

El Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del Pueblo Ancestral Ambaló;
una experiencia política y pedagógica de resistencia y pervivencia cultural.

Mary Luz Flórez Flórez
Edison Monroy Machado

Licenciatura en Educación Popular
Área Educación, Desarrollo y Comunidad
Instituto de Educación y Pedagogía
Universidad del Valle
Santiago de Cali
2015

El Proyecto Educativo Comunitario PEC del Pueblo Ancestral Ambaló;
Una experiencia política y pedagógica de resistencia y pervivencia cultural.

Mary Luz Flórez Flórez
Código: 0338873
Edison Monroy Machado
Código: 0438180

Trabajo de grado para optar al título de
Licenciatura en Educación Popular

Directora:
Mireya Marmolejo
Magíster en Educación Popular y Desarrollo Comunitario

Licenciatura en Educación Popular
Área Educación, Desarrollo y Comunidad
Instituto de Educación y Pedagogía
Universidad del Valle
Santiago de Cali
2015

AGRADECIMIENTOS

A Dios, a la Madre Tierra y a todos
los espíritus de la Naturaleza
que nos tienen hoy aquí.

A nuestras familias por su paciencia,
insistencia y apoyo incondicional.

Al Pueblo Ancestral Ambaló
por recibirnos y acogernos
en su territorio.

Al Duende Ambalueño, Yamil Pechené,
Por quien conocimos y llegamos a Ambaló.

Al profe Víctor Yalanda,
quien nos abrió las puertas de su territorio y su casa.

Al compañero de la Universidad Pedagógica Nacional,
Arturo Alejandro Cárdenas Montenegro, por su complicidad.

A los profesores y las profesoras
quienes nos ayudaron a construir
deconstruir y reconstruir este trabajo.

A todas las personas
que nos echaron una mano,
y hasta dos, en todo este proceso.

DEDICATORIA

A los pueblos indígenas que han resistido
y han pervivido a la invasión europea, y
a la neocolonización norteamericana.

A todos y todas
las luchadoras del
Pueblo Ancestral Ambaló.

A mi madre; Ana Floralba Machado,
a quien admiro, respeto y amo profundamente
por su inmenso amor y su incansable lucha día tras día.

A mi familia,
espejo de perseverancia,
paciencia y dedicación.

A Pedro Nel Monroy Rodríguez; mi padre,
por su ejemplo de vida y lucha permanente,
por su espíritu y corazón de guerrero.

A Edi; mi sol, mi luz, amigo y compañía
en este camino y opción de vida que
nos encontró: *la Educación Popular*.

A todas las personas y organizaciones sociales
que resisten, insisten y luchan por una vida
justa y digna para todos y todas.

A los profes Marcos y Olga,
por su confianza y aportes.

A Mar, por sus aguas tranquilizadoras,
a Luz por sus rayitos de alegría constante,
y a Flórez, por sus Flórez pa' conmigo.

CONTENIDO

0. PRESENTACIÓN.....	8
1. ANTECEDENTES.....	11
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
3. JUSTIFICACIÓN.....	19
4. OBJETIVOS.....	22
4.1 Objetivo General.....	22
4.2 Objetivos Específicos.....	22
5. MARCO CONTEXTUAL.....	23
5.1 MARCO LEGAL.....	24
5.1.1. MARCO ANCESTRAL.....	24
5.1.2. Ley de Origen, Derecho Mayor o Derecho Propio.....	25
5.1.3. MARCO NORMATIVO EN RELACIÓN CON EL ESTADO.....	26
5.1.4. MARCO NORMATIVO EN RELACIÓN CON LO EDUCATIVO.....	29
5.2. CONTEXTO HISTÓRICO Y GEOGRÁFICO.....	32
5.2.1. Historia y Vigencia del Pueblo Ancestral Ambaló.....	32
5.2.2. De la resistencia en la colonia a la lucha en la república.....	33
5.2.3. Ambaló en los tiempos de la conquista y la colonia.....	33
5.2.4. Ambaló en los tiempos de la independencia y la república.....	36
5.2.5. Contexto Geográfico.....	36
5.2.6. El contexto geográfico e institucional.....	38
5.2.7. El contexto cultural y tradicional.....	38
5.3 CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL RESGUARDO DE AMBALÓ.....	39
5.3.1. Ubicación geográfica.....	39
5.3.2. Vías de comunicación.....	39
5.3.3. Vías carreteables principales y secundarias.....	40
5.3.4. Clima.....	40
5.3.5. Vientos.....	41

5.3.6. Población	41
5.3.7. El Lenguaje	42
5.3.8. La Escuela	43
6. REFERENTES CONCEPTUALES.....	46
6.1. Encuentros y desencuentros de las culturas ancestral y occidental	46
6.2. Cultura ancestral y cultura occidental.....	46
6.3. Educación y escuela en las culturas ancestral y occidental	53
6.4. Educación propia y educación popular.....	56
6.5. El proyecto educativo institucional y el proyecto educativo comunitario	61
7. REFERENTES METODOLÓGICOS	64
8. HALLAZGOS EN TORNO A LAS DIMENSIONES POLÍTICA Y PEDAGÓGICA ..	71
9. EL PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO DEL PUEBLO ANCESTRAL AMBALÓ EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN POPULAR	81
9.1. El PEC como estrategia política y pedagógica para la pervivencia cultural..	86
9.2. Áreas del PEC según la propuesta del PEB	90
10. CONCLUSIONES	91
11. RECOMENDACIONES	94
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
13. CIBERGRAFÍA.....	99

RESUMEN

En el municipio de Silvia, oriente del Cauca, se encuentra el Pueblo Ancestral Ambaló, con una historia de más de 450 años, que transcurre entre el despojo de su territorio ocasionado por la invasión y conquista europea, pasando por el pago de terraje con la colonización criolla, hasta la recuperación de su identidad cultural con la reconstrucción del proceso organizativo y la reconstitución del Cabildo Indígena de Ambaló como autoridad política y administrativa, bajo principios de Unidad, Cultura y Autonomía.

En este proceso, la educación representa un papel importante para Ambaló porque es el medio que permite conservar, practicar y revitalizar tradiciones, usos y costumbres para reafirmar su Plan de Vida. En ese sentido, la educación que en el pasado sirvió para colonizar y dominar a los indígenas ha sido resignificada y reapropiada como una herramienta pedagógica para la liberación y la pervivencia de su cultura ancestral. De esta manera, se logra establecer la diferencia entre dos formas de ver y comprender el mundo, y por lo tanto, la educación; la del gobierno nacional y la del pueblo ancestral Ambaló.

Este contexto nos permite evidenciar “otra educación” que se ha construido como alternativa al sistema oficial, que surge de las voces de la diferencia y que se ha constituido como un proceso político y pedagógico, donde el Proyecto Educativo Comunitario se plantea como una estrategia pedagógica para recuperar la identidad y la pervivencia cultural de Ambaló, a diferencia del Proyecto Educativo Institucional que se considera como un instrumento para la normalización de los procesos de formación en las instituciones educativas. De ahí la importancia del Proyecto Educativo Comunitario para fortalecer el proceso organizativo del Pueblo Ambaloeño.

Palabras Claves: Educación Popular, Educación Propia, Educación Convencional, Pueblo Ancestral Ambaló, Proyecto Educativo Comunitario, Proyecto Educativo Institucional, Cultura Occidental, Cultura Ancestral.

0. PRESENTACIÓN

Hay quienes creemos en la educación como uno de los caminos para contribuir a la transformación de la sociedad colombiana en términos de equidad social. Por eso decidimos recorrerlo, tomando como ruta la educación popular que abordamos en la Universidad del Valle. Así, fuimos caminando territorios en el departamento del Cauca donde conocimos varias comunidades indígenas. En algunas tuvimos posibilidad de acercarnos más que en otras. De este modo llegamos al Resguardo Indígena del Pueblo Ancestral Ambaló, en el municipio de Silvia, oriente caucano.

Ambaló es un pueblo indígena que tiene una historia de más de 450 años, según documentos encontrados en los Archivos históricos de las ciudades de Popayán y Quito, que demuestran la ancestralidad territorial y cultural como pueblo originario. Resistió y luchó ante la invasión y conquista europea. Posteriormente, en tiempos de la naciente República de Colombia, sufrió la colonización criolla que los obligó a pagar arriendo en las tierras que antes les pertenecía. En la historia reciente, Ambaló recuperó parte de su territorio en el año 1983 y se reconstituyó como Pueblo bajo la figura organizativa del Cabildo Indígena. Desde entonces sigue luchando por la recuperación del territorio y el fortalecimiento de su identidad cultural en medio de la normatividad, legislación y administración del Estado colombiano.

En el proceso de recuperación y fortalecimiento de Ambaló la educación juega un papel importante porque es el medio de transmisión cultural que permite conservar, practicar y revitalizar tradiciones, usos y costumbres que como Pueblo Ancestral los identifica y diferencia de otros indígenas. En ese sentido, la educación se expresa en ámbitos de la vida comunitaria como la familia, la huerta, la minga, la asamblea y la escuela. En esta última se ha organizado el conocimiento que ha sido enseñado a niñas, niños y jóvenes del pueblo ambalueño en estos 30 años de proceso organizativo. Sin embargo, llegar hasta esta instancia ha implicado un pulso con el gobierno nacional y los gobiernos regional y municipal, puesto que las políticas educativas están orientadas hacia el interés general de la nación y no hacia las necesidades y particularidades del Pueblo Ancestral Ambaló.

Aunque la Constitución Política de 1991 reconoció a las comunidades indígenas como sujetos de derecho, con posibilidades de ejercer funciones jurisdiccionales en sus ámbitos territoriales según sus usos y costumbres culturales, están supeditadas a la jurisdicción política y administrativa del Estado colombiano. Por ejemplo, los pueblos indígenas tienen derecho a la educación, pero es el gobierno central -a través del Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación Departamental y Municipal- quien establece las directrices de la misma. No obstante,

la lucha que históricamente han librado los pueblos originarios por su pervivencia generó estructuras organizativas¹ que han peleado por la reivindicación de sus derechos en el contexto de la Constitución, pero también en el marco del derecho ancestral que les asiste como originarios de los territorios que hoy conforman la nación colombiana.

La educación en el ámbito escolar es uno de los derechos que ha estado en disputa con el gobierno nacional por parte de las organizaciones indígenas, desde hace 40 años aproximadamente, en el sentido de reclamar autonomía al Estado Colombiano. En otras palabras, se ha tratado de ganar el espacio de la escuela formal que en los inicios de la República -con la Constitución de 1886- fue el instrumento del gobierno central y la Iglesia Católica para “civilizar”, evangelizar y castellanizar a las comunidades indígenas; despojándolas de sus prácticas culturales e imponiéndoles otras; distintas y extrañas para ellas. La educación se convirtió, por un lado, en el medio para mantener la colonización cultural en los pueblos indígenas, aún después de la independencia de la corona española y, por el otro, en un instrumento funcional al nuevo proyecto de nación que pretendía homogeneizar a todas las culturas en una sola; la colombiana.

Pero la resistencia indígena y la lucha por la tierra y la cultura que se evidenciaron mucho más con la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, en el año 1971, fueron decisivas para pelear por una educación pertinente y apropiada para las realidades de los pueblos originarios y que, a su vez, permitiera ser la estrategia para recuperar, fortalecer y revitalizar la identidad cultural de cada pueblo. De esta forma, la educación, que en el pasado sirvió para colonizar y dominar a los indígenas, ahora se perfilaba como una herramienta pedagógica para la liberación y la pervivencia de sus culturas. Por lo tanto, la educación se convirtió en un campo en disputa entre el gobierno nacional y las organizaciones indígenas del país.

En el caso del Cauca, el CRIC creó el Programa de Educación Bilingüe, PEB, con el cual se inició un proceso investigativo que posibilitó reconsiderar el modelo de educación en territorios indígenas e impulsó la formación de maestros bilingües y la enseñanza según las tradiciones culturales de cada pueblo. Precisamente, el CRIC acompañó al Pueblo Ancestral Ambaló en su lucha por la recuperación del territorio y la reconstitución del Cabildo. Por tal motivo, la propuesta educativa que se ha desarrollado en Ambaló tiene sus raíces en el PEB y en los aspectos que han logrado recuperar y revitalizar como cultura.

¹ A manera de espiral, parte de lo local (cabildos indígenas) hacía lo zonal (asociaciones de cabildos), regional (consejos regionales) y nacional (organización), y viceversa.

En ese contexto de la lucha por una educación autónoma, por parte del PEB, surgió la propuesta del Proyecto Educativo Comunitario -PEC- ante la directriz del Ministerio de Educación Nacional -MEN- de implementar en todas las instituciones educativas del país el Proyecto Educativo Institucional, -PEI-, mediante la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994-. Así, mientras que el PEI se consideró como un instrumento para la organización de los procesos de formación en las instituciones educativas, el PEC se planteó como una estrategia pedagógica para recuperar la identidad cultural de los pueblos originarios y, al mismo tiempo, para continuar la pelea por el derecho a la autonomía y la autodeterminación como “pueblos originarios” o bien, como “naciones indígenas”, sin perder la nacionalidad colombiana. En otras palabras, el PEC se convirtió en una estrategia para la pervivencia cultural de los pueblos indígenas. De ahí la importancia que representa el PEC para fortalecer el proceso organizativo del Pueblo Ambalúeño.

Justamente detuvimos nuestro caminar en el Pueblo Ancestral Ambaló, entre los años 2009 y 2011, donde nos interesamos en conocer el Proyecto Educativo Comunitario y en cómo éste ha contribuido a la recuperación y el fortalecimiento cultural del Indígena Ambalúeño para mantener viva la ancestralidad como pueblo originario, sin dejar de pertenecer a la nación colombiana.

1. ANTECEDENTES

*...Con la llegada de Cristóbal Colón, los hijos del sol y la luna:
los indígenas, fueron menospreciados, sus costumbres ignoradas,
sus dioses aniquilados y sus vidas oprimidas...
... Sentimientos de superioridad anunciaron que nueva épocas
de sufrimiento y dolor sobrevendrían y actos de dominación
del “hombre blanco” acabaron con toda ilusión indígena
de retornar hacia un pasado donde
ellos los árboles y el agua se respetaban por igual...
...Tras crueles años de conquista, viene la colonia...
el alma indígena esta destrozada,
añora su antigua vida, pues lo ha perdido todo...
hasta su libertad... sin embargo sus sueños siguen
latentes esperando un nuevo amanecer...*

Arévalo & Riascos (2008: 9)

Desde el nefasto año 1492 de la invasión de América, tradicionalmente mal llamada y exaltada como conquista, y posteriormente hasta el siglo XX, los indígenas estuvieron sometidos, presionados, tanto por la vía legal como de hecho, a abandonar sus tradiciones comunitarias y a exponerse “como hombres libres en pie de igualdad con todos los demás ciudadanos de la República” (Ley 89 de 1890) a la expropiación y al desalojo a manos del más astuto o del más fuerte.

La historia donde nos ilustran como hazaña la llegada de La Pinta, La Niña, y La Santa María, con Colón a bordo, en nombre de una cruz, un dios y un rey, que trajeron e impusieron los múltiples factores que llevaron a la extinción de grupos étnicos originarios, el desarraigo, las epidemias, los trabajos excesivos, la macabra matanza de exterminio perpetradas y justificada porque se “*ignora que matar indios sea delito*”² y la desarticulación de los usos y costumbres fueron sometimientos que

² Periódico Excelsior, 29 de junio de 1972: “*absuelven en Colombia a 7 colonos que cazaron indios*: Villavicencio, Colombia, 23 de junio (AP). Siete colonos acusados de haber asesinado a sangre fría a 16 indios, el 23 de diciembre de 1967, fueron absueltos porque procedieron ‘con plena buena fe, determinada por ignorancia invencible’, dictaminó hoy aquí un jurado de conciencia... Los inculpados no negaron su participación en el asesinato colectivo de indios, que causó conmoción e indignación en Colombia; dijeron, sencillamente, que no sabían que ‘matar indios era un delito’...Los indios de la tribu juiva fueron atraídos hasta la hacienda la Rubiera, en los llanos orientales, en un sector de la frontera colombiano-venezolana, con ofrecimientos de comida. Los aborígenes aceptaron víveres y, mientras comían, los colonos los acibillaron a tiros y los remataron a machetazos. Luego cavaron una fosa, regaron los cadáveres con gasolina y les prendieron fuego. Al juicio, que duro veinte días, se llevaron los huesos semicalcinados de los 16 indios, entre quienes había mujeres y niños”.

intentaron anular toda la sabiduría ancestral indígena toda vez que ellos impusieron, dictaron órdenes estrictas y crearon nuevas leyes que se suponía favorecería a los indígenas, declarándolos como vasallos libres, permitiéndose la esclavización sólo mediante la declaración de la guerra justa³ donde consideraban que los indígenas: “desconocían el derecho de propiedad, sostén de la sociedad, su ignorancia del matrimonio monogámico favorecía la promiscuidad sexual con sus aterradoras consecuencias” (Builes M.A. 1951:30 citado en Romero, 2002). De esta manera, de múltiples dioses pasaron a adorar a un solo dios, de tener sus lenguas propias a aprender una impuesta, de ser libre a ser moral y preso del consumo y acumulación de tierras y dinero.

La invasión y el saqueo estuvieron respaldados por una columna vertebral de leyes y decretos a los que fueron sometidas nuestras comunidades indígenas. Unos tantos pueblos que se resistieron fueron masacrados, desaparecidos. Otros cuantos -hoy llamados minorías- han pervivido en la historia gracias a sus incansables luchas y se niegan a extinguirse en medio de la guerra y persecución.

La lucha y la resistencia indígena logró que se crearan referentes por «cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada»⁴, definiendo como debían ser educados, concibiéndolos como menores de edad, dejando la educación en manos de la Iglesia con una concepción pedagógica católica, misional, civilizadora. *Currículos que desconocían la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos, impedía que se hablara en lengua indígena* (CRIC, 1987:9).

Quienes perviven y siguen resistiendo, ya que a pesar de lograrse la llamada independencia y la República, en la actualidad los pueblos ancestrales siguen viviendo otro tipo de invasión y colonización no menos lesiva. Se fueron los -ladrones-invasores pero dejaron su cultura dominante y colonizadora; heredada por quienes han detentado el poder político y económico del país y con ellos ha continuado una colonialidad del poder⁵. Son los mismos herederos quienes hoy

³ En 1503 se permitió la esclavización solo mediante la declaración de *la guerra justa*, un recurso legal que dio origen al *requerimiento*, una conminación que se hacía a los indígenas para que aceptaran su sujeción a La Corona y El Cristianismo: si los indígenas se mostraban renuentes a aceptar las exigencias del requerimiento leído en una lengua extraña, podían ser sometidos a la condición de esclavizados. Condición que también podía dársele de manera arbitraria a aquellos pueblos que a juicio de los conquistadores eran considerados idólatras o caníbales.

⁴ Ley 89 de 1890 que determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada.

⁵ El concepto de "colonialidad del poder" propuesto por Anibal Quijano (1999) se refiere, precisamente, a la "racialización" de las relaciones de poder entre colonizadores y colonizados. Estas relaciones emergen a partir de la expansión geopolítica y cultural hispano-lusitana en las Américas y la formación del primer "sistema- mundo

mantienen la puerta abierta a la invasión extranjera, pero esta vez personificada en empresas multinacionales que continúan expropiando la biodiversidad en los territorios.

Y aunque siguen intentando por todos los medios dividir, confundir, callar, cambiar al indígena milenario, siguen resistiendo las huellas, bastones y palabra de los mayores, sigue la marca fundante y primaria, aquel tatuaje impregnado en la piel, el corazón y el pensamiento, aquello que diferencia al indígena del blanco, sigue el eco del indio que se educó en la selva.

En las montañas de Colombia, brota el pensamiento pedagógico del indígena Manuel Quintín Lame, nacido en la hacienda de San Isidro en Poliandra, municipio de Totoró, quien rescata la educación relacionada con la naturaleza y el saber.

Quintín Lame desde su pensamiento y experiencia nos recuerda que la naturaleza constituye un concepto fundante, tanto en el sentido epistemológico, cultural como político. Al considerar la naturaleza el origen no sólo de nuestra existencia sino de todo conocimiento, en la que la experiencia y la interpretación pueden ser unas de las formas de acceder a él. Siendo allí donde están las respuestas a nuestra existencia y la de todos los seres.

En efecto, Quintín Lame hace sistemáticas referencias a la naturaleza como el origen del conocimiento y a la experiencia como el vehículo de la formación. Señala: "*La naturaleza humana me ha educado como educó a las aves del bosque solitario que ahí entonan sus melodiosos cantos y se preparan para construir sabiamente sus casuchitas sin maestro*" (Quintín, 1971: 148).

Vale la pena resaltar que es precisamente en ese contexto, con las luchas sociales y el pensamiento del mayor Manuel Quintín Lame Chantre, donde se juegan la vida y la pervivencia las comunidades indígenas del Tolima y el Cauca.

Así lo entendió también en la década de los setenta del siglo pasado el movimiento indígena del Cauca, cuando se creó el Consejo Regional Indígena del Cauca. Con el movimiento Lamista, por así llamarlo, nace el Consejo Regional Indígena del Cauca

capitalista", con sus patrones de dominación, división del trabajo, acumulación de capital y explotación de mano de obra. Articuladas alrededor de categorías socio-raciales y de prácticas de exclusión e inclusión cultural y política, económica y religiosa, sexual y de género, dichas relaciones hacen parte de una tecnología de poder basada en el señalamiento y manipulación del Otro como estrategia de disciplinamiento y dominación de la alteridad y la diferencia característica de la modernidad (Castro- Gómez, 1998, 2002). Dentro de esta perspectiva, la modernidad aparece como un proyecto de "en-cubrimiento del otro", enraizado geopolítica e históricamente en la conquista de las Américas y en el ámbito de la "primera modernidad" (trabajo pionero de Dussel, 1992). (Citado en Espinosa, 2003: 145)

CRIC, como lo expone Espinosa (2003) en el análisis de diversos autores quienes plantean que: “en las décadas de 1970 y 1980 se produjeron importantes análisis sobre la lucha lamista, los cuales enfatizaron en el carácter "caudillista" del liderazgo de Lame, así como en los alcances y limitaciones de esta y otras luchas campesinas por la tierra durante la primera mitad del siglo veinte” (Fajardo, 1981; Medina, 1986; Gilhodés, 1989). “Otros análisis se centraron en los problemas de la religiosidad de Lame, en sus lealtades partidistas y su defensa de la "raza india" como factores que obstaculizaron la formación de una agenda reivindicativa de clase, propiamente dicha” (Bonilla, 1979; Centro de Investigación y Educación Popular, 1981; Tello, 1982; Findji y Rojas, 1985). “De todos modos, a finales de la década de 1970 la imagen de Lame como intelectual indígena, pionero de un pensamiento de liberación, adquirió fuerza dentro de algunos ámbitos académicos y políticos” (véanse las referencias críticas a la literatura en Findji, 1993; Espinosa y Escobar, 2000). “En esa época, el recién formado Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) –y más adelante el del Tolima– retomó sus banderas políticas, convirtiéndose con el tiempo en un movimiento político y social importante, que ha desarrollado diferentes estrategias de lucha política y militar, de resistencia y negociación con el Estado” (Equipo de Capacitación del Consejo Regional Indígena del Cauca, 1989; Espinosa y Escobar, 1995; Espinosa, 1996; Rappaport, 1998a; Espinosa y Escobar, 2000) subrayado nuestro.

Con el CRIC es preciso decir que nace el proyecto de escuela bilingüe, escuela propia o escuela indígena. Reafirmando la educación como un factor importante y decisivo para mantener viva la memoria, la historia, la cosmovisión, el pensamiento y la cultura ancestral de sus pueblos. De la misma manera, la educación como pieza clave en los procesos organizativos del movimiento indígena en el Cauca desde donde continúan luchando por una vida con dignidad en sus territorios e incluso en todo el territorio nacional.

Partiendo de la premisa que la educación es una de las bases de sus luchas el Consejo Regional Indígena del Cauca ha ido construyendo con la participación de las diferentes comunidades el proceso de Educación Propia, a través del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, quien plantea que la educación es *un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad. Igualmente, la educación es un espacio organizativo, en donde se construye comunidad, buscamos formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida. En este sentido, la educación va más allá de la escuela. Al asumir el proceso educativo, hemos tenido que explorar, desde el interior de nuestras culturas, toda una constelación de filosofías, valores y herramientas analíticas que afianzan nuestro potencial de contribuir a edificar un mundo en donde*

las diferencias no sean motivos de discriminación sino potencial para el enriquecimiento de todos (PEBI, 2004: 22).

Continuaron las luchas a nivel regional y nacional, surge la conciencia entre los indígenas de exigir una educación adecuada a su identidad y derechos colectivos, se logra ratificar a través de la constitución política de 1991, Art. 68, que dicta (...) Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (...) y de sus posteriores desarrollos en el sistema educativo nacional. Esta reivindicación se constituye como una forma permanente de conquista del derecho a la educación propia en diversos escenarios y en una forma de exigir las obligaciones gubernamentales correspondientes.

Nace la Ley General de Educación (Ley 115/94), que en sus artículos 55 al 63 contempla todo lo referente a educación indígena y surge el marco de relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado nacional. Posterior a ella entra en vigencia el Decreto 804/95 que abre camino de las relaciones entre los grupos étnicos y el Estado multicultural para acuñar el término de etnoeducación, este proceso casi de tres décadas ha implicado cambios y continuidades en el modo de entender y asumir la etnoeducación.

Así las cosas, a través de la historia se han logrado reivindicaciones respecto al estado de derecho, reconociendo la educación propia de los pueblos indígenas. Hoy día reconociéndose como derecho social, económico y cultural, donde el gobierno asegure la educación gratuita, obligatoria y asequible para todas y todos en la edad escolar.

Entre el tira y afloje de ir recuperando lo arrebatado por los invasores, las comunidades fueron desempolvando lo guardado en sus memorias por años, décadas, y así el Pueblo Ancestral Ambaló desde el año 1983 hasta la fecha recupera su territorio de los terratenientes; en 1994 construyen su Plan de Vida⁶ y se mandata el fortalecimiento de la educación. En el año 1998, acuciosamente con asesoría y apoyo del CRIC y a través de un Comité de Educación, amparados en la normas que reconocían el derecho a la educación propia se construye el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), con lo estipulado en el Decreto 1860 de 1.994 que en

⁶ *“El Plan de Vida significa para los pueblos indígenas una estrategia de pervivencia no solo en el sentido cultural, es decir, el derecho a existir como indígenas, sino también el derecho que tenemos de vivir con dignidad y con calidad de vida, pensada desde nuestra propia concepción de bienestar. El Plan de Vida debe estar enfocado desde un marco ideológico y político. Esto es que el principio comunitario que nos diferencia de occidente y que nos conduce a la solidaridad y al compartir, debe ser el eje de nuestros Planes de Vida porque, como la historia nos lo ha demostrado, es la única forma de poder pervivir como pueblos y de hacer valer nuestra autonomía* (PEBI, 2007: 45).

su artículo No 16 acuerda: *“Todos los establecimientos educativos (...deberán adoptar a más tardar el 8 de febrero de 1.997 y registrar en el Sistema Nacional de Información, un Proyecto Educativo Institucional”* y acogiéndose además en la Resolución 2342 de 1.996, en su artículo 4º y 7º, respecto a la autonomía escolar pero con la estructura y los conceptos que el Ministerio de Educación Nacional - MEN- demanda para los fines y objetivos de la educación.

Con el reconocimiento de que una educación para todos y todas no fue suficiente frente a un modelo hegemónico que se impone ante un país pluriétnico y multicultural, donde se exige un modelo que verdaderamente responda a las realidades culturales, sociales e incluso políticas de los pueblos indígenas. Aplicar un modelo de educación alejado de las necesidades provocó ausencias frente a la cultura, usos y costumbres de las comunidades indígenas. Estas diferencias y otras propias de la labor pedagógica los lleva al planteamiento de los proyectos educativos comunitarios donde se podrían plasmar las prácticas y reflexiones que desde la educación propia constituye la pervivencia de la cultura.

El PEC es una estrategia que contribuye al desarrollo del plan de vida de cada pueblo, centrado en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia. Desde aquí se logró retomar el silencio de la lengua propia en las aulas, la ausencia de prácticas educativas ancestrales en los contenidos curriculares, la pérdida de identidad cultural, entre muchas otras situaciones que estaban afectando la identidad cultural de los pueblos.

De este modo, con el decreto 2406 de 2007, se crea el marco de construcción y con el decreto 2500 de 2010, se reglamenta de manera transitoria el empleo de un Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP-, capaz de potenciar los valores ancestrales, conocimientos, usos y costumbres de las comunidades indígenas. Mediante este Sistema, las comunidades orientan, direccionan, desarrollan, evalúan, hacen seguimiento y proyectan la educación de acuerdo a su derecho ancestral. El SEIP operativamente se orienta desde el Plan Educativo Indígena Cultural y Territorial -PEICT-, para hacer efectivas las pedagogías indígenas, potenciando los procesos educativos propios y fortalecer la unidad política de los pueblos. Luego el SEIP como instancia del componente pedagógico está llamado a orientar los proyectos educativos comunitarios PEC que cada pueblo viene realizando.

En este contexto, termina nuestro recorrido con el decreto transitorio 2500\2010, esperando se logre su definitivo reconocimiento y continúen las luchas reivindicativas de la educación propia por la pervivencia de los pueblos indígenas.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde las reflexiones filosóficas, históricas, sociales y populares, la educación y la política son dos de los aspectos relevantes en una sociedad regulada por un Estado (Nación) como figura organizativa y administrativa. De acuerdo al tipo de sociedad que quiere promover un Estado–Nación se establece el tipo de educación que responde a esos intereses. Sin embargo, cualquiera que sea la ideología de éste, el sistema educativo está susceptible de ser permeado por la heterogeneidad de los sujetos que lo componen.

Comúnmente, la educación “formal” o escolar es vista como la que proviene y es regimentada por el Estado, a fin de garantizar la reproducción del sistema social y la hegemonía de las clases dominantes. Razón por la cual, siguiendo a Althusser, es usual hablar de la escuela como uno de los “aparatos ideológicos del Estado [...] Sin embargo, en el propio aparato educacional instituido, en tanto espacio de confrontaciones, surgen tendencias contestatarias que buscan revertir su sentido y orientación. Para lo cual, a través de una difícil lucha de posiciones, se van conquistando determinados “márgenes de autonomía”. Por lo tanto, en un proceso vasto y complejo de transformación societal, pueden gestarse propuestas pedagógicas novedosas que se enrumben hacia un relativo “encuentro” entre la educación oficial y la que se engarza por otros medios en los distintos movimientos sociales. (Ibáñez, 1988: 97-98)

Con la política sucede algo semejante. Acorde al Estado que se quiera mantener o proponer, la política es diseñada. Si el Estado-Nación promueve el neoliberalismo, la política deberá responder a ese neoliberalismo a través de decisiones y acciones que beneficien una política neoliberal. Pero como la política es dinámica no se puede concebir de manera homogénea. En ese sentido, tanto la educación como la política son espacios de confrontación de ideas y acciones que se desarrollan en el marco de las relaciones sociales, donde aparece el conflicto como parte de la vida social, en el que se plantean posibilidades de mantener el estado de cosas o de transformarlas.

Partiendo de las reflexiones anteriores, nos preguntamos cómo se expresan la educación y la política en otros contextos socioculturales que no responden precisamente a la lógica del Estado y la sociedad en general, pero que sí las problematiza constantemente. Nos referimos, específicamente, a las comunidades indígenas en Colombia, entre ellas las que están ubicadas en el departamento del Cauca y están articuladas en el Consejo Regional Indígena, CRIC, quien desde sus inicios ha asumido de manera crítica, y también propositiva, las políticas del Estado y sus gobiernos. De esta manera, el CRIC, ha planteado explícitamente el rechazo a

las acciones gubernamentales, implementadas en sus comunidades y territorios, que desconocen sus dinámicas de vida sociocultural y deslegitiman el mismo proceso. Ante esta situación, el CRIC ha generado propuestas de políticas propias que contribuyen a la identidad y pervivencia cultural de sus comunidades, al igual que al desarrollo como pueblos indígenas originarios. Esto implica una disputa en el que entran en conflicto dos intereses; el de la nación colombiana y el de las comunidades indígenas.

En este contexto, comunidades indígenas como el Pueblo Ancestral Ambaló, quien está articulado al CRIC, ha emprendido un camino para constituir una educación indígena propia, lo que ha originado una pugna permanente con el Estado y sus políticas de gobierno. Esta pugna radica en la necesidad que tienen los pueblos ancestrales de una educación propia acorde con sus prácticas culturales y la legislación educativa por parte del Estado Colombiano que, al sobreponer el interés de la nación en las directrices de la educación oficial, terminan desconociendo los contextos socioculturales de pueblos indígenas que tienen necesidades e intereses particulares, según sus usos y costumbres.

La educación oficial nunca tuvo en cuenta nuestro derecho a tener una forma de vida propia: nuestras lenguas, nuestras autoridades, las formas de trabajo, nuestras costumbres y tradiciones como por ejemplo, las leyendas, los mitos, las creencias rituales, nuestra música, la medicina indígena, han sido consideradas como elementos despreciables (Ramos, Ramos, Finscue y Secue, 1985: 56).

En ese orden de ideas, queremos concentrar nuestras miradas, reflexiones, interpretaciones, análisis y aportes en el Pueblo Ancestral Ambaló, para conocer la experiencia educativa que ha ido construyendo en el proceso organizativo, tomando como eje pedagógico el Proyecto Educativo Comunitario. Entendiendo que el PEC es un proceso amplio que se ha ido construyendo colectivamente con las comunidades y que es uno de los pilares para contribuir al plan de vida de los pueblos indígenas, pues no es una práctica que se reduce a la institución educativa sino que el PEC surge de la práctica social, como lo plantean (Ramos y Rojas, 2005: 78) *al afirmar que se trata de una concepción construida a partir de la estrategia de reivindicar la escuela para desarrollar el proyecto de vida, para resistir y desarrollarse como pueblo diferente, aún en la globalización.* Desde allí, nos interesa establecer la relación que pueda existir entre esta experiencia concreta con la educación popular, orientados a partir de las expresiones educativa y política en el contexto sociocultural del Pueblo Ancestral Ambaló.

De igual manera, esperamos acercarnos a una comprensión de los conflictos entre la política educativa del Estado colombiano y la propuesta de una educación propia por

parte de las comunidades indígenas, con el fin de aportar a la discusión y a la búsqueda de posibilidades que permitan reconocer en los contextos de las comunidades indígenas experiencias que contribuyan a replantear las políticas educativas en Colombia.

3. JUSTIFICACIÓN

Históricamente, los pueblos indígenas han luchado por recuperar la autonomía que como pueblos originarios tenían antes de la llegada de los europeos. Sin embargo, la creación del Estado Nación y la República, que paradójicamente en el año 1991 reconoce algunos derechos a los pueblos indígenas de Colombia, en la actualidad viene frenando procesos organizativos que al interior de las comunidades ancestrales se vienen desarrollando y en los cuales la educación juega un papel importante.

Desde finales de la década del 70 -Siglo XX- el CRIC y otras organizaciones indígenas en Colombia han entrado a disputarle al gobierno nacional la autonomía de la educación escolar, que en el pasado estuvo a cargo de la iglesia católica y jugo un papel de castellanización y aculturación en territorios indígenas, contrario al fortalecimiento cultural de los pueblos originarios, ya que se trataba de una pedagogía evangelizadora que enfatizaba en la tarea de civilizar a los indígenas y equipararlos con el resto de la población colombiana, desconociendo con ello su naturaleza, cosmovisión y prácticas culturales.

Al asumir el Estado colombiano la responsabilidad de la educación en territorios indígenas la situación de las comunidades no mejoró mucho pero coincidió con un momento de luchas por la recuperación de tierras y la exigencia de derechos que reclaman, dado su origen ancestral. Esto ha puesto al gobierno en un lugar de negociación constante con las organizaciones indígenas de carácter regional y nacional, quien a su vez está sujeto a estándares internacionales de educación. No obstante, los pueblos indígenas se reafirman cada vez más en su organización y en sus procesos educativos, al exigir al gobierno colombiano el reconocimiento del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP-, construido por las mismas comunidades.

El SEIP posibilitaría tomar el control administrativo, pedagógico y organizativo con plena autonomía para decidir y ejecutar acciones tendientes a la recuperación, revitalización, fortalecimiento y pervivencia cultural de los pueblos indígenas en Colombia y, al mismo tiempo, permitiría potencializar los procesos educativos que trascienden las instituciones para concretarse en la comunidad.

Es momento para que los pueblos indígenas puedan asumir la responsabilidad y el derecho que están demandando al Estado por su propia educación, entendiendo lo propio como *“la posibilidad de que los mismos actores y beneficiarios locales puedan participar activamente en la orientación, en el direccionamiento, en la ejecución y en el seguimiento, evaluación y control de los procesos educativos”* (Bolaños, 2003:12).

Además, es urgente y necesario para la pervivencia cultural de los pueblos indígenas en Colombia. Así lo expresa Inocencio Ramos, indígena Nasa de Tierradentro.

“La educación no debe estar en manos de secretaría, ni de la iglesia, ni de los partidos políticos sino que la educación en adelante debe ser desde adentro, desde abajo, las comunidades en sus congresos, juntas directivas, en sus asambleas definen la política de qué es lo que queremos con la educación... ya no son actores externos los que van a definir la política educativa, la vida de la educación en nuestros territorios, somos nosotros los dueños del territorio, ejerciendo gobierno propio y direccionando nuestros programas” (Entrevista realizada en el marco de la Minga de Resistencia Social y Comunitaria, 2008).

Uno de los elementos importantes en las comunidades indígenas en la construcción de la educación propia es la Cosmovisión, entendida como *la forma de ver, entender, comprender, relacionarnos, convivir entre los diferentes actores del cosmos, donde está inmerso lo cultural, lo espiritual y lo cotidiano, los pueblos indígenas para el mantenimiento de este conocimiento hemos socializado de generación en generación valiéndonos de la tradición oral*⁷. Está enraizada en las vivencias de un pueblo, en los saberes milenarios que tiene. La educación propia no puede ir en contravía a esa cosmovisión, pues ella es columna vertebral en donde está sostenida toda la vida y la cultura de las comunidades. De la misma manera, la educación propia puede aportar elementos que enriquezcan su concepción y comprensión no sólo al interior de los pueblos originarios, sino también al resto de la sociedad.

Otro elemento clave en la construcción de la educación propia es el Saber Ancestral, que tiene correspondencia con la cosmovisión, en el sentido de interpretar, comprender y construir el conocimiento en relación con la naturaleza y el entorno de la comunidad y que está ligado a las prácticas culturales de cada pueblo indígena. *En esta perspectiva la relación que se establece con la naturaleza y el entorno social general lenguajes, signos, significados, establece directrices de convivencia y comportamiento. Esta visión nos remite a la valoración de distintos tipos de*

⁷ Programa ADAM-ARD. Área de Desarrollo Alternativo Municipal. Proyecto de fortalecimiento de los procesos organizativos de los jóvenes indígenas del municipio de Silvia y Totoró. Zona oriente. Sf.

conocimientos y saberes, en la mayoría de los casos fundamentados en la vivencia y práctica social (Bolaños y Tattay, 2013: 69).

Un tercer elemento sustancial en la confección de la educación propia es la Participación Comunitaria, planteada como un ejercicio político para la toma de decisiones que tienen que ver con el pasado, presente y futuro de la comunidad. De ahí que *espacios como los congresos, las asambleas, los encuentros y muchos otros escenarios de deliberación y participación elaboran explicaciones y lineamientos de acción que, generalmente, son la solución para el desarrollo de dinámicas transformadoras [...] Desde esta perspectiva la educación propia, proyecta su acción más allá de la ciencia occidental para posibilitar la incidencia y generación de distintos tipos de conocimiento, donde el pensamiento científico occidental es un componente que se reapropia conforme a las particularidades de cada cultura (Bolaños y Tattay, 2013: 69).*

Comprender el sentido y la importancia de la educación propia en las comunidades indígenas implica acercarse a ellas sin prejuicios ni prevenciones; escucharlas, conversar, aprender, aportar y compartir con ellas, y así, poco a poco, conocer sus dinámicas de vida cotidiana y entender sus historias, sus culturas y sus luchas a través de la organización legítima. En esa constante lucha *el interés inicial del movimiento indígena es el de tener una educación en la cual se enfatice en las costumbres, la historia propia, la enseñanza de la lengua, lo cual se puede resumir en la idea de una educación propia (Romero, 2002).*

La pervivencia de las culturas indígenas en Colombia es posible en la medida en que el Estado sea capaz de reconocer que las comunidades tienen la capacidad de orientar sus propios procesos educativos, administrarlos y organizarlos de acuerdo a la manera cómo perciben y actúan en la vida. Pero también es importante apuntar que las comunidades indígenas tienen otros retos por asumir, pues si bien la educación propia responde a sus necesidades e intereses como pueblos originarios, también es cierto que la educación trasciende a todos los espacios de la vida y, por tanto, es importante que se proyecte hacia la sociedad, sin desconocer la diversidad y la diferencia, como suele suceder con el Estado-gobierno colombiano.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Reconocer el proceso pedagógico del Pueblo Ancestral Ambaló, de Silvia Cauca, organizado en el Proyecto Educativo Comunitario -PEC- como una experiencia de educación popular en comunidades indígenas.

4.2 Objetivos Específicos

- ✓ Evidenciar las dimensiones política y pedagógica del Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del Pueblo Ancestral Ambaló.

- ✓ Considerar aportes del Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del Pueblo Ancestral Ambaló que contribuyan a la reflexión teórica y práctica de la Educación Popular.

5. MARCO CONTEXTUAL

"No puede haber 'contexto teórico' si no es en una unidad dialéctica con el 'contexto concreto'. En este contexto –en el que están los hechos- nos encontramos también nosotros mismos (...). Hablar de contexto teórico es expresar la búsqueda afanosa de la razón de ser de los hechos"
(Freire 1984: 42, citado en López, 2010: 24)

Mientras el origen del Pueblo Ancestral Ambaló se cuenta y se enmarca en el derecho mayor, donde relatan: *"Cuentan los mayores que el pueblo de Ambaló se origina a partir de la unión del Trueno y la laguna Brava⁸, espíritus mayores que al unirse fecundan y dan origen a un cacique; quien baja por el río Agoyán, acompañado de la avalancha. Este niño fue recogido y criado hasta convertirse en hombre. Y así nace el pueblo de Ambaló"*⁹

La Laguna Brava, es uno de los sitios sagrados existentes en el territorio, ubicada en la vereda letras (Imagen vereda Letras. Foto comunero Leider Yalanda, 2011)



Ahora con el derecho occidental producto de la conquista, colonia e independencia, llegan decretos, normas y leyes que modificaron y establecieron esa otra forma de reconocer los pueblos indígenas, en este caso el origen de Ambaló se somete a los archivos y documentos que demuestren su existencia, hasta ahora Ambaló es reconocido por el soporte que *"el ministerio de gobierno por comunicado #01087 y 004237 del 3 de abril de 1984 ordena al alcalde municipal de Silvia Cauca respetar y*

⁸ Laguna Brava, que pare cada 63 años según nuestros mayores, es de donde sale la sierpe y es sagrada porque de allí viene la vida.

⁹ Relato de la comunera Patricia Pechené

ratificar la elección del cabildo, solo el 27 de junio del mismo año, se cumple la instrucción de dar posesión a la autoridad del resguardo”¹¹.

En ese sentido los antecedentes nos enmarcan marcos temporales, que de acuerdo a las narraciones históricas podemos comprender al Pueblo Ancestral Ambaló con el marco legal; entendido desde el marco ancestral con el derecho mayor, o ley de origen o derecho propio sumado al marco normativo: o derecho occidental. Seguido describiremos “LA CASA GRANDE”¹² como el marco geográfico. Por último, pasamos adentrarnos en la historia de cómo reapareció la comunidad indígena Ambaló como Pueblo Ancestral junto con el componente educativo.

5.1 MARCO LEGAL

5.1.1. MARCO ANCESTRAL

Como bien lo resalta José María Rojas, Lame sostenía que el derecho de los indígenas era anterior a toda la legislación colombiana. En este sentido fue un intelectual pionero de lo que, más adelante, los indígenas del Cauca llamaron "el derecho mayor". Con base en dicho cuestionamiento ético, Lame rechazó las políticas de reducción de los resguardos, la explotación capitalista de la mano de obra india, la apropiación de su tierra y trabajo, así como los discursos civilizatorios de las elites criollas de principios del siglo veinte, en los cuales la categoría de "indio" se asimilaba a lo inculto, bruto, bárbaro o bestial (Rojas, 2003, citado en Espinosa 2003:145)

El Pueblo Indígena Ambaló es una comunidad ancestral, son nativos y originarios, esto indica que antes de que llegaran los españoles ya existían las culturas indígenas, pero con la llegada de éstos llega toda clase de estrategias de cambio e imposición; empieza el cambio en las formas y medios de vestir, de hablar, de ver, de concebir el mundo y también de pensar. Según los escritos que se conservan, el pueblo Ambaló ha existido como pueblo indígena milenario:

“La relación de documentos que se presentan en este escrito hacen referencia a Ambaló desde los años de 1560 a 1869, sumando un total de 309 años de historia que sustentan principalmente la ancestralidad del pueblo ambalueño y asimismo la existencia de este pueblo sobre un

¹¹ Tomado de la página web: <http://origenambalo.blogspot.com/>

¹² El territorio es un concepto y una realidad fundamental en la vida, memoria y proyección de nuestro pueblo. El territorio además de ser la tierra misma, son todas aquellas historias y significados relacionados con los lugares y los sitios donde hemos vivido. El territorio como espacio es más que un “pedazo de tierra”; en él está la vida espiritual y material de nuestro pueblo. Tomado del Plan de Vida del Pueblo Ancestral Ambaló, (2008:37)

territorio. Este es un primer acercamiento a la historia de Ambaló (Erazo, 2000).

En 1983 los mayores empiezan un proceso de investigación sobre sus orígenes, se da la recuperación de las tierras. En 1999 se realiza el primer estudio socioeconómico en el resguardo, y se trabaja sobre el reconocimiento como pueblo Ambalueño, como pueblo milenario, lo que les da derecho a ser reconocidos como comunidad indígena con unos usos y costumbres propios para ejercer sobre su territorio por parte del Estado.

Como Pueblo Ambaló, ha venido haciendo ejercicios para fortalecer un sistema de gobierno propio; lo que quiere decir que hay que reflexionar en diferentes aspectos sobre el origen de la vida de los ambalueños para entender cuál es la relación con los espíritus y demás seres de la naturaleza, como también con los recursos propios que existen en su territorio, ya que como pueblo indígena tienen un origen al igual que las diferentes culturas, naciones y demás pueblos que existen.

La memoria y palabra de los mayores, las investigaciones y hallazgos sobre las leyes de origen se ratificaron en la construcción de los proyectos de vida, donde se plasma la cosmovisión indígena, pues retoma la historia en sus desarrollos, en su situación actual y proyecciones. En otras palabras es raíz, árbol y fruto. Se trata de una estrategia política y organizativa, para recomponer los equilibrios rotos y seguir viviendo como pueblos diversos, reconociendo y dialogando con los otros, distintos a ellos, pero con intereses comunes.

El Proyecto de Vida, entonces, recrea, fortalece y potencia lo ancestral, lo milenario para la resistencia como pueblos. Esta resistencia tiene que ver con vida digna, identidad, autonomía alimentaria, territorialidad, unidad, cultura, como vivencias que retoman el ayer, el hoy y se proyectan al mañana. Tiene que ver con saber quiénes son, de dónde vienen y hacia dónde van.

5.1.2. Ley de Origen, Derecho Mayor o Derecho Propio:

El Pueblo Ancestral Ambaló inicia su reconstrucción con los fundamentos que produjo en su momento el CRIC, de allí retoman que tienen su propio sistema de derecho, llamado Ley de Origen, Derecho Mayor o Derecho Propio. *Para entender estos aspectos es necesario partir conociendo lo relacionado con la COSMOVISIÓN, la cual se entiende como la forma de ver e interpretar el mundo de lo que está alrededor. Desde la cosmovisión como ambalueños las costumbres, las tradiciones, las creencias, los rituales, los sitios sagrados, la historia, las leyendas, los cuentos explican y sustentan la identidad cultural, porque dan origen y vida a las leyes de la naturaleza. (Plan de Vida Pueblo Ancestral Ambaló, 2008:101)*

La Ley de Origen es la ciencia tradicional de la sabiduría y del conocimiento ancestral indígena para el manejo de todo lo material y lo espiritual. Su cumplimiento garantiza el equilibrio y la armonía de la naturaleza, el orden y la permanencia de la vida, del universo y de nosotros mismos como Pueblos Indígenas guardianes de la naturaleza. Asimismo, regula las relaciones entre los seres vivientes, desde las piedras hasta el ser humano, en la perspectiva de la unidad y la convivencia en el territorio ancestral legado desde la materialización del mundo. (ONIC, 2007:15)¹³

Entonces son las maneras de ver el mundo, comprenderlo, entenderlo y relacionarlo, siendo conscientes y teniendo claro estos ejercicios llevan a encontrar una única orientación por la cual debe ser tomada por los Ambalueños; para así entender y clarificar elementos del cómo surgen, cómo nacen en la historia y como continuar el proyecto de vida para la pervivencia.

5.1.3. MARCO NORMATIVO EN RELACIÓN CON EL ESTADO

A medida que se ha ido empoderando el movimiento indígena, desempolvando la historia y la memoria, así mismo, en la búsqueda de la autonomía aparecen y se transforman las normas y leyes, que ha sido un proceso dinámico y constante, de presencia y resistencia, como sujetos políticos que reclaman sean algo más que un hecho simbólico y retornar al fin mismo de la norma inamovible de existir en equilibrio con la naturaleza.

Las disposiciones de la Constitución y la jurisprudencia constitucional han permitido a los pueblos indígenas de Colombia usar el derecho occidental a su favor. Las luchas reivindicativas del movimiento indígena en su marco general es un tema que desde el punto de vista jurídico hace más de un siglo ha tomado importancia, y con justa razón, porque no se puede desconocer a nivel cualitativo la riqueza cultural de los grupos étnicos y a nivel cuantitativo la gran representatividad.

A continuación se toma recopilación de leyes, un compilado que juiciosamente el Pueblo Ancestral Ambaló ha estudiado, analizado y plasmado en su Plan de Vida, como reconocimiento y reafirmación de autonomía.

Mediante Decreto el 5 de Julio de 1820, se ordena devolver a los naturales, como propietarios legítimos, todas las tierras que formaban los resguardos.

La Ley del 11 de octubre de 1821, complementa las disposiciones eximiendo a los indígenas de pagar el degradante impuesto conocido como tributo.

La Ley 90 de 1859, dictada por el Senado y la Cámara de Diputados del Estado soberano del Cauca, imparte normas relativas a la organización de los cabildos de indígenas y fija las funciones que éstos han de tener relacionadas principalmente con la distribución de tierras pertenecientes a los resguardos de indígenas y a su forma de gobernarse.

La Ley 89 de 1890 por la cual determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada, ley que pretende dar protección a las comunidades indígenas reconociendo sus tierras y dando vida legal a los cabildos y los resguardos, reconociendo autonomía a sus costumbres y tradiciones.

El Decreto No 174 de 1898, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1.890, teniendo aplicación al Departamento del Cauca principalmente, donde se fijan las pautas de las comunidades indígenas de acuerdo a su cultura y costumbres.

La Ley 81 de 1958: que considera la Ley sobre Fomento Agropecuario de las parcialidades indígenas.

El Decreto 1634 de 1960, reglamenta la Ley 81 de 1958 creando un organismo ejecutivo de la política indigenista de la División de Asuntos Indígenas, que se adscribe al Ministerio de Gobierno.

La Ley 135 de 1961, sobre Reforma Social Agraria, ley que según los expertos marca la pauta en materia indigenista por parte del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria INCORA. La innegable bondad de esta disposición que trata de proteger el derecho del indígena de disfrutar plenamente de sus tierras, bosques y corrientes de agua es humana socialmente indiscutible, disponiendo el artículo 29 de la citada ley que: «así mismo no podrán hacerse adjudicaciones de baldíos que estén ocupados por indígenas, sino con el concepto favorable de la División de Asuntos Indígenas».

La Ley 31 de julio de 1967, esta ley llena las máximas aspiraciones en cuanto hace al justo trato que deben los gobiernos brindar a sus poblaciones indígenas. Ley que aprueba el Convenio Internacional del Trabajo relativo a la protección de las poblaciones indígenas y tribunales en los países independientes, brindando protección a los grupos nativos en lo que hace a tenencia de sus tierras, relaciones laborales, educación, salud, cultura, programas de desarrollo económico y social, etc.

La Ley 30 de 1988, esta ley prohíbe la adjudicación de tierras en territorios indígenas y establece la entrega de las tierras a los cabildos indígenas en forma gratuita.

El Decreto Reglamentario 2001 de 1988: marca una nueva fase en materia de legislación indígena, en materia de tierras para los aborígenes y marca el procesamiento a seguir para la constitución de los resguardos de tierra, ampliación y reestructuración de los mismos, sobre tierras del Fondo Nacional Agrario o sobre baldíos.

La Nueva Constitución Política de Colombia- 1.991 marca otro hito importante en la historia de las comunidades indígenas:

Artículo 7 y 8. Expresa: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la nación.

Artículo 10: Reconoce las lenguas indígenas de carácter oficial en sus territorios y en el territorio colombiano asimilando a la oficialidad del castellano en el país.

Artículo 68: Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Artículo 246: Las autoridades de los pueblos indígenas podían ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarias a la constitución y leyes de la república.

El Artículo 286 que dice: Son entidades territoriales los departamentos, los distritos, los municipios y los territorios indígenas.

El Artículo 287 dice: Las entidades territoriales gozan de autonomía para la gestión de sus intereses, y dentro de los límites de la Constitución y la Ley. En tal virtud tendrán los siguientes derechos:

1. Gobernarse por autoridades propias
2. Ejercer las competencias que les correspondan
3. Administrar los recursos y establecer los tributos necesarios para el cumplimiento de sus funciones
4. Participar en las rentas nacionales.

Artículos 329 y 330: Reconoce la conformación de las entidades territoriales indígenas y su reglamentación, además que direcciona la conformación de los consejos territoriales.

La Ley 99 de 1993 por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, siendo importante resaltar el artículo 67 que expresa: Los territorios indígenas tendrán las mismas funciones y deberes definidos para los municipios en materia ambiental.

La Ley 160 de 1.994: Por la cual se crea el sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino y en materia indígena.

Ley 115 de 1994: En el capítulo tercero del título tercero determina las políticas, directrices y lineamientos educativos para los grupos étnicos en Colombia en lo que se refiere a materia educativa.

Decreto 804 de 1995: Reconoce los derechos de los pueblos indígenas a la educación según los usos y costumbres de los grupos étnicos.

La Ley 21 de 1991: Por la cual se aprueba el convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes en relación al reconocimiento de la autonomía, el derecho al territorio, la educación y la seguridad social respetando y garantizando la permanencia de los pueblos indígenas.

La declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos Indígenas: Por la cual el Consejo de Derechos Humanos de la Asamblea General de la Naciones Unidas aprueba los derechos de los pueblos indígenas en autonomía, libre determinación, territorio, educación, tradiciones, cultura, estructuras sociales y administrativas según sus planes de vida y otras disposiciones. Los cuales deben ser incorporados a las leyes nacionales y en el marco de las constituciones nacionales.

5.1.4. MARCO NORMATIVO EN RELACIÓN CON LO EDUCATIVO

En lo educativo, se evidenciaron cambios importantes en materia legislativa debido a las acciones de movilización en exigencia a la reclamación de una educación pertinente y apropiada para los pueblos indígenas. De este modo, en el período 1976 a 1991¹⁴, aparecieron decretos y resoluciones que dieron un giro a la política

¹⁴ El profesor Fernando Romero Loaiza de la Universidad Tecnológica de Pereira, en su texto *La Educación Indígena en Colombia: referentes conceptuales y socio-históricos*, considera las décadas de 1970 al 2000 como el período de surgimiento de la educación indígena en Colombia.

educativa en territorios indígenas.¹⁵ A continuación se retoma la referencia de esta legislación citada en los anexos del libro ¿Qué pasaría si la escuela...?

- ✓ **Decreto Ley 088 de 1976.** *Estructuró el sistema educativo existente y propendió por el derecho a una educación propia a los indígenas y la participación activa de los mismos en la elaboración de currículos. Los programas regulares para las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropológica y fomentarán la conservación y divulgación de su cultura autóctona.*

- ✓ **Decreto 1142 de 1978, reglamentación del anterior.** *La educación debe estar acorde con las necesidades y características culturales de los pueblos. Les permite participar en el diseño de sus programas educativos, alfabetizar en lengua materna y debe ser una educación gratuita. Debe promover la investigación, el desarrollo tecnológico autóctono, creativo en un marco intercultural. Tener en cuenta calendarios y horarios especiales. Establecer criterios de selección y formación de maestros indígenas. No obstante el Ministerio de Educación Nacional conserva la función de control y evaluación de estos procesos educativos. Este decreto se fundamentó a partir de las experiencias y procesos que venían dando en distintas comunidades indígenas del país, quienes venían trabajando con recursos propios y planteando innovación educativa; no obstante, la pretensión inicial del Estado era integrar estas experiencias a su marco institucional y su estructura oficial.*

- ✓ **Decreto 85 de 1980.** *Exceptúa de ciertos requisitos académicos formales a docentes que laboren en comunidades indígenas.*

- ✓ **Resolución 9549 de 1984.** *Reglamentó el artículo 14 del Decreto 2762 de 1980, que dispone que el Ministerio de Educación debe autorizar y organizar un modelo especial de profesionalización para maestros que laboren en zonas de difícil acceso, situación que se daba entre aquellos vinculados a los procesos indígena. Este programa estaba dirigido por los Centros Experimentales Piloto de cada departamento y otorgaba el título de bachiller pedagógico. Exceptúa además de concurso a los maestros indígenas para su nombramiento.*

¹⁵ Es importante aclarar que la resistencia y la lucha de los pueblos indígenas que generaron procesos organizativos se presentaron en distintos territorios de Colombia, no sólo en el Cauca. En términos de la lucha por una educación propia, las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta hicieron valiosos aportes. Por ejemplo, el pueblo Arhuaco en 1982 se tomó las instalaciones de la Misión Capuchina que administraba la educación escolar en su territorio -Nabusímake-. Esta acción directa contra la educación católica que negaba la educación indígena derivó en el Decreto 1141 de 1978, expedido por el gobierno nacional.

- ✓ **Resolución 3454 de 1984.** *Crea el Programa de Etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional. La etnoeducación es definida como: “un proceso social permanente inmerso en la cultura propia. Conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico y a la vez establezcan relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto”. Establece los lineamientos generales de educación indígena en acuerdo con la Organización Indígena de Colombia -ONIC- e inicialmente aprueba el Plan Educativo para la Comunidad Ika de la Sierra Nevada de Santa Marta.*

- ✓ **Decreto 1498 de 1986.** *Ratifica el nombramiento de maestros indígenas, exonerándolos el sistema de concurso.*

- ✓ **Decreto 2230 de 1986.** *Crea el Comité Nacional de Lingüística Aborigen, como organismo consultor de las políticas lingüísticas para los Pueblos indígenas del país. Será el encargado de asesorar al gobierno nacional en la investigación, formulación de políticas de enseñanza, difusión, utilización y conservación de las lenguas indígenas y criollas existentes en el país.*

- ✓ **Decreto 1227 de 1987.** *Exceptúa del requisito de título profesional a las directivas docentes para el nivel básico, secundario y medio vocacional en las zonas indígenas.*

- ✓ **Decreto 1490 de 1990.** *Exceptúa a las poblaciones étnicas minoritarias de la aplicación del Programa Escuela Nueva, un programa para la educación rural en escuelas multigrado.*

Hasta el año 1991 estas son las regulaciones formuladas en relación con la educación indígena. En este año el Estado colombiano mediante la nueva Constitución Nacional reconoce la diversidad étnica y cultural del país. Este reconocimiento se traduce a su vez en derechos específicos que favorecen a las comunidades indígenas y particularmente su dinámica educativa. Entre ellos encontramos el derecho a la autodeterminación de los pueblos, el derecho a la protección de las culturas, al uso y oficialidad de las lenguas, a la enseñanza bilingüe, a una educación en el respeto a la identidad, al acceso en igual de oportunidades a la investigación, la ciencia y la cultura (art.: 7, 10, 68, 70)(PEBI, 2004).

En todo este camino de lucha por una educación propia que recorrieron distintos pueblos ancestrales estuvo presente el Pueblo Ancestral Ambaló, como parte del proceso organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC.

“El proceso de recuperación desarrollado en Ambaló es resultado del esfuerzo mancomunado de la comunidad que logró resistir la acción represiva de expropiación de las tierras y destierro generado por los terratenientes. La pérdida del principal sustento, LA TIERRA motivo desde inicios de la década del 70 la recuperación del territorio, apoyados con la orientación de la Organización indígena CRIC, desde 1972 se inicia en la finca la Betulia.” (Erazo, 2008:54)

Pese a todas estas dificultades, se logró la conformación legal del territorio del resguardo de Ambaló mediante resolución emanada del INCORA, 029 de diciembre del 91 la cual menciona los predios que hacen parte legal del resguardo Chero-Buenavista, Miraflores, El Rincón, Alaska Los Alpes, Cerro Gordo, Agoyán, La Clarita, La Chorrera, Rancho Grande y San Gabriel; pero desconoce el territorio ancestral que siempre hemos reclamado. (Erazo, 2008:55)

5.2. CONTEXTO HISTÓRICO Y GEOGRÁFICO

5.2.1. Historia y Vigencia del Pueblo Ancestral Ambaló.

Nuestra llegada al Cauca, y en especial a las comunidades indígenas, fue especial para nosotros porque estábamos llegando a un mundo desconocido, al que sólo nos habíamos acercado en los textos escolares y en las conmemoraciones del “día de la raza”, celebrado en las escuelas y colegios donde fuimos estudiantes. Nos enseñaron sobre las culturas prehispánicas, el descubrimiento de América y la conquista española y la referencia a las culturas indígenas siempre fue en tiempo pasado; por eso se habló de Chibchas, Quimbayas y Calimas, pero muy poco se dijo del presente. Escasamente, aprendimos que en Colombia existían 84 pueblos indígenas. Luego nos dimos cuenta que son 102, según la Autoridad Nacional de Pueblos Indígenas, ONIC.

Así mismo, en el Cauca las comunidades indígenas referentes eran los “paeces” y los “guambianos”, según los noticieros masivos que cubrían periódicamente manifestaciones, marchas, ocupaciones de vías y recuperaciones de tierra en este departamento. No se mencionaban a Yanakunas, Kokonukos, Eperaras y mucho menos a Kizweños y Ambalueños. Aun cuando también hicieron parte de estas protestas.

Este trabajo nos permitió aproximarnos al Pueblo Indígena Ambaló, quien legitima su ancestralidad territorial y cultural con base a la información que lograron recopilar durante un trabajo investigativo en los Archivos Históricos de Popayán y Quito, y del cual retomamos algunos apartes.

5.2.2. De la resistencia en la colonia a la lucha en la república

La pervivencia cultural del Pueblo Ancestral Ambaló se expresa por la permanencia en el tiempo -histórico- y el espacio -habitado- como elementos fundamentales en el reconocimiento de su ancestralidad. En este caso, el pueblo Ambalúeño tiene una referencia histórica de 309 años -entre 1560 y 1869- que data de la época de la conquista española en territorio americano, según investigación realizada por la antropóloga María Eugenia Erazo.

En este proceso [investigativo] se encontraron un total de 23 documentos históricos referentes a Ambaló, desde 1560 hasta 1869, los cuales suman tres siglos de historia, estableciendo las diferentes etapas en el transcurrir histórico de la comunidad, desde los albores de la conquista hasta la época republicana mostrando y corroborando el impacto cultural sufrido por los pueblos indígenas. (Erazo, 2008: 5)

5.2.3. Ambaló en los tiempos de la conquista y la colonia.

La primera mención de Ambaló en las fuentes escritas está referenciada en el momento en que llegaron los españoles al valle de Pubenza, que comprendía los actuales municipios de Popayán, Cajibío, Totoró, Piendamó, Silvia, Puracé, Sotaró, Timbío y el Tambo. En ese entonces, *existían 24 pueblos indígenas: pubenenses, Guambia, Ambaló, Xambalo, Uzenda, Coconuco, Zotara, Guamza, Malvasa, Polindara, Palace, Timbio, Colaza, Puracé, Totoró, Tunía, Cajibío, Cerrillos, Piendamo, Novirao, Guanaca, Paniquita, Yambitaro, Chisquio que formaban parte de la “provincias” de Guambia, Chisquio, Popayán, Bamba y Ceyna* (Rodríguez, 1994: 31. Citado en Erazo, 2008: 8).

Ambaló hacía parte de la provincia de Guambía, junto a los pueblos de Guambía, Jambaló, Noambo, Sesquita, San Sebastián, Guamza, Malvasá y Políndara. Estaba ubicado entre la hacienda Ambaló y Malvasá, actualmente conocido como el barrio Caloto, en el municipio de Silvia. Sus vecinos eran los Monguex, los Totoró y los Páez (Llanos, 1981: 19, citado en Erazo, 2008: 10). Vivían en forma de “poblados” (núcleos compactos) y “caseríos” (asentamientos dispersos). Su economía estaba basada en la agricultura intensiva del maíz, pero también sembraban yuca, papa, batata, ají, guamas, chontaduro y granadillas (Rodríguez, 1994: 4, citado en Erazo, 2008:11). También se dedicaban a otras actividades como la textilería, la minería, la

obtención de sal, la caza, la pesca y la recolección, entre otras. Con respecto a la organización social y política los pueblos indígenas funcionaban bajo la figura de cacicazgos, donde los caciques o “señores principales” tenían a cargo la dirigencia miliar y el intercambio de productos con pueblos vecinos (Llanos, 1981:61, citado en Erazo, 2008:12). Sin embargo, en los tiempos de la encomienda el cacique era el puente entre el sistema colonial y la comunidad.

Los pueblos indígenas que se encontraban en el Valle de Pubenza y en provincias como la de Guambía fueron finalmente conquistados por los españoles, quienes con el poder de las armas lograron vencer la resistencia indígena que luchó por su territorio. Con el dominio español se fundó Popayán y se estableció el cabildo, en el que Pedro de Añasco fue el primer alcalde. Luego se fundaron otras ciudades que fueron puntos de apoyo de los españoles en su objetivo de conseguir oro para ganar prebendas con la corona española (Melo, 1996; 67, citado en Erazo, 2008:18).

Con la conquista se impuso el sistema colonial, un período histórico donde los pueblos indígenas estuvieron bajo la dominación de España. En ese momento se vieron sometidos a pagar tributo a la corona española por medio de la figura de la encomienda¹⁶ y, por tanto, al trabajo forzado en las tierras que se repartieron los conquistadores, entre las cuales se encontraban las de Ambaló. *De esta manera se inició la implantación de la sociedad colonial con la fundación de villas y ciudades y con la consecuente repartición de los pueblos indígenas a los españoles para el laboreo de la tierra, apertura de caminos, edificación de puentes, iglesias, labores domésticas y la explotación minera, generando la desestructuración de los pueblos indígenas, asegurando con ello el bienestar económico y la permanencia de los españoles en las tierras conquistadas* (Erazo, 2008:20).

La referencia de Ambaló como encomienda data desde 1565 hasta 1769. Durante dos siglos, pasaron por varios encomenderos, pero fue Doña Isabel Torijano quien la mantuvo más tiempo; 56 años. A ella se le hizo entrega formal de la encomienda de Ambaló en 1708, como lo muestra el documento encontrado en el Archivo Histórico de Quito (Erazo, 2008:26):

En la ciudad de Popayán a 15 de noviembre de mil setecientos y ocho años el señor sargento mayor Don Gaspar de Borja y Espeleta tesorero

¹⁶ “La encomienda fue una institución social y económica característica de la organización colonial de América Hispánica, consistente en un núcleo de indígenas, por lo general un clan o una tribu, que era obligado a pagar temporalmente a un español meritorio un tributo que fijaban los oficiales de la Corona como cesión de la carga fiscal debida al rey y con obligaciones para el beneficiario, entre otros deberes, de ocuparse de la catequización y adoctrinamiento de los indios quienes seguían dentro de la administración y jurisdicción de la corona” (Rodríguez, 1975. p, 203. Citado en Erazo, 2008: 20)

de la real caja de esta ciudad y que de comisión de los señores presidentes y oidores de la Real audiencia de la ciudad de Quito para dar posesión a Doña Isabel Torijano... de los indios del pueblo de Ambaló como se manda por su alteza en la real provisión que su merced tiene obedecida vino a las casas de la morada de la dicha Doña Isabel Torijano y trajo dos indios hoy día de la fecha a presencia de su merced Joseph Mera corregidor de naturales que dijo llamarse Elvio Joan...y el otro Ignacio Camayo indios que asimismo dijo dicho corregidor ser pertenecientes al dicho pueblo de Ambaló y en ellos su merced dio posesión a la dicha doña Isabel Torijano y en vos y en nombre de los demás indios de dicho pueblo en nombre de su majestad cojiéndolos y entregándolos de las manos a la dicha encomendera quien les quito las camisetas y sombreros y se las volvió a poner a ello que yo hacia en señal de dicha posesión la cual aprendido que esta y pacíficamente sin contradicción alguna y lo pide por testimonio y yo el presente escribano que todo fui presente se lo doy de mandato de su merced en la forma referida testigo Francisco Antonio Beltrán y lo firmo su merced con la susodicha de que yo el escribano doy fe= Don Gaspar de Borja y Espeleta= Doña Isabel Torijano”¹⁷.

Además de la encomienda existía la mita o trabajo personal, que consistía en que el cacique de cada grupo se encargaba de sortear el porcentaje de indios que debían prestar el servicio de la mita cada año en labores como la construcción de obras públicas (puentes y caminos), casas de habitación e iglesias; la minería, el transporte de carga, el servicio doméstico. Así, en el censo de indígenas de Ambaló realizado en 1719, diez de las personas ausentes están en haciendas, hatos o conventos, sirviendo en ellas (Erazo, 2008: 36):

*“Juana de trece esta en el convento de Monjas en Popayán;
Ursula Ulchur, casada con Pedro Ambito... en la casa de Usenda,
Jacinto ausente en Pescador, que sirve a Don Tomas Prieto de Tobar,
Isabel, está en el convento de Popayán,
Melchor que esta en el sitio de Pescador en casa de Don Tomas Prieto de Tobar,
Gregoria la tiene su encomendero y el dicho Tomas lo tiene el licenciado Miguel del
Campo cura del pueblo de Caldon
Ignacio de la Estancia, en la estancia de Cauca
Laureana Gembuel, asiste en Popayán
Inés Causayá, asiste en el hato de Don Phelipe de Usuriaga en Guachicono
Leonor de la Estancia asiste en la Estancia de su encomendero”.*

¹⁷ La ortografía no se corrige porque es una cita tomada al pie de la letra.

De otro lado, con la encomienda los encomenderos se atribuían tierras en las zonas de sus encomiendas. En el caso de Ambaló, la hacienda que hacía parte de la provincia de Guambía, donde se encontraban cuando llegaron los españoles, pasó a ser de los fundadores de Popayán y de sus descendientes. Por tanto, las tierras de Ambaló tuvieron varios propietarios. *De esta manera, se tiene que desde antes de 1591, el capitán Lorenzo Paz de Maldonado con su esposa Doña Catalina de Belálcazar poseían en estas tierras en una Estancia en el sitio llamado “Ambaló, la cual era la estancia favorita de los dos esposos”* (Erazo; 2008: 44).

Finalmente, *para la época republicana 1838 el propietario de la hacienda es José Carvajal y después su hijo Antonio Carvajal y Tenorio, posteriormente Aparicio Rebolledo, Jesús Mosquera quien vende a Simón Hurtado y este a Juan María Caicedo quien hereda a Víctor Gabriel Caicedo y este a sus hijos* (Erazo; 2008: 45).

5.2.4. Ambaló en los tiempos de la independencia y la república.

La figura colonial de la encomienda llega a su fin con el inicio del período de la independencia. Posteriormente, llegó el tiempo de la República y, con ella, la constitución de 1886 que decretó la integración de los pueblos indígenas al proyecto de nación colombiana. Esta tarea estuvo a cargo de la iglesia católica, quien en convenio con el gobierno nacional firmaron el concordato de 1887 con el cual se establecieron institutos religiosos de orden educativo y se autorizaba la realización de otros *convenios dirigidos a evangelizar los demás grupos étnicos del territorio colombiano* (PEBI, 2004) Dicho de otra manera, se garantizó la continuidad del colonialismo occidental en territorios ancestrales indígenas.

5.2.5. Contexto Geográfico.

Para llegar al territorio del Pueblo Ancestral Ambaló, en nuestro caso desde la ciudad de Cali, tomamos un bus por la vía Panamericana hasta el municipio de Piendamó y luego, en otro bus, subimos por la carretera que nos conduce al parque central de la municipalidad de Silvia. Una vez allí, caminamos hacia el Resguardo Indígena de Ambaló, que está ubicado hacia la ruta que conecta con el municipio de Totoró, sobre la cordillera central, en el oriente del departamento del Cauca; al suroccidente de Colombia.

El Pueblo Ancestral Ambaló, geográficamente está ubicado en el municipio de Silvia, al oriente del departamento del Cauca. Es uno de los pueblos indígenas que hace parte del CRIC. Así mismo, dentro de la estructura organizativa por zonas, Ambaló hace parte del Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño,

COTAINDOC; un espacio que permite planificar y realizar acciones colectivas con otros resguardos pertenecientes a la zona. Es importante resaltar que, aunque el pueblo Ambaló no está reconocido actualmente por el Estado Colombiano como una etnia indígena, es un pueblo ancestral originario que tiene el reconocimiento legítimo por parte de las autoridades indígenas tradicionales y de la misma comunidad que lo conforma.

Pese a no tener ese reconocimiento como etnia indígena por parte del Estado, éste incide en sus territorios a través de sus políticas en los ámbitos político, ambiental, social, educativo y cultural, entre otros. Sin embargo, el Pueblo Ancestral Ambaló, en los últimos 25 años ha retomado el proceso organizativo mediante la estructura político - administrativa del cabildo indígena, que actúa como autoridad ancestral con capacidad operativa de elaborar sus propias políticas, asumiendo el gobierno propio. En cuanto a organización territorial, el Pueblo Ancestral Ambaló está conformado por 9 veredas que hacen parte del proceso de recuperación como resguardo indígena.

La educación constituye un sistema complejo de influencias y relaciones de poder, en las que participa toda la sociedad. Estas influencias y relaciones de poder, se ejercen con el objetivo de asegurar la asimilación y reproducción de toda la herencia cultural ya que las estrategias, las metodologías, las prácticas culturales influyen en los contextos culturales por ende en el sujeto, en los seres humanos.

Necesariamente, para hablar de educación y contexto desde el Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Ancestral Ambaló, nos remite a su Plan de Vida, donde es posible encontrar la categoría territorio como su eje transversal.

El territorio es un concepto y una realidad fundamental en la vida, memoria y proyección del plan de vida del Pueblo Ancestral Ambaló. El territorio además de ser la tierra misma, son todas aquellas historias y significados relacionados con los lugares y los sitios donde han vivido. El territorio como espacio es más que un “pedazo de tierra”; en él está la vida espiritual y material del Pueblo Ancestral Ambaló. Por eso le llaman la CASA GRANDE.

Desde esa CASA GRANDE ubicamos en su contexto el nacimiento de la escuela como mandato de apoyo a los principios de resistencia y pervivencia del Pueblo Ancestral Ambaló; proyecto educativo que nace del plan de vida y contribuye al proceso de educación propia.

En la comprensión de qué es territorio para el Pueblo Ancestral Ambaló encontramos la relación de las formas educativas con lo geográfico en término de climas y distancia, con lo político en relación con la existencia del cabildo como instancia de

gobierno, con lo multicultural e intercultural en relación con el mundo y el diario vivir, y lo educativo tiene que ver con el territorio, la cultura, la lengua y su preservación.

Asimismo, nació y se concibió la escuela, y sus objetivos son: *“Por la vida, fortalecimiento de la Organización, hacia la recuperación del Territorio, la Lengua y la Cultura”* trazándose metas claras y fundamentales para dinamizar el Proyecto de Vida del Resguardo bajo los principios de autonomía, territorio y autoridad que han orientado las luchas anteriores.

En ese sentido hablar de contexto tejido en relación con la educación, nos remite a conocer y detallar lo tangible: sus climas, carreteras, límites, instituciones, su ubicación geográfica, con lo intangible: su historia, lo cultural, lo humano, los proyectos, las autoridades, etc.

En ese orden de ideas para nuestra contextualización de la educación desde el proyecto educativo comunitario, nos encontraremos la escuela en relación con:

5.2.6. El contexto geográfico e institucional

- a) Climas, carreteras, ubicación geográfica
- b) Los pueblos limítrofes vecinos.
- c) Sede administrativa del cabildo
- d) Institución educativa con 7 sedes.
- e) Huertas, tul y tiendas comunitarias.

5.2.7. El contexto cultural y tradicional

- a) Los mayores.
- b) Los médicos tradicionales
- c) sobanderos
- d) parteras
- e) pulsadores existentes
- f) Promotoras de Salud
- g) Familias y pobladores de la comunidad
- h) Docentes propios y externos existentes
- i) Gobernadores del Cabildo
- j) Prácticas culturales – usos y costumbres.

5.3 CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL RESGUARDO DE AMBALÓ¹⁸

5.3.1. Ubicación geográfica

El resguardo indígena de Ambaló se encuentra localizado al sur – occidente de Colombia, en la cordillera central, al oriente del departamento del Cauca, en el municipio de Silvia, a una altura que varía desde los 2000 – 4000 m.s.n.m, con una temperatura que varía según los metros sobre el nivel del mar entre los 14° C en la parte occidente y norte, en las partes altas con una temperatura de 3 – 8 ° C y ocasionalmente de temperaturas que bajan de cero.

El resguardo indígena de Ambaló delimita así: por el norte, con el casco urbano de Silvia y con los resguardos de Kisgó y Guambia, por el oriente con el resguardo de Guambia zona campesina de Santa Lucía y el municipio de Totoró zona campesina de Gabriel López, por el sur con el municipio de Totoró resguardo de Totoró, por el occidente, zona campesina de Usenda y con el municipio de Totoró resguardos de Paniquitá y Jebalá.

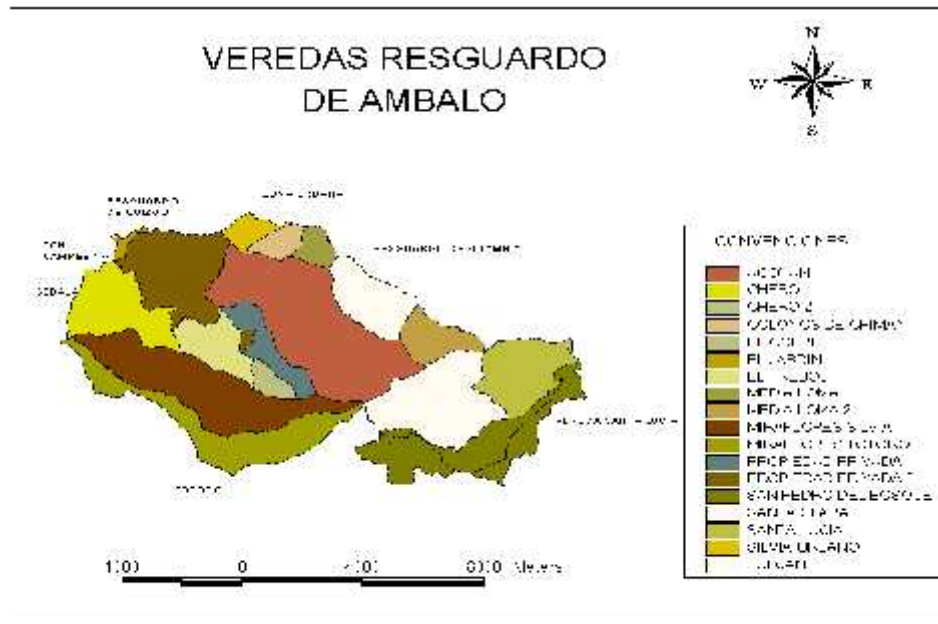
El resguardo de Ambaló está compuesto por nueve veredas: Agoyán, Ambachico, Cofre-Tulcán, Media Loma, Chero, Miraflores, Guarangal, la Estancia y San Pedro. Distribuidas en 24 recuperaciones. (Ver mapa No.1).

5.3.2. Vías de comunicación

Para tener acceso a la Comunidad de Ambaló existen 3 vías principalmente: La primera hay que llegar hasta Silvia- Cabecera Municipal, que se encuentra a 48 Km. Desde la ciudad de Popayán, la vía esta pavimentada, en tiempo hay 30 minutos de Popayán hasta la cabecera Municipal de Piendamó y 30 minutos hasta Silvia. La segunda del sitio denominado El Túnel, o sea a 2 Km, antes de llegar a Piendamó, se inicia una vía sin pavimentar, que pasa por el Resguardo de Jebalá (Totoró) hasta llegar el cruce Miraflores (Ambaló) y tiene una longitud de 18 Km. para un tiempo de 2 horas, por mal estado de la carretera; la tercera vía que sale de Popayán y llega hasta la Cabecera Municipal de Totoró, es vía pavimentada y se gastan 30 minutos, después se desvía a la margen izquierda hasta llegar al cruce de Miraflores y llegar a Ambaló.

Mapa No. 1: VEREDAS DEL RESGUARDO DE AMBALÓ

¹⁸ Tomado del Plan de Vida del Pueblo Ancestral Ambaló, 2008.



Fuente: Equipo Territorio Ambaló, 2007.

5.3.3. Vías carreteables principales y secundarias.

TABLA No.1: Vías carreteables principales y secundarias.

VIAS PRINCIPALES			
ORIGEN	DESTINO	DISTANCIA(KM)	TIEMPO (MIN)
SILVIA	TOTORO	17,0	60
TOTORO	V. SANTA LUCIA	13,0	45
SANTA LUCIA	SILVIA	29,0	120
VIAS SECUNDARIAS			
SILVIA	AMBACHICO	00,5	5
SILVIA	AGOYAN	7,0	30
SILVIA	CHERO	6,5	30
SILVIA	MIRAFLORES	11,0	45
SILVIA	LA SIBERIA (MIRAFLORES)	17,3	80
TOTORO	EL COFRE	8,0	30
TOTORO	TULCAN	11,0	45
TOTORO	SAN PEDRO	12,0	60

Fuente: Estudios socioeconómicos de Ambaló, 2007.

5.3.4. Clima

La intensa actividad volcánica desarrollada en la Cordillera Central y los fuertes movimientos tectónicos ocurridos en el Departamento del Cauca, ha dado como

resultado un heterogéneo relieve que explica en parte la diferencia climática y por ende las variaciones en la vegetación natural, las altitudes varían entre los 2000 y 4000 m.s.n.m. Esta variación determina cambios importantes en las condiciones climáticas.

5.3.5. Vientos

La importancia de los vientos es bastante grande en esta zona, los vientos dominantes son los del noroeste y oeste durante el día y los del norte y noroeste durante la noche.

Los vientos del noroeste modifican la temperatura en algunos sitios, pues transportan masa de aire frío; que hacen descender transitoriamente la temperatura, hasta 0 °C en algunos sitios. La llovizna de páramo en estas áreas, se debe principalmente a la condensación de masas de aire, frío y húmedo que son arrastradas por los vientos. En la parte media del área de este estudio se registran velocidades de los vientos de 20- 70 Km/ hora. (Estudio socioeconómico, 2007)

5.3.6. Población¹⁹

Tomando los datos censales existentes del territorio ancestral del pueblo ambalueño -estudio socioeconómico realizado en el año 2007- el Resguardo de Ambaló está constituido por 825 familias, ó 2.749 personas, 1372 hombres el 49,70%, 1377 mujeres el 50,30%, entre paeces, ambalueños y guambianos; asentados en nueve veredas.

En el territorio ambalueño se convive con personas originarias de Guambía, de Totoró y provenientes de otras zonas del país que se radican en las llamadas “zonas campesinas”.

Tabla No. 1: Población por vereda

Población por vereda					
No.	VEREDAS	PERSONAS	%	FAMILIAS	%

¹⁹ En la actualidad, se estima que la población del Pueblo Ancestral Ambaló esté alrededor de las 3.000 personas, según los datos referenciados en la Asamblea Evaluativa de los 31 años de vida, luego de haber recuperado el proceso organizativo del Cabildo. Julio de 2014.

1	AGOYÁN	852	29,7	235	27,0
2	AMBACHICO	139	4,7	44	5,0
3	CHERO	238	8,2	74	8,5
4	COFRE-TULCAN	122	4,2	31	3,5
5	ESTANCIA	30	1,0	8	0,9
6	GUARANGAL	151	5,2	45	5,1
7	MEDIA LOMA	226	7,7	72	8,2
8	MIRAFLORES	482	16,6	156	17,9
9	SAN PEDRO	509	17,5	160	18,8
	TOTAL	2749	100	825	100

Fuente: Estudio socioeconómico Ambaló 2007.

5.3.7. El Lenguaje

Se deduce que de toda la población 2749 personas, 401 personas hablan el idioma castellano y el nativo, el resto -2348 personas- hablan únicamente el idioma castellano. Indudablemente que esto preocupa al cabildo, de allí que el Comité de Educación haya confeccionado el Proyecto Educativo Comunitario orientado hacia el fortalecimiento del Plan de Vida y de la Organización para la recuperación del Territorio, la Lengua y la Cultura.

Tabla No. 2: Lenguaje.

LENGUAJE				
No.	VEREDAS	HABLANTE Idiomas Castellano y nativos	HABLANTE Idioma Castellano	TOTAL
1	AGOYÁN	120	732	852
2	AMBACHICO	32	107	139
3	CHERO	35	203	238
4	COFRE-TULCAN	6	116	122
5	ESTANCIA	0	30	30

6	GUARANGAL	27	124	151
7	MEDIA LOMA	162	64	226
8	MIRAFLORES	19	463	482
9	SAN PEDRO	0	509	509
	TOTAL	401	2348	2749

Fuente: Estudio Socioeconómico Ambaló, 2007.

5.3.8. La Escuela

En el Resguardo Indígena de Ambaló se constituyó la Institución Educativa denominada **INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AMBALÓ**, cuya sede principal es el Centro Docente Rural Mixto Miraflores y atiende los niveles: Transitorio, la Básica Primaria, la Básica Secundaria y La Media Técnica de modalidad Agro cultural.

Esta Institución Educativa tiene seis sedes que de acuerdo a la caracterización contextual de Ambaló, presenta diferentes factores como: su ubicación, el nivel socio económico, el clima, la población estudiantil, los orientadores.

VEREDA	FECHA FUNDACIÓN ESCUELA
MIRAFLORES	1.910
AGOYAN	1.933
SAN PEDRO	1.938
MEDIALOMA	1.986
LA PEÑA-CHERO	1.949
SANTA LUCIA	1.945
TULCÁN	1.974

Fuente: PEC Ambaló.

SEDE UNO: Escuela Rural Mixta Aگویán: Que atiende los niveles Transitorio, la Básica Primaria y en futuro inmediato algunos grados de secundaria.

SEDE DOS: Centro Docente Rural Mixto San Pedro El Bosque: Que atiende los niveles Transitorio y la Básica Primaria con programa de etnoeducación-escuela nueva, sin embargo podría en un futuro atender algunos grados de la Básica Secundaria, previo estudio de necesidades: de factibilidad económica, estadística y la autorización expresa del Cabildo Mayor, Comité de educación y la Secretaría de Educación del Cauca.

SEDE TRES: Escuela Rural Mixta Media Loma: Que atiende el nivel transitorio y la Básica Primaria, con programa de etnoeducación-escuela nueva.

SEDE CUATRO: Escuela Rural El Cofre: Que atiende los niveles Transitorio y la Básica Primaria, con programa de etnoeducación- escuela nueva.

SEDE CINCO: Centro Docente Rural Mixto El Tablón: Que atiende los niveles de Transitorio y la Básica Primaria con programa de etnoeducación- escuela nueva.

SEDE SEIS: Centro Docente Rural Mixto Peña Chero: Cerrada temporalmente por carencia de estudiantes en el año 2007 pero que en el año 2008 reabrió sus puertas para atender el nivel transitorio y la Básica Primaria con programas de etnoeducación-escuela nueva.

La organización de la institución está basada primero, en la escasez de estudiantes en algunos grados para las dos sedes principales e igual para cada una de las sedes; segundo, teniendo en cuenta la amplitud y topografía del territorio y tercero, porque este Cabildo Indígena tiene una propuesta curricular común y única para la educación de su gente que es llamativa e innovadora para sus intereses culturales.

Como estrategia, el Cabildo, con sus recursos de transferencia ofrece transporte para los estudiantes y eventualmente para los docentes que deben desplazarse o reubicarse con la propuesta, además de racionalizar el recurso humano existente y necesario (docentes) para el funcionamiento de la Institución Educativa.

La administración y dirección de esta propuesta educativa está conformada de la siguiente manera:

- ☀ Tres coordinaciones: Política, Pedagógica y Administrativa, de acuerdo al número de estudiantes atendidos y sedes participantes.
- ☀ El Consejo Educativo Territorial que asesora y orienta a las tres coordinaciones, mencionadas anteriormente, para la toma de las decisiones administrativas, directivas, comunitarias y académicas o pedagógicas; equipo en el cual el Cabildo como máxima autoridad del Resguardo juega un rol preponderante y determinante desde el punto de vista de las políticas educativas del Resguardo y del Departamento del Cauca.

Así mismo, se encuentran diferentes prácticas realizadas: talleres, proyectos e investigaciones que se han desarrollado como aporte a la resistencia y pervivencia del Pueblo Ancestral Ambaló, desde la institución educativa. Al igual que aquellas

que comprenden todas las actividades que se realizan para alimentarse, vivir, vestirse, reproducirse, adaptarse a su entorno.

Por ello las prácticas educativas incluyen la manera de comportarse en lo productivo, en el proceso de formación de las personas desde que son pequeños hasta que mueren. De estas prácticas construyen saberes y conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad que se acumulan en la memoria de los mayores y hoy, en los documentos que escribimos a partir de las investigaciones realizadas.

Estos conocimientos y saberes no se transmiten en cualquier espacio sino que la transmisión del saber, el compartir, orientar, corregir, reprender, aconsejar, tienen espacios y tiempos particulares como las noches desde el fogón o las madrugadas, la casa, la huerta, la parcela, los caminos, las asambleas y las mingas, los trabajos comunitarios, los rituales de medicina. Todos estos espacios en que se relacionan con la naturaleza y las personas (espacios de socialización) son en los que vive y pervive la cultura.

6. REFERENTES CONCEPTUALES

6.1. Encuentros y desencuentros de las culturas ancestral y occidental

En el momento que llegamos al territorio ancestral del Pueblo Indígena Ambaló, en Silvia Cauca, no sabíamos con claridad el tema que queríamos abordar como Trabajo de Grado. Poco a poco nos fuimos acercando al campo de lo pedagógico, y así fue como llegamos al Proyecto Educativo Comunitario, PEC.

Comprendimos que para trabajar el tema del PEC en las comunidades indígenas del Cauca era necesario acercarnos a la Educación Propia enmarcada en el contexto de una cultura ancestral que ha estado en permanente tensión con la cultura occidental, desde la llegada de los europeos al continente americano hasta nuestros días.

Empezamos a explorar autores y temáticas que nos permitieran contextualizar y entender el camino que decidimos recorrer. Nos encontramos con producción intelectual elaborada por personas de las mismas comunidades indígenas. Algunos trabajos colectivos y otros individuales fueron fuente para el tramo que nos exigía andar por las concepciones teóricas necesarias para este proyecto. Entre ellos están textos que cuentan el proceso de construcción de la Educación Propia en los pueblos indígenas Nasa y Misak. Tomamos como referencias bibliográficas planteamientos conceptuales de los indígenas Manuel Quintín Lame, Albeiro Gutiérrez Penagos y Abelardo Ramos Pacho, al igual que documentos del Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural, PEBI del CRIC. Junto a ellos, están algunos aportes de Frei Betto, Aníbal Quijano y Paulo Freire.

6.2. Cultura ancestral y cultura occidental

A medida que hemos ido conociendo a las comunidades indígenas en el Cauca y andando con ellas en sus territorios y en movilizaciones por diferentes ciudades del país nos hemos encontrado con la posibilidad de compartir nuestros conocimientos y participar en varias actividades que como comunidades indígenas organizadas realizan para la defensa de sus derechos y para contribuir a la construcción de un país con vida digna. En esas acciones y en su cotidianidad, encontramos un espacio de nuevos aprendizajes para nosotros.

La escuela formal convencional nos enseñó, durante 11 años, que al continente americano lo descubrió Cristóbal Colón. En esa historia oficial que nos contaron los docentes de dicha escuela todo quedó resumido a una mezcla cultural. Algunos lo llamaron “encuentro de culturas”. Otros más arriesgados lo denominaron “choque de culturas”. Lo cierto es que el 12 de octubre de cada año de nuestra vida escolar se celebró este acontecimiento con actividades que recordaban el “día de la raza”, como

fue bautizado este hecho histórico. No creemos que en la actualidad sea distinto. Aunque en algunas instituciones educativas se pueda asumir esta celebración desde una mirada crítica.

En el contexto actual de las comunidades indígenas colombianas no se celebra el “día de la raza” ni tampoco el “encuentro, mezcla o choque de culturas”. Al contrario, expresan que no se puede celebrar un hecho donde hubo muerte, robo, violación, tortura y desolación para la mayoría de los pueblos originarios del territorio Abya Yala, conocido actualmente como “continente americano”. Frei Betto (1994), teólogo de la liberación y educador popular brasileño, en su artículo Vigencia de Utopías en América Latina nos cuenta un poco más al respecto.

...convencidos de que eran el centro del orbe terrestre y únicos detentores de la civilización y de la verdadera y santa religión, los españoles que invadieron México en el siglo XVI, expulsaron de la historia y de la vida a 23 millones de indígenas, según unos; a 16 millones, según otros autores; para reducirlos en 79 años a poco más de 1 millón. La llegada de los europeos a nuestras tierras llamadas Abya Yala por los indios kuna, del actual Panamá provocó una profunda crisis en la utopía de pueblos que aquí vivían. Por una perversa coincidencia, aquellos hombres de barba roja, montados en extraños animales, como si tocaran el cielo, correspondían a las flechas y señales de las utopías vigentes entre los habitantes de Amerindia. Las divinidades utópicas -Quetzalcóatl, en México, y Viracocha, en Perú- retornarían, respectivamente, en el año ce-acall y en el reinado del XII Inca (Atahualpa), trayendo un tiempo de abundancia. Lo que vino sin embargo, en aquellas enormes "casas flotantes", fue la utopía de la muerte. La mayoría de los súbditos de Fernando e Isabel que llegaron aquí en busca de El dorado, estaban obcecados por la ambición de poder y de riqueza. Todo debía ser sometido al yugo colonizador: las riquezas naturales, por la fuerza de las armas; los cuerpos, por la esclavitud y las encomiendas; y las almas, por la destrucción de las religiones y de las culturas autóctonas. A partir de la invasión y de la conquista, los pueblos que aquí vivían no deberían soñar sino el sueño del colonizador, sin pretender, igualarse. (Betto, 1994. Revista Pasos No.55, Pág. 15).

Tras el hecho de la “mezcla” o “encuentro de culturas” se encubrió la imposición de una cultura sobre las otras. En este caso, de la cultura occidental europea, sobre las culturas ancestrales indígenas y africanas. De ahí que los indígenas en vez de celebrar el 12 de octubre como el “día de la raza” lo conmemoran como el “día de la resistencia indígena”.

A partir de nuestro paso por la Universidad y por el mundo indígena nos encontramos con una historia distinta a la que nos contaron en el sistema escolar convencional. Tenemos dos versiones de un mismo hecho histórico. Mientras que para la cultura occidental fue el descubrimiento de América, para la cultura ancestral indígena fue una invasión a sangre y fuego que acabó con la vida de muchos pueblos originarios.

Hasta aquí se logra evidenciar dos formas de ver, ser y estar en el mundo que se ha mantenido hasta nuestros días y que aquí hemos querido abordar, específicamente en el campo educativo. Es preciso, entonces, contextualizar estas dos culturas para lograr una mayor comprensión de nuestro estudio.

La cultura occidental, que tiene sus orígenes en el continente europeo, está cimentada en la razón, la ciencia, la academia, el capitalismo, el cristianismo y la civilización entre otros aspectos relevantes, que han logrado imponerse en gran parte del mundo. Por su parte la cultura ancestral indígena, está enraizada en la naturaleza, la cosmovisión, el sueño, la oralidad, la ritualidad, la sabiduría, lo espiritual y lo comunitario. Desde estos principios y valores muchos pueblos originarios de América lograron resistir a la invasión europea y han pervivido en el tiempo a través de luchas históricas.

La situación a la que nos referimos entre estas dos culturas se origina en la “conquista de América” y la posterior colonización de los pueblos originarios, denominados por los conquistadores como “indios”; seres sin alma y sin dios, incultos, incivilizados y, por tanto, salvajes. De esta manera, fueron clasificados como una raza inferior a la europea y se instaura, desde entonces, lo que Aníbal Quijano (2000: 202) ha planteado como *el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera identidad de la modernidad. Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder.*

Este nuevo patrón de poder se impuso a través de la invasión cultural y transgredió todos los ámbitos de la vida social de los pueblos originarios. Incluso, el hecho de que la historia oficial que nos cuentan en la vida escolar hable del “Descubrimiento de América” o la “Conquista de América” como un acontecimiento que hay que

celebrar como una mezcla cultural de la cual venimos también obedece a este patrón de poder.

Por su parte, Freire (1970; 206), en *Pedagogía del Oprimido*, caracteriza a la invasión cultural como una acción antidialógica *que sirve a la conquista y mantenimiento de la opresión, implica siempre la visión focal de la realidad, la percepción de ésta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la “superioridad” del invasor, la “inferioridad” del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, el miedo de perderlo. Así fue como los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales* (Quijano, 2002: 203)

Con Quijano (2002, 203) encontramos que *en América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. Por eso mismo nos llama la atención que en las instituciones educativas del país se celebre el “día de la raza” como una afirmación y aceptación del mestizaje cultural que todavía sigue legitimando la colonia en nuestros tiempos, aún después de la independencia de la corona española en el siglo XIX.*

A pesar que en la actualidad no estamos bajo el régimen de la corona española la sociedad colombiana, así como otras nacionalidades de América Latina, heredaron lo que Quijano (2000, 1) llamó colonialidad del poder. Esta *colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América. De este modo, se impuso un nuevo orden mundial donde* (Quijano, 2002, 203) *los colonizadores codificaron como color los rasgos fenotípicos de los colonizados y lo asumieron como la característica emblemática de la categoría racial, en la que los dominantes se llamaron a sí mismos blancos, a los africanos “negros”, a los pobladores originarios de América “indios” y al resultado de la llamada mezcla cultural “mestizos”.*

La invasión cultural de Europa a América no sólo pretendió imponer su patrón cultural en los pueblos originarios, además intentó despojar todo vestigio de la cultura ancestral que mantenía una relación de respeto y sacralidad con la naturaleza. Así

se puede deducir de uno de los relatos de Xokonoschtletl²⁰, de su libro *Lo que nos susurra el viento: la sabiduría de los aztecas*.

Había muchas cosas que no teníamos antes de que llegaran nuestros hermanos blancos. No teníamos ningún Jesucristo al que tuviéramos que orar. No teníamos cárceles, y no teníamos ladrones. No teníamos dinero, y por eso no se medía a un hombre por su dinero. Compartíamos nuestra Madre Tierra con nuestros hermanos, los pájaros, las serpientes, el jaguar, el hermano coyote, la tortuga. Cada cual iba donde le apetecía. No había fronteras, así que no había disputa alguna. No conocíamos escribanos que escribieran las leyes, ni nadie que rompiera las leyes escritas. Éramos salvajes y carentes de civilización. La única ley que seguíamos era la sabiduría de nuestra Madre Tierra, que nos es transmitida una y otra vez con cada nube y cada soplo del viento desde los tiempos de los antepasados de nuestros antepasados [...] Tiene que habernos ido horriblemente mal antes de que vosotros, hermanos blancos, llegarais hasta nosotros. (Xokonoschtletl, 1998)

Lo cierto es que ante la invasión, la conquista, la imposición, la colonialidad del poder, la manipulación y el encubrimiento cultural que trajo occidente a tierras amerindias muchos pueblos originarios se resistieron a desaparecer física y culturalmente. *A pesar del genocidio y del ecocidio causados por la empresa colonialista, durante quinientos años las víctimas -indios, negros, mujeres, emigrantes y trabajadores- mantuvieron sus culturas de resistencia. Disfrazaron de cristianismo a sus cultos, rebautizaron cristianamente a sus divinidades, buscaron la libertad en el fondo de las selvas y en el "palenque", y cultivaron sus raíces en la tradición de sus comidas, música, bailes, creencias, idiomas y utopías. Desde Alaska hasta la Patagonia, todos los pueblos de América lucharon por su independencia frente a los reinos europeos (Betto, 1994. Revista Pasos No. 55. Pág. 16).*

Esa resistencia que se ha mantenido por más de 500 años ante la invasión cultural y la colonialidad eurocéntrica es la que ha llevado nuestra mirada hacia los pueblos indígenas. Pero sobre todo, ha sido la motivación que nos ha llevado a caminar con ellos, a compartir y aprender. Nos preguntábamos ¿qué es lo que mantiene viva esa resistencia? ¿Cómo los pueblos originarios han pervivido todo este tiempo en medio de la hegemonía cultural de occidente? ¿Cómo en las actuales condiciones colombianas de conflicto social y armado han sobrevivido y se han sobrepuesto

²⁰ Indígena azteca, originariamente mexicana. Su nombre nativo traduce “fruto ácido y generoso del nopal, también conocido por chumbera”, que en un sentido más simbólico significa: “aquel que tiene raíces muy profundas y se alimenta de ellas”.

desde sus propios territorios? ¿Cómo han logrado ser una organización social de reconocimiento local, regional, nacional e internacional, en el caso del Cauca el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC?

Creemos que responder a estas preguntas implica más que estudiar e investigar el tema, más que leer y reflexionar sobre ello. Implica luchar con ellos para comprender el sentido de su resistencia, de sus planes de vida, de su cosmovisión. Aunque nos falta mucho trecho por recorrer queremos acercarnos desde estas páginas a conocer más de la cultura ancestral indígena y a visibilizar algunos aspectos de su proceso organizativo con la idea de que otras personas puedan inquietarse, preguntarse, problematizarse e interesarse más allá de lo aquí podemos escribir.

Algo de lo que hemos aprendido es que en el lugar y espacio de la cultura ancestral es tan fuerte el vínculo de las comunidades indígenas con la naturaleza que ésta guarda un valor sagrado muy importante para su existencia. De ahí que seres naturales como el sol, la luna, el trueno, el viento, el agua, el páramo, las estrellas... estén representados en saberes ancestrales fundacionales que han originado la vida de diferentes pueblos. Por ejemplo, el pueblo Nasa tiene su origen en el agua y las estrellas; el Misak en las lagunas de ñimbe y piendamú; el Kokonuco en los volcanes de Sotará y Puracé; el Inga viene del sol y la luna. Esa representación cosmogónica en el saber ancestral también permite ir más allá de lo racional a lo extrasensorial, al sueño, donde se da una estrecha conexión con el mundo espiritual.

Por eso, hemos encontrado que el saber ancestral fundacional, también llamado ley de origen, es concebido por las comunidades indígenas como *la ciencia tradicional de la sabiduría y del conocimiento ancestral indígena para el direccionamiento de todo lo material y lo espiritual*. Además, expresan que *su cumplimiento garantiza el equilibrio y la armonía de la naturaleza, el orden y la permanencia de la vida, del universo y de nosotros mismos como pueblos indígenas guardianes de la naturaleza. Así mismo, regula las relaciones entre los seres vivientes, desde las piedras hasta el ser humano, en la perspectiva de la unidad y la convivencia en el territorio ancestral, legado desde la materialización del mundo.*²¹ Sin embargo, para la cultura occidental, sustentada en la racionalidad, toda esta riqueza cosmogónica de la ancestralidad indígena carece de rigor científico y veracidad. Pero como dice Gutiérrez (2007) en su libro "Caminando la Educación Propia": *los pueblos indígenas somos diferentes porque tomamos distancia del modelo de sociedad occidental, porque hacemos parte de las minorías en el marco de las relaciones de exclusión que han caracterizado*

²¹ Programa ADAM-ARD. Área de desarrollo alternativo municipal Proyecto de fortalecimiento de los procesos organizativos de los jóvenes indígenas del municipio de Silvia y Totoró. Zona oriente. Sf.

nuestra historia, pero sobre todo, porque actuamos total o parcialmente de acuerdo a unos usos y costumbres propias y a una Legislación Especial (Gutiérrez, 2007: 48)

Usos y costumbres propias que heredaron de sus antepasados, quienes además no sólo legaron toda su sabiduría, sino también una forma de concebir y construir su mundo, de aprender y relacionarse con la naturaleza. *Nuestros mayores eran capaces de interpretar los misterios de la naturaleza; en las estrellas leían las bondades o las calamidades que podían sobrevenir sobre su pueblo. La cosmovisión guambiana permite ver más allá de la realidad. Hace ver y admirar la naturaleza, hace descubrir sus misterios y navegar en los espacios cósmicos. Nuestros mayores interpretaron la escritura de las estrellas, el sol, la luna y los cometas. Escuchan en el silencio y en los sueños el lenguaje del espíritu mayor, simbolizados en sus espíritus, en las plantas y los animales. Por eso eran capaces de advertir situaciones benévolas o catastróficas de su espacio cósmico (Aranda, Tunubalá, Salazar, Rodríguez, Aristizábal & Díaz, 2012: 50)*

Hemos aprendido que la cosmovisión es uno de los pilares fundamentales en la resistencia y pervivencia de los pueblos indígenas, entendida como el sistema de interpretación que tienen de la vida y donde se sustenta su pensamiento y conocimiento ancestral. *Es nuestra manera de ver y concebir el mundo a la luz de los preceptos, relaciones, enseñanzas y advertencias que se tejen entre todos los seres que lo habitamos, incluyendo los espíritus. Son los conocimientos, saberes, sentimientos, pensamientos, creencias y prácticas culturales propias que no solamente dan cuenta del origen, sentido y significado de todo cuanto existe, sino que también nos acercan a la vida. Es la fuente que nos nutre de sabiduría ancestral y hace posible mantener viva la memoria de nuestros ancestros (Gutiérrez, 2007: 55).*

Uno de los portadores de ese legado ancestral y de los referentes del mundo indígena más reciente, tanto en el Cauca como en Colombia, es Manuel Quintín Lame. En él se expresó la palabra y acción que ha contribuido fuertemente a la organización y lucha de pueblos indígenas en el país. Su obra *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* es un vivo ejemplo de la cosmovisión indígena, donde se reafirma la estrecha relación entre cultura ancestral y naturaleza:

Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de las selvas que lo vieron nacer, se crió y se educó debajo de ellas como se educan las aves para cantar, y se preparan los polluelos batiendo sus plumas para volar desafiando el infinito para mañana cruzarlo y con una extraordinaria inteligencia muestran en sí el semblante de amoroso cariño para tornar el vuelo, el macho y la hembra, para hacer uso de la sabiduría que la misma Naturaleza nos ha

enseñado, porque ahí en ese bosque solitario se encuentra el Libro de los Amores, el libro de la Filosofía; porque ahí está la verdadera poesía, la verdadera filosofía, la verdadera Literatura, porque ahí la Naturaleza tiene un coro de cantos y son interminables... pero el coro de hombres no indígenas que han corrido a conocer los grandes claustros de enseñanza en los Colegios, en las Universidades principiando por las escuelas primarias, etc.; no han podido ni podrán conferenciar acerca con ese libro de la Poesía, con ese libro de la filosofía... (Lame, 1971: 148).

A manera de síntesis, proponemos mirar algunos aspectos que son abordados desde las dos concepciones que hemos ido trabajando a lo largo del texto, con el ánimo de contrastar estas dos maneras de ser, sentir, pensar, ver, decir y hacer.

Culturas	Ancestral	Occidental
Ámbitos		
Cosmovisión	Ley o mito de origen	Origen teológico o evolutivo
Medicina	Medicina tradicional o propia (plantas medicinales)	Medicina alopática (farmacéutica)
División política	Resguardos indígenas	Departamentos y municipios
Forma de gobierno	Cabildos indígenas	Alcaldías y gobernaciones
Autoridad	Guardia indígena	Policía nacional
Espiritualidad – Religión	Creencias en la naturaleza católica y cristiana	Cristiana, católica, evangélica, apostólica, romana.
Educación	Educación propia	Educación oficial
Organización escolar	Proyecto educativo comunitario -PEC-	Proyecto educativo institucional -PEI-
Legislación	Derecho propio	Derecho romano
Justicia	Jurisdicción especial indígena	Jurisdicción ordinaria y militar
Economía	Agrícola, agropecuaria, de intercambio y trueque	Agropecuaria, industrial, extractivista y corporativa
Ciencia	Sabiduría ancestral	Racional
Historia	Oral	Escrita
Investigación	Experimental	Científica
Naturaleza	Fuente de sabiduría	Fuente de riqueza
Relación social	Comunitaria	Individual

6.3. Educación y escuela en las culturas ancestral y occidental

Al volver sobre la historia, explorando esta vez caminos diferentes a los que nos enseñó la escuela que nos educó, encontramos que en el tránsito de la vida colonial a la republicana conocida hoy con el nombre de Colombia, se desarrolló el proceso de independencia de la corona española que invadió gran parte del territorio americano y que gobernó durante más de 300 años. Este período de tiempo fue suficiente para que el proyecto colonial se expandiera por todos los lugares y

comunidades amerindias, siendo la religión uno de los instrumentos más poderosos para despojar culturalmente a los pueblos originarios de sus prácticas ancestrales.

También con el tiempo, los colonizadores codificaron como color los rasgos fenotípicos de los colonizados y lo asumieron como la característica emblemática de la categoría racial (Quijano, 2002: 203). Con esta clasificación el nuevo patrón de poder fue transferido del blanco español al “blanco” nacido en tierras americanas, producto del mestizaje cultural. Quiere decir, como afirma Gutiérrez, *que después de los españoles, fueron los criollos y mestizos quienes siguieron considerándonos “salvajes” y por ende, asumiendo la educación como un medio para “sacarnos de nuestro estado salvaje”*. (Gutiérrez, 2007: 25)

Precisamente la educación, que en tiempos coloniales corrió por cuenta de las misiones católicas, en el primer siglo de la República se entregó oficialmente a la tarea de administrar la educación en las escuelas de la naciente Colombia a la Iglesia Católica. Así lo constata Gutiérrez: *La educación formal en nuestros territorios ancestrales se inicia con el proceso de colonización orientado a evangelizar, castellanizar e hispanizar a los indígenas en aras de civilizarlos e integrarlos a las dinámicas de expansión del Imperio Español. Esto es a lo que los colonizadores llamaron “civilizar a los salvajes” y se llevó a cabo bajo el consentimiento y supervisión de la Iglesia Católica, labor que se legitima en 1887 con la firma del concordato entre el Estado Colombiano y la Santa Sede* (Gutiérrez, Op. Cit., 25).

La cultura occidental que se impuso sobre la cultura ancestral con la invasión a América se fue consolidando de manera hegemónica en el resto del mundo, en el que Europa era el centro y lo demás, la periferia. La tensión entre las culturas ancestral y occidental se presentaba en todos los aspectos de la vida social, siendo la educación uno de los más importantes para el mantenimiento de la dominación colonial y poscolonial. De este modo, *todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un sólo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento* (Quijano, 2002: 209).

Si bien la empresa colonial no logró exterminar ni física ni culturalmente a todos los pueblos de la América indígena con la invasión cultural, quienes resistieron luego se vieron enfrentados a una situación casi que de pérdida de su identidad ancestral por la imposición del nuevo patrón de poder occidental a través de la educación. Al respecto, Gutiérrez señala: *son tantos y evidentes los daños que nos ha causado este modelo educativo fundamentado en la evangelización y el etnocidio, que hoy por*

hoy la escuela formal ¡hecha instrumento de dominación! es en gran medida la responsable del desmoronamiento de nuestros pilares culturales, entre otras cosas, porque los conocimientos en ella impartidos llegan a contrariar e incluso socavar prácticas culturales ancestrales que tienen que ver con la socialización, producción y transmisión de conocimientos. Por eso hablamos de apropiar la educación, de redefinir la función misma de la escuela formal a la luz de las necesidades no solamente de aprendizaje de los estudiantes sino también de supervivencia de la comunidad como pueblo indígena (Gutiérrez, 2007: 28).

Además, Ramos y Rojas (2005) plantean que *la escuela en Occidente ha presentado el conocimiento como algo segmentado, delimitado por áreas y saberes, muchas veces sin establecer conexión entre sus componentes (Ramos y Rojas, 2005: 83)* Lo que establece una gran distancia con el pensamiento indígena que *como bien se ha dicho, se inscribe tanto en las diversas formas de resistencia como en las múltiples manifestaciones de apego al territorio, a diferencia del conocimiento de la ciencia y las disciplinas académicas que, entre otras cosas, entrega a la escuela formal nada más que un acumulado de conocimientos bajo el rótulo de asignaturas que en aras de permitir la entrada de lo universal del conocimiento crea modelos de adaptaciones y dependencias entre un conocimiento y otro (Gutiérrez, 2007: 63).*

De esta manera, mientras la escuela en el proyecto colonial agenciado por la cultura occidental en tierras amerindias se concibió como un instrumento para encubrir, dominar, manipular y consolidar la hegemonía europea sobre los pueblos originarios, en el proceso de lucha por su pervivencia, en estos últimos 40 años, han logrado *concebir la escuela como estrategia política de las organizaciones indígenas, como una forma de apropiar administrativa y conceptualmente el sistema escolar, y convertirlo en dinamizador de la resistencia cultural inspirada en la autonomía (Ramos & Rojas; 2005: 83).* En ese sentido, Gutiérrez (2007) expresa:

La educación escolarizada por ser uno de los componentes de nuestra formación integral, debe propender por el fortalecimiento de nuestra existencia como pueblos indígenas, por ende la calidad de sus procesos educativos se medirá a través de la capacidad que ellos tengan para generar y fortalecer nuestra identidad cultural. En este sentido, la revisión crítica que los pueblos indígenas venimos haciendo del papel que juegan las instituciones educativas en nuestros territorios, ha permitido reflexionar e ir asumiendo posiciones frente a graves problemas que tienen que ver, entre otros aspectos, con la no apropiación del conocimiento indígena de manera integral en las dinámicas de la escuela formal (Gutiérrez, 2007: 24)

La diferencia entre las culturas ancestral y occidental en el plano educativo ha llevado a que comunidades indígenas en el Cauca y Colombia no sólo hayan ejercido resistencia; sino también propuestas concretas que van más allá de hacerle frente a

la imposición cultural europea y plantean un sistema educativo propio a su cultura ancestral. *La propuesta educativa de los pueblos indígenas va en camino de lograr que la escuela formal sea apropiada; lo que significa que sea circunscrita en su contexto, centrada en el elemento de lo pedagógico para que desencarcele la reflexión sobre la pertinencia del hecho educativo y pueda dar respuesta al reto de asumir procesos que se ajusten al contexto en el cual opera, además asumiendo posiciones no solamente frente a qué contenidos enseñar sino también respecto a la función y utilidad de los mismos a la luz de las necesidades propias de la comunidad* (Gutiérrez, 2007: 29).

6.4. Educación propia y educación popular

Durante nuestro paso por la universidad escuchamos y vimos en clases varios modelos educativos: conductista, cognitivo, social, constructivista, progresista, entre muchos otros. Asimismo, nos enteramos de la existencia de algunos enfoques o corrientes educativas: especial, infantil, comunitaria, étnica, social, intercultural, popular. Pero la academia nunca nos habló de lo que se conoce como educación propia. Nos enteramos de ella en el andar con las comunidades indígenas del Cauca.

Para quienes no pertenecemos a etnias indígenas -según la clasificación racial inventada e impuesta en la conquista de América- y que fuimos educados en la escuela convencional impartida por la cultura occidental no es fácil entender el sentido de lo propio en el contexto educativo de las comunidades indígenas. Aún más, cuando se habla de educación propia. Por eso nos parece importante apoyarnos en la producción de conocimiento que se ha generado desde distintas experiencias organizativas del Cauca en estos últimos 40 años, especialmente en los pueblos indígenas Nasa y Misak.

Con base en lo anterior, Albeiro Gutiérrez -indígena Nasa de Tierradentro- retoma en su libro "Caminando la Educación Propia" el trabajo colectivo que durante varios años se ha desarrollado en la Propuesta Educativa Bilingüe Intercultural del CRIC. Desde allí, plantea que *lo propio es en primera instancia la relación entre lenguaje, cosmovisión y pensamiento que define un sentido particular del mundo de la experiencia y del campo conceptual del ser indígena [...]. Otro elemento de lo propio se refiere al encuentro entre el pensamiento ancestral, por medio de su lengua, con el pensar propio de lo universal y de lo colombiano. Es un encuentro de lengua y pensamiento que articula, reconoce y le da consistencia al proyecto educativo, que no niega lo externo y no crea la bipolaridad de lo propio y lo ajeno, pero que permite reconocer la diferencia entre el proyecto educativo humano de todos (global) y el proyecto educativo propio (local). En este sentido, la concepción de lo propio se refiere también al contexto y condición de aquellos elementos externos que sirven para afianzar nuestra existencia como pueblos indígenas* (Gutiérrez, 2007: 30).

El proceso organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca, desde su constitución en 1971, se planteó como una de sus primeras luchas la formación de *profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas* (PEBI, 2004). Este fue el punto de partida en los primeros años de trabajo que dieron origen al Programa de Educación Bilingüe -PEB-, que unos años después pasaría a llamarse Programa de Educación Bilingüe e Intercultural -PEBI-, en el que se incluyó el aspecto Intercultural entendido como el diálogo con otras culturas indígenas, así como afrodescendientes y mestizas.

Desde el PEBI se ha caminado *hacia un sistema de educación propia* que les permita como pueblos indígenas recuperar y revitalizar sus prácticas culturales ancestrales sin negar los conocimientos generados en otras culturas. *Cuando hablamos de 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 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 quiere transformar* (PEBI-CRIC, 2001). En estos términos, se ha venido avanzado en el proceso de construcción del Sistema de Educación Propia -SEP-, actualmente Sistema de Educación Indígena Propio -SEIP-.

Esta propuesta, que se configura como una política educativa autónoma de los pueblos indígenas en el Cauca, ha logrado extenderse a otros territorios indígenas y ha tomado tal fuerza que hoy existe la *Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas -CONTCEPI-* como un escenario de diálogo con el Ministerio de Educación Nacional -MEN- donde se han expuesto las tensiones que históricamente ha habido entre las culturas ancestral y occidental con el fin de conseguir que la educación indígena quede en manos de las organizaciones indígenas y no en el MEN. Desde esta instancia se ha planteado que *el sistema educativo indígena propio se considera que es un proceso que históricamente recoge el pasado y antepasado de los pueblos, las cosmogonías y los principios que orientan a los pueblos. En ese sentido también viene construyendo la educación pertinente a las necesidades actuales, considerando los desarrollos de la educación escolarizada actual como una estrategia para el fortalecimiento y construcción de los planes de vida, posicionando el proyecto educativo comunitario como una de las bases del sistema educativo indígena propio mediante el cual las comunidades orientan, direccionan y desarrollan la educación de acuerdo a su derecho propio.* (Soto, 2008:18)

Otra de las experiencias indígenas que ha venido caminando una propuesta de educación propia en el Cauca, desde sus características particulares es el pueblo Misak. *La educación propia, jalonada desde el principio ancestral Par s t , que ha estado en olvido por un lapso de 50 años, hoy nos permite impulsar la educación ancestral como un hilo conductor de todo un proceso de reaprender los conocimientos culturales, revitalizando el espacio escolar [...] En este espacio de encuentro de saberes se ponen en común las necesidades de construir un modelo pedagógico desde la comunidad para lograr una resignificación de la cultura que permita la pervivencia y la permanencia del pueblo, en equilibrio y armonía con la biodiversidad de la madre tierra y con los seres que la habitan. Esto nos permite vivir en el universo como hermanos.* (Aranda, Tunubalá, Salazar, Rodríguez, Aristizábal & Díaz, 2012: 47).

El Par s t es un principio ancestral que el pueblo indígena Misak ha venido recuperando en su proceso de resistencia cultural. Es la cuna de saberes milenarios que se encuentra en la vida, dinamizando el pensamiento y el hacer de la comunidad. Se manifiesta como alternativa educativa y pedagógica frente a modelos educativos ajenos, que nos permitirá afrontar la cultura globalizante con procesos propios, en el tiempo y en el espacio (Aranda, Tunubalá, Salazar, Rodríguez, Aristizábal & Díaz, 2012: 48).

Pero a la vez que germinaba la semilla de la *educación propia* en territorios indígenas del Cauca -como una iniciativa autónoma para recuperar y revitalizar las prácticas culturales que en tiempos coloniales fueron agredidas por los invasores, y como parte fundamental del proceso organizativo que empezaba a caminar como CRIC, a principios de la década de los 70's del siglo XX, para continuar la resistencia y la lucha como pueblos originarios- en América Latina la *educación popular* tomaba fuerza y protagonismo en las organizaciones sociales y en los sectores populares que históricamente eran excluidos de la sociedad porque promovía *la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha en favor de la transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales* (Freire, 1999: 112).

En ese sentido, la *educación propia* y la *educación popular* surgen como respuesta a ese modelo educativo que se había impuesto desde la conquista en Latinoamérica como un proyecto colonizador que, aún en nuestros días, ha mantenido un carácter dominante y excluyente hacia los sectores populares y las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Ambas propuestas se originaron en un contexto de confrontación social y política en el que, por un lado, comunidades indígenas en el Cauca y en Colombia se

organizaron para exigir al gobierno-estado la reivindicación de sus derechos como pueblos ancestrales y, por el otro, sectores populares -obreros y campesinos de América Latina- reclamaron la ampliación y apertura democrática en diferentes ámbitos sociales y políticos que permitiera la participación del pueblo en la toma de decisiones.

Así, la lucha constante por una educación apropiada para el contexto latinoamericano, que se pensara desde las particularidades de los territorios, atendiera las necesidades e intereses de los distintos sectores sociales y comunidades étnicas; teniendo en cuenta sus cosmovisiones, costumbres y tradiciones como pueblos ancestrales, se materializó en las propuestas de *educación propia* y *educación popular*.

La estrecha relación que guardan una y otra en cuanto a las concepciones política y pedagógica se evidencia en algunos planteamientos que hemos recopilado tomando en cuenta el contexto local indígena y el contexto regional latinoamericano:

La Educación Popular en América Latina -Carlos Rodrigues Brandao ²² (1989)-	¿Qué pasaría si la escuela...? -PEBI-CRIC ²³ (2004)-
<p><i>Cuando por primera vez fue usada en forma intencional y colectiva la expresión “educación popular” su significado no correspondía en rigor a lo que vino a ser después de los años 60. Después de la independencia de los países latinoamericanos hubo, con historias diversas, un mismo esfuerzo por parte de educadores, de intelectuales y políticos, en favor de una popularización de carácter democratizador de la enseñanza escolar, hasta entonces monopolizada por instituciones confesionales y puesta al servicio de los siguientes intereses: a) intereses directos de la empresa colonial, cuando se da en misiones de catequesis y servicios educacionales de transferencia de informaciones y valores de la metrópoli a la colonia; b) intereses de las élites locales, en las escasas escuelas donde iban los hijos de los señores del Reino o de la Colonia.</i></p>	<p><i>¿Qué es la educación para el CRIC? ¿Cómo es su proyección educativa en comparación con la educación convencional? Estas preguntas fundamentales son las que desde los primeros años han regido el trabajo del Programa de Educación Bilingüe. Algunas características de la región -el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias (es decir, los cabildos), el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno- fueron criticadas dentro del PEB y nos llevaron a reconceptualizar a la educación en general.</i></p>
<p><i>La educación popular surge históricamente cuando las condiciones ideológicas, políticas y pedagógicas, hacen necesaria la aparición de otra</i></p>	<p><i>La educación no está en manos de las comunidades, está en manos del gobierno y de la iglesia, y su contenido no beneficia a</i></p>

²² Teórico brasileño; licenciado en psicología, magíster en antropología social y doctor en ciencias sociales. Es autor de varias obras en los ámbitos de la antropología, la educación y la literatura.

²³ Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca.

<p><i>modalidad de trabajo activo con las clases populares, en el campo específico de las relaciones que envuelven el saber, el conocimiento. Frente a formas anteriores de prácticas educativas estables, institucionalizadas y consagradas, la educación popular emerge con características de movimiento intelectual y político a través de la educación.</i></p>	<p><i>nuestros intereses. Se hace indispensable crear el Programa de Educación Bilingüe para investigar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de autonomía.</i></p>
--	---

En el ámbito de la Educación Popular el pedagogo brasileño Paulo Freire se destacó como uno de sus mayores exponentes y como un pensador latinoamericano reconocido en el mundo entero. Su propuesta de *educación liberadora* detallada en su obra más conocida: *Pedagogía del Oprimido*, sembró la semilla de la *Educación Popular* en América Latina. Mientras que el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca es una de las referencias en Colombia sobre Educación Propia. Aquí, algunos de sus planteamientos.

<p>Sobre Educación Popular: Entrevista a Paulo Freire²⁴</p>	<p>¿Qué pasaría si la escuela...? PEBI-CRIC</p>
<p><i>Ayer, Paulo Freire entendía la educación popular como un esfuerzo de las clases populares, un esfuerzo en favor de la movilización popular o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de movilización y organización popular con miras a la transformación de la sociedad. Pero el Paulo Freire de ayer –un ayer que yo ubicaría en los años 50 y comienzos de los 60-, no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que yo hoy denomino la politicidad de la educación. Esto es, la calidad que tiene la educación de ser política. Porque la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Y por eso no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política.</i></p>	<p><i>En el CRIC... hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación... La educación es una base de nuestra lucha... La educación es un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad... La educación es un espacio organizativo, en donde se construye comunidad, buscamos formar dirigentes, fomentar mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida.</i></p>
<p><i>El Paulo Freire de hoy -y este hoy lo ubico desde finales de los años 60 y comienzos de los 70- ve claramente la cuestión de las clases sociales. Por ello es que, para él, la educación popular, cualquiera que sea la sociedad en que se dé, refleja los niveles de la lucha de clases de esa sociedad. Es posible, incluso, que el educador no esté consciente de esto, pero los contenidos de la educación popular, la mayor o menor participación de los grupos populares en ella, todo esto</i></p>	<p><i>Desde su conformación [1971], el CRIC manifestó con claridad su posición de considerar que los indígenas hacen parte del pueblo colombiano y que su lucha, al lado de los demás explotados y oprimidos, es por la construcción de una sociedad justa y democrática para todos... Es necesario resaltar la articulación del programa educativo con</i></p>

²⁴ Entrevista realizada por Rosa María Torres a Paulo Freire en Sao Paulo, Brasil, en agosto de 1985 que fue publicada en Alternativas, revista de educación popular de Nicaragua en el año 2007. www.ipade.org.ni

tiene que ver con los niveles del conflicto de clase. Entonces, el Paulo Freire de hoy no puede concebir proyectos de educación popular que no sean comprendidos a la luz del conflicto de clase que se esté dando, clara u ocultamente, en la sociedad. La educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular.

la dinámica general de la organización de tal manera que, tanto en los congresos del CRIC como en las asambleas zonales, se evaluaba y orientaba la educación como uno de los pilares centrales de todo el proyecto político-organizativo del CRIC -Consejo Regional Indígena del Cauca-.

En ese orden de ideas, la *educación propia* y la *educación popular* se pueden caracterizar como propuestas pedagógicas y políticas que plantean una crítica hacia lo que Freire denominó “educación bancaria”; acorde al modelo social del capitalismo que le interesa mantener “sociedades cerradas” a la democracia y al diálogo. Ante lo cual, proponen una “educación liberadora” que promueve el estudio y la reflexión de problemas educativos y sociales en aras de propiciar en las personas una conciencia movilizadora que luche por alcanzar “sociedades abiertas”; libres, justas y democráticas.

6.5. El proyecto educativo institucional y el proyecto educativo comunitario

A partir de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en el contexto escolar colombiano, se implementó el Proyecto Educativo Institucional -PEI-, *considerado como la oportunidad para mejorar la educación, la institución y los procesos pedagógicos y organizacionales; como promotor del cambio, de la participación, la reflexión y la acción, a partir de la definición de necesidades concretas detectadas en el análisis sobre los problemas existentes en la institución; como un proceso abierto a la comunidad que mejora las relaciones entre sus miembros, promueve la convivencia, los valores y proyecta la institución con visión de futuro. En síntesis: como la carta de navegación de la institución* (Caballero, 1999:70).

Para María Cristina Pulido (1994), el PEI está *orientado a transformar el aparato educativo en lo pedagógico, en lo cultural, y en lo organizativo-administrativo, tomando como fuerzas impulsoras la participación de la comunidad educativa y la autonomía; factores que le permiten generar identidad a cada proyecto educativo a partir de la diversidad en dos direcciones: en lo Curricular (modelo pedagógico, saberes, problemas, ejes, proyectos de investigación, proyectos de aula, etc.), en lo Cultural el modelo de convivencia institucional (gobierno escolar, la participación y construcción colectiva del PEI).*

Sin embargo, para el movimiento indígena en Colombia, en particular el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-, esta legislación desconocía los avances que como organización habían logrado hasta entonces con el programa de educación

bilingüe e intercultural en el desarrollo de la propuesta de educación propia. Según el PEBI (2004), *el PEI planteado por el Estado se centraba en la comunidad educativa en un sentido restringido, sin tener en cuenta la participación de la comunidad que rodeaba la escuela -padres de familia, autoridades locales, especialistas de la comunidad, entre otros-. Es decir, el PEI como propuesta se quedaba corto en uno de los principales fundamentos del proceso educativo que el CRIC ya había adelantado por más de una década: el carácter comunitario de la educación propia.* (PEBI, 2004: 71)

En ese sentido, las comunidades indígenas organizadas, en respuesta a la ley 115 que les exigía implementar en sus territorios Proyectos Educativos Institucionales, propusieron el Proyecto Educativo Comunitario -PEC- como *un proceso dinámico y progresivo de profundización de un diálogo entre comunidad y escuela que transforma la noción de qué es escuela, de cómo la comunidad se apropia de ella, de cuál es el papel de un maestro en la comunidad y de cuál es el papel de la educación en una sociedad indígena* (PEBI, 2004: 75).

Así, mientras que el PEI como *formalización, surge en Colombia dentro de las políticas de adecuación a las tendencias internacionales de la educación en general y superior en particular. Configura un mecanismo de organización de la vida institucional y de relación de las instituciones con el Estado, de tal modo que adquiere un lugar como mecanismo de autorreferenciación y de control* (Díaz, Valencia, Muñoz, Vivas y Urrea, 2007: 165) en las comunidades indígenas *el PEC se concibió como una metodología de desarrollo del conocimiento tradicional, en algo apropiado por los mismos actores -comunidad, dirigentes, maestros, niños-, en una dinámica de interrelación entre localidades, zonas y regiones. El PEC significaba, pues, extender la construcción de lo educativo a un espacio más amplio que superaba la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades* (PEBI, 2004: 72).

Esa diferencia generada entre organizaciones indígenas y el gobierno nacional a raíz del PEI y el PEC es una evidencia más de las luchas históricas que han librado en distintos escenarios los pueblos originarios para pervivir como culturas ancestrales en medio de una nueva conquista de las culturas occidentales que hoy se denomina neoliberalismo, en un contexto de globalización que, como la invasión europea hace más de 500 años, impone su hegemonía para no perder el dominio que aún tiene sobre otros pueblos y culturas. Por eso *el PEC es un proyecto que matiza desde lo escolar la formación de un pensamiento identitario, el cual ha de contribuir en el proceso de consolidación de la resistencia frente a la homogeneización, desarrollando los patrones de conocimientos ancestrales* (Ramos & Rojas, 2005: 78).

Incluso, el PEBI en su experiencia organizativa en el ámbito educativo resalta que *los PEC han tenido diferentes desarrollos en el Cauca. No existía una receta única, aunque los componentes esenciales se dirigían a encaminar la educación a partir de las necesidades y perspectivas de las comunidades. No se trataba de un desarrollo homogéneo, sino de un desarrollo de acuerdo con las realidades locales* (PEBI, 2004: 73).

7. REFERENTES METODOLÓGICOS

“Nuestras herramientas especiales de trabajo han sido y son mayormente los marcos de referencia y las técnicas con las que sucesivas generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad. Pero bien sabemos que estas herramientas de trabajo no tienen vida propia, sino que toman el sentido que les demos, con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento.”

Orlando Fals Borda (1979, 11)

*Reconstruir nuestra historia
nos permite dar una mirada compleja
a nuestra experiencia (PEBI, 2004).*

Para la puesta en escena de la metodología referenciamos el enfoque cualitativo como el adecuado para trabajar las actividades que se desarrollarían durante el proceso de reconstrucción de la historia del PEC del Pueblo Ancestral Ambaló. Dentro de este enfoque contaremos con dos perspectivas metodológicas que implican la participación de la comunidad: la sistematización de experiencias y la investigación acción participativa -IAP-.

La sistematización la tomamos desde los planteamientos de Alfonso Torres y Lola Cendales (2006), quienes afirman: *la sistematización produce, principalmente, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto que se basa en la voz y la mirada de sus protagonistas, el resultado es una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual puedan derivarse pistas para potenciarla o transformarla. Hablamos de sentidos porque la sistematización en perspectiva interpretativa enriquece la interpretación del colectivo sobre su propia práctica y sobre sí mismo; el nuevo orden de significado no es necesariamente conceptual, aunque es deseable que además de la reconstrucción narrativa se realice algún grado de conceptualización sobre algunos ejes problemáticos de la práctica* (Torres & Cendales, 2006: 36).

La sistematización, como modalidad de investigación cualitativa, puede entenderse como un método cualitativo y participativo de investigación social que reivindica la dimensión subjetiva de las prácticas e involucra a los propios actores interesados en el análisis de las experiencias. En ese sentido, *la sistematización como un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario* (Ghiso, 2001).

La investigación cualitativa, desde la sistematización, advierte preocupaciones comunes, filosóficas, teóricas y metodológicas, y se analiza la credibilidad, pertinencia e identidad del proceso a sistematizar. Por tanto, se pretende comprender la propuesta de una nueva manera, reconociendo las influencias históricas o de los horizontes de significado, entrando en un estado de desaprendizaje o mejor conocido desde la sistematización como la reconstrucción histórica.

Desaprender es una de las tareas para comprender la naturaleza de la experiencia educativa. En esa medida, el enfoque estará ajustado a desarmar el rompecabezas para la reconstrucción y el empoderamiento, es decir, desarrollando análisis de textos, técnicas de relatos, análisis del discurso, análisis de la realidad y análisis del contenido, para devolvernos y visionarnos, resolver las preguntas del cómo, porqué y para qué en las siguientes fases: acercamiento a la comunidad y planeación, revisión documental -percepción de los actores y reconstrucción-.

Por su parte, la IAP (Cendales, 1994:41) se plantea como *una propuesta metodológica que forma parte de una estrategia que involucra a la comunidad en el conocimiento y solución de sus problemas; en este sentido, se inscribe dentro del campo de las acciones de capacitación que no busca solamente describir los problemas, sino generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio y la transformación.*

La metodología que llevaremos a cabo contempla tres etapas:

1) Acercamiento a la comunidad y planeación. Se socializará e invitará a participar de la propuesta. Se conformará un equipo de trabajo con 6 personas que hacen parte del Cabildo y de la comunidad, quienes participarán en el desarrollo de todo el proceso. Con ellos se hará una exploración del territorio para tener una mirada integral del contexto donde se trabajará.

2) Reconstrucción del proceso histórico del Proyecto Educativo Comunitario a través de la revisión documental que haremos con la comunidad. Se recopilará información sobre la historia del PEC en la comunidad a través de entrevistas y visitas a las sedes de la institución educativa Ambaló y a las casas de las familias de la comunidad. Se llevarán a cabo encuentros pedagógicos para estimular el diálogo entre los participantes del proceso.

3) Evaluación, socialización y difusión. Se evaluará colectivamente el trabajo realizado para conocer sus impactos y proyecciones. Se presentarán los resultados de la reconstrucción y los productos elaborados durante esta. Los medios y formas

propias de comunicación que existen en la comunidad serán los canales que se utilizaran para su difusión.

Desarrollo de las Fases:

Inicialmente, nuestra llegada al territorio y a la comunidad fue mediante la participación de actividades de encuentro que tiene el Cabildo Indígena de Ambaló, como las mingas culturales y las asambleas. De esta forma conocimos las necesidades para trabajar en el componente educativo. Previa presentación formal, por medio del comunero Yamil Pechené, nos dimos a conocer ante el Cabildo de este momento -año 2009-, quien nos abrió las puertas para seguir formulando nuestra propuesta de colaborar como estudiantes de trabajo de grado en lo educativo.

Debido a que llegamos finalizando año, nos encontramos con la clausura del cabildo que nos recibió. Al siguiente año, iniciamos el proceso de presentación y formalización ante el nuevo cabildo. Se conforma el equipo de trabajo el cual quedo integrado y articulado con el equipo de educación (coordinador político, pedagógico y administrativo), la universidad del valle con dos estudiantes en trabajo de grado, y la participación de una asesora educativa de la universidad pedagógica nacional. Seguidamente llegando a unos acuerdos de trabajo, donde además de la reconstrucción, nos solicitan trabajar en dos tareas puntuales en lo educativo: revisión y ajuste del nuevo plan de estudios para primaria y secundaria, y capacitación en estrategias y metodologías pedagógicas.

Esta puerta entreabierto sobre la reformulación de un plan de estudios, fue el camino que continuamos para hacer memoria sobre que es el PEC, aquel aprobado en asamblea y así mismo, reflexionar sobre qué joven Ambalúeño se requiere graduar.

Las anteriores reflexiones se realizaron con los profesores y con la comunidad por recuperaciones²⁵. Con los profesores se alcanzaron a desarrollar dos talleres, y con la comunidad un encuentro general y un taller por recuperación, participaron: Siberia, Agoyán, Miraflores y San Pedro.

Los talleres por recuperación tuvieron particularidades de acuerdo al interés y apropiación de cada una, en la recuperación de Siberia a pesar de lo lejano llegamos con transporte del cabildo y los participantes iban llegando a pie y en caballo y logramos desarrollar dos talleres con niños, niñas, hombres, mujeres y mayores. El primer taller fue para conocernos, presentar el trabajo a realizar y establecer

²⁵ En Ambaló se entiende por la palabra Recuperaciones y Recuperación como las fincas recuperadas, que más adelante se les cambió el nombre de la finca recuperada por un nombre reivindicativo para el territorio, por ejemplo, La finca San Gabriel hoy reconocida como Recuperación Letras.

compromisos, de donde se desprende el segundo taller que se desarrolló con la práctica de atizar, prensar e hilar lana de ovejo y al mismo tiempo reflexionar sobre la educación y el PEC.

En la recuperación Miraflores, fue algo más simple y a pesar de ser la sede central y quedar la institución alrededor de las viviendas, los participantes fueron llegando uno a uno, iniciando tarde y desarrollándose un encuentro casi magistral sin mayores profundidades, ya que manifestaron no saber que es el PEC por lo tanto el taller fue para recordar qué, donde y cuando nació el PEC.

Los talleres realizados se trabajaron con la metodología de la cartografía social y la pedagogía de la pregunta. Las preguntas planteadas y reflexionadas se relacionan a continuación...



☞ Taller en Aگویán, con todas las recuperaciones:

¿Qué tenemos? ¿Cómo nos relacionamos? ¿Cómo estamos? ¿Qué soñamos?
¿Cómo nos comprometemos? Estas preguntas fueron trabajadas con la cartografía social.



🌀 Taller en Siberia:

¿Con quién convivo?, ¿Qué están pensando? ¿Qué están haciendo? ¿Qué están diciendo? Estas preguntas se desarrollaron mientras se realizaba el taller de hilado con lana de ovejo.



🌀 Taller en Miraflores:

Avanzar en ¿qué es el PEC? Los profesores, ¿en qué están aportando? Este taller fue magistral.



🌀 Talleres con el cabildo:

¿Qué es calidad de vida? ¿Qué es calidad de educación? ¿Qué están pensando los jóvenes del proceso organizativo? ¿Con qué perfil estamos formando a los bachilleres de Ambaló, al tiempo, qué perfil requerimos?



☞ Talleres con los profesores:

Pensar en la integración de áreas, ¿se daría a partir de los proyectos pedagógicos? ¿Conceptualizar, hablar de modalidad? ¿Cómo estamos viendo, asumiendo, comprendiendo como institución educativa? ¿Concepto de área? ¿Área para secundaria? ¿Propias o no?

☞ Talleres con equipo de trabajo:

Se propone conceptualizar los términos que componen el plan de estudios: ciclo, área, saberes, líneas de investigación, Proyectos pedagógicos, Proyectos investigativos, organización y desarrollo comunitario, producción auto-sostenible y transformación de materia prima, tierra, territorio y planificación ambiental, arte, cultura y humanidades, modalidad agro-cultural.

El equipo de trabajo fue el encargado de reconstruir las reflexiones y así mismo produjo la propuesta para el ajuste al plan de estudios, en el cual se generó un INFORME DE AVANCE PROYECTO: APOYO AL DESARROLLO DE LA PRIMERA FASE DEL PLAN DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL DE LAS SEDES EDUCATIVAS A TRAVÉS DE COMPONENTES PEDAGÓGICOS ADECUADOS AL CONTEXTO LOCAL Y CULTURAL DEL RESGUARDO INDÍGENA DE AMBALO, MUNICIPIO DE SILVIA, CAUCA. COMPONENTE: Estructuración y diseño del Plan de estudios y currículo adecuado a los parámetros socioculturales del pueblo indígena del resguardo de Ambaló en apoyo a la estructuración del PEC. De lo que fue la fase uno, reconstrucción de la experiencia.

Como fase dos realizamos una profundización de la experiencia a través de lecturas intensivas de la información contenida en los siguientes documentos y formatos:

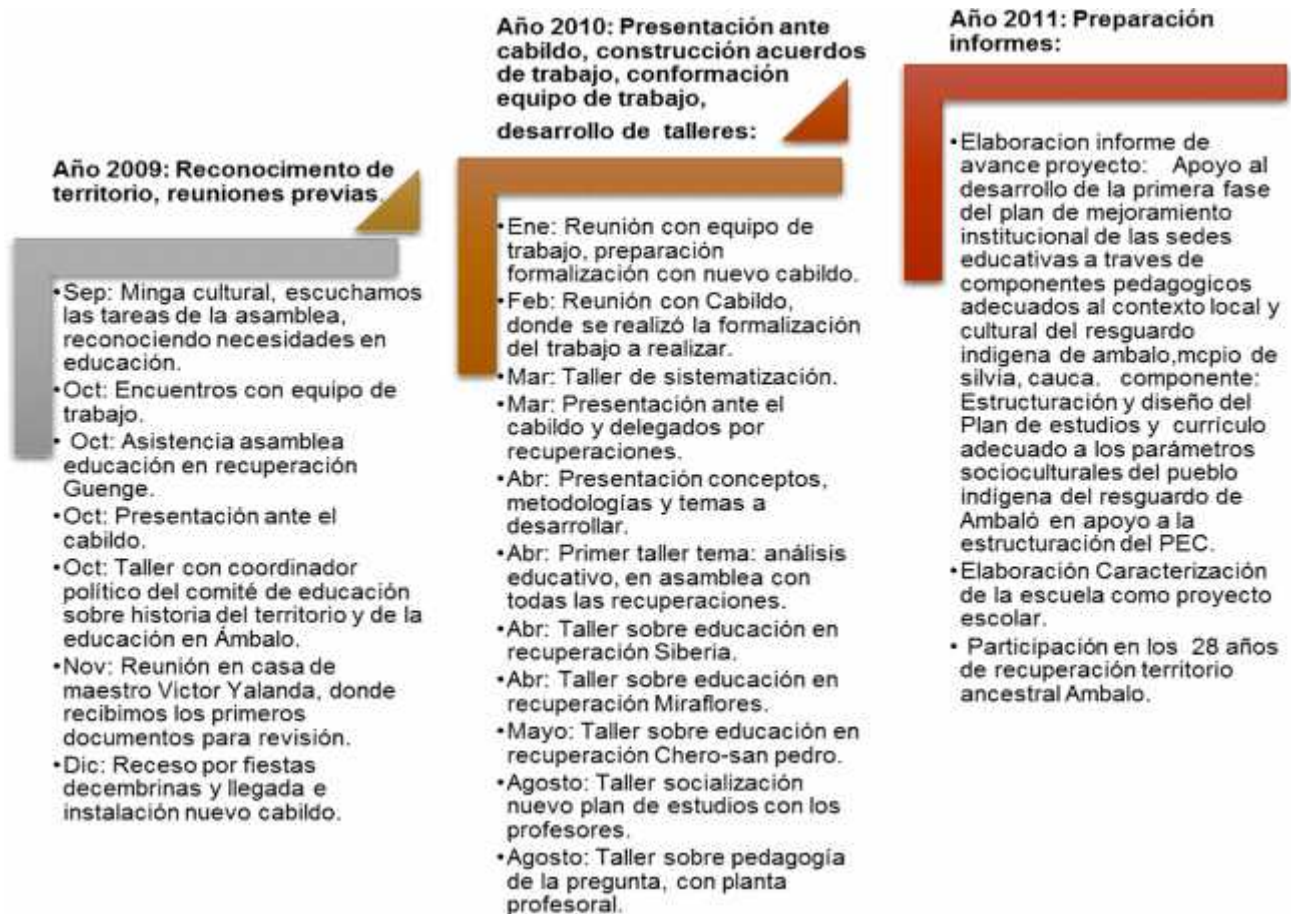
☞ Aproximación histórica.

☞ Audios minga cultural conmemoración histórica 26 años.

☞ Proyecto Educativo Comunitario - parte técnica.

- Anexos PEC.
- Proyecto de Vida de Ambaló.

Como fase tres queda la socialización en asamblea para la aprobación, ajuste y puesta en marcha del nuevo plan de estudios, elaborado colectivamente.



8. HALLAZGOS EN TORNO A LAS DIMENSIONES POLITICAS Y PEDAGÓGICAS

"La educación es una práctica, lo que significa que no es mero movimiento natural, razón por la que entra en juego la dimensión ético-política.

*Es una acción porque sabemos lo que hacemos,
sabemos que podríamos hacerlo de otra manera o simplemente no hacerlo.
En ese sentido, la educación es una acción y no un mero movimiento natural".*

(Cullen, 2012)

Deshebrando la enredada madeja del entramado educativo en el Pueblo Ancestral Ambaló, es necesario profundizar en un análisis que nos permita reconocer cómo se tejen las relaciones entre pedagogía y política en el proceso de recuperación y fortalecimiento cultural desde la Institución Educativa Técnica Ambaló.

Desde el pensamiento y el Plan de Vida de la comunidad del Pueblo Ancestral Ambaló, la educación es un tema que atañe a toda la comunidad (Plan de Vida Ambaló, 2008). Por tanto, en cumplimiento de ese mandato nos encontramos con ella desde las dinámicas lúdicas, los tejidos colectivos, la cartografía social, la pedagogía de la pregunta y los talleres de reflexión sobre el Proyecto Educativo Comunitario, PEC.

A través de la palabra hablada, las imágenes en sus rostros y los mapas dibujados (cartografía social), logramos conocer, entender y contrastar pensamientos y posturas en relación al PEC. Así, fuimos caminando la experiencia de esta "otra educación", que en la palabra escrita se identificó así: "Por la Vida, Fortalecimiento de la Organización hacia la Recuperación del Territorio, la Lengua y la Cultura". De este modo, nos adentramos en otro pensamiento, otras formas de hacer educación. El proceso educativo de Ambaló es una forma alternativa de educación, aquellas otras formas de educación basadas en el contexto sociocultural de la comunidad, de reconocernos y comprendernos en una interacción con la naturaleza.

Las prácticas educativas, y cotidianas, son el resultado de las relaciones que permiten las formas de pensar y hacer educación, como aquella que garantiza la permanencia de ciertas acciones para la pervivencia del Pueblo Ancestral Ambaló, en la medida en que actúa como mecanismo que orienta a la gente hacia ciertas direcciones y no hacia otras. En consecuencia, la educación define un orden social determinado en tanto que garantiza la permanencia de ciertas formas de ver el mundo.

Las formas están representadas en la estructura del hacer educativo Ambalueño, lo que nos permite referenciar las otras formas de hacer educación. La Institución Educativa Técnica Ambaló, está conformada por una sede principal, en Miraflores, y seis sedes educativas: Agoyán, San Pedro el Bosque, Media loma, el Tablón y Peña Chero. Para sus seis sedes han implementado las mismas formas para sus procesos pedagógicos y político-administrativos anotando que cada una se caracteriza de acuerdo a su contexto, sus vecinos, sus maestros y comunidad.

Para adentrarnos a conocer lo que caracteriza la Institución Educativa, nos centraremos desde la Sede Agoyán, toda vez que la estructura nos lo permite, ya que todas ellas están articuladas por elementos transversales enmarcados desde el plan de estudios. Esta particularidad nos permitió acercarnos y proyectarnos en el quehacer de cada una de las demás sedes que forman parte de la Institución Educativa Técnica Ambaló, encontrando:

- Los grados que convencionalmente se cursan de primero a once grado se convierten en ciclos, niveles de tres años que abarcan desde transición hasta el grado once; de la siguiente manera:

NIVELES EDUCATIVOS	GRADOS	ETAPAS
Nivel I (Uno)	Transición, 1º y 2º	Afianzamiento Cultural (Oral- escritura)
Nivel II (Dos)	3º, 4º y 5º	Maduración Cultural
Nivel III (Tres)	6º, 7º y 8º	Investigación y Práctica Pedagógica
Nivel IV (Cuatro)	9º, 10º y 11º	Consolidación y Relación Externa

- La coordinación de la institución es colegiada en tres frentes: Político, Pedagógico Y Administrativo, para la toma de las decisiones administrativas, directivas, comunitarias y académicas o pedagógicas.



Esquema tomado del PEC Ambaló, 2008.

- ☞ En lo que se refiere al personal laboral, cuentan con un cuidador mantenedor y una cocinera. Este personal es rotado trimestralmente entre habitantes Ambalúes. Ellos son los encargados de la labor de limpieza, el aula matinal, el comedor escolar y las actividades extraescolares. Son contratados a través del cabildo. Estas vinculaciones laborales garantizan la sostenibilidad de los procesos, además de brindar oportunidades de trabajo entre todos los ambalúes.
- ☞ Los padres de familia participan y colaboran en las actividades que el centro propone y, mantienen a través de las prácticas culturales una relación de respaldo y cordialidad con la institución escolar.
- ☞ Proyectos educativos como la huerta escolar en donde se practica la siembra como esa forma de volver a la tierra y acercarse a la naturaleza, la guardia indígena escolar y el cabildo escolar, en donde se le enseña a los niños y niñas a comprender los procesos organizativos y políticos del resguardo, en donde se asume la estructura del cabildo mayor.
- ☞ Proyectos productivos como artesanías en correspondencia con los saberes culturales alrededor del tejido, el de especies menores, bovinos y ovinos en donde se les inculca a partir de las prácticas de crianza de estos animales.
- ☞ Profesores y directivos ad honorem. Ejemplo la rectora es oriunda ambalúeña,

como muchos profesores denominados comunitarios que fueron nombrados autónomamente por la asamblea. Es este caso el perfil y rol de docentes y directivos es diferente al funcionario oficial, la titulación no es lo más importante, ya que su selección es por la confianza, su participación en las luchas, por el manejo de la lengua, por el reconocimiento que la comunidad tenga de la persona. Esta acción caracteriza el modo de construcción desde abajo, en la cual no es desde el gobierno central o desde arriba que surgen las decisiones de política educativa sino desde la base de la comunidad, la máxima autoridad, la asamblea.

- ☞ Aspectos tales como la disciplina y la resolución de los conflictos con el estudiantado se configuran como el principal elemento que sirve para diferenciar posturas y demarcar concepciones educativas, ya que la solución de estos se delega en los mismos estudiantes a través del gobierno escolar. Práctica pedagógica que les permite a los estudiantes conocer, aprender y tomar decisiones en torno a las vivencias y conflictos que se presentan en la escuela y al mismo tiempo configuran y alientan los perfiles generacionales para el relevo en el cabildo administrativo del resguardo.
- ☞ Manual de convivencia acorde a las creencias, tradiciones, usos y costumbres propios de la comunidad.
- ☞ Las prácticas culturales están vinculadas con las actividades escolares como son: los rituales, las mingas culturales y de trabajo, el apu x (ritual de ofrendas), el tul, el cuidado de la mujer en sus periodos menstruales, la alimentación, la asamblea como órgano decisorio sobre los rumbos y fines de la educación.
- ☞ Respecto a la lengua propia, encontramos que la lengua de Ambaló llamada namtrik, es una reconstrucción de los silencios y olvidos tatuados con la represión de la colonia. Hoy día carece de alfabeto. No se puede enseñar en lengua; no hay docentes ni comuneros preparados para enseñarla. Habría que limitarse durante un largo período a reconocer la lengua, a indagarla. Se le ven potencialidades culturales a través del uso oral en los mayores. Con apoyo de la universidad del Cauca se están reconociendo los vocablos para establecer una forma de enseñarse a niños, niñas y comunidad.

Las primeras elaboraciones frente al PEC, permiten evidenciar la construcción del currículo, el plan de estudios de primaria y los fundamentos que con el paso del tiempo se han ido fortaleciendo. Esta estructura evidencia de antemano el proyecto de vida del Pueblo de Ambaló y las construcciones de toda una comunidad. Se han realizado distintos documentos de plan de estudios, pero no han logrado un ejercicio práctico que permita evidenciar la consolidación de dichas propuestas, lo que en palabras textuales de los comuneros reconocen como que se “reflexiona pero no se avanza”.

En el año 2010 se logra la conformación del equipo educativo el cual se conformó por el coordinador político, la coordinadora administrativa, el coordinador pedagógico, el acompañamiento de estudiantes en trabajo de tesis y una asesora educativa. Este equipo orientó la construcción del plan de estudios de bachillerato, retomando las distintas elaboraciones y expectativas de los comuneros, los aportes de los docentes y estudiantes para fortalecer el Proyecto Educativo Comunitario.

Constantemente se han construido propuestas que intentan responder al objetivo de la educación propia, al educar en y para la vida, desde la familia, el ejemplo y el fogón. Desafortunadamente no se logra esta pretensión ya que por un lado, los maestros en su mayoría tienen una formación en alguna disciplina determinada, enseñan contenidos que no se encuentran contextualizados, sin darse cuenta sus prácticas están determinadas por la repetición del modelo educativo formal, por la enseñanza tradicionalista, continuando, cierta manera, con la colonización del saber.

La experiencia de educación en relación con el PEC presenta tanto evoluciones como involuciones con respecto al mandato del Pueblo Ancestral Ambaló, irregularidades que reclama la reconstrucción del mismo. Los rumores, resultados, aptitudes y actitudes que manifiesta la comunidad educativa han demandado la inmediata evaluación de los fines de la escuela, pues se reconocen trabajos realizados y también se identifican adaptaciones que la escuela ha sufrido en relación con el contexto. Se ha entendido que no sólo la letra con sangre entra, que pervivir no significa ser indigenistas y que ser indígena no implica ser analfabeto.

En los talleres realizados con la comunidad y docentes se observa claridad, identidad y pertinencia por parte del gobierno propio o cabildo indígena, el comité de educación y la rectora, que se encuentra plasmado de modo explícito en el PEC, y además encontramos en el PEC, también es responsabilidad del profesorado y comunidad, asegurar que todos los estudiantes, con independencia de sus circunstancias personales y familiares, reciban la formación política y cultural para la pervivencia del Pueblo Ancestral Ambaló.

Frente a esta pretensión, identificamos no todo el profesorado comparte la visión de educación que mandata la comunidad. Profesores que se limitan a contenidos y cumplimiento de horarios, estos son los que han sido vinculados por la secretaria de educación municipal. Lo que pudimos notar en su aptitud para el desarrollo de los talleres fue una carga de descontento con respecto al clima de trabajo que se respira en la institución y, sobre todo, con el enfoque de formación implementado por el equipo directivo.

Para el comunero y profesor comunitario Víctor Yalanda, coordinador político del

Comité de Educación, “este grupo de profesores llega nombrado para sus fines limitados de educar, se adaptan y manifiesta una actitud conformista: asume el proyecto y participa en él, más por voluntad de acomodación que por una auténtica identificación con las ideas y valores que lo sustentan, lo que se traduce en una falta de dinamismo y de proyección a la hora de la consecución de los objetivos marcados en el proyecto”.

De acuerdo a las posturas identificadas en los docentes y comunidad educativa, lo que sustenta estas diferencias no es otra cosa que las distintas culturas profesionales que separan al profesorado de primaria -profesores comunitarios ad honorem- quienes no manejan las herramientas técnicas para enseñar algunos contenidos y el otro grupo de maestros, el de secundaria -profesores nombrados por el MEN alejados del proceso- por ser áreas especializadas del bachillerato, quienes desconocen acerca de las costumbres y tradiciones del Pueblo Ambaló, por ello no pueden referirse a estos saberes desde sus clases.

Frente a estas diferencias de formación, se requiere un protocolo o mecanismos de socialización y selección lo suficientemente, claros, sólidos y evidentes para salvar y reducir estas diferencias políticas y culturales. Donde independiente del nivel de formación, o de las diferencias entre indígena y mestizo, es necesario que quien asuma la labor educativa, lo haga desde el compromiso político de respetar y fortalecer los procesos comunitarios y se enfoque en el cumplimiento de la ley de origen de este pueblo.

Entramando los discursos con los problemas de desarraigo cultural ubicamos que en silencio se fue enquistando el modelo de educación bancaria, y encontramos la ausencia de prácticas de conocimiento ancestral en los contenidos curriculares, la pérdida de identidad cultural, el debilitamiento de la participación en la vida comunitaria, la existencia de maestros que no conocen sobre las culturas indígenas, entre otras situaciones.

Vale recordar al maestro Freire cuando plantea que los problemas actuales son provocados por nuestra manera de vivir, y nuestra manera de vivir es inculcada por la escuela; por lo que ella selecciona o no selecciona, por los valores que transmite, por los currículos, por los libros didácticos. Eso implica una revisión de los currículos y de los programas, de los sistemas educacionales, del papel de la escuela y de los profesores y de la organización del trabajo escolar.

Se reconoce la necesidad de realizar un ajuste al plan de estudios, necesidad que se consolida a partir de las distintas discusiones desarrolladas con los docentes que integran la institución educativa técnica Ambaló, con comuneros y con el equipo de

educación que hace parte del resguardo. Se retoman, además, las construcciones sistematizadas en distintos documentos.

Este ajuste al plan de estudios intenta responder a las necesidades actuales de la comunidad, a los planteamientos del Proyecto Educativo Comunitario -PEC-, y al plan de vida del Pueblo Ancestral Ambaló, por lo que se orientó del siguiente modo:

De manera central y orientando todo el desarrollo de este plan de estudios, tenemos la investigación que permite de forma permanente realizar la construcción de conocimiento a partir de la indagación y el continuo cuestionamiento. La investigación se aborda a partir de los *saberes* que son los que integran y dinamizan las áreas, los proyectos pedagógicos e investigativos que hacen parte de las líneas de investigación.

La estructura del plan de estudios se aborda a partir de la puesta en marcha de líneas de investigación en donde maestros estudiantes y comuneros logren una construcción de conocimiento y un proceso de enseñanza a partir de la indagación.

La indagación y el análisis, desde el punto de vista histórico, nos permite asumir su evolución, comprender el presente y entender el futuro desde una perspectiva más amplia, retomando las fortalezas y disminuyendo las debilidades en relación con los nuevos enfoques y posturas acerca de la orientación.

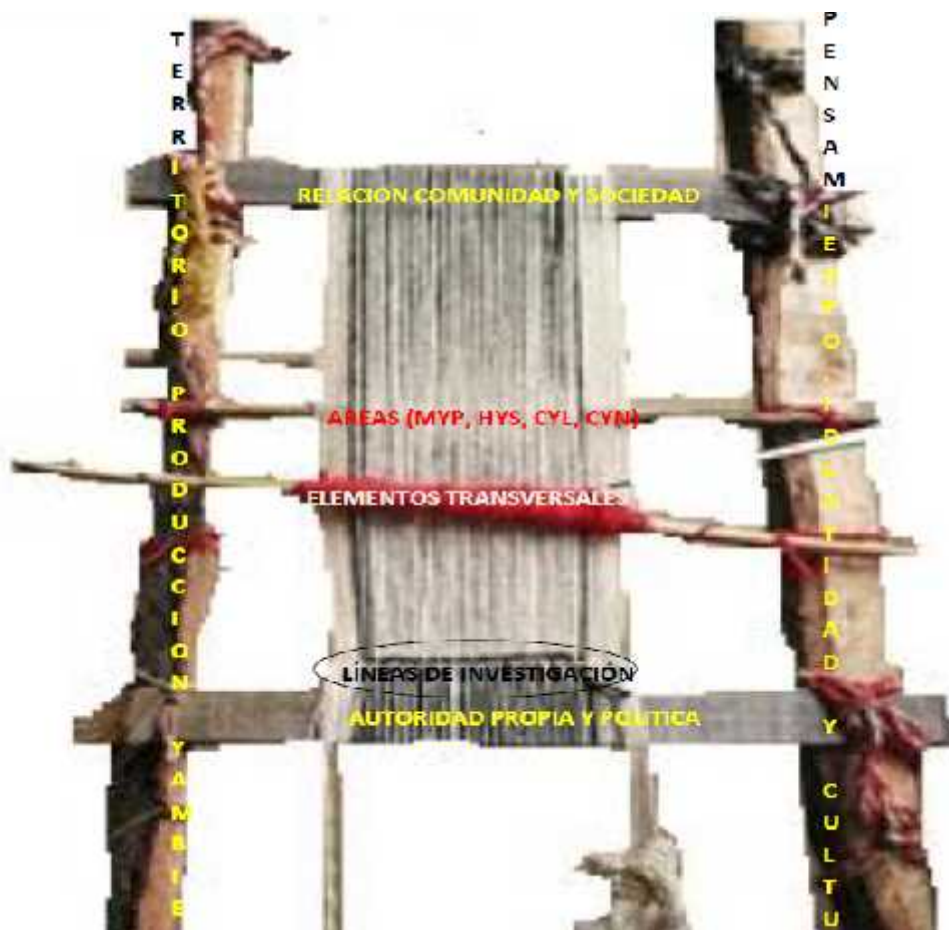
Lo conceptual plantea la necesidad de establecer acuerdos acerca del uso del lenguaje. En el campo de la orientación existen diversos enfoques, teorías, modelos y tendencias, de las cuales se han derivado conceptos y términos que no siempre son utilizados con el mismo sentido. Esto nos obliga a definir como primer paso la investigación y precisión con los términos utilizados.

De ese lenguaje universal se llegó a una palabra que representa a todos los Ambalueños, independiente de que sean de zona alta o baja, si hace frío o calor, y ese término fue el telar. A partir del telar se configura el nuevo relato para representar la estructura del ajuste al plan de estudios, como esa construcción integral entre el hombre y la mujer, por ser él quien lo elabora y ella la encargada de tejer en él. Es una forma de evocar de manera permanente los conocimientos ancestrales.

El telar está construido sobre un armazón que son cuatro palos resistentes, que en el caso de nuestro plan de estudios son los fundamentos y principios curriculares que identifican el horizonte del Proyecto Educativo Comunitario -PEC-, ellos son: pensamiento, identidad y cultura - territorio producción y ambiente,- autoridad propia

y política y - relación comunidad y sociedad. Otro elemento de este telar es un palo que permite darle la medida a lo queremos tejer, en el caso de este planteamiento son las áreas: Hombre y Sociedad, Matemáticas y Producción, Comunicación y Lenguaje y Comunidad y Naturaleza, como aquellas en donde se logra evidenciar la integralidad del conocimiento. El componente central para lograr tejer todo este conocimiento es la “macana” que identifica en la propuesta los elementos transversales del plan de estudios – interculturalidad e investigación y finalmente como resultado de ese tejido de conocimiento encontramos las líneas de investigación desarrolladas a través de los proyectos pedagógicos e investigativos. Todos los elementos que componen este telar – plan de estudios- evidencian la modalidad Agro cultural de la Institución Educativa Técnica Ambaló, por estar representados en ellos lo que identifica al Pueblo Ancestral Ambaló.

Ilustración construida con Foto Telar propiedad del Profesor Víctor Yalanda.



Con un gran esfuerzo se logró graficar el plan de estudios en un código cultural de identidad y pertenencia para la comunidad, el telar. Lo que en el discurso encontramos que desde la educación propia, la pedagogía es el camino para la

transmisión cultural, con la recreación e intercambio de la sabiduría ancestral emanada de la ley de origen y del seno de la madre tierra que desarrolla conocimientos, saberes, sentimientos, prácticas y pensamientos vivenciales que garantiza la pervivencia de los pueblos de generación en generación.

La pedagogía se desarrolla en las vivencias cotidianas a partir de su cosmovisión, necesidades, prioridades, problemas, derechos y realidades. Y se entran en los sueños, señas, mitos, lugares sagrados, montañas, agua, espacios de socialización, capacitación, intercambio, recuperación y recreación de los saberes ancestrales.

Acorde con lo anterior, los procesos pedagógicos, en todos sus espacios, etapas y niveles, no se reducen al modelo escolarizado sino que se armoniza con la participación de los mayores, ancianos, familia, guías espirituales, autoridades, la sabiduría de la naturaleza.

Los procesos pedagógicos como reflejo del plan de vida se convierten en las prácticas culturales que comprenden todas aquellas actividades que se realizan para alimentarnos, vivir, vestirnos, reproducirnos, adaptarnos a nuestro entorno. Por ello las prácticas culturales incluyen la manera de comportarnos en lo productivo, en el proceso de formación de las personas desde que somos pequeños hasta que morimos.

Desde el camino pedagógico se constituye en sí misma la alternativa de la educación como dimensión política para la liberación, la encargada de garantizar la permanencia cultural y la pervivencia del Pueblo Indígena Ambaló y, en tanto, el goce de plena autonomía y reconocimiento por parte del Estado, situada en el marco del ejercicio de una autonomía política amplia, en otras palabras, disputan al Estado el derecho de regular, planear y decidir la formación de sus sistemas educativos según sus proyectos étnicos.

Ambaló logra que muchas de sus prácticas políticas sean el camino para lograr recuperar la autonomía para la permanencia y pervivencia como pueblo indígena, destacando los logros que se viven hoy día como son: el Reconocimiento como Cabildo ante el Estado, la Guardia Indígena como reguladores de su control y disciplina, el reconocimiento de profesores y directivos ad honorem a través del máximo órgano de toma de decisiones la asamblea, el reconocimiento de los conocimientos ancestrales para la realización de prácticas culturales, el desarrollo de proyectos productivos comunitarios, la convicción de la tierra como propiedad colectiva, la construcción de la ley de aguas, el reconocimiento y protección de sitios sagrado: Laguna Brava, Letras, etc.

Esta experiencia educativa nos permite evidenciar esa otra educación, la que se ha construido como manera alternativa al sistema oficial que tiende a homogeneizar y normalizar el saber, por aquella que surge de las voces de la diferencia, que se ha constituido como un proceso político y pedagógico; que considera la cultura, la lengua propia con la formación de sus educadores, y que de manera autónoma administre sus recursos y proyectos educativos.

9. EL PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO DEL PUEBLO ANCESTRAL AMBALÓ EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN POPULAR

“La supervivencia de un pueblo indígena depende de la organización comunitaria, por tratarse de minorías étnicas y porque sólo así se puede preservar su identidad.”²⁶

“Por la vida, fortalecimiento de la organización, hacia la recuperación del territorio, la lengua y la cultura” es el título del Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del Pueblo Ancestral Ambaló que fue diseñado, elaborado y dinamizado por parte del Comité de Educación del Cabildo, entre los años 1997 y 1998, en el marco del Plan de Vida que tiene como principios la Autonomía, el Territorio y la Autoridad.

Ante la problemática constante de una educación externa agenciada por el Estado y ajena a la cultura propia los objetivos trazados por el Comité de Educación se orientaron hacia la recuperación y el fortalecimiento de la identidad del Pueblo Ambalúeño, lo cual implicó involucrar directamente a la comunidad; sus saberes y prácticas culturales en relación con el territorio y la naturaleza-madre tierra.

El proceso de elaboración del PEC de Ambaló se dio en el contexto de las luchas que el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC- se planteó desde su conformación, en el sentido de caminar hacia una educación propia, acorde con la cosmovisión de las comunidades indígenas, pero sobre todo que permitiera asumir con identidad sus procesos. En otras palabras, se trata de una educación para la resistencia y la pervivencia como pueblos originarios. Era claro que la educación oficiada desde el gobierno central no obedecía a intereses y necesidades de los indígenas sino a un proyecto de nación, en el que se requería -y se requiere- formar ciudadanos colombianos en todos los rincones del país.

Las propuestas, aportes y desarrollos del CRIC en materia de educación para los pueblos indígenas tuvieron alcances nacionales y reconocimiento por parte de las entidades del Estado encargadas de lo educativo. Esto derivó en que el Programa de Educación Bilingüe -PEB-²⁷ del CRIC, se responsabilizara ante el Ministerio de Educación Nacional en *recoger, validar y sistematizar los Proyectos Educativos provenientes de zonas indígenas*. En ese contexto, la experiencia del PEB impulsó y

²⁶ Pensamiento de la comunidad indígena ambalúeña que aportó a los fundamentos y principios del proyecto educativo comunitario: autoridad propia y política.

²⁷ Actualmente Programa de Educación Bilingüe e Intercultural -PEBI-

aportó elementos pedagógicos y culturales importantes en cuanto a diseño y estructura curricular para la confección del PEC de Ambaló.

Ahora bien, si hacemos una lectura al Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Ancestral Ambaló desde la perspectiva de algunos autores de la Educación Popular es posible evidenciar una estrecha relación con esta corriente pedagógica latinoamericana que nos permite plantear que el PEC de Ambaló puede considerarse como una experiencia de Educación Popular en un contexto indígena específico.

Para Paulo Freire, la educación popular cuya puesta en práctica, en términos amplios, profundos y radicales, en una sociedad de clase, se constituye como un nadar contra la corriente, es precisamente la que, sustantivamente democrática, jamás separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad. Es la que estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha en favor de la transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales. Es la que respeta a los educandos cualquiera que sea su posición de clase, y por eso toma seriamente en consideración su saber hecho de experiencia, a partir del cual trabaja el conocimiento con rigor de aproximación a los objetos. Es la que trabaja incansablemente por la buena calidad de la enseñanza, la que se esfuerza por mejorar los índices de aprobación mediante un riguroso trabajo docente y no con flojera asistencialista, es la que capacita científicamente a sus profesoras a la luz de los recientes descubrimientos en materia de adquisición del lenguaje, de la enseñanza de la escritura y la lectura. Formación científica y claridad política que las educadoras y los educadores necesitan para superar desvíos que, si no son experimentados por la mayoría, se encuentran presentes en una minoría significativa.

Es la que, en lugar de negar la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad, de los movimientos populares en la escuela, se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para poder enseñarles también.

Es la que entiende la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado, atrancado con siete llaves, objeto del ansia posesiva del director o la directora, que quisieran tener su escuela virgen de la presencia amenazadora de extraños.

Es la que supera los prejuicios de raza, de clase y de sexo y se radicaliza en la defensa de la sustantividad democrática. Por eso pugna por una creciente democratización de las relaciones que se traban entre la escuela y el mundo fuera de ella. Es la que no considera suficiente cambiar tan sólo las relaciones entre la profesora y los educandos, suavizándolas, sino que al criticar y tratar de ir más allá de las tradiciones autoritarias de la escuela vieja crítica también la naturaleza autoritaria y explotadora del capitalismo. Y al realizarse así, como práctica eminentemente política, tan política como la que oculta, no convierte sin embargo la

escuela donde se procesa en sindicato o partido. Es que los conflictos sociales, el juego de intereses, las contradicciones que se dan en el cuerpo de la sociedad, se reflejan necesariamente en el espacio de las escuelas... Las escuelas y la práctica educativa que se da en ellas no podrían estar inmunes a lo que ocurre en las calles del mundo (Freire, 1999:112).

Alfonso Torres, educador colombiano, expresa que la Educación Popular se puede definir como *“el conjunto de prácticas sociales y construcciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagónicos de un cambio profundo de la sociedad”* (Torres, 1993: 26).

Alfredo Ghiso, por su parte, plantea que la educación popular es *“un movimiento pedagógico/cultural, que opta por apoyar la construcción de sujetos y de procesos donde éstos ejerzan sus poderes sociales y políticos (...) Se funda en un paradigma emancipatorio, que se hace evidente en prácticas educativas dialógicas, en las que se desarrollan y se forman nuevas subjetividades críticas”* (Ghiso, 2005).

Mientras que, para Sergio Martinic, educador popular chileno, *“la educación popular tiene como premisa la de que los sujetos actúan sobre su realidad conforme a la representación que éstos tienen de ella, y eso implica cuestionar las relaciones de saber y representaciones de la realidad, lo que pasa por criticar las relaciones de poder que, en el contexto de la vida cotidiana y en las relaciones con las instituciones, subordinan a los grupos más pobres de la sociedad”* (Martinic, 1995: 13).

De otro lado, para Jorge Osorio, *“la esencia de la educación popular se puede resumir en los siguientes puntos:*

- 1. Es el proceso que contribuye a la formación de seres sociales, entendidos como individuos y colectivo social.*
- 2. Es esencialmente una tarea política, con un horizonte político que contribuye a la creación de una nueva cultura.*
- 3. Se nutre de la práctica resultante de los nuevos movimientos sociales que tienen el potencial del cambio político, lo que permite establecer nuevas formas de resolver los problemas y necesidades que han existido por largo tiempo, en los cuales los componentes simbólicos culturales están presentes.*
- 4. Es una práctica que tiene lugar, especialmente, a nivel del conocimiento, esto es, a nivel donde los grupos, colectivos, y la gente asume sus procesos de aprendizaje, el proceso de descubrir la realidad orgánica, de manera que una vez*

que lo hicieron, ellos se convierten en seres capaces de transformar esa realidad” (Gudynas y Evia, 1995: 39).

Los distintos planteamientos de los autores antes referenciados tienen puntos en común. Uno de ellos es la Educación Popular entendida como una forma de hacer política que contribuye a la formación de sujetos de derecho con capacidad para luchar por la transformación de sus realidades. Todos los elementos mencionados, de algún modo, se relacionan con el proceso educativo del Pueblo Ancestral Ambaló, y en especial con el PEC, por su carácter político y pedagógico de plantearse una escuela no sólo abierta a la comunidad sino que la comunidad es la escuela misma.

La resistencia y la lucha por una educación propia hacen explícita la crítica a la escuela convencional, administrada por el gobierno nacional y con intereses propios de la nación, así como al modelo económico y cultural generador de injusticias sociales. Ante ello, se propone la formación de sujetos conscientes de su realidad y con un sustento epistemológico en sus prácticas culturales, desde donde se construye de manera colectiva el conocimiento.

Todo lo anterior se conecta con los siguientes rasgos característicos y elementos constitutivos que aportan al reconocimiento de prácticas pedagógicas enmarcadas en el campo de la Educación Popular.

- 1. Lectura crítica del carácter injusto de la sociedad**, *razón que explica las relaciones de sometimiento de los sectores populares y que impide la posibilidad de ser, de tener, de saber, de poder y de actuar por sí y para sí mismo en una perspectiva de articulación crítica y transformadora a los procesos fundamentales de la sociedad.*
- 2. Intención político-pedagógica de carácter emancipatorio** *y por tanto transformadora de relaciones sociales de dominación en los escenarios y contextos en los que se instaura en la perspectiva de construir un nuevo orden social de justicia y democracia.*
- 3. Propósito de construir o reconstruir el sujeto social** *que interviene en las prácticas educativas como un sujeto popular histórico que adquiere protagonismo social en la dimensión del empoderamiento, es decir, en el campo de las transformaciones y desplazamientos de las relaciones de poder en los ámbitos del mundo de la vida y en ámbitos más generales en la medida que se constituya como movimiento social hacia lugares de mayor democracia y justicia social.*

4. **Práctica social que actúa sobre la subjetividad popular** *para desarrollar acciones intencionalmente orientadas a ampliar o transformar las formas de representar, de comprender y de actuar de los sectores populares. Un nivel específico de la realidad social en la que se mueve es la subjetividad popular expresada a veces como conciencia social, otras como saberes y conocimientos, otras como valores y culturas populares.*

5. **Expresa preocupación por una constante coherencia metodológica** *que genere criterios, estrategias y herramientas consonantes con su postura crítica y su intención transformadora. En este sentido las propuestas de la concientización, el diálogo de saberes, la problematización activa y participante, la negociación cultural y la deconstrucción son acumulados estratégicos de carácter metodológico que enriquecen, no sólo el universo del campo educativo, sino que se constituyen en piedras angulares en la reconstrucción de un discurso pedagógico para la educación popular. El asunto metodológico se recoge bajo la lógica de Acción-Reflexión, Acción-Práctica, Teoría-Práctica” (Ramírez, 1999).*

9.1. El PEC como estrategia política y pedagógica para la pervivencia cultural.

“Educación es un componente de trabajo fundamental en los sueños, desafíos y retos de la comunidad; acciones mediante las cuales permita definir estrategias para continuar la reconstrucción de la identidad, del territorio, la organización y la cultura.”²⁸

Una vez recuperado el territorio, el Pueblo Ancestral Ambaló empieza a reconstruir su identidad cultural. Dos elementos son clave aquí; uno, la *organización política* como estrategia de resistencia, junto a otros pueblos indígenas y comunidades campesinas, en los contextos local, regional y nacional, donde emerge un protagonismo del CRIC en los escenarios de la lucha social frente al proyecto integracionista del Estado Nación. El otro elemento es la *educación propia* como estrategia de pervivencia cultural, donde se recuperan los saberes ancestrales y se revitaliza el sentido de lo comunitario para la construcción de un proyecto de educación que responda a las necesidades e intereses de los pueblos indígenas.

Estos dos elementos se expresan, de manera articulada, en el Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del Pueblo Ancestral Ambaló. En su diseño y elaboración, el Comité de Educación del Cabildo y la comunidad ambalueña consideró estos aspectos como prioritarios:

- ☀️ Pensamiento, identidad y cultura.
- ☀️ Territorio y trabajo.
- ☀️ Autoridad propia y política
- ☀️ Comunidad y sociedad

Cada uno está entrelazado por *Fundamentos* y *Principios* que establecen la base teórica para la práctica pedagógica en la Institución Educativa del Resguardo. Los *Fundamentos* se refieren a las concepciones que tienen la comunidad sobre la *sociedad y el individuo*. Mientras que los *Principios* apuntan al *quehacer de la educación* en relación a dichas concepciones o representaciones sociales. Así, por ejemplo, un *Fundamento* para el aspecto *Comunidad y Sociedad* es:

“El sentido de lo comunitario caracteriza las relaciones entre los miembros del pueblo ambalueño, las cuales se traducen en reciprocidad, respeto a

²⁸ Tomado del documento: “Recolección de información existente en el resguardo, desde el fogón, desde otras entidades y realización de cartografía social, resguardo de Ambaló”. 2008

los demás, solidaridad y búsqueda conjunta de alternativas de solución a las problemáticas comunes.”²⁹

Este *Fundamento* se relaciona con el siguiente *Principio* que asume el pueblo Ambaló: *“La educación debe crear en el niño la preocupación por la búsqueda de soluciones a los problemas organizativos para ayudar a la explicitación y puesta en marcha del Plan de Vida de la comunidad donde se realiza; educar en el sentido del bien común, alentando las iniciativas y el liderazgo de procesos.”*

De la reflexión de estos aspectos, con sus respectivos fundamentos y principios se planteó el *Perfil* que requiere y necesita el Pueblo Ancestral Ambaló para mantener sus prácticas culturales en medio de un mundo globalizado. Para lo cual, se debe formar *un Ambalueño con identidad, que participe y tenga capacidad de liderazgo, que sea trabajador y se pueda integrar a la sociedad externa. Identidad entendida como “el reconocimiento y aprecio de lo propio”, ya que la religión, la escuela y los fiqueros, contribuyeron mucho a esta pérdida y a la desestimación de las tradiciones de los antepasados.*³⁰

Los objetivos formulados para la propuesta del *Perfil Ambalueño*³¹ son:

- a. Apropiar elementos para conocer, valorar y ejercer con orgullo la propia identidad.*
- b. Desarrollar habilidades para emprender actividades productivas, capacitarse para ellas y desempeñarlas con eficiencia.*
- c. Recibir formación para ser capaz de dinamizar la vida comunitaria del resguardo y de participar con ella de acuerdo a las propias capacidades y a la responsabilidad que le confiera la comunidad.*
- d. Apropiarse de la información y las destrezas necesarias para desempeñarse solventemente como persona y como representante de su comunidad y en las relaciones y negociaciones con la sociedad exterior.*

Mientras que los objetivos planteados para el desarrollo del Proyecto Educativo Comunitario en el Pueblo Ancestral Ambaló son:

- a. Conocer, comprender, reivindicar y defender LA VIDA como garantía de la subsistencia moral y material de nuestra cultura.*





²⁹ Proyecto Educativo Comunitario. Por la vida, fortalecimiento de la organización hacia la recuperación del territorio, la lengua y la cultura. Resguardo indígena de Ambaló. Comité de educación. Silvia – Cauca. 1998.

³⁰ *Ibíd.* Pág. 67

³¹ *Ibíd.* Pág. 64

- b. *Reconocer el territorio, valorar las luchas para recuperarlo y estar dispuestos a continuarlas, hasta solucionar las necesidades de vivir y pervivir de nuestro pueblo.*
- c. *Conocer, comprender, reivindicar, respetar y participar en nuestra organización, como garantía de la supervivencia política, social y material de nuestra cultura.*
- d. *Reconocer, apreciar, recuperar y perfeccionar nuestra lengua, como parte de nuestro patrimonio cultural y de la riqueza lingüística de Colombia.*
- e. *Identificar nuestras raíces culturales, valorarlas, apropiárnoslas y enriquecerlas como parte del patrimonio cultural de nuestro pueblo y de la diversidad cultural del país.*

Para la elaboración del *Plan de Estudios* se retomó, con una mirada crítica, la propuesta del Programa de Educación Bilingüe del CRIC que plantea 4 áreas de formación:

-  Comunidad y Naturaleza
-  Comunicación y Lenguaje
-  Hombre y Sociedad
-  Matemáticas y Producción

En ellas están integradas las áreas del currículo oficial propuesto por el Ministerio de Educación Nacional para todas las instituciones públicas del país.³²

³² *Ibíd.* Pág. 109

AREAS OFICIALES	AREAS P.E.B.	ASIGNATURAS COMPRENDIDAS	FILTRO DE IDENTIDAD
Matemáticas	MATEMÁTICAS Y PRODUCCION	Aritmética Geometría Astronomía Contabilidad Zoología Botánica Nutrición	C
			O
Naturales	COMUNIDAD Y NATURALEZA	Ecología Biología Educación Sexual Anatomía Fisiología Culinaria Higiene Educación Física Astronomía Física Química	S
			M
			O
			V
Sociales	HOMBRE Y SOCIEDAD	Historia Geografía Cívica Legislación Indígena Democracia Cooperativismo	I
			S
			I
Lenguaje Educación Física Educación Estética Educación Religiosa y Moral.	COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	Castellano Lengua propia Canto Música Diseño Artesanía Danzas Literatura Recreación	O
			N

9.2. ÁREAS DEL PEC SEGÚN LA PROPUESTA DEL PEB

Al ser la propuesta del PEB la referencia del Pueblo Ancestral Ambaló, el Comité de Educación del Cabildo elaboró un ejercicio práctico de articulación de las áreas de acuerdo a sus expectativas.³³

LOGICA DE LAS AREAS PROPUESTAS

“El hombre, para sobrevivir en medio de la naturaleza (que incluye a otros hombres), necesita producir su sustento y defenderse. Esto lo obliga a recurrir al cálculo; pero el hombre no puede sobrevivir sólo contra todos, necesita encontrar lenguajes para expresarse y obtener respuesta a lo que expresa, esto es, llegar a practicar la comunicación con los demás.

Por medio de ese intercambio, llega a conocer a los suyos, aquellos con quienes está unidad, su comunidad. El reconocimiento de los propios lleva directamente al reconocimiento de los ajenos, a la conciencia de que se vive en medio de otros que son diferentes, pero con quienes se comparten tantas cosas, que al final, también se es parte de un grupo mayor al que todos pertenecemos, donde todos no afectamos recíprocamente: la sociedad.

En este sentido, *las comunidades indígenas han definido el PEC como el conjunto de lineamientos, procesos y acciones que fundamentan, orientan y realizan la educación en comunidades indígenas en el marco del proyecto de vida. Los PEC parten del concepto de educación como una estrategia de resistencia, los principios y fines están definidos a través de las luchas organizativas, enmarcados en los conceptos de: territorialidad, autonomía, lengua propia, identidad, interculturalidad, participación comunitaria, construcción del conocimiento. La metodología recoge las formas como el niño aprende en su familia y en la relación con la comunidad y la naturaleza. El PEC se fundamenta en un saber colectivo y comunitario. Las autoridades propias y la comunidad están directamente involucradas en la evaluación y seguimiento de la educación (PEBI, 2007: 48).*

³³ *Ibíd.* Pág. 109

10. CONCLUSIONES

Llegados a este punto y teniendo en cuenta el análisis que ha surgido de los hallazgos, vamos a hacer un desenlace del recorrido por Ambaló para contar el alcance que este trabajo representa respecto a sus objetivos y resultados.

Las lecciones aprendidas nos muestran que la combinación de acciones de sensibilización y educación para el fortalecimiento del PEC tiene un enorme potencial y sobre todo, un efecto palanca que mueve a la acción y transformación.

Aquí está uno de los retos que tenemos como Licenciados-as en Educación Popular o como Educadoras y Educadores Populares. En asumir a la escuela como posibilidad y no como un determinismo, como bien lo diría Freire. No se puede negar que la escuela, en Colombia, está bajo un dominio del modelo social y económico del sistema capitalista y neoliberal, pero tampoco es innegable que la tarea del educador y la educadora popular sea develar, justamente, el funcionamiento de esa escuela y proponer caminos para andar hacia una escuela distinta y hacia otros mundos posibles. Frente al rol de la educadora y el educador popular Marco Raúl expresa que la especificidad de su tarea, y sin necesidad de discursos críticos permanentes a manera de jerigonza de izquierda, es posible convertir su práctica en un saber específico que le exige replantearse y replantear su ámbito de trabajo, para construir desde la vida de la escuela y con el apoyo de la reflexión y de la teoría constituida en el desarrollo de la humanidad, una nueva forma de ser educadores hoy y un camino para comenzar a construir esa nueva sociedad ahora.

Asumiendo el reto de llegada y tarareando a Freire en sus frases cantadas sobre el maestro como aquel que rehace, redibuja y reconfigura el mundo, desdibujamos nuestra propuesta inicial para calzar los zapatos de las realidades urgentes del proceso. Extendimos nuestros objetivos, tiempos y recursos económicos para desarrollar el trabajo, teniendo en cuenta nuestros intereses y sus necesidades. Fue como un acuerdo donde nos reconocen y aceptan, y al mismo tiempo, nos dejan conocer el sujeto político que busca aliados y aportes a sus incansables puntadas de resistencia y pervivencia.

De esta manera, se extendió la ruta por Ambaló, y de ser meramente estudiantes desarrollando un trabajo de grado pasamos a ser integrantes de su constante empoderamiento, agregándose una nueva ruta, donde de la pregunta inicial se generan nuevas respuestas, de la reflexión sobre el quehacer educativo desde el PEC se plantea la tarea de rediseñar el plan de estudios de primaria y secundaria.

Es en ese contexto anterior donde la labor del educador popular está condicionada a una serie de situaciones que no le permitirán expresarse abiertamente o que al hacerlo entrará en conflicto con la postura conservadora de la educación que mantiene el actual estado de cosas. Por eso *“sería ingenuo pensar que el poder de clase, de clase dominante, asistiría indiferente e incluso estimularía el esfuerzo desvelador realizado por educadoras y educadores progresistas en el ejercicio de su práctica docente”* (Freire 1999:110). Lo cierto es que como educadores y educadoras populares no podemos escapar a nuestra tarea política y pedagógica ni al compromiso histórico de contribuir a la transformación radical de la sociedad que nos corresponde en cualquier espacio donde trabajemos: escuela pública y/o privada, procesos de educación formal y/o no formal, escuelas populares, entidades gubernamentales, organizaciones no gubernamentales -ong's-, fundaciones, asociaciones, la calle, el barrio, la comunidad, la ciudad, el país, el continente, el mundo.

Asimismo, creemos que si nosotros-as, Licenciados-as en Educación Popular o Educadoras y Educadores Populares, estamos comprometidas-os con proponer, construir y caminar un mundo justo, digno, libre y democrático no habrá espacios donde nos podamos quedar de brazos cruzados. Es necesario estar atentos a todos los escenarios de la educación popular. Desde los corredores, espacios de recreación, paredes, salones, canchas, conmemoraciones y celebraciones de fechas especiales, eventos académicos, semanas culturales y deportivas. Desde el manual de convivencia y el Proyecto Educativo Comunitario. Desde la biblioteca y la cafetería, así como desde los contenidos y temas de las materias. Desde el gobierno escolar y la guardia escolar. Desde todos esos lugares, posibilidades y dificultades existentes podemos y debemos hacer Educación Popular.

En ese sentido, se visibiliza la tarea política del educador; *“como lo indica Paulo Freire, se hace indispensable que los educadores se vean no solamente como trabajadores de la pedagogía sino como individuos con ideas y posiciones políticas, lo que a su vez genera una serie de derechos y deberes como ciudadanos y como profesionales de la educación. Igualmente sugiere que no son los discursos ni los moralismos las opciones para la transformación de esas prácticas sino que son los comportamientos rigurosamente éticos los que pueden conducir a que la educación se oriente hacia la responsabilidad en términos políticos”* (Chaustre, 2007:107)

Adentrándonos al recorrido con el proceso educativo nos encontramos con las diferencias entre los profesores comunitarios y los profesores oficiales, cada uno parado desde su saber, sin permitir verse en el otro como complemento. Con otra mirada vemos estas diferencias, la tarea de entender la necesidad de formación y capacitación permanente a maestros para que la reflexión, confrontación,

complementación y construcción de nuevos conocimientos sean la retroalimentación e integración a las áreas de estudio del PEC y en reflejarnos desde nuestras diferencias, no como rival sino como complemento para nuestras funciones como maestros.

Además, esa tarea debe continuar en nuestro desempeño o labor como Licenciados-as en Educación Popular en la escuela formal aportando a la formación política de niños-as y jóvenes. Así como es necesario que nosotros-as aprendamos y comprendamos cómo se mueven los hilos de la política para entender lo que sucede en el país y por tanto proponer acciones encaminadas a una sociedad justa, también lo debe ser para niñas, niños y jóvenes, en tanto son ellas y ellos quienes están heredando una nación con todas sus problemáticas y oportunidades, y quienes el día de mañana tendrán la responsabilidad de luchar por una vida con dignidad.

Por eso, la cuestión que cabe plantearle aquí a la Licenciatura en Educación Popular es ¿qué aportes pedagógicos, didácticos, metodológicos, políticos y éticos están brindando a los procesos de otras formas de hacer educación? En este caso, a la propuesta de educación del Pueblo Ancestral Ambaló.

Desde nuestro recorrido, sentimos que ha faltado el acompañamiento de los profesionales para el fortalecimiento de procesos pedagógicos tanto en lo escolar como en organizaciones indígenas, comunitarias, sociales, gubernamentales y ong's, instituciones o institutos no formales, así como fundaciones, corporaciones y asociaciones en el ámbito educativo.

Es nuestra responsabilidad brindar elementos y herramientas para el análisis, la reflexión y el debate que acerque a las otras formas de hacer educación con las instituciones educativas, con las distintas comunidades y realidades que conforman nuestra sociedad colombiana. Pero para ello es necesario llegar a las comunidades, ocupar esos lugares de enunciación como el salón de clase, comprendiendo que todo espacio es un escenario político por naturaleza y la potestad del maestro, el valor político de su ejercicio, la razón de ser de todo tipo de políticas que, por diversos medios -entre los cuales se pueden nombrar el currículo, la evaluación estandarizada, los discursos sobre educación-, pretenden reformar y moldear para no perder el control del escenario. *Es ahí donde la pregunta para el maestro sobre su dignidad se convierte en un cuestionamiento que no se le hace a su esquema valorativo (escalafón), a su nivel de formación profesional ni a su situación laboral, sino a la ética que tenga frente a la vida y a su quehacer* (González, 2005: 69).

Seguimos andando el camino desde nuestra labor como educadores populares. Ahora cambiamos de ruta, nos retiramos con ánimo de regresar a seguir

contribuyendo, y muy convencidos continuará el proceso educativo transformándose y aportando a la pervivencia del Pueblo Ancestral Ambaló.

11.RECOMENDACIONES

En el desarrollo de las actividades propuestas como en todo proceso dinámico, crítico y alternativo nos encontramos con dificultades, que a nuestra manera de ver se convierten en recomendaciones para el trayecto de mejoramiento:

Investigar sobre las mejoras estratégicas que se articulen en torno a las actividades llevadas a cabo, que contribuyan de manera significativa a aumentar el conocimiento y la comprensión de los temas tratados para lograr un mayor compromiso e identidad con el proyecto educativo comunitario.

Es fundamental diseñar y aportar herramientas de información y comunicación sobre los trabajos que se estén realizando en la comunidad. Igualmente, de los trabajos realizados como son los encuentros, talleres, trabajos de investigación, y reuniones realizadas.

Por otra parte, es clave la alianza con los profesores, con aquellos que ya han mostrado su interés en los temas tratados en el proyecto (bien sea porque imparten dentro de sus asignaturas dichos temas). Si logramos una implicación activa tienen la posibilidad de multiplicar el efecto del proyecto hacia otros profesores. La capacitación y la orientación deben ser permanentes.

Establecer espacios de seguimiento para conocer los aprendizajes, trazar herramientas de seguimiento, evaluación y aplicación a los resultados de la reflexión. Visibilizar los trabajos realizados, editarlos, publicarlos y divulgarlos, utilizar para ello un lenguaje cercano a la comunidad.

Se requiere innovar las convocatorias, constantemente cambiar los formatos de encuentro y profundizar en las intenciones de generar aprendizajes y transformaciones. En general, el grado de participación, convocatoria y asistencia a las diferentes actividades es muy elevado cuando se trata de eventos paternalistas (entiéndase familias en acción, subsidios familiares); es de considerable participación cuando se trata sobre informes de proyectos productivos comunitarios, y es muy bajo, a pesar de contar con la obligatoriedad, cuando se trata de casos propios de la comunidad (asambleas).

Incrementar e incentivar el compromiso de las personas o grupos aliados. Vinculación efectiva de actores clave, simpatizantes, aliados, jóvenes, amigos del proceso en el ámbito educativo, como son los tesistas de universidades, los profesionales, artistas y movilizados de reflexión y transformación.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLAÑOS, GRACIELA. (2003) El sistema educativo propio: una construcción colectiva de los pueblos indígenas del departamento del Cauca. En Revista de etnoeducación C'xayu'ce. Fortalecer el sistema educativo. Nos. 007-008. Popayán.

BOLAÑOS, GRACIELA; TATTAY, LIBIA. (2013) La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. En Entretejidos de la educación popular en Colombia. Editores: Lola Cendales, Marco Raúl Mejía y Jairo Muñoz. Ediciones Desde Abajo. Bogotá D.C., Colombia.

CABILDO INDÍGENA DE AMBALÓ. (2008) Plan de Vida: “Recolección de información existente en el resguardo, desde el fogón, desde otras entidades y realización de cartografía social, Resguardo de Ambaló”. Silvia - Cauca.

CENDALES, LOLA. (1994) El proceso de la investigación participativa. En revista Aportes No. 20. Investigación Acción Participativa. Aportes y Desafíos. Sexta edición. Dimensión Educativa. Bogotá, Colombia.

CHAUSTRE AVENDAÑO, ÁLVARO. (2007) Educación, Política y Escuela desde Freire y las Pedagogías Críticas en Maestros Investigadores y Saber Pedagógico, Propuestas, Alternativas y Experiencias. Revista Educación y Ciudad No. 12. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá D.C., Colombia.

COMITÉ DE EDUCACIÓN, CABILDO INDÍGENA DE AMBALÓ. (2008) Proyecto Educativo Comunitario. Por la Vida, Fortalecimiento de la Organización hacia la Recuperación del Territorio, la Lengua y la Cultura. Resguardo Indígena de Ambaló. Silvia – Cauca.

DÍAZ VILLA, MARIO; VALENCIA GONZÁLES, GLORIA CLEMENCIA; MUÑOZ MARTÍNEZ, JOSÉ ARTURO; VIVAS, DIEGO FERNANDO; URREA, CARMEN ELENA. (2006) Educación Superior: Horizontes y Valoraciones. Relaciones PEI-ECAES. Editorial Bonaventuriana. Universidad de San Buenaventura. Santiago de Cali.

ERAZO, MARIA EUGENIA. (2008) Aproximación al Proceso Histórico del Pueblo Ambalueño. “Por la Pervivencia del Pueblo Ambalueño, Territorio e Identidad”. Cabildo Indígena de Ambaló. Silvia, Cauca.

ERAZO, MARIA EUGENIA. (2000). Hacia la Reconstrucción Histórico Antropológica del Territorio Indígena de Ambaló. Aproximación histórica con base en los documentos encontrados en el Archivo Central de Popayán, Popayán, Cauca.

FALS BORDA, ORLANDO. (1979) El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Tercer Mundo Editores. Bogotá, Colombia.

FREIRE, PAULO. (1970) Pedagogía del Oprimido. Primera edición. Siglo XXI Editores S.A. Montevideo, Uruguay.

FREIRE, PAULO. (1999). Política y Educación. Cuarta edición en español. Siglo XXI Editores S.A. México D.F.

GHISO, ALFREDO. (2005) "Notas inoportunas sobre educación popular". Ponencia presentada en el marco del evento: Trayectos y Proyectos. 25 años de Educación Popular en la Universidad del Valle, Cali.

GONZÁLEZ FORERO, ANA MARÍA. (2005) Poder, Política y Políticas. Modos de empoderamiento del Maestro en Educación y Ciudad. Políticas Educativas. Revista Educación y Ciudad No. 9. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Diciembre. Bogotá D.C., Colombia.

GUDYNAS, EDUARDO y EVIA, GRACIELA. (1995) "Ecología Social. Manual de Metodologías para Educadores Populares". Cooperativa Editorial Magisterio.

IBÁÑEZ IZQUIERDO, ALFONSO. (1988) Educación Popular y Proyecto Histórico. Editorial Tarea, Lima.

LAME CHANTRE, MANUEL QUINTÍN. (1971) El Pensamiento del Indio que se Educó Dentro de las Selvas Colombianas.

LÓPEZ NOREÑA, GERMÁN. (2010) Apuntes sobre la Pedagogía Crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad. Florida, Valle del Cauca.

ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA, ONIC. (2007) Derechos de los Pueblos Indígenas y Sistemas de Jurisdicción Propia. Editorial Bochica. Bogotá D.C., Colombia.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL, PEBI. (2007) Propuesta Pedagógica del Área ORGANIZACIÓN Y POLÍTICA. Centro de Formación

Integral para la Comunidad, CEFIC. Kwe'sx Uma Kiwe. Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. Popayán, Cauca.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL, PEBI. (2001). Hacia un Sistema de Educación Propia. Memorias Seminario. Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. Bodega Alta, Caloto – Cauca.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL, PEBI. (2004) ¿Qué Pasaría si la Escuela...? 30 Años de Construcción de una Educación Propia. Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. Popayán.

PROGRAMA ADAM-ARD. Área de Desarrollo Alternativo Municipal. Proyecto de fortalecimiento de los procesos organizativos de los jóvenes indígenas del municipio de Silvia y Totoró. Zona oriente. Sf.

PULIDO, MARÍA CRISTINA. (1994) El Proyecto Educativo. Elementos para la construcción colectiva de una institución de calidad. Cooperativa Editorial Magisterio.

RAMÍREZ, JORGE ENRIQUE. (1999) “La Educación Popular: Contextos, Significados y Papel de la Pedagogía” en “Educar. El Desafío de Hoy”. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, D.C.

RAMOS, INOCENCIO. (2008) En entrevista de video, realizada en el campus de la universidad del Valle, sede Meléndez, en el marco de la Minga de Resistencia Social y Comunitaria por parte del Kolectivo de Komunikación Popular El Andarín. Inocencio en ese momento asumía la coordinación del Programa de Educación del CRIC.

RAMOS, INOCENCIO; RAMOS, ABELARDO; FINSCUE, L. & SECUE, J. (1985) Nuestra Experiencia Educativa, Consejo Regional Indígena del Cauca. Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena. Universidad del Cauca, Popayán.

RAMOS PACHO, ABELARDO & ROJAS CURIEX, TULIO. (2005) Educación Escolar, Vida Comunitaria y uso de las lenguas: reflexiones sobre el proceso en el Pueblo Nasa (Páez). En Revista Colombiana de Educación. No. 48. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

TORRES, ALFONSO; CENDALES, LOLA. (2006) La sistematización como experiencia investigativa y formativa. En revista La Piragua No. 23. Sistematización de Experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes. CEAAL. México.

XOKONOSCHTLETL, GÓMORA. (1998) Lo que nos susurra el viento: la sabiduría de los aztecas. Plaza y Janés Editores S.A., México.

13. CIBERGRAFÍA

ARÉVALO M., MARIA ALEJANDRA; RIASCOS S., MÓNICA LILIANA. (2008) Un Vistazo Jurídico a Siglos de Indígenas... Indígenas de Siglos. Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas. Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Tomado de la página web: <http://portales.puj.edu.co/>

BETTO, FREI. (1994) Vigencia de las Utopías en América Latina (Educación Popular, Pedagógica y Política). Revista Pasos No. 55. Septiembre-octubre. Departamento Ecuménico de Investigaciones, DEI. San José, Costa Rica. Tomado de la página web: <http://deicr.org/IMG/pdf/pasos55.pdf>

CABALLERO PRIETO, PIEDAD. (1999) Temas centrales de la reforma educativa en América Latina: descentralización, autonomía escolar y el proyecto educativo institucional. Revista Internacional No. 46. Edición especial Mayo - Agosto. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Ciencia Política. Universidad de los Andes. Bogotá. Consultado en: <http://colombiainternacional.uniandes.edu.co>

CULLEN, CARLOS. (2012). Ponencia: La escuela formación docente y formación ciudadana. Memorias Foro Educativo Nacional. Bogotá D.C., Colombia. Tomado de la página web: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-314060.html#>

ESPINOSA ARANGO, MÓNICA (2003) El Indio Lobo. Manuel Quintín Lame en la Colombia Moderna. Revista Colombiana de Antropología. Vol. 39. Enero – diciembre. Bogotá. Tomado de la página web: <http://www.icanh.gov.co/>

GHISO, ALFREDO. (2001) Sistematización de experiencias en educación popular. Memorias Foro: Los contextos actuales de la educación popular. Medellín. Tomado de la página web: <http://www.oei.es>

MARTINIC, SERGIO. (1995) "Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social", en Revista La Piragua N°. 11, CEAAL, 2º semestre de 1995, Santiago de Chile. <http://www.ceaal.org/v2/index.php>

ROMERO LOAIZA, FERNANDO. (2002) La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos. Artículo escrito en el marco de la tesis doctoral: *"El pensamiento del indígena Manuel Quintín Lame en torno de la*

educación y la pedagogía." Tomado de: Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología. Recursos de Investigación. Página web: <http://www.antropologia.com.ar>

SOTO BAÑOL, JUAN PABLO. (2008) Ponencia: "Resistencia de Identidad Cultural del Pueblo Embera Chamí del Departamento de Caldas". Tomado del sitio web: <http://es.scribd.com>

TORRES CARRILLO, ALFONSO. (1993) "Educación Popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas", en: Revista La Piragua No. 7. CEAAL, Santiago de Chile. <http://www.ceaal.org/v2/index.php>