

**ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LOS MOVIMIENTOS
SOCIALES INDÍGENAS DEL CAUCA EN COLOMBIA Y ECUADOR, UN
ESTUDIO DE CASOS”**

AUTORES:

Nathaly Rocio León Hortua

María Natalia Martínez Cárdenas

Nathaly Padilla Bolaños

Ivon Liceth Zapata Manrique

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Bogotá D.C., 2011

**“ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LOS MOVIMIENTOS
SOCIALES INDÍGENAS DEL CAUCA EN COLOMBIA Y ECUADOR, UN
ESTUDIO DE CASOS”**

Investigación documental.

AUTORES:

**Nathaly Rocio León Hortua
María Natalia Martínez Cárdenas
Nathaly Padilla Bolaños
Ivon Liceth Zapata Manrique**

DIRECTOR:

Ricardo Delgado Salazar

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Bogotá D.C., 2011

ARTÍCULO 23

El artículo 37 de la Ley 23 de 1982 dice "...es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro. Lo anterior para cumplir con la misión de la Universidad "...impulsar prioritariamente la investigación y la formación integral..., contribuyendo especialmente a la solución de las problemáticas..." Acuerdo No0066 del Consejo Directivo Universitarios 22 de abril de 1992.

TABLA DE CONTENIDO

<u>INTRODUCCIÓN</u>	1
1. <u>CAPÍTULO 1</u>	
<u>CONSIDERACIONES GENERALES DEL ESTUDIO</u>	4
1.1 <u>Delimitación del problema</u>	4
1.2 <u>Problema de investigación</u>	5
1.3 <u>Interrogantes base de la investigación</u>	7
1.3.1 <u>Contextualización</u>	7
1.3.2 <u>Dimensión Pedagógica</u>	7
1.3.3 <u>Organización y gestión</u>	7
1.3.4 <u>Eje transversal: Infancia</u>	8
1.4 <u>Objetivos</u>	8
1.4.1 <u>General</u>	8
1.4.2 <u>Específicos</u>	8
1.5 <u>Justificación</u>	9
1.6 <u>Categorías teóricas</u>	11
1.6.1 <u>Acción Colectiva</u>	11
1.6.2 <u>Movimientos Sociales y Otras educaciones</u>	12
1.6.3 <u>Interculturalidad y Educación popular</u>	13
1.6.4 <u>Emancipación Social y Pedagogía crítica</u>	14
1.6.5 <u>Primera Infancia</u>	15
1.7 <u>Metodología</u>	16

2. CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZACIÓN: MOVIMIENTOS SOCIALES INDÍGENAS (MSI) E

INFANCIA 19

2.1. Descripción de los movimientos sociales indígenas: CRIC y CONAIE 21

2.2. Justificación sociocultural y política de los MSI 27

2.3. La relevancia de la infancia en las agendas de los MSI 35

3. CAPÍTULO 3

CARACTERIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS Y

PEDAGÓGICAS DE LOS MSI 39

3.1. Historia, surgimiento y consolidación de las propuestas educativas 40

3.2. Implicaciones de las propuestas educativas para los MSI 43

3.3. Nociones centrales de las propuestas educativas de los MSI 44

3.3.1. Noción de Buen Vivir 44

3.3.2. Noción de Educaciones Otras 45

3.3.3. Noción de Interculturalidad 47

3.3.4. Noción de Etnoeducación 50

3.3.5. Noción de Conocimiento 52

3.3.6. Noción de Escuela 52

3.3.7. Noción de Infancia 53

3.4. Principios orientadores de las propuestas educativas de los MSI	54
3.4.1. Educación y promoción de los Derechos Humanos	54
3.4.2. Educación y promoción de los Derechos de la Infancia	57
3.4.3. Autonomía e Identidad Cultural	58
3.4.4. Participación y Proyección Comunitaria	59
3.5. Experiencias Educativas de los MSI: Universidades Populares de los Movimientos Sociales Indígenas	59
3.5.1. Universidades Populares de MSI: Una aproximación conceptual	60
3.5.2. Universidad Autónoma Indígena e Intercultural del Cauca UAIIN	62
3.5.3. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi»	65
3.5.4. Dimensiones Pedagógicas de las Universidades Populares Indígenas	67
3.5.4.1. Construcción colectiva de conocimiento	67
3.5.4.2. Articulación teoría y práctica	69
3.5.4.3. Investigación	69
3.5.4.4. Uso de las lenguas Bilingüismo	70
3.5.5. Ámbitos de aprendizaje	72
3.5.6. Programas de formación de docentes	74
3.6. Experiencias educativas de los MSI: Escuelas Indígenas	75
3.6.1. Modelo educativo y estrategias pedagógicas de las escuelas indígenas	79

3.6.2. <u>Aspectos relevantes a nivel Escuela: currículo y Bilingüismo</u>	84
3.7. <u>Formas y métodos organizacionales y de gestión en las propuestas educativas</u>	85
3.7.1. <u>Forma organizativa y gestión de la propuesta</u>	85
3.7.2. <u>Papel de los maestros en las propuestas educativas</u>	86
4. <u>Conclusiones</u>	94
5. <u>Bibliografía</u>	101

INTRODUCCIÓN



La presente investigación se lleva a cabo en un ejercicio descriptivo-analítico de la experiencia educativa en los movimientos sociales indígenas del Cauca Colombiano y el Ecuador, los cuales son centro de experiencias tanto educativas, como culturales, sociales y políticas; esta investigación centra su estudio en la dimensión educativa de la primera infancia sin hacer a un lado toda la contextualización y descripción que rodea dicha dimensión, por ende tratamos de compartir la experiencia de los Movimientos Sociales Indígenas (MSI) más cercanos a nosotros y que cuentan con una amplia trayectoria y con gran reconocimiento a nivel latinoamericano.

Uno de los aspectos más relevantes y que se convierte en eje transversal de esta investigación tiene por nombre interculturalidad, siendo este un principio fundamental tanto para la organización del MSI como para la dimensión educativa, ofreciendo a la sociedad y a los demás movimientos sociales un mensaje que da cuenta de cómo las reivindicaciones no son sólo para pueblos indígenas, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las

sociedades que conformen el grupo poblacional. Si bien *“la interculturalidad, entendida desde una visión originaria, es un ideal que está en construcción; es necesario que las diferentes sociedades empiecen a cultivar nuevas relaciones sociales basadas en el respeto al otro, pero con equidad”*. (SARANGO 2009 pág. 193)

En este estudio descriptivo- analítico encontraremos un conjunto de reflexiones y planteamientos acerca de los movimientos indígenas consideraciones que exponen un nuevo paradigma, donde el pensamiento indígena deja ver la propuesta social, económica, educativa y cultural que presentan, que a su vez analiza la importancia y necesidad de construir un diálogo intercultural, siendo la educación intercultural una batalla que aún se está liberando, a pesar de tener logros significativos.

Siendo el objetivo general del estudio comprender la trayectoria, historia y quehacer del movimiento indígena dentro de la organización de los países y la influencia que además éste ha tenido para toda la población tanto educativa como política, es importante saber que con esta investigación encontraremos cómo los pueblos indígenas luchan por rearticular su sistema de saberes dentro de un marco institucional propio, y dentro de un campo de luchas por el reclamo de sus derechos territoriales, de la gobernabilidad autónoma, de supervivencia como culturas con identidades diversas más no inferiores, en el cual cobra validez el reconocimiento como pueblos con identidades diferentes y el establecimiento de universidades propias, o las demandas de educación intercultural. Desde allí se construyen formas de convivencia, que reconociendo las maneras de ser y actuar de cada cultura, permiten crear relaciones de enriquecimiento mutuo cifradas en condiciones de diálogo intercultural.

Por esto con esta investigación analizaremos como estas comunidades siguen afrontando situaciones difíciles en cuanto en ellas se combina el desconocimiento reiterado de sus derechos étnicos, económicos, sociales, y

culturales con múltiples agresiones a sus derechos civiles y políticos. La situación crítica que se presenta frente al panorama de violación de los derechos humanos y las infracciones al derecho internacional humanitario en los grupos étnicos y comunidades indígenas, los somete a un estado de alta vulnerabilidad, al respecto la educación indígena tiene como fin el reconocimiento de los derechos, la identidad y la cultura de los pueblos indígenas partiendo de la interculturalidad como principio educativo.

Para cerrar esta introducción queremos agregar que en esta investigación encontraremos; en el primer capítulo las consideraciones generales del estudio. El segundo capítulo tiene como eje central un acercamiento a los MSI y su relación con la infancia de manera descriptiva y contextual. El tercer capítulo se basará en la dimensión educativa de los casos de estudio, y por último cerraremos con algunas conclusiones.

CAPITULO 1

CONSIDERACIONES GENERALES DEL ESTUDIO

1.1 Delimitación del problema

Partimos acogiendo el planteamiento de Sylvia Schmelkes (2004. Pág. 33) sobre el concepto de interculturalidad el cual se refiere a la “interrelación entre grupos y personas con culturas distintas... fundamentada en el respeto, lo que significa aceptar que alguien puede ser diferente y crecer desde su diferencia”. desde esta premisa afirmamos que la interculturalidad como principio educativo en los movimientos sociales indígenas, supone una educación de todos y para todos donde prime la equidad y se experimente igualdad de oportunidades de aprender en espacios académicos, comprendiendo que la construcción de conocimientos es colectiva y tiene lugar en la articulación de estructuras de pensamiento, informaciones, valoraciones, estrategias, formas de expresión y aprehensión de conocimientos originados en contextos culturales diversos. Al respecto Chiroque al citar a Freire (1960) afirma que todo el quehacer social, se basa en la búsqueda de hacer al humano más humano. La opresión debe ser rechazada, en la medida que destruye la condición humana; y la liberación debe ser aceptada; pero el tránsito de la opresión a la liberación debe realizarse asumiendo la condición humana. El movimiento social es confluencia de personas y, por ello, debería asumir como punto de partida, como meta y como criterio de tránsito la misma condición humana.

Partiendo del principio de interculturalidad dentro de los movimientos sociales indígenas y su expresión educativa centraremos nuestro trabajo en el análisis de las experiencias educativas, con el ánimo de comprender su horizonte pedagógico, cultural y social. De esta manera nos interesa desarrollar este

principio y su necesidad frente a la implementación en cualquier espacio educativo, con el fin de generar conocimientos y saberes que pueden ser analizados desde estas experiencias de algunos países en América latina como lo son Ecuador y Colombia.

1.2 [Problema de Investigación](#)

Partiendo del conocimiento que tenemos sobre educación y conociendo diferentes experiencias educativas en escuelas, queremos analizar la influencia que tienen los MSI en sus propuestas educativas y como estas, de la misma manera ayudan en el crecimiento de la vida social y sobre todo en las bases para el fortalecimiento y la formación del buen vivir en sus niños y jóvenes.

En la actualidad, algunas posturas destacan la capacidad de los movimientos indígenas como fuente generadora de saberes y conocimientos, los cuales movilizan a través de su acción colectiva y sus expresiones de protesta social, algo más que problemas y resaltan sus ideologías, conocimientos, posturas, que como construcción social, necesitan sus organizaciones ir construyendo, los que los lleva a asumir en sus manos sus procesos de formación y educación intercultural de sus miembros vinculados a sus contextos comunitarios. Por esto se hace necesario e importante analizar el trasfondo educativo que encierran las prácticas educativas indígenas en educación inicial en su quehacer y ejecución teniendo en cuenta la interculturalidad como principio educativo, pues muchas de estas iniciativas educativas han tenido una transformación en los últimos tiempos pasando de ser invisibilizadas y carentes de una teorización y comprensión de las misma, a tener un lugar más relevante ante la educación convencional. Como lo comenta De Sousa Santos (2003. Pág. 85) *“el potencial emancipatorio de la sociedad de nuestra América encuentra su cimiento en la cultura social y política de los diversos grupos sociales cuya vida diaria resulta impulsada por la necesidad de transformar estrategias de supervivencia en fuentes de innovación, creatividad, transgresión y subversión”*

Algunos MSI han emprendido ciertos procesos de sistematización de sus propuestas de educación indígena, con el fin de dar cuenta de sus saberes, prácticas organizativas y actores vinculados a estas experiencias. Por lo anterior la presente investigación pretende comprender los procesos y prácticas educativas presentes en los espacios que atienden a la primera infancia, adolescencia y adultez en educación indígena vinculados a los MSI de Ecuador y Colombia, por consiguiente centraremos nuestro análisis en dos experiencias educativas de los MSI como son las escuelas indígenas en donde podemos analizar dentro de las propuestas educativas de estos movimientos el desarrollo de las actividades formativas, siendo estas el lugar donde los niños y las niñas obtienen las primeras bases en la formación para el buen vivir, por medio del acercamiento a saberes sin olvidar sus raíces y su identidad. Continuando con las propuestas educativas de los MSI encontramos también las universidades populares indígenas, las cuales en su experiencia y trascendencia tienen mayor reconocimiento a nivel latinoamericano, resaltando carreras profesionales para indígenas formados para ayudar a sus pueblos. Destacando de esta manera los enfoques y saberes pedagógicos, metodologías, las formas de organización, los procesos formativos de los educadores, las estrategias y ambientes educativos que se han diseñado.

Por lo dicho anteriormente creemos que la importancia de esta investigación radica en comprender la toma de elementos que nos permitan analizar más específicamente la manera como se educa y se implementa la educación dentro de los movimientos sociales indígenas para darnos un espacio de análisis crítico en tanto a la necesidad de un diálogo intercultural y ver la importancia de las prácticas educativas en los MSI, ya que las propuestas se ven afectadas en los pueblos indígenas, siendo invisibilizadas; Por esto tomamos como referencia a Ricardo Delgado (2010), que presenta en su ponencia “acción colectiva y educación popular”, donde destaca la importancia de las prácticas de educación popular, y sugiere la necesidad de establecer un dialogo abierto y crítico con los MS, que permita la construcción de procesos de formación, creando

un lugar donde se realice un intercambio de saberes y a partir de esto se potencie la reinención como emancipación social en los MS. Así se conocerá la importancia de las practicas educativas en los movimientos, por esto De Sousa, en su texto “reinventando la emancipación social”, muestra que hay una invisibilidad recíproca en la teoría y la práctica, pues estas hacen parte importante de la reivindicación de las practicas educativas, hay que unir la práctica y la teoría, buscando alternativas para que se reconozcan como tal y así esta práctica no sea marginada, invisibilizada, excluida o en el peor de los casos desperdiciada; es por esto, que nos parece importante analizar como las experiencias educativas, resaltan el valor de la infancia y como estas se integran al proyecto de vida comunitario.

1.3 [Interrogantes base de la investigación](#)

1.3.1 [Contextualización](#): *Movimiento Sociales Indígenas e Infancia*

- ¿Cómo surgen y se consolidan las propuestas educativas en los movimientos indígenas estudiados, y que lugar adquiere la infancia en estas?
- ¿Qué implicación tiene la dimensión educativa dentro de los movimientos sociales indígenas para su consolidación?

1.3.2 [Dimensión pedagógica](#)

- ¿Qué nociones y principios fundamentan las experiencias educativas de los MSI?
- ¿Cuáles son los enfoques y saberes pedagógicos que orientan las experiencias de educación en los movimientos indígenas?

1.3.3 [Organización y gestión](#)

- ¿Cómo son las prácticas organizativas y de gestión que se ha dado en los movimientos indígenas para implementar sus propuestas educativas?

- ¿Cuál es el tipo de relación y la incidencia de los diferentes estamentos y actores teniendo en cuenta el papel de los maestros-as en el proceso formativo de los niños-as y jóvenes de los MSI?

1.3.4 Eje Transversal: Infancia

- ¿Cómo se asumen los procesos formativos de los niños-as dentro de los espacios de formación y educación indígena para la primera infancia y cuáles son los ambientes educativos que promueven?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Comprender y analizar los saberes y las prácticas pedagógicas presentes en las experiencias educativas que se gestan en los movimientos sociales indígenas en Ecuador y Colombia.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Destacar y conocer la dimensión educativa que conlleva la acción colectiva de los movimientos sociales indígenas en Colombia y Ecuador.
- Identificar la incidencia de las propuestas educativas, en la consolidación y proyección de los movimientos sociales indígenas, teniendo en cuenta la formación y el desarrollo que cada uno ha tenido.
- Identificar y comprender las nociones y los principios pedagógicos que orientan a las experiencias educativas en los niveles de la educación inicial y superior.
- Analizar la manera en que se asumen los procesos formativos de los niños-as dentro de las experiencias de los jardines infantiles indígenas.
- Describir la propuesta educativa de la Universidades Populares Indígenas dentro de los movimientos sociales indígenas.

- Establecer las acciones de formación de formadores dentro de las Universidades Populares Indígenas en Colombia y Ecuador.

1.5 [Justificación](#)

Todo movimiento social como lo plantea Freire desde su pedagogía crítica supone acciones educativas liberadoras, sin educación no hay procesos intencionales de organización y de articulación de los pobres, cuando las personas de un movimiento social son sujetos de la educación, entonces hay una doble razón para asumir los criterios de la educación liberadora.

El por qué de esta investigación se centra en dos campos específicamente, el primero es la oportunidad de estudiar sobre un tema que nos ayudara en el desempeño de nuestra labor, en la vida profesional siendo este campo de la educación social uno de nuestros mayores intereses, y el segundo ámbito es la ampliación de nuestros conocimientos sobre temas que no se han tratado con gran profundización en el transcurso de la carrera en tanto asignatura fundamental y obligatoria en el plan de estudios.

De la misma manera estamos realizando esta investigación con la intención de analizar maneras y metodologías innovadoras en el campo educativo de los movimientos sociales indígenas seleccionadas de Ecuador y Colombia ya que es importante conocer las diferentes propuestas pedagógicas que se trabajan en estos espacios, permitiendo encontrar nuevas estrategias o dificultades dadas en esta nueva propuesta de educación intercultural desde la primera infancia hasta educación superior en los movimientos indígenas.

Partiendo de las experiencias de educación inicial y superior de los movimientos sociales indígenas y sabiendo que en toda práctica humana la educación es finalmente interacción de sujetos que enseñan y sujetos que aprenden, con el fin de encontrar el desarrollo de una condición humana basada

en el buen vivir y e acciones que ayuden a su bienestar integral, se puede decir que el diálogo educativo no es solamente un recurso didáctico, sino que es la interacción profunda entre personas, por esto queremos lograr con la realización de esta investigación la observación de las diferentes incidencias de los actores educativos en el proceso formativo y educativo en los MS indígenas.

Continuando con esta mirada vemos como una de las premisas de Freire en donde dice: “En la educación los principales actores de movimiento social deben ser los maestros y maestras”, con esto quería demostrar que el acto de enseñar debería darse en relaciones de afecto y racionalidad, donde los maestros deban ser puntuales en la constitución del movimiento social educativo y popular. Así como también comprender los enfoques y los saberes pedagógicos que orientan estas experiencias educativas, teniendo en cuenta las formas de organización y la manera que se asumen los procesos formativos de los educadores. Para comprender la implicación que tiene la dimensión educativa y finalmente caracterizar las metodologías utilizadas para la educación inicial dentro de los movimientos sociales indígenas.

Teniendo en cuenta que tanto en Colombia y Ecuador como en la mayoría de países latinoamericanos los movimientos sociales indígenas están presentes con una gran incidencia en muchas de las formas organizativas, o maneras de actuar y pensar de muchas de las personas, queremos con esta investigación involucrarnos en estas diferentes experiencias con el fin de estudiar a fondo las maneras de ejercer sus ideologías específicamente las educativas.

Como maestras en formación, nos interesa analizar la manera en que la relación maestro-alumno se establece en los MSI principalmente en los procesos de educación inicial, ya que según Freire, los maestros deberían intervenir en el movimiento social asumiendo su especificidad en la relación enseñar y aprender, en un contexto que exige luchar contra todas las formas de deshumanización y buscando la liberación de sí mismos y de los pueblos, es por esto que las

relaciones toman un lugar especial en nuestro proyecto investigativo. En pro de evidenciar tanto las fortalezas como los aspectos a mejorar en la práctica educativa con los niños-as y jóvenes y la relación que establecen con ellos los maestros.

De igual forma queremos conocer y reconocer que la interculturalidad es un principio que se debe integrar a los sistemas de educación, tanto inicial como superior. Por esto la idea de esta investigación es lograr analizar los diferentes principios que guían procesos interculturales en las prácticas de educación inicial en los movimientos sociales indígenas, por esto es necesario realizar una sistematización para poder analizar el desarrollo de una perspectiva de la educación intercultural a partir de los procesos de socialización en los diferentes pueblos.

1.6 [Categorías teóricas](#)

1.6.1 [Acción colectiva](#)

Es importante resaltar en esta investigación la importancia que tiene la acción colectiva dentro de los movimientos sociales ya que permiten la construcción de nuevos significados sociales, como lo menciona Delgado (2010), en su ponencia “acción colectiva y educación popular”, donde señala que a partir de la ecología de los saberes “...las acciones colectivas que animan distintos movimientos sociales, son prácticas de conocimiento que por supuesto dialogan y se nutren del saber popular, del saber indígena, del saber de las poblaciones urbanas marginales y del saber científico.” Es así que la acción colectiva permite identificar ideologías sociales que permiten reflexionar acerca de su quehacer dentro de los MSI a través de relatos o narrativas que difunden un real significado en la sociedad.

Los movimientos sociales se rigen por las creencias que se construyen en el marco de la acción colectiva, pues esta normaliza y le da sentido a las acciones que desde allí se movilizan de manera individual y colectiva. Esto se sustenta a partir del planteamiento que hace Ibarra Pedro (2000) donde señala que *“Un movimiento social es una forma de acción colectiva, y la existencia de una acción colectiva implica la preexistencia de un conflicto, de una tensión que trata de resolver –haciéndolo visible, dándole dimensiones- esa acción colectiva. Pero – importante llamada de atención- no cualquier conflicto desemboca en una acción colectiva que toma la forma de un movimiento social.”*

1.6.2 Movimientos sociales indígenas y otras educaciones

Como hemos mencionado anteriormente, el tema central de esta investigación tiene que ver con los MSI que buscan reivindicar los derechos de los pueblos en la lucha por la tierra, la cultura y especialmente la identidad, y a su vez promueven prácticas educativas en los diferentes contextos donde se desenvuelven, de esta manera se generan nuevos conocimientos que permiten una constante construcción social. Para sustentar un poco esto tomamos como referencia a Delgado (2010), donde señala que “el cambio social que promueven muchos de los movimientos sociales en el continente se juega en la actualidad en la ocupación, defensa y creación de nuevas territorialidades que trasciende su carácter geográfico y se constituyen como lo señala R. Zibechi (2008) en espacios de autoorganización, en espacios de poder en los que se construyen nuevas formas de organización social...”

Igualmente nos parece relevante retomar lo que señalan Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo (2007) con respecto a las otras educaciones “las luchas emprendidas por indígenas y afrodescendientes a mediados del siglo XX, constituyen la superficie de emergencia de lo que Castillo ha denominado las *otras educaciones*, para connotar la existencia de un movimiento político y cultural de corte étnico que ha jugado un lugar central en la transformación de la cuestión

educativa en el país y en el continente”. De ahí la importancia de reconocer que las otras educaciones buscan transformar la concepción de educación, lo que se evidencia en sus propuestas educativas que proponen nuevas alternativas y tienen en cuenta diversos aspectos de las comunidades a las cuales es dirigida.

1.6.3 [Interculturalidad y educación popular](#)

Según Joseph Maila (2004) *“la Interculturalidad es el acercamiento de las culturas, supone como primera condición su libre expresión y la preservación de su diversidad, pero involucra también un entorno favorable a la concertación, sumado a la voluntad de asociar los destinos de los pueblos a la gestión; defender la diversidad de las culturas es, a la vez, defender la especificidad de cada cultura con relación a todas las demás y la necesidad para cada una de ellas de cooperar con las otras”*. De tal manera que para nosotras como investigadoras es importante resaltar la interculturalidad dentro de los movimientos sociales indígenas, pues establece el reconocimiento de la diversidad cultural y la integración, convivencia y promoción del diálogo entre culturas. Así mismo buscamos acentuar la importancia de reconocer la diversidad cultural desde la educación intercultural como herramienta que permite la comunicación con otros espacios, una educación de todos y para todos con igualdad de oportunidades.

Del mismo modo que la interculturalidad, resaltamos el papel de la educación popular, ya que es una educación dirigida a todos, con un sentido de cambio social que aporta a las comunidades indígenas, por esto se hace significativa dentro de esta investigación, teniendo en cuenta que desde su sentido colectivo contribuye al mejoramiento y formación de todos. A manera de ilustración, acogemos a Delgado (2010) pues nos muestra de forma más clara lo que ésta educación representa en los MSI. *“Quizás la educación popular pueda constituirse en sí misma en una práctica pedagógica de traducción, que es entendida como un proceso intercultural, intersocial, que lo que busca es traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, en*

búsqueda de inteligibilidad sin homogeneización.” Dentro de esta investigación vemos como las experiencias educativas se convierten en un proceso de cambio culturales, respetando las diferencias entre las distintas culturas y la individualidad de cada una de los pueblos en pro de sus beneficios personales y comunitarios.

Las prácticas de educación popular deben propiciar y profundizar un dialogo abierto y crítico con los MS en torno a estas preocupaciones, que permita ir construyendo conjuntamente procesos de formación, que generen espacios de debate y de intercambio de saberes y de agendas que potencien la reinención de un conocimiento como emancipación social.(DELGADO,2010)

1.6.4 Emancipación social y Pedagogía crítica

Para hablar de emancipación social nos referimos a Boaventura de Sousa (2007) comenzando con una gran preocupación, pues se está produciendo el efecto opuesto a lo que realmente la emancipación quería lograr, se violan los derechos humanos para, aparentemente, preservarlos; se destruye la democracia, aparentemente para defenderla; se destruye la vida, aparentemente para defenderla y no se respeta el verdadero significado, por esto cuando B. Sousa habla de reinventar la emancipación social, se refiere a la diversidad y lo importante de la interculturalidad en este caso en los MSI, y a partir de esto se refiere a la educación popular que debe propiciar y profundizar un dialogo abierto y crítico con los MS, así generando posibilidades de intercambio de conocimiento, que explora, reconoce y potencia saberes y realidades emergentes con potencial emancipador, todo esto contribuyendo en el fortalecimiento de un pensamiento crítico.

La pedagogía critica lo que trata es de ampliar y renovar, pues no es posible entender una educación sino es crítica, lo que esta pedagogía debería producir en las personas es una habilidad para transformar su entorno, sistematizando las practicas y saberes vistas desde las experiencias de formación,

para lograr construir esta pedagogía, en este caso en los movimientos sociales indígenas, todo esto se refleja en nuestra investigación, pues es importante que los MSI reconozcan y reafirmen sus derechos y trabajen junto a la pedagogía crítica, formando seres autónomos y sin dejar de lado su cultura, sino que se formen a partir de ella.

1.6.5 Primera infancia

La primera infancia se define como el periodo que va del nacimiento hasta los siete años de edad, como la etapa de desarrollo físico, psicológico, cultural, cognitivo y social de un niño.

Para abordar un poco más el tema de infancia nos referimos a la UNICEF (2007), pues da cuenta de lo que ocurre en la historia y en el presente con los niños y niñas. En los primeros años de vida tienen una importancia fundamental tanto para su bienestar inmediato como para su futuro. Si en los primeros años de vida un niño recibe el mejor comienzo, probablemente crecerá sano, desarrollará capacidades verbales y de aprendizaje, asistirá a la escuela y llevará una vida productiva y gratificante. Sin embargo, a millones de niños y niñas alrededor del mundo se les niega el derecho a alcanzar todas sus posibilidades. Es necesario que cada niño y niña reciba el mejor comienzo en la vida -su futuro y, en realidad, el futuro de sus comunidades, de las naciones y del mundo entero, depende de ello. Todos los años, decenas de millones de lactantes alrededor del mundo comienzan una extraordinaria carrera: de indefensos recién nacidos se transformarán en niños activos de corta edad, preparados para ir a la escuela. Y cada año, muchos carecen del amor, de la atención, de la crianza, la salud y la protección que necesitan para sobrevivir, crecer y desarrollarse. Cada año mueren cerca de 10 millones de menores de cinco años de edad y más de 200 millones no desarrollan todo su potencial, simplemente porque ellos o sus cuidadores carecen de las condiciones básicas necesarias para sobrevivir y prosperar.

Es por esto que consideramos relevante en esta investigación, resaltar el papel de la infancia dentro de los movimientos sociales indígenas, pues sus primeros años son de vital importancia para la vida futura, ya que en ellos se construyen las bases de la identidad dentro de la cultura.

1.7 [Metodología](#)

El presente estudio se llevo a cabo a través de una investigación de tipo documental, sobre un conjunto de fuentes secundarias que permitieron conocer las experiencias educativas, consultando la mirada de expertos investigadores, directores de las experiencias y también las opiniones y relatos de los participantes de las experiencias analizadas de cada una de las propuestas educativas de los movimientos sociales indígenas estudiados, con lo cual pretendemos obtener una visión sustancial de cómo los MSI inciden en la educación y así mismo, la educación propia en los movimientos sociales.

El proyecto investigativo se llevo a cabo teniendo en cuenta tres momentos. El primero de ellos fue la recolección de información, realizando aquí un inventario de experiencias o casos de estudio sobre los movimientos sociales indígenas de América Latina, así mismo identificamos las fuentes de documentación de las experiencias, fundamentalmente fuentes secundarias que incluye material educativo, investigaciones y descripciones sobre esas experiencias; el segundo momento, es la elección y organización de los casos de estudio, realizando acciones como elegir los movimientos sociales indígenas de estudio y sus propuestas educativas, en este caso las experiencias seleccionadas y a analizar fueron: primero, El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), con su propuesta educativa de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) y las escuelas comunitarias. Y segundo la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) que es una organización indígena que en su dimensión educativa nos muestra a la Universidad Intercultural de las

Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (Casa de la Sabiduría), y escuelas indígenas.

Por último, el tercer momento se baso en organizar y analizar la información en dos informes uno por cada movimiento social indígena resaltando las características de las propuestas educativas. Para luego según esa información poder construir la matriz categorial de organización y análisis de las dos experiencias en un solo informe analizándola y sustentándola teóricamente haciendo así la elaboración del informe final.

Las fuentes teóricas más relevantes para los propósitos de la investigación se ubican en dos marcos amplios, el primero un acercamiento contextual y de bases fundamentales para el estudio, que nos brinda Raúl Zibechi con el estudio de Movimientos Sociales y su relación con la educación, los jóvenes y los niños(as), y Boaventura De Sousa, con sus investigaciones sobre emancipación social, educación popular y educación superior. Y el segundo un acercamiento más específico a las propuestas educativas de los movimientos sociales por un lado del CRIC con Bolaños, Tattay y Pancho con sus estudios sobre la UAIIN y las escuelas comunitarias y CONAIE con Pablo Dávalos, y Luis Fernando Sarango en su experiencia con la universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas «Amawtay Wasi».

Para cerrar esta parte vamos a mostrar brevemente lo que podrán encontrar en este proyecto investigativo, que se evidencia en la matriz categorial ilustrada en la tabla 1, la cual se compone de tres capítulos, el primero de ellos es la contextualización en donde encontramos todas las características descriptivas de los MSI estudiados, resaltando sus aspectos y justificaciones socioculturales y políticas, así como la importancia de la infancia para ellos. Y el segundo capítulo un poco más amplio, donde caracterizamos las propuestas educativas y pedagógicas que tienen los MSI, teniendo en cuenta su historia, surgimiento y consolidación, sus principios y algunas nociones que ayudaran a entender dichas

experiencias educativas. Para finalizar se hablará específicamente de cada una de las experiencias educativas de los MSI en los dos países elegidos, comenzando con una explicación general de las universidades populares y luego específicamente la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural del Cauca UAIIN en Colombia y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», mostrando sus dimensiones pedagógicas, ámbitos de aprendizaje y programas de formación de docentes. En este capítulo también se encontrará la descripción y análisis de la experiencia educativa de las escuelas indígenas, resaltando sus estrategias pedagógicas. A nivel general encontraremos el papel de los maestros en las experiencias educativas de estos MSI y algunas de las formas de organización. Finalizando con el tercer capítulo del proyecto investigativo donde se muestran las conclusiones a las que finalmente llegamos.

En la siguiente tabla ilustramos las categorías y subcategorías que trabajamos dentro de la investigación:

Tabla 1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Contextualización: Movimientos Sociales Indígenas (MSI) e Infancia	Descripción de los Movimientos Sociales Indígenas: CRIC y CONAIE
	Justificación sociocultural y política de los MSI
	La relevancia de la infancia en la agenda de los MSI
Categorización de las propuestas educativas y pedagogía de los MSI	Historia, surgimiento y consolidación
	Implicaciones
	Nociones centrales de las propuestas educativas
	Principios orientadores
	Experiencias educativas: Universidades Populares de los MSI: UAIIN y "Amawtay Wasi"
	Experiencias educativas: Escuelas Indígenas
Formas y métodos organizacionales y de gestión	
Conclusiones	

CAPITULO 2

CONTEXTUALIZACIÓN: MOVIMIENTOS SOCIALES INDÍGENAS (MSI) E INFANCIA



Cada uno de nosotros ha sido puesto en este tiempo y este lugar para decidir personalmente el futuro de la humanidad.

¿Creías que estabas aquí para algo menos importante?

Árbol Looking Horse (Caballo que mira). Jefe de la Nación Lakota.

Acogiendo los planteamientos centrales de Pablo Dávalos (2001) encontramos que la emergencia de los movimientos indígenas en el continente se produce en momentos en los que el bloque socialista se derrumba, se registra una derrota estratégica de la clase obrera, se da el surgimiento del pensamiento posmoderno y la consolidación de las políticas neoliberales del Estado mínimo, al tiempo que Estados Unidos se consolida como la única potencia hegemónica. Del mismo modo la década de los noventa se reveló como un tiempo histórico rico en posibilidades y complejo en su interpretación y en cuyo interior se dio la eclosión de nuevos movimientos sociales y, entre estos, los movimientos indígenas. En toda América Latina, surge con mucha fuerza un entramado social y organizativo basado en la vida comunitaria de los pueblos indígenas, que servirá de sustento para la movilización social y política de muchos movimientos sociales en el continente.

En este estudio investigativo sobre movimientos sociales indígenas se hace importante resaltar el impacto que tienen los movimientos sociales para el estudio de las incidencias educativas en los niños y niñas que viven en estos contextos, es por esto que surge la necesidad de plantear qué se ha dicho sobre el tema y así tener un punto de partida para el trabajo investigativo a concluir, sabiendo que *“movimiento social se entiende la capacidad humana, individual y colectiva, de modificar el lugar asignado o heredado en una organización social y buscar u ampliar sus espacios de expresión”*. (Porto, 2001. Pág. 81). Los movimientos se pueden definir como un “transformarse transformando” que no quiere decir más que un continuo proceso de mejoramiento del movimiento a partir de las mejoras del contexto, es por esto que, los MSI son procesos que tienen dentro de sus características un sentido autoeducativo, donde la educación se trasmite, en su mayoría, por medio de la narración de generación en generación. Es por esto que se caracterizan como procesos de construcción nacional en búsqueda de identidades colectivas, basada en la tradición cultural, retando a la búsqueda de equilibrio entre la identidad cultural y los logros políticos, económicos y sociales dentro de una sociedad.

Cada momento y cada experiencia vivida por parte de cualquier actor de los MSI se convierten en nuevos aprendizajes, por esto el movimiento trata de hacer cada vivencia consciente, para así lograr intensificar sus significados, *“Los movimientos están tomando la educación en sus manos, como parte de la lucha por crear un mundo diferente, con lo que ganan en autonomía frente a los estados y en capacidad crítica frente a los intelectuales y al saber académico”*. (Raúl Zibechi 2005). En la actualidad los movimientos indígenas tienen como prioridad recobrar las culturas tradicionales, la identidad y programas educacionales bilingües; también se encuentra que los MSI centran su energía en otro tipo de objetivos, así como nos cuentan Cardoso y Correa (1987): *“Los movimientos indígenas de base, desean cambios en las políticas de gobierno y desarrollan formas alternativas de manejar colectivamente las comunidades sociales. Los*

movimientos populares de Latino América y el mundo desarrollado son definidos por nuevos elementos: la inclusión popular de sectores dentro de la sociedad civil y su habilidad para retar al Estado, tales como el caso de los movimientos indígenas”

Para ilustrar la situación actual de los movimientos sociales indígenas, queremos mostrar una afirmación de la continuidad del trabajo realizado por estas comunidades en la escuela, resaltando la importancia de la lucha por destacar lo propio:

“Los planes de vida que diversas comunidades y pueblos indígenas vienen elaborando, son un indicio de la voluntad de construir un camino propio. Se trata de construir a partir de la base un poder propio de los pueblos indígenas y de los demás sectores subordinados de nuestra sociedad, para llegar a un futuro justo y equitativo. Es un esfuerzo largo y difícil, pero que ya arrancó y donde la labor educativa es de una enorme importancia. Seguirá contribuyendo como hasta ahora, para que nuestra utopía se haga un día realidad” (Proyecto Educativo Bilingüe e Intercultural “¿Qué pasaría si la Escuela...?” pág., 20)

2.1 [Descripción de los movimientos sociales indígenas: CRIC y CONAIE](#)

En Colombia, especialmente en el Cauca se han ido desarrollando proyectos en torno a las demandas indígenas que buscan el reconocimiento de los derechos, la identidad, la cultura de éstos pueblos, partiendo de las necesidades de autonomía y participación social para lograr el buen vivir; a continuación se hará una breve descripción del movimiento indígena en el Cauca. Para esto vamos a dar cuenta de las características de los MSI que encontramos en los respectivos sitios web de las organizaciones, resaltando los ámbitos que nos son relevantes para la investigación:

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), creado en 1971, es una organización pionera en Colombia en las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas por el reclamo de sus derechos territoriales, de la gobernabilidad autónoma, de su pervivencia como culturas con identidades diversas más no

inferiores. Desde allí se construyen formas de convivencia, que reconociendo las maneras de ser y actuar de cada cultura, permiten crear relaciones de enriquecimiento mutuo cifradas en condiciones de diálogo intercultural. Así mismo agrupa a más el 90% de las comunidades indígenas del departamento del Cauca, éste departamento se caracteriza por albergar el mayor porcentaje de población indígena de Colombia. Se le reconoce como Autoridad Tradicional de los pueblos indígena del Cauca, siendo una entidad pública de carácter especial que en la actualidad lidera negociaciones con el Estado, producto de un sinnúmero de compromisos que la nación colombiana tiene con los grupos indígenas de esta parte del país.

Al respecto Graciela Bolaños(2008) señala que esta condición le ha permitido a la organización asumir la administración de la educación en los territorios indígenas de la región. Su cobertura se extiende a todo el departamento del Cauca, en el sur del país, donde habitan las comunidades nasa, guambiana, yanacona, ambalueña, totoró, kokonuko, embera, siapidara e ingana, constituyéndose esta zona en la región de mayor densidad poblacional indígena en Colombia. En la totalidad del territorio nacional se asientan 82 pueblos indígenas reconocidos por el Estado y algo más de 90 grupos étnicos entre los que persisten 65 lenguas originarias, muchas de ellas en grave estado de debilitamiento.

La Misión del CRIC ha sido la defensa de los derechos fundamentales y específicos de los pueblos indígenas, para lo que ha implementado equipos de capacitación, apoyo jurídico, e impulso a proyectos productivos de educación y salud, teniendo como principios rectores la unidad, la tierra y la cultura, pilares fundamentales en la búsqueda de la Autonomía. Las decisiones de vida las toma el Congreso Regional Indígena. En él se definen políticas y se desarrollan una serie de objetivos; en primer lugar reconstruir y fortalecer los planes o proyectos de vida de los pueblos indígenas del cauca, en segundo lugar reivindicar y

desarrollar los derechos constitucionales, económicos, sociales y culturales, y por último fortalecer el proceso de autonomía territorial, ambiental, política, económica, educativa, de salud y derecho propio. Al mismo tiempo el movimiento indígena busca recuperar las tierras de los resguardos y ampliarlos, fortalecer los cabildos Indígenas, no pagar terraje, hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigiendo su justa aplicación, defender la Historia, la lengua y las costumbres indígenas, formando profesores, fortalecer las empresas económicas y comunitarias y finalmente defender los Recursos naturales y ambientales de los territorios indígenas.

El segundo caso a estudiar en esta investigación es el movimiento social indígena ecuatoriano, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) que es una organización indígena e indigenista¹ ecuatoriana, fundada el 16 de noviembre de 1986, como producto de un proceso organizativo impulsado desde las comunidades de todas las nacionalidades indígenas del Ecuador. Esta confederación actúa como máxima representante, es la voz y el pensamiento de los pueblos indígenas, lucha por la vida de los hombres y de la naturaleza en un futuro de justicia, paz, igualdad, respeto, libertad y solidaridad. Es identificada como una organización con propuestas de extrema izquierda, su brazo político es el partido Pachakutik surgido en 1995, de tendencia socialista. A su vez es una organización autónoma, no depende de ningún partido político, ni de instituciones estatales, extranjeras o religiosas, forjada por las organizaciones de base, a través de un proceso de participación activa.

Este MSI está conformado por tres regionales que envían delegados a la Asamblea General de la CONAIE, el lugar la ECUARUNARI que representa a los indígenas de la Sierra ecuatoriana y copa alrededor del 45% de los delegados de la CONAIE, en segundo lugar la CONFENIAE que actúa en la Amazonía ecuatoriana y alcanza el 30% de la representación en la CONAIE, y finalmente la

¹ El 'indigenismo' es una corriente cultural, política y antropológica concentrada en el estudio y valoración de las culturas indígenas, y cuestionamiento de los mecanismos de discriminación y etnocentrismo en perjuicio de los pueblos indígenas.

CONAICE representa a la Costa ecuatoriana y tiene un 25% de los delegados de la CONAIE.

Por otra parte la CONAIE apoya las luchas de las comunidades y pelea contra políticas gubernamentales que atentan contra los pueblos indígenas, siendo esenciales para los fundamentos que basan sus principios; estos se enmarcan dentro de la propuesta de estado unitario, equitativo, solidario, incluyente, soberano y laico: el primero de estos principios es la construcción de un estado plurinacional, que deseche para siempre las sombras coloniales y monoculturales que lo han acompañado desde hace casi 200 años; el segundo es la nacionalización y no privatización de la biodiversidad y los recursos naturales. El Estado debe recuperar su papel indelegable en el manejo de las áreas estratégicas, así como de su soberanía imprescriptible sobre la economía y los recursos naturales. Debe propiciar y garantizar el control de la sociedad sobre el sector y empresas públicas; el tercero, es el principio base para la organización y funcionamiento de la CONAIE, el reconocimiento de distintas formas de democracia y participación política en la definición de las políticas públicas, en la conformación de los órganos del poder público y en el control social de las autoridades públicas, donde los principales servicios sociales públicos, no pueden ser tratados como mercancías sino como responsabilidad pública; y el acceso a ellos un derecho humano, su cobertura debe ser universal y obligatoria, Para así orientarse a la plena liberación de los seres humanos de toda forma de discriminación cultural y opresión social.

Sustentando lo dicho anteriormente y contrastándolo con la realidad y la actualidad traemos algunos testimonios de personajes que extraemos de algunas entrevistas que se les han realizado en este tema específico traemos a Rosa Alvarado quien es la primera mujer presidenta de la federación de organizaciones de las nacionalidades kichwas del napo, fonakin, base filial de la CONFENAIE,

que pertenece a la confederación de nacionalidades indígenas del Ecuador, CONAIE y a la cual se le hicieron estas preguntas

¿Cuáles son los principios o ejes básicos en los que se desenvuelve la CONAIE?

Los principios básicos de la CONAIE son: fortalecimiento de los conocimientos ancestrales, tierras y territorios; comunicación, educación, salud, juventud y cultura; mujer y familia. En cada una de estas áreas los dirigentes deben ocupar el papel preponderante de orientar y conducir a las bases, socializando el proyecto político y poniendo en sus conocimientos los convenios internacionales que se aplican en nuestro país a favor de nuestros pueblos y nacionalidades, porque es importante que nuestra gente conozca el trabajo que realizamos y a la vez nos respalden en el trabajo que estamos realizando a nivel nacional.

Estas áreas de acción, ¿han sido debidamente administradas o cuál ha sido la falencia?

Hay fortalezas: tiene una estructura y proyecto político base para poder orientar. Considero que la debilidad se dio a raíz de la creación del Movimiento Pachakutik y con esto a la vez, tuvimos grandes alcances a nivel de las instituciones del estado, pero también nos debilitó porque hay gente respetuosa de los principios, pero algunos de ellos han traicionado a estos principios y no solo a nivel del Napo sino a nivel del país.

Lo que creo que nos está debilitando es la política, al no tener una estrategia, una propuesta política coherente que guíe a las nacionalidades y pueblos que quieran participar en el ámbito político. Actualmente ha habido una decisión equivocada al aliarse con Lucio Gutiérrez, como manifestó Leonidas Iza en su informe emitido en este Congreso. Coincido con esta idea, porque su formación militar hace que él tenga una concepción sumamente diferente a la concepción indígena y del pueblo en general. Entonces, han existido decisiones tomadas desde la CONAIE sin tomar en cuenta la opinión de las filiales y esto ha sido una de las falencias. (ALVARADO, 2004)

En este movimiento se tienen unos objetivos claros para el quehacer de sus políticas estos se ven repartidos en los siguientes: en primer lugar lograr la unidad de las diversas organizaciones indígenas que aisladamente luchaban por sus derechos, así como para armonizar y compatibilizar las demandas históricas y la lucha frente al Estado Uninacional Ecuatoriano, sus gobiernos y autoridades de turno; segundo lugar generar los procesos que permitan la construcción del Estado

Plurinacional mediante el ejercicio del proyecto político de las Nacionalidades y Pueblos Impulsando la unidad interna, la integración de los procesos de lucha y resistencia de los pueblos en el ámbito internacional en contra de la globalización neoliberal; en tercer lugar el MSI de la CONAIE lucha para garantizar territorio para nuestros pueblos. Esto significa contar con equipos jurídicos propios y con mecanismos diversos para legalizar los territorios y el acceso a la madre sierra; y por ultimo promover y desarrollar políticas alternativas de comunicación de los Pueblos Indígenas Generando políticas relativas a los ejes estratégicos de la CONAIE: salud, educación, economía, agricultura, recursos naturales, política internacional, etc. Fortaleciendo iniciativas empresariales comunitarias de carácter productivo y económico de las nacionalidades y pueblos.

Para finalizar en este ámbito encontramos en la página Web de la CONAIE una intervención de Rosa Alvarado a quien se le hizo esta pregunta *¿Cuál es la situación actual de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE?*

La CONAIE es un movimiento muy importante que tiene una estructura sólida, se basa en un proyecto político que está trazado a futuro y hay líderes que impulsan el cumplimiento de este proyecto. Es importante reconocer fortalezas y también debilidades de nuestro movimiento, tanto de las instituciones bases, como de aquellas filiales de la Costa, Sierra y Oriente que están en proceso de constitución.

Ha habido reivindicaciones y se han logrado varias instancias dentro del Estado que ha permitido fortalecernos dentro de las bases. (ALVARADO, 2004)

La CONAIE incorpora al país un debate antes inexistente, a pesar de haber estado allí todo el tiempo, aquel de la plurinacionalidad y la necesidad de un diálogo intercultural. Somos diferentes, dicen los indios, y estamos orgullosos de serlo. Necesitamos que se respete nuestra diferencia y que se conviva en paz con las otras culturas. El desafío lanzado tiene profundas consecuencias. Si se acepta que los pueblos indígenas son radicalmente diferentes a nosotros, y que los “otros” tienen tanta razón de vivir como “nosotros”, entonces los contenidos de nuestra cultura no son tan universales como habíamos pensado, y era necesario poner límites muy concretos a nuestros valores, referentes, nociones y conceptos básicos. (DÁVALOS, 2002)

2.2 Justificación sociocultural y política de los MSI

Hablar de reconocimiento cultural, implica entender o tener en común acuerdo el término cultura, más aun, cuando esté aparece en la historia como multidimensional, *“Cultura es todo el quehacer de un pueblo, es decir, son sus prácticas productivas, sus formas filosóficas y simbólicas, sus formas de organización, distribución en intercambio; practicas que se pueden concretizar en productos tangibles e intangibles, productos como formas de vestir, formas de gobernar, formas de transformar el mundo, etc.”* (BEDON, 2008 pág. 20)

En los MSI se tiene presente como parte fundamental la concepción de cultura ya que esta debe hacer alusión a un país plurinacional siendo este uno de los principales objetivos de la búsqueda de la identidad.

En relación con el CRIC observamos cómo este desarrolla un proyecto sociocultural que se ha constituido por los programas de Educación, Salud y Mujer con el fin de liderar la reconstrucción de los procesos culturales, la identidad y las relaciones de interculturalidad de nuestros pueblos, rescatando valores, prácticas y formas de pensamiento propio a sabiendas que son éstos los que dan sentido y significado a nuestro proyecto de vida. Este programa viene apoyando, difundiendo y fomentando actividades tradicionales que resaltan la simbólica y sus significados, las relaciones de producción e intercambio, las formas de aplicar justicia y gobernarse, así como la participación de la medicina propia y el valor de las lenguas nativas como elementos fundamentales de cosmovisión.

Este proyecto permitió ubicar la imperiosa necesidad de estructurar y organizar procesos de salud, educación, organización, economía y jurisdicción propios que suplieran las deficiencias de la formalidad institucional, garantizaran la continuidad de los valores culturales y fortalecieran las identidades indígenas de acuerdo a la diversidad de pueblos que habitan el departamento del Cauca. Por ello fue necesario crear programas alternativos que han dado pie al fortalecimiento

cultural, a través de dinámicas ejemplares como Educación Bilingüe y Salud. En el devenir del CRIC, la educación es un componente esencial de todo proceso, que posibilita la reflexión crítica, alimentada tanto desde las dinámicas internas, como desde la relación y confrontación con diversas fuerzas sociales existentes (Estado, sectores sociales, culturas). Es en este sentido que la práctica organizativa va definiendo sus horizontes y construyendo su proyecto político cultural que incluye posición y direccionamiento de nuestro accionar en diferentes dimensiones; territorio, gobierno, administración, economía, cultura, educación, entre otros, replanteando permanentemente los sistemas y prácticas sociales.

Los pueblos indígenas adscritos al CRIC y que están inscritos en la lucha política y cultural para la recuperación de sus tradiciones e identidad son: los Paez, para quienes su cuna ancestral se encuentra en la zona de Tierradentro sobre la cuenca del río Páez y tiene asentamientos numerosos en la vertiente occidental de la cordillera central y sobre la cordillera occidental, conservan el idioma propio, Nasa Yuwe, hablado por un alto porcentaje de la población y se enseña en las escuelas; el pueblo Totoró está ubicado en la zona Oriente, en el municipio de Totoró sobre la vertiente oriental de la cordillera central. En los últimos años han realizado un fuerte trabajo de recuperación cultural que incluye la recuperación del idioma propio (Namoi Namtrik). Otro de los pueblos que habitan la zona oriente es el Guambiano ellos suman más de 16.000 personas y al igual que el pueblo Paez conservan su idioma propio (Namuy wam).

En el sur del departamento encontramos a Yanacona, quienes son más de 25.000 y que por el contrario si han perdido su idioma propio, que tal vez haya sido el quechua; sin embargo se conserva fuertemente la cultura y la identidad como Pueblo. De ahí se encuentran pueblos como los Kokonuco ubicados en los municipios de Puracé y Popayán, quienes también perdieron su lengua; los Eperara Siapidara habitan en las cabeceras de los ríos de la cordillera occidental que desembocan en la costa pacífica, son cerca de 2.600. Conservan su identidad

y su propio idioma que es el Epena Pedee (Saija) Así como las costumbres tradicionales de su Pueblo; los Pubenense estos solo recientemente se ha iniciado el trabajo de recuperación cultural de este Pueblo y por último el pueblo Inga quienes conservan su propio idioma y muchas de sus tradiciones culturales.

Estos pueblos buscan preservar su patrimonio cultural, recuperar sus tierras y territorios y lograr la aceptación de su identidad étnica, lingüística y cultural, por esta razón se ven inmersos en las luchas políticas que ayudan a dar un poco de altura al nombre indígena y a lo que esto significa para las comunidades propias. En la medida que la globalización mundial presenta retos cada vez más grandes para los pueblos indígenas, se está reconociendo que este patrimonio cultural, social, ayuda a dar oportunidad de mejora en la calidad de vida de los pueblos indígenas así como también enriquece mediante la interculturalidad, la articulación de los saberes en pro de la sociedad en general. Teniendo en cuenta la necesidad de crear conciencia cultural, tanto en las comunidades indígenas como en el resto de la sociedad, de la importancia de la infancia en tanto que son el presente y futuro de las mismas comunidades, es decir, son los que más adelante llevarán el legado cultural, la identidad y la autonomía que se les inculca a las nuevas generaciones, para contribuir con las bases formativas del buen vivir.

En lo concerniente a la CONAIE, la cultura debe ser entendida de manera más amplia. Dentro de los principios se debe valorar la coexistencia de varias culturas en el Ecuador, en donde se debe impulsar su legítimo desarrollo, incluyendo el lingüístico, y se promoverá el uso de las lenguas de los pueblos y nacionalidades, en donde se impulse la reconstrucción de la historia nacional incorporando las luchas de resistencia.

Del mismo modo que los pueblos indígenas del Cauca los siguientes pueblos y nacionalidades del Ecuador buscan una reivindicación socio-cultural de sus tradiciones e identidad, por esto la lucha de ellos se fortalece cada vez más ya que en este territorio un gran porcentaje de la población es indígena y se está

uniendo a la lucha ya que no sólo enfrentan el riesgo de la pérdida acelerada de su sociedad y su cultura, sino también el verse inmersos en un proceso de homogenización que los haga perder su identidad como cultura propia cayendo en una identidad global. Este movimiento se conforma por siete nacionalidades y 3 pueblos que se describirán a continuación: nacionalidad Kichwa asentada a lo largo de la sierra ecuatoriana, inclusive en otras regiones del Ecuador, están vinculados por el idioma kichwa; los Chachi se encuentran a lo largo de la provincia de Esmeraldas, en especial en la zona selvática de la provincia, al norte en los cantones de San Lorenzo y Eloy Alfaro, en el centro en el cantón Río Verde y al sur en el cantón Muisne, desarrollan técnicas de cultivo de subsistencia basadas en una horticultura rotativa, también se dedican a la caza, pesca y recolección; los Embera están ubicada en la parte norte de la provincia de Esmeraldas, en el cantón Eloy Alfaro, en las parroquias de Borbón, su idioma es el siapadee, que significa, idioma propio; Tsa'chila esta nacionalidad está ubicada en la provincia de Santo Domingo de los Tsa'chilas, en el cantón Santo Domingo, parroquia Puerto Limón, se encuentra agrupada en ocho comunidades; por otro lado los Siona cuyas actividades económicas son de subsistencia, la horticultura itinerante de rosa y quema, la caza, pesca y recolección de frutos; el pueblo de los Cofán tienen presencia en dos estados: Colombia y Ecuador se caracteriza por prácticas tradicionales como el ritual del "yagé" que los relaciona con sus ancestros y por último la nacionalidad Awa que tiene como eje económico productivo la agricultura, eje que es complementado con la cacería, la pesca y la crianza de animales domésticos.

Además los pueblos adscritos a este movimiento indígena son: primero Natabuela está ubicado en la provincia de Imbabura, cantón Antonio Ante: parroquias Andrade Marín, San Francisco de Natabuela, San José de Chaltura, y en el cantón Ibarra, parroquia San Antonio. Su idioma original es el kichwa; segundo Quisapinchas que son cerca de 18.000 y se distinguen de los demás por sus pequeños ponchos rojos con franjas hacia el borde, pantalón blanco y

pequeños sombreros de copa redonda y baja y tercero Otavalos quienes están al Sur-Oeste de la provincia de Tungurahua, cantón Ambato, parroquia Juan Benigno Vela, la economía de los Otavalos es el comercio nacional e internacional de los productos artesanales, la música, el turismo; en pequeña proporción se dedican a la agricultura. La lucha de estos pueblos y nacionalidades indígenas, así como de los del Cauca en Colombia están llevando a cabo una lucha constante tanto en el aspecto político como socio-cultural que se ve envuelta en pro de recuperar principios, de reconocer, rescatar, preservar y cada día ir fortaleciendo su patrimonio cultural, así mismo el desarrollo de identidad contribuyendo a la búsqueda de autonomía propia a cada uno de los países. De toda esta lucha se recupera también la participación en la toma de decisiones en cada uno de los países pero como comunidad indígena autónoma y culturalmente inscrita en el contexto social para el desarrollo de cada uno de sus pueblos y territorios, defendiendo los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente.

Continuando con el aspecto político y retomando los aportes de Dávalos (2002) encontramos como el movimiento indígena ha enriquecido el debate político, ha incorporado nuevos temas, ha posicionado la necesidad que la democracia reconozca la diferencia, desde la identidad, de construir la participación social. Allí se constituyen las experiencias de los indígenas ecuatorianos que han participado con éxito en experiencias de poderes locales, y que son actores fundamentales de la política nacional.

Teniendo como referencia el planteamiento del Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) podemos decir que el movimiento se asume como un sujeto político y económico que está inmerso en el sistema capitalista, resistiéndose en sus formas comunitarias, que debía ser conocido en la realidad.

Algo relevante por destacar es que la mayor lucha política En el MSI parte de crear un diálogo de saberes, apartando el planteamiento de invisibilización de cultura, costumbres, legados y tradiciones, especialmente la manera de vivir, ya

que para éstos pueblos resulta más importante el ser que el tener. Esto contraponiendo lo que plantea la modernidad, donde se olvidan las raíces y se rigen por modelos como el consumismo que predominan y dejan de lado la idea de sociedad, de comunidad que luchan no sólo por lo individual sino también por la comunidad en general. Porque buscan que se respeten los derechos de la comunidad.

Siguiendo con el aspecto político de los movimientos sociales indígenas, entraremos a hablar un poco de características específicas de cada una de las experiencias de los MSI estudiados; El programa político en el Cauca ha sido una herramienta para el análisis y la reflexión histórica del movimiento indígena y en la actualidad tiene como finalidad orientar el qué hacer de las comunidades en aspectos organizativos, culturales y económicos en perspectiva de revitalizar los planes de vida; contribuir a mantener, ampliar y fortalecer las relaciones con otras organizaciones de los sectores desfavorecidos de la sociedad colombiana, y trabajar por lograr que el Estado colombiano aplique los principios constitucionales favorables a los grupos étnicos, cumpla con los compromisos pactados y garantice los derechos fundamentales y culturales de nuestros pueblos.

Históricamente el Programa Político de la CONAIE ha trabajado la importancia de la recuperación del saber ancestral, y el valor que representa la sabiduría de los mayores, a los cuales se les compara con libros que tiene la comunidad para consulta permanente. En este sentido se ha actuado para contrarrestar la penetración ideológica, y fortalecer la identidad con sus conceptos de autonomía, colectividad e integralidad. A partir de esto los pueblos indígenas apropiándose de asuntos que tienen que ver con el programa político, impulsan jornadas de capacitación para fortalecer la autonomía, territorialidad y el gobierno propio; y desde allí investigar y sancionar a los que no cumplen los mandatos dentro de los territorios indígenas.

La propuesta política de la CONAIE se centra en exigir a los tres Poderes del Estado crear mecanismos que permitan resolver las deficiencias en la aplicación de los Derechos Colectivos que se reconocen en la constitución; así como también normas que se han establecido a nivel internacional y están a favor de las Nacionalidades y Pueblos y en general de toda la sociedad para su desarrollo integral generando una comunidad participativa e igualitaria. Del mismo modo utilizaremos los distintos instrumentos y estrategias políticas y jurídicas nacionales e internacionales y de las Nacionalidades y Pueblos para lograr nuestro desarrollo integral, como entidades históricas. En todo este análisis, vemos como en sus luchas los MSI exigen el respeto a la aplicabilidad de nuestros derechos para lograr la participación de nuestros representantes en la toma de decisiones políticas, de la vida nacional e internacional.

Así mismo la CONAIE tiene el objetivo de impulsar la creación de tribunales de justicia donde temas como la promulgación, defensa y reconocimiento de los Derechos humanos y evitar así su vulneración a través de campañas de sanción, denuncia y defensa a los responsables que atenten con cualquier fin los conocimientos comunitarios y ancestrales de las Nacionalidades y Pueblos. Basadas en esto tomamos otro fragmento de la entrevista realizada a Rosa Alvarado donde responde un poco al interrogante *¿Cuál es el objetivo del proyecto político de la CONAIE?* A lo que responde desde su propia experiencia y conocimiento:

Que los pueblos y nacionalidades indígenas tengamos los mismos derechos como todo ciudadano ecuatoriano, de ser atendidos, de ser correspondidos por un Estado, un gobierno y también ante organismos internacionales.

Nos han considerado como países subdesarrollados y por eso, algunos organismos internacionales; la Comunidad Europea, Norteamérica, han impuesto sus políticas, nos han condicionado a los créditos que el mismo pueblo paga.

Es hora de analizar nuestra situación objetivamente y tomar resoluciones que nuestra dirigencia pueda poner en práctica y que puedan cumplirse.

En todo caso involucrarse en el ámbito político no es un aspecto negativo. ¿Cuál cree usted que es el talón de Aquiles?

Creo que hay que apoyar a las organizaciones en todo momento. Porque muchas veces sucede que los dirigentes son elegidos/as como alcaldes y ya no reconocen a la organización sino que hacen lo que les parece bien a ellos.

Por otro lado, pienso que es importante relevar lo alternativo. Podemos lograr una administración, un gobierno con alternativas nuevas, con transparencia, serios y que respeten los principios del movimiento; ingredientes esenciales para poder caminar. Yo no digo que debe ser perfecto porque el movimiento indígena ha tenido sus fortalezas y sus debilidades, pero este es el proceso de lucha que atravesamos.

Personalmente creo que estamos perdiendo el fortalecimiento a través de la unidad. Antes, asistir a un Congreso de la CONFENIAE era una fiesta, enriquecida de presentaciones musicales, actos sociales enriquecedores, era un intercambio intercultural, un espacio de compartimiento de experiencias, de consensos. Ahora, los acuerdos son entre algunos, existe manipulación al elegir a la dignidad, entonces nos está politizando y nos afecta este aspecto. Es necesario entonces recuperar aquel proceder armónico, dinámico de nuestros congresos para salir fortalecidos.

A partir de lo anterior el Consejo de Gobierno de la CONAIE en Quito, 9 de diciembre, 2010 aporta que la decisión de la movilización es responsabilidad colectiva, autónoma y fundada en derechos. Por esta razón el MSI al mismo tiempo que lleva a cabo sus luchas, rechaza acusaciones en donde se cree que desestabiliza la democracia, ya que el valor principal que ellos manifiestan es el de lograr la organización de un estado dispuesto a la diferencia, que valore su identidad y su cultura en todas las dimensiones de desarrollo del país. Sobre todo lo concerniente con la educación, la salud, la cultura y a una estabilidad política y económica.

Para lo cual nos remitimos al Asambleísta Gerónimo Yantalema el cual durante su intervención en uno de los documentos para la consulta prelegislativa de la Ley de Educación Bilingüe manifestó que *“los pueblos y nacionalidades son los principales garantes de la soberanía alimentaria y sabiduría milenaria, que ha*

sido destruida por el estado colonial, señalo que el sistema de Educación Bilingüe es un sistema comunitario y colectivo en donde la lengua madre es un derecho fundamental que no puede ser desconocida ni homogenizada por ninguna lengua colonial, por ultimo manifestó que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe tiene que ser respetada tal como establece la constitución, la misma que comprende desde la educación inicial hasta la superior”.

2.3 Relevancia de la Infancia en las agendas de los MSI

La Agenda de la niñez y adolescencia de los MSI, es un mandato para las autoridades de los gobiernos comunitarios, padres de familia, docentes, y autoridades del gobierno local y nacional, demandas que tienen que ver con la aplicación del código de la Niñez y los Derechos Colectivos de los Pueblos y Nacionalidades. Ha sido promovida con la Confederación Kichwa del Ecuador – ECUARUNARI– con el auspicio de Unicef y el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia CNNA. Guillermo Churuchumbi, coordinador de la Agenda de niñez indígena, ECUARUNARI, ha comentado en la entrevista realizada el martes 13 de octubre de 2009 que “existe una doble exclusión de la niñez indígena relacionada al acceso de educación, salud, recursos, etc. No se lo considera parte de la cultura predominante pero tampoco se le dan beneficios requeridos a su propia cultura respetando sus demandas”.

La nueva Constitución reconoce la plurinacionalidad y la sabiduría de los pueblos indígenas. En el Gobierno no se visibilizan políticas públicas plurinacionales sobre este problema, por esto dentro de la agenda de la niñez de los MSI, señalaremos como un asunto relevante el “problema de trabajo infantil”. Las organizaciones y ONG no están viendo las causas de este problema, por esto se ha cuestionado el tema del trabajo infantil. Para los niños indígenas es trabajo formativo y educativo, no es como para la cultura occidental-teórica, por el contrario es un proceso de aprendizaje que hacen desde niños, vinculado al trabajo rural que no es explotación, no son peores formas de trabajo infantil en la

agricultura como dice OIT², son políticas que realmente no lo eliminan. El trabajo de los niños en las comunidades indígenas es colectivo, familiar, comunitario; la minga es una práctica cultural, es un proceso participativo intergeneracional, el adulto enseña a los niños. A partir de lo dicho anteriormente podemos analizar que en los movimientos sociales indígenas se considera que el trabajo infantil debe ser pensado desde el contexto familiar y comunitario, ya que el niño hace parte de estos contextos, participando de manera activa y productiva. Por esto mismo es el Estado quien debe implementar políticas públicas vinculadas a procesos familiares y comunitarios.

Frente a esto, el movimiento indígena del Cauca en su agenda de la niñez establece que “la vinculación al trabajo permite al niño desempeñarse en los roles que la cultura define, así como ir asumiendo las responsabilidades que son propias de los adultos. Al igual que los niños campesinos o grupos con características productivas similares, el trabajo agrícola, es fuente de socialización y apropiación de saberes. Los niños aprenden la ubicación de la huerta, los procedimientos de cultivos como el maíz o el frijol, así como las prácticas preventivas que se asocian a esos cultivos. En el trabajo agrícola, el niño se relaciona con el padre y va aprendiendo saberes y pautas de comportamiento. A medida que se vincula al trabajo, el niño va observando cómo los mayores realizan sus tareas y aprende que prácticas culturales son necesarias para el buen desenvolvimiento de los oficios.” (Libia Tattay Bolaños “Infancia y trabajo infantil en Colombia” pág.163)

Del mismo modo vemos como en la Confederación de nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, la Agenda de la Niñez resalta temas importantes a trabajar dentro de los pueblos indígenas como la salud y la nutrición para el cumplimiento de los derechos de los niños. La recuperación de alimentos propios, ambientalmente saludables, recupera la sabiduría del conocimiento de los pueblos

² OIT Organización Internacional del Trabajo

indígenas. Otro tema es la protección social y comunitaria, y la manera como las familias y la comunidad pueden buscar alternativas para superar el racismo, la discriminación porque la sociedad Ecuatoriana es profundamente racista. El maltrato también es un punto relevante dentro de esta agenda ya que el Estado maltrata a los padres y los padres maltratan a los hijos, es un maltrato estructural; los niños indígenas por ir a una escuela en la ciudad son discriminados, por su forma de ser y por eso abandonan la escuela, causa que provoca trabajo infantil. A partir de esto se hace importante la capacitación de docentes, líderes, padres y planes de acción comunitaria, donde los niños participen.

Los niños indígenas (5-6 años) tienen mayor autonomía que los niños no indígenas, en lo tradicional los niños se socializan por separado, adquiriendo habilidades, teniendo orientación del padre/abuelo y la madre/abuela o en otros casos de los hermanos y hermanas y esto tiene un cambio relevante con la escuela; ellos también adquieren responsabilidades en diferentes ámbitos, en el familiar con responsabilidades en el hogar y en el terreno productivo. Dentro de la escuela, se ocupa un lugar especial en la cuestión del trabajo infantil, pues justamente la vulneración al derecho a la educación surge como una de las razones esenciales para abolir el trabajo infantil y al mismo tiempo parece dibujarse como la solución frente a dicha problemática. La escuela siempre va marcando ciclos en la vida de los niños, las niñas y sus comunidades.

Actualmente podemos ver que en el Ecuador los derechos se estipula son para todas las personas, no se les reconocen a los indígenas, por esto las cabezas de estos pueblos, preparan a los niños para que se desempeñen exitosamente en diferentes actividades autónomas desde su crianza, la disciplina es también un componente importante y todo esto varía según las edades de los niños.

Para la Agenda de niñez indígena es fundamental la educación intercultural y también el tema del territorio, cultura e identidad. El territorio es el espacio libre

de la contaminación, es espacio de vida familiar y comunitaria donde se realiza la relación con la organización, con la cultura alimentaria, de cuidado familiar, las curaciones médicas. Es pertenencia cultural e identitaria.

CAPÍTULO 3

CARACTERIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS DE LOS MSI



“Somos como la paja de páramo, que se arranca y vuelve a crecer, y de paja de páramo sembraremos el mundo”.

Dolores Cacuango. Líder Kichwa de Ecuador 1945.

Como se ha venido señalando la educación indígena tiene como requerimiento la creatividad y lucha de los actores por la búsqueda de identidad y autonomía para sus niños, niñas, jóvenes y adultos donde los procesos de aprendizaje se van enriqueciendo con nuevos y mejores procesos organizacionales y relacionales, es así que se fortalece la participación de los actores interculturales en el proceso educativo, como por ejemplo la institución en tanto sistema organizacional. Para los MSI es necesario replantear el sentido de la educación, de una educación vista solo para la reproducción del sistema, donde lo único importante es la trasmisión de información, hacia una educación liberadora,

que promueva la autonomía de los pueblos y reconozca sus culturas, tradiciones y legados para recobrar su identidad.

Es fundamental resaltar la importancia de la educación como estrategia para la construcción de proyectos de vida, teniendo en cuenta los rasgos socioculturales de las comunidades indígenas, cuyo objetivo es fortalecer la identidad e ideologías propias y a su vez las relaciones interculturales de cada movimiento, reconociendo los contextos donde se desenvuelven. Al mismo tiempo las propuestas de educación de los MSI dentro de una cultura, introducen a los individuos en el conocimiento de normas y comportamientos que permiten la continuidad de su quehacer como etnia. Igualmente la carencia de sentido de la educación en el movimiento indígena, siempre ha sido una lucha política, por lo tanto, la creación de espacios educativos se han considerado como campos de confrontaciones de sentido sobre la realidad, la historia, y las perspectivas de futuro por medio de procesos sociales dentro de los MSI. Es por esto que la educación se debe entender como un proceso inmerso en la realidad, que articule los aspectos que guían la construcción de pensamiento, esta dinámica certifica que la educación es un proceso que transforma los modos de actuar y pensar de personas y colectivos al darles relevancia como actores importantes de reconocimiento de la realidad, en busca de su propia cultura.

3.1 [Historia, surgimiento y consolidación de las propuesta educativas](#)

Dentro de la consolidación de las propuestas educativas, existen procesos relevantes que han marcado notablemente las experiencias a lo largo de la historia, dando fuerza a ideales y cosmovisiones que construyen los movimientos sociales indígenas, a partir de diferentes propuestas que los actores tienen como visión, lo que hace parte importante en el proceso de integración y reforma de la educación indígena. Al respecto Dávalos (2002) señala que en efecto, la construcción del conocimiento es un proceso histórico, y por lo tanto atravesado por las contradicciones, los conflictos, las violencias, las esperanzas, los sueños

de aquellos que los crearon. Son las respuestas que los hombres se han dado ante las incertidumbres del cosmos y de la vida. Se mezclan con las condiciones históricas en las que nacen, y, por tanto, cumplen determinado rol social.

Uno de los aspectos sobresalientes en la historia de la educación del movimiento indígena del Cauca, hace referencia a la expropiación de tierras indígenas ya que la escasez de estas obligó a muchas familias a desplazarse a otras regiones generando que los valores dominantes se incluyan en las comunidades por medio de las escuelas oficiales y la educación contratada, llevando a los indígenas a negar su identidad, a convertir en clandestino el trabajo de sus sabedores especialistas y a rechazar sus lenguas, por esto la necesidad de la creación de instituciones propias en donde se resalte la necesidad de formación en su identidad y cultura.

Cuando en 1971 se inició el proceso de conformación del CRIC, se pensaba que la lucha de las comunidades habría de orientarse hacia ideales político-organizativos consistentes con aquellos de un proceso revolucionario más amplio. Por lo tanto, en la asamblea del 24 de febrero que crearía el CRIC y en los procesos relacionados, participaron no sólo comunidades indígenas, sino organizaciones campesinas, activistas sociales y corrientes progresistas de la Iglesia. Establecieron un programa que retomó muchas de las reivindicaciones de Quintín Lame: Recuperar las tierras de los resguardos, ampliar los resguardos, fortalecer los cabildos indígenas, no pagar el terraje, hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación, defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas, formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas, impulsar las organizaciones económicas comunitarias, defender los recursos naturales y proteger el medio ambiente.

Es necesario recalcar aquí que el derecho a la educación bilingüe como los fundamentos del programa CRIC desde su nacimiento, lucha por las tierras, la

autoridad, la educación y la cultura. De este mismo modo el principio, la participación comunitaria ha sido decisiva en la construcción de las políticas de la organización... En estos encuentros han sido formulados muchos de los principios de la política educativa y se han establecido los criterios para la formación de los programas que se crearon de acuerdo con las necesidades organizativas: jurídica, desarrollo sociocultural (educación, comunicación, salud, mujer) y economía (producción, cooperativas y empresas comunitarias).

Los proyectos educativos de los movimientos indígenas en el Cauca producen una transformación lógica desde la que el ministerio de educación nacional produce una normativa al respecto. Años después en la resolución 3.454 crea el Programa Nacional de Etnoeducación con el fin de "impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas" (MEN, 1996). Desde ese momento la concepción de educación indígena paso a la etnoeducación. Por otro lado, la existencia real e innegable de la multiculturalidad en el Ecuador, significó para los años 88 y 92, la reformulación del sistema de educación nacional, construido desde los inicios de la república, bajo la negación colonial de la existencia de los pueblos y nacionalidades indígenas. Para 1998 la lucha de los pueblos y nacionalidades, en su reconocimiento como sujeto actor en el quehacer económico y político del país, logra establecer en la Constitución, el reconocimiento del Estado pluricultural y multiétnico, logro político que fortaleció la propuesta de educación intercultural bilingüe, y que dio a ésta, la tarea formativa educacional de ir construyendo relaciones de interculturalidad en la nuevas generaciones. (BEDON, 2008 pág. 12)

Al analizar características de este MSI vemos como la propuesta educacional de los pueblos y nacionalidades indígenas, supuso la creación de una estructura organizativa, que garantizara la educación permitiendo el desarrollo lingüístico de cada uno de sus pueblos, así mismo la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB, organismo que según sus datos institucionales³ ha logrado llegar a un gran número de población. Las cifras citadas

³ "2.499 niños de educación infantil, 100.951 estudiantes de educación básica, 12.301 estudiantes del nivel medio con 5.290 educadores, 46 centros de educación infantil, 1.966 planteles de educación básica, 112 colegios con 1.744 docentes, 6 Institutos Pedagógicos, 7 Institutos Tecnológicos, 13 Centros de Desarrollo Curricular de Educación Superior, 18 Direcciones Provinciales y 6 Direcciones de Nacionalidades Indígenas"

nos permiten evaluar en cierta manera, más de dos décadas aproximadamente de trabajo en la educación intercultural bilingüe. . (BEDON, 2008 pág. 12)

Para finalizar vemos como los indígenas con su propuesta de plurinacionalidad e interculturalidad, no han logrado abrir un diálogo intercultural con la sociedad, aunque sí lograron consolidar un espacio organizativo cualitativamente nuevo, en donde se han posicionado en nuevos temas de la agenda política, logrando que la sociedad ecuatoriana visualice a los indígenas como actores sociales y a partir de esta nueva imagen de seres iguales pero con diferente cosmovisión del mundo se puedan llevar a cabo cambios profundos.

3.2 Implicaciones de las propuestas educativas para los MSI

Actualmente la educación Indígena en el Cauca ha alcanzado niveles importantes como alternativa educativa para todos los pueblos Indígenas, aportando la búsqueda de identidad, las políticas y desarrollos nacionales. Sin embargo se sigue observando dentro del movimiento la incapacidad del Gobierno nacional para brindar salidas efectivas al compromiso de garantizar el derecho a la educación que tienen los pueblos indígenas en este MSI. Por esta razón es clara la ineficacia estatal y la falta de voluntad política del gobierno para cumplir con los compromisos, situación que hace que a pesar de los avances del MSI la educación continúa en manos de agentes externos a las comunidades. Los MSI han venido consolidando procesos educativos que han liderado la construcción de propuestas educativas, cimentadas en el territorio, las lenguas e identidad cultural indígena a la vez que en las necesidades y perspectivas políticas, económicas y sociales de sus respectivos pueblos. Por ende la educación ha generado en los pueblos indígenas una apropiación de la escuela más relevante, viéndose reflejado en dos niveles, en primer lugar en las escuelas, ocasionando que los niños y las niñas se eduquen en un ambiente propio teniendo en cuenta su lengua, sus tradiciones y sus ideales como grupo indígena formándose a futuro; En segundo lugar para los jóvenes y adultos, ya que les da la oportunidad de

formarse profesionalmente con programas que sean de ayuda para su comunidad y para su crecimiento personal.

3.3 Nociones centrales de las propuestas educativas de los MSI

3.3.1 *Noción de Buen Vivir*

Los pueblos indígenas incorporan dentro de sus programas de formación proyectos culturales, sociales e históricos cuya intención fundamental es favorecer, promover y lograr el cumplimiento de sus derechos y de ésta manera gozar del Buen Vivir-Vivir Bien. Frente a esto acogemos lo que Tattay (2010) plantea frente a los territorios indígenas, considerando que la tierra es la base fundamental para la reproducción física y cultural de los pueblos indígenas; y en este sentido es necesario subrayar que la situación de tierras, demarca ámbitos en los que el <<buen vivir>> de las comunidades no es del todo viable y, en casos extremos, junto con otros factores, puede generar la búsqueda de alternativas en prácticas como el trabajo infantil, bajo condiciones no ajustadas a la reproducción cultural y social de las comunidades, que permitan solventar el sostenimiento familiar y comunitario.

“El buen vivir” para los pueblos indígenas parte del trabajo que ellos realizan, es un trabajo formativo, donde adquieren conocimientos y saberes inmersos de la cultura y la tierra; de esta manera la experiencia que obtienen dentro de sus labores como la pesca, la siembra y cosecha se convierten en un medio para el buen vivir de sus pueblos. Es de vital importancia enunciar, que este principio ha sido el rector en todas las propuestas e iniciativas que emprenden desde hace mucho tiempo y en la actualidad los MSI, en especial en sus programas educativos.

3.3.2 Noción de Educaciones Otras

Según Elizabeth Castillo Guzmán, (2006) *“la construcción de conocimiento histórico sobre las otras educaciones para connotar procesos agenciados por comunidades y grupos sociales que han buscado transformar sus problemáticas sociales, étnicas y culturales a través de proyectos educativos alternativos. Avanzar en el reconocimiento de las otras educaciones es también distinguir la historia social de grupos y comunidades étnicas que, en un marco temporal y espacial concretos, han configurado formas de educar diferenciadas de aquellas hegemónicas como la escuela oficial”*. Al respecto, nosotras como investigadoras consideramos que a diferencia de la educación tradicional las *otras educaciones* buscan tener en cuenta dentro de sus procesos de formación, la identidad de los pueblos indígenas sin perder las generalidades que subyacen en su cultura, para lo que Castillo propone *“pensar las otras educaciones como una región pedagógica en tanto nuevo campo de construcción de conocimiento para la educación y la pedagogía colombiana, a la vez que como expresión de un proyecto político que busque, desde el propio escenario académico, iniciar su propio camino de descolonización.”*

Acogiendo los planteamientos de esta autora podemos decir que la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo «propio» se concibe esencialmente como la apropiación crítica y capacidad de asumir la dirección y, por lo tanto, el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados. Por otro lado, lo «propio» en este contexto tiene un carácter intercultural, que implica el no encierro en el entorno inmediato sino el fortalecimiento de la cultura indígena. (UAIIN pág. 180). Frente a esto acogemos a Castillo (2008) señalando la diferencia entre la etnoeducación y la educación propia, estableciendo: *“Cuando hablamos de educación propia nos referimos a aquella que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y*

valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenecemos". El sistema de educación propia propone desde la dinámica educativa replantear e intervenir en la construcción de procesos, conocimientos, habilidades y valores que contribuyan al fortalecimiento social de los pueblos indígenas desde una educación innovadora, que responda a las necesidades e intereses de los mismos.

Por esta razón con esta noción nos interesa puntualizar en que lo propio se desenvuelve en otros contextos educativos como la cultura, los pueblos, la sociedad donde surgen políticas innovadoras que a su vez movilizan procesos socioculturales. Frente a esto el Programa de Educación Bilingüe Intercultural plantea: *"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 si permitir el intercambio y el enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar."* (PEBI, 2001). Además, la educación propia se caracteriza por ser comunitaria, bilingüe, intercultural, investigativa, integral y autogestionaria; contrastando un poco lo que plantea esta educación, traemos a Libia Tattay Bolaños (2010) que en su texto *Infancia y trabajo Infantil Indígena en Colombia* supone que la educación propia se halla fundamentada en las cosmovisiones como formas propias de ver y entender el mundo, base de todo proceso educativo en comunidades indígenas; el desarrollo de procesos culturales propias, en la medida en que se entienda que cada proceso cultural considera habilidades, destrezas y aptitudes que permiten a los sujetos desenvolverse en contextos sociales y culturales específicos. Esto significa, entre otras cosas, que los pueblos y comunidades indígenas deben tener

el control sobre los contenidos y enfoques de su proyecto educativo articulado a un perfil específico de sociedad.

De acuerdo con Rodríguez y Chaparro (2003) la concepción de educación propia puede entenderse en un doble sentido: desde la perspectiva de una educación que se imparte en observancia de las pautas culturales de cada pueblo indígena- lo que asimila a la socialización o como aquella educación formal y no formal organizada y controlada por las comunidades. Por esto se hace necesario hablar de las *otras educaciones* como una manera de visibilizar experiencias de orden cultural, comunitaria, pedagógica y política agenciadas por poblaciones y grupos étnicos.

3.3.3 Noción de Interculturalidad

La interculturalidad entendida como el reconocimiento y valoración de las diferentes etnias, pueblos, culturas y en la sociedad en general, se constituye en una noción rectora de la propuesta educativa, ya que es vital para establecer las condiciones de valoración, respeto, conocimiento y visibilización de las culturas, que a su vez establezca equidad social y aceptación por la diferencia para una buena convivencia que fortalezca la vida de los indígenas en todas sus expresiones.

Dentro de los movimientos indígenas se han planteado nuevas perspectivas fundamentales que han marcado el cambio político y social de los movimientos tal como lo plantea Dávalos: “Se constituyen dos categorías básicas que marcan la transformación política del movimiento indígena y su constitución en actor social y político independientemente de los partidos de izquierda, esas dos categorías básicas son aquellas de la interculturalidad y la plurinacionalidad”. En donde plantearemos la interculturalidad como principio básico.

La interculturalidad planteada en el nuevo debate político, ha abierto y consolidado un campo de acción para los indígenas fortaleciendo nuevos espacios organizativos con temas políticos y sociales que los proyecten como actores sociales, con derechos y reconocimiento real y efectivo por parte de la sociedad. Tal como muestran Krainer y Dávalos (2002) la interculturalidad debe permitir al movimiento indígena un doble proceso: por una parte debe posibilitar el acceso a los códigos y referentes que estructuran y consolidan los discursos de la dominación, un proceso que empieza por la oficialización de la educación intercultural bilingüe y su reconocimiento por parte del Estado y, de otra parte, debe permitir una deconstrucción teórica y epistémica de esos discursos, tarea que se concretiza con la creación de la universidad intercultural. Así mismo Dávalos (2002) enfatiza que la noción de interculturalidad busca precisamente abrir el espacio de esa comprensión y demostrar esos límites en la formación del conocimiento. Pero es una noción que ha sido construida política y socialmente. De lo que se trata, entonces, es saber cómo se construyen esas nociones de sentido desde la práctica política del movimiento indígena ecuatoriano y cómo pueden contribuir a enriquecer el debate sobre la racionalidad humana en su encuentro con la diversidad y la diferencia, también Bedon (2008) habla de la interculturalidad como práctica de aceptación e involucramiento del otro, al mismo tiempo que reconocemos y nos pertenecemos a lo propio y lo bilingüe como espacio de afirmación propia y de relación intercultural. Por parte de las propuestas educativas de los MSI se busca que la interculturalidad obtenga el reconocimiento efectivo, positivo y real por parte de la sociedad, respetando y comprendiendo la cultura de la cual todos hacen parte. Esto debido a que la interculturalidad es también una herramienta que ayuda a comunicarse con otros espacios por fuera de las comunidades, confrontando las discusiones que se da en el derecho propio, la etnoeducación y las relaciones sociales.

A manera de ilustración Bedon (2008) muestra en su texto “Cómo enseñar en términos interculturales”: Primero, el reconocimiento del otro, a las formas de

hacer el mundo que los miembros de los MSI tienen , tarea que significa el encuentro con ellos mismos; segundo, el involucramiento del otro, es decir la interculturalidad no se la puede practicar de un solo lado de la alteridad, declarar a un Estado intercultural, supone que la educación, al menos inicial, trabaje en el conocimiento de la diversidad no folklórica, sino cultural de la que todos hacemos parte y Tercero, la interculturalidad supone diálogo de dos culturas, diálogo que permite un ser nuevo, enriquecido por las culturas involucradas, ser que tendrá y se reconocerá en su cultura pero que podrá mirarse también en una identidad nueva, una identidad que solo es posible en la interculturalidad. En este sentido la Interculturalidad no puede ser solamente para los pueblos indígenas y sus escuelas en el esfuerzo de adquirir y apropiarse valores y patrones de comportamiento de las otras culturas; ella vale también para las escuelas hispanohablantes en el esfuerzo por reconocer las culturas indígenas en sus valores, sus formas de expresión y sus tradiciones, tratar de conocerlas y sobre todo de ver en sus miembros ciudadanos de un común Estado con los mismos derechos y obligaciones y como tales merecedores de respeto. Se plantea *“una escuela distinta, donde fundamentalmente se cuente con la participación de la comunidad, una pedagogía que practicaron nuestros viejos”*. (Macas, Luis y Lozano, Alfredo 2000)

Esta investigación nos permite constatar que dentro del proceso educativo bilingüe en los países andinos surgió la interculturalidad como herramienta conceptual de apropiación y diálogo entre culturas, lo que se quiere entonces es, profundizar en que las teorías de la interculturalidad que se venían construyendo en los países andinos se orienten hacia la construcción de una sociedad diferente y no sólo de una escuela. Es decir, la interculturalidad es un proyecto político. En este sentido, va mucho más allá del multiculturalismo en tanto este último concepto supone el reconocimiento de las minorías dentro de un sistema existente, mientras que la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales

interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales.

Continuando con la investigación haremos referencia a lo que plantea el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural PEBI sobre la interculturalidad como un proyecto político que trasciende lo educativo, las teorías interculturales contribuyen con métodos y estrategias específicas dentro del campo de la educación. En particular, estos acercamientos aportan una mirada sobre la incorporación de las lenguas dentro del trabajo escolar. En vez de utilizar la lengua indígena como puente para la adquisición del idioma nacional, la interculturalidad presupone el desarrollo de las dos lenguas en su propia dimensión, entrando en diálogo la una con la otra. La primera mirada se ha llamado “bilingüismo de transición” y la segunda -la que se adopta dentro de la metodología intercultural- como el “bilingüismo de mantenimiento”, en el campo de la educación, se entendía que era necesario establecer un diálogo entre las dos lenguas, la indígena y la nacional. Lo que se necesitaba era un conjunto de herramientas para lograr este objetivo bajo las condiciones de la época, para que en la educación se lograran construir los cimientos de una noción práctica de pueblo, por esto se dio un gran paso de la PEB y se transformó en PEBI- Programa Indígena Bilingüe Intercultural.

La interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias, también lo que busca es establecer relaciones horizontales, entre los indígenas y los otros movimientos sociales, como entre la organización indígena y la sociedad dominante. (Proyecto Educativo Bilingüe e Intercultural “¿Qué pasaría si la Escuela...?” pág.115)

3.3.4 Noción Etnoeducación

En los albores de los años setenta, en Colombia emergieron movimientos sociales étnicos con nuevas problemáticas para la agenda política del país y el continente. Este fenómeno tuvo un correlato muy importante pedagógico étnico que dio lugar a la Etnoeducación como política educativa, como modelo educativo

cultural y como enfoque pedagógico. Podemos afirmar que a partir de este proceso de movilización contrahegemónica se configuró un nuevo discurso normativo acerca de la educación para la diferencia cultural. (CASTILLO. 2006 “Diversidad Cultural y trayectorias pedagógicas” pág. 45). La etnoeducación en Colombia surgió a partir de la lucha por otras educaciones, que son entendidas como *“el conjunto de demandas políticas y reclamaciones de autonomía que, desde el inicio del siglo XX hasta hoy, vienen planteando al Estado colombiano los grupos étnicos y sus organizaciones”*. Los grupos étnicos en cuanto a lo educativo lucharon por las formas de escolarización que imponía el Estado en el siglo XVIII y XIX.

Referente a esto el Ministerio de Educación Nacional (1987) entiende la etnoeducación como: *“un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacitan para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico”*. Mediante un enfoque de etnoeducación se transformó la pedagogía en el país, que hasta entonces no había tenido nunca en cuenta a las poblaciones indígenas, intentando hacer realidad propuestas que interpretaran y acertaran con respuestas las demandas desde los mismos pueblos. La etnoeducación parte de los principios de autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, diversidad lingüística y cohesión social fundamentada en la territorialidad, los usos y costumbres, la autonomía, la cultura, la cosmovisión y la realidad propia. Por esto se plantean algunas características de la etnoeducación: La etnoeducación es flexible, bilingüe, intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo. Dentro de las organizaciones indígenas se ve como un proceso de vida, que tiene inmerso unas habilidades y conocimientos, además implica a la esencia misma del ser en sus sentimientos, en el sentido y

significado de la vida, logrando sentirse en un proceso integral proyectándose para la vida.

De la misma manera podemos observar que el Programa Nacional de Etnoeducación del Ministerio planteaba las siguientes definiciones de etnoeducación: La etnoeducación constituye una estrategia viable y valida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc., en una dimensión de articulación intercultural (MEN, 1992)

3.3.5 [Noción de Conocimiento](#)

La relación entre el conocimiento indígena y el conocimiento de la academia convencional es de diálogo, encuentro y complementariedad. El conocimiento no siempre es útil y valioso, ya que si no se vive experimentando, practicando, recreando, evaluando, se queda reducido a un conocimiento acrítico. Por eso es importante llevar a la par la teoría y la práctica para transformar la realidad y sobre eso ir solucionando las dificultades de la vida cotidiana.

3.3.6 [Noción de Escuela](#)

El consejo regional indígena del Cauca establece dentro de su programa de educación hace un acercamiento al concepto de escuela señalando que “el espacio escolar concebido como una continuidad coherente del espacio familiar requería de organización curricular consecuente. Implicaba abordar la escuela desde el aspecto organizativo como proyección comunitaria, desde el aspecto cultural, identificando su papel y formas de expresión de identidad que la caracterizan y desde el aspecto pedagógico, reconociendo las formas de enseñar y aprender nutriendo desde ellas la nueva acción escolar. Así mismo la escuela se ha posicionado como un espacio donde se vuelve efectivo un derecho, y

además, como un escenario privilegiado para fortalecer y mantener la diversidad cultural. Frente a esto Bolaños (2008) propuso convertir la escuela en una estrategia en escenario de reconstrucción cultural y social, para que deje de ser un espacio de desintegración de identidad dentro de las comunidades indígenas.

Las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman; los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades; las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas; se deben priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo; la comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares; la escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica; a los niños hay que encaminarlos para que se queden en las comunidades y presten sus servicios. Se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en español. (TATTAY. 2010. Pág. 185)

Dentro de los movimientos indígenas las primeras escuelas y en los espacios formativos que vendrían después, se fueron desarrollando criterios que se han mantenido a través de varios años, entre ellos están: priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo; las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman. En grandes sectores de la población, aún se tiene el temor de ser discriminado y la escuela como tal sigue siendo un espacio de debilitamiento de las lenguas originarias. Este aspecto ha sido demostrado mediante diversos estudios desarrollados por la UAIIN y el Programa de Educación Bilingüe del CRIC hacia el desarrollo de una política lingüística.

3.3.7 [Noción de Infancia](#)

En relación con la noción de infancia se aprecia que en los primeros años de vida, los niños y niñas están al cuidado de la madre. Durante la lactancia, son llevados por las madres en el curso de todas sus actividades, incluidas las faenas

del campo, y casi siempre van acomodados en tejidos que ellas atan a su propio cuerpo. (TATTAY. 2010 “Pág. 366)

El Código del Menor define “menor” con base en la edad cronológica. Los diferentes pueblos indígenas no necesariamente definen estos ciclos por días calendario. Las niñas indígenas que han menstruado son mujeres casaderas. Un niño de quince años que roba gallinas a varios comunitarios, o sea el activo corriente de la comunidad para emergencias, es tratado como adulto desviado. Sus derechos y sus deberes cambian.

3.4 [Principios orientadores de las Propuestas Educativas](#)

Dentro de las propuestas educativas de los movimientos sociales indígenas se ha venido replanteando el papel de la educación frente a la construcción de principios, lineamientos que la han orientado, identificando las necesidades educativas presentes en los MSI.

3.4.1 [Educación y promoción de los Derechos Humanos](#)

La UNICEF, en el texto “los pueblos indígenas en Colombia Derechos, Políticas y Desafíos” (2003) habla de las experiencias educativas que han estudiado en el marco de los derechos humanos e identifican cinco derechos inspirados en el proyecto de declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas: *el derecho a la distintividad, el derecho a la igualdad, el derecho a lo propio, el derecho al mejoramiento y el derecho preferente.*

El derecho a la distintividad hace referencia a la posibilidad respetable y valorable para considerarse a sí mismos como diferentes, y a ser respetados como tales, bajo el principio de unas diferencias culturales no son más valiosas que otras. Se establece así –a partir de la igualdad- un sistema de equivalencias

donde el derecho a la *diferencia* es sinónimo del derecho a la *distintividad*, a la particularidad. Los pueblos indígenas, como sujetos colectivos, tienen derecho a la distintividad: a tener un nombre, una lengua, creencias y formas de vida que hacen modos complejos y abiertos de persistencia y cambio a sus personalidades distintas, tienen derecho a ser diferentes.

El derecho a lo propio plantea que la cultura es un término que se refiere a lo que se ha cultivado entre personas, que cognitivamente se comparte y se traduce en usos y costumbres, lenguas, creencias y formas de vida; La cultura es algo que se tiene como propio, los pueblos y las personas tienen usos y costumbres, lenguas, creencias y formas de vida y hasta de asimilación o rechazo al cambio que les son propios, sin importar tampoco si se trata de rasgos reproducidos desde un pasado, creados en el flujo de la vida y la historia o tomados desde el contacto con otros.

El derecho al mejoramiento económico y social describe la realidad de los pueblos indígenas, de despojos y abusos, es la realidad del hambre y la miseria material, la del saqueo colonial y la explotación de las poblaciones nativas. Por ello, postular los derechos de los pueblos indígenas a la distintividad, a la igualdad y a lo propio no es suficiente. Es preciso el derecho al mejoramiento económico y social, derecho que remite a un extenso número de derechos: al trabajo, a la salud, a la retribución económica equitativa y a la justicia económica, derechos que hacen parte de los derechos a la igualdad de estos pueblos.

El derecho preferente alude al derecho de los pueblos indígenas a ser resarcidos por los daños a los que se vieron sometidos, mediante políticas e inversiones específicamente diseñadas para ello, está en rigor, invocando un derecho preferencial para los pueblos indígenas absolutamente pertinente en la época actual. Y es que los pueblos indígenas deben ser sujetos de un derecho *preferente* ya que ellos constituyen minorías empobrecidas, marginadas y discriminadas.

Para los pueblos indígenas la educación es un derecho universal, para toda la vida, el pensum de estudio debe estar en concordancia con la realidad y se debe garantizar su aplicación con calidad. Se garantiza el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que es de administración autónoma y tiene rango descentralizado en función de las culturas, es de carácter fiscal y gratuito. La educación es laica, universal, gratuita y de calidad. Promueve el respeto a los derechos humanos, la creatividad, la reflexión, la resolución de problemas, el conocimiento de la realidad, la libertad y la autonomía de las personas.

En el Artículo 57, numeral 14, se encuentra estipulado el derecho a Desarrollar, fortalecer y potenciar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Así mismo se garantizará una carrera docente digna, la administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas. Al respecto Manuel Acero (2010), delegado del Pueblo Cañar Movilización en Defensa del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe dijo: “Estamos aquí para defender nuestros derechos colectivos, sobre el sistema nacional de educación intercultural bilingüe, porque nuestra educación está relacionado con la madre tierra, padre sol y todo los demás conocimientos”.

Por otra parte, la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada el 13 de septiembre del 2007, en el numeral 1 del artículo 14 dice: *“Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”.*

Un decreto a resaltar dentro de los pueblos indígenas es el 1.142 en el cual se hablo por primera vez el término de educación indígena y le otorgo derechos para diseñar y ejecutar sus propias propuestas curriculares a los grupos étnicos, e hizo un llamado a la necesidad de introducir la educación bilingüe en las escuelas y reconoció el derecho a que las comunidades indígenas eligieran y sostuvieran sus propios maestros... (CASTILLO Y CAICEDO, 2008, pág. 20).

Por esto, la CONAIE planteo la puesta en marcha de políticas que beneficien a los pueblos indígenas en cuatro frentes específicos: salud, educación, infraestructura y reactivación económica. Respecto de los dos primeros, la Confederación buscará la aplicación de lo establecido en la Constitución con relación a los derechos colectivos, y fundamentalmente en lo que respecta al apoyo a las direcciones nacionales de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) y Salud Indígena, preservando la idea de impulsar prácticas de medicina natural y alternativa así como rescatar, mediante la educación, los principios culturales de las comunidades y promueva la sobrevivencia de las culturas e idiomas indígenas.

La CONAIE en 1989 firmó un acuerdo con el Ministro de Educación, estableciendo un programa nacional de educación bilingüe intercultural, programa diseñado y manejado por la CONAIE y sus miembro organizaciones, trabajando por medio de la educación bilingüe intercultural, en donde las nuevas generaciones aprendan a ser orgullosas de sus identidades, y utilizar sus propios idiomas.

El Consejo de Gobierno de la CONAIE en *Quito (9 de diciembre 2010)* muestra sus posiciones entre las cuales resaltamos sobre este tema que las demandas de la CONAIE son de interés nacional y responden a las preocupaciones de amplios sectores de estudiantes, trabajadores, jubilados, comunidades afroecuatorianas, montubios, campesinos, pueblos del manglar, mujeres y jóvenes, tanto en sectores rurales como urbanos.

3.4.2 [Educación y promoción de los Derechos de la Infancia](#)

Continuando con la investigación, centramos nuestro estudio específicamente en la infancia, y al mismo tiempo en los derechos que la involucran, mostrando la importancia de estos, principalmente de los pueblos indígenas, para esto el Estado garantizara el Derecho a la identidad de los niños y las niñas en las inscripciones de acuerdo a los usos y costumbres de los pueblos y

nacionalidades indígenas, y de acuerdo a lo estipulado en el Código de la Niñez y Adolescencia y Convenios Internacionales. De la misma manera el Estado garantiza la igualdad y la garantía de derechos de niños, niñas, adolescentes, personas con capacidades diferentes, adultos mayores pero los suyos son prioritarios, y desde esta perspectiva de derechos se garantizarán las particularidades culturales. El Estado garantiza y promueve los derechos de los niños-as indígenas, cualquier violación e irrespeto a estos en las comunidades indígenas será sancionado por el sistema de justicia propio, tomando en cuenta el código de la niñez y adolescencia y a los propios sistemas de justicia indígena.

3.4.3 Autonomía e Identidad Cultural

Los MSI dentro de los aspectos relevantes de su cultura y sus ideologías tienen como epicentro la tierra como madre y fuente que nutre toda cultura siendo eje de asentamientos poblacionales y de vida espiritual, económica, social y política; por esta razón pensando desde su cosmovisión indígena, tiene el deber de cuidarla, defenderla, protegerla, conocerla, trabajarla, establecer diálogo con ella y así mismo el derecho de exigir que se respete.

El proceso histórico y ancestral, que las culturas construyen desde su dinámica interna y en relación con el entorno y situación que las rodea, para darse pautas y normas de comportamiento para la convivencia, sentido de colectivo e identidad, formación de sus miembros y en general desarrollo de capacidades para atender las diversas necesidades y problemáticas.

La identidad cultural se entiende como expresión de pensamiento, sentido de pertenencia, derecho a la reafirmación, fortalecimiento de sus valores, formas de organización y prácticas de su cultura. Igualmente el derecho a impulsar, orientar y controlar los cambios culturales que la realidad actual exige, y teniendo como principio fundamental el amor a la tierra como madre, por esto los MSI entienden la autonomía como capacidad de coordinación, dirección y acción

social, ya que supone que cada persona y cada comunidad tiene el derecho de ejercer los derechos humanos y culturales como personas y como colectivos, asumiendo el derecho a un gobierno propio, con el libre y responsable uso y protección de los territorios, las lenguas, formas de socialización y costumbres, así se lograra una educación emanada de las dinámicas culturales y organizativas. Por ende la autonomía se asume como una condición y un derecho de los pueblos para desarrollar su propia organización administrativa, académica y cultural.

3.4.4 Participación y Proyección Comunitaria

El estudio de los MSI nos lleva a uno de los principios más relevantes, donde toma importancia el poder de la palabra y la necesidad de un intercambio de ideas con los cuales se pueda tener acceso a toda la comunidad por el beneficio de los pueblos, de esta manera juega un papel importante la participación comunitaria, como derecho y deber de todo miembro de la comunidad para aportar a la orientación, gestión, dirección, ejecución, evaluación y seguimiento de los diferentes programas y acciones; de su proyección, sociocultural, política, económica, educativa y del mismo modo la participación activa de la comunidad, implica la construcción colectiva de los componentes centrales de la dimensión educativa y cultural, en especial la participación de aquellos que tienen alta incidencia social, teniendo en cuenta que los ejes que mayor necesitan protección y acción son territorio, cultura, educación y de organización.

3.5 Experiencias Educativas de los MSI: Universidades Populares Indígenas

Es importante resaltar en la investigación una de las experiencias educativas más reconocidas a nivel latinoamericano donde los pueblos Indígenas, a partir de sus necesidades e intereses, crearon Universidades populares que benefician la formación de maestros y profesionales, con el fin de continuar con el reconocimiento de una educación propia; las Universidades desarrollan procesos formativos, que estén orientados a cumplir y/o lograr que la educación sea una

estrategia de construcción y que ayude también al mejoramiento del plan de vida de cada pueblo “el buen vivir”.

3.5.1 Universidades Populares de MSI: Una aproximación conceptual

En el 2003 en el Foro Social Mundial, De Sousa propuso la creación de una Universidad Popular de los Movimientos sociales (UPMS) con diferente propósito, autoeducar activistas y líderes de movimientos sociales, al igual que científicos sociales, estudiosos y artistas involucrados en una progresiva transformación social, así mismo, la UPMS está orientada hacia la acción por una transformación social, ésta no apunta a ofrecer la clase de especialización y entrenamiento que es usualmente ofrecida por las escuelas. Ni es la UPMS un espacio de expertos de las ONG y los movimientos sociales. Aunque valora altamente la investigación estratégica y la reflexión.

El mayor objetivo de la UPMS es contribuir a crear conocimiento de una globalización alternativa tan global como la misma globalización, y al mismo tiempo promover acciones para la transformación social más conocidas y eficientes con protagonistas más competentes y reflexivos. Para alcanzar estas metas la UPMS deberá tornarse más internacional e intercultural que iniciativas similares existentes. Con la propuesta de la UPMS se busca contribuir a llenar esta brecha y corregir las dos deficiencias que ésta produce. Otro de sus objetivos es superar la distinción entre teoría y práctica propiciando encuentros sistemáticos de ambas, esto es de quienes están abocados principalmente a la práctica del cambio social con los que están involucrados en la producción teórica. Por lo tanto el tipo de entrenamiento que la UPMS prevé es por lo dos flancos; el primero de ellos apunta a la autoeducación de activistas y de líderes de la comunidad, de movimientos sociales y ONG, facilitándoles adecuadas estructuras analíticas y teóricas, y el segundo hace referencia al dialogo y el intercambio de experiencias entre investigadores del tema y expertos. Esto último permitirá una

profundización de las reflexiones acerca de sus prácticas, métodos y objetivos, mejorando su eficacia y consistencia.

Como lo sugiere De Sousa la UPMS intenta enfrentar dos problemas que actualmente subyacen en todos los movimientos por una globalización contra hegemónica, alternativa. Primero, la ausencia de conocimiento recíproco que todavía existe entre movimientos, ONG, activas en la misma área temática y que operan en diferentes partes del globo. El Foro Social Mundial y todos los otros foros regionales y temáticos han sido instrumentos poderosos al suscitar esta necesidad así como en mostrar la importancia del conocimiento recíproco. Sin embargo dada la naturaleza esporádica y corta duración de los foros, estos no han sido capaces de cubrir dicha necesidad. Sin este conocimiento recíproco se hace imposible incrementar la densidad y complejidad de las redes de movimientos. Sin esta expansión tampoco es posible aumentar significativamente la eficacia y consistencia de las acciones de transformación más allá de lo que ya ha sido logrado.

La prioridad de la UPMS no es capacitar a líderes de movimientos, la cual ya es una tarea de diversas instituciones en los distintos continentes. Para estar seguros, la sistematización de la experiencia y la construcción de nuevos conocimientos deberán, necesariamente, contribuir a formar líderes sociales. Es muy probable que el establecimiento de estas iniciativas termine por tener un impacto positivo en los actuales programas de capacitación para cuadros y líderes sociales. Así mismos apunta a promover alianzas estratégicas no solo entre movimientos sociales entre sí sino también entre movimientos sociales e intelectuales democráticos y científicos sociales que están dispuestos también a contribuir a una transformación social.

3.5.2 Universidad Autónoma Indígena e Intercultural del Cauca UAIIN

La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) de acuerdo con Bolaños, Tattay y Pancho (2008) surge en el contexto de las luchas lideradas por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización pionera en Colombia de las luchas de reivindicación étnica, que se ocupa principalmente del rescate y defensa de los territorios ancestrales, de la valoración y revitalización de las lenguas y culturas indígenas, del fortalecimiento de sus autoridades tradicionales, del ejercicio de su gobernabilidad autónoma y de la educación ligada al proceso de resistencia cultural. Por ende se ha convertido en una institución comunitaria de Derecho Público Especial, creada mediante Resolución del 23 de noviembre de 2003, emitida por la Asamblea General de Autoridades del CRIC en su carácter de Autoridad Tradicional Indígena. Tiene pleno ejercicio de su Jurisdicción Especial Indígena, comprendida en el marco del reconocimiento de Colombia como país multilingüe y pluricultural en la legislación indígena vigente. Antecedes a esta creación un diagnóstico propuestas para la constitución de la universidad indígena, estudios de viabilidad general, estudios de viabilidad jurídica, actas de acuerdos, entre otros documentos.

La UAIIN está ligada a la totalidad del proceso de construcción educativa del CRIC iniciado hacia 1978 con la creación de escuelas comunitarias y la formación de maestros indígenas bilingües. A partir de esta experiencia se fueron generando los criterios básicos que caracterizan el modelo educativo en general y la UAIIN en particular. Estuvo presente como una necesidad desde inicios del Programa de Educación; sin embargo debido a la dinámica del CRIC de construcción pedagógica progresiva, la universidad sólo pudo volverse operativa cuando se hizo inminente su necesidad y su atención indispensable. Hacia 1986, en los primeros años del PEBI, se intentó un proceso de formación universitaria con el apoyo de la Universidad del Cauca, proyectando 3 líneas, formación docente, gobernabilidad y educación ambiental. Ante la falta de las condiciones de

desarrollo organizativo, únicamente se logró realizar el Programa de Profesionalización de Maestros, con un apoyo financiero gestionado por el PEBI con el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA). Este proceso fue aceptado por el Ministerio de Educación Nacional, pero su financiación siempre estuvo gestionada por el CRIC. Este programa años después, dio paso a la creación de la Licenciatura de Pedagogía Comunitaria para dar continuidad a la formación de docentes bilingües, que estuvieran insertos en las dinámicas educativas de los diversos territorios y acogieran el modelo educativo comunitario, En la dinámica de la UAIIN se han vinculado diversas organizaciones y entidades con el objetivo de crear las condiciones políticas e institucionales que permitan su desarrollo.

La universidad dentro de su proceso contribuye de manera significativa a la formación de un buen número de estudiantes (859). Los participantes son integrantes de las 9 zonas del Cauca indígena, aunque un 3% vienen de otros departamentos y, en algunos casos, los estudios se realizan en regiones fuera del Cauca. El 88% de los participantes son indígenas de todos los pueblos presentes en el Cauca, el 2% de indígenas de otras etnias y regiones, el 9% restante son mestizos y tenemos un 1% de afrocolombianos.

Al analizar aspectos estructurales de la universidad observamos que al promover una alta participación comunitaria y responder a necesidades económicas, sociales, políticas y culturales específicas de los indígenas, ha propiciado el fortalecimiento de la identidad cultural, mejora la gobernabilidad indígena, la construcción de una política comunitaria, y el desarrollo conceptual y práctico de los planes de vida como referentes de sociedad y convivencia.

Desde la dimensión educativa de esta propuesta podemos ver que la UAIIN *“es resultado de esta experiencia organizativa de más de 30 años, en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas; es decir, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de*

las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo” (BOLAÑOS, TATTAY Y PANCHO 2008 pág. 211). Construyendo el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) como estrategia de participación y apropiación de la escuela y la educación en su conjunto. En esta propuesta educativa la evaluación se concibe como un sistema del que hacen parte múltiples actores; pues, en correspondencia con un proceso de construcción colectiva, se considera que además de una evaluación por parte del estudiante y de los orientadores, es esencial una evaluación del proceso que lleva el estudiante por parte de la comunidad y sus autoridades; ya que desde el principio la formación no está articulada únicamente con el desarrollo individual de cada estudiante, sino con los desarrollos de los territorios indígenas y su mejoramiento integral. Del mismo modo en su proceso organizativo, sus espacios de reflexión y toma de decisiones fueron asumiendo la educación como una herramienta política de reivindicación cultural. Es así como se fueron desarrollando los procesos de formación de maestros bilingües, se precisaron los criterios y lineamientos de la propuesta educativa en el marco de la movilización indígena.

La selección del estudiante deriva de un análisis comunitario detallado frente a los perfiles y las necesidades de formación y cualificación en cada uno de los territorios indígenas. Este es un factor que permite un acercamiento orgánico del estudiante a sus respectivos territorios, autoridades y espacios socioculturales. Así mismo su principal interés es la inserción de los jóvenes en el mercado laboral, desconociendo la necesidad, particularmente de las comunidades indígenas, de una formación comunitaria con pertinencia social y cultural, que dinamice los procesos internos de desarrollo comunitario como prioridad. Es decir, que no solamente incentive la formación individual, sino que cree igualmente condiciones administrativas y económicas para que estos profesionales cuenten con posibilidades de ser insertados en los espacios laborales internos.

Al respecto, se expresan algunas inquietudes en las comunidades

Nos preocupa cómo nuestra sociedad indígena, sobre todo nuestros jóvenes, están buscando una manera de buscar empleo, pero no están buscando la manera de generar desarrollo en las comunidades indígenas. Eso se lo achacamos a la misma educación que estamos recibiendo, porque hay un porcentaje muy alto de desempleo en nuestras comunidades indígenas, no hay dónde trabajar, pero sí está el territorio ¿por qué no buscamos el medio para poder desarrollar nosotros el territorio en las comunidades? (Silvio Otero, gobernador del Resguardo Indígena Cañamomo - Loma Prieta, Indígena Eperara Siapidara; conversatorio con autoridades indígenas sobre Educación Superior Indígena realizado por Libia Tattay; Riosucio, Caldas, Colombia, 09/02/2005).

3.5.3 Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas «Amawtay Wasi» “Casa de la Sabiduría”.

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (Casa de la Sabiduría), es una propuesta de educación superior desde el movimiento indígena y tiene como patrocinadores a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y al Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI), Amawta Runakunapak Yachay (ARY). Es el resultado de un largo proceso de trabajo, debate y sistematización donde participó un equipo interdisciplinario conformado por directivos, docentes, comuneros, investigadores y profesionales indígenas y no indígenas. Está forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior, a partir de la aprobación de su estatuto orgánico por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), el 30 de noviembre de 2005. La universidad está facultada para otorgar títulos, diplomas y certificaciones a todo nivel, con excepción de títulos de cuarto nivel, que podrán ser otorgados después del 5 de agosto de 2009, fecha en que la universidad cumple cinco años de su creación

La creación de la Universidad Intercultural de los pueblos y las nacionalidades indígenas, es parte del proyecto político y estratégico del movimiento indígena ecuatoriano, y constituye una de las iniciativas de mayor importancia en el futuro. La importancia que tiene la creación de esta universidad puede ser comparada estableciendo una relación con la conformación de la CONAIE. En efecto, a mediados de la década de los 80, se constituía en Ecuador

la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE. Más que la creación de una nueva organización indígena, lo que en realidad se produjo fue la apertura de un nuevo espacio social en el Ecuador que posibilitó la irrupción de un nuevo actor social, los indígenas, un actor social que en el devenir histórico habría de demostrarse como fundamental para redefinir las relaciones de poder existentes.

Dentro de su filosofía la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», tiene como sueño (visión general) «la recuperación de un tejido vivo que entretejemos en la interculturalidad cósmica». Su *minka* (misión) es «Contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el bien vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural».

Al respecto, se encuentra un testimonio del director de la universidad quien expresa:

La vida misma es educación. Si nos caracterizamos por tener una historia distinta a la oficialmente conocida, nuestras formas de vida y nuestras ideas –que trascienden lo meramente material y mercantilista del mundo globalizado actual-; y si hemos demostrado al mundo que no existe lo homogéneo y que este desesperado intento de uniformizar al mundo constituye una condición para el dominio; bien podemos decir que los pueblos milenarios, aquellos que preexistieron a los Estados Naciones hoy fracasados, ofrecen a la humanidad otro paradigma de educación, con su propia lógica, con sus propios objetivos, con su forma de evaluación, con su propio método pensado como camino y con una gama de modalidades. (SARANGO, Luis (2009)

Se trata de un nuevo paradigma de educación en el que ya no hay objetos de educación, donde su relación es de sujeto a sujeto, construido comunitariamente, practicado por todos y evaluado por sus mismos actores (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2005). Por consiguiente la universidad se plantea, entonces, la cuestión de la interculturalidad como su eje central. Desde la perspectiva indígena,

la interculturalidad es un proceso de interaprendizaje vinculado a la búsqueda de un proyecto civilizatorio alternativo. De este modo, la Universidad que están construyendo forma parte de la lucha por un país pluricultural, en el que las diferentes culturas y sectores sociales dialoguen en plano de igualdad. Por ende la creación de la universidad intercultural no significa en absoluto la parcelación de la ciencia en una ciencia indígena y otra no indígena. Significa la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad. Significa la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad. Es en virtud de ello que se trata de la apertura de un espacio nuevo, de un carácter diferente a aquel de mediados de los ochenta cuando se creó la CONAIE, pero que dadas las condiciones actuales de globalización, cambio tecnológico y social, será de fundamental la importancia para asumir los retos del futuro.

3.5.4 *Dimensiones Pedagógicas de las Universidades Populares Indígenas*

3.5.4.1 *Construcción colectiva de conocimiento*

Los saberes implican una serie de procesos de intercambio de conocimientos para la construcción colectiva que enmarque todo un proceso de reflexión. La construcción y valoración del conocimiento colectivo, fundamentada en la dinámica de comunitariedad ha mostrado como los pueblos indígenas han desarrollado todo un proceso diálogo de saberes para crecer y mantenerse. Al respecto conviene decir, que el conocimiento se construye a partir del intercambio, en un proceso participativo y continuo donde cada uno de los actores, desde su individualidad, aporta saberes, experiencias y vivencias, necesarias y valiosas para la comunidad. Esto por medio de símbolos, interpretaciones y distintos niveles de conceptualización que se dan alrededor de las relaciones sociales, con la naturaleza, los espacios de socialización, y así comprender como los pueblos

indígenas elaboran sus propios sistemas de conocimiento como también la manera de transferirlos a nuevas generaciones.

He aquí en pocas palabras *“La construcción de saberes es un proceso histórico y, por lo tanto, atravesado por las contradicciones, los conflictos, las violencias, las esperanzas, los sueños de aquellos que los crearon. Son las respuestas que los hombres se han dado ante las incertidumbres del cosmos y de la vida. Se mezclan con las condiciones históricas en las que nacen, y, por tanto, cumplen determinado rol social. Esos saberes son una producción humana. Nacen condicionados por su realidad concreta”*. (DAVALOS, 2004 Pág. 29). Al estudiar las propuestas educativas y en si el valor del conocimiento en los MSI vemos como para los pueblos indígenas es de gran importancia en su vida y estructuración social, las respuestas que se generan al vincular sus experiencias a los procesos de producción de la vida social. Del mismo modo la construcción colectiva del conocimiento considera de vital importancia resaltar dentro de la creación y construcción de conocimientos las experiencias vividas y prácticas comunitarias, donde se cimienta conocimiento desde la opinión del colectivo, se reinterpretan los hechos, se construyen significaciones, se definen símbolos, y por último se pone en comunicación el adentro y el afuera.

En las culturas indígenas los saberes y conocimientos están ligados a las prácticas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades. Se exponen en la elaboración social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, el trabajo, la sociedad en general. Dentro de las culturas indígenas la relación que se establece con la naturaleza y el entorno social, genera lenguajes, símbolos, directrices de comportamiento y convivencia. Por ende podemos afirmar que las prácticas cotidianas de enseñanza dentro de las culturas indígenas son la observación y la experimentación, que dentro de los movimientos han permitido la coherencia y constancia de las culturas.

3.5.4.2 *Articulación teoría y práctica*

En la Educación Indígena adquiere mucha relevancia el hacer una articulación de la teoría y la práctica, pues los Indígenas buscan que su cultura, esté presente en todos los procesos de formación, por esto conciben la educación como un proceso de participación, de expresión y de creatividad y esta articulación se ve plasmada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera observamos como en el contexto globalizado del mundo actual, las universidades están comprometidas con la educación y formación indígena, en la cual se hace una articulación de la teoría y la práctica, ya que en las culturas indígenas, lo importante es saber tenga sentido cuando sirve para la vida, y a partir de esto se interroga, entiende y responde a las necesidades tanto materiales como espirituales que tengan los pueblos indígenas, para su formación y desarrollo. Continuando con la importancia de esta dimensión observamos como en los MSI se denota este trabajo de articular la teoría y la práctica, siendo aquí la pedagogía crítica, innovadora y transformadora la que permite que haya una continuidad, la cual llevan a cabo los pueblos indígenas, para así poder seguir desarrollando los aprendizajes, estrategias y sentidos del ser, saber y actuar para apropiarlos a la práctica con los Indígenas.

3.5.4.3 *Investigación como práctica social*

La investigación cultural y pedagógica, es el principal recurso metodológico para conocer y aprender, a su vez funciona consolidando las dinámicas de cambio que se necesitan en las diferentes situaciones que se viven y que hacen parte de la realidad actual. De igual modo en esta visión participativa, el proceso pedagógico asume la investigación cultural y educativa como el recurso principal para el desarrollo de los aprendizajes. Ello ha implicado la desestructuración del concepto de investigación académica y acumulativa, trabajando para construir una práctica social de retroalimentación permanente en relación con un proyecto de vida.

Las Universidades Indígenas asumen la investigación como una de las dimensiones más importantes, pues a partir de esta, se desarrollan, se conocen, se aprenden nuevas maneras de ver y de continuar con las maneras de vida, fortaleciendo y buscando información que sea necesaria para la planeación, el diseño, operación de programas y acciones que ayuden al desarrollo de los pueblos indígenas, teniendo en cuenta el proceso pedagógico que se lleve a cabo desde la investigación, para el conocimiento y reconocimiento del entorno donde ellos se desenvuelven. Por ejemplo, La UII asume la investigación como una práctica que debe ser desarrollada y orientada al descubrimiento y explicación de los fenómenos, a la experimentación y entendimiento de los hechos, a la posibilidad de encontrar elementos para dar respuesta a los fenómenos actuales, así como al encuentro de la propia historia. Así mismo podemos afirmar partiendo de lo dicho anteriormente que la investigación es parte importante del desarrollo indígena en todos sus aspectos, pues a partir de ella se conocen, se aprenden, se construyen y se optimizan nuevas maneras de vida para los pueblos indígenas y su formación; siendo la investigación en este contexto una estrategia metodológica indispensable para descubrir, comprender y elaborar pensamiento teniendo en cuenta los procesos sociales, culturales y de contexto en los MSI.

3.5.4.4 *Uso de las lenguas- Bilingüismo*

Para comenzar a analizar este punto de la investigación parafrasearemos a Bedon (2008) cuando señala que el idioma de un pueblo supone un sistema comunicacional propio, guarda todo el acontecer histórico cultural de una colectividad humana, que se proyecta y es, en el tiempo; refleja la estructura de una forma de pensamiento que configura una identidad cultural específica. De la misma manera afirma la importancia de enseñar en dos idiomas en donde enseñar desde el idioma propio no significa traducir la estructura conceptual del idioma oficial del país. Ya que esto ocasionaría una homogenización cultural, y el significado de lo bilingüe quedaría reducido a la diferencia simple del símbolo, la

letra y no a la diferencia conceptual y tradicional. Esto partiendo de la concepción que los pueblos indígenas tienen frente a la enseñanza de la lengua y lo que ésta implica, que no se reduce específicamente a la traducción de cómo se escribe y se lee, es más bien el impacto cultural que genera dentro de las comunidades. Frente a esto se dice:

“Educar en términos de dualidad lingüística, requiere de instrumentos pedagógicos contruidos en términos interculturales, respetando las diferencias de sentido y significado idiomáticas, requiere además de maestros, consientes de sí, conocedores y sujetos vivenciales de la interculturalidad que tienen como tarea enseñar; además requiere de un pedagogía que haga posible el dialogo cultural.”
(BEDON, 2008, Pág.15)

La UNICEF por su parte indica que la educación bilingüe ofrece a los niños la oportunidad de aprender en el idioma de su propia comunidad y de realizar al máximo sus posibilidades intelectuales, al mismo tiempo que alcanzan gradualmente el dominio de la lengua oficial de su cultura. Partiendo de esto se ha podido ver como los pueblos indígenas han luchado por el respeto a la tierra, y desde la educación proponen la recuperación y la defensa de la cultura, sus costumbres, valores, la identidad y la lengua la cual recobra importancia en el fortalecimiento de la identidad y la construcción de conocimientos dentro de una comunidad multilingüe, lo cual se evidencia en los contenidos y los propósitos de la educación bilingüe, que tiene por objeto suplir y reconocer las condiciones de aprendizaje de los pueblos indígenas. Teniendo en cuenta que es la educación bilingüe la que busca replantear el concepto de educación, como un proceso que fortalece la cultura de los pueblos indígenas a través de un proceso de formación e investigación que se evidencian dentro del currículo; así como lo señala el Consejo Regional del Cauca dentro de su programa de educación: en donde se avanza en el diseño de currículo bilingüe atendiendo a las necesidades y recurriendo a los saberes, conocimientos y valores que poseen las comunidades. Es importante que resaltemos que este estudio nos ha llevado a reconocer que no todos los saberes de la cultura se pueden trasladar a la escuela, ya que esto afectaría la naturaleza y el sentido que tiene dentro de la comunidad, un ejemplo

de esto, los mitos, ya que se pueden manejar dentro de la escuela en un momento y espacio propicio formando así al niño y a la niña, pero por otro lado el cómo aplicar en la escuela las prácticas de la medicina tradicional, no tiene sentido ya que en la cultura propia de los pueblos indígenas se lleva a cabo la medida en que hay que sanar o proporcionar felicidad a la comunidad.

Todo indica que las lenguas indígenas y el bilingüismo tienen por objeto devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del saber, convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes y establecer diálogos desde una identidad fortalecida, que busca que tanto las lenguas indígenas como el castellano, en su papel de lengua vehicular, sean apropiados de manera adecuada y revitalicen las formas de comunicación propias en su carácter bilingüe. Frente a esto el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) en el texto “¿Qué pasaría si la escuela?” propone la siguiente pregunta que ejemplifica lo dicho anteriormente: *“¿Qué pasa con los colaboradores no indígenas con ese giro? Hacen el esfuerzo de articularse a los rituales, manifestando respeto y vivencia. Pero por otro lado, ante la avalancha de proyectos y relaciones con instituciones que se daban en ese entonces, se introduce otra categoría, la de los “asesores”, quienes más bien saldrían siendo expertos cuyas contribuciones serán muy puntuales. Nunca se resuelve la distinción entre colaboradores y asesores, dado que tanto entre indígenas como entre los no indígenas hay una variedad de opiniones al respecto.*

3.5.5 Ámbitos de aprendizaje

En las universidades populares, en especial en las propuestas educativas de las experiencias en el Ecuador y en el Cauca Colombiano los ámbitos educativos se centran en su filosofía, en sus maneras de pensar, en aquello que los rige, como por ejemplo, en la experiencia de la universidad «Amawtay Wasi», como nos explica Luis Fernando Sarango (2008) en donde su filosofía se centra en los cinco centros del saber que se originan bajo la lógica la vida vinculados de los cuatro elementos de en el Kawsay – Vida, y estos son: El primero de estos

centros es el Centro Ushay Yachay o mas llamado de la Interculturalidad; el cual tiene como desafío la construcción de la interculturalidad, esto es la expresión igualitaria de las más diversas culturas existentes a nivel local, nacional e internacional; en él se articulan un conjunto de ciencias relacionadas con las culturas, la economía, la política, la interculturalidad, entre otras que buscan en sus interrelaciones dar cuenta de la pluralidad cultural del planeta; el segundo centro es el Ruray Ushay o de las Tecnociencias para la vida el cual tiene como desafío la recuperación y el desarrollo de los ingenios humanos orientados a la vida, reconciliando al hombre con la tecnología, en este Centro se articulan un conjunto de tecnociencias con conciencia, el tercero es el centro Munay Ruray o del Mundo Vivo; Tiene como desafío la construcción de un mundo vivo que posibilite la emergencia del “bien vivir”, permita articular el ser humano a la comunidad, la tierra, el planeta, el cosmos; en él se articulan un conjunto de ciencias que permiten la construcción de un hábitat que recupere lo mejor de las diversas culturas; continuando con este recuento encontramos el Yachay Munay o de las Cosmovisiones; el cual tiene como desafío las cosmovisiones, las racionalidades, las filosofías; en este centro se articulan un conjunto de saberes y saber hacer, que dan cuenta de la construcción intercultural de las diversas cosmovisiones y epistemologías, de la simbología, lenguaje y la estética entre otras. Y por último el centro Kawsay o de la Vida – Sabiduría. Tiene como desafío la construcción de la sabiduría, es el eje articulador, relacionador, vinculador del conjunto de los Centros del Saber; en él se expresa el corazón de la morada para la Sabiduría.

Así mismo los métodos de aprendizaje en las experiencias educativas, son manejados en base a la propuesta pedagógica de la UIAW, dentro de las concepciones indígenas del Ecuador este método es llamado Vivencial–Simbólico-Relacional, y contempla cuatro momentos: el primero se basa en vivenciar experiencias en donde se desarrolle una adecuada forma de observación, mediante acciones directas con las comunidades. El segundo momento se basa

en observar reflexivamente, en este se apunta a la necesidad de sistematizar y reflexión de lo vivido y lo que se experimenta, con el fin de motivar la recuperación de la experiencia. El tercer momento los jóvenes, niños y niñas deberán conceptualizar y teorizar para así significar y resignificar lo vivenciado, de tal manera lograr una aproximación reflexiva de lo que se está trabajando, y para finalizar, el último momento se refiere a un aplicar y experimentar donde la finalidad es la de cerrar el ciclo proponiéndole al estudiante que se involucre y comprometa con lo que está haciendo. A raíz de estos momentos podemos ver que los ámbitos en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje así como la formación de la dimensión educativa de los MSI, se basan en redes conversacionales, en donde la palabra es el centro de la relación; por la cual se transmiten los conocimientos. Luego podemos observar el ámbito articulador o proceso formativo, en donde los niños y niñas, interactúan en la solución de problemas de diversa complejidad, potencializando las capacidades para problematizar, y enfrentar diversas situaciones.

3.5.6 [Programas de formación de docentes](#)

En este segmento encontramos como la Universidad Propia del Cauca, actualmente cuenta con programas, centros, escuelas y otras experiencias locales que se proponen la formación profesional y la cualificación progresiva, humana y técnica, esto con el fin de potenciar el proyecto social, político, económico y cultural de los diversos pueblos participantes. Esto nos deja claro que la incidencia de la Universidad indígena del Cauca ha contribuido de manera significativa a la formación de docentes y profesionales que sirvan a sus comunidades, cubriendo las nueve zonas indígenas del Cauca y otras regiones del país, distribuidos de la siguiente manera: El 88% de los participantes son indígenas de todos los pueblos presentes en el Cauca, el 2% de otras etnias y regiones, 9% son mestizos y el 1% restante afrocolombianos. En la universidad se ofrece cuatro programas de licenciatura y diversos diplomados orientados hacia campos de formación puntual

necesarios para fortalecer la dinámica cultural y organizativa de las comunidades indígenas del Cauca. Los programas que brinda la universidad el número de participantes es bastante significativo para un proceso que no cuenta con el reconocimiento del Estado, pero sí con la validez total en las comunidades indígenas. Amado, estudiante de Derecho Propio, señala:

«A mí no me importa el título, me importa lo que aprendo y puedo poner en práctica para mejorar la vida, ese es el mejor cartón que yo necesito».

3.6 [Experiencias educativas de los MSI: Escuelas Indígenas](#)

Para nosotras como investigadoras es vital mostrar el papel que cumplen las escuelas comunitarias dentro de los MSI, por esto desde el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural PEBI queremos dar a conocer una breve historia de las escuelas indígenas que muestran como en el transcurso de la historia se formaron en comunidades realmente comprometidas con la lucha en proteger la tierra, y sobre todo, en todo el desarrollo del Programa de Educación. Se fundaron escuelas comunitarias en aquellas comunidades que habían sostenido luchas por la tierra, es decir, lugares críticos en donde había avances organizativos. De este modo, se estableció una escuela en La Laguna de Siberia -un territorio multiétnico en donde se presentaba un riesgo eminente de pérdida del idioma nasa yuwe, pero donde se libraba una fuerte lucha de los terrajeros por recuperar los territorios de resguardo-, como cuenta Roberto Chepe:

“Así anduve de jornalero y los patrones eran de Silvia; me iba así con carga y comida con los silvianos. Así pasé el tiempo hasta que se planteó que se iban a reunir en una comunidad, que habían terrajeros, que habían venido unos compañeros, que se reunían los cabildos de Caldono. Y allí llegó el compañero de Silvia, este [Julio] Tunubalá, planteó sobre la tierra, desde la época de la conquista, cómo era. Éramos de la tierra plana y que nos hemos ido reduciendo a la montaña, y esas tierras eran propias y que tenemos que unirnos entre campesinos, indígenas. Así estuvimos reuniéndonos casi un año, de un año reunidos llegaron a plantear [para recuperar] una tal finca de Heliodoro Tróchez. Entonces, yo me entré en eso y empezamos a trabajar. En 1975 empezó a llegar

el Comité Ejecutivo, eran [Marcos y Jesús] Avirama. Ellos orientaron cómo iban a colaborar y la tierra, era muy política entonces, que los terratenientes siempre iban a perseguir, que llevaban a la cárcel, pero que la comunidad tenía que seguir trabajando hasta que esa era por largo tiempo. Allí participó hasta Palechor. Sí, Gregorio Palechor, él planteó las luchas de él, como que él estuvo en la Guerra de los Mil Días, se planteaba que tuvieron que luchar. Entonces a mí me gustó y seguí participando, aunque los que más responsabilidad tenían eran los terrajeros.”

Otras comunidades que también demostraban una gran capacidad organizativa y, por lo tanto, donde se fundaron escuelas del CRIC, fueron Chimán - La Marquesa (Silvia). El Cabuyo (Tierradentro), Vitoyó (Jambaló), Potrerito (Toribío), El Canelo (Popayán) y Las Delicias (Buenos Aires). La última escuela que se fundó en esa primera oleada de creación de escuelas del CRIC, fue la de Totoró. En esa comunidad quedaron no más de cuatro familias hablantes de la lengua autóctona. Por eso la comunidad reclamó que el CRIC se acercara para desarrollar una estrategia de capacitación de maestros, con miras a la recuperación de la lengua mediante la vinculación de la escuela con los pocos hablantes que quedaban. Con la vinculación de Totoró al primer grupo de escuelas, el PEB entró en la tarea, no sólo de la recuperación política y territorial, sino en la búsqueda de que el proceso de recuperación cultural reforzara las luchas comunitarias. En resumen, la creación de estas escuelas a manera de semilla para todo el Cauca, obedeció a tres criterios: el primero, sitios que mostraban una fortaleza cultural y podían servir de orientadores para las demás comunidades, el segundo, lugares donde la cultura y en especial las lenguas estaban en descenso, pero los procesos de recuperación de tierras exigían que la educación ayudara a cohesionarlas y el tercero, lugares donde se estaba perdiendo totalmente la cultura y era necesario recuperarla.

Las escuelas indígenas hacen parte importante de la formación de niños y niñas indígenas, con ellas se quiere concretar prácticas educativas específicas, que permitan tener una relación de interculturalidad que es el eje fundamental de los pueblos indígenas y el tipo de trabajo que los maestros deben realizar en las

escuelas para formar el ser humano y no perder su identidad. Las carencias de la educación oficial, el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la falta de valoración de la cultura indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones de clase, el autoritarismo de los maestros y la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno cultural, entre otras, llevaron a las comunidades organizadas a replantear la educación desde este nuevo perfil.

Estudiando la dimensión educativa de las propuestas de los MSI encontramos características específicas dentro de la escuela preescolar o básica como comúnmente la llamamos, donde esta se convierte en una estrategia de movilización social por lo cual se hace necesario continuar con la ruta transformadora de entender la educación. De la misma manera encontramos que la desintegración cultural y la pérdida de identidad y de algunos elementos en las comunidades indígenas como tradiciones, lengua, trabajos comunitarios, historia y conocimiento médico han contribuido a olvidar las raíces propias de cada comunidad, estas son algunas características que llevaron a una educación propia en los movimientos sociales indígenas.

Apoyándonos en el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural PEBI encontramos algunos objetivos de la educación inicial o en el nivel escolar: en primer lugar esta proporcionar al niño en la escuela un ambiente que le permita continuar el proceso de desarrollo del conocimiento, observando y manejando su entorno, sin romper con su medio familiar; en segundo lugar ubicar los principales elementos culturales a través de la relación: tierra, lengua, trabajo, costumbres, familia, comunidad, etc. Esto a fin de buscar fortalecimiento de la cultura propia, respetando la diversidad cultural en cada zona y en tercer lugar preparar el terreno para que el niño llegue con facilidad al aprendizaje de la lectoescritura.

Por ende, el objetivo de las escuelas indígenas es contextualizar la educación desde la cotidianidad, lo que da a entender el generar una educación

para lograr progresos colectivos como indígenas y no una educación para superarse como seres únicos e individuales que solo deben sobresalir para su propio beneficio, que es el supuesto objetivo de la escuela oficial. Pensar desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se lleven a cabo procesos de reflexión e investigación en torno a los problemas contextuales, culturales, políticos y sociales del territorio. La comunidad participa en la construcción misma de la escuela. A raíz de este objetivo vemos como Bolaños (2009) en su texto “Escuelas comunitarias” nos explica cómo las mismas comunidades indígenas son quienes generan las pautas orientadoras de esas escuelas comunitarias, contribuyendo en particular en la selección de los temas a tratar, en la conformación de los criterios para el uso y valoración de las lenguas, definiendo los perfiles de los maestros, y de las personas y comunidades a formar, en la relación que debe haber entre la escuela y la comunidad.

Continuamos la introducción de la propuesta educativa con algunas de las características de las escuelas en los MSI, tanto del CRIC como de la CONAIE, en donde se evidencia que las escuelas oficiales, han influido en la desaparición social de las comunidades y de sus culturas, esto hizo que se replantearan sus enfoques, métodos, las maneras de enseñanza, la evaluación todo esto dando una especial importancia a la educación para los niños; A partir de esto, se conformo el Proyecto Educativo Comunitario PEC (en el CRIC) como unidad básica de organización educativa a nivel de cada resguardo, dentro del PEC se realizan procesos curriculares que estén diseñados para los diferentes niveles para las escuelas. Del mismo modo en el movimiento indígena ecuatoriano encontramos escuelas indígenas que son dirigidas por ellos mismos, en las cuales se busca tener una escuela distinta, donde la comunidad participe activamente y que allí se reconozcan las culturas indígenas, los valores, sus tradiciones y no se pierda la identidad.

En el proceso de desarrollo del proyecto educativo se tenían características como la inseguridad, la duda, las inquietudes permanentes frente al rumbo que le queríamos dar al proceso y aunque seguían los conflictos, ya eran de otro orden: metodológico, investigativo, político-organizativo. Por esta razón se enrumbo el proyecto educativo a la reflexión comunitaria acerca del qué y el para qué de la educación. Los sistemas educativos, se han organizado para desarrollar procesos de enseñanza, para transmitir conocimientos, por esto la creación de las escuelas del movimiento Indígena no significan una división entre la educación indígena y otra no indígena, sino por el contrario significa la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad buscando la construcción de nuevos conceptos analíticos y teóricos, en los cuales se desarrollen y se generen nuevos conceptos y categorías y a partir de esto se haga una unión importante con la interculturalidad.

3.6.1 *Modelo educativo y estrategias pedagógicas de las escuelas indígenas*

Para referirnos al modelo educativo y a las estrategias utilizadas por los maestros dentro de las escuelas indígenas, nos referiremos a la experiencia concreta de las escuelas comunitarias del CRIC, su modo de actuar, su quehacer pedagógico y sobretodo su experiencia práctica, esto lo vemos desde el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural PEBI, donde nos enfoca a la necesidad de crear un modelo educativo adecuado al sentir, pensar y proyectar. Por eso el primer obstáculo que tuvieron en la aplicación del proyecto fue ubicar el horizonte del modelo o propuesta pedagógica que se buscaba. Uno de los retos de la escuela que además ayuda a la consolidación de la formación de un modelo propio es el de identificar las estrategias y formas de aprender y enseñar que tenían las comunidades para que en la escuela propia se pudieran aplicar. Ya que la mayor inconformidad por parte de los padres en la escuela oficial era ver como esta generaba en los estudiantes, el desapego y menosprecio por los trabajos agrícolas y productivos. Ocasionando esto que los padres sientan que este tipo de

escuela vuelve perezosos a los niños; preocupándolos profundamente ya que los jóvenes y niños perdían el amor por la tierra y notaban que sus hijos creían que los trabajos materiales los demeritaba. Mientras que un modelo que de valor al territorio e importancia al trabajo en la formación de los niños, aprovecha el trabajo productivo por las cosechas para el beneficio propio de la escuela y la comunidad. Esto a fin de cuentas se vuelve el entorno perfecto para el desarrollo de los aprendizajes.

“Inicialmente estuvimos en la búsqueda de un modelo pedagógico alternativo a la educación “oficial”. Así lo planteábamos en Nuestra experiencia educativa (1987, editada en 1991). Pero el concepto de “modelo” era insuficiente para expresar lo que queríamos pues, además de estático y rígido, suponía la adopción de una forma específica general que no recogía la diversidad local ni las dinámicas de los procesos que se iban dando. Por eso, a comienzos de los 90 los conceptos de “proyecto educativo” o de “propuesta educativa” van reemplazando al de “modelo”.” (PEBI Pág.156)

Por ende para la creación de la propuesta educativa la comisión de educación recomienda que se tenga en cuenta al organizar un proyecto educativo dentro de dicho modelo los siguientes aspectos: primero, el estudio de la historia tradicional; es decir, toda una serie de actividades donde los niños estudien las áreas usuales pero en su propio contexto, por ejemplo, las ciencias naturales a un estudio específico de la botánica de sus tierras; segundo, impulsar dentro de los quehaceres la realización de objetos y elementos básicos y comunes en su cultura con lo cual resalten la necesidad de productividad pero con las costumbres habituales de su pueblo siendo muestra cultural y modo de sustento. *“Para nosotros, el aprestamiento tenía el papel de articular a los niños de la comunidad a la escuela y de la escuela a la comunidad; eso significa partir de las vivencias culturales, recrearlas en la escuela y construir valores, conocimientos, destrezas que el niño necesita para su pleno desarrollo afectivo, intelectual y físico más allá de la motricidad”.* (PEBI Pág.166)

Partiendo de estas necesidades claras para el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas indígenas, se puede analizar de esta experiencia el

claro dualismo que comenzaron a tener los niños y las niñas ya que ellos esperaban llegar a la escuela a tener las prácticas tradicionales de las instituciones oficiales, es decir, llegar a un aula a aprender mecánicamente lo que el profesor quiere que aprendan y no lo que el contexto reclama. Esto por medio de planas, dictados y otra serie de prácticas que no generan conocimientos ni diálogos sino aptitudes mecánicas y repetitivas. De igual manera se comportaban los padres quienes estaban acostumbrados a una educación tradicional basada en el terror y el castigo. Continuando con el análisis retomaremos lo que propone el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural PEBI, donde podemos ver la importancia que tuvo saber que los procedimientos repetitivos y autoritarios de la escuela en las zonas indígenas, no debían convivir con la nueva escuela que se quería conformar, ya que se pretendía dejar atrás también recursos que caracterizaban la escuela, por esto se oponen al aula cerrada con sus cuatro paredes, el tablero y la tiza, el cuaderno, el dictado, la pregunta y la respuesta entonada a coro, la memorización repetitiva. A partir de la búsqueda del mejor quehacer se encontraron características propias de la propuesta educativa creada como: *“las “fichas”, las “guías”, los diarios, los encuentros, salidas y participación en la vida comunitaria, el trabajo comunitario, el cabildo escolar, las expresiones como el dibujo, la música, los bailes, el socio-drama, diferentes materiales educativos y una serie de estrategias que recuperamos de la tradición de nuestras comunidades como la oralidad y los relatos, los sueños y señas, la simbolización y la personificación, la analogía, la experiencia y la observación de la naturaleza”*. (PEBI Pág.176)

A continuación se hará un breve recuento de las estrategias utilizadas, que desde nuestro punto de vista son importantes y relevantes en la investigación, estas se encuentran en el libro de estudio de esta propuesta educativa de escuelas comunitarias: Las “fichas” o la pedagogía de la pregunta. Dicha estrategia consiste en hacer preguntas sobre cada temática y escribirla en una hoja. Este proceso entonces dinamizó la relación del niño o niña con sus padres y

con sus maestros. Cada día el niño se iba con una o dos preguntas nuevas a la casa para sus padres. Descubriendo la importancia de que él mismo descubriera y fuera construyendo su pensamiento. Las preguntas podrían responderse ya sea en grupo o individualmente con ayuda de los mayores generando una relación de guía y acompañamiento por parte de los maestros, ampliando las fronteras de la escuela, al involucrar a la comunidad la producción del conocimiento escolar, por medio de la investigación cultural; otra estrategia importante son las “guías”, o el inicio del saber pedagógico del maestro, siendo estos escritos de una o más páginas que trataban de fortalecer y sistematizar el saber pedagógico de los maestros, siendo síntesis resultante de una jornada de formación.

Siguiendo con este recuento de estrategias que se utilizaba para integrar a los niños de estas comunidades a la participación activa de toma de decisiones era la creación de los cabildos escolares, con la pretensión de que los niños fueran formándose en el arte de organizar y dirigir una comunidad. Este se ocupa de apoyar junto al maestro el funcionamiento disciplinario de la escuela, intentando que la escuela funcione como una familia grande y no con normas jerarquizadas y homogéneas. Del mismo modo dentro del grupo de herramientas utilizadas encontramos el diario escolar, una estrategia que sirve para el fortalecimiento de la memoria y la reflexión pedagógica, siendo estos mecanismos que permiten la construcción de diálogos de saber al visualizar el desarrollo de cada escuela y lograr que cada persona llevara un registro crítico de sus actividades como recurso formativo, además de estas también encontramos el dibujo, el cual juega un papel decisivo en la reelaboración cultural.

Para terminar encontramos los mitos, narraciones y creencias, siendo estas maneras cómo los papás enseñan a los hijos. Con este tipo de actividades se pueden intercambiar toda clase de información, tradiciones, costumbres, tanto con los miembros de su pueblo como con otros. Igualmente la Música, los bailes y socio dramas como formas de expresión se convirtieron en un tipo transversal de

llevar a cabo todas las estrategias pedagógicas y las actividades formativas dentro de las escuelas indígenas. *“El potencial de creación artística en las comunidades es amplio, y su incidencia en el proceso de concientización e identidad indígena es fuerte. Inocencio Ramos, en alguna ocasión comparaba el efecto formativo de la música con relación a las formas convencionales: “Lo que se hace en una semana con charlas, yo lo hago en cinco minutos con una canción”. (PEBI Pág.196)*

Luego de la breve descripción sobre las estrategias utilizadas para la construcción de los saberes, vamos a ver de qué manera se integran estas herramientas para articular lo dicho con la realidad, es por esto que parte fundamental de su modelo pedagógico se basa en el aprender jugando. Ya que por medio de sus juegos recrean las formas de cómo viven, sus tradiciones culturales, fiestas, maneras de comportarse en diferentes escenarios cotidianos como el mercado o al realizar los trabajos de la tierra. Así van aprendiendo de manera natural. Con el juego se logra que los niños y niñas se sientan a gusto e interesados en la escuela ya que además de generar una manera divertida de adquirir conocimientos también logra ampliar la relación de confianza y cariño con los maestros ya que no se trata únicamente de jugar en los momentos destinados a esto sino de integrar todo espacio educativo con el juego.

“Pregunta: ¿Cómo les gusta aprender?”

Juan Alirio: a mí me gusta que el profesor me deje jugar, yo hago mi tarea rapidito, nos salimos y aprendemos a contar regando granos de maíz que son las gallinas y que cada gallina en la semana ponía seis huevos que son como los granitos de arroz y que estos huevos los vendemos a cincuenta pesos (\$50) y que con eso compramos la remesa. Hay que tener más de 20 gallinas en la casa para que den en la semana lo necesario para comprar en el mercado” (PEBI Pág. 201)

Por último se integran todas las estrategias mencionadas anteriormente en el trabajo por proyectos, el cual se convierte en una estrategia educativa integradora de procesos que ayuda a las escuelas a buscar principios como la integralidad, el aprender haciendo, la participación y la investigación.

3.6.2 Aspectos relevantes a nivel Escuela: Currículo y Bilingüismo

Bien se sabe que el currículo dentro de cualquier institución ya sea indígena u oficial, es un proceso articulador que genera experiencias, conocimientos, saberes y valores que se necesitan para la formación y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en grupos específicos, este ayuda a organizar y desarrollar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como también genera espacios amplios de integralidad en cuanto a un modelo pedagógico específico, El currículo en las escuelas de MSI fue resultado de las demandas por parte de los maestros y la comunidad educativa en general al analizar la situación de los niños y niñas dentro de la escuela en relación con su contexto social y cultural.

Para las comunidades indígenas se promulgó el Dec.1142 de 1978 donde se señala que el currículo debe responder a las necesidades del contexto cultural, territorial, social y político de dichas comunidades y, por lo tanto, deber ser bilingüe y participativo. Igualmente reconoce el derecho de los indígenas a darse su propia educación. La reglamentación de este decreto se realizó en 1985 a partir del primer seminario de educación indígena en Girardot, bajo convenio entre el MEN, la ONIC y las organizaciones indígenas regionales que ya tenían experiencias en el desarrollo de una educación propia, entre ellas el CRIC, el UNUMA, el CRIT, OREWA, el CRIVA". (PEBI Pág.162)

Dentro del currículo se integra la propuesta bilingüe en las escuelas que establece la necesidad de generar un espacio de diálogo entre las dos lenguas, la indígena y la nacional. Para esto lo que se necesita es formar un grupo de herramientas y/o estrategias que logren este objetivo, para que partiendo de la importancia de la lengua en la escuela se puedan incluir aspecto autóctonos y culturales sobresalientes dentro de la cultura de cada pueblo indígena, construyéndose así los cimientos en la búsqueda de un proyecto que contribuya a este fin, así fue como nace la formación del PEBI (Programa Indígena Bilingüe Intercultural). El bilingüismo que se buscaba, no era transicional, sino un proyecto

de desarrollo profundo en los dos idiomas, fortaleciendo la cultura y, paralelamente, las relaciones políticas con sectores populares no indígenas.

3.7 Formas y métodos organizacionales y de gestión en las Propuestas Educativas

La propuesta de la CONAIE mantiene y fortalece nuestras culturas, identidad y lengua en el proyecto de ley dijo Miguel Guatemal, Vicepresidente de la CONAIE. “Si no está incluido esta propuesta, está atenta a los principios fundamentales de la constitución y demás instrumentos institucionales (ACERO, 2010)

3.7.1 Forma organizativa y gestión de la propuestas educativas en los MSI

Nos hemos podido dar cuenta, a lo largo de esta investigación, que en general las universidades populares cuentan con algunos órganos de decisión, al respecto plantea Bolaños que el funcionamiento operativo depende directamente de la estructura política y organizativa de los pueblos indígenas, articulada con los espacios de carácter local, zonal, regional y nacional, y en coherencia con sus propias orientaciones y mandatos. Sus principales órganos de decisión son por ejemplo en la UAIIN:

El consejo político-cultural está conformado por las autoridades políticas de los territorios indígenas que hacen parte de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural. Orienta y dirige todo el funcionamiento de la UAIIN. Igualmente forman parte de este consejo las autoridades espirituales y mayores, quienes tienen la responsabilidad del acompañamiento y orientación espiritual para la toma de decisiones. Se reúnen ordinariamente cada 3 meses y extraordinariamente cuando las necesidades lo exijan. El consejo académico conformado por la coordinación del PEBI, la coordinación de cada uno de los programas en funcionamiento, la coordinación pedagógica de la UAIIN, los cabildos de

estudiantes, e instancias de asesoría y consultoría especializada según el caso. Busca garantizar la calidad de todos sus programas y, en general, velar por el papel formativo de la universidad; teniendo como herramienta principal la investigación para la construcción de conocimiento. El consejo administrativo está compuesto por la Coordinación Administrativa de la UAIIN, tanto del nivel regional como de las zonas y las instituciones que la componen. Orienta la estructura administrativa posibilitando los diversos recursos para que la UAIIN pueda cumplir con todas sus líneas de acción. El equipo de coordinación general está integrada por el delegados de los consejos con el objetivo de consolidar una coordinación colegiada. El delegado del Consejo Político ejerce la representación general. Esta estructura está en proceso de consolidación. En el funcionamiento de la UAIIN tienen un papel decisivo los Congresos y Juntas Directivas de Autoridades, puesto que de ellos salen las principales decisiones que orientan el quehacer político-organizativo, educativo-cultural y económico-productivo de toda la organización.

3.7.2 *Papel de los maestros en las propuestas educativas*

Los maestros dentro de la propuesta educativa buscan responder a las necesidades y aspiraciones de la comunidad en general, fortaleciendo la identidad cultural, los maestros son vistos como sujetos productores de saber. Esto se refleja en la Pedagogía Comunitaria, cuyo interés general es la formación de maestros y maestras que mejoren la educación en los pueblos y territorios indígenas. En este sentido, aunque la mayoría de los estudiantes son indígenas, no es un programa cerrado, ya que además de formar indígenas busca mejorar todo el sistema educativo en estos territorios mediante la cualificación de las personas que trabajan allí (indígenas o no). La formación está articulada al desarrollo individual y al mejoramiento de un contexto territorial, por lo tanto también tienen cabida los campesinos y otros sectores sociales.

Dentro de la UAIIN se plantea una propuesta de formación propia en la cual se incluyen maestros, promotoras de salud, actores administrativos, mujeres,

artesanas, que pueden tener desde 20 hasta 60 años, para un programa de formación específico; e incluyen campos de formación necesarios para el desarrollo de las dinámicas comunitarias, como diplomados en planes de vida, gobernabilidad, currículum propio, género y gestión educativa. De ese modo, busca cualificar los diversos procesos formativos encaminados a lograr que la educación se convierta en efectiva estrategia de construcción y desarrollo integral del proyecto y/o plan de vida de cada pueblo, en el marco de un buen vivir para todos. Los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades; las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas; la comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares; la escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica; a los niños hay que encaminarlos para que se queden en las comunidades y presten sus servicios; no se debe partir del currículum oficial, sino que hay que construir colectivamente nuevos programas de estudio; se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano (PEBI, 2004, pág. 32).

El CRIC además de concebir el ámbito educativo como un espacio que debía ser orientado y controlado por las comunidades, se definió los siguientes puntos:

«Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y se recojan estas experiencias. Igualmente, se requiere que se analice la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos» (CRIC, 1978: 34).

Elizabeth Castillo Guzmán y Lilia Triviño Garzón (2008) en su texto plantean Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca una serie de concepciones, las valoraciones y las prácticas que portan las/os maestras/os en su ejercicio cotidiano de educar, enseñar, conocer y aprender. Incluyendo las narrativas sobre experiencias personales, escolares y de formación profesional, que maestros y maestras han enfrentado en su paso por la familia, la comunidad, la escuela, la política, la universidad, el seminario, la normal y el Estado, a lo largo de sus vidas en donde cuentan sus experiencias personales de procesos

colectivos y comunitarios, que marcan su doble condición de identidad: la de ser miembros de pueblos indígenas y ser maestras/os en esos pueblos. Para los maestros y maestras los referentes de la memoria de la vida escolar, cumplen con un importante en las formas como se asumen en el presente en sus repertorios y modos de pensar la educación, la niñez, la disciplina y el bilingüismo. Un maestro de origen guambiano, plantea:

Un indígena no puede hablar de su historia escolar, sin antes poner de presente su historia familiar, que nace del calor del vientre materno fortalecido con el calor familiar alrededor del fogón.

Un aspecto que aparece de manera recurrente en los testimonios de quienes son maestras/os bilingües, es la valoración altamente positiva sobre el lugar de las lenguas indígenas en sus experiencias familiares de primera infancia, por medio de las cuales se construyeron valores y pensamientos. Estos mismos relatos expresan, luego, la dramática situación que se les impone cuando ingresan a la escuela y deben renunciar al uso de su lengua materna para dar prioridad al castellano. Esto hace parte del complejo fenómeno de discriminación cultural y étnica.

Frente a esto el maestro Bolívar comenta: Mi profesora era indígena, todavía sigue, es nativa pero enseñaba en español, casi no hablaba nasa yuwe, hablaba pero muy poco, tenía dificultad cuando los estudiantes hablábamos. Era muy brava, muy exigente, a los estudiantes que no hacían la tarea le jalaba las orejas, le daba reglazos; a mí nunca me castigó porque yo era un poquito obediente, me gustaba la escuela, por eso en un año aprendí a leer con la profesora... De la escuela me acuerdo que el primer día me enseñaron a hacer rayitas no más; que hablaban puro español, como en la casa hablaban nasa yuwe fue difícil entender el castellano.

El conjunto de relatos sobre la historia escolar de estas maestras y estos maestros indígenas expresa el carácter autoritario que caracterizó las prácticas en la escuela colombiana hasta hace muy poco tiempo y cuya mayor expresión se localiza en el castigo físico como forma de disciplinamiento.

En el primer año de escuela la profesora le decía a uno cosas que le metían miedos a uno. Decía que uno tenía que ir por ejemplo, bien aseado, que no debía estarse en los caminos... le daban a uno toda esa orientación, pero era más que todo con miedos; por ejemplo, le decían a uno: “usted puede hacer esto, pero si se desvía de eso le pasa tal cosa [...]”. Nosotros creíamos en eso tanto, que algunas niñitas decían que sí, que se les aparecían espantos o les quitaban las cosas.

El maestro Bolívar plantea:

En segundo me tocó con el profesor Diego. Me gustaba ir a la escuela, pero con él me fue mal porque yo no entendía las clases, tenía como miedo con ese profesor; las divisiones fue lo que más me costó, en la lectura era muy rápido, dictaba y yo me quedaba mucho; él no repetía, siempre hablaba puro español, cuando uno hablaba nasa yuwe, él como que no tenía idea de eso. Perdí el año por matemáticas, yo no podía [con] las divisiones. Nos dejaba como hasta las dos de la tarde; a la hora, él se aburría, se iba y nos dejaba haciendo aseo, como a cuatro niños que éramos los últimos. Casi terminando el año, mejor me retiré, no me gustó. Me retiré porque no podía hacer las divisiones y me tocaba casi todos los días hacer el aseo. No podía y me castigaban haciendo el aseo, eso no me gustó. No quise ir, “no, yo no voy”, dije, me regañaban, pero andaba ayudando a trabajar, haciendo mandados. Volví otra vez, entré en la misma escuela porque no había más, siempre era esa. Hice tres veces el segundo año [...].

La influencia religiosa, la maestra Sandra plantea:

Todas las mañanas había una hora para rezar; rece y rece apenas llegábamos, lo mismo a la salida, faltando media hora, a rezar... A uno le inculcaban la religión, en la escuela la parte religiosa era primordial. En las clases de religión nos colocaban a memorizar planas y a escribir, a cada grado nos tocaba ir a misa un día en la semana, a rezar en la capilla, todo era canto religioso, no era otro canto; eso nos enseñaron, a ser buen cristiano, ir a misa.

Maestro bilingüe Bolívar también se expresan rasgos de este tipo de orientación, instaurados en las rutinas escolares propias de misiones católicas en zonas indígenas:

Me tocó con diferentes monjas. Cuando tocaba religión, ellas más que todo enseñaban a rezar, a cantar; ellas enseñaban todas las materias matemáticas, ciencias, sociales, todo. Tuvimos profesores que eran de la zona, los primeros que

terminaron el bachillerato, y a las monjas que más inculcaban la parte religiosa. Hasta cuarto fue puras monjas, ya en quinto estaban los profesores con las monjas.

Triviño, Cerón y Ramírez plantea, por ejemplo, a la forma en que se desarrolla la enseñanza de la lengua materna, en donde se resalta el hecho de que:

[...] los docentes pueden hablar su lengua dentro de sus actividades sociofamiliares pero deben formalizarla dentro de la escuela con un modelo de lengua escrita tal como el español, con lo cual los niños entienden menos la utilidad de su estudio dada la esquematización y estatismo a la que se ve sometida (2005: 7).

En ese sentido, la formación del/de la docente debe dotarlos pedagógicamente de herramientas que, en esencia, las/os conviertan en agentes eficaces dentro de un modelo de educación propia, que les permita ser capaces de comprender su verdadero propósito y de encontrar la forma apropiada de enseñar, dentro de una interacción de su saber cultural y el conocimiento externo.

Sobre las concepciones que tienen las/os maestras/ os acerca de cómo y dónde se aprende el oficio, Dietz (1999: 260) ha señalado la importancia que desempeñan las/os maestras/os indígenas dentro y fuera de sus comunidades, en tanto se convierten en una especie de traductoras/ es culturales, descolonizadas/os, que ahora se encuentran más allá de los objetivos de la educación indígena gubernamental. Este planteamiento es afín a la reflexión de la maestra Sandra:

Aquí el trabajo cada día ha ido mejorando. Uno no nace aprendiendo a ser profesora, porque uno aprende haciéndolo. Uno puede leer mucho, pero si no practica, se queda en lo mismo. Yo aquí he leído, he preguntado a los mayores, a los adultos y aquí el compañero profesor me ha ayudado mucho para mejorar mi práctica. A medida que van los días o las fechas importantes, ahí es que uno aprende con los mayores, porque tal día hace esto con la comunidad, uno participa y aprende y los niños están acostumbrados así. Por ejemplo, hay una minga, hay un velorio y vamos a colaborar en algo. Lo mismo con las otras escuelas, nos hemos relacionado muy bien, se ha representado al Resguardo porque es la única escuela

que siempre ha mostrado con los estudiantes la parte cultural; en las presentaciones y los trabajos siempre sobresale la escuela del Manzanal, por ser bilingüe.

Yo aprendí a ser maestra en el transcurrir del tiempo [...] Me vinculé como profesora en el año 1994, en la escuela la Floresta. El primer día ni siquiera me presentaron, me dijeron: “aquí están los estudiantes” y ya, “éste es el segundo y el grado quinto...”. Los primeros días, los niños están calladitos, y uno ahí, le resulta bien, porque pues uno sabe que les va cogiendo la confianza, uno va analizando qué clase de niños son... El profesor que estaba en la escuela nunca me dijo: “los niños son de esta forma”, sino que me dijo: “son unos niños chéveres” y nada más, y así me correspondió trabajar.

Bolívar, un maestro bilingüe de la comunidad de Pueblo Nuevo, permite ver en sus relatos la génesis de su trayectoria docente:

Madrugué, llegué como a las nueve; ningún padre de familia, sólo los muchachos fueron llegando, cinco padres de familia llegaron y se reunieron, estaban contentos, querían que trabajara. Me preocupé porque yo nunca había sido maestro y no sabía de dónde agarrarme; el profesor tampoco me indicó bien claro en qué temas iban, nada de eso... Entonces, llegué a apoyarme en cuadernos viejos que yo tenía por ahí guardados y terminé el año en junio.

Después de ver algunos testimonios de los maestros dejamos ver que la formación de los docentes más que académica es una formación a partir de sus experiencias de vida que ayudan al desarrollo tanto personal como laboral. Este trabajo realizado desde las experiencias y las voces de las/os maestras/os, es una manera más de mirar el saber pedagógico que existe dentro de los movimientos indígenas.

Asumir la perspectiva de las otras educaciones nos desplaza del centro de la reflexión en que históricamente se ha situado la pregunta por la pedagogía y la/el maestra/o, y nos lleva a reconocer nuevas formas de ser escuela y ser maestra/o, incluso en su propio modo de constitución en la historia cultural de la nación. Se trata, entonces, de abrir la historia de la educación y la pedagogía a estos fenómenos resultantes de la tensión histórica entre diferencia y hegemonía cultural.

Para lograr una educación con calidad es necesario plantear un sistema de formación a los docentes, que incluya el dominio de las lenguas, una clara y propia formación pedagógica, científica y cultural. De esta manera se busca una educación que promueva la investigación tanto de los etno-conocimientos como de procesos pedagógicos. Una educación para toda la vida significa que las personas adultas estén en permanente formación, formación para mejorar su calidad de vida, para comprender mejor lo que sucede en su espacio local, en el país, en el mundo, formación de líderes, formación política.

Siguiendo con la importancia de maestros y maestras formados desde el principio de interculturalidad bilingüe vemos como Bedón (2008) muestra que la necesidad de un maestro intercultural bilingüe, es otra de las condiciones ineludibles para lograr educar en términos de interculturalidad, esta condición supone en el maestro en primer lugar el reconocimiento de los suyos, la pertenencia a una de las partes de la alteridad cultural; segundo la formación pedagógica suficiente para lograr un diálogo intercultural en la enseñanza-aprendizaje, formación que exigirá de una postura constructiva y crítica, para evitar caer en etnocentrismos o por lo contrario, sostener la visión eurocentrista de la educación dominante; tercero la práctica cotidiana y continua de interculturalidad del maestro, praxis que permitirá el aprendizaje permanente que exige la educación basada en el diálogo de dos lados diferentes, y cuarto el dominio del idioma propio. Estas condiciones exigen de formación y esta formación exige de presupuesto.

En el debate del Proyecto de Ley de Educación General se planteó el salario justo a los maestros/as, incentivos para la jubilación digna, años de servicio, acceso a la educación gratuita, la calidad de educación, evaluación a los docentes y funcionarios del ministerio, escalafón y asenso de categorías, la inclusión de las madres educadoras comunitarias al escalafón del magisterio, y, garantizar la existencia del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para los

Pueblos y Nacionalidades Indígenas, considerando que este sistema forma parte de la herencia ancestral de los pueblos milenarios. Por su parte, los representantes, delegados y dirigentes de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas manifestaron que insistirán para que se incluya sus propuestas y observaciones para defender el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe puntualizaron que, lo que están pidiendo los MS no es ningún favor, sino una demanda para el cumplimiento de los Derechos Colectivos, ya que no están para negociar beneficios ni recibir complacencias.

Es por esto que se ha planteado la evaluación de los maestros en algunas comunidades y se han generado estrategias dentro de las asambleas comunitarias, programadas para evaluar particularmente a maestros y maestras que hacen parte del proceso de Pedagogía Comunitaria. Al evaluar el papel que está jugando el maestro en la construcción y fortalecimiento del proyecto educativo propio y en la dinamización de los planes de vida, la comunidad está evaluando al mismo tiempo los componentes de la formación en Pedagogía Comunitaria. Estas evaluaciones constituyen parte de una valoración porcentual del desarrollo del estudiante en el proceso formativo de Pedagogía Comunitaria. Se busca que la formación se articule con los planes de vida y las dinámicas organizativas de cada zona en los campos de formación en cuestión.

4. CONCLUSIONES

Al finalizar esta investigación podemos concluir que la lucha política, social y cultural de los movimientos sociales indígenas tiene como objetivo la reivindicación de su autonomía, de sus tradiciones e identidad, rescatando valores, prácticas y formas de pensamiento propio, buscando relaciones de interculturalidad con la sociedad, pero preservando su patrimonio cultural, recuperando sus tierras y territorios y así lograr la aceptación de su identidad étnica, lingüística y cultural. Por esta razón las luchas culturales quieren crear un espacio en donde se genere un diálogo de saberes y se pueda expresar la necesidad de libertad para sus pueblos, teniendo en cuenta que el intercambio cultural se pueda realizar sin lastimar las tradiciones de ninguno de los pueblos y en donde se luche no sólo por lo individual sino también por la comunidad en general. Porque buscan que se respeten los derechos de la comunidad.

Los movimientos sociales indígenas de la CONAIE en Ecuador y el CRIC en el Cauca Colombiano, a partir de sus luchas y tradiciones se fortalecen, emergen nuevos factores culturales y políticos, buscando una reconfiguración del estado y de las políticas gubernamentales que contribuyan a la construcción de un futuro justo y equitativo para los infantes, donde se respeten sus derechos, así como su cultura e identidad, es por esto que rescatamos el valor que tiene la infancia dentro de estos movimientos y los diferentes espacios donde se desenvuelven; de la misma manera nos parece pertinente que se continúe este estudio sobre movimientos sociales indígenas ya que al tener una visión más amplia de lo que viven estas comunidades y analizar sus constantes luchas para el fortalecimiento de proyectos de vida, nos conlleva a enriquecer nuestra mirada frente a la cultura y la importancia de mantener nuestros legados ya que las comunidades indígenas a diferencia de nosotros le dan valor y sentido desde la cotidianidad por un camino que enriquece y abre espacios para la reflexión.

A nivel cultural pudimos concluir la importancia de la infancia, ya que son los niños y las niñas quienes en este momento están aprendiendo a valorar sus raíces para que en el futuro se sigan preservando sus tradiciones culturales, su legado, la identidad y la autonomía que se inculca a las nuevas generaciones, para contribuir con las bases formativas del buen vivir, gracias al rescate del saber ancestral, y el valor que representa la sabiduría de los mayores.

Pudimos dar cuenta de cómo en los Pueblos Indígenas dimensionan el significado y realidad de la niñez y la juventud, pues este significado de infancia requiere partir de las diferencias culturales y sus razones de ser, de las distintas concepciones de niñez y de juventud, presentes en los roles específicos que corresponden a estos grupos de edad según como es apropiado para su cultura, pues allí, buscan que se tenga en cuenta este concepto de infancia que se maneja en su propio entorno y no aceptar el que comúnmente se tiene en nuestra sociedad, pues esta afecta las maneras de crear y desarrollar su cultura, con sus propias bases y concepciones de Niño. En consecuencia, al dejar de lado este concepto y el reconocimiento que los pueblos indígenas tienen frente a la niñez y juventud, sus derechos son vulnerados, no solo en la escuela, sino en su entorno; por esto consideramos que las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperación de tierras y demás derechos sociales que se reclaman, así mismo debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica encaminando a los niños para que hagan parte de sus comunidades.

Los Pueblos Indígenas consideran que los niños que están entre los 5 y 6 años, tienen mayor autonomía que los niños que no hacen parte de su cultura, en lo tradicional los niños se socializan por separado, adquiriendo habilidades, teniendo orientación de los padres o abuelos o en otros casos de los hermanos, pero siempre están adquiriendo nuevos conocimientos para su beneficio. Desde allí, la escuela comienza a actuar, pues busca, respeta y valora la percepción de infancia, sin anteponer esa manera de ver el concepto de niño en una escuela “tradicional”, pues es allí donde el concepto de Interculturalidad que es el eje

fundamental de los pueblos indígenas en todos los espacios, proporciona al niño un ambiente favorable para el desarrollo social, cultural teniendo en cuenta su contexto, relacionándose con otras culturas, conociendo y aprendiendo de estas, esto es finalmente lo que debería incluirse en las escuelas oficiales a las cuales acuden la mayor parte de población infantil.

En la escuela tradicional se enseña a través de acompañamiento por parte de los maestros, lo que los Indígenas trabajan es un acercamiento mas fuerte con sus maestros, que son las personas que llevan más experiencia en este campo, ampliando las fronteras de la escuela, al involucrar a la comunidad la producción del conocimiento escolar, por medio de la investigación cultural generando una relación de guía, no de maestro a alumno, sino de parte igual para aprender de los alumnos y que ellos aprendan de los maestros, se obtiene un aprendizaje más significativo.

Del mismo modo es importante reconocer que los MSI, en especial el CRIC, fue “un movimiento de educación de masas no escolarizado”, como lo menciona Pedro Cortés, profesor de la universidad del Cauca y colaborador del CRIC. Es decir, que el objetivo de la escuela dentro de los MSI tiene que ver con la participación y la consolidación política de la comunidad.

Así mismo durante esta investigación hemos podido dar cuenta el poder que ha tomado la escuela dentro de los MSI, pues se posiciona como espacio de socialización entre los miembros de las comunidades indígenas, deja de ser el lugar donde se va exclusivamente a aprender, su interés es transformarla en un espacio distinto al aula, tanto así que la llaman escuela comunitaria, de esta manera buscan que las comunidades la asuman y haga parte de ella promoviendo su desarrollo político, social y cultural.

Con esta investigación podemos dar cuenta de cómo la educación indígena tiene como base en su formación, la creatividad y lucha por la búsqueda de

identidad y autonomía para todas las personas que hacen parte de esta población indígena (niños, niñas, jóvenes y en algunos casos adultos) donde los procesos de aprendizaje, se forman con nuevos y mejores procesos de organización y a su vez, con el fortalecimiento de las relaciones con los actores que ayudan a este proceso.

Por esto, en los pueblos indígenas se ve como la educación se ha convertido en uno de los organismos más importantes a desarrollar, pues busca respetar y fortalecer su identidad y cultura, permitiendo que se apropien más de sus maneras de vida; del mismo modo, la educación busca también reinventar la escuela, que se construya, para lograr un reconocimiento de las necesidades que se presenten en los pueblos y lo más importante, continuar fortaleciendo las maneras de enseñar a los niños y niñas indígenas en comunidades como Ecuador y Colombia.

Analizamos también que la educación es vista como una práctica, en la cual se generan espacios donde los pueblos indígenas a través de sus maneras de ver la vida desarrollen su cultura y sus prácticas educativas, que en la mayoría de casos se ven afectadas, por esto con esta investigación se quisieron demostrar las maneras de enseñanza y como los pueblos indígenas adaptan a ellos la educación, conociéndola y reconociéndola como un espacio en donde se practiquen sus tradiciones, su lengua y no se deje de lado la identidad de cada uno de ellos como movimiento.

Por consiguiente, pudimos observar que tanto en Colombia como en el Ecuador la educación se maneja como propia, pues se educa a partir de los conocimientos, saberes y valores con los que estos pueblos indígenas han crecido, la educación es propia también porque propone replantear e intervenir en la construcción de procesos, conocimientos y habilidades que apoyen el fortalecimiento social de los pueblos indígenas, por esto la educación propia debería responder las necesidades e intereses de los mismos.

El objetivo de las propuestas educativas que nos trasmite Freire en su teoría de pedagogías críticas y en sí en sus estudios tienen fuerte influencia en los movimientos sociales indígenas en cuanto que la educación desde esta perspectiva es siempre la puesta en práctica de una determinada teoría del conocimiento y así se pueden sustentar las prácticas educativas y en nuestro caso las prácticas en los MSI y observar si estas sirven o no a el objetivo transformador. Teniendo en cuenta que el conocimiento es siempre proceso, por lo cual es inacabado, no se agota es permanente.

Es importante reconocer que el conocimiento, las prácticas de enseñanza y aprendizaje son siempre producto de la práctica de los seres humanos sobre una realidad ya sea histórica, social, o simplemente cotidiana o contradictoria, es decir, no verdades estipuladas e inmutables; y al mismo tiempo esta determina dicha práctica, teniendo la opción de crear nuevos conocimientos por medio de experiencias cotidianas existentes en las personas participantes en él y en su contexto, esto es un ejemplo claro de lo que sucede en los MSI, ya que los maestros y formadores en las escuelas o universidades indígenas tienen la tarea de dinamizar de manera dialógica los conocimientos existentes, antes de proponer la apropiación de nuevos conocimientos ya que debe aportar las capacidades y experiencias posibles, para posibilitar el proceso creador del aprendizaje en un proceso activo y crítico

Para concluir deseamos resaltar el papel relevante de los maestros dentro los movimientos, los cuales son productores de saber dentro de las culturas indígenas aportando en sus prácticas diarias educativas el enseñar, el educar, conocer y aprender, buscando dentro del proceso formativo promover conocimientos que ayuden a la comprensión de la vida y al reconocimiento de la identidad y diversidad cultural, ayudando al mejoramiento de los pueblos indígenas. Es de vital importancia dejar claro que los maestros y maestras de las comunidades indígenas tienen además de la formación académica una formación

por medio de las experiencias vividas que diariamente se dan en las comunidades, ayudando al desarrollo personal y profesional de cada uno de los estos. Son los docentes quienes se encargan de atender con pertinencia las necesidades educativas para lograr una educación con calidad e intercultural bilingüe. El ser maestros es una práctica que se va construyendo durante un largo camino. Son los maestros y maestras los que orientan al desarrollo de nuevas experiencias.

A raíz de las necesidades e intereses de los pueblos indígenas se crearon las universidades indígenas interculturales que apoyan a la formación de docentes y profesionales, desarrollando con ello programas que orientan al desarrollo de las culturas indígenas. Se fundaron las universidades a partir de las raíces e identidad de las culturas en donde se crearon escenarios de participación para la formación orientados a alcanzar una educación eficiente y bien consolidada.

Dentro de las universidades que se han conformado hay dos que han sido relevantes dentro de todo el proceso de investigación y las cuales tienen como fin el reconocimiento de la interculturalidad. Teniendo en cuenta las características de la universidad popular que busca crear conocimiento de una globalización alternativa promoviendo la transformación social, además busca superar la distancia entre la teoría y la práctica, encontramos en primer lugar la Universidad autónoma indígena e intercultural del Cauca que tiene como principio, la defensa de los territorios patrimoniales, de la revitalización de las lenguas y culturas indígenas, del fortalecimiento de sus autoridades tradicionales, del ejercicio de su gobernabilidad autónoma y de la educación ligada al proceso de resistencia cultural y en segundo lugar, la Universidad intercultural de nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, la cual ha venido luchando por un país pluricultural, en el que las diferentes culturas y sectores sociales dialoguen en plano de igualdad. Estas universidades tienen un planteamiento orientado a la formación integral en busca de la identidad y como principio educativo la interculturalidad. Ayudando a la exploración de nuevos horizontes.

Para cerrar con este trabajo investigativo queremos dejar claro que aunque el proyecto se extiende con el fin de responder nuestros interrogantes y obtener nuestros objetivos, existen una variedad de ítems o temas para continuar investigando sobre el tema que apoya en gran parte y da una visión diferente de experiencias educativas innovadoras a la educación tradicional; por ejemplo al hablar del tema de interculturalidad podemos extendernos a una serie de preguntas que pueden guiar estudios futuros ya que aunque nosotras lo tocamos como una noción integradora de la cultura indígena con la cultura occidental o globalizadora por llamarla de algún modo, se podría analizar ¿De qué manera se ve reflejado este principio en el interior de los grupos o pueblos indígenas dentro de un movimiento como la CONAIE? Ya que en esta investigación solo analizamos una de estas características como es la educación bilingüe dentro de las experiencias educativas de los MSI.



5. BIBLIOGRAFÍA

BOLAÑOS, Graciela; **TATTAY**, Libia y **PANCHO**, Avelina (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 155-190.

CASTILLO Guzmán, Elizabeth (2008) “LA educación intercultural bilingüe: El caso Colombiano”, *Autoeducación e interculturalidad: La lucha por otras educaciones en Colombia*, Buenos Aires, Flape, págs: 15-30.

CASTILLO Guzmán, Elizabeth y Lilia Triviño (2008) “Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿La etnoeducación, posibilidad para otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 50. Enero-Abril.

CASTILLO Guzmán, Elizabeth (2006) “Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas” *Culturas y territorios: Ideas para pensar las otras educaciones como región pedagógica*.

CHIROQUE Chunga, Sigfredo. (s.f). “Movimiento social por una educación liberadora, desde el enfoque Freiriano”

DÁVALOS, Pablo (2002) “Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica”. En: Daniel Mato (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. págs.: 89-98.

DÁVALOS, Pablo (2001) “Movimientos Indígenas en América Latina el derecho a la palabra en Pueblos indígenas, estado y democracia”

DÁVALOS, Pablo (2006). Pueblos Indígenas y Educación Superior. Los Desafíos de una Universidad Intercultural en el Ecuador. Entrevista Por Florencia Stubrin (FLAPE – Brasil) 21 de julio

DÁVALOS, Pablo (2008). Las luchas por la educación en el movimiento indígena ecuatoriano en Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios / compilado por Ingrid Sverdlick y Pablo Gentili. - 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

DELGADO S, Ricardo. Acción colectiva y educación popular: Contribuciones para un Conocimiento Emancipatorio. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá - Colombia

DE SOUSA, B. (2003) “Universidad Popular de los Movimientos Sociales y/o red del conocimiento”, en: Foro Social Temático, disponible en: <http://www.fsmt.org.co/universidades.htm>

DE SOUSA, B. (2007) Reinventando la emancipación social, Conferencia, Alianza Francesa, 26 de marzo.

GOLDAR, M.R (I/2009) Los movimientos sociales hoy y los desafíos de la educación popular. En Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua, No 28, Pág. 103-114, CEAAL, México.

MAILA Joseph (2004). La diversidad cultural y la paz. Revista de cultura. Numero 6. Organización de estados iberoamericanos.

RUBIO Correa, François (2010) “Infancia y trabajo Infantil Indígena en Colombia: Niños y niñas del Cauca Indígena”, Colombia, Centro Editorial, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

SANCHÉZ Botero, Esther (s.f), Los pueblos indígenas en Colombia: Derechos, Políticas y Desafíos, Colombia.

SARANGO, Luis Fernando (2009) Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coord.), Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 191-214.

SCHMELKES, Silvia. 2004 “Multiculturalidad e interculturalidad”, en *Foro Educación, Ciudadanía e Interculturalidad* (Miguel Ángel Rodríguez, compilador); pp. 33-37. SEP-CGEIB/Contracorriente A. C./Observatorio Ciudadano de la Educación/Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. México

WALSH, CATHERINE (2007): ¿Son Posibles Unas Ciencias Sociales/Culturales Otras? *Nómadas* NO. 26. Abril. Universidad Central – Colombia

ZIBECHI, RAÚL (2005) “La educación en los movimientos sociales”, Programa de las Américas (Silver City, NM: International Relations Center, 8 de junio).

ZIBECHI, RAÚL (s.f) “Los movimientos sociales como espacios educativos”

CRIC Consejo Regional del Cauca. (s.f). recuperado en Enero de 2011, de <http://www.cric-colombia.org/>

UNICEF (s.f). Recuperado en Marzo 3 de 2011, de <http://www.unicef.org/lac/indigenas>

MEN Ministerio Educación Nacional (s.f) recuperado *en marzo 15 de 2001* de www.mineduacion.gov.co

CONAIE Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (s.f) recuperado en febrero 2011, de <http://www.conaie.org/>

- Entrevista a Rosa Alvarado: Unamos esfuerzos por la Conaie (Martha Santillón, Otavalo, 22/12/2004)
- <http://estasemana.cip.cu/noticias/infancia-indigena-y-autoderminacion-de-los-pueblos>
- <http://www.conaie.org/noticias-antiguas/247-asamblea-por-un-nuevo-sistema-de-educacion-plurinacional-e-intercultural>
- <http://www.conaie.org/noticias-antiguas/190-taller-para-disenar-la-agenda-de-la-ninez-y-adolescencia-indigena-se-realizo-en-loja>
- <http://www.conaie.org/noticias-antiguas/285-el-movimiento-indigena-exige-autonomia-para-educacion-intercultural-bilingue>