad con toda forma de vida y el cosmos (Walsh, 2009).

Walsh (2009) afirma que el BV tiene como base “la relación y visión holística, es decir, la totalidad espacio-temporal de la existencia; la vida con respecto a la totalidad” (Walsh, 2009, p. 216). En esta forma de entender el mundo y la vida, lo espiritual une todas las fuerzas y las energías, para lograr la con-vivencia pacífica con todos los seres vivos, en armonía, respeto, dignidad y continua relación. Por lo tanto, el Bienestar Colectivo de la comunidades afrocolombianas y el Buen vivir tienen elementos en común. Esta cosmovisión y política se centra en cuatro principios básicos, los que fueron retomados por el antropólogo Josef Estermann (1998):

1. La Relacionalidad: es el vínculo, la unión, la comunión e interconexión entre todos los elementos que conforman la totalidad. (Estermann, 1998). Aquí están todos los seres vivos y lo inanimado, los que se autocomplementan, se relacionan y autorregulan.
2. La correspondencia: los distintos aspectos o componentes de la realidad se corresponden de una manera armoniosa. Son nexos relacionales de tipo cualitativo, simbólico, celebrativo, ritual y afectivo. (Estermann, 1998). Apunta a la existencia de una red de relacionales, una correlación entre lo cósmico y lo humano y lo extrahumano; lo orgánico y lo inorgánico; la vida y la muerte, lo bueno y lo malo, lo divino y lo humano, etc. (Walsh, 2009).
3. La complementariedad, da especificidad a los anteriores. Ningún ente, acción o acontecimiento existe aislado o por sí mismo, sino que coexiste con su complemento específico. Todas las formas y seres vivos se complementan y son necesarios para la afirmación de la entidad superior e integral. (Estermann, 1998).
4. La reciprocidad: es la expresión pragmática de la correspondencia y la complementariedad. Plantea que todos los tipos de relaciones humanas están



mediadas por la naturaleza. Prima entonces la ética con sus dimensiones cósmicas y humanas, en equilibrio o armonía (Estermann, 1998).

Dentro de este marco de crítica y deconstrucción del desarrollo, el postextractivismo se configura a partir de la experiencia de r-existencia de las comunidades afrocolombianas del pacífico y su necesidad de Bienestar Colectivo, las que soportaron por siglos la explotación de los recursos naturales de sus territorios, causándoles la pérdida de calidad de vida. En los últimos años las poblaciones de la Costa Pacífica colombiana han observado la intensificación de la deforestación de sus bosques nativos por parte las empresas multinacionales, todo esto encubierto bajo políticas como la “locomotora minera”. A esta situación problemática se suman las prerrogativas y concesiones para la explotación minera por parte del Estado colombiano, las cuales están generando la contaminación y la pérdida de suelos e importantes afluentes. Por otro lado, la falta de control y regulaciones efectivas que protejan el ambiente ha auspiciado la minería ilegal, convirtiéndose esta práctica en una buena fuente de recursos para los insurgentes y criminales, siendo estos grupos los mayores causantes de violaciones de derechos humanos en comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas, realizando acciones delictivas como: masacres, el desplazamiento y el reclutamiento forzado de menores. Arturo Escobar (2015) ha resumido el programa político del postextractivismo como defensa del territorio:

1. “Lo ecológico, para disminuir la pérdida de la biodiversidad y la deforestación de la selva y los manglares y restaurar la integridad ecosistémica de los territorios. Esto incluye el derecho de las comunidades a estrategias socio-económicas ecológicas y culturalmente apropiadas, centradas en el Buen Vivir.
2. Lo social, para asegurar el respeto de los derechos de las comunidades, incluyendo el derecho a sus territorios.
3. Político, para la protección de las comunidades étnico-territoriales, la integridad de la vida de sus líderes y el fortalecimiento de las formas de gobierno propias de las comunidades y su autonomía.
4. Cultural, para garantizar las condiciones para el ejercicio de la identidad y las prácticas culturales de las comunidades negras e indígenas (Escobar, 2015: 122).

Con base en lo planteado anteriormente Arturo Escobar (2015) agrega los conceptos de ontologías relacionales y de pluriverso, como alternativa a la ontología moderna, desarrollista y dualista, esta última tiene como base argumentativa la separación de la naturaleza y la cultura, mente y cuerpo, occidente y el resto, entre otras divisiones. La ontología desde esta visión que ha querido posicionarse como hegemónica se refiere a “aquellas premisas que los diversos grupos sociales mantienen sobre las entidades que “realmente” existen en el mundo” (Escobar, 2015, p. 57). En la visión de mundo occidental se entiende que los seres humanos controlan totalmente el mundo y pueden manipularlo a su conveniencia, los individuos son autosuficientes lo mismo que los objetos, es por este motivo que podemos explotarlos para nuestro beneficio. Las plantas, las montañas, los animales son objetos que pueden ser utilizados para el mercado y el consumo, no sienten, no piensan, no viven, están inanimados. Desde esta concepción, las relaciones de los seres humanos con el entorno sólo se remiten a su utilidad (Escobar, 2015).

Al contrario en las ontologías relacionales los mundos bio-físicos, humanos y espirituales no son entidades separadas, sino que establecen interrelaciones o vínculos entre cada uno de ellos, es decir, no existen divisiones, existen interrelaciones entre el mundo humano y no-humano a lo largo de cada historia particular. En las epistemes de occidente, el dualismo, el criterio de un solo mundo que todos compartimos, una naturaleza y muchas culturas que conforman ese todo homogéneo es lo que se ha tratado de imponer con la modernidad. En oposición a estas concepciones, se afirma desde los movimientos sociales, comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas la existencia de muchas ontologías o mundos que inevitablemente están interrelacionados y en diálogo, al tiempo que mantienen su diferencia (Escobar, 2015).

Una parte constitutiva de las ontologías relacionales es la integración de la cosmovisión con el territorio y las formas comunales de vida. En estas perspectivas los territorios son espacios para la vida, de interrelación y mediación con el mundo espiritual y natural. De esta manera, en estos sentidos de mundos, lo que está en juego es la “existencia continuada de pluriversos” o como lo plantean los zapatistas de México “un mundo en que quepan muchos mundos”. La relacionalidad y la comunalidad no debe limitarse a los grupos que

tienen una base territorial y mantienen culturas que no han sido del todo asimiladas por la modernidad, también es importante reconstituirlos en ambientes urbanos formándose de esta manera estrategias para afrontar las concepciones desarrollistas y capitalistas (Escobar, 2015).

## **2.2. Interculturalidad y multiculturalidad**

La Constitución de Colombia del año de 1991 siguió las tendencias y perspectivas que se estaban produciendo en América Latina en la región andina, alrededor de la diversidad étnico-cultural. De esta forma, se realizaron reconocimientos jurídicos que también promovían relaciones positivas entre los diferentes grupos culturales. Así, con un nuevo marco jurídico y nuevas prácticas sociales se buscaba eliminar la discriminación, el racismo y la exclusión por condiciones de etnia, clase o sexualidad. En distintos ámbitos de la vida, como por ejemplo, en la educación se buscó formar ciudadanos conscientes, respetuosos de las diferencias, capaces de ayudar y trabajar conjuntamente por el desarrollo de los países en pro de la construcción de estados-nación y sociedades más justas, equitativas, igualitarias y pluralistas. En estas políticas está inmersa la concepción de la interculturalidad.

Catherine Walsh (2009) afirma que la interculturalidad es un concepto, una práctica, un proceso y un proyecto. Por otro lado, significa el contacto, el diálogo e intercambio entre culturas en términos equitativos y en condiciones de igualdad. Desde esta definición Walsh (2009) afirma que:

“Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras

subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (Walsh, 2009, p.41).

La interculturalidad es un proceso y una acción que involucra a toda la sociedad y no solamente a indígenas, afrocolombianos y campesinos. Igualmente, esta concepción crítica busca la transformación de todas las instituciones, haciéndolas con su actividad, respetuosas e igualitarias, al tiempo que reconocen las diferencias y defienden la democracia. Es importante precisar los términos interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad, aunque tengan un núcleo central, la diversidad cultural. No obstante, se conceptualizan de formas distintas y desarrollan programas y prácticas políticas propias. (Walsh, 2009).

La interculturalidad debe entenderse como un proceso que va desde “abajo” hasta “arriba”, y busca el cambio de todos los órdenes jerárquicos. Su proyecto político afirma la necesidad de transformar las estructuras estatales hegemónicas y neocoloniales de poder, (entre ellas están el control por el saber, por el ser y la sobreexplotación de la naturaleza y de la vida). De esta manera, es importante re-conceptualizar y re-fundar los imaginarios, las representaciones, las prácticas políticas, culturales, sociales y económicas con base en una interacción social equitativa, inclusiva, en el cual prime la justicia, el respeto por las diferencias, por los distintos pensamientos, estilos de vida y de actuar. Así entendida la interculturalidad es un hecho y práctica política en permanente construcción. (Walsh, 2009). Otro aspecto es que la interculturalidad no es una teleología a la que todos deben llegar, por el contrario es un proceso que está en constante transformación deconstruyéndose y reconstruyéndose, adaptándose a los contextos históricos, siempre analizando críticamente el presente, sin dejar de mirar el pasado y el futuro, lo que permite diseñar estrategias y actividades políticas que prevengan la discriminación, la pobreza y la desigualdad social.

En la interculturalidad no se promueve solamente el reconocimiento y la tolerancia por el “otro”, asimismo, no se trata de esencializar identidades o interpretarlas como formas culturales inamovibles o estáticas al interior de comunidades étnicas. Al contrario, es importante fomentar acciones de intercambio que a través de mediaciones sociales y políticas generen espacios de diálogo, de encuentro, de conflicto y de resolución, entre distintos seres, saberes, prácticas y sentidos de mundo. La interculturalidad propende por “impulsar” y no por “salvar” las culturas. (Walsh, 2009). La interculturalidad para la autora es también un planteamiento político, económico, y no solo cultural:

“La interculturalidad, como la entendemos aquí, es la que busca intervenir en las estructuras, instituciones, relaciones y mentalidades que reproducen la diferencia como desigualdad y, a la vez, construir puentes de articulación y relación. Tal articulación y relación no pretenden sobrevalorar o erradicar las diferencias culturales ni tampoco formar nuevas identidades mezcladas o mestizas sino propiciar una interacción dialógica entre pertenencia y diferencia, pasado y presente, inclusión y exclusión, y control y resistencia, siempre reconociendo además las propias formas de identificación que tiene la gente, la hegemonía, el poder y la autoridad colonial-cultural que intenta imponerse social y políticamente. Es decir, en los encuentros entre personas, elementos, prácticas o sistemas culturales, las inequidades sociales, raciales, étnicas, económicas y políticas de la sociedad no desaparecen; tampoco desaparece la colonialidad del poder y su estructuración social. Sin embargo, es en este espacio fronterizo de relación y negociación en el que se construyen y emergen estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas interculturales, que desafían la homogeneidad, el control cultural y el mestizaje como discurso de poder; es decir, la matriz colonial y la hegemonía de la cultura dominante. [...] La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, que apunta a la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario,

requieren un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana”  
(Walsh, 2009: 46-47)

Catherine Walsh plantea que la multiculturalidad es un concepto descriptivo. Se refiere a la multiplicidad de culturas que existen y se encuentran dentro de un específico espacio – local, regional, nacional o internacional, y no necesariamente tienen contacto o relación. Un ejemplo de ello es Estados Unidos, donde las minorías (negros e indígenas) coexisten con inmigrantes y con “minorías voluntarias”, la cual se explican por los procesos de expansión colonial e imperial estadounidense, es la realidad que exhiben los puertorriqueños, los chicanos y los blancos provenientes de comunidades religiosas de otros países o en Europa con la apertura de las fronteras a refugiados de Asia y África. (Walsh, 2009). En estos contextos basados en las premisas de modernidad y las epistemologías hegemónicas, el multiculturalismo es defendido como un relativismo cultural; es una estrategia política que oculta prácticas de separación o segregación entre culturas señaladas, demarcadas, limitadas, controladas y consideradas cerradas sobre sí mismas, sin aspectos relacionales, y vistas las reivindicaciones como egoístas y desafiantes del *statu quo*. Desde esta perspectiva, la concepción de multiculturalidad se construye al interior de espacios y políticas de subordinación, la que propone algunas garantías o gabelas, buscando evitar la manifestación, la movilización y el movimiento que ponga en cuestión el orden establecido. No se realizan transformaciones estructurales, sólo se admiten algunas demandas invisibilizando la exclusión. Este tipo de multiculturalismo está lejos de defender los derechos de justicia e igualdad. Esta situación la crítica Catherine Walsh:

“El otro contexto político parte de las bases conceptuales del Estado liberal, en el que todos, supuestamente, comparten los mismos derechos: una “ciudadanía multicultural”. En este contexto, la tolerancia al otro –un cambio sólo a nivel de las actitudes- es considerada suficientemente para permitir que la sociedad nacional (y monocultural) funcione sin mayor conflicto, problema o resistencia. Pero, además de obviar la dimensión relacional, esta noción de tolerancia como eje del problema multicultural – “problema” de las minorías- oculta la permanencia de las desigualdades e inequidades sociales que no permiten a

todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos en relación con los otros”. (Walsh, 2009, p. 43).

El antropólogo colombiano Eduardo Restrepo (2012) plantea otra manera de mirar la multiculturalidad en el cual la lucha consiste en sacarlo del ámbito estatista y otrerizante (el otro diferente, desigual y subordinado). Un primer aspecto para tomar distancia es alejarse de la hipertrofia jurídica. Un multiculturalismo no circunscrito a la legibilidad estatal (y sobre todo la legibilidad jurídica), busca que vaya más allá como pedagogías de la diferencia, que realicen prácticas y actividades concretas, que transformen los imaginarios y representaciones colectivas. Es un cambio en las formas de relacionarse los seres humanos, de sus subjetividades y las acciones. De esta manera, la ley debe estar articulada a prácticas sociales que fomenten la creación de otra forma de concebir el Estado, más equitativo, justo y que brinde oportunidades para todos. (Restrepo, 2012).

Otro aspecto que afirma Restrepo (2012) es pensar la diferencia en clave de *diferencias*, lo que pasa por la des-otreringación. Las actividades sociales deben integrar más que la diferencia las heterogeneidades. “Pensar las diferencias en plural, la multiplicidad de las diferencias, su heterogeneidad, es indispensable si se quiere profundizar el multiculturalismo” (Restrepo, 2012: 221). Tanto las representaciones, los imaginarios y las acciones que buscan profundizar en las distinciones de los grupos étnicos versus la nación deben ser transformados, evitando de esta forma la concepción minimalista del multiculturalismo. Determinar que las comunidades indígenas y afrocolombianas como homogéneas, intocados, puros, es olvidar las perspectivas de vida y las formas de pensar disimiles y sus propias desigualdades que no deben ocultarse o soslayarse bajo el supuesto de un nosotros comunitarista. La otreringación es herencia colonial, nostalgia imperial de diferenciación y exclusión que debe ser desplazada hacia las heterogeneidades e hibridades, pero también, es importante rescatar las posibilidades de las diferencias, igualmente, se deben tener en cuenta los peligros que tienen los actos de nombrar lo distinto, lo otro, como desigual (Restrepo, 2012).

Por último, al multiculturalismo es necesario cuestionarle el culturalismo. Este último es la reducción del imaginario teórico y político a lo cultural. Los monodiscursos sobre la cultura predominan y toda la realidad social de explotación y desigualdad se explica desde este sólo sector. No se analizan las problemáticas desde diferentes enfoques como los económicos, políticos, sociales, ecológicos, ambientales, entre otros, se ocultan los procesos de sujeción, de violencia simbólica y física, de discriminación o marginalización en las luchas por la diferencia y las tradiciones culturales. Predominan los conceptos del siglo XIX, como por ejemplo los preceptos de “luchas de civilizaciones”, y la falta de reconocimiento se impone como la única explicación causal de los conflictos (Restrepo, 2012).

Una nueva forma de entender el multiculturalismo tiene que realizarse a partir de descentrar la cultura de las dinámicas explicativas de las movilizaciones y de los movimientos políticos. Sin embargo, plantea Restrepo (2012), no es simplemente dejar de lado la dimensión cultural en las formas de interpretar las luchas políticas, los conflictos y las problemáticas sociales, sino desanclar la univocidad causal reificada y totalitaria de la cultura y su efecto negativo del culturalismo que no contribuye a transformaciones estructurales en los Estados y en las formas de relacionarse los sujetos y las sociedades. En este sentido, se han creado tendencias académicas que afirman a la cultura y la modernidad occidental como la culpable de todos los conflictos en la sociedad, excluyendo de los análisis al capitalismo y sus formas depredadoras de explotación de los seres humanos y de los entornos ambientales. Al interior de estas concepciones y modas de las instituciones universitarias, se han empezado a observar como discursos salvacionistas y legítimos los conocimientos y saberes de las comunidades étnicas (indígenas y afrocolombianos), soslayando o invisibilizando como generadores de epistemes, nuevos imaginarios y representaciones a los campesinos y a los grupos comunitarios de barrios periféricos. Por otro lado, estos estudios parcializados encubren los heterogéneos dispositivos de dominación y hegemonía a los que son expuestos y sometidos los diferentes grupos humanos en sus propios territorios (Restrepo, 2012).



“El reto consiste en concebir unas modalidades del multiculturalismo que no se circunscriban a ver ciertas poblaciones como sus sujetos legítimos (los cuales solo se pueden pensar en términos de ‘indígenas’ o ‘comunidades negras’-afrodescendientes, como ‘grupos étnicos’), mientras que otros no (todas las poblaciones que no puedan aparecer como indígenas o ‘comunidades negras’-afrodescendientes). Ese resto, lo que ha quedado como innombrado por los multiculturalismos dominantes, deviene en fuente de su desestabilización y, por tanto, en referente de profundización y defensa de los multiculturalismos por venir” (Restrepo, 2012: 222).

Catherine Walsh (2012), por último plantea que la pluriculturalidad es un concepto descriptivo para definir un país, una región o un lugar, donde se ocultan casi siempre la convivencia conflictiva y no equitativa entre indígenas, negros, mestizos, campesinos, blancos, entre otros. Se sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas “conviven” en un territorio y están juntas, conformando una totalidad nacional. Afirma Walsh (2012) sobre la pluriculturalidad: “Por ello, su simple reconocimiento constitucional y político no representa avance alguno, aunque a veces forme parte de la bandera política de negociación de organizaciones indígenas y negros con el Estado”. (Walsh, 2012, p. 44).

### **2.3. Educaciones alternativas: Educación Propia y Cátedra de Estudios Afrocolombianos**

Paulo Freire fue de los primeros pedagogos en Latinoamérica que criticó la relación entre desarrollo de corte capitalista hegemónico y la educación, a este aspecto lo llamó la concepción bancaria de la educación. Planteaba Freire que en primera medida, los educadores efectuaban una pedagogía para la opresión la que consiste en la memorización mecánica de los contenidos. Las narraciones de los maestros hacían que los estudiantes se convirtieran en “vasijas vacías”, en recipientes que debían ser “llenados” por el educador, al tiempo que el saber pedagógico del docente era a su vez “llenado” por las instrucciones de las instituciones gubernamentales que imponen lo que debe ser enseñado para favorecer los intereses de las élites y de la producción. En este sentido, el educador deposita

conocimientos y entre más y en menor tiempo lo haga, mejor serán sus procesos de aprendizaje del educando. “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 2005: 79).

Esta forma de educación opresora plantea que los educandos y las comunidades son ignorantes, los saberes y conocimientos propios son excluidos o intervenidos para ser eliminados, es decir, las epistemes que no se ajustan a las necesidades deben ser borradas u/o olvidadas para ingresar un “verdadero” conocimiento. Freire (2005) plantea que: “*La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda*”. (Freire, 2005: 79). Igualmente, se domestica al estudiante para que reciba los conocimientos sin analizar, sin criticarlos, no se incentiva la autoformación, la búsqueda, lo que favorece los intereses de los opresores. “*En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación*”. (Freire, 2005: 81).

Una educación para la liberación dice Paulo Freire (2005) empieza por una concepción problematizadora. El autor brasileño plantea que el mundo y los conocimientos están en constante cambio, lo mismo que el presente y el futuro no está preestablecido. No existen teleologías, verdades absolutas, no es una regla o ley que afirme la existencia eterna de dominantes y oprimidos. Desde esta perspectiva se considera al conflicto como productor de dinámicas de enseñanza- aprendizaje, el que cuestiona tanto las epistemes hegemónicas hasta las estructuras sociales. Cuestionar la realidad lleva a generar nuevos conocimientos y saberes, al tiempo que se puede dar soluciones a los problemas de las poblaciones.

Otro aspecto es que los aprendizajes deben ser contextuales o situados. Los procesos de enseñanza – aprendizaje es necesario desarrollarlos a través de acciones que vinculen la relación entre los conocimientos originados en los propios territorios con las otras epistemes provenientes del exterior. Del mismo modo, a las teorías se les debe interpretar

como construcciones históricas en situaciones específicas y contextualizadas, las que pueden permitir la producción de nuevos saberes, forjar sentidos de pertenencia e identidad.

Romper con una educación que tiene como base las jerarquías y el paternalismo. Todos los seres humanos aprenden mediados por su mundo, y los procesos de enseñanza – aprendizaje se realizan a través del diálogo permanente de saberes. El diálogo y la negociación permiten reelaborar la realidad, cuestionarla y transformarla haciéndola diversa.

El aprendizaje se hace de forma colaborativa y participativa, nadie aprende sólo, todos aprenden en relación con los otros. Así, la educación para la liberación desde Freire, parte de cuestionar la realidad y los conocimientos, de generar procesos de diálogo y negociación, de conflicto y resolución, al tiempo que se rompen las jerarquizaciones y las hegemonías y, se aprende teniendo en cuenta los conocimientos propios producidos en los territorios del educando. En este sentido, es una educación para aprender y para transformar el mundo.

Dentro de las nuevas posturas y críticas a la forma de entender la indagación o investigación encontramos la Investigación-Acción-Participativa (IAP) del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1991). La Investigación Acción Participativa (IAP), se entiende como la investigación y la aproximación diagnóstica a la situaciones problemáticas que constituyen el objeto de las intervenciones de las instituciones, los investigadores y de las propias comunidades, a partir de las circunstancias concretas que contextualizan la realidad del/los sujeto(s). La IAP se utiliza como una técnica de observación, de análisis de los procesos y factores conflictivos que afectan negativamente a las poblaciones, pero que a través de la acción y participación busca encontrar soluciones colectivas a las dificultades que perjudican a las comunidades (Fals-Borda, 1991).

La Investigación Acción Participativa es un aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico, con la participación activa de los grupos implicados, la que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social. El método de la investigación-

acción participación (IAP) combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. Al igual que otros enfoques participativos, la IAP proporciona a las comunidades y a las instituciones e investigadores un método para analizar y comprender mejor la realidad de la población (sus problemas, necesidades, capacidades, recursos), y les permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. Es un proceso que combina la teoría y la praxis, posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora. (Fals-Borda, 1991).

En cada proyecto de IAP, sus tres componentes se combinan en proporciones variables.

a) La *investigación* consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La *acción* no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. c) La *participación* significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad. (Fals-Borda, 1991).

La finalidad de la IAP es cambiar la realidad desigual, discriminadora e injusta y afrontar los problemas de una población a partir de sus recursos y participación, lo cual se plasma en los siguientes objetivos concretos: a) generar un conocimiento liberador a partir del propio conocimiento popular, que va explicitándose, creciendo y estructurándose mediante el proceso de investigación llevado por la propia población y que los investigadores simplemente facilitan aportando herramientas metodológicas. b) como consecuencia de ese conocimiento, dar lugar a un proceso de empoderamiento o incremento del poder político (en un sentido amplio) y al inicio o consolidación de una estrategia de acción para el cambio. c) conectar todo este proceso de conocimiento, empoderamiento y acción a nivel local con otros similares en otros lugares, de tal forma que se genere un

entramado horizontal y vertical que permita la ampliación del proceso y la transformación de la realidad social (Fals-Borda, 1991).

Por otro lado, la educación liberadora y la Investigación Acción Participativa se convertirán en elementos teóricos y prácticos que influirán en las luchas por una educación acorde a los contextos de las comunidades, que permita la integración de otros saberes y conocimientos que se encuentran por fuera de las epistemes hegemónicas de Europa Occidental y de Estados Unidos, igualmente, se crean procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen como fin impulsar a los sujetos para que transformen la realidad y propongan consecuentemente alternativas al desarrollo capitalista.

El Movimiento Pedagógico Nacional en Colombia de la década de los ochenta se nutrió en gran parte del pensamiento de Paulo Freire y de Orlando Fals-Borda. Respondió este movimiento a la concepción de la educación que consideraba a los maestros en depositarios de saberes y modelos hegemónicos de enseñanza-aprendizaje que ellos repetían mecánicamente, convirtiéndolos en portadores y transmisores de ellos, los que a través de la instrucción imponían a sus alumnos para transformarlos en sujetos para la producción. (Mejía, 2007). Ante esta situación se propone recuperar al docente como poseedor y productor de saberes y conocimientos, los cuales se forman a partir de su experiencia académica y de vida. Cuestionando la educación bancaria, los profesores de la década de los ochenta, lucharon porque se les reivindicará su condición de sujetos de saber, y del mismo modo, proponían pedagogías alternativas.

En este sentido, los maestros optaron por constituirse como sujetos sociales de pedagogía. El antropólogo y pedagogo Marco Raúl Mejía (2007) analiza el aporte del movimiento pedagógico nacional:

El gran aporte de Movimiento Pedagógico a la educación colombiana [ fue la construcción de] sujetos sociales educativos que cumplieron una triple función: construir una movilización intelectual en la cual la pedagogía fue sacada de los escenarios académicos para ser colocadas en la vida de los maestros y en los procesos de organización que se daban en un doble ejercicio de pensamiento y acción, convirtiendo toda la práctica social y pedagógica, trabajada mediante

procesos de sistematización como producción de saber y conocimiento. La práctica fue convertida en saber y experiencia, y éstas como saber de resistencias y alternativas en un ejercicio político e intelectual, y en algunos sectores en una forma de construir una contra hegemonía cultural (Mejía, 2007: 297).

De esta manera, la educación se convierte en un asunto político y público, sacándola de los ámbitos universitarios, de la burocracia, del Ministerio de Educación y de las lógicas gremiales. Se propendía por una educación con capacidad para transformar sus realidades y acorde a las necesidades y al contexto económico, político, cultural y social de las poblaciones. Estas críticas a los lineamientos del gobierno y de los entes internacionales llevaron a la formulación de la Ley General de Educación 115/94 que buscaba una educación más acorde a los contextos y a las necesidades de la población colombiana, en la cual se integró la Educación Propia y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

### **2.3.1. Educación Propia y Cátedra de Estudios Afrocolombianos.**

Entre las décadas de los sesenta, setenta, ochenta y noventa, el movimiento indígena en el Cauca cuestionó el control, la dirección y la administración de la educación por parte de la Iglesia y del Estado. A las comunidades Nasa, Misak, Kokonuko, Yanacona entre otras, se les imponía currículos descontextualizados que desconocían las culturas, además, tenían prohibiciones como la de no hablar la lengua propia. Este accionar se proponía integrar a los pueblos a la nación, por medio de actividades de modernización que estaban permeadas por el discurso del desarrollo capitalista. (Rojas y Castillo, 2005). Con el objetivo de superar el estado de “atraso” o “subdesarrollo” de estas poblaciones se implementaron formas de violencia simbólica y física que buscaban la homogenización y la aculturación. En este sentido, desde el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) se propuso como un elemento de su plataforma de lucha, una educación acorde para las comunidades indígenas, la cual no sólo rescatara su cosmovisión, también la revitalizara.

Desde las organizaciones indígenas se creó un proyecto educativo que tenía como plan el control sobre el nombramiento de los maestros, el manejo de los fondos educativos, la

orientación y supervisión de los programas, la creación de currículos contextualizados, el apoyo de modelos pedagógicos y procesos de investigación propios. De esta manera, se crearon las primeras escuelas bilingües, las que tenían como función la recuperación de la lengua materna, la cual era parte constitutiva de su identidad, convirtiéndose el castellano en una segunda lengua que les permitiría a estos pueblos los intercambios económicos, culturales, sociales y políticos. La revalorización y revitalización de la lengua materna buscaba mayor autoafirmación, control y autonomía, al tiempo que se constituyó en un proyecto político que tenía como fin la descolonización (Rojas y Castillo, 2005).

La creación de escuelas bilingües tenían como principios “la participación comunitaria, aprender investigando, valorar la lengua y el pensamiento propio, ampliar la participación del niño en la escuela, investigar sobre los procesos de socialización de los niños indígenas, vincularse a los procesos productivos de la comunidad, valorar el maestro como compañero y orientador del proceso, entre otros” (Rojas y Castillo, 2005: 76). Todas estas propuestas fortalecieron los planes educativos, las pedagogías y la investigación propia. El movimiento indígena en Colombia y en el Cauca conceptualizó, a lo largo de sus movilizaciones, su definición de educación. Los investigadores Axel Rojas y Elisabeth Castillo hacen un resumen de los cambios que han sufrido sus concepciones de educación propia a los largo de las décadas del siglo XX:

**“Educación Indígena:** Es una educación para la vida que capacita al hombre para aprovechar la naturaleza y le enseña a vivir en comunidad y a trabajar para el servicio de la comunidad.

**Educación bilingüe:** Es una educación centrada en la recuperación de la lengua indígena como característica fundamental de la formación de los niños indígenas que logran la valorización de su identidad y su cultura.

**Educación propia:** Construcción de un horizonte que guía el proyecto de vida de los pueblos indígenas, donde la participación de la comunidad define y apropia la escuela, de tal manera que el maestro no es el único responsable de la educación”. (Rojas y Castillo, 2005: 78).

Desde esta perspectiva, las comunidades indígenas fueron elaborando, a partir de cada movilización y congreso, su *política educativa del movimiento indígena* (Rojas y Castillo, 2005). Estas acciones incidirían en la creación de una educación más inclusiva y contextualizada por parte del Estado. Así, aparecen nuevos actores, las organizaciones y las autoridades indígenas que proponen proyectos pedagógicos distintos a los impuestos por el gobierno. Como resultado de la organización, la protesta y la presión, a finales de la década de los ochenta aparece el Programa de Etnoeducación en las universidades (Resolución 3454 de 1987). Se forjó como un proceso social que tuvo como base la cultura propia, así, las actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación buscaban formar a las personas en comunidad, partiendo de sus intereses, necesidades y aspiraciones colectivas, lográndose a su vez, revitalizar la identidad y la cosmovisión.

La etnoeducación tiene como fundamento cinco componentes según Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005): 1) diseño curricular acorde al contexto, 2) capacitación; 3) investigación; 4) diseño y elaboración de material educativo acorde a las comunidades étnicas; 5) y por último, la asesoría, seguimiento y evaluación. Por encima de la cobertura estaba la dimensión pedagógica que facilita la permanencia de los estudiantes indígenas y afrocolombianos en las escuelas. Así, se plantea esta modalidad educativa como “una política de Estado y como proyecto educativo de los grupos étnicos asociado a sus proyectos de vida” (Rojas y Castillo, 2005: 82). El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) planteó cuales eran los componentes de esta forma de formación:





**Gráfico 2. Componentes de la Etnoeducación. Fuente: Elaboración propia**

Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005) han planteado que la etnoeducación parte del concepto de etnodesarrollo definido por Bonfil Batalla (1982) a comienzos de la década de los ochenta. Esta perspectiva teórica centraliza en su discurso la definición y la práctica de la autonomía, entendida como la capacidad de toma de decisión, de autogestión política y jurídica que tienen las comunidades étnicas sobre sus territorios y recursos naturales. Por otro lado, la etnoeducación se convirtió en una política oficial del Ministerio de Educación, pero la utilización de este término no es tan común en el movimiento indígena, el cual

estableció diferencias entre la política cultural y oficial del Estado y sus propios saberes, conocimientos y cosmovisión. Desde las comunidades indígenas se propone e impulsa el concepto de “*educación propia*”, la cual era integral y además, desbordaba el ámbito escolar, ya que tiene como base “las dinámicas culturales particulares de cada pueblo y sus cosmovisiones” (Rojas y Castillo, 2005: 84).

La educación propia tiene como base los conocimientos, saberes, valores y cosmovisiones con los que se han formado y educado los indígenas en comunidad. Estas prácticas de enseñanza-aprendizaje buscan el intercambio con otras culturas. Aquí se incluye el pensamiento y el sentimiento colectivo, el empoderamiento y las formas de relación con el territorio, y por último, los principios de autonomía y dignidad del pueblo al cual se pertenece. Lo propio busca que desde los mismos indígenas se oriente, dirija, organice y construya los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica y en relación con los Planes de Vida. Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005) plantean que lo propio se puede resumir en dos perspectivas distintas pero complementarias:

1. Vista como la educación que se imparte en observancia de las pautas culturales de cada pueblo indígena, lo que podría asimilarse a los procesos de socialización.
2. Es una educación formal y no forma que se organiza y se controla por parte de estas comunidades (Rojas y Castillo, 2005: 84).

Las organizaciones indígenas plantearon los Planes Educativos Comunitarios –PEC-, contextuales, con prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación y saberes y conocimientos propios, interrelacionados o directamente influenciados por los Planes de Vida, en contradicción u oposición a los Planes Educativos Institucionales, las pedagogías y la gestión escolar impuestas por el Ministerio de Educación Nacional, que para los grupos étnicos es cooptación, homogenización, sometimiento y modelamiento. La educación propia negocia permanentemente con los contenidos, significados y propósitos de la educación formal, al tiempo, estos son transformados y reconfigurados permanentemente en los proyectos de sociedad creados alternativamente desde los indígenas, afrocolombianos y campesinos (Galeano, 2006). Graciela Bolaños y Libia Tattay (2013) afirman que:

[...] lo propio en educación no se trata como algunos creen de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y el enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se requiere transformar”. (Bolaños y Tattay, 2013: 67).

La educación propia se caracteriza porque es crítica contra el sistema educativo hegemónico, ya que involucra el diálogo, el intercambio de saberes y conocimientos, fomentando asimismo, la paz y la armonía con los diferentes pueblos y sectores sociales. No es una educación que pertenece sólo a los indígenas, sino que es pertinente y flexible de acuerdo a las necesidades y cosmovisiones de sus pueblos.

La interculturalidad es un proyecto político en la educación propia, sus objetivos buscan replantear las relaciones hegemónicas, racistas y de discriminación, transformándolas a relaciones más horizontales, justas y equitativas. Esta forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyen la columna vertebral de los proyectos integrales y de los planes de vida de los pueblos indígenas. A los niños y niñas, además de aprender las materias clásicas de acuerdo a cada grado, se les enseña asimismo el cuidado y la pertenencia por el territorio, las formas de producción propia, el significado y el fortalecimiento de la gobernabilidad interna a través de las autoridades comunitarias, la revitalización y uso de las lenguas maternas, las cosmogonías, la memoria histórica, entre otros elementos que ayudan al mantenimiento de los pueblos indígenas.

Del mismo modo, la interculturalidad propone superar el etnocentrismo de las comunidades indígenas y afrocolombianas de las décadas de los sesenta del siglo XX, y al contrario, lucha por una educación que fomente el diálogo y la creación de proyectos que respondan a los intereses, necesidades, aspiraciones de las poblaciones étnicas de acuerdo a sus contextos y características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, entre

otras, proponiendo al tiempo un nuevo sentido al mundo, más equitativo, democrático en relación armónica con la naturaleza.

Por otro lado, desde el punto de vista normativo, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA- surge como resultado de la reglamentación de la ley 70 de 1993, conocida como Ley de comunidades negras y la Ley 115 de 1994 o conocida también como Ley General de la Educación. En concordancia, en la reglamentación de la Ley 70, el Decreto 1122 de 1998 establece en su Artículo 1º, que:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirían en sus respectivos proyectos educativos institucionales la CEA, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto (Rojas, 2008: 43).

Es decir, la aplicación de la CEA es de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país. Se la entiende como una estrategia que debe afectar al sistema educativo en su conjunto y no sólo al interior de la población afrocolombiana o raizal. Para cumplir con este propósito, el Decreto 1122/98 establece algunas orientaciones temáticas y metodológicas, y señala la necesidad de que ellas estén en consonancia con la elección del material didáctico en las instituciones (Rojas, 2008).

En el Artículo 2º del decreto 1122/98, se afirma que “la CEA comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativas a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollará como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales” (Rojas, 2008: 42-43).

La CEA busca generar procesos pedagógicos orientados al conocimiento y reconocimiento de las poblaciones afrocolombianas y sus aportes históricos a la construcción de la Nación, al tiempo de producir mecanismos para la erradicación del racismo y de la discriminación. En este sentido, la CEA promueve la construcción de

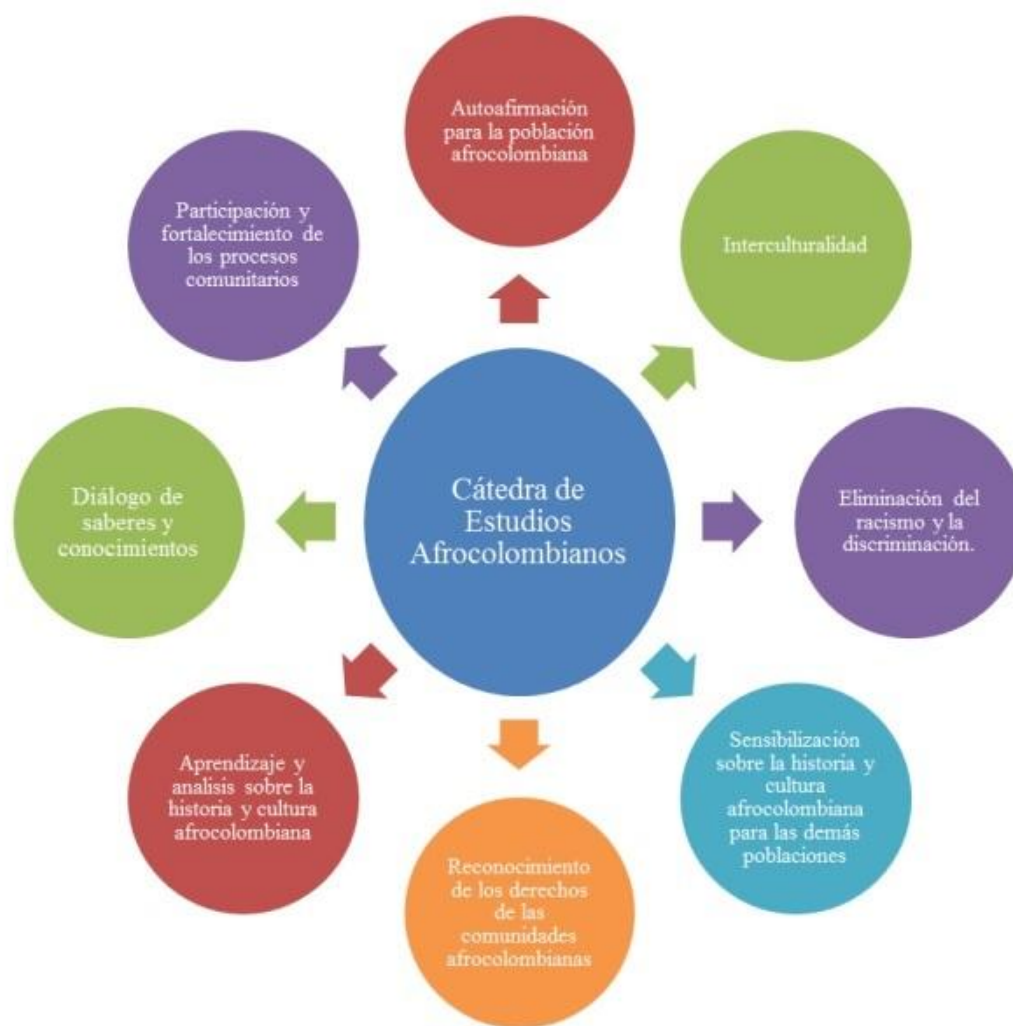
estrategias pedagógicas para transformar las relaciones de toda la sociedad colombiana en relación con las poblaciones afrodescendientes (Rojas, 2008)

Al analizar sus objetivos se puede comprender mejor su sentido pedagógico, y en particular el hecho de que se asume que el problema que se quiere afectar no es particular de un sector de la población, sino estructural de la sociedad colombiana.

- a) Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.
- b) Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad desde el que hacer educativo.
- c) Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autoreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.
- d) Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural que existe en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.
- e) Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y, particularmente, de lo afrocolombiano. Para concretar estos objetivos, los lineamientos curriculares establecen un conjunto de estrategias orientadas al trabajo pedagógico (Rojas, 2008:55).

Sobre la educación en comunidades afrocolombiana, Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005), afirman que hay carencia de información documental y estudios referidos a las prácticas educadoras dirigidas a estas poblaciones; asimismo, se refieren a lo reciente de sus reivindicaciones en torno a la diferencia cultural señalada como étnica.

Por otro lado, es importante distinguir entre la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: la primera se refiere al reconocimiento institucional hacia las comunidades afrocolombianas, en su universo integral y no sólo en los aspectos epistemológicos e investigativos. Al contrario, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos busca la autoafirmación para la población afrocolombiana y la sensibilización para las demás etnias, en las cuales se fomenta el diálogo de saberes y conocimientos, la interculturalidad, el reconocimiento de los derechos, el respeto, la comprensión, la eliminación del racismo y la tolerancia. En este sentido, la cátedra de estudios afrocolombianos no es solamente para las comunidades negras, es también para las otras las otras poblaciones. (Rojas y Castillo, 2005).



**Gráfico 3. Componentes de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Fuente: Elaboración propia**

Desde esta perspectiva, las nuevas formas de concebir la educación parten del cuestionamiento del concepto de desarrollo que ha permeado las políticas públicas, la cual tiene como base otro tipo de saberes y conocimientos que se encuentran en las prácticas comunes de los ciudadanos y en las cosmovisiones de los grupos étnicos. Esto ha llevado a que se piense otro tipo mundo, una *r-existencia* que parta de lo bueno ya realizado y de la transformación de las formas en que se relacionan los seres humanos con el mundo y la naturaleza. Es una crítica al estilo de vida que está destruyendo el planeta y que tiene como una de sus vertientes una educación crítica acorde a los contextos y necesidades de las poblaciones.

Desde los movimientos sociales, los gremios, las ONGs y las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas se han propuesto formas de desarrollo distinto al impuesto por el sistema capitalista hegemónico, como es el Buen Vivir, el Bien-Estar y la interculturalidad. Con base en estos discursos y prácticas se han configurado nuevas formas de concebir lo pedagógico, lo cual incluye los saberes y conocimientos tradicionales, la apropiación del territorio, la lengua materna, la cosmogonía, las relaciones armónicas entre los seres humanos y la naturaleza, entre otros. Estas maneras de *saber-hacer* de *enseñar-aprender* son coherentes y responden a las necesidades de cada contexto y población fortaleciendo al tiempo las identidades y los sentidos de comunitariedad o minga. Estas pedagogías críticas y transformadoras se encuentran en diferentes lugares de Colombia como sucede también en la zona norte del Cauca. En el siguiente capítulo se analizará dos ejemplos de escuelas *r-existent*s en el municipio de Miranda-Cauca que tienen como base la educación propia y la cátedra de estudios afrocolombianos.

## **CAPITULO III**

### **ALTERNATIVAS AL DESARROLLO DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL MUNICIPIO DE MIRANDA-CAUCA**

La educación no sólo se remite a la enseñanza-aprendizaje-evaluación de unos contenidos temáticos direccionados por el gobierno, es asimismo una oportunidad para producir conocimiento contextualizado, proponer soluciones e incluso darle otro sentido al mundo. A través de sus prácticas pedagógicas algunos docentes se vuelven conscientes de la capacidad que tienen para transformar las vidas de sus estudiantes y de las comunidades donde ejercen su labor. En este capítulo se muestra cómo desde el rescate de las tradiciones, de los conocimientos y saberes, y de la producción propia, no sólo se puede aprender distintas áreas del conocimiento, también cómo desde la escuela es posible crear formas de desarrollo alternativo y generar distintas acciones de resistencia contra la discriminación, el racismo y la violencia que afecta a las comunidades indígenas y afrocolombianas.

En este sentido es necesario hacer un contexto histórico y social del municipio objeto de estudio, Miranda, luego analizar las particularidades de la educación propia y de la Catedra de Estudios Afrocolombianos en la localidad, para terminar con una descripción etnográfica de dos instituciones que proponen alternativas al desarrollo y formas de resistencia a los discursos hegemónicos del capitalismo que tienen como sus máximos representantes a las empresas azucareras e ingenios.

#### **3.1. Contexto histórico de la zona Norte del Cauca y del municipio de Miranda en los siglos XX-XXI.**

La zona norte del Cauca corresponde en su gran mayoría al valle geográfico del río Cauca. Allí se asentaron diferentes comunidades indígenas en el siglo I A.C. Su forma de producción se basaba en el cultivo de yuca, maíz y algodón, también, realizaban actividades como la pesca, la cacería y la extracción de sal y oro. Eran sociedades basadas en la reciprocidad y sólo en algunas confrontaciones bélicas con otras “tribus”, se producía la explotación humana (esclavitud). La reciprocidad se entiende como un sistema que no está



dividido en clases desiguales, como la moderna, al contrario, se encontraban familias con cierta igualdad de derechos (hogares, grupos de parentesco, aldeas o pueblos pequeños), lo cual incidió en la conformación de grandes grupos compuestos por varias aldeas, administradas por un jefe que ayudaba a la organización. (Mina, 2011). Sin embargo, también se conformaron jerarquías sociales que tenían como base el cacicazgo, un líder que dirigía y organizaba su comunidad a través de la fuerza, del control de los alimentos y de los demás recursos básicos como el agua y la tierra, asimismo, hubo una clara división de los sexos y del trabajo (Reichel, 1998).

La llegada de los españoles a partir del S.XVI produjo la reducción de los indígenas a las encomiendas, formas de esclavitud que estaban ocultas bajo la bandera de la religión católica, con prácticas de opresión como la evangelización y la conversión. Los conquistadores españoles se volvieron encomenderos y se lucraron de los trabajos forzados a los que fueron sometieron los nativos. La producción de oro aumentó, igualmente, la tala y la caza. Rápidamente las poblaciones aborígenes descendieron por causa de la guerra, las enfermedades, el hambre, las extensas y abusivas labores, por las torturas, la opresión e incluso el desgano vital. Ante el rápido descenso de los grupos de indios y la escasa fuerza de trabajo, los españoles y los portugueses trajeron hombres, mujeres, ancianos y niños esclavizados de Egipto, Mozambique, de la costa occidental, del norte y centro de África. Millones fueron extraídos de sus territorios para laborar en las colonias Americanas. (Colmenares, 1997). Miles de grupos humanos fueron comprados y conducidos al valle geográfico del río Cauca. Los negros y los indígenas eran utilizados para controlarse unos a otros, con el fin de generar enemistades entre las diferentes comunidades, para de esta forma, sujetarlos mejor al control español. Los esclavizados fueron utilizados para la explotación de oro en las minas, para el cultivo de productos de pancoger, tabaco y caña de azúcar. Jornadas extensas de trabajo, maltratos, torturas, alimentación deficiente, enfermedades, violaciones y la evangelización eran el pago por sus servicios.

Algunos negros se revelaron y huyeron de las minas y de los nacientes sembradíos de caña de azúcar. Estos huidos y cimarrones como se les nombró en la época, conformaron al margen de los poblados hispánicos, los llamados *palenques*, asentamientos de africanos con

finos defensivos, los que tenían como función proteger su libertad y autonomía. Muchos de los municipios actuales de la zona norte del Cauca como Puerto Tejada, Guachené, Villa Rica, Padilla, Corinto, Miranda, entre otros, son producto de las grandes haciendas de los colonizadores españoles y de los palenques de negros. Del mismo modo, diferentes comunidades indígenas resistieron a la conquista y se desplazaron a los márgenes de la cordillera para evitar ser sometidos.

Durante la Independencia, se llamó a las poblaciones negras e indígenas para que participaran en los ejércitos, prometiéndoles la libertad. Muchos ingresaron tanto a las filas republicanas como españolas, y otros aprovecharon la oportunidad para huir a las selvas. Por otro lado, las comunidades que seguían bajo el control de los grandes hacendados blancos, españoles y criollos de familias como los Arboleda, Mosquera y Valencia (o pertenecientes a otros payaneses), también efectuaron prácticas de resistencia a la esclavitud, como por ejemplo, el sincretismo o la combinación de sus creencias con la religión católica, el encubrimiento de sus costumbres y su lengua dentro de la cultura occidental impuesta. Aún perviven sus tradiciones en la fiesta de los reyes, la de los diablitos y en sus prácticas funerarias en el actual norte del Cauca, especialmente en el caso de la población afrocaucana e indígena.

Durante el comienzo de la Época Republicana, los indios y negros se integraron a los diferentes bandos que empezaron a disputarse el poder del naciente país. Se aliaban con el caudillo o el general que les prometía las mejores prerrogativas, las que incluían principalmente otorgarles la libertad y respetar su autonomía. La segunda mitad del siglo XIX estuvo marcada por las guerras civiles y las disputas por el control del incipiente Estado entre los grupos hegemónicos. Del mismo modo, las comunidades indígenas y negras pasaron de encomendados y esclavizados a campesinos libres con la manumisión de esclavos en 1851 emprendida por el presidente José Hilario López.

Con el auge del capitalismo y el liberalismo se iniciaron una serie de reformas que acabaron con la propiedad colectiva o comunal de los indígenas y negros. Sus territorios fueron divididos en parcelas y asignados a los nuevos ciudadanos quienes, al no tener cómo

pagar trabajadores para los cultivos, terminaban vendiendo sus tierras a bajos precios a las élites, al tiempo que se transformaban en mano de obra barata. Mateo Mina (2011) (Michael Taussing y Anna Rubbo) afirma:

“Esta libertad significaba que en lugar de estar atados al amo con cadenas y de ser flagelados para que trabajaran, debían hacerlo por un sueldo y buscar empleo como gente libre. Pero, así como en el caso de las tierras indígenas, se trataba de un completo engaño. ¿Cómo podría haber libertad en esta competencia de mercado libre, cuando para empezar algunos ya tenían más dinero y poder que otros? Los ricos sustituyeron la esclavitud del látigo por la esclavitud del jornal. [...] Luego, esto seguía siendo esclavitud; lo que había cambiado era el nombre del sistema que la mantenía. No podía haber libertad verdadera sin igualdad y los mecanismos garantizaban de la sociedad sólo garantizan la competencia, donde los competidores son desiguales. [...] así como la “libertad” resultó ser una farsa para indios y esclavos, para el país, en general, sucedió lo mismo con respecto a las potencias europeas. Las guerras de la Independencia sólo “liberaron” al país del dominio español para entregarlo a las otras potencias europeas y luego a los Estados Unidos” (Mina, 2011: 60-61).

Desde este punto de vista, las relaciones sociales al interior de la nueva república exhibían las desigualdades y la discriminación propias de la mentalidad colonial, a su vez, que el país entraba en otro tipo de dependencia con Inglaterra y Estados Unidos. El desequilibrio comercial entre Colombia y las potencias, produjo la “inundación” de bienes extranjeros en las ciudades, lo que causó la quiebra de las nacientes industrias y de los artesanos. Los cultivos tropicales de las zonas bajas se convirtieron en la nueva línea de exportaciones de Colombia. Comenzó la era de la explotación de quina, caucho, maderas preciosas, y además, de los cultivos extensos de tabaco y caña de azúcar. Así, el centro de las exportaciones en Colombia se trasladó de la minería a la agricultura. La sobreexplotación de la naturaleza en el siglo XIX, produjo que a comienzos del siglo XX,

desapareciera gran parte del bosque nativo y la biodiversidad de la zona norte del Cauca, extinguiéndose en grandes zonas la quina y el caucho y diferentes especies de seres vivos.

El terraje en el valle geográfico del río Cauca apareció como un elemento mediador de las relaciones laborales entre los grandes hacendados y los campesinos libres. Las élites de esta región prestaron sus tierras para labranza por una renta por lo general elevada, incidiendo negativamente en la economía y cotidianidad de las familias de negros, mestizos e indios. Horas extensas de trabajo, empleo de toda la parentela para las labores de la agricultura, entrega de gran parte de los beneficios al hacendado, produjo endeudamiento, pobreza y dependencia para el campesino. Cuando el terrateniente observaba que podía sacar más réditos por su cuenta, simplemente expulsaba a las familias o las comunidades de las propiedades con ayuda de sus ejércitos privados o del mismo Estado. (Tovar, 1975). La ley contra la vagancia fue otra herramienta para el control de las comunidades negras e indígenas. Todo pobre sin trabajo o considerado “vago” podía ser arrestado y puesto a trabajar de manera forzada en las haciendas ávidas de mano de obra barata; para 1873, los terratenientes exigían el cumplimiento de la ley. (Mina 2011).

En la segunda mitad del siglo XIX James Eder un norteamericano comisionista, observó las posibilidades de rentabilidad que tenía el valle del Cauca. Apoyado por el gobierno de Estados Unidos, se convirtió en uno de los grandes intermediarios entre los campesinos y grandes hacendados. Compraba sus productos a bajos precios y se encargaba de su transporte y comercialización en Norteamérica y Europa, lugares donde lograba grandes rentabilidades. Eder modernizó la producción azucarera en la zona, al traer maquinaria y mejorar los estándares de la calidad. De esta forma, a mediados de 1863, comenzó el monocultivo de caña y se creó la hacienda “Manuelita”.

El monopolio de la tierra por los extranjeros en compañía de los grandes hacendados criollos, fue protegido con normas que los excluían del pago de impuestos, además, les brindaban “brazos” con la ley contra la vagancia. A pesar de este contexto legal las comunidades indígenas y negras se resistían a convertirse en peones, ya que temían volver a ser esclavos de familias como los Arboleda. Muchos se unieron a facciones partidistas

que les brindaban garantías para mantener su libertad, por ejemplo, se afiliaron al partido Liberal, claro oponente de las familias conservadoras de la ciudad de Popayán y Cali, dueños de la mayoría de tierras de la zona norte del Cauca.

Finalizada la guerra de los Mil Días a comienzos del S.XX, hubo un cambio en la mentalidad de los grupos hegemónicos, éstos se unificaron para controlar todas las tierras de la zona norte del cauca. Su nueva estrategia estuvo beneficiada por la llegada del ferrocarril a Buenaventura, la apertura a los mercados externos, y el aumento de la población negra e indígena. Ya no hubo tierra para todos debido a que gran parte se encontraba monopolizada. A pesar de este contexto, las comunidades hicieron resistencia no solamente a través de las armas, también a partir de la ayuda mutua y el trabajo mancomunado, las “mingas” y el “cambio de manos”, estas eran actividades que le permitían compartir la tierra de los indivisos y de los comuneros. “Todo esto significaba que tenían la posibilidad de sentirse libres e iguales a cualquier persona. Su humanidad pudo abrirse y expresarse al más alto nivel, pese a las condiciones políticas difíciles.” (Mina, 2011:108).

El S.XX se caracterizó por una economía que tenía como base una agricultura al estilo capitalista, con infraestructura (carreteras, puentes, ferrocarriles, energía, bancos, telégrafos, teléfonos, entre otros). Fluyó el capital extranjero, aumentó el monopolio de las tierras y la población creció hasta el punto de crear una sobre oferta de mano de obra barata para el cultivo de caña. La finca de las comunidades campesinas, negras e indígenas, fue casi extinguida para dar paso al gran cultivo de caña de azúcar. Los campesinos libres se transformaron a concertados o terrazgueros y otros fueron peones sin tierra. Los que no querían vender sus tierras a los grandes hacendados y productores de azúcar, simplemente les eran rodeadas sus parcelas por los cultivos sin dejarles entrada y salida o eran sacados por medio de amenazas o la fuerza (Mina, 2011).

Los peones o empleados en los cañaduzales siguen hasta hoy bajo términos salariales muy bajos, sin prestaciones sociales, sometidos a jornadas laborales extensas con contratos a términos definidos. Esto no significó el total control de las élites sobre las comunidades

étnicas del valle geográfico del Cauca, éstas siguieron resistiendo con la formación de sindicatos, con el sabotaje a la producción, con las protestas, los paros y los bloqueos. Este contexto llevó a que en las empresas azucareras iniciaran desde la década de los sesenta del siglo XX procesos de mecanización de la producción con el fin de disminuir los trabajadores contratados maximizando la rentabilidad (Mina, 2011). A finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI la tasa de desempleo en esta zona del Cauca creció abruptamente de un 30% a un 45% según datos del DANE del 2002 (DANE, 2002). Por otro lado, la educación de esta zona norte en el siglo XX y comienzos del XXI siguió las directrices de la concepción desarrollista capitalista, favorable a los intereses de los grupos hegemónicos, dueños de las grandes empresas azucareras del Cauca.

La educación con base en la concepción de desarrollo capitalista pretende formar mano de obra barata para los ingenios y no se plantea posturas críticas. De esta forma, “la educación para el trabajo” está dirigida para las poblaciones pobres y vulnerables que no pueden acceder a las universidades, es decir, para personas y comunidades que terminan satisfaciendo la demanda de mano obra de la industria del azúcar. Contratos a término fijo en el mejor de los casos o acuerdos orales sin prestaciones ni demás derechos laborales, son las características de estas formas de empleabilidad.

### **3.1.1. La finca tradicional en el norte del Cauca.**

La finca tradicional se convirtió en una forma de *r-existencia* frente al monocultivo de caña azúcar y la pérdida sistemática de tierra por parte de la población afrocaucana. Para sintetizar lo expuesto se pueden determinar cuatro causas que favorecieron la expansión de los ingenios en el siglo XX: 1) la llegada de terratenientes y empresarios 2) el cambio de los sistemas productivos 3) la ausencia de incentivos para la siembra y recolección de cultivos tradicionales y la venta de los productos agrícolas y 4) la violación de derechos humanos y el desplazamiento de campesinos, indígenas y afrocaucanos por parte de los grupos al margen de la ley.

Desde la época Colonial los cultivos clandestinos del tabaco y el cacao y su comercialización a través del contrabando permitieron que los esclavizados obtuvieran algunos recursos para sobrevivir a su situación. A partir de 1832 las dos siembras mencionadas eran el producto base de la finca tradicional. La independencia económica que adquirieron las comunidades afrocolombianas en la primera mitad del siglo XIX motivó a los hacendados a cambiar el pago con trabajo por el uso de la tierra a pago con dinero, esta fue la etapa final del terraje. (Mina, 2010). “Esta medida, no obstante, fue infructuosa, pues lo que originó fue que los terrazgueros terminaran por no ceder renta a los hacendados bajo ninguna modalidad, acelerando la debacle económica de las haciendas”. (De Roux y Yunda, 1991:3).

En la segunda mitad del siglo XIX, los terratenientes de la zona buscan a través de la violencia apoderarse de los territorios de los afrocaucanos, indígenas y campesinos establecidos en la zona norte del Cauca. (De Roux y Yunda, 1991). No obstante, estas comunidades hicieron resistencia armada. Después de la Guerra de los Mil Días (1889-1903) el Estado creó leyes para favorecer a los terratenientes y a los nuevos empresarios que llegaron para implementar el cultivo de la caña de azúcar, en tal sentido,

Terminada la Guerra de los Mil Días y bajo la administración del General Rafael Reyes, depuestas las rivalidades políticas y bajo un gobierno de reconciliación nacional, los hacendados obtuvieron el apoyo decidido del gobierno provincial para ensayar la recuperación de sus tierras. En 1912 se envió al ejército y a la policía a expulsar los campesinos de El Pastal; en 1920 se enviaron soldados a Mendiola con el mismo propósito, y Puerto Tejada fue ocupado en varias ocasiones entre 1918 y 1928 por tropas acantonadas en Cali. Las dos primeras décadas del siglo fueron tiempo de luchas agrarias importantes en la región. Con el concurso de la fuerza pública se realizaron desalojos masivos de colonos en La Josefa, Periconegro, Quintero, Barragán y Obando, quienes habían plantado cacao en simbiosis con la ecología del bosque. Según tradiciones orales las familias negras eran conducidas y retenidas durante pocos días en los centros poblados, mientras se practicaba el

arrasamiento de sus sementeras y se sembraba pasto en las parcelas. También, se encerraron los indivisos o tierras haciendas, como sucedió en San Fernando y en Güengüé (De Roux y Yunda, 1991: 5-6).

La resistencia de las comunidades afrocaucanas, indígenas y campesinas de la región consiguió que se respetaran sus territorios en las primeras décadas del siglo XX, y además, durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), con su Ley de Tierras, las haciendas tuvieron que ceder terrenos, lo cual favoreció el cultivo de cacao criollo en las fincas tradicionales, producto que tenía alto rendimiento y se vendía a un buen precio. Sin embargo, a partir de 1950 inicia el declive del cultivo, primero por la introducción de especies de cacao foráneas por parte de empresarios, las que no eran resistentes a las enfermedades, y en segundo lugar, por la desaparición paulatinamente del bosque (lugar propicio para la siembra del cacaotal), por la siembra intensiva de caña, arroz y algodón (Roux y Yunda, 1991).

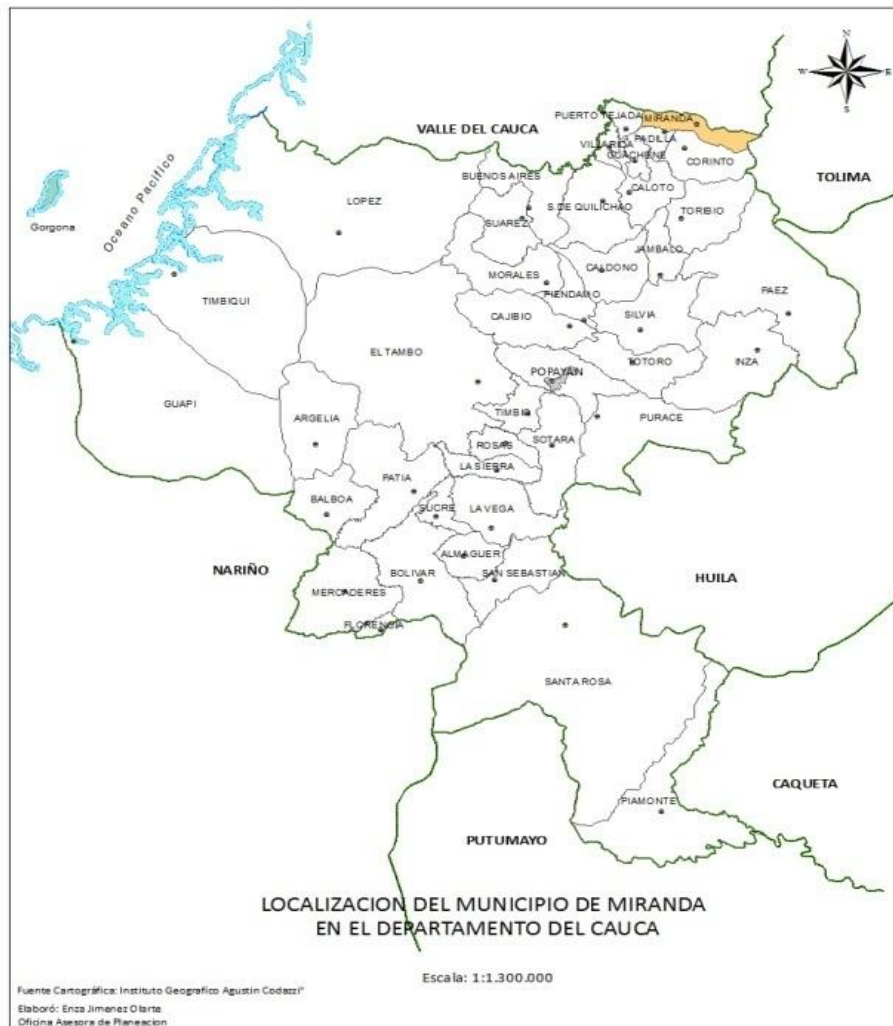
La crisis técnica de la siembra del cacao afectó el cultivo a pesar de que seguía siendo rentable, pero su calidad y rendimiento fue decreciendo porque las condiciones ambientales dejaron de ser aptas para su siembra. Pronto la rentabilidad económica del cacaotal disminuyó y las comunidades tuvieron que buscar otros medios de subsistencia para mantener las familias, algunos buscaron trabajo en los ingenios y otros vendieron sus fincas a los terratenientes y gamonales de la región. En las comunidades afrocaucanas se inició la proletarización y la pérdida de independencia. Igualmente, esta circunstancia fue favorecida por el fenómeno de la violencia, la irrupción de bandas criminales que desplazaban o asesinaban a los dueños de las fincas y la aplicación de políticas que sólo favorecían los intereses de las élites de la región (De Roux y Yunda, 1991).

En la actualidad la finca tradicional se ha reducido en tamaño y es difícil encontrar en la zona mano de obra para las labores agrícolas, por lo general de este trabajo se encarga la misma familia propietaria. Sin embargo, esta forma de uso del territorio les ha permitido tener independencia a las comunidades, disponiendo de una variedad de productos agrícolas para el propio consumo y la venta (Mateus, et al. 2015).



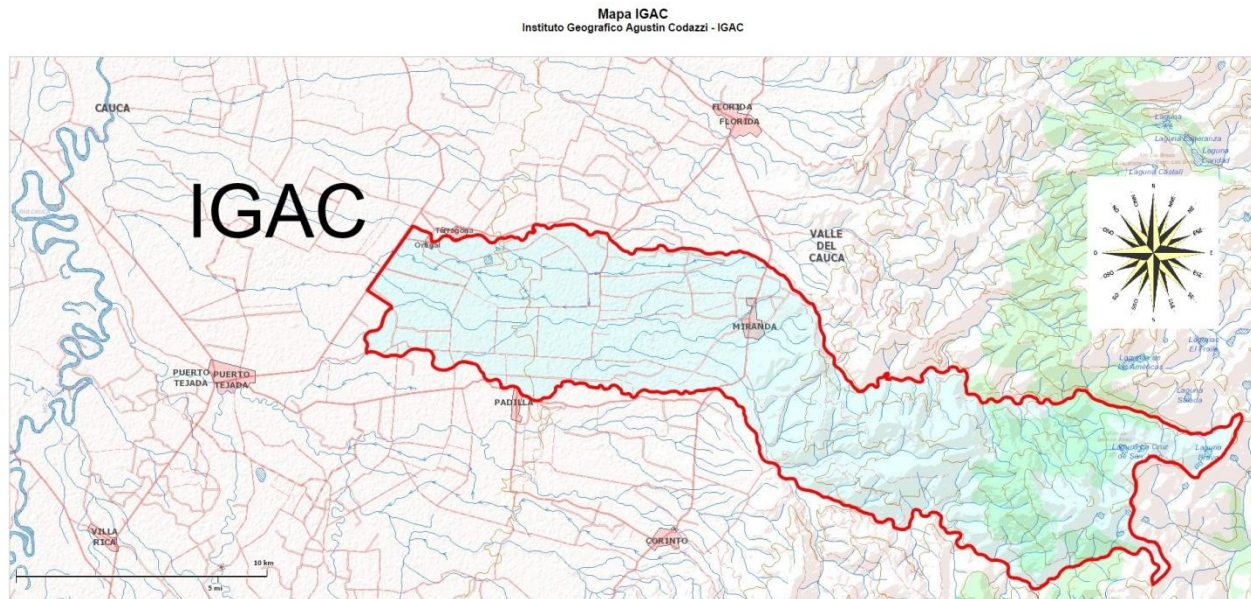
La finca tradicional posee un enfoque agrosistémico y de diversidad funcional, lo cual hace referencia a la relación de complementariedad entre distintas especies (animales y vegetales), esta concepción y práctica facilita un mejor desarrollo de los cultivos y de su productividad, además de la conservación y el cuidado del suelo, de la biodiversidad y de los recursos hídricos. Buscan de esta forma las comunidades y familias ser autosustentables y eficientes, ya que los insumos para la siembra y la crianza de animales domésticos se producen en la propiedad.

### 3.1.2. Miranda.



**Mapa. No. 1 Miranda IGAC (2017)**

Está ubicado al norte del Departamento del Cauca. Limita al norte con Florida, al oriente con Rioblanco, al sur con Corinto y Padilla, y al occidente con Puerto Tejada. Dista 122 km de la capital Popayán.



**Mapa. No. 2. Miranda - Cauca. IGAC. (2017).**

Se conformó a partir del poblado de Santa Ana, fundada por Don Diego Antonio Nieto, Teniente Coronel de los Reales Ejércitos y Gobernador Político y Militar de la Provincia de Popayán, el 10 de septiembre de 1793, asimismo, este lugar perteneció al curato de los Frisoles en la época colonial. Su constitución como pueblo y luego como municipio se efectuó a partir de la fundación realizada por don Julio Fernández Medina, el 7 de mayo de 1899 y fue escenario de algunas de las confrontaciones bélicas de las Guerra de los Mil Días. En primera medida se le conoció con el nombre del corregimiento del “Espejuelo” y luego se le cambio el nombre a Miranda como afirma el historiador Olivar Antonio Calvache Rosero (1999).

Actualmente, su economía se basa en la agricultura y minería. El cultivo extensivo de caña de azúcar es la mayor fuente de empleo pero esta industria es la mayor responsable de la degradación ambiental de esta localidad. Por otro lado, la población de Miranda ha sido víctima del conflicto armado, entre los grupos insurgentes se encuentran las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Ejército de

Liberación Nacional (ELN), y en la década de los ochenta también fue una zona estratégica del Movimiento 19 de Abril (M-19) y del grupo guerrillero “Quintín Lame”. Precisamente, el municipio fue escenario de los diálogos de paz entre estos dos últimos grupos insurgentes. (Calvache, 1999). La violencia actual entre los actores armados ha causado la vulneración de derechos humanos y el desplazamiento de familias como se muestra a continuación:

<b>Tabla 1.</b>		
<b>VIOLENCIA Y VULNERACIÓN DE DERECHOS HUMANOS EN MIRANDA CAUCA</b>		
<b>HECHOS VICTIMIZANTES</b>	<b>FAMILIAS AFECTADAS</b>	<b>PERSONAS AFECTADAS</b>
Desplazamiento	685	2898
Atentado terrorista	208	1350
Homicidios	650	141
Desaparición Forzada	280	89
MUSE (Minas antipersonales, munición sin explotar, artefactos explosivos improvisados)	19	26
Reclutamiento Forzado	2	2
Perdida de Bienes	65	65
Lesiones Personales	34	124

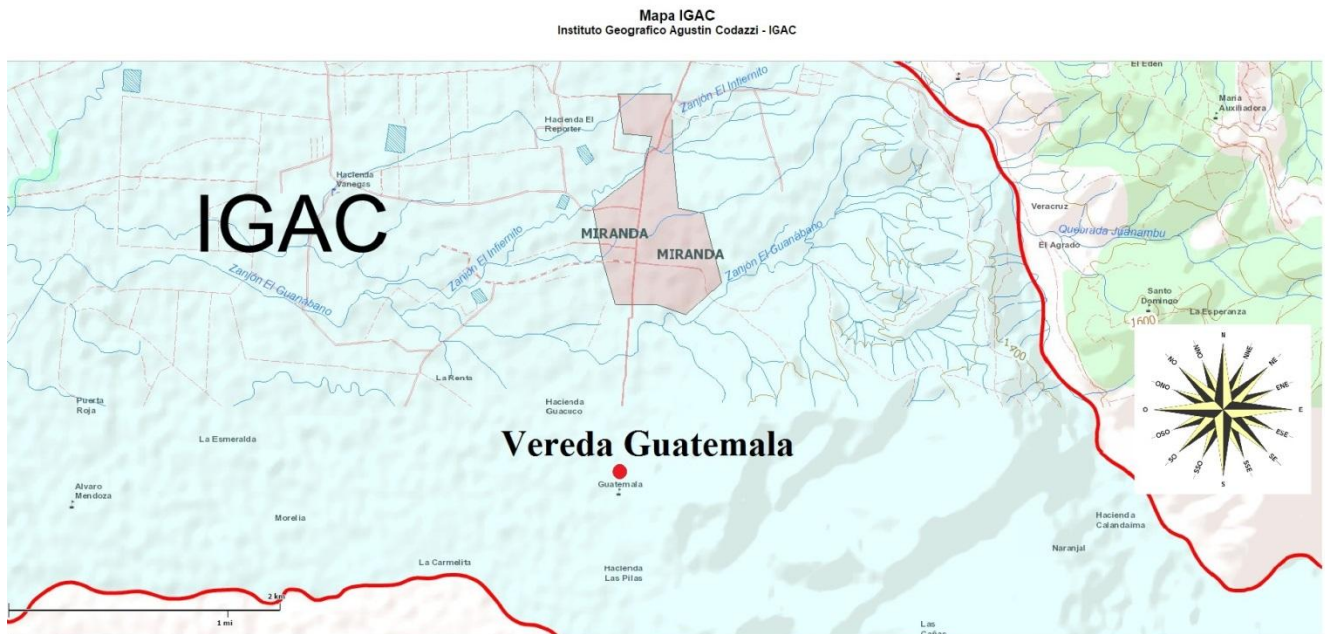
**Fuente:** elaboración propia a partir de datos entregados por la Alcaldía Municipal de Miranda en el año 2016.

Su población está compuesta por grupos humanos mestizos, blancos, indígenas y afrocolombianos, los que han hecho resistencia a la violencia de los grupos insurgentes, del Estado, y a las formas de dominio de las élites empresariales de los departamentos del Valle

y el Cauca. Las poblaciones allí asentadas poseen baluartes de economía y de forma de vida, la finca tradicional y la recuperación de su historia y saberes ancestrales. Por otro lado, la educación se ha convertido en un elemento que favorece la avalancha del capitalismo que trae el monocultivo de caña de azúcar y la explotación minera. No obstante, algunas comunidades étnicas han realizado propuestas, no sólo pedagógicas también al desarrollo, como se analizará a continuación.

### 3.2. Dos pedagogías y formas de desarrollo alternativo en Miranda- Cauca.

#### 3.2.1. Institución Educativa “El Cabildo” Sede “Las Palmas”.



**Mapa. No. 3. Miranda - Cauca. Vereda Guatemala. I.E. "El Cabildo". IGAC (2017)**

La Institución Educativa “El Cabildo”, Sede “Las Palmas” se encuentra en la vereda “Guatemala” en el municipio de Miranda, y nace como iniciativa de la propia comunidad con el objetivo de fomentar la Educación Propia.



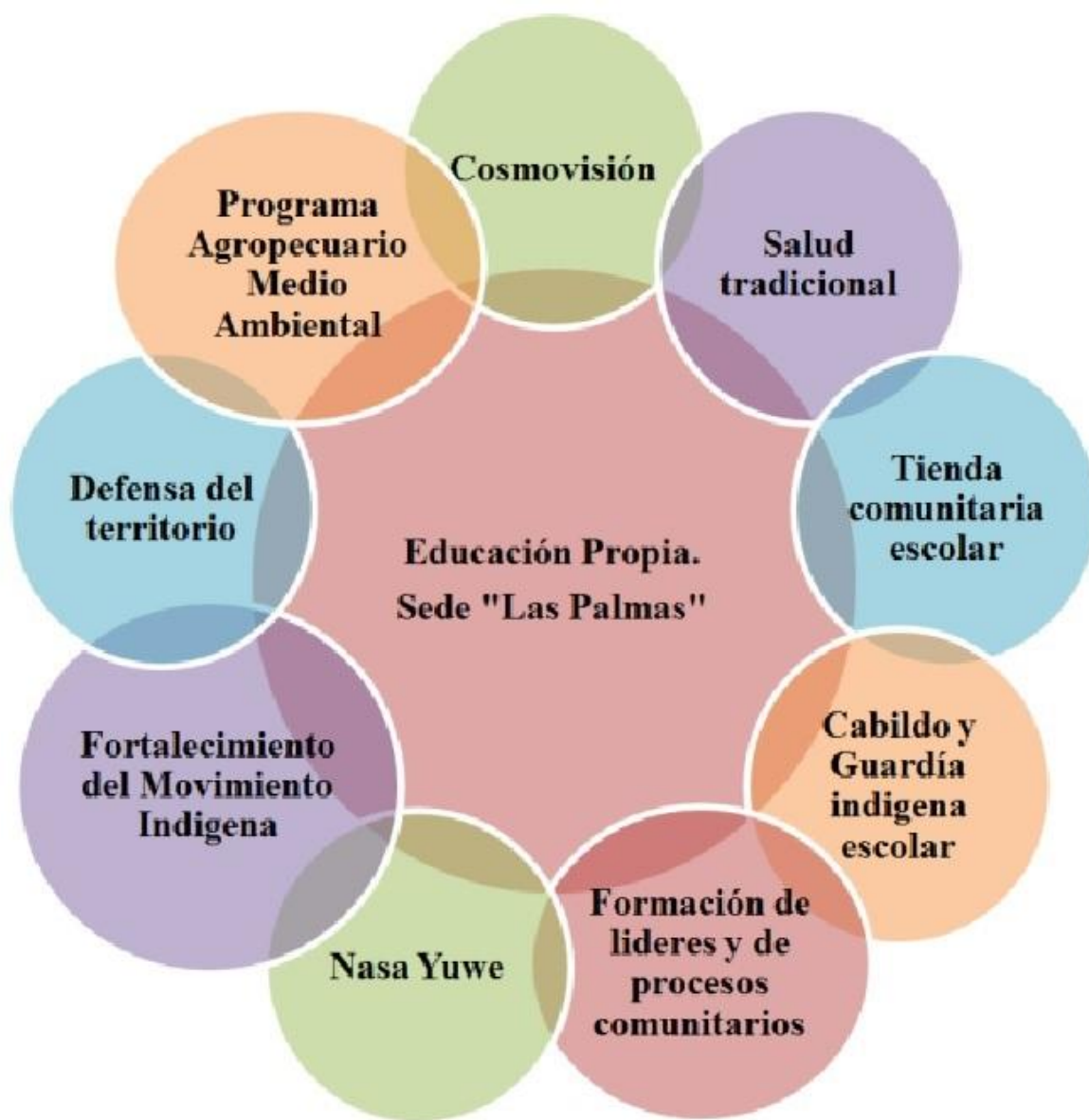
**Imagen 1. Maestra y estudiantes de la Institución Educativa “El Cabildo” Sede “Las Palmas”. Fotografía: Nora Cecilia Imbachí Jiménez. (2016)**

En un comienzo los hijos de los indígenas eran enviados al casco urbano, pero los procesos pedagógicos o formativos suministrados en estos establecimientos no representaban, ni respondían a las necesidades de la población de este sector. En compañía de los mayores, y en busca de dar solución a esta situación, se inició a *tejer*<sup>5</sup> el pensamiento y el proyecto de un centro educativo propio y así: *“empezamos a hacer la Escuela de las Palmas en una casa, con cinco estudiantes contando a mi hija, y ella creía que nosotros éramos Cabildo pero no, nosotros somos comunidad”*. (Entrevista al docente José María Garcés, 2016). Los indígenas nasa de la vereda Guatemala y de la I.E. “El Cabildo” consideran que los estamentos educativos del casco urbano son un fomentador de malas costumbres como la pereza, la indisciplina, el olvido o negación de la cultura y el irrespeto

---

<sup>5</sup> **Tejer** se refiere al conjunto de pensamientos y acciones que se llevan a cabo dentro y para la comunidad, los cuales se realizan a través de rituales que permiten la comunicación con los antepasados, la naturaleza, los mayores, los médicos Thë Wala y el resto de población indígena. Esta práctica no termina, se debe hacer constantemente con el fin de revitalizar la cultura y la comunidad.

a los mayores. De esta forma, un niño, niña y adolescente indígena debe aprender la cosmovisión, el Nasa Yuwe (lengua materna); la medicina tradicional, la valoración de la tierra, la siembra y la recolección, el trueque y como servir a su comunidad y a su familia, y por este motivo construyeron el centro educativo propio que tiene los siguientes pilares:



**Gráfico 4. Pilares de la Educación Propia en las Sede "Las Palmas".**  
Fuente: elaboración propia (2016)

- 1) La **Cosmovisión**<sup>6</sup> se refiere a todos los conocimientos y saberes ancestrales, las creencias, la relación con los antepasados y la naturaleza, la cual se teje en comunidad y se proyecta al futuro desde la memoria con ayuda de los mayores y los The´Wala.
- 2) El **Nasa Yuwe**, la lengua materna, es dinámica y permite la comunicación con la comunidad, con los antepasados y la naturaleza, además, es un medio para la enseñanza de la cosmovisión, de los saberes y conocimientos, de los valores y normas tradicionales, es decir, la cultura propia.
- 3) La **Defensa del Territorio** se fundamenta en la cosmovisión, la que afirma que la función de los indígenas es la de “Guardianes de la Madre Tierra” y se pone en práctica con la preservación de los bosques, los páramos, las lagunas y los nacimientos de agua de donde se desprenden los principales ríos colombianos. De esta forma, no solamente los indígenas se benefician, también una buena parte de la población del país. (Galeano, 2006). De igual manera, son procesos de recuperación de los territorios ancestrales debido a que las comunidades indígenas han crecido en población y la gran mayoría de las tierras asignadas por el Estado no son aptas para el cultivo.
- 4) **Formación de líderes y de procesos comunitarios**, busca que los estudiantes den soluciones a los problemas y necesidades de la comunidad, realicen diagnósticos y determinen las causas y efectos de los conflictos, igualmente, que los niños, niñas y adolescentes a futuro se conviertan en voceros de las reivindicaciones políticas de su población y a su vez, generen proyectos o planes que contribuyan al Buen Vivir. Por otro lado, este proceso pedagógico tiene como objetivo dinamizar la capacidad de las comunidades para asumir colectivamente y de manera autónoma, consciente, reflexiva y crítica el curso de su propio destino. El fortalecimiento de los vínculos a través de las interacciones concretas y de los avances en la transformación de su mundo material y social. En este sentido la comunidad se vuelve organizadora de su propio plan de vida y

---

<sup>6</sup> Para este trabajo de investigación no entraremos a discutir a profundidad el tema de la cosmovisión, ya que excede los objetivos planteados.

de las acciones de intervención a través de metodologías dialogadas y autoconstruidas. (Rappaport, 2000).

- 5) **Programa agropecuario medio ambiental** este pilar tiene que ver con la relación de armonía y equilibrio con el entorno natural y los cultivos propios de las comunidades indígenas, de esta forma, se plantea un aprovechamiento respetuoso y razonable de los recursos. Se diferencia de las formas de explotación que se generan en la cultura occidental dominante y hegemónica bajo la concepción de desarrollo capitalista, el cual coloca en riesgo la vida misma. Al contrario, se propone una soberanía alimentaria que es un conjunto de estrategias políticas que reivindican los cultivos y las formas de preparación de alimentos autóctonos, sin tóxicos, haciendo al tiempo, una gestión sustentable del territorio con autonomía. Aquí se incluye la finca tradicional, la chagra y el Tull y prácticas como el intercambio de semillas.
- 6) **Fortalecimiento del Movimiento Indígena.** Para el caso de los estudiantes tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación sobre la historia y las luchas por la autonomía, la armonía y la protección del territorio de las comunidades indígenas.
- 7) **Salud Tradicional** se refiere a las prácticas espirituales y curativas que los niños, niñas y adolescentes deben aprender como parte de su formación de ser indígena.
- 8) **Tienda comunitaria escolar:** en resistencia a las tiendas o cafeterías de los colegios, en este lugar se les entregan alimentos a los estudiantes realizados con los productos autóctonos de su territorio, hechos por la misma comunidad escolar.
- 9) **Cabildo y Guardia Indígena** con el objetivo de fomentar los procesos de fortalecimiento comunitario, el liderazgo, la participación y la autonomía, se conformó el cabildo indígena como una forma alternativa al gobierno escolar, este último responde a los mismos criterios de la organización estatal, vertical, hegemónica e impositiva. Al contrario, en el cabildo indígena escolar priman valores como la



horizontalidad, la participación, la relacionalidad, la correspondencia, la reciprocidad y el diálogo entre todos los actores. Por otro lado, la guardia indígena escolar vela por la disciplina, el cuidado del entorno natural, el respeto, la tolerancia y la protección de los derechos humanos al interior de la institución educativa.

El rol del maestro y maestra indígena es diferente al del docente que pertenece a la educación formal; así su actividad de enseñanza-aprendizaje-evaluación está vinculada a la minga, a los procesos comunitarios y a la revitalización de la cultura.

“Los profesores que trabajan con el Plan Educativo Institucional (PEI) conciben una educación más teórica sin mucha relación con el contexto sociocultural obedeciendo a currículos elaborados fuera de la realidad social donde se implementan; hacen énfasis en un saber universal sin mucha relación con su entorno inmediato. Ellos dicen “formar estudiantes para que puedan defenderse afuera y no en la vereda”. Los educadores indígenas conciben una educación donde la escuela debe involucrarse a la dinámica comunitaria para ser parte del proceso de construcción de vida como pueblos y contribuir al fortalecimiento de los objetivos de la organización indígena: unidad, territorio, cultura y autonomía. Esto no significa que ellos se cierren a los avances tecnológicos. “Nosotros aceptamos la tecnología, no la rechazamos” afirma un líder, “lo que queremos es una educación que nos convenga, queremos formar para la vida y para que presten un servicio a la comunidad y no abandonen el territorio”. Esta reflexión surge cuando ven la tasa de desempleo nacional. Ellos saben que un indígena profesional tiene menos posibilidades de conseguir empleo, pues no cuenta con el capital social ni cultural que le permita hacer sus contactos profesionales. Se niegan a que sus miembros engruesen el ejército de los desempleados colombianos en los centros urbanos. Prefieren formarlos para que se queden en sus comunidades apoyando el proceso de fortalecimiento de su identidad cultural, con el fin de avanzar hacia una mayor autonomía y aportar a la construcción de una alternativa social” (Galeano, 2006: 131).

Desde estos pilares los docentes, los estudiantes y la comunidad *tejen* un desarrollo alternativo desde la escuela que es crítico con el sistema capitalista y que parte de la minga y el tull. El profesor José María Garcés (2016) define la minga como:

“[...] una actividad eminentemente indígena, con la cual se logra reunir a la mayor parte de los integrantes de una comunidad (comuneros) en torno al desarrollo de un trabajo que beneficia a la población en general. Se utiliza generalmente en la labor agrícola, para la siembra, mantenimiento y cosecha de cultivos en terrenos comunales, cuyos productos permitirán alimentar en un futuro a los integrantes Nasa por lo general en eventos masivos. También es muy utilizada en la adecuación de vías, puentes, caminos, traslado de materiales y otro tipo de obras de infraestructura como la electrificación, construcción de viviendas y acueductos. Así mismo, las actividades de protección de los recursos naturales también hacen parte importante de las temáticas de la Minga, en temas relacionados con aislamientos de zonas para conservación, transporte de árboles, preparación de suelo y siembra de árboles. [...] La minga como una reunión colectiva, con un propósito claro y definido, también hace alusión a las actividades espirituales y del pensamiento, igualmente una minga puede hacerse en torno a una protesta pacífica. (Entrevista al profesor José María Garcés, 2016).

La **minga**<sup>7</sup> busca que los estudiantes aprendan a trabajar la tierra de forma comunal para la siembra y la cosecha, de esta forma, los educandos se reparten las funciones y labores, las que no tienen distinción entre edades y sexos. El **The´Wala** (mayor, medico tradicional) instruye junto al docente en la importancia de los astros, principalmente en las fases de luna para el cultivo, en el ritual para pedir permiso y agradecer por anticipado a la tierra por los beneficios que van a recibir. Es importante para el médico tradicional hacer también una limpieza de las malas energías de los maestros, niños, niñas y adolescentes para que todas

---

<sup>7</sup> El antropólogo y geógrafo Carlos Enrique Osorio plantea que “cuando las labores agrícolas no se pueden realizar con la fuerza laboral de la unidad doméstica se recurre a la minga; en ella no solo se comparte el trabajo necesario para sacar adelante la producción, optimizando la fuerza laboral doméstica, sino que se comparte el fruto del trabajo: la comida y la bebida son asumidos por la persona que organiza. El ofrecimiento de comida determina un fenómeno de reciprocidad social de aceptación y colaboración que crea un vínculo entre quien ofrece la alimentación y quien la recibe. (Osorio, 2001).

las actividades salgan bien. Si las cosas no se encuentran saludables en la labranza se debe llamar nuevamente al **The Wala**:

“Llamamos al médico tradicional. Este nos pregunta si se realizó una limpieza antes de sembrar. Luego analiza las señas que hay en su cuerpo para ubicar y determinar de dónde proviene el mal. También nos pregunta si hemos encontrado algo extraño, bien sea enterrado o puesto en las cercas o linderos. Así continua preguntando y cateando para saber de qué se trata, y dónde se afecta el cultivo. El médico tradicional prepara los remedios y nos hace recomendaciones”. (Entrevista a la profesora Elizabeth Sánchez, 2016).

A diferencia de la forma de trabajo por contrato de las industrias de monocultivo de la caña de azúcar de la región, donde unos pocos son los realmente favorecidos y los demás son explotados, en la comunidad educativa las labores como los beneficios son repartidos entre los actores de forma equitativa, cada maestro, estudiante y padre de familia se ve beneficiado directamente de lo que hizo y del cultivo. También, la tierra no es considerada un objeto, es un ser al vivo al que se le debe pedir permiso para que el cultivo sea abundante. En este sentido, frente a la individualidad que propone el trabajo de los ingenios, está la minga con la labor comunal que busca la armonía y el equilibrio con la naturaleza y los astros.

Otra práctica es la “escuela rotatoria”<sup>8</sup> en la cual se hacen prácticas de intercambio entre escuelas vecinas. Así, los centros educativos se ayudan mutuamente, intercambian saberes, conocimientos y realizan mingas o “cambio de manos”, incluso se generan *trueques* de productos agrícolas y artesanales. No obstante, este trabajo colectivo va más allá del Tull, también se efectúa para la reparación o la construcción de aulas. En estas actividades participan tanto los maestros, estudiantes, padres y mayores. La competencia capitalista no es una actividad aceptada, y esta es reemplazada por la cooperación y la ayuda mutua.

---

<sup>8</sup> Término que fue acuñado por la Expedición Pedagógica Nacional. (Collazos y Pisso, 2006).

“El desarrollo es cuando nosotros por ejemplo, sembramos una matica, y la matica se va desarrollando va creciendo” [...] “La armonía es necesaria para que las plantas estén bien saludables, ya que también pueden darnos la comida pero si no hubiera nada de la armonía nos tocaría aguantar hambre siempre”. [...] “la armonía con la tierra es no maltratándola” [...] “la huerta para mí es un lugar muy bonito porque ahí uno aprende a sembrar, lo puede disfrutar, ahí uno siembra todas la cosas que uno quiere y de ahí uno cosecha uno mismo y se nutre uno mismo”. [...] “Para mi estar en la armonía significa estar bien con mis compañeros, estar bien conmigo mismo, no estar a cada rato peleados”. (Estudiantes de la Institución Educativa “Las Palmas”, 2016).

El *tull* o para nosotros huerta casera o miscelánea, integra diferentes cultivos en el mismo territorio, están los alimenticios y los medicinales. Como lo determinó hace unos años Carlos Enrique Osorio (2001) aún se mantiene la clasificación de alimentos en los docentes indígenas de la Institución Educativa “Las Palmas” como lo afirmó la docente Elizabeth Sánchez (2016): Están los *frescos* (yuca, chachafruto, plátano, rascadera, arracacha, pollo, frijol, naranjas, las habas, la lechuga, el cilantro, la espinaca, mandarinas y limones) y los calientes (ají, ajo, miel, panela, guarapo, maíz, mote, carne de cerdo, carne de res, gallina, chicha, cebolla), esta clasificación no responde a las condiciones climáticas del territorio, al contrario, es una forma de combinar los productos para que la comida no altere el equilibrio natural del cuerpo y no cause alteraciones a la salud. “Para lograr el equilibrio ningún alimento se consume sin el asocio de su contrario, que neutraliza las características del otro. Lo más frecuente en la dieta alimenticia indígena es el plato único, en el que se combinan varios alimentos” (Osorio, 2001: 316). Junto a los cultivos alimenticios están los medicinales entre los que se lograron constatar la yerbabuena, la manzanilla, la salvia, el anís, la ruda, la higuera, la albahaca, el estramonio, la caléndula, el romero, el cidrón entre otras. Estas a su vez se dividen en frías, calientes y en plantas sagradas, entre estas últimas están la coca, la marihuana y el borrachero. Por lo general los estudiantes aprenden sobre sus formas de preparación y usos con el **The´Wala**. El docente José María Garcés (2016) afirma que las plantas medicinales tienen distintos formas de uso:

“Infusión: calentar agua y añadir la parte de la planta necesaria en el primer hervor.

Decocción: proceso por el cual la planta se hierve en agua durante un periodo de tiempo determinado. Se usa este procedimiento con las partes más duras, como corteza, hojas coriáceas, raíces y tallos.

Reducción: si la cocción se lleva a cabo durante más de 20 minutos, se produce la reducción. Se emplea para principios activos que resisten el calor y de los que se necesita, por su escasa proporción, una mayor concentración.

Maceración: consiste en dejar reposar las plantas en agua fría durante algunas horas. Sirve para extraer principios activos inestables frente al calor pero solubles en agua.

Tintura o vinos medicinales: es la maceración hecha en alcohol y normalmente lleva una parte de la planta por cinco de alcohol. Se usa si los principios activos no se disuelven bien en agua o son de sabor desagradable, empleándose generalmente planta seca. Son muy conocidos los vinos de quina o el aguardiente de endrino (pacharán).

Jarabes: son disoluciones de azúcar en agua a las que después se les añade la planta.

Zumo: directamente se trituran las plantas frescas y luego se tamiza el líquido.

Aceites medicinales: al igual que el alcohol, el aceite es otro de los disolventes más usados. De hecho hay ciertas plantas que transfieren mejor sus principios activos al aceite. Son los más utilizados para uso externo (friegas, masajes o untes).

Cataplasmas o compresas: se hacen hirviendo la planta o sometiéndola a la acción del agua. Las plantas hervidas se envuelven en paños delgados que se sitúan sobre la zona a tratar.

Vahos: se preparan con hierbas aromáticas, las cuales se hierven en agua. El vapor que se desprende del recipiente una vez retirado éste del fuego, es el que debe ser inhalado”. (Entrevista al profesor José María Garcés, 2016).



**Imagen 2. Niños y niñas en el *Tull*. Institución Educativa "El Cabildo". Sede "Las Palmas".  
Fotografía: Nora Cecilia Imbachí Jiménez (2016).**

La relación entre las plantas alimenticias, medicinales y sagradas al interior del tull es de aleopatía, es decir, son vínculos benéficos entre las diferentes hierbas, arbustos y cultivos y de todo el entorno que las rodea, lo cual contribuye a alejar las plagas, contrarrestar las enfermedades, a mejorarse entre ellas cuando se siembran juntas. Estas prácticas de plantar realizadas por la comunidad educativa y por lo general en la población indígena, busca aprovechar al máximo la tierra, el agua y la luz, y de esta forma, el suelo está siempre protegido por la vegetación ubicada en diferentes espacios y alturas. Situación que no ocurre con los monocultivos los que producen sobreexplotación de los recursos

como sucede con la caña de azúcar. Por otro parte, la forma de cultivar en el tull también refleja las relaciones en la comunidad indígena, las que son de ayuda mutua, equilibrio, reciprocidad y armonía, son entonces una política de **Buen Vivir** o **Vivir Bien**.

“El vivir bien, es tener salud, tener comida, vivir en paz en la comunidad, estar en armonía, que la comunidad esté tranquila y no hayan peligros, haya una vivienda, haya comida, todos estemos bien, los animales, nosotros, eso es que haya un equilibrio, eso es estar bien. Dentro del proceso de plan de vida es lo que hemos venido tejiendo. Por ejemplo lo que tejen las mayores, parten desde un nudito y se sigue en espiral, así es el plan de vida, se empezó a tejer y se sigue tejiendo, no está terminado. Todo nuestro legado histórico empezó a sistematizarse desde el año pasado y nuestro plan de vida está en borrador es infinito y por qué no tiene finito”. (Entrevista al profesor José María Garcés, 2016).

Frente a la verticalidad política y las teleologías de desarrollo impuestas por los grupos hegemónicos del mundo y del país, está la espiral que constituye un ir y venir, un aprendizaje y desaprendizaje, un desandar lo andado, lo cual no busca un punto final, una profecía de mundo que tal vez no llegue, al contrario, se teje día a día y se realiza a partir de una política de **Buen Vivir**, al tiempo que se siente y se existe, se corrige lo hecho constantemente para proseguir. De igual modo, la minga, el tull y el fogón (lugar donde se cocina, se habla, se escucha y se aprende de la cosmogonía y la cultura propia) son espacios y prácticas que hacen parte de ese sentido del **Buen Vivir** o del **Vivir Bien**.

La tienda escolar comunitaria pretende hacer un cambio en la forma que este lugar se ha concebido. En primera medida se han dejado de vender productos como frituras, dulces y demás procesados comercializados por empresas multinacionales como Fritolay, Coca Cola, Pepsi, entre otras, todo esto con el fin de fomentar el consumo de frutas, alimentos y sabores autóctonos. Otro aspecto, es la forma de adquisición, los estudiantes realizan actividades de **trueque**, práctica en la que se intercambian frutas y otras especies. Así, se

enseña a los niños, niñas y adolescentes a “descolonizar la barriga” y hacer soberanía alimentaria.

“Los profesores nos enseñan que la mayoría de comidas que venden en las tiendas tienen cosas químicas que nos pueden enfermar, acá nos dan colada de maíz, frutas o dulces hechos por nuestros papás” (Entrevista al estudiante, Yony Andrés Calambás Bonilla, 2016)

La enseñanza-aprendizaje de la medicina tradicional es también una práctica de *resistencia* a la concepción de desarrollo. Los niños, niñas y adolescentes aprenden que el médico tradicional el **The´Wala**<sup>9</sup> es una persona central en la cosmovisión. Son hombres y mujeres reconocidos socialmente por sus capacidades de orientadores y consejeros de la comunidad. Del **The´Wala** los estudiantes aprenden de la protección y respeto por los lugares sagrados, de la necesidad de curar o quitar las “malas energías”, de refrescar los bastones de mando, símbolo de autoridad de los gobernadores y de la guardia indígena y también, de la forma de sortear los peligros propios del crecimiento como de la comunidad.

“Las plantas que se necesitan para las preparaciones que son utilizadas durante el refrescamiento son: Lama; Ruda; Coca; Botoncillo; Achulape; Limoncillo y otras plantas aromáticas. Estas plantas eran utilizadas tanto para el refrescamiento de los ojos de agua y como también para el refrescamiento de varas. El The´Wala sabe muy bien como mezclar cada una de estas plantas para que quede una preparación muy fresca. Nos enteramos también que se hacían el ritual de refrescamientos de tierras, casas, instituciones, personas, entre otros. Durante el ritual de refrescamiento se echaban remedios a los espíritus mayores como el trueno, el duende, la montaña y la naturaleza para que brinden toda su protección y limpien de las malas cosas a la comunidad, igual se hizo el refrescamiento de la institución. [...] El primer ritual que nos hicieron fue el de

---

<sup>9</sup> **The´Wala** adquiere sus capacidades bien sea por formación, como está sucediendo en la escuela o por predestinación. Durante su vida la persona escogida recibe signos de esta elección a través de sueños, visiones, por el “fuetazo del rayo” o el “fuetazo de la serpiente”. (existe una serpiente que en lugar de morder, fuetea”. (Galeano, 2006).



refrescamiento de varas del cabildo escolar, al cual asistimos los estudiantes. Durante el ritual nos fuimos a un sitio sagrado donde siempre se hacen los rituales de la comunidad, todos debíamos ir en orden y en silencio para que el medico estuviera concentrado y la naturaleza no se alterara con nuestra presencia. Nos sentamos en una hilera y tratando de no hacer mucho desorden y ruido, mientras el medico se encargaba de hacer los remedios, limpiar y pedir permiso a los espíritus mayores. Luego pasaba por cada uno de nosotros para limpiarnos de esas malas energías que se nos pueden pegar durante mucho tiempo y que hacen que nosotros no podamos estar tranquilos en muchas cosas. Cuando el medico está haciendo el refrescamiento no lo podemos interrumpir para preguntarle sobre las plantas que se utilizan en los rituales, por eso nos toca esperar a que termine todo el trabajo de limpieza de los estudiantes y de las varas. Cuando se hace refrescamiento de las varas, estas no se pueden tocar por una persona diferente al cabildante que la llevará, porque es malo y de pronto se le pueden transmitir malas energías. Algo que no se puede olvidar, es que en la parte donde se sienta cada persona durante el ritual no se puede pasar por ahí por dos días, si pasaba le caerá todo el mugre de la persona que le hicieron la limpieza. Cuando se hace un ritual, la naturaleza es la que absorbe toda esa mugre que tiene la persona y por eso tiene la facilidad de limpiar todo. Después de terminar con el ritual de refrescamiento de varas que se hizo durante el día, nuestro grupo, habló con el The´Wala para organizar la próxima reunión y el sitio donde se hará el refrescamiento del ojo de agua y que plantas se deben llevar para hacer la preparación para el ritual, y esto dice el medico tradicional: “se refrescara todo el resguardo y también la institución”. (Entrevista a la estudiante Luz Mirian Quiscue Liz, 2016).

Con el **The´Wala** los educandos se instruyen en los ritos fundamentales en la medicina tradicional. Estos se realizan en los exteriores o en plena naturaleza (en ríos, lagunas, montañas, páramos, aunque a veces algunos ritos se hacen en las casas de habitación), lo que transforma los paradigmas pedagógicos tradicionales. El refrescamiento de las varas de autoridad, la apagada del fogón, el Chaput´se, el Saakheluu, la siembra del cordón

umbilical, la protección del territorio son los ritos más frecuentes que se les enseña en la escuela a los estudiantes, como lo describe Myriam Galeano Lozano (2006):

“El refrescamiento de las varas de autoridad se hace en las lagunas del páramo, en enero, cuando hay cambio de cabildo. La apagada del fogón en febrero y marzo. el rito de la armonización o de “refrescamiento” cuando es necesario hacerlo sobre las personas y los lugares frecuentados por los miembros de la comunidad y los sitios sagrados para ahuyentar los malos espíritus, las energías negativas, los problemas o peligros de las personas y del territorio. El momento apropiado para ello es durante la noche porque se “facilita la comunicación con los espíritus”. El médico tradicional durante todo el rito “mambea” la hoja de coca (masticación de la hoja de coca ahumada, acompañada de cal) para agudizar la sensibilidad que lo lleva a la exaltación espiritual y le permite comunicarse con los espíritus, captar las señas de peligro o las energías negativas. [...] El Chaput’se es un rito de ofrenda en alimentos y bebidas “al espíritu de los compañeros que se fueron de este mundo, pero que siguen vivos y están entre nosotros”. La comunidad se reúne y departe en su memoria. [...] El Saakheluu o preparación de las semillas se realiza en agosto y septiembre, con el fin de alistar las semillas para la siembra y fortalecer la minga (Galeano, 2006: 141-142).

La medicina tradicional en los Nasa de la vereda Guatemala cumple una función espiritual, social, preventiva y curativa, y trata las enfermedades de una forma total, no diseccionada. Su concepción de ser humano es diferente u/o opuesta a la de occidente, debido a que para los indígenas, hombres y mujeres (complementarios), deben tener relaciones armónicas entre cuerpo y el espíritu, entre el ser humano, la comunidad y la naturaleza, entre lo visible y lo invisible, y el cosmos. Igualmente, los rituales son de un gran valor simbólico y tienden a ser esenciales para el bienestar, el equilibrio, la armonía, la protección y la cohesión del grupo. (Galeano, 2006).

Otra cuestión es la medicina occidental, el médico trata a su paciente como un objeto de auscultación y sobre él ejerce un poder, ya que nombra y determina la enfermedad y los movimientos que puede hacer, (Foucault, 2010), de esta forma, disecciona el cuerpo y lo interviene según la prioridad y la capacidad económica del observado. Entre médico-paciente por lo general hay anonimato y desconocimiento del otro, pues ¿Cuántos galenos conocen algo de la vida del ser humano que tratan? ¿Cuántos escuchan? Por otra parte, la salud en Colombia está controlada por grandes empresas prestadoras, no es pública, sino un servicio privado al cual acceden pocos y está estratificada, y como agravante, estas entidades tienen el poder de decidir cuánto dura la vida de una persona de acuerdo a su salario.

### **3.2.1.2. Intercambio de semillas (Saakheluu) en la institución educativa “Las Palmas”.**

Hoy en día las poblaciones campesinas, afrocolombianas e indígenas afrontan la problemática de la privatización de las semillas. Grandes transnacionales de la agricultura como Monsanto y Dupont (Estados Unidos), Syngenta (Suiza), Groupe Limagrain (Francia), Bayer Cropscience (Alemania) entre otras, han buscado ser los únicos proveedores de simientes y alimentos en el mundo. En los últimos años el gobierno colombiano aprobó varias leyes y normas que son el marco jurídico para entregarle a transnacionales su control, por ejemplo, están la Ley 1032 de 2006, que modifica el artículo 306 del Código Penal, sobre la usurpación de los derechos de obtentores vegetales, penalizando el uso de semillas protegidas legalmente, también el Instituto Colombiano Agropecuario - ICA aprobó la Resolución 970 de 2010, que regula y controla la producción, uso y comercialización de todas las semillas en el país, y por último, la Ley del Congreso de la República 1518, por medio del cual se “aprueba el Convenio internacional para la protección de las Obtenciones Vegetales”, UPOV 1991. En respuesta, desde el año 2013 las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas han estado realizando distintas movilizaciones y paros agrarios en protesta contra esta maquinaria legal, logrando que no se pueda aplicar con todo el rigor. También, el intercambio y preparación de las semillas (**Saakheluu**) se ha convertido en una práctica de *r-existencia* y de ritual que busca que la comunidad indígena Nasa tenga cohesión y equilibrio, y además, una relación

armónica con la naturaleza. El profesor José María Garcés narra cuál es el origen de esta práctica:

“Los mayores cuentan en el fogón a los niños que hace mucho tiempo los dioses castigaron a los Nasa con una hambruna. Al ver esta situación, los pequeños pájaros, entre ellos el colibrí, empezaron hablar sobre las causas de este mal con los tatas, (eso cuentan los abuelos: Tata Wala We’sa na’hīt). Al final concluyeron que era el cóndor el responsable de tal problema. Su energía negativa estaba haciendo que la comunidad Nasa aguantara hambre. Entonces decidieron tenderle una trampa, hacer el Saakheluu. Izaron un gran árbol y en lo alto pusieron mucha carne. El cóndor llegó a comer este delicioso plato y en ese instante el colibrí lo desplumó completamente. Sin plumas y sin poder volar el pájaro no le fue posible retornar al mundo de las energías negativas. Así, las semillas volvieron a germinar, las plantas a dar frutos, los Nasa volvieron a tener abundante comida. A partir de ahí, los indígenas de este pueblo continuaron haciendo este ritual en compañía del The’Wala. (Entrevista al profesor José María Garcés, 2016).

Para los indígenas Nasa las energías negativas han vuelto, pero no está representado por el cóndor, ahora son las multinacionales, es por este motivo que los valores que enseña el ritual de **Saakheluu** no solamente se deben hacer al interior de la comunidad, también en la escuela, y sí es posible, proyectarse a la sociedad en general.



**Imagen 3. Danza ritual de los niños de la I.E. "Las Palmas" durante el Intercambio de Semillas (Saakheluu). Fotografía: Nora Cecilia Imbachí Jiménez (2016).**

Durante tres meses se preparó la institución educativa “Las Palmas” para celebrar este rito. Los The’Wala consultaron a los espíritus y antepasados el sitio adecuado para realizarlo. El árbol tenía más o menos tres metros de altura y terminaba en una horqueta. Luego de definido el lugar se hizo una minga con los niños y los padres de familia para preparar el ritual. Luego se sacrificó una res, la que donó la comunidad para atraer simbólicamente al cóndor, “*símbolo de las malas energías que actualmente son importadas a través de las multinacionales*” (Entrevista al profesor José María Garcés, 2016). Así, durante tres días los estudiantes, docentes y comunidad se prepararon para el Saakheluu.

### **Primer día**

La comunidad educativa y las autoridades tradicionales, acompañadas de los músicos que tocan la flauta y la tambora, se dirigieron al lugar donde está el inmenso árbol, le oran, le cantan, le piden permiso, lo cortan y lo traen para plantarlo en el sitio que se escogió previamente. La Luna y el Sol (importantes para el crecimiento de la semilla) fueron

representados a través de dibujos y se levantaron en pilotes. Tres partes de la res fueron puestas en el árbol, y se tuvo en cuenta que la cabeza del animal estuviera dirigida al oriente, donde nace el Sol. El cóndor y el colibrí están representados con dibujos. Mientras tanto, hombres y mujeres preparan diferentes platos con la carne restante para la festividad.

**Segundo día.**



**Imagen 4. The Wala haciendo ritual durante el Saakheluu. Fotografía: Nora Cecilia Imbachí Jiménez (2016)**

Muy temprano los niños acuden con las semillas ante el médico tradicional quien les hace el refrescamiento para aumentarles la capacidad de germinar y su potencial alimenticio. Las semillas traídas por los estudiantes de todas las veredas se las dispone alrededor del Saakheluu y el Kaame u ofrenda a los dioses para tener muchos alimentos por todo el año. Después se bailaron seis tipos de danzas en honor a los elementos que generan la vida e influyen en el proceso germinativo: a la culebra (símbolo del agua y de la fertilidad); al viento; a la luna; al sol; al caracol (el tiempo, el hogar y el trabajo) y a las plantas. El The´Wala que inicia la danza va repartiendo las semillas a la comunidad.

### **Tercer día.**

Del árbol que fue cortado, dos padres de familia bajaron las partes de la res que eran la ofrenda para los dioses y se les dona como recompensa a su labor. Posteriormente, se les brindan alimentos, bebidas y la sangre de la res al *Saakheluu* que luchó toda la noche con el cóndor. Todo en medio de las danzas. Al final se entregaron el anaco y la ruana a un niño como símbolo de compromiso al fiestero del próximo año. Así, durante tres días la comunidad estuvo en minga, en fiesta y recibió semillas “refrescadas” para tener mejores frutos. De esta manera, en la institución educativa se hizo una práctica similar al Saakheluu que realizan los adultos, con el fin de que los estudiantes aprendan de la cultura propia y además comprendan la importancia de las semillas autóctonas, propias o nativas, las que deben proteger y preservar ante la avalancha privatizadora de las transnacionales. Por último, la sede “Las Palmas” de la I.E. “El Cabildo” busca fomentar en sus estudiantes la cultura propia y el programa político del movimiento indígena en relación con las demás áreas académicas, al tiempo que fomenta el trabajo, la ayuda o la colaboración mutua, es decir, la minga en comunidad. La protección del medio ambiente, la salud y de las semillas es vital en sus prácticas pedagógicas, las que a su vez, son críticas con la educación formal.

El Saakheluu escolar es un ritual sagrado donde se fortalece la participación comunitaria, se integran los niños, los maestros y los mayores para compartir, estar alegres, bailar y ofrendar a sus guardianes espirituales, a la memoria de sus ancestros y mayores, los que son el símbolo de la relación armónica que debe existir entre hombre y la naturaleza

como elemento fundamental de la vida, de esta forma, es una espacio pedagógico y una fiesta espiritual.

Los estudiantes aprenden no sólo las creencias y tradiciones propias de los Nasas, también la importancia de la cooperación a través de la minga, el respeto por la naturaleza y de todo ser vivo, el uso adecuado de los recursos naturales, los procesos de siembra y cultivo, y por último, la importancia de compartir con los otros de forma equitativa.



**Fotografías del Ritual de Saakheluu (2016).**



**Imagen 5. Preparación para el refrescamiento de semillas en la I.E. “El Cabildo”. Fotografía: Nora Cecilia Imbachi Jiménez (2016).**



**Imagen 6. Ritual de los niños, el The´Wala y su maestra. Fotografía: Nora Cecilia Imbachi Jiménez (2016).**



**Imagen 7. Danza ritual de los niños y el The´Wala. Fotografía: Nora Cecilia Imbachi Jiménez. (2016).**

### 3.2.2. Fortalecimiento organizativo desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Santa Ana y su sede San Andrés en Miranda-Cauca.



**Imagen 8. Institución Educativa "Santa Ana" y su sede "San Andrés" en Miranda - Cauca. Fotografía: Nora Cecilia Imbachí Jiménez (2016).**

La institución educativa Santa Ana y su sede San Andrés se encuentra ubicada en el corregimiento Santa Ana al noroccidente del casco urbano y tiene aproximadamente 351 estudiantes. En su gran mayoría los estudiantes pertenecen a la etnia afrocolombiana y la filosofía del colegio, en algunos aspectos, se acerca a la cátedra de estudios afrocolombianos:

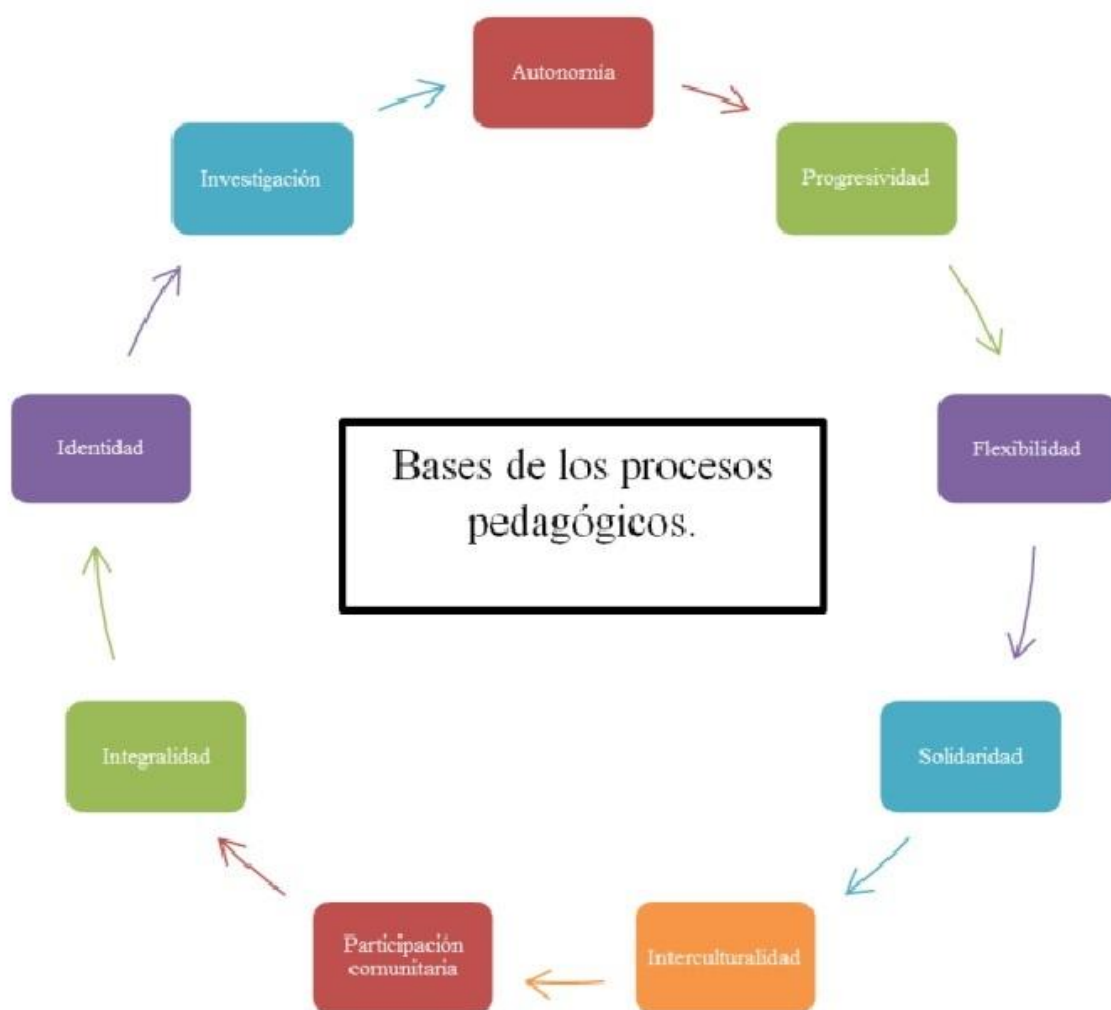
“Las Comunidades Afro colombianas, en especial las del Norte del Cauca, a través de las organizaciones y los educadores, siempre han reivindicado un proceso educativo con cobertura nacional, enaltecedor y difusor de la historia y los valores que conforman la identidad africana de Colombia o identidad afrocolombiana. Han reclamado que la educación sea un camino que permita a los estudiantes de todo el país reconocer y desarrollar sus raíces culturales

africanas y afro colombianas. En especial, a los jóvenes afrocolombianos, se les debe infundir sentido de pertenencia y autoestima racial y cultural, espíritu de libertad e identidad como persona negra, como afrocolombiano, como miembro de una etnia y de una nación”. (I.E. Santa Ana, 2004:22).

Entre los pilares básicos del desarrollo alternativo o de su forma de resistencia que esta institución propone, está el fortalecimiento de la *identidad cultural*, el cual lucha contra el *conformismo*, *el fatalismo* y *el dominio social*. 1) *el conformismo* se refiere a una forma de sumisión o aceptación obediente del quehacer rutinario que se impone desde los grupos hegemónicos con el fin de favorecer sus intereses. Supone, igualmente, el acuerdo entre la conducta y la norma social respectiva. Se afirma por psicólogos sociales como el español Ignacio Martín-Baró, que desde niños, en las poblaciones más vulnerables, se les socializa para que acepten formas de autoridad a través de distintas estrategias como la educación, la presión social, los medios de comunicación, el miedo, el terror, la violencia, los estereotipos, los prejuicios, la discriminación y el racismo. 2) el *fatalismo cognitivo* es parte integrante del conformismo y lleva a que las personas y comunidades acepten su vida como definida por fuerzas superiores, externas a ellos y, por tanto, fuera de su control (teleologías), como se afirman por el común “soy pobre, seguiré pobre y no lo puedo cambiar”. El fatalismo es de hecho una consecuencia de las situaciones de dominación neocolonial, para las élites resulta funcional ya que reduce la necesidad de ejercer una coerción física mayor para mantener el dominio social. 3) *Dominio social*, una de sus expresiones es que quienes cuentan con el poder económico, político o tienen bajo su dominio las instituciones, se creen con el derecho a desviarse de las normas sin que ello sea socialmente condenado. La búsqueda de control absoluto tiende a corromper a los que lo detentan, la sujeción que ejercen les lleva a devaluar a los dominados, afirman que su superioridad es natural y se vuelve una justificación para actuar con el único objetivo de beneficiarse en perjuicio de los otros. (Martín, 2010).

La identidad cultural desde la Institución Educativa Santa Ana tiene como base los siguientes elementos: “1) El proyecto de vida afrocolombiano 2) Los derechos históricos, étnicos y ciudadanos 3) La condición humana o humanidad. 4) La africanidad 5) El Ser

afrocolombiano 6) El Cimarronismo 7) El patrimonio cultural material e inmaterial 8) El patrimonio territorial y biodiverso 9) La legislación afrocolombiana 10) La Etnoeducación afrocolombiana 11) El panafricanismo 12) El proceso organizativo, social y étnico 13) El proyecto político étnico 14) La historia afrocolombiana 15) El hombre y la mujer afrocolombiana 16) Rescate de valores 17) Reafirmación de la identidad 18) Afianzamiento cognitivo 19) Proceso organizativo 20) Formación integral 21) Avances investigativos”. (Santa Ana, 2004:26).



**Gráfico 5. Bases de los procesos pedagógicos en la Institución Educativa “Santa Ana”. Fuente: elaboración propia**

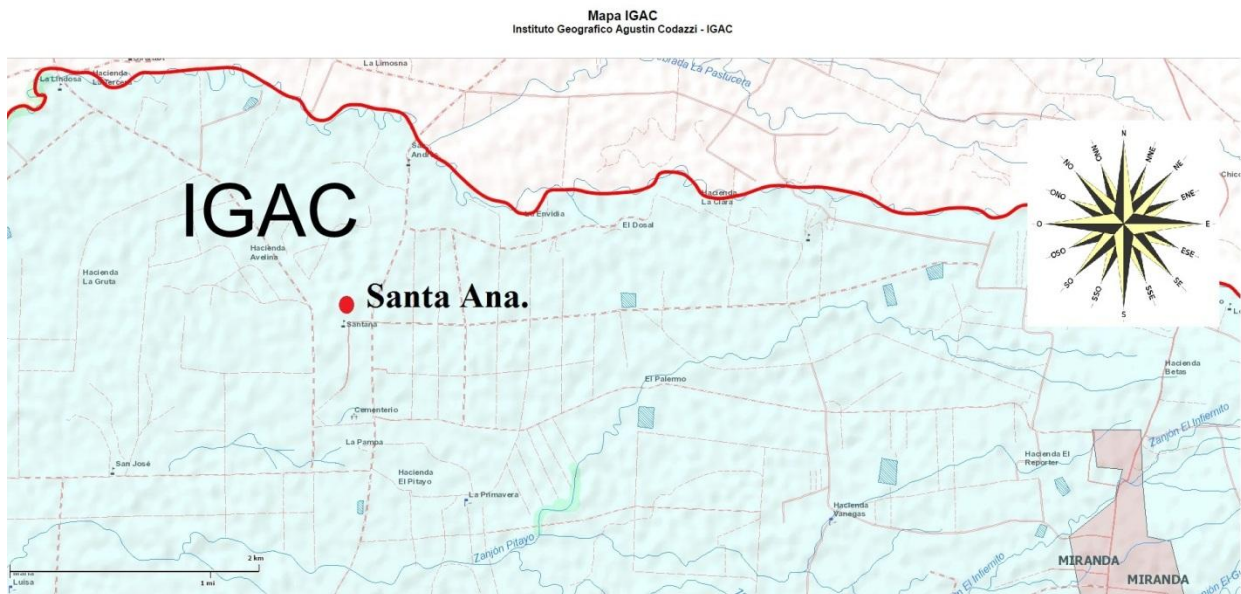
- “a) Integralidad: posibilitar una relación armónica y recíproca entre los miembros de la comunidad educativa de Santa Ana y su realidad social y la naturaleza.
- b) Autonomía: brindar la posibilidad a los grupos étnicos a desarrollar sus procesos etnoeducativos
- c) participación comunitaria: generar mecanismos que permitan orientar, desarrollar y evaluar los procesos etnoeducativos con autonomía
- d) Interculturalidad: conocer y valorar la cultura propia y otras que interactúan en el medio contribuyendo a la coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.
- e) Flexibilidad: Construir permanentemente los procesos educativos acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.
- f) Progresividad: dinamizar los procesos etnoeducativos que contribuyan al desarrollo del conocimiento a través de la investigación.
- g) Solidaridad: promover la unidad del grupo social que le permita fortalecerse y conservar su existencia
- h) Identidad: Reconocernos como afrocolombianos y miembros de la nación Colombiana.
- i) Investigación: desarrollo de procesos de Investigación-Acción-Participación, orientados a fortalecer y desarrollar los procesos etnoeducativos y la organización de la comunidad”. (Santa Ana, 2004:25).

Para los maestros del establecimiento educativo es importante tener claro que los Afrocolombianos *“son las personas que tienen una historia y un pasados africano, sus ancestros fueron traídos forzosamente y esclavizados a las Américas, y en estos lugares, reconstruyeron sus formas de vida y resistieron a través de la diáspora”* (Entrevista al profesor Hugo Vásquez, 2016).

El término *diáspora* se utiliza para dar cuenta de los pueblos y comunidades que se han visto enfrentados a reconstruir su existencia por fuera de sus territorios originarios. Igualmente, este concepto académico ayuda a interpretar o analizar la historia de las

comunidades consideradas como diferentes en un determinado lugar. Esta concepción de *diáspora africana* posibilita contar la historia de los africanos esclavizados y la de sus descendientes en América y en Colombia, al igual que las presencias y las trayectorias de los distintos grupos humanos de ascendencia u/o origen africano en los múltiples puntos geográficos del continente americano en el cual se establecieron. De esta forma, la *diáspora africana* permite interpretar y comprender los procesos de captura, desplazamiento forzado y traslado de comunidades étnicas desde África, pasando por Europa y América. (Rojas, 2008).

### 3.2.2.1. Identidad cultural contra la discriminación y el racismo en la institución educativa Santa Ana y en su sede San Andrés



**Mapa. No. 4. Miranda - Cauca. Vereda Santa Ana. I. E. Santa Ana. IGAC. (2017).**

Combatir la discriminación y el racismo es uno de los objetivos más importante de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación al interior del establecimiento educativo, y para las comunidades afrocolombianas asentadas en el Norte del Cauca es una de las problemáticas que más los afecta y tienen sus orígenes en los estereotipos y los prejuicios.

Ignacio Martín-Baró, (2010) plantea que los estereotipos pueden considerarse como un tipo especial de teoría implícita de la personalidad que se relaciona con todo un grupo o

escuetamente se les puede definir como “imágenes dentro de nuestra cabeza”. El proceso incluye el siguiente razonamiento, se asigna una idea que no corresponde a la realidad de una persona o grupo particular (por ejemplo, uso de términos peyorativo con base en su apariencia física). También puede darse la situación en la cual se tenga la creencia de que todos los miembros de un grupo comparten ciertas características. En resumen, son una forma común de percepción interpersonal que utiliza categorías simplificadas, por lo general cargadas con una buena dosis emotiva de carácter peyorativo o negativo. (Martín, 2010).

Los estereotipos también pueden ser un conjunto de creencias sobre los atributos personales de una colectividad, independientemente de que esos atributos sean buenos o malos, verdaderos o falsos. Según el psicoanálisis son productos de dos mecanismos de defensa: el desplazamiento de la agresión y la proyección de motivaciones propias inaceptables, y éstos reflejan la cultura y los problemas propios de la sociedad donde surgen o sólo indican la alta probabilidad de que un grupo posea determinados rasgos (Martín, 2010).

En general se puede afirmar que los estereotipos orientan la percepción de la persona de modo que se capta, se memoriza y se recuerda con más facilidad aquel tipo de información que concuerda con la creencia y atributo que se impone (estereotipo). Una de las consecuencias perceptivas de este fenómeno consiste en que la persona tiende a atribuir disposiciones estables a los comportamientos que responde a la imagen estereotipada, mientras que tienden a asignar a factores temporales o circunstanciales aquellos comportamientos que se apartan de la expectativa del estereotipo. Esta forma de análisis no sólo tienden a la confirmación y a la perpetuación, sesgando la percepción, del mismo modo, orientan las acciones de los individuos (Martín, 2010).

Otro aspecto es el influjo que ejercen los estereotipos en la memoria. El psicólogo Ignacio Martín-Baró (2010) dice que esta acción hace que se recuerde toda aquella información que concuerda con las características del estereotipo e incluso que se reinterpretan los hechos del pasado dándoles una significación consistente con el

estereotipo actual. Los estereotipos orientan la percepción de las personas hasta que llegan a “ver” lo que no existe; orientan igualmente sus actos, con lo que frecuentemente tiende a producir la confirmación de lo que establecen como característico de un grupo. También, los estereotipos no deben entenderse en su análisis simplemente formal, aséptico, sino que es necesario vincular sus contenidos tanto a la realidad que muestran, que distorsionan y que ocultan, en beneficio de los intereses que dominan una sociedad en cada situación histórica concreta (Martín, 2010).

Desde esta perspectiva, los estereotipos que sufren las comunidades afrocolombianas se resumen en frases como “los negros son perezosos”, “no les gusta trabajar”; “son sucios”, “son bullosos y fiesteros” y “son peligroso y ladrones”, (Entrevista al profesor Oscar Guerrero, 2016).<sup>10</sup> Teniendo como base esta forma de percepción negativa se elaboraron leyes contra la vagancia en la década de los cincuenta que obligaba a todo aquel que no “estuviera haciendo nada” a vincularse a algún trabajo para que obtuviera su sustento. (Mina, 2016). Hoy en día, lo podemos ver “*en las relaciones laborales de los corteros de caña con los administradores de los ingenios*” (Entrevista a Oscar Guerrero, 2016) e incluso en los congresistas que proponen dividir o crear departamentos para distintas etnias. (El Tiempo, Sección Política, 17 Marzo del 2015). Ignacio Martín-Baró (1990) afirma que de los estereotipos se derivan los prejuicios los que son:

“representaciones distorsionadas de la realidad que se constituyen con anterioridad a la experiencia o por generalización injustificada de experiencias muy particulares, y restringen considerablemente la amplitud y significación de toda experiencia ulterior relativa a la realidad que es objeto de prejuicio”. Esta forma de representación cumple una función defensiva contra temores y reflejan la incapacidad mental y/o emocional para lidiar con las complejidades y contradicciones de la realidad, o con aquello que amenace un sentido de seguridad asentado sobre valores que se consideran absolutos e inmutables. Una vez instalados, los prejuicios funcionan como filtros en la percepción de la

---

<sup>10</sup> Las comunidades indígenas y campesinas tampoco escapan a los estereotipos, los prejuicios, la discriminación y el racismo. Lo que sucede es que las comunidades afrocolombianas han realizado más avances en este aspecto creándose fundaciones como “Chao racismo”.



realidad, de forma que se tiende a ignorar o distorsionar todo lo que no encaja en los esquemas mentales preconcebidos, todo lo que cuestiona una determinada visión del mundo. Los prejuicios se van reforzando a sí mismo y tienden a dominar la percepción, el pensamiento, las actitudes, la conducta y, consiguientemente, la vida social” (Martín, 1990: 6).

Desde este punto de vista, el prejuicio racial es una actitud y una posición invariable que se ancla en la controversia naturaleza-ambiente. Es una concepción y definición sobre diferentes etnias o de sus acciones, la cual es de forma anticipada y arbitraria; en este sentido se trata de ideas fundamentadas en opiniones que no son examinadas, analizadas y meditadas sino que se aceptan irreflexivamente como verdades. Genera entonces, una negación (conveniente a los intereses de ciertos grupos sociales) de la incidencia de distintos factores como el económico y político en lo que es o se considera (a veces causa del mismo prejuicio) inferior o indeseable, y para este caso las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas del Cauca y del país. Esta forma de representación se niega en muchas ocasiones a reconocer y analizar evidencias contrarias a la tesis de superioridad natural de una determinada raza. Sucede igual con los prejuicios sociales y políticos, con el agravante, en situaciones de crisis profunda, de que los temores al cambio suelen ser muy hondos y, consiguientemente, la intensidad y perversidad de los prejuicios se acrecienta (Martín, 1990).

Los estereotipos y los prejuicios llevan a la discriminación, esta última es una acción que supone una articulación entre un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión. Primero es un acto de diferenciación ya que conlleva un sistema de clasificación, (en el cual están involucrados valores e intereses), de una persona o de una colectividad que a su vez, busca diferenciarse de otros individuos o poblaciones a través de mecanismos de violencia. Otro componente es la exclusión la que está compuestas por varias acciones que van del rechazo, la separación, la negación y el desconocimiento de quien es objeto de discriminación. El antropólogo Eduardo Restrepo (2008) afirma que:

“La exclusión es un acto ideacional y del comportamiento. Se puede rechazar, negar o desconocer a un individuo o colectividad en el plano del pensamiento. De ahí que sea un acto ideacional. Este acto está generalmente encadenado con un comportamiento de exclusión para con quien se discrimina. Y el comportamiento que excluye puede materializarse en acciones o en omisiones: en hacer algo o no hacerlo” (Restrepo, 2008:193).

Siguiendo esta argumentación de Eduardo Restrepo (2008), el racismo es un tipo de discriminación que se fundamenta en los rasgos o características raciales, o desde otro punto de vista, el racismo constituye una discriminación que se realiza a partir de las adscripciones raciales atribuidas a grupos humanos, los que poseen características corporales heredadas e inmutables (como el color de la piel), los que están asociados a niveles intelectuales y a estilos de comportamiento que se consideran inevitablemente emanadas de los rasgos físicos o aspectos genéticos. (Restrepo, 2008). Estos discursos fueron creados por otros grupos humanos para justificar formas de dominación y de control, así como comportamientos de rechazo o agresión a distintas poblaciones y personas. De esta manera, la “raza” no existe como entidad biológica desagregada, y esto ha sido cuestionado por las comunidades científicas, al contrario, la raza es un hecho social, contextual e históricamente construido, o dicho de otra manera, sólo existen en el plano de los imaginarios y en las prácticas sociales que buscan legitimar la hegemonía de unos individuos o grupos sobre otros. (Restrepo, 2008).

El profesor Hugo Vásquez de la Institución Educativa Santa Ana ha percibido que “las comunidades negras de la zona del Norte del Cauca en muchas ocasiones son víctimas de racismo y que la discriminación no es simplemente por el color de la piel, se da por la edad, entre los jóvenes y los viejos, por la apariencia física o la forma de vestir, por el nivel educativo, por la zona de donde se viene, por el apellido e incluso por la forma de hablar, la discriminación no solamente viene de afuera, también viene de adentro de nosotros mismos” (Entrevista al profesor Hugo Vásquez, 2016). Eduardo Restrepo (2008) plantea que los discursos racistas se encuentran encubiertos en palabras y prácticas políticas:

“Cuando se define “raza” de esta manera no se piensa simplemente en la palabra, sino en el concepto. A veces se cuenta con una palabra distinta de la de “raza” tal y como se ha definido. Así que es muy importante tener presente que el concepto de “raza” puede estar asociado a otras palabras, incluso aquellas que se han acuñado para evitar la omnipresencia de dicho concepto y cuestionar sus implicaciones. [...] De ahí que en algunos casos, cuando se utiliza la palabra “cultura”, por ejemplo, de lo que se está hablando realmente es de “raza”, y esto aunque no aparezca el término y a pesar de que quien esté hablando le incomode y sea muy crítico frente a la utilización de la palabra “raza”. Cuando esto sucede se puede decir que la palabra “cultura” (o cualquier otra en su lugar) se encuentra operando como un **eufemismo** del concepto de “raza”. [...] En Colombia, al igual que en otros países de lo que se suele englobar con el término de América Latina, se puede registrar una actitud ambivalente cuando se menciona la raza. Para un sector compuesto predominantemente por intelectuales, activistas y funcionarios gubernamentales, se observa un escozor e incomodidad frente a la utilización de la palabra “raza”. Afirman que como se ha demostrado científicamente que la raza no existe, [...] mantener la palabra en el vocabulario académico, administrativo y político contribuye a apuntalar el racismo. [...] Para decirlo en otras palabras, quien no sustituye la palabra de “raza” por otra que se considera más adecuada como la de “cultura”, “etnia” o “nación o “pueblo”, lo que en últimas estaría haciendo sería reforzar la ficción de la existencia de la “raza” y, en últimas, fundamentar prácticas racistas” (Restrepo, 2008:196).

La institución educativa Santa Ana y su sede San Andrés, a través de la puesta en marcha de algunos aspectos de la Catedra de Estudios Afrocolombianos, viene realizando **acciones afirmativas** que son diferentes medidas para revertir los efectos negativos del racismo, la discriminación y la violencia que han afrontado y que se siguen sufriendo en su comunidad por causa de discursos como el desarrollo capitalista. Un ejemplo es el trabajo

realizado por la profesora Emilse Valencia (2016) proveniente de Timbiquí, la cual busca fortalecer la identidad de sus estudiantes a partir de su práctica educativa:

“Cuando participe del concurso afro nos exigieron hacer un proyecto, el cual teníamos que desarrollar en la institución donde fuésemos posesionados, resulta que el proyecto que había elaborado tenía que ver con conflictos y dinámicas en el aula y pues llegue aquí y lo cambié por la necesidad que empecé a observar. Yo concurre para trabajar con transición y al ver que los niños no se aceptaban como afros sentí la necesidad de cambiar y entonces empecé a trabajar con la identidad, a raíz de eso escribí un poema y todos los niños se lo aprendieron; cuál era el objetivo de ese poema, demostrar que los afros eran personas grandes, inteligentes que podían hacer cosas diferentes a robar, porque estaba como el estigmatismo de que los afros son los que hacen las cosas malas y si vas en la calle y ves a un afro entonces aprietas el bolso, porque ese es el ladrón, el poema dice “soy médico, soy agricultor, soy deportista, soy poeta, soy bailarín, soy senador y hasta presidente, el presidente de la potencia del mundo es nuestro hermano que es afro, que es Obama, entonces ese poema para mostrarle que ellos son afros y que pueden ser ese tipo de profesionales o ese tipo de personas, comenzando por ahí, la dinámica pedagógica es primero trabajar por el ser, por el yo, empezar a modificar eso porque es que nosotros vamos en la calle y a usted no le salen letras donde dice yo estoy estudiando una maestría, es lo que puede irradiar como persona, como ser humano lo que habla de usted, lo que usted dice si se quiere, si se reconoce, si usted se valora, así mismo se va a relacionar con los demás y así mismo va ser, su hacer dependiendo de su ser. Entonces yo empecé a trabajar y desde ahí estoy trabajando para que ellos empiecen a identificarse, a valorarse, a reconocerse, a quererse como lo que son y a conocer la verdadera historia del pueblo afro, pues hemos tenido unas condiciones quizás no las mejores pero hemos sido unos verracos porque hemos salido adelante ante todas las dificultades que hemos tenido, entonces yo amo esto porque esto es lo que yo soy, afortunadamente en mi tierra todos nos queremos, nos amamos y nos

respetamos como somos. En esa medida eso es lo que yo procuro mostrarle a los chicos en el aula, va desde las matemáticas, desde todo lo que hacemos, hasta la educación física; somos esto que tenemos aquí y tenemos valores y podemos mostrarlos, aquí había un cartel grande donde estaban todos los afros sobresalientes y ellos los buscaban, los recortaban, los pegaban y preguntaba yo, usted qué va hacer cuando esté grande, usted puede ser como el que está aquí, ahí entonces desde ese querer crecer como persona, desarrollarse como tal. Bueno entonces si quieres ser, que yo quiero ser el médico, a bueno entonces tienes que estudiar esto, aprenderte eso; entonces ahí vamos metiendo lo pedagógico con lo nuestro”. (Entrevista a la profesora Emilse Valencia, 2016).



**Imagen 9. Integrantes de la chirimía de la I. E. “Santa Ana”. Fotografía: Nora Cecilia Imbachí Jiménez (2016)**

En su práctica pedagógica, la docente de la institución Santa Ana busca que sus estudiantes aprendan sobre la historia de las comunidades afrocolombianas, se empieza por la época de la Colonia y la resistencias a la esclavización, en el período decimonónico se enseña sobre la libertad jurídica y la constitución de campesino libre, y en el siglo XX y

XXI se busca dar a conocer las luchas contra el racismo, la discriminación, y también, por los servicios públicos, la tierra, la vivienda y el agua. (Entrevista al profesor Hugo Vásquez, 2016). El fortalecimiento de la identidad se articula al rescate de la música, las danzas y la comida típica.



**Imagen 10. Niños de la I. E. “Santa Ana” practicando con un tambor de estilo africano. Fotografía: Nora Cecilia Imbachi Jiménez (2016)**

“Los días culturales que se programan en el año, sus bailes, obras de teatro y sus vestidos se tratan de resaltar sus peinados típicos; cuando se celebra la semana de la fundación del colegio, también se hace una actividad cultural; hay una compañera de básica primaria que se llama Emilse Valencia, ella si viene del pacífico y es la que más está apoyando esta cultura afro, sus costumbres y usos, eso no se puede perder, hace dos meses hizo un acto cultural en San Andrés con comidas típicas, básicamente es eso, no ha habido otras actividades salvo en el Ortigal cuando hacen sus celebraciones que también nos han invitado y nos dicen que llevemos un vestido y peinado típico” (Entrevista al profesor Jesús Alirio Ortega, 2016).

De igual forma comenta el profesor Oscar Guerrero:

“Hay una profesora [...] ella es apasionada de la raza afro, se llama Emilse y cuando ella hace alguna actividad se siente en la vereda de Santa Ana, ella hacia la semana afrocolombiana donde después se volvieron días, [...] esta profesora se entrega en cuerpo y alma a este trabajo, y el profesor dicta la cátedra afro” (Entrevista al profesor Oscar Guerrero, 2016).

No obstante, a pesar de los intentos del fortalecimiento de la identidad y de la cultura, la falta de organización política de las comunidades afrocolombianas en el municipio de Miranda permea los procesos pedagógicos de las instituciones educativas. Los maestros trabajan de forma desarticulada e individual, sin un horizonte que les permita potenciar un modelo educativo acorde su contexto, esta circunstancia incide en la falta de apropiación de su territorio y en un cambio de actitud y de vida de sus estudiantes.



**Imagen 11. Estudiantes de la I. E. “Santa Ana” con marimba y tambor del norte del Cauca. Fotografía: Nora Cecilia Imbachí Jiménez (2016).**

“Santa Ana se caracteriza por una zona plana de población mayoritaria afrodescendientes [...] En el tiempo sucesivo, yo podría decirte que hoy la influencia de la institución como tal en el ámbito cultural y en el desarrollo de Santa Ana no ha sido mucho, no lo digo porque se me ocurra lo digo por que hice un trabajo en el que se evidenció que no hacían mucho, es decir, nosotros como institución estamos ahí ejerciendo una labor pero no estamos enfocados a la visión y misión de la institución, los resultados evidencian que la misión y



visión de la institución no están latentes, no hay resultados sobre eso aunque se han hecho intentos y han habido reformas, es más, la forma de cómo se enseña hoy en Santa Ana es muy distinta de cómo se enseñaba cuando yo llegué. Ahora hay más compromiso recuerdo que Rubiela (exdirectora) muchas veces nos lo decía de una manera muy diplomática, nos pedía compromiso, en ese entonces no lo teníamos, hoy lo tenemos más eficiente, pero todavía seguimos en desorden porque los resultados no se ven tangibles con la filosofía de la institución [...] no son coherentes porque se me ocurra si no que revisando la documentación de la institución y encuestas de los estudiantes, me doy cuenta de que nosotros en la visión que tenemos queremos sacar estudiantes con formación integral, con capacidad de resolver problemas a su entorno y buscar soluciones económicas como sociales para sí mismos, porque cuando hacemos una encuesta con los estudiantes que se han retirado de la institución, que se han graduado pues la verdad los resultados no son 100% de la institución la mayoría de los estudiantes que tiene una buena situación académica que han terminado la universidad, que están en la universidad o hicieron una tecnología, si tiene algo de influencia de la institución pero la mayor parte la tiene la familia, no de la institución, sino la familia la que se ha propuesto que el estudiante sobresalga porque esos son los que han estudiado pero cuando mira los estudiantes que no han estudiado y que se han graduado también es la familia la que no ha hecho el esfuerzo para que los muchachos se superen [...] para nosotros el desarrollo no está ligado a la parte económica, aunque tiene algo que ver, no decimos que la institución va a educar a las familias, pero si está educando a los hijos de las familias, un desarrollo ligado a lo económico pero no netamente a lo económico, más tangible. En Santa Ana hay unos niveles de pobreza bastante altos, de pronto uno no los ve aquí en Miranda y están claritos allá en Santa Ana y la gente normalmente come lo que puede, como te digo los que están en una situación económica bien comen mejor los que no, no, viven de lo que resulte, por eso digo yo que la institución como tal no ha hecho un ejercicio fuerte en cuestión de desarrollo. [...] Hay una profesora que se llama Anadelfa muy entregada a su trabajo pero no ha habido

respaldo ni de los compañeros incluido yo, ni de la institución como tal; ella estuvo trabajando algo de proyección y consiste en crear huertas caseras pero en función de plantas medicinales, que era como el fuerte de ella, lo estuvo trabajando varios años hasta lograr mil maneras y mil formas diferentes pero la verdad es que los compañeros fuimos terriblemente indisciplinados y la institución nunca le generó un apoyo fuerte para decir “esto lo vamos a tomar como bandera” no hubiese sido el cambio trascendental que uno espera, pero sí habría sido un aporte que la institución pudiera haber dado y no se hizo nada, hoy en día, ella optó por no seguir porque de hecho en la administración se hicieron algunos cambios, entre ellos cambiarla a ella y ella era la que estaba enamorada del proyecto y los que llegaron allí ya no están haciendo lo mismo pero esa es una de las evidencias de las pruebas que la institución como tal no ha hecho un ejercicio fuerte en la vereda para cambiar esa cultura. (Entrevista al profesor Oscar Guerrero, 2016)

Pese a esta situación, en la institución educativa el rescate de las tradiciones como la música y la danza se ha convertido en una alternativa para el desarrollo social y cultural de los educandos, los que encuentran en estos actos una forma de expresión de su creatividad y de reconocimiento frente a la adversidad y la pobreza la que se ha producido por la dependencia laboral que tiene la comunidad de los ingenios azucareros. Los maestros son conscientes del papel que cumple la institución educativa en la vereda Santa Ana y de la necesidad de influir en los procesos comunitarios de la zona. Igualmente, como ellos mismo lo afirman, el problema de la escasa proyección social del establecimiento educativo es la falta compromiso y el sentido rígido que tienen sobre la educación, la cual no es solo impartir una temáticas es también generar inquietudes, alternativas de entender el mundo, propiciar transformaciones tanto en sus estudiantes como en las comunidades donde laboran.

Los contrastes entre las dos instituciones educativas “El Cabildo” “Sede “Las Palmas” (indígena) y “Santa Ana sede “San Andrés” (Afrocolombiana), nos permiten analizar como la fuerza y los objetivos de las organizaciones sociales inciden en los procesos comunitarios

y educativos de las distintas localidades. La fuerza del movimiento indígena permea los procesos pedagógicos de la institución educativa “El Cabildo” y su sede “Las Palmas”, la cual no solo produce una revitalización de su lengua materna y cosmogonía, también propone un desarrollo alternativo con base en su cultura y las formas de producción propias. Sin embargo, dentro de las instituciones educativas indígenas se produce una especie de “cerramiento”, lo cual rompe con la concepción de interculturalidad, debido a que las comunidades permiten que los profesores ajenos a su territorio laboren un determinado tiempo y buscan que sus maestros sean indígenas, lo cual afecta la calidad de sus establecimientos educativos.

Diferente es el caso de las comunidades afrocolombianas, las que se encuentran divididas en una gran cantidad de formas asociativas “*que se agotan en una suerte de “proyectitis”, burocratización de los liderazgos y débiles expresiones de articulación”*. (López y Mina; 2012: 63), esta problemática influye en las localidades y en las instituciones educativas, exhibiendo proyectos pedagógicos que se forjan por iniciativas individuales y no grupales, lo que limita su potencial real. Esto no significa que las prácticas enseñanza-aprendizaje-evaluación resistentes e innovadoras, como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, no hayan servido, al contrario, pese a todas estas situaciones, estas **acciones afirmativas** han fortalecido la identidad cultural que permite que las comunidades afrocolombianas se empoderen y luchen contra la discriminación, el racismo y la violencia que se generan *por y desde* los discursos del desarrollo hegemónico capitalista.

## CONCLUSIONES

El desarrollo como se ha planteado a lo largo de este trabajo es un discurso, un paradigma y un enfoque de vertical, etnocéntrico y tecnocrático que trata a las poblaciones y comunidades como elementos favorables o desfavorables para la economía, también como cifras estadísticas que se pueden mover de un lado a otro en las gráficas del “progreso” para el servicio de unos grupos en el poder o de unos países. El desarrollo es un dispositivo de intervenciones técnicas aplicables con el objeto de llevar algunos bienes “indispensables” a una población “objetivo”, con el fin de mejorar sus sistemas de extracción y producción, y de esta forma, lograr una mayor acumulación de capital, mantener las desigualdades y la hegemonía de unos pocos sobre el resto de la ciudadanía. Desde esta perspectiva se ha entendido el desarrollo concebido por las potencias del capitalismo mundial, como el crecimiento económico basado en el uso irresponsable de tecnologías (no importando el daño al medio ambiente), donde las personas y comunidades vulnerables, víctimas de la violencia y de distintas formas de dominio, sufren todas las consecuencias del egoísmo y de la ambición desproporcionada de unas élites. Entre las consecuencias de estas acciones negativas de los entes rectores de la economía están: la pobreza, la exclusión, la contaminación, el hambre, las enfermedades, entre otros.

Los discursos del desarrollo capitalista permearon las políticas y el sistema educativo latinoamericano y colombiano, fue un proceso paulatino, se fue implantado poco a poco desde 1950 hasta la actualidad. Las políticas neoliberales en materia de educación en Colombia exhibieron sus repercusiones en la disminución del gasto público, favoreciendo la privatización y su eliminación como derecho. El país trató de poner en práctica las ideas educativas importadas de Estados Unidos y de Europa Occidental buscando que se interrelacionaran los procesos de enseñanza-aprendizaje- evaluación con las necesidades de las empresas, en consonancia con las políticas de mercantilización de la educación. Así, el enfoque de competencias se empezó a escuchar con más fuerza en los años ochenta consolidándose en los noventa hasta nuestros días.

De esta manera, las prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación desde esta visión del desarrollo y neoliberalismo, buscan cubrir las necesidades de las empresas e industrias ávidas de crecimiento y de mayor aumento de capital. En el desarrollo humano se hace más importante lo laboral por encima de lo cognitivo, lo corporal, lo social, lo comunicativo, lo ético, lo lúdico y lo espiritual. La educación así pensada y direccionada, tiene entre sus objetivos la orientación vocacional, la preparación para el ejercicio laboral y la planeación del trabajo dentro del marco de la autorrealización. En este modelo formativo el estudiante es un consumidor, (compra asignaturas a las que se les calcula su valor a través del sistema de créditos: temas x horas cátedra), y la educación es un espacio para la competición, donde triunfa el que mejor demuestre el dominio de las competencias necesarias para el mundo laboral a cualquier costo.

Se realizaron avances con la Ley General de la Educación 115 de 1994, estas consintieron en un aumento de los recursos para la educación; se incrementó la cobertura pero esta es dual e inequitativa. El ingreso a los establecimientos educativos para la población más pobre sigue siendo difícil por los altos costos de los útiles, de los uniformes y de todos los elementos necesarios para un buen desarrollo del aprendizaje. Del mismo modo, a la educación superior solo pueden ingresar algunos sectores vulnerables, esto no garantiza la deserción o la culminación total de su preparación profesional.

Las posteriores leyes y reestructuraciones del sistema educativo se realizaron bajo criterios empresariales-financieros, acciones coherentes con la necesidad del mercado, es decir, crear trabajadores especializados para satisfacer la demanda de mano de obra barata para las empresas e industrias. Por otro lado, se extendió para los maestros el sistema de Órdenes de Prestación de Servicios (OPS), traslados discrecionales, fusiones de escuelas y colegios, entrega en concesión de establecimientos educativos al sector privado, reducción del preescolar a un año, disminución de funcionarios y de remuneración a nivel de directivos docentes, supervisores y directores de núcleo, entrega de las funciones de administración y vigilancia a auditorías externas privadas, cierre de instituciones nocturnas, y reducción de asignaturas como las ciencias sociales, literatura, artes, música, danza, artes, estética y deportes. Los maestros se enfrentan a la flexibilidad laboral, la evaluación

permanente de desempeño y de competencias. Se realizan exámenes con el fin de contratar, para ascender y sostenerse en el sistema educativo. Se aprobó la vinculación de cualquier profesional al ejercicio docente. Los conocimientos pedagógicos quedan excluidos, el único requerimiento es certificar un título universitario en cualquier disciplina y aprobar los concursos y evaluaciones. La carrera docente es transformada en un agregado del profesional que no cuenta en absoluto para el ingreso a la educación.

Por último, la sociedad del conocimiento, una fase de esta actual globalización y mercantilización de la vida, busca establecer una relación entre conocimiento, educación y competitividad, con el objetivo de generar valor agregado a los productos y servicios para hacerlos más comercializables y con mayores rendimientos económicos, esto se logra si se conjuga eficaz y eficientemente las epistemes con las tecnologías. Esto ha llevado a que se expropian, se plagien o roben conocimientos y saberes ancestrales de las comunidades con el motivo de venderlos o utilizarlos en la fabricación, sin importar los efectos negativos que traen consigo.

Las comunidades indígenas, afrocolombianas, campesinas, académicas y los movimientos sociales en *r-existencia* proponen alternativas al desarrollo las que se relacionan con las prácticas de Buen Vivir (BV), Postextractivismo y Derechos de la Naturaleza (DN). Esta concepción como se explicó anteriormente, propuso un “cuestionamiento a los discursos asociados al “desarrollo” (crecimiento, progreso, reformas de mercado, extractivismo, incremento desmedido en el consumo material individual, etc.)”. Las innovaciones en las formas de representar el mundo son multi-culturales, multi-epistémicas, en las que priman el dialogo y la negociación. La interdisciplinariedad, desde la perspectiva de las alternativas al desarrollo, busca dar respuestas teóricas y prácticas a los problemas que causó el desarrollismo impuesto.

El Buen Vivir, plantea restablecer y reconstruir la comunión de la naturaleza y las personas. En este sentido, este regreso de lo relacional, del equilibrio con lo natural es al mismo tiempo un proceso decolonial y de liberación para las poblaciones las que se distancian de las perspectivas desarrollistas y capitalistas. Surge entonces la postura

política, social, económica y cultural de Buen Vivir, que tiene como principio vivir en armonía con los miembros de la naturaleza y con uno mismo, no al estilo occidental donde prima la competencia, al contrario el valor principal es la complementariedad con toda forma de vida y el cosmos. La interculturalidad es también una parte importante de las formas de desarrollo alternativo y puede ser entendida como la relación, la comunicación y el aprendizaje permanentes entre personas, comunidades, epistemologías, tradiciones, las que se realizan con base en el respeto mutuo de sus diferencias culturales y sociales.

Las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas a partir de sus propias cosmovisiones propusieron formas de educación alternativas como la educación propia e incentivaron la creación de la cátedra de estudios afrocolombianos. La educación propia tiene como base los conocimientos, saberes, valores y cosmovisiones con los que se han formado y educado los indígenas en comunidad. Estas prácticas de enseñanza-aprendizaje buscan el intercambio con otras culturas. Aquí se incluye el pensamiento y el sentimiento colectivo, el empoderamiento y las formas de relación con el territorio, y por último, los principios de autonomía y dignidad del pueblo al cual se pertenece. Lo propio busca que desde los mismos indígenas se oriente, dirija, organice y construya los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica en relación con los Planes de Vida.

A diferencia de la educación propia, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA– busca generar procesos pedagógicos orientados al conocimiento y reconocimiento de las poblaciones afrocolombianas y sus aportes históricos a la construcción de la Nación, al tiempo de producir mecanismos para la erradicación del racismo y de la discriminación. En este sentido, la CEA promueve la construcción de estrategias pedagógicas para transformar las relaciones de toda la sociedad colombiana en relación con las poblaciones afrodescendientes.

En el municipio de Miranda-Cauca se pudo encontrar la puesta en práctica de estas dos formas de concebir la educación en dos instituciones. La Institución Educativa el Cabildo sede “El Palmar” perteneciente a la comunidad indígena Nasa tiene como base formativa nueve pilares básicos: la Cosmovisión, el Nasa Yuwe o lengua propia, la defensa del

territorio, la formación de líderes y de procesos comunitarios, la realización de un programa agropecuario medio ambiental, el Fortalecimiento del Movimiento Indígena, Salud Tradicional, la Tienda comunitaria escolar, y el Cabildo y la Guardia Indígena. Desde estos pilares los docentes, los estudiantes y la comunidad *tejen* un desarrollo alternativo desde la escuela que es crítico con el sistema capitalista y que parte de la *minga* y el *tull*. La minga busca que los estudiantes aprendan a trabajar la tierra de forma comunal para la siembra y la cosecha, con base en la preservación del medio ambiente, de esta forma, los educandos se reparten las funciones y labores, las que no tienen distinción entre edades y sexos.

El *tull* integra diferentes cultivos en el mismo territorio, están los alimenticios y los medicinales y se diferencia del sistema de monocultivo de las azucareras. La relación entre las plantas alimenticias, medicinales y sagradas al interior del *tull* es de aleopatía, es decir, son vínculos benéficos entre las diferentes hierbas, arbustos y cultivos y de todo el entorno que las rodea, lo cual contribuye a alejar las plagas, contrarrestar las enfermedades, a mejorarse entre ellas cuando se siembran juntas. Estas prácticas de plantar realizadas por la comunidad educativa y por lo general en la población indígena, busca aprovechar al máximo la tierra, el agua y la luz, y de esta forma, el suelo está siempre protegido por la vegetación ubicada en diferentes espacios y alturas. Situación que no ocurre con los monocultivos los que producen sobreexplotación de los recursos. Por otro parte, la forma de cultivar en el *tull* también refleja las relaciones en la comunidad indígena, las que son de ayuda mutua, equilibrio, reciprocidad y armonía, desde esta perspectiva la siembra es un acto político y social de Buen Vivir o Vivir Bien.

La institución educativa Santa Ana y su sede San Andrés con una mayoría de estudiantes pertenecientes a la comunidad afrocolombiana, ha puesto en práctica la Catedra de Estudios Afrocolombianos de forma parcial. Entre los pilares básicos del desarrollo alternativo o de su forma r-existencia que esta institución propone está el fortalecimiento de la identidad cultural, la cual lucha contra el conformismo, el fatalismo, el dominio social, la discriminación y el racismo. A través de **acciones afirmativas** como las danzas, el teatro y la música tradicional se busca que los estudiantes se sientan orgullosos de su historia y cultura, conozcan las trayectorias de las luchas sociales de la población negra y de los



procesos organizativos de su comunidad y de la localidad. No obstante, a pesar de los intentos del fortalecimiento de la identidad y de la cultura, la falta de organización política de las comunidades afrocolombianas en el municipio de Miranda permea los procesos pedagógicos de las instituciones educativas. Los maestros trabajan de forma desarticulada e individual, sin un horizonte que les permita potenciar un modelo educativo acorde su contexto, esta circunstancia incide en la falta de apropiación de su territorio y en un cambio de actitud y de vida de sus estudiantes.

La Educación Propia en los territorios indígenas y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos fortalecen las dinámicas comunitarias ya que permiten la revitalización de la identidad cultural. En este sentido, el objetivo formativo trasciende los escenarios de la escuela oficial de la nación.

La educación en los indígenas y afrocolombianos está articulada a las familias, a la comunidad y al territorio. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes aprenden la cosmovisión o la visión de mundo, también los patrones de colectividad, la interrelación con el territorio, los conocimientos y saberes ancestrales, formas de producción con base en una relación equilibrada y armónica con la naturaleza.

Los estudiantes de los territorios indígenas y afrocolombianos aprenden en las escuelas y colegios otros valores que son totalmente distintos a los impuestos por la influencia de la concepción de desarrollo en la educación. Por ejemplo, el trabajo en la minga tiene una significación colectiva, y no es competitiva e individual como en el sistema capitalista. Por este motivo, en los Nasa se valora la labor comunitaria, la que tiene una significación material y espiritual. De esta forma se enseña y se aprende prácticas distintas a las teleologías y los discursos hegemónicos.

Desde este punto de vista y de forma de cierre, este trabajo permitió evidenciar como la fuerza y los propósitos de las organizaciones sociales inciden en los procesos comunitarios y educativos de las distintas localidades. Por otro lado, la escuela y los maestros cumplen un rol importante no solamente en las prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación de sus estudiantes, también inciden en las comunidades, ya que recuperando o retomando las

cosmovisiones, saberes y conocimientos de los lugares donde laboran, pueden proponer formas de desarrollo alternativo y horizontes de mundo distintos al estilo de vida que impone el capitalismo, donde reinan valores como el egoísmo y la ambición desbordante.

## **BIBLIOGRAFÍA**

### **ENTREVISTAS**

#### **I.E. Las Palmas.**

- Profesor José María Garcés, (2016).
- Profesora Elizabeth Sánchez, (2016).
- Estudiante, Yony Andrés Calambás Bonilla, (2016).
- Estudiante Luz Mirian Quiscue Liz, (2016).
- Estudiantes de la Institución Educativa “Las Palmas”, (2016).

#### **I.E. Santa Ana**

- Profesor Hugo Vásquez, (2016).
- Profesora Emilse Valencia, (2016).
- Profesor Jesús Alirio Ortega, (2016).
- Profesor Oscar Guerrero, (2016).

#### **Bibliografía General.**

- Asociación Comunitaria para el Desarrollo Social, Asocodes; Red de Mujeres del Norte del Cauca, Asociación Cultural Casa del Niño, Unidad de Organizaciones Afrocaucanas, Uoafroc, y la Mesa Departamental de Negociación y Concertación de Tierras Afros, con el apoyo del Grupo Semillas y la Sociedad Sueca para la Protección de la Naturaleza, SSPN. (2011). La Finca Tradicional Econativa. Presente y futuro del Pueblo Afronortecaucano. Bogotá. Appleton Foundation, DKA Austria y la Fundación Swissaid.
- Alcaldía Municipal de Miranda (2016). Plan de Desarrollo, Miranda + Humana y social, Miranda. Alcaldía Municipal de Miranda.
- Bolaños Graciela & Tattay Libia (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. En el libro: Entre tejidos de la Educación Popular en

Colombia. Cendales Lola, Mejía Marco Raúl & Muñoz Jairo. (Compiladores y editores). Bogotá. CEAAL y Ediciones Desde Abajo.

- Bonfil Batalla Guillermo (1995). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización”. En el libro: Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla. Tomo. 2. México. Instituto Nacional Indigenista.
- Calvache Rosero, Olivar Antonio. (1999). Surgimiento y evolución del municipio de Miranda primer centenario 1899-1999. Miranda Cauca. Talleres de Impresos.
- Colmenares Germán (1997). Historia económica de Colombia, T.2. Popayán una sociedad esclavista. Bogotá. Tercer Mundo Editores, U. del Valle, Banco de la República, Colciencias.
- Collazos Raúl & Pisso Freddy (coordinadores). (2006). Expedición Pedagógica Nacional. Recorriendo el Cauca Pedagógico. Bogotá. Fundación Ford, Expedición Pedagógica Nacional, Universidad del Cauca.
- Constitución Política de Colombia. (2014) Bogotá. República de Colombia.
- De Roux, G., & Yunda, A. (1991). Procesos, políticas y coyunturas regionales y sus efectos sobre el campesinado. Cali. Universidad del Valle.
- Escobar Arturo. (2015), Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia. Medellín. Ediciones Unaula.
- Escobar Arturo. (2014), La invención del desarrollo, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Escobar Arturo (2012). Una minga para el postdesarrollo : lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

- Estermann Josef (1998). Filosofía Andina. Estudio Intercultural de la sabiduría autóctona andina. Quito. Abya Yala.
- Fals – Borda, Orlando & Anisur Rahman Mohammad (Coordinadores), (1991) Acción y Conocimiento, “como romper el monopolio con la Investigación Acción Participativa”. Bogotá. CINEP.
- Foucault, Michel (2014). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México. Siglo XXI.
- Foucault Michel. (2011). Historia de la sexualidad. Vol 1. La voluntad del saber. México. Siglo XXI.
- Freire Paulo (2005). Pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI.
- Galeano Lozano Myriam. (2006). Resistencia Indígena en el Cauca. Labrando otro mundo. Popayán. CRIC.
- García Antonio (1978). La estructura del atraso en América Latina: hacia una teoría latinoamericana del desarrollo. Buenos Aires. El Ateneo Editorial.
- Gelinas, Jaques B. (2006). El monstruo de la globalización, desafíos y alternativas. Medellín. Hombre Nuevo Editores.
- Guadarrama, Gonzáles Pablo (2006). Cultura y educación en tiempos de globalización posmoderna. Bogotá. Mesa Redonda Magisterio.
- Gudynas Eduardo, (2015). Extractivismos: Ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo la Naturaleza. Cochabamba. CEDIB.
- Hayek, Friedrich. (1944). El camino de la servidumbre, Madrid. Alianza Editorial.

- Helg Aline (1989). La educación en Colombia (1946-1957). Planeta Editorial. Vol. 4. Nueva Historia de Colombia. Dirigido por: Tirado Mejía Álvaro. Bogotá.
  
- Helg Aline (1989). La educación en Colombia (1958-1980). Planeta Editorial. Vol. 4. Nueva Historia de Colombia. Dirigido por: Tirado Mejía Álvaro. Bogotá.
  
- Helg Aline (1987). La educación en Colombia (1918-1957). Una historia social, económica y política. Bogotá. Cerec.
  
- Institución Educativa Santa Ana (2004). Plan Educativo Institucional. Miranda. Institución Educativa Santa Ana.
  
- López Elizabeth & Mina Alexis. (2012). Poblaciones negras en el norte del Cauca. Contexto político organizativo. Bogotá. Observatorio de Territorios Étnicos. (OTE).
  
- Lousteau Martín (2011). Economía 3D. Una nueva dimensión para tus preguntas de siempre. Buenos Aires. Sudamericana.
  
- Martín-Baró Ignacio. (2010). Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica. San Salvador. Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA).
  
- Martín-Baró, Ignacio. (2010). Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica (II). San Salvador. Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA).
  
- Martín-Baro, Ignacio. (1990). El impacto psicosocial de la guerra. En el libro: Psicología Social de la Guerra. Trauma y Terapia. Martín-Baró Ignacio. (Coordinador). San Salvador. Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA).
  
- Martínez Boom Alberto (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en américa latina. Bogotá. ANTHROPOS.

- Mateus Moreno Laura, Castrillón Fernando & Grupo Semillas (Coordinadores). (2015). La Finca Tradicional Econoativa del norte del Cauca. Bogotá. DKA Austria.
- Mejía J. Marco Raúl, (2007) Educación(es) en la(s) globalización(es) II. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Ediciones desde abajo.
- Mejía J. Marco Raúl, (2006). Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Ediciones desde Abajo.
- Mignolo, Walter, La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial,
- Mina Mateo, (2011). Esclavitud y libertad en el valle del río Cauca. Bogotá. Universidad de los Andes.
- MINTRABAJO. (2014). Plan de Empleo del Cauca. Bogotá. Ministerio del Trabajo. Recuperado en:  
file:///C:/Users/jesus/Downloads/Plan%20de%20Empleo%20de%20CAUCA.compressed.pdf. 21 de septiembre del 2016.
- Osorio, Carlos Enrique. (2001). Sistemas agroalimentarios indígenas. En el libro: Cauca Territorios Posibles. Historia, Geografía y Cultura del Cauca. Editado por: Barona Becerra Guido & Valencia Cristóbal Gnecco. (2001). Popayán. Universidad del Cauca.
- Palacios, Marco. (2010). Violencia pública en Colombia (1958-2010). México. Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez Castellanos Ángel Ignacio (2015). Educación, pedagogía y desarrollo rural. Ideas para construir la paz. Bogotá. ECOE Ediciones.

- Ramírez Teresa, Cortés Pedro, Gonzáles Omar & Pardo Carlos. (2012). Educación en Comunidades Indígenas del Nororiente del Cauca. Popayán. Editorial Redipe, Universidad del Cauca.
  
- Rappaport, Joanne. (2000). La política de la memoria. Interpretación indígena de la historia en los andes colombianos. Popayán. Universidad del Cauca.
  
- Reichel-Dolmatoff, Gerardo (1998) Colombia Indígena. Medellín. Hola Colina
  
- Restrepo, Eduardo (2012). Intervenciones en teoría cultural. Popayán. Jigra de letras-Editorial Universidad del Cauca.
  
- Restrepo, Eduardo (2008). Racismo y Discriminación. En el libro: Cátedra de estudios afrocolombianos. Aportes para maestros. Rojas Axel (Coordinador).
  
- Rojas Axel (Coordinador). (2008) Cátedra de estudios afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayán. Universidad del Cauca.
  
- Rojas Axel & Castillo Guzmán Elizabeth. (2005). Educar a los otros. Estado, políticas y diferencia cultural en Colombia. Popayán. Universidad del Cauca.
  
- Sierra García Jaime (1983). El pensamiento vivo de Antonio García. Revista Unaula. Medellín. No. 3. Noviembre.
  
- Tovar Pinzón, Hermes. (1975). El movimiento campesino en Colombia: durante los siglos XIX y XX. Bogotá: Ediciones Libres.
  
- Walsh, Catherine, (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar.