



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

**PEDAGOGÍA DE LA RESISTENCIA DEL PUEBLO MACIZO Y LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE LA VEGA Y BOLÍVAR
CAUCA**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

INVESTIGADORES:

**ANDERSON ALFONSO MAMIÁN ZEMANATE
DARY CANDELARIA CAJIBÍOY GIRONZA
DUBER NEY GUZMAN PINO
LEONARDO ANTONIO CONCHA TROCHEZ
MARIA LUVA JIMENEZ ZEMANTE**

EN COAUTORÍA CON

**Los procesos de IAC destierro y resistencia: derecho popular, reparación y re-
existencias.**

**DR. PATRICIA BOTERO
Directora de Investigación**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
POPAYÁN.
2016.**

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	4
JUSTIFICACIÓN.....	5
1. ANTECEDENTES.....	6
1.1. Educación Popular.....	6
1.2. Resistencias Campesinas y Formación.....	10
1.3. Políticas Educativas Rurales.....	12
1.4. Educación Intercultural.....	13
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	15
3. OBJETIVOS.....	16
3.1. General.....	16
3.2. Específicos.....	16
4. MARCO REFERENCIAL.....	16
4.1. Contexto Histórico Político.....	16
4.1.1. La situación de niños y niñas en el Macizo Colombiano.....	16
4.1.2. La coca, la cocaína dos nociones distintas para la cultura.....	19
4.1.3. Políticas extractivas.....	21
4.1.4. Prácticas educativa desde el movimiento.....	22
4.2. MARCO CONTEXTUAL.....	24
4.3. CONTEXTO TEÓRICO.....	25
4.3.1. Pedagogía De La Resistencia.....	25
4.3.2. Buen Vivir.....	26
4.3.3. Educación Intercultural.....	28
5. METODOLOGÍA.....	30
6. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	32
7. HALLAZGOS.....	32
7.1. PEDAGOGÍA DE LA RESISTENCIA DESDE EL BUEN VIVIR.....	32
7.1.1. Conocimientos y pedagogías no institucionalizadas: Filosofía del buen vivir del pueblo Macizo.....	33
7.1.2. Pedagogía de los movimientos.....	34
7.1.3. Pedagogía de la ancestralidad.....	36
7.2. LA ESCUELA INTERCULTURAL DESDE LA DIVERSIDAD.....	38
8. CONCLUSIONES.....	41
9 RECOMENDACIONES.....	42
10. BIBLIOGRAFÍA.....	43

Resumen.

En el presente documento se visibilizan las pedagogías de la resistencia del pueblo Macizo y la educación intercultural en los contextos educativos de las instituciones Santa Juana de Arco, Nuestra Señora de La Candelaria, del municipio de La Vega y San José del Morro en el municipio de Bolívar, departamento del Cauca. El proceso de investigación fue abordado a partir de acciones colectivas –IAC– propias de las luchas en la comunidad de la Vega. Dicha dinámica posibilitó el encuentro de saberes y prácticas ancestrales del pueblo yanacona y campesino del Macizo colombiano, estos espacios de diálogo nos permitieron caminar la palabra, conocer y comprender las formas, modos y maneras en que se despliegan concepciones y luchas ancestrales que, en el contexto epocal de globalismo neoextractivo y recolonización del despojo material, moral y simbólico, las comunidades vindican como luchas por el buen vivir. Así, el estudio se focaliza en las siguientes categorías emergentes del estudio: a) Pedagogía de la resistencia, b) Filosofía del buen vivir desde las luchas del pueblo Macizo, c) Pedagogía de la ancestralidad, d) La escuela intercultural desde la diversidad.

Las prácticas que perviven en la cotidianidad de comunidades campesinas del Macizo colombiano se constituyen en modelos alternativos frente al sistema de dominación propio del paradigma occidental. Los espacios creados por el proceso campesino y popular del municipio de La Vega¹ tales como: pueblos y semillas, convenciones del agua, defensa del territorio, trueques, mingas de pensamiento, movilizaciones, encuentros (amolando sabiduría, medicina ancestral), caminatas y conversatorios, son aspectos que guiaron nuestro camino permitiendo enaltecer los saberes propios. Además, los procesos que se construyen en el seno de las comunidades ancestrales se visualizan como una alternativa a la gran problemática generada por los paradigmas de dominación y estandarización, los cuales pretenden encasillar a todas y todos bajo iguales preceptos culturales, políticos, económicos y sociales.

Palabras claves: Pedagogía de la resistencia, interculturalidad, buen vivir, educación, procesos en movimiento, diversidad, territorio, colectivos de pensamiento, descolonización.

Resistance Pedagogy from the Good Living Macizo People and Intercultural Education in Educational Contexts of La Vega and Bolívar Cauca.

Abstract.

The document makes visible pedagogies of the people's resistance Macizo and intercultural education in educational contexts of the institutions Santa Juana de Arco, Nuestra Señora de La Candelaria, the municipality of La Vega and San José del Morro in the municipality of Bolivar, Cauca department. The research was developed from

¹ De aquí en adelante PCPV.

collective actions -IAC- own struggles in the community of la Vega. This dynamic allowed the meeting of knowledge and ancestral practices of yanacona and peasant village in the Colombian Massif, the spaces for dialogue allowed walk the floor, know and understand the forms, methods and ways in which concepts unfold and ancestral struggles that communities claim as struggles for the good life, considering the context of globalism neoextractivo and recolonization. Thus, the study focuses on the following emerging categories of the study: a) Pedagogy of resistance, b) philosophy of good living from the people's struggles Massif, c) Pedagogy ancestry, d) The intercultural school from diversity.

Practices that persist in the daily life of peasant communities in the Colombian Massif constitute alternative ma by the peasant and popular process in the municipality of La Vega such as towns and seeds, conventions water, territorial defense, barter, mingas of thought, demonstrations, meetings (whetting wisdom, traditional medicine), walks and talks, are aspects that guided our way allowing extol own knowledge. Moreover, the processes that are built on the ancestral communities are viewed as an alternative to the problems caused by the paradigms of domination and standardization, they seek to pigeonhole them all under the same cultural, political, economic and social precepts.

Keywords: Pedagogy of resistance, multiculturalism, good living, education, movement processes, diversity, territory, collective thinking, decolonization.

Introducción.

La necesidad de un cambio en las instituciones educativas de Santa Juana de Arco y Nuestra Señora de La Candelaria, en el municipio de La Vega, y San José Del Morro en el municipio de Bolívar, departamento del Cauca, articula las prácticas de resistencia de los movimientos populares campesinos a los procesos educativos.

Los estudios de la educación popular rural señalan que los modelos del desarrollo capitalista imponen parámetros externos, los cuales niegan las formas de vida ancestralmente defendidas por las comunidades campesinas. Las narrativas de la comunidad maciceña insisten en que la política educativa Colombiana no responde a las realidades del contexto histórico, ni tienen en cuenta los conocimientos de los campesinos sobre su territorio.

La educación en los esquemas de la política del desarrollo nacional y local se constituye en una herramienta de dominación, de aculturación y despojo, al tiempo que permea las comunidades con la idea de adaptarlas a la globalización. Ésta se ha consolidado en una herramienta para recolonizar y adaptar las sociedades a los proyectos hegemónicos centrados en el mercado y la competitividad, a partir de una concepción tecno-científica y mono-cultural del mundo. Las políticas del modelo rural del desarrollo sustentadas en el neoextractivismo, la privatización de las semillas y los monocultivos se presentan como una realidad desde los estándares educativos y la educación para la competencia que promulga la política pública nacional. Por su parte, las luchas por la educación propia y las resistencias pedagógicas de los movimientos

fisuran el sistema a partir de procesos de formación ancestrales en función de lo colectivo. La diversidad de pensamientos y saberes campesinos, indígenas y afrodescendientes se constituyen así en prácticas alternativas al sistema hegemónico.

En este sentido, las alternativas escolares promueven luchas por el buen vivir, razón por la cual una parte del trabajo se enmarca en develar las prácticas de resistencia en los procesos formativos que implementan los grupos populares y campesinos, buscando enlazarlas en la praxis educativa de manera contextual.

Justificación.

En un territorio de diversidad ecológica y cultural como el Macizo Colombiano², las concepciones y formas de vida se han construido a partir del diálogo permanente entre los humanos y de éstos con la tierra.



Figura 1. Fotografía de la Laguna de Santiago en el Macizo Colombiano. Se encuentra a más de 3.000 msnm. Sus aguas forman la quebrada Agua Arisca la cual desemboca al río Magdalena en el departamento del Huila. Tomada por María Luva Jiménez Zemanate (2014).

Las prácticas campesinas del buen vivir forman parte de la resistencia frente al modelo de desarrollo exógeno. La dignidad de los habitantes de estos bellos parajes de la geografía caucana es inherente a su territorio y a cada una de las vivencias comunitarias que se desenlazan en éste. El equilibrio entre los espíritus de la naturaleza y el espíritu humano no debe alterarse, su relación a diferencia de las lógicas del extractivismo y la acumulación son recíprocas, en ayuda mutua y coexistencia de la vida.

² Considerado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) como una de las reservas mundiales de la biosfera. (Londoño, 2001, p. 33).

Las organizaciones populares y sociales del Macizo se resisten a pensar un mundo que privilegie la exclusión, dominación y muerte; la formación de un sujeto competitivo y egocéntrico acaba con el concepto de comunidad y reciprocidad que se ha construido desde antaño. El grupo de investigación propone entonces comprender las prácticas de resistencia campesina y las maneras que permean la escuela para enfrentar el caos social que esta perpetuando el modelo educativo rural en la política del desarrollo nacional. Es así como nace la necesidad de recontar la historia como sujetos críticos y las maneras que movilizan la escuela como alternativas de vida, autonomías colectivas, filosofías populares y las pedagogías ancestrales, que a pesar de la exotización y despojo perviven en las pedagogías cotidianas y de los movimientos en el Macizo.

1. Antecedentes.

En el presente trabajo se presentan algunos conceptos importantes para entender argumentar y relacionar los principios de los movimientos campesinos y pensamiento popular a los procesos educativos bajo las categorías de educación popular, resistencias campesinas, legislación educativa rural y educación intercultural.

En el rastreo bibliográfico se encontraron documentos y procesos adelantados en comunidades, universidades e instituciones que permiten abordar la problemática con mayor profundidad y que dan muestra del interés de diversos grupos en romper paradigmas frente a la organización educativa y social.

1.1. Educación popular.

Desde el preciso momento en que los pueblos oprimidos del mundo buscan, luchan y logran su independencia nace un momento en la historia de la humanidad conocido como el “*periodo de la ilustración*” con el cual se rompen paradigmas de orden social y consecuentemente de carácter educativo.

En América Latina Simón Rodríguez quien fue maestro ilustrado por *Rousseau* y maestro ilustrador del Libertador Simón Bolívar es uno de los primeros hombres en pensar una educación para el latino. Según su filosofía sobre la educación, el proyecto pedagógico “buscaba formar en cada ciudadano una persona autónoma, innovadora, práctica e identificada con su ser Americano” (Munera, 2013, p. 7)

El modelo educativo colombiano producto de una necesidad política planteada por el modelo de desarrollo capitalista presenta vacíos representados en la descontextualización de los contenidos, en la estandarización de temáticas escolares que provocan caos en los aprendizajes que responden a necesidades pensadas desde afuera y no desde las realidades sociales del país, y en la formación de obreros incapaces de transformar la historia.

Dichos vacíos provocan el pensar y ejecutar propuestas alternativas y populares que muestran otra mirada y otro sentido de la educación. Este tipo de educación se conoce

con el nombre de *educación popular* la cual desde el siglo pasado viene estableciendo lasos con las organizaciones sociales, sindicales y alternativas que dan muestra de la ineficiencia de las políticas de vida propuestas por los gobiernos.

En América Latina la educación popular es planteada por Paulo Freire, un pedagogo que desde niño tuvo que sufrir las injusticias sociales como el aguantar hambre y atravesar situaciones en la que sus derechos fueron vulnerados. Dicha situación le engrandece la sensibilidad por el dolor ajeno y le permite apropiarse de las problemáticas de los pobres, del proletariado y del oprimido. En este contexto social se forma el artífice de obras como *la pedagogía como practica de libertad y la pedagogía del oprimido* que se consolidan en lo que hoy se conoce como *educación liberadora* que nace en los años 60 y 70. Esta educación liberadora diez años después se transforma en lo que hoy se conoce como *educación popular* que provoca el surgimiento de instituciones y grupos de investigación pedagógica en países de América Latina como estrategia para estructurar e institucionalizar teórica y prácticamente la educación popular y en consecuencia se organiza en Colombia el colectivo CEAAL el cual con la vinculación de sindicatos, grupos de mujeres, jóvenes, campesinos, indígenas entre otros se interesan por “la formación de educadores (as), investigación, asesoría, publicación de materiales, textos impresos y audiovisuales” (Muñoz ,Cendales y Mejía, 2013, p. 17)

La educación debe permitir la transición de los hombres como objetos de sociedad a sujetos de sociedad, capaces de transformarla en términos de igualdad y diversidad, de innovarla en condiciones de libertad. Según Freire (2001, p. 28)

El hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo... “En las relaciones que el hombre establece con el mundo existe, por eso mismo, una pluralidad dentro de la propia singularidad.

En términos generales podríamos deducir de acuerdo a la teoría de Freire la educación debe dejar de ser bancaria, conservadora y lineal; debe promover la búsqueda de la libertad para evitar la dominación de los opresores que temen la transformación del mundo, ya que esta transformación los colocaría en igualdad de condiciones a la de los oprimidos.

A principios de los cuatro quintos del siglo anterior educadores populares dirigidos por Paulo Freire organizan en América Latina el (CEAAL) Consejo de Educación de Adultos de América Latina, la cual se consolidó como un espacio de

“reflexión sistemática y rigurosa acerca de los desarrollos de la educación popular que desde diversos países se dedicaban entonces, y aun lo hacen, a las práctica educativas con un enfoque coherente con la pedagogía Freiriana, buscando además adecuar su praxis a los nuevos contextos” (Cendales et al., 2013, p 15).

En el año 2012 el CEAAL toma el nombre de Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

Las prácticas educativas alternativas más que una necesidad pedagógica son una necesidad política que subyace de las injusticias sociales que los sistemas de

dominación mundial imponen diariamente. Para ello es preciso ahondar en ¿qué es lo alternativo? Lo *alter* hace alusión a lo nuevo, a otro proceso y lo *nativo* se refiere a lo propio, por lo tanto lo alternativo en este contexto desarrolla la propuesta de educación popular construida desde las necesidades del contexto Latinoamericano y por las organizaciones sociales.

Es sustantivamente política y se basa en una pedagogía liberadora que es posible en la educación tanto formal como no formal y que construye las capacidades de las personas para cuestionar la realidad y las ideologías existentes, y aprender a desaprender continuamente. (Jara 2010, p.1).

Esta perspectiva que involucra la transformación de sistemas políticos es preciso establecer nuevos paradigmas educativos en los que se vincule lo colectivo con la perspectiva de reconstruir el carácter de lo recíproco y lo social como forma de vivir en equidad, honestidad, respeto y convivencia con el universo.

En Colombia los colectivos pertenecientes al CEAAL desde 1990 vienen adelantando prácticas de educación popular. El conflicto social y político que ha repercutido en el país desde el siglo pasado ha contribuido a repensar la idea de un “*cambio social*” (Jara, 2010). La idea de educación liberadora propuesta por Freire que se consolida como educación popular comienza a difundirse en el país en la última década del siglo anterior.

Obedeciendo a una política pública estatal, la escuela se integra a un sistema que pasa de cumplir su función social a convertirse en un puente para evangelizar³ a la población y de este modo dominarla y someterla. En este sentido el mismo sistema educativo ha permeado la historia del país y ha contribuido a que las condiciones de pobreza y de sometimiento se fortalezcan continuamente.

Las comunidades indígenas de Colombia después de ser sometidas a una educación que los consideraba en igualdad de condiciones a otros grupos étnicos del país, así como les imponía temáticas con las que se pretendía aculturarlos y estructurarlos ante un estereotipo europeo, en los últimos años han dado muestra de la ruptura de la educación bancaria y estandarizada al plantear la *educación propia* la cual es una muestra de que se necesita una educación diversa no solo para los indígenas latinoamericanos sino para los demás grupos, la cual promueva la formación de un sujeto participe y constructor de la realidad. La educación propia planteada por los indígenas del departamento del Cauca con ayuda del CRIC Consejo Regional Indígena

³ A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la presencia de la iglesia en el proceso de destrucción cultural fue evidente, ya que la educación de los indígenas se llevaba a cabo bajo su tutela o de escuelas oficiales, en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos se impedía que se hablara la lengua indígena. Por tanto la educación para los indígenas, que estaba en manos de la iglesia, se desarrollaba en el marco de las misiones, con una concepción pedagógica originada en la pedagogía católica y que se mantiene hasta la década de 1950, época en la cual se adoptan los planes oficiales. Sin embargo ante la resistencia de los pueblos por aprender el castellano y su oposición a la penetración extranjera, se presentó un grado de bilingüismo, en 1616 el rey Felipe ordena: “Que los curas misioneros sepan la lengua de los indios que han de adoctrinar y administrar. (Fajardo, 2007, p.105)

del Cauca es una práctica de lo que es la educación popular desde una perspectiva intercultural. La educación para los indígenas estaba controlada por la iglesia católica y el gobierno. Su fin era homogeneizar el pensamiento mediante unas prácticas antipedagógicas que violan los derechos humanos y colectivos de los pueblos. Esta se caracterizaba por:

El divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración del indígena, la ausencia de respeto por las autoridades indígenas, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros y una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno del estudiante". (Bolaños y Tattay, 2013, p. 65)

La educación propia "parte de las culturas indígenas y busca fortalecerlas tomando herramientas internas y "externas" a los contextos comunitarios"(Ibid, 2013, p. 65). La educación propia de las comunidades indígenas es producto de la reflexión de las comunidades en torno a sus proyectos de vida en los que el fortalecer lo propio no implica encerrarse en sí mismos, si no que por el contrario implica al mismo tiempo aprender de los demás en un proceso al que se le conoce como interculturalidad.

El proceso de educación propia ha estado presente en la historia de los procesos de resistencia, que los pueblos indígenas del Cauca han venido adelantando, con el propósito de defender su cultura, frente a la sociedad occidental neoliberal que los quiere destruir. (Fajardo, 2007, p 104).

Los coordinadores de este interesante proceso buscan fortalecer el proyecto de vida de cada pueblo a partir de un proceso educativo que es reflexionado, Aconstruido y evaluado, que da como resultado un sistema que beneficie a todos.

A finales de la década de los noventa comunidades rurales del resguardo El Sande y comunidades de los municipios de Samaniego, Santa Cruz y Barbacoas en el departamento de Nariño desarrollaron una propuesta llamado "colegio viajero de la montaña". Éstos aplicaron un currículo desescolarizado, pertinente a sus necesidades tanto productivas como culturales, este proyecto se estructuró en cuatro nodos locales a lo largo de la montaña y se le apodo colegio loco porque los profesores se rotaban por cada una de las escuelas de la región.

Indígenas del municipio de El Dovio en el Valle del Cauca desarrollaron una propuesta de educación propia en la que los profesores son bilingües y enseñan bajo la cosmovisión de la comunidad en donde se imparten conocimientos ancestrales en aras de formar los futuros líderes y defensores del pueblo Embera. Los laboratorios de aprendizaje se dan en la huerta, la artesanía, la medicina, etc.

Otra propuesta interesante es La Universidad de la Resistencia, una institución sin paredes, sin requisitos de edad, y sin diplomas. En esta participan comunidades campesinas de Arauca, Apartadó y del Caguán. Entre ellos se intercambian saberes sobre la tierra y la agricultura, rescatando el conocimiento de lo propio.

Colombia por ser un país perteneciente a la CEAAL se constituye en uno de los mayores países en experimentar la educación popular, pues las condiciones sociales

de injusticia, inequidad, corrupción, discriminación, opresión, violación de los derechos humanos, injusticias se constituyen en la causa epistemológica para anhelar una mejor vida. La Universidad del Valle ofrece la licenciatura en educación popular la cual se convierte en la médula espinal de la cual se desprenden de numerosas experiencias frente a la educación popular en los ámbitos escolares, socio-organizacionales y comunitarios.

En el departamento de Antioquia se encuentra la corporación CON-VIVAMOS la cual tiene una experiencia de la organización comunitaria, derechos humanos, desarrollo local y educación popular en la zona nororiental del Medellín; La educación popular está enfocada a disminuir la dependencia y propiciar la iniciativa, autonomía y la responsabilidad;

La Educación Popular permite la construcción de sentidos emancipatorios partiendo de la observación de la propia realidad, propiciando el reconocimiento de los factores individuales, familiares, sociales, estructurales, que comportan un mundo y un estar en ese mundo

El Cauca es un departamento en el que predomina la comunidad indígena, la cual desde la llegada de los españoles ha sido sometida a toda clase de atropellos y procesos de aculturación que se encargan de sustituir los conocimientos que para las comunidades dominantes son obsoletos.

La escuela es el primer escenario donde se comienza el ejercicio de dominación ya que es allí el lugar de aprendizaje y réplica de los actos estipulados por los dominadores, en sus primeros momentos se da por parte de la iglesia y la corona Europea. Actualmente es el Estado quien continúa ejerciendo estas prácticas, las cuales evidencian un desconocimiento de aquellos individuos que no hacen parte de lo establecido en las estructuras. Es por ello mismo que la idea de tener una forma de medición generalizada, la cual pretende homogenizar a los sujetos, a partir de los denominados estándares, desconoce los saberes de las culturas y des – localiza el conocimiento .(Benavides, 2012, p. 1)

En las comunidades donde se va a desarrollar la investigación existe un gran potencial de saberes y prácticas campesinas que se pueden constituir en las bases para poder transformar las prácticas escolares acordes con las necesidades del conocimiento como principio de transformación política y social en los diversos contextos de las comunidades.

1.2. Resistencias campesinas y formación.

La explotación en la colonia parece haber tenido lugar en dos fases. En la primera fase, cuando la riqueza de la naturaleza era considerada abundante y libremente disponible, los 'recursos' eran explotados con rapacidad. No eran ahorrados. En la segunda fase, una vez que la explotación había generado degradación y escasez, el 'manejo' de los 'recursos naturales' se hizo importante para mantener una provisión continuada de materia prima para el comercio y la industria. De esta manera, en primer lugar, la tierra se convirtió en un recurso, luego los bosques y el agua, y ahora con la marcha hacia adelante de la tecnología, es el turno de las semillas que serán convertidas en lo que hoy se denominan 'recursos genéticos' (Sachs, 1996. p. 294).

Las dinámicas mundiales de producción prevalecen dentro de sus políticas a obtener grandes ganancias sin importar la alteración genética de semillas animales y vegetales, situación que ha sido repudiada por muchas organizaciones campesinas e indígenas que se niegan a la utilización de prácticas agrícolas y pecuarias que van en contra del legado ancestral que se ha construido alrededor de la tulpá, la parcela, la molienda y el surco; en sí, las comunidades campesinas son el producto de organización y lucha que se han gestado por la defensa de su territorio teniendo como premisa fundamental el buen vivir, como lo plantea Lanz, (2011, p. 6).

La nueva visión de la economía para el Buen Vivir tiene, entonces, objetivos claros: a) mejorar la calidad y esperanza de vida, así como aumentar las capacidades y potencialidades de la población, b) construir un sistema económico, justo, democrático, productivo, solidario y sostenible, basado en la distribución igualitaria de los beneficios del desarrollo, de los medios de producción y en la generación de trabajo digno y estable, y, c) garantizar la soberanía nacional, promover la integración latinoamericana e impulsar nuestra inserción estratégica e inteligente en el mundo.

Con base a los anteriores principios los campesinos y campesinas del mundo han creado políticas alternativas con el ánimo de hacer frente a todos los atropellos de los cuales hemos sido víctimas, la “vía campesina” es una organización que se ha dado a la tarea de reivindicar los derechos de nuestros pueblos y en concordancia los diferentes países tienen sus movimientos que piensan y luchan por un mundo en el que la inclusión y la vida se defiendan con principios soberanos.

La Vía Campesina es una organización no lucrativa que se preocupa por los derechos de los campesinos del mundo aborda cuestiones como la reforma agraria, la agroecología y la investigación y comercialización de transgénicos. (Casagrande, 2007, p. 3)

Es una articulación de los movimientos de los campesinos en escala mundial y fue creado en 1992 juntando diversas organizaciones Japonesas de Asia, África, América y de Europa.

En el Brasil, los siguientes movimientos sociales son adherentes de La Vía Campesina: el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), el MAB – Movimiento de los damnificados por la construcción de hidroeléctricas, el Movimiento de las Mujeres Campesinas (MMC), la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT) y el Movimiento de Pequeños Agricultores (MPA). Su objetivo se centra en la construcción de un modelo de desarrollo de la agricultura que puede garantizar la soberanía alimenticia como un derecho de la gente de definir su política agrícola apropiada, así como las cuestiones relativas a la preservación del ambiente y del desarrollo articulado, la socialización de la tierra y de la renta.

Lo hacemos considerando el trabajo pedagógico, el tratamiento del conocimiento, los objetivos y la evaluación desarrollados en el curso de la formación de los educadores. Cuestionamos sobre la realidad, contradicciones y posibilidades del curso realizado por el MST en el IEJC/ITERRA, frente a las referencias del proyecto histórico, proyecto de ser humano y propuesta de formación defendido por el Movimiento, y sus

contribuciones, tanto para la formación de los educadores del campo cuánto para la formación académica en las áreas diversas del conocimiento.

1.3. Políticas educativas rurales.

El banco mundial como principal organismo que interviene en países como el nuestro, viene imponiendo políticas educativas homogéneas para la región y el mundo entero. Coragio (1995a) citado por Díaz (S, f, p. 1)

Situación que se hace evidente en las directrices de la educación rural de acuerdo a los planes y programas desarrollados en las últimas décadas con su fuerte componente de asistencialismo y su lógica de generar dependencia en las comunidades educativas rurales. Al inicio de la década de los setenta, finalizada la guerra de Vietnam; los cambios sociales y políticos eran de esperarse, especialmente para los habitantes de Estados Unidos tras una pérdida muchas vidas humanas y una enorme cantidad recursos económicos invertidos.

Las políticas educativas rurales para los años setenta estaban enmarcadas en el desarrollo agropecuario soportado en los avances científicos, liderados por Estados Unidos, tendientes a mejorar los rendimientos de la producción agrícola como estrategia de acabar con el hambre en el mundo, todo esto soportado en la "revolución verde" con su fuerte componente de mecanización, biotecnología, irrigación y fertilizantes químicos; todos estos componentes influenciaron el mundo educativo y el perfil de educando que se quería adiestrar, acorde con las políticas globalizantes para los "países en vía de desarrollo" y su aporte en materias primas para los países desarrollados o industrializados. Estos preceptos contribuyeron a la creación de las Concentraciones de Desarrollo Rural, como instituciones que se proyectaban al desarrollo integral de sector agrario de Colombia.

La Concentración de Desarrollo Rural San José del Morro del municipio de Bolívar, departamento del Cauca, fue la primera construida de las 28 programadas en la presidencia de Misael Pastrana Borrego, ultimo del Frente Nacional del partido conservador y con el apoyo de la fortalecida Federación Nacional de Cafeteros; dotaba una enorme infraestructura educativa para albergar de forma permanente a un mínimo de quinientos estudiantes, que se convertirían en los multiplicadores de las nuevas formas de producción con altos rendimientos, obteniéndose el máximo de utilidad de los recursos naturales del entorno. Hasta aquel momento la minería, la agricultura, la ganadería, eran actividades que se realizaban de acuerdo a los conceptos ancestrales de producción amigable con el ambiente.

El cultivo de la hoja de coca se hacía como una práctica cultural de labores de trabajos en el campo en especial se utilizaba para el mameo; las personas tenían las plantas de coca como medicinales para una cantidad de dolencias o enfermedades, en aquella época aún no se destinaba para uso de narcótico, además el proceso químico para obtener cocaína era desconocido.

En el año 1973 inició actividad educativa la Concentración de desarrollo Rural con el acompañamiento de algunos miembros de Estados Unidos y Canadá que ejercían como estudiantes de intercambio, muy interesados en reconocer la biodiversidad del Macizo y contribuir al afianzamiento del idioma Inglés; de acuerdo a relatos de algunas personas que compartieron con los extranjeros, fueron ellos los que enseñaron como obtener la cocaína; resulta creíble, a partir de esta década se incrementó en un alto porcentaje los cultivos de coca en el municipio de Bolívar, convirtiéndose en gran productor de alcaloides; atrás quedó la iniciativa de cultivar café como principal fuente de ingresos para las familias campesinas, los rendimientos económicos de la coca superaban con creces cualquier cultivo de pan coger y extrañamente para la época no existía control sobre los precursores químicos por parte del estado, la comercialización se facilitaba por ser una sustancia aún desconocida para muchas personas y para los entes gubernamentales. Muchos lugareños afirman que hubo personas que aprovecharon "la bonanza de la coca" adquiriendo bienes como: casas, autos, fincas y toda clase de artículos materiales que son considerados para algunas personas como indispensables para vivir en un estado de bienestar; en muchas ocasiones conducen a los excesos y extravagancias, típicos en los acaudalados parroquianos, nuevos ricos para una sociedad que categoriza a sus ciudadanos por su abolengo y su dinero.

El plan decenal de educación 2006- 2016 como producto de la participación del sector educativo, los líderes regionales, de las instituciones y la sociedad Colombiana, es una apuesta a alcanzar un sistema educativo coherente y articulado en todos sus niveles, incluyendo la educación para el trabajo y el desarrollo humano que dé respuestas a las exigencias del desarrollo planteado desde la globalización mundial y la supuesta autonomía de nuestra nación, también plantea garantías plenas del derecho a la educación que inicia en la primera infancia, básica, media y superior, teniendo en cuenta la multiculturalidad de nuestro país, además el plan propone una dignificación de la labor docente como agente de cambio social que debe ser reconocido y dignificado por su misional labor en la comunidad.

Resulta contradictorio hablar de autonomía educativa rural cuando los programas para fortalecerla están financiados por el banco mundial y sus políticas globalizadoras que aprovechan la institucionalidad para continuar sometiendo a países como el nuestro, destinado a proveer materias primas a costa del deterioro ambiental, que conduce a la mercantilización de los elementos básicos de las personas y, por ende al empobrecimiento y vulneración de la humanidad.

1.4. Educación Intercultural.

La interculturalidad es un concepto que se ha venido construyendo en el devenir del tiempo y tiene su origen en el mal llamado descubrimiento de América, lugar y espacio en donde se da el encuentro entre dos culturas opuestas en su formas y maneras de entender- se y en donde una de ellas se impone a la otra lo que significó para los aborígenes una pérdida de sus tradiciones culturales y ancestrales que se habían construido desde el sentir, pensar y actuar. A su vez, ese encuentro produjo un desencuentro con la naturaleza y sus dioses puesto que los foráneos trajeron consigo

otras perspectivas que desvirtuaban sus creencias. A pesar de esto se resistieron a aceptar nuevas formas de vida que finalmente fueron doblegadas por la fuerza, sin embargo después de más de cinco siglos, muchos pueblos indígenas y afrodescendientes guardan y expresan en su acontecer diario todo ese legado cultural que se trasmite de generación en generación.

La interculturalidad no surge de modo espontáneo sino que es parte de un proceso histórico dentro de la etapa de la modernidad, que comúnmente se asocia a partir del siglo XVI con el Renacimiento europeo y hasta la etapa actual con el capitalismo tardío. Por ello, es imprescindible referirse a tres conceptos anteriores al de la interculturalidad: la tolerancia, el pluralismo y el multiculturalismo” (Álvarez, 2014, p. 31).

En la sociedad actual existe un tema común de discusión que propende por resolver algunas tensiones conceptuales- ideológicas en relación a lo diverso y a manifestaciones culturales que caracterizan a individuos y grupos humanos con costumbres, tradiciones y expectativas que difieren totalmente del modelo educativo establecido, por lo que es de urgente necesidad involucrar en las prácticas educativas la parte intercultural que se enfoque desde un nuevo sentido de comunidad y que se tenga la capacidad de demostrar que las fronteras trazadas entre los grupos humanos es un pretexto más de desarticulación y homogenización del pensamiento, por lo tanto se visualiza como el camino a seguir en el proceso educativo de estudiantes diversos que tengan la capacidad de amar su entorno y lógicamente la capacidad de defenderlo ante amenazas que tiendan a exterminar lo que por siglos se construyó desde las tradiciones orales, culturales, económicas y sociales.

En este contexto histórico y político de una lucha por otras educaciones, y en la particularidad de la Etnoeducación, surge la interculturalidad como una categoría asociada a la educación para la diversidad étnica y cultural reconocida constitucionalmente en Colombia a partir de 1991. Por esta razón, la trayectoria de la noción de interculturalidad forma parte de un complejo y diverso acumulado de experiencias, estudios, investigaciones y políticas, referidas al modo como se entiende y se concibe este planteamiento en el campo educativo colombiano. (Castillo, 2008, p. 7)

La educación ha estado sujeta a las políticas neoliberales la cual se ha convertido en el escenario idóneo para dominar y desarticular toda esa riqueza cosmogónica que poseemos los pueblos ancestrales que habitamos el Macizo Colombiano debido a la influencia de planes, currículos y estándares que homogenizan, segregan y excluyen las maneras y modos de entender-se en contexto histórico de realidad; lo intercultural entonces, se plantea como la posibilidad de relacionarse política, económica y socialmente con otras culturas prevaleciendo en dicha relación el respeto hacia la pacha mama, el respeto por la diferencia y lógicamente resaltar los puntos de encuentro.

En América Latina solo hace unas pocas décadas se reconoce la diversidad étnico-cultural ocultada a partir de procesos de colonización, esclavización, discriminación y exclusión. El construir una educación diferente y alterna pensada como política del buen vivir ha movilizadotransformaciones conceptuales frente a la interculturalidad que cuestionan no solo la diferencia sino las relaciones de poder. Es aquí donde se construye una nueva mirada crítica de la interculturalidad.

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo) liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado. Como proceso y proyecto, la interculturalidad crítica, como dicen los epítetos al inicio, “cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo” y apunta hacia la construcción de “sociedades diferentes [...]”, al otro ordenamiento social.” (Walsh, 2012, p. 65).

En Colombia los estudios relacionados con la interculturalidad han venido tomando fuerza en los últimos tiempos en razón a numerosos artículos que se han escrito al respecto, que postulan la educación y la cultura desde la diversidad como mecanismo idóneo de custodiar los conocimientos ancestrales pero sin negarse a los conocimientos foráneos, como lo plantea Castro (2009, p. 360)

“efectivamente, Colombia tiene una larga tradición en estudios relativos al tema de la diversidad cultural como lo demuestran los trabajos que desde la historia, la sociología, la antropología y los estudios culturales han dado cuenta de las características sociales del pueblo colombiano”.

La apuesta por una escuela intercultural en los diferentes espacios geográficos de la tierra se da básicamente con la intención de reivindicar los conocimientos y pensamientos de los históricamente marginados en procura de que las voces, del bosque, del río, del cerro, de los animales y de los hombres se escuche con la misma contundencia con que se escuchan y validan los conocimientos, pensamientos y voces eurocéntricas, es el momento en el que las fuerzas de la tierra convergen a nuestro favor para implementar una visión de mundo diferente en donde lo más importante es la vida en sus diversas manifestaciones; Es importante tener en cuenta la experiencia de Maestra Vida en el departamento del Cauca en la que se desarrollan nuevos procesos pedagógicos que difieren mucho de la escuela oficial.

Surge la Escuela Intercultural como eje esencial y transversal a desarrollo de la vida Maciceña, tiene entre otros objetivos, transformar la Escuela convencional oficial, que hace 100 años nos llegó como una alternativa de vida, y que poco a poco se fue de la vida real, del contexto, se quedó en cuatro paredes para recrear un mundo irreal, sin haceres, sin aprendizajes, ni acciones concretas. La escuela intercultural es un contrato pro-dignidad de los pueblos Maciceños. “Jornaleando” con maestros, estudiantes y comunidad de la región Maciceña, para transformar la educación y contribuir a una vida más digna de sus comunidades”. (Mamián , S.f. p. 1)

2. Problema de investigación.

¿Qué procesos de resistencia campesina y la educación intercultural afectan el sentido de escuela convencional en los contextos educativos de Santa Juana de Arco y Nuestra Señora de la Candelaria en el municipio de La Vega Cauca y San José del Morro en Bolívar Cauca?

3. Objetivos.

3.1 General

Develar como los principios de resistencia del movimiento campesino y escuela intercultural afectan el sentido de escuela convencional en los contextos educativos de Santa Juana de Arco y Nuestra Señora de la Candelaria en el municipio de La Vega Cauca y San José del Morro en Bolívar Cauca.

3.2 Específicos

Reconstruir la episteme u ontología relacional campesina como resistencia desde la perspectiva de los movimientos campesinos populares.

Relatar las estrategias del proceso campesino desde las pedagogías de la resistencia y las maneras en que la escuela se ha vinculado con el movimiento y como el movimiento se vincula a la escuela.

Propiciar espacios en que los principios, prácticas y filosofía del buen vivir campesino se vinculen a la escuela y que ésta, a su vez, aporte a los movimientos campesinos en los municipios de la Vega y Bolívar en el departamento del Cauca.

4. Marco referencial.

4.1. Contexto histórico político.

4.1.1. La situación de niños, niñas y jóvenes en las escuelas del Macizo Colombiano.

La problemática rural colombiana da muestra de la necesidad de emprender desde el campo educativo la ejecución de propuestas tendientes a mitigar en algo los altos índices de desplazamiento, las abismales diferencias económicas, la violencia desatada en el campo a raíz de intereses económicos y políticos, influencia del flagelo del narcotráfico que pone en riesgo la tenencia de la tierra así como su equilibrio natural y biodiverso, la marginalidad como producto de la exclusión social que hace más grande la brecha entre poseedores y desposeídos, así como la invasión cultural, social y económica generada a partir de la industrialización del campo que tienen en vilo la integridad de las poblaciones indígenas, campesinas, afro descendientes e igualmente a los sectores marginales urbanos.

En el mismo sentido la escuela rural, cuyo propósito ha sido a lo largo de la historia servir como agente de reproducción del sistema operante, desconoce la identidad

campesina e indígena, la diversidad étnica y sociocultural contempladas en nuestra constitución, la diversidad política, económica y hasta la diversidad de pensamientos e ideologías conllevando así a que los niños y niñas del campo sean una fuerza de trabajo más dentro de las exigencias del mercado laboral, lo que hace garantiza en favor del sistema la impotencia frente a procesos de cambio y liberación.

En sí, el docente rural se ha dedicado a seguir explícitamente los lineamientos de los currículos que obedecen a políticas del fondo monetario internacional en acuerdo con las intenciones que el sistema económico requiere con lo que se abren las puertas para una educación que potencializa con más fuerza la explotación del hombre por el hombre; educación basada en los principios de capacitar al individuo para desempeñarse en una tarea concreta, es decir, para servir al sistema como mano de obra calificada.

Desde esta perspectiva se puede deducir que la escuela se ha convertido en un factor causante de desplazamiento al no generar los conocimientos apropiados al contexto rural, lo que lleva a pensar que la educación rural promueve la desarticulación y homogenización cultural; la función social de la escuela ha sido relegada, el sistema la convirtió en el escenario idóneo en el que se prioriza las competencias laborales basadas en currículos y estándares que no responden a las necesidades culturales, económicas y cosmogónicas de contextos pluriculturales y biodiversos.

La escuela ha guardado un silencio cómplice; silencio que retumba en la mente y en el ser de niños y niñas que no le encuentran razón a unos contenidos repetitivos, descontextualizado que no obedecen a las expectativas que su entorno requiere, razón suficiente para que muchos estudiantes se desplacen hacia las ciudades en busca de “mejores” oportunidades; oportunidades que su contexto les pudiese brindar. Si realmente la escuela fortaleciera la identidad campesina, las prácticas referenciadas anteriormente son las causantes de dominación basadas en la exclusión, el egoísmo, la competencia, la trampa y de cierta forma todas estos comportamientos son las que posteriormente lanzan individuos con la capacidad de fabricar bienes y servicios para satisfacer las necesidades consumistas de una población sin interesarles en lo más mínimo destruir todo lo que se encuentre a su paso y a la vez, individuos incapaces de labrar un camino de esperanza y reivindicación social.

No menos ajena a la difícil situación que afronta la escuela, nuestro territorio se ha caracterizado por la constante migración debido a las escasas oportunidades de trabajo, lo cual ha generado que el número de habitantes día a día vaya disminuyendo y con ello el sentido de pertenencia, y mayor preocupación nace con el ingreso de empresas mineras, pues los habitantes de estos olvidados y marginados territorios observan con impotencia como las políticas estatales pretenden destruir toda esa riqueza cultural y social que existe en estos bellos parajes de la geografía Caucana, en la que históricamente sólo han sido tenidos en cuenta para las épocas electorales. Pareciera que lo que sucede aquí no le importase a nadie, más, cuando sobre este territorio se ciernen intereses de compañías multinacionales que buscan explotar y sacar de las entrañas de la tierra minerales que pasarán a enriquecer a personas ajenas a este territorio, mientras que los moradores ancestrales del Macizo Colombiano

no tienen otra opción que sufrir las consecuencias de la gran minería (pobreza, contaminación, enfermedades y desplazamiento).

Lo que sucede en los lugares mencionados anteriormente no perjudicará únicamente a la gente que habitan estos territorios, por el contrario es un fenómeno que terminará repercutiendo sobre la vida de todos los habitantes del municipio, del departamento, de la nación y del mundo entero; a) del municipio porque se necesitará de cantidades de agua alarmantes (250.000 litros de agua por hora, lo que una familia tardaría en consumir en 20 años), las lluvias ácidas las cuales contaminarán los cultivos, la emanación de gases, la destrucción del paisaje; b) Del departamento, teniendo en cuenta que éste es un productor de agua por excelencia en donde nacen los cinco principales ríos del país, los cuales serán contaminados por desechos de la gran minería y sus caudales irreversiblemente se irán secando como consecuencia de la deforestación que se hace de manera inmisericorde destruyendo así, ese gran patrimonio ecológico que hace parte de la vida de cada uno de los habitantes afectados por la corrupción de sus gobernantes en la formulación de leyes para el despojo (Procesos IAC destierro y resistencias, 2009-actual); c) Igualmente, el planeta se está viendo afectado por el uso inadecuado que se le viene dando a los recursos naturales, más aún, cuando el calentamiento global es un fenómeno de magnitudes alarmantes y de efectos irreversibles y de gran preocupación debido a que la cantidad de agua dulce en el mundo cada día está disminuyendo y si las empresas mineras se encargan en contaminarla se perjudicaría la humanidad en general: Por su parte, la cuenca del río Patía que sería la más afectada por la explotación minera en el Macizo Colombiano es una vertiente hidrográfica del océano Pacífico, la cual arrastra en sus aguas bioplanton y zooplanton que a su vez son arrastradas por las corrientes oceánicas hasta las costas del Japón; el bioplanton y el zooplanton permiten que se desarrollen algas marinas las cuales sirven para que se procreen muchas especies que luego son utilizadas como alimento en estos países que son los más densamente poblados.

Problematizar las prácticas perversas con la tierra y las culturas y articular la escuela con las luchas de los pueblos en sus territorios son una opción de resistencia por un futuro y pervivencia de las culturas, pues vemos que al paso del desarrollo oficial, la minería será la sepulturera de la diversidad biológica, de la diversidad cultural, de la producción parcelaria campesina, indígena y afrodescendiente, ante la mirada indolente de la sociedad que se niega a asumir el timón de su destino diseñando sus políticas como pueblo.

Las personas que habitan estos territorios son campesinos, indígenas, negros, comunidades raizales que históricamente han encontrado en el respeto a la naturaleza una forma de vida y ese gran respeto que se profesa a la madre tierra lo que precisamente ha contribuido a que en el departamento del Cauca y particularmente en el Macizo se gesten procesos de lucha y resistencia por defender la dignidad del territorio. Hoy más que nunca “las venas del Cauca y de Colombia están abiertas” y los sujetos que de alguna forma hacen resistencia desde la palabra, el silencio, la parcela, cada día son víctimas de políticas oficiales como familias guardabosques, laboratorios de paz, plan Colombia, alianzas con la unión europea, ley 40/94; entre

otras y otros mecanismos de desplazamiento como los grupos paramilitares que coayudan a desmembrar las organizaciones que hacen frente a empresas mineras.

Los campesinos e indígenas de estas zonas terminan vendiendo su fuerza de trabajo por unos salarios muy bajos en relación a todo el esfuerzo que requiere laborar en las minas o en la explotación de madera, pero muchos de ellos que desempeñan estos oficios lo hacen por necesidad; necesidad que desde hace mucho tiempo el estado ha sido cómplice en crear. Para los años 80 el territorio empezó a sufrir modificaciones por el uso ilícito que se le dio al cultivo de coca, que en principio se usaba como un mecanismo de potencializar las fuerzas para las labores del campo y con fines medicinales; el narcotráfico y las políticas de despojo y privatización del agro propician una violencia de la cual no se tiene precedentes en estos territorios, lo que a su vez repercutió que la población empezara a disolverse y el desplazamiento fue el pan de cada día. Los pocos que quedaron en el territorio fueron evangelizados por la iglesia pentecostal unida de Colombia y esto generó acabó los síntomas de rebelión de muchos líderes y lideresas de la región y para acabar con la economía propia aplican la ley 40 o también llamada ley de la panela la cual exige unas condiciones que el campesino no puede cumplir.

En el momento en todo el plan de desplazamiento, dominación y empobrecimiento se había ejecutado aparece la empresa minera que no encuentra mayor resistencia en el corregimiento de Santa Juana. Con la concesión minera FAF_14A los oriundos de este lugar no se oponen ya que los salarios que pueden devengar surgen como la gran oportunidad para salir del atraso social y económico del cual han sido víctimas, la iglesia evangélica ayudó a que la gente fuera apacible con lo que se les facilitó aún más empezar las fases de prospección y exploración en el corregimiento citado anteriormente y fueron expandiendo su actividad a otros lugares en donde han encontrado resistencia de organizaciones campesinas e indígenas que están dispuestas a defender su medio natural hasta con la vida misma si es necesario.

Los actuales procesos que vive la economía mundial y que han sido llamados como globalización y neoliberalismo, es la fase más perversa del capitalismo. En esta fase donde solo importan los intereses económicos de una elite cada vez más cerrada se ha producido la mayor catástrofe medioambiental, la más humillante decadencia humana y la más terrible desigualdad social.

Frente a estas dinámicas hoy el Macizo colombiano y en particular el municipio de la Vega, están viviendo una de las experiencias más terribles al ser objeto de toda clase de enajenaciones, en lo cultural, lo social, en sus productos y recursos naturales y lo territorial.

4.1.2. La coca y la cocaína, dos nociones distintas para la cultura

Lo que sucede en el departamento del Cauca y más precisamente lo que acontece en el corregimiento de Santa Juana municipio de la Vega es una radiografía de los

sucesos más relevantes que han hecho parte de la historia inmediata de nuestro país, entre los cuales se puede mencionar la violencia que azotó este territorio durante la bonanza cocalera de los años 80 y 90, las constantes confrontaciones partidistas que coayudaron para que en este lugar se dieran desplazamientos, muerte de gente que se encontraba involucrada con el narcotráfico y de personas que no tenían una relación directa con el mismo, además los programas que el gobierno ofreció en su momento como el PNR la cual fue fallida desde todo punto de vista, puesto que no recogía las expectativas, potencialidades y aspiraciones para el sector campesino

En consecuencia el territorio empezó a sufrir cambios con la aparición de los primeros cultivos de uso ilícito como la coca la cual en un principio se utilizaba como mecanismo de potencializar y dar fuerza en las labores del campo; la coca se mameaba y contribuía en mantener la unión y las costumbres de la comunidad. Se dice que la utilización indebida con fines ilegales de la coca entró de la mano de los Cuerpos de Paz que trabajaban en la zona y pronto el cultivo y la utilización ilegal de la coca tuvo su epicentro en las zonas cuyos pisos térmicos oscilaban entre los 1000 msnm y los 2300 msnm del Macizo lo que inmediatamente se convirtió en una forma alterna de la economía campesina, indígena y parcelaria. Fue en Santa Juana donde la erradicación de cicales, introdujo un factor nuevo tanto en la vida económica como en la política de la región, puesto que el manejo inadecuado e irresponsable que se le dio a la erradicación de esta planta que fue utilizada con fines ilícitos contribuyó para que del territorio se empezaran a desplazar algunos moradores que no encontraron otra opción que el de migrar hacia las urbes aumentando así los cinturones de miseria, mientras se dejaban los campos baldíos ya que éstos quedaron estériles por la cantidad de abonos químicos que se utilizaron en primera instancia y posteriormente por la cantidad de venenos utilizados para su erradicación.

Además es pertinente mencionar que la violencia fue otro factor que modificó el territorio puesto que por la ambición del dinero fácil muchas personas cayeron o fueron víctimas de todos los males que acarrea el narcotráfico para una sociedad vulnerable como lo es Santa Juana, en igual medida, el monocultivo de la coca en los años ochenta modificó tangencialmente la producción biodiversa generando dependencia en cuanto a ciertos productos que por las características ambientales y de relieve se podrían cultivar, lo anterior generó un gran problema y una vez se exterminó la coca, la que se había constituido como único medio de ingresos económicos los oriundos de este bello paraje del municipio de la Vega tuvieron que soportar la escases y la miseria.

Otro de los problemas que acarrió el uso ilícito de la coca fue precisamente el vandalismo de personas que se enseñaron a tener dinero, lo que desencadenó y llevo a que muchos tuviesen un final trágico.

4.1.3 Políticas extractivas.

La economía de Santa Juana ancestralmente ha dependido del cultivo y procesamiento de la caña de azúcar la cual no tiene un comercio establecido y los precios en el mercado son inestables lo que acrecentó aún más la difícil situación económica debido a que la ley 40 de 1990 conocida también como la ley la panela estableció algunos parámetros que imposibilitan la producción artesanal de este producto que por siglos endulzó la vida de los hogares campesinos que hoy ven con nostalgia como es decomisada a quienes no cumplen con las normas ICONTEC y demás requerimientos que hace la ley⁴.

Después de toda esta problemática le dieron paso a una concepción minera en la que se empleó principalmente a los miembros de las JAC siendo éstos los que en un principio se habían opuesto a que empresas como la CARBOANDES S.A que realiza prospección, exploración, explotación y comercialización no sólo el carbón, sino otros minerales como el cobre. En Colombia tiene tres proyectos:

Simacota, en Santander; Rondón, en Boyacá; Hueco Hondo y Santa Lucía, en Cauca; también ha sido operador del puerto carbonífero de Santa Marta. La Fundación CARBOANDES desarrolla acciones sociales y ambientales en La Jagua de Ibirico. La concesión de Hueco Hondo-Santa Lucía tiene 36 kilómetros cuadrados sobre un pórfido de oro y cobre del que la Universidad Nacional de Colombia ha hecho estudios detenidos para la empresa. Se rumora la relación de CARBOANDES CON LA ANGLO GOLD ASHANTI

En Hueco Hondo la empresa ha perforado 18 pozos de exploración hasta 700 metros, empleó alrededor de 180 obreros y construye campamentos. El Ejército cuida los trabajos, sabe el problema que se está creando. Los campesinos dicen que de las perforaciones resulta una baba barrosa que se bota, sin tratamiento alguno, en los potreros circundantes.

Por otra parte el termino desarrollo siempre ha estado relacionado con el poder económico que ostente una región determinada siempre y cuando se fundamente en el respeto a la madre naturaleza, mas no el desarrollo que es pensado por las políticas capitalistas que no les interesa destruir todo lo que este a su alrededor sin importar por encima de quien pasen o que acaben.

⁴ Ley 40 de 1990. Art 4. La producción de panela y mieles vírgenes deberá ceñirse a las normas y reglamentaciones que para el efecto expida el ministerio de agricultura, en coordinación con el ministerio de salud pública, teniendo en cuenta las normas expedidas por el ICONTEC

4.1.4. Prácticas educativas desde el Movimiento Campesino.

El sujeto político maciceño transita en su cotidianidad caminos de incertidumbre y humanidad al reconocerse como parte de la historia y de la memoria de un territorio biodiverso, en el cual sus habitantes se encuentran en procesos urgentes de pensar nuevos modelos pedagógicos que les permitan encontrar de nuevo los elementos dadores de humanidad en tiempos de globalización. Nuevas lógicas ajenas a los intereses de estas comunidades agrarias, han permitido que los imaginarios indígenas y campesinos se vean alterados y amenazados por intereses netamente capitalistas, alejados de las verdaderas necesidades y realidades actuales.

El Proceso Campesino y Popular del municipio de La Vega se ha encargado de hacer escuela de reflexión frente a las innumerables problemáticas por la que atraviesa no solamente el municipio sino el Macizo Colombiano. En estos espacios, la pedagogía se despliega, en tanto se pone en evidencia, se cuestiona las distintas formas como los sujetos se transforman en sujetos políticos, adquiriendo por consiguiente una identidad, una propiedad de sí, de la persona en su palabra.

Es así como desde lo local desde el pensamiento del Proceso Campesino y Popular del municipio de La Vega Cauca, nos encontramos en una permanente búsqueda por encontrar la fuerza de nuestros símbolos e imaginarios, y a partir de esa reflexión semiótica resistir la presencia de otras lógicas simbólicas que permean nuestros sentidos y nuestras esencias. Es pensarnos en un desarrollo local desde los espacios comunitarios y académicos, para así consolidar un currículo plasmado de incertidumbres que nos lleve a pensar en el método construido en el camino, para fundamentar teórica y epistemológicamente unas geo-políticas y geo-pedagogías, pensadas desde abajo y para los de abajo.

El símbolo crea la fuerza de la resistencia y la lucha para que los procesos de humanización se hagan realidad. Un pueblo y una escuela sin símbolos carecen de la esencia para resistir los embates de las nuevas realidades globalizadoras y complejas. Se trata de pensar otra escuela, aquella capaz de reflexionar semiológica y semióticamente la realidad que está viviendo; aquella que tenga en cuenta las cosmovisiones y los imaginarios locales, para así construir las nuevas epistemes que se necesitan para crear y creer en otras globalizaciones.

En la búsqueda de nuestros encuentros y desencuentros, se percibe de igual manera, el esfuerzo de la madre tierra por recuperar su conceptualización y semantización, frente a la relación con los hombres y mujeres del Macizo, ligada a la semilla y al agua. Una tríada indivisible que conlleva a un pensamiento tríadico y complejo, pletórico de rizomas históricos, sociales, territoriales y culturales que nos permite ocuparnos sobre todo de nuestras semillas nativas; semillas que han sido olvidadas, las que son nuestras, las que comíamos antes, son semillas mágicas, si las sembramos y comemos, ellas nos darán poderes, aquellas que harán de nosotros unos seres pensados en humanidad, donde cada uno de nuestros actores y sentires estarán en comunión con ellas.

Es un llamado que se hace desde la historia y la memoria para continuar siendo y sintiéndose la madre, es el grito desesperado de la madre tierra, el re-encuentro con su sacralidad, es el “grito de la pachamama”, porque la vida misma es semilla, y al sembrarla estaremos dejando un legado de humanidad a las generaciones presentes y a aquellas que están por nacer.

Pensar a la semilla en sus interrelaciones con la cultura, la educación y el territorio, es hacerla surgir y aparecer en sus posibilidades éticas. La semilla proporciona vida en una provocación de interrelación entre dignidad y autodeterminación. Una bio-ética y una bio-política que emergen de las necesidades de un pueblo por encontrar su propio destino.

Gracias a la relación con el territorio y la cultura, el sujeto puede potencializarse y ser semilla y sembrador de esperanza, como fuente de vida que crece bajo diferentes miradas y recrea nuevos paisajes. Semillas que volverán a ser sembradas y protegidas bajo las manos y miradas de un sujeto político que riega no solamente al otro, sino también al territorio. Sujetos potentes, cargados de vida humana, capaces de criticar reflexivamente su mundo con armas lingüísticas, culturales y de conocimiento, útiles y necesarias para enfrentar cualquier vicisitud que su realidad les presente.

Para hacerle frente a lo que sucede en nuestro contexto inmediato se han adelantado algunas prácticas de resistencia como los encuentros internacionales pueblos y semillas que se realizan cada dos años en la cabecera del municipio de la vega, las convenciones del agua y la minería, el plan ambiental agropecuario aurora, las caminatas y reconocimiento de nuestro territorio, los conversatorios con los sabios ancianos, entre otras, acciones realizadas por el proceso campesino y popular de municipio de la vega y que de una u otra manera han contribuido para que la acción de empresas mineras en nuestro municipio haya disminuido a pesar de las áreas cedidas para la exploración y posterior explotación, es precisamente desde éstas propuestas investigativas que se pueden plantear mecanismos de defensa de la gran riqueza hídrica y eco sistémica que posee el macizo colombiano lugar en el que nacen los principales ríos de nuestro país; ríos que serían contaminados exterminando todas las especies que en ellos habitan y porque no decirlo destruyendo las prácticas agrícolas y ganaderas de los compatriotas que viven en las laderas de mencionados ríos lo que hace entrever una problemática no únicamente a nivel local; sino, también, a nivel regional, nacional y mundial.

Lo que es posible hacer, hay que hacerlo sin vacilaciones y el campo educativo es un espacio ideal para concienciar a las y los educandos a cerca de esta crítica realidad que pone en vilo la cosmovisión, saberes ancestrales, desarticulación social; entre otras.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, es de suma importancia abordar conceptos sobre territorio, territorialidad, cultura, producción, comunidad, sociedad, familia, puesto que cuando no se tiene una claridad a cerca de lo que significa, el territorio; por ejemplo, no hay un compromiso por defenderlo de intereses externos, es

así, que se han venido desarrollando caminatas, levantamientos cartográficos, monografías de cada una de la veredas del corregimiento, videoclips, visitas a los nacimientos de agua, visitas al río donde se explotan minerales de forma ilegal, visitas a la vereda de Hueco Hondo donde se adelantan labores de exploración logrando que el estudiante vivencie la situación que de no hacer nada y limitarse a ser espectadores estarán asistiendo al acabose como comunidad y en cierta medida convirtiéndose en cómplices de su destrucción.

La escuela y la comunidad educativa en general han estado inmersos en estos procesos, pero aún no se ha movilizadado al cambio de sus prácticas curriculares, en este sentido, la vinculación de una pedagogía relacional con la tierra, el contexto, hace parte de las apuestas generacionales en la escuela, la pervivencia de sus niños, niñas y jóvenes en el territorio que habitan.

4.2. Marco contextual

El departamento del Cauca se encuentra ubicado al sur occidente de la República de Colombia, entre las regiones Pacífica y Andina. Su capital Popayán es conocida como la ciudad blanca del país por su auge religioso a nivel mundial. Según Solís (2001, p. 19) limita con:

“al oriente con los departamentos del Huilla, Tolima y el Caquetá. Al sur con los departamentos de Nariño y Putumayo, al Occidente con el Océano Pacífico y en parte con Nariño y al Norte con el departamento del Valle del Cauca”.

En cuanto a aspectos geográficos el mismo autor (2001, p. 20) describe que

“En el sur del departamento están: el hermoso Valle del Patía y el maravilloso Valle de las Papas. En la parte suroriental está el gran Macizo Colombiano, o estrella fluvial o Nudo de Almaguer, de donde se desprende la cordillera oriental y muchos ríos, entre ellos, el Magdalena, el Cauca, Patía y el Caquetá que son quizá, los más importantes del país”.

El Macizo Colombiano es uno de los lugares de mayor biodiversidad del mundo con especies de todos los climas y en donde convergen comunidades con diversas cosmovisiones de ser, pensar y estar en el mundo.

En el imponente Macizo Colombiano se encuentran los municipios de La vega y Bolívar en los cuales se desarrollará esta investigación.

El municipio de la vega se localiza al sur occidente del departamento del Cauca. Con una extensión de 484 kilómetros cuadrados y a una distancia 118 kilómetros de la capital Caucana, el municipio presenta cuatro pisos térmicos (cálido, templado, frío y paramos) y es habitado por población afrodescendiente, campesina e indígena que desarrollan actividades agropecuarias dependiendo de la región en la que habitan.

“limita al oriente con el municipio de Sotar y el departamento del Huila, al sur con los municipios de Almaguer y San Sebastián, al occidente con sucre y al norte con el municipio de la Sierra” (Solís, 2001 .p. 77).

El municipio de Bolívar se localiza sur occidente del departamento del Cauca. El municipio se encuentra en la región del Macizo Colombiano y su cabecera municipal dista a 132 kilómetros de la ciudad de Popayán y cuenta con cuatro pisos térmicos (cldido, templado, frio y paramos) y en el que se desenlazan actividades agropecuarias dependiendo de la climatología del contexto. Al igual que el municipio de La Vega cuenta con la población afro descendientes, campesinos e indígenas que desenlazan constructos sociales propios de los habitantes de esta región.

“Limita al oriente con los municipios de Almaguer y San Sebastián, al sur con los municipios de Santa Rosa y el departamento de Nariño, al occidente con Mercaderes Florencia, y al norte con el Patía y sucre” (Solís, 2001. p. 54).

4.3 Contexto teórico

4.3.1 Pedagogía de la resistencia.

La escuela se ha convertido en un aparato ideológico del estado represivo y el cual pretende uniformizar el modo de vida de la sociedad actual. La escuela juega el papel de reproducir social y culturalmente lo que el modelo proyecta; Los niños llegan a la escuela y una vez en ella son encerrados y viven aprisionados dentro de contextos escolares y familiares y all adquieren como producto saberes que los hacen prácticos y competentes acordes con el prototipo de persona que necesita el sistema.

la inculcación masiva del modelo dominante en las escuelas es preocupante, ya que la crisis ambiental y cultural producto de la competencia generada por las prácticas de mercado genera aún más con el pasar del tiempo, más necesidades, y extiende la brecha entre dominantes y dominados y en la que debemos entender que los dominantes existen porque hay dominados. Esta crisis social y en la que se denota cierta corresponsabilidad de la escuela hace repensar la modernidad y sus implicaciones sociales y conlleva a un escenario en el que pensar la resistencia es una alternativa en la transformación de la misma.

Resistencia es un valioso constructo (concepto) teórico e ideológico que provee un foco importante para analizar la relación entre la escuela y la sociedad más amplia y más importante aún, provee un nuevo medio para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos (posturas) de pedagogía crítica. ...En el sentido más general, la resistencia debe ubicarse en una racionalidad teórica que provee un nuevo contexto para examinar las escuelas como sitios sociales que estructuran la experiencia de los grupos subordinados (Giroux, 1983, p. 33).

La teoría de la resistencia hace una crítica a la razón instrumental de la época actual, pues esta ha conllevado a que se pierda la razón crítica en las personas. La tarea cognitiva de las personas se ha reducido solo a la práctica instrumental de lo que el mercado demanda y ha dejado a un lado otras actividades propias de la razón como analizar, reflexionar, interpretar y transformar. Del mismo modo ha creado brechas entre personas y grupos de familia consecuencia de la competencia desleal y desmedida que se denota en el diario vivir, todo se ha reducido a tratar de superar y dominar al otro a los otros. Giroux, (1983, p. 37) plantea que

La teoría de la resistencia refuerza la necesidad de los educadores radicales de descifrar cómo las formas de producción cultural mostradas por los grupos subordinados, pueden ser analizadas para revelar sus limitaciones y sus posibilidades para permitir un pensamiento crítico, discurso analítico y aprendizaje a través de la práctica colectiva.

La concepción de la pedagogía de la resistencia a lo largo de la historia ha venido transformándose a partir de las lecturas realizadas frente al rumbo que ésta ha tomado. Desde el origen de la escuela de Frankfurt hasta nuestros días viene reconfigurándose como estrategia política para la materialización de cambios estructurales y sociales. Las nuevas lecturas de los problemas sociales hechas desde el ámbito educativo develan la necesidad de pensar otra escuela que permita re-significar la racionalidad humana, lo que implica permear los regímenes del estado y sus estructuras de dominación para re-construirlas. Según McLaren (2003, p. 3) “Es incoherente pensar la pedagogía crítica, como lo hacen muchos de sus exponentes corrientes, sin un vínculo con la lucha política anticapitalista” pues es una posibilidad necesaria para encontrar resistencias e instrumentos para la liberación.

En el Macizo Colombiano en los últimos años se han suscitado luchas de las clases sociales frente a la invasión, la enajenación, la explotación, el despojo y el olvido del estado.

Los procesos de resistencia en el Macizo Colombiano son procesos vinculares relacionales, pues las luchas por las semillas, el territorio y el agua son resistencias que no se dan aisladas las unas de las otras, son resistencias complementarias que han posibilitado la vida en construcción de objetivos comunes. (Mamián et al., 2013, p. 65).

La idea de enfocar en el trabajo común y en la unidad de las comunidades ha sido afectado por influencia de campañas electorales y con los favores politiqueros que emergen a raíz de la gran cantidad de necesidades insatisfechas por parte del estado, y por otra parte, por el desconocimiento de las nefastas pretensiones del capitalismo para con los recursos naturales de la región.

4.3.2 Buen vivir

El Buen Vivir es el pensamiento milenario de pueblos indígenas que han logrado la sostenibilidad de la vida en sus territorios, ricos en biodiversidad y con conocimientos ancestrales que fueron invisibilizados durante siglos. No obstante, el contexto de crisis de paradigmas ha permitido que el Buen Vivir se empiece a conocer y debatir en Europa y en el mundo; en los

ámbitos académicos, la cooperación internacional, los movimientos sociales y en las acciones locales de construcción de otro mundo posible. (Rodríguez, S, f, p. 1)

El Buen Vivir o Vivir Bien (SumakKawsay en kichwa y Suma Qamaña en aymara) puede definirse como una forma de vida y convivencia en armonía con la naturaleza y con otros seres humanos. Este concepto está inspirado en la cultura ancestral de los pueblos indígenas andinos (quechuas y aymaras, especialmente), se apoya en los principios de equidad social y sustentabilidad ambiental y aspira a convertirse en una alternativa andina frente a la noción de desarrollo de la civilización occidental (Acosta como se citó en Cubillo, Hidalgo y Domínguez, 2014, p. 29)

Algunas naciones como Bolivia y Ecuador han emprendido importantes iniciativas por incorporar el buen vivir dentro de sus constituciones políticas como una alternativa que pretende fortalecer esta filosofía de vida que le apunta a cambios sustanciales en los modos de: sentir, observar y actuar del hombre con la naturaleza; al sentirse parte de ella, mas no su dueño.

La idea del “buen vivir” se está difundiendo en toda América Latina. Es un concepto en construcción que aspira ir más allá del desarrollo convencional, y se basa en una sociedad donde conviven los seres humanos entre sí y con la naturaleza. Se nutre desde ámbitos muy diversos: la reflexión intelectual a las prácticas ciudadanas, las tradiciones indígenas y la academia alternativa. (Gudynas, 2008, p. 2)

El ‘vivir mejor’ supone una ética del progreso ilimitado y nos incita a una competición con los otros para crear más y más condiciones para ‘vivir mejor’. .. Sin embargo, para que algunos puedan ‘vivir mejor’, millones de personas han tenido que vivir mal. Por el contrario, el ‘buen vivir’ apunta a una ética de lo suficiente para toda la comunidad y no solamente para el individuo. El ‘buen vivir’ supone una visión holística e integradora del ser humano, inmerso en la gran comunidad terrenal, que incluye no sólo al ser humano, sino también el aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles y los animales; es estar en profunda comunión con la Pachamama (Tierra), con las energías del Universo, y con Dios. (Boff, 2009, p. 1).

En nuestro país se han emprendido algunas acciones de origen comunitario, que se podría decir, le apuntan al buen vivir; al menos desde la perspectiva conservacionista de los recursos naturales, las cuales se evidencian en: aumento de los resguardos indígenas, aprobación de nuevos parques nacionales naturales, propiedades colectivas de los afrodescendientes y actualmente las polémicas zonas de reserva campesina; las anteriores acciones entran en contradicción con las políticas económicas propuestas por el gobierno nacional para incrementar el producto interno bruto: minería a gran escala, industrialización del campo, megaproyectos energéticos.

En el departamento del Cauca algunas comunidades indígenas y campesinas han conservado prácticas culturales que se enmarcan en la protección y uso racional de la naturaleza, lo cual les ha permitido afrontar hasta cierto punto el brutal capitalismo, desde una filosofía de vida que no atiende las lógicas occidentalizadas de la economía.

El Buen Vivir o Vivir Bien engloba un conjunto de ideas que se están forjando como reacción y alternativa a los conceptos convencionales sobre el desarrollo. Bajo esos términos se están acumulando diversas reflexiones que, con mucha intensidad, exploran nuevas perspectivas creativas tanto en el plano de las ideas como en las prácticas. (Gudynas, 2011, p. 1).

4.3.3. Educación Intercultural.

La llegada de los Europeos a tierras Americanas trajo consigo unas formas de educación o adoctrinamiento que obedecen a lógicas de sometimiento, invisibilización y desprecio por los conocimientos de los aborígenes.

En 1492, los nativos descubrieron que eran indios, descubrieron que vivían en América, descubrieron que estaban desnudos, descubrieron que existía el pecado, descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo y a un dios de otro cielo, y que ese dios había inventado la culpa y el vestido y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja". (Galeano, S, f, p. 198).

Los pobladores originales de América actúan bajo una lógica diferente al pensamiento Eurocéntrico; son interculturales en sus relaciones: sociales, políticas, culturales y espirituales lo que les ha permitido pervivir en una comunión con la naturaleza. El respeto por la palabra, la espiritualidad, el trueque, la minga, los rituales; son expresiones de educación intercultural que aún se encuentran presentes algunas comunidades campesinas e indígenas y, que se niegan a desaparecer, a pesar de las políticas educativas gubernamentales soportadas en el eficientismo escolar que tienden a comparar y homogenizar los conocimientos de todos los estudiantes, mediante pruebas estandarizadas, que contribuyen a jerarquización y clasificación de los saberes y, por ende a limitar las libertades individuales y colectivas de los sujetos.

El oficialismo gubernamental ha diseñado a lo largo de la historia proyectos de alfabetización rural, con el supuesto objetivo de disminuir el analfabetismo de los habitantes de los sectores campesinos e indígenas del territorio nacional; dichos proyectos educativos en algunas ocasiones desconocen las particularidades del contexto y las enormes posibilidades de construir conocimiento desde lo propio, por lo cual casi siempre fracasan o no alcanzan los impactos proyectados por el centralismo.

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales y a las selvas y llanos, por lo general reducto de las poblaciones indígenas, el sistema educativo dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo, por ende, las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo distintos países de la región tuvieron como fin precisamente contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos. Para un proyecto tal, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar. Tan cierta esta situación que en las décadas del '30 y el '40 estas campañas fueron ejecutadas a través de las así denominadas brigadas de culturización indígena, como si únicamente la impuesta mereciese la denominación de cultura. (López, 2000, p. 4-5).

En el departamento del Cauca aun convergen un sinnúmero de grupos pluriculturales con lenguas propias, saberes y conocimientos producto de cientos de años de relación armónica con la madre tierra, la invisibilización de las tradiciones propias llegó a su máxima expresión ya que los saberes del campesino e indígena se suponen inferiores dentro de las exigencias y expectativas capitalistas que se imponen mediante la educación convencional que hoy se "dicta en los colegios"; la exclusión por su parte no ha sido solo simbólica, lastimosamente hoy dentro de la estructura social el ser

indígena, campesino o afro equivale a estar situado en las zonas de mayor inequidad y pobreza; la inequidad por supuesto se revierte en bajos niveles educativos lo que conlleva a otros problemas sociales tan recurrentes en nuestros días. Los procesos que se vienen dando en el seno de las comunidades ancestrales se visualizan como una alternativa a la gran problemática que desde el poder se fomentan como estrategias de homogenizar y estandarizar a todas y a todos bajo unos mismos preceptos culturales, políticos, económicos y sociales, desconociendo toda esa diversidad que se desarrolla en contextos como el Macizo colombiano, es desde esta óptica que la educación intercultural cobra su real importancia. Los procesos de reivindicación social de los pueblos indígenas del norte del departamento del Cauca tienen un trabajo de base que se pensó y se organizó desde la escuela; entendiéndolo no solamente como el espacio físico de cuatro paredes, sino entendiéndolo que las prácticas de resistencia se constituyen a partir de actos políticos que tienen lugar en: la huerta, el camino, la asamblea, la movilización, la tulpá, he aquí la pertinencia de una educación pensada en, desde y para los grupos campesinos e indígenas.

La interculturalidad es una propuesta política que nace desde las nacionalidades y pueblos para cambiar radicalmente las estructuras del poder, que abre paso hacia el mejoramiento de las condiciones de vida cultural, social y económica. El concepto de interculturalidad visto simplemente como el "reconocer", tolerar o incorporar la diferencia a ciertas acciones del Estado, es funcional a la práctica neoliberal que tanto se ha criticado. (CODENPE, 2011, p. 37).

Las propuestas políticas interculturales deben ser construidas por las mismas comunidades; existe un modelo patrocinado por el oficialismo en su lógica de atención diferenciada a grupos poblacionales, cuya intención es netamente funcional y con claros objetivos de una supuesta inclusión y diferenciación; contribuyendo a los procesos de división y categorización, que tanto daño causan en las comunidades Maciceñas. En tal sentido es necesario reflexionar sobre el accionar de la interculturalidad en la construcción de una sociedad en la que la diferencia no sea concebida como sinónima de la desigualdad

Lo pluricultural y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto. El «multi» tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado. El «pluri», en cambio, es término de mayor uso en América del Sur; refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blanco-mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significativo. Mientras que lo «multi» apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante, lo «pluri» típicamente indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial aunque sin una profunda interrelación equitativa. (Walsh, 2008., p. 140).

Una interculturalidad crítica para los campesinos e indígenas que cuestione las estructuras dominantes de arraigo colonial, debe estar conceptuada en oposición tajante a toda ayuda o asesoría de parte del estado, puesto que perdería su esencia crítica a la estructura dominante; de hecho las comunidades del Macizo Colombiano han demostrado históricamente una férrea oposición a los megaproyectos propuestos

por el estado, como una alternativa al desarrollo positivista, que no aplica en el ser y sentir de los pobladores.

La interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. (Walsh, 2009, p. 12).

“La interculturalidad se refiere a la interacción entre culturas, de una forma respetuosa, horizontal y sinérgica, donde se concibe que ningún grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia de ambas partes. En las relaciones interculturales se establece una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo; sin embargo no es un proceso exento de conflictos, estos se resuelven mediante el respeto, el diálogo, la escucha mutua, la concertación y la sinergia”. (Inuca Benjamin como se citó en CODENPE 2011, P. 39).

5. Metodología.

El proceso de investigación se realizó en tres espacios locales del departamento del Cauca entre los periodos comprendidos desde marzo de 2014 hasta junio de 2015 en los que participaron las comunidades de las instituciones educativas Santa Juana de Arco y Nuestra Señora de la Candelaria en el municipio de La Vega y San José de Morro municipio de Bolívar bajo la metodología Investigación Acción Colectiva como herramienta para la producción social de conocimiento.

La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (Borda, como se citó en Calderón y López, S, f, p. 4).

Las actividades colectivas de construcción de resistencia campesina se realizaron a partir de la sensibilización frente a problemáticas sociales que están en los contextos y que son invisibilizadas por las políticas estatales que camuflan la realidad que afrontan los campesinos y campesinas de las comunidades mencionadas; de aquí la necesidad de conocer la historia que ha sido ocultada, los procesos reivindicativos que se han generado en el seno de las comunidades y de fomentar las prácticas que ancestralmente⁵ se han configurado como alternativas de vida desde el pensar, actuar y sentir propio. Los conversatorios alrededor de la tulpá, caminatas, narrativas colectivas, consejos comunitarios, relatos, entrevistas, rituales, movilizaciones y mingas de conocimiento fueron la ruta que guió nuestro caminar desde la IAC como

⁵ Botero. 2012. Referimos pensamiento ancestral y popular a la construcción de saberes y conocimientos que han emergido de los principios de vida de las comunidades que históricamente han presenciado otras formas en la construcción del saber que no están atravesadas por las lógicas de la modernidad técnico – científica.

metodología que nos vinculó como parte activa dentro de los espacios donde tuvo lugar la investigación y las cuales desmantelaron la producción colectiva de conocimiento desde una postura crítica que es indispensable en la transformación de las realidades. Para Botero (2015, p.13) los procesos de la IAC “no se restringen al conocimiento teórico construido en la tradición metodológica disciplinar, dialoga con ésta a partir de teorías que perviven, se actualizan y reinventan las comunidades en las urgencias de cada tiempo”.

Este tipo de investigación implica la militancia con la base social la cual desde la experiencia, la denuncia y el inconformismo lleva a la reflexión del presente y por ende al cambio desde lo alternativo y de lo popular.

La IAC se propone como escenario de construcción colectiva del conocimiento, la cual parte de las dignidades y fuerza de las comunidades negadas históricamente de una generación a otra pero que han mantenido procesos de resistencias ancestrales y populares que han posibilitado mantener sus prácticas del buen vivir, histórica e inter-generacionalmente, a partir de procesos de solidaridad, resistencias ecológicas, espirituales, culturales y políticas... la IAC parte de diálogo de saberes, pero a su vez de las acciones políticas propuestas desde y con los movimientos sociales quienes ofrecen una alternativa a las versiones oficiales de la historia”. (Botero, 2012, p. 3).

La investigación se organizó en tres etapas o fases⁶ que permitieron proponer de manera estructurada el trabajo con el grupo de investigadores comunitarios que posibiliten vincular: movimiento campesino, campesinos y prácticas ancestrales educativas con las instituciones.

En la primera fase realizamos una revisión de documentos y hechos existentes frente a los procesos de resistencia en el Macizo Colombiano, así como entrevistas y conversatorios a campesinos y campesinas, docentes, directivos docentes y líderes de procesos populares campesinos.

En esta fase, conformamos grupos y semilleros de investigación con niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras quienes participaron en el proceso de recontar la historia de la resistencia en la escuela al mismo tiempo, indagamos en el movimiento campesino por las prácticas educativas construidas por el movimiento, la escuela del movimiento, y las maneras en que éstas fisuran el sistema del currículo hegemónico en las instituciones educativas.

En esta fase nos centramos en narrar las formas de educación no institucionalizadas y no formales por parte de los maestros y maestras, en sus procesos de socialización y enseñanzas, al mismo tiempo, las maneras en que éstas han permeado la educación.

En la segunda fase se enfatizó en la interpretación colectiva frente a la realidad de la escuela, y las acciones transformadoras en el Plan de Atención Integral PAI, las prácticas pedagógicas ancestrales emergentes. No obstante, es importante resaltar que los procesos de Investigación desde la Acción Colectiva implican la construcción de la teoría desde los movimientos sociales, como teoría social en movimiento (Botero, 2013) por esta razón, la articulación en foros de discusión-acción entre escuela del movimiento y movimiento de la escuela en trabajo auto-etnográfico y narrativo de niños, niñas, jóvenes y docentes participantes, frente a los acontecimientos y urgencias en la

⁶ Martí, J. *la investigación - acción participativa. Estructuras y fases.*

Vega Cauca y las implicaciones formativas y frente a las políticas públicas como las minas, las locomotora agroecológica, etc. serán parte fundamental para develar colectivamente las tendencias emergentes, los hallazgos e implicancias frente a la escuela inter-cultural como resistencia y las implicaciones del derecho popular educativo a partir de las prácticas ontológicas y epistémicas del movimiento campesino, en la escuela.

En la tercera etapa se discutió el plan de atención integral PAI del cual se obtuvieron las conclusiones y propuestas que fueron fundamentales en la elaboración y entrega del informe final.

6. Población y muestra.

La investigación se desarrolló en los contextos del pueblo Macizo, específicamente en las comunidades educativas de Nuestra Señora de La Candelaria y Santa Juana de Arco en el municipio de La Vega Cauca y San José del Morro en Bolívar Cauca, e integrantes del PCPV, donde se evidenciaron prácticas de resistencia campesina, las cuales permiten decolonizar el pensamiento que se ha impuesto desde el neoliberalismo como única opción de vida. De igual forma, retoma las voces, mandatos, pronunciamientos y encuentros campesinos donde las instituciones educativas han participado. Finalmente, consulta las voces de líderes y médicos tradicionales que han visitado las instituciones educativas construyendo procesos de educación propia.

7. Hallazgos.

Después de militar en y con el pueblo Macizo en sintonía con prácticas para descolonizar la escuela, sistematizamos como campo de estudio la pedagogía de las resistencias campesinas en el ámbito de la educación intercultural como alternativa para la atención de la diversidad a partir de dos ámbitos centrales: 1) Un tipo de conocimiento y procesos formativos en que circulan prácticas, luchas y filosofías no institucionalizadas de construir conocimientos, de la cual retomamos y profundizamos en las siguientes categorías a) *filosofía del buen vivir del pueblo macizo*; b) *pedagogía de los movimientos*, leídos a partir de los encuentros de formación propia en las luchas en el Macizo colombiano en contra de la privatización del agua y las semillas, tales como pueblos y semillas, la cumbre del agua, amolando sabiduría, encuentros de medicinas ancestrales; y c) *Pedagogía de la ancestralidad*, a partir de los diálogos con médicos tradicionales, campesinos y campesinas en sus parcelas. 2) En confrontación y conexión de dichas voces y conocimientos que circulan en las prácticas institucionalizadas en la escuela moderna. En este sentido, las disputas epistemológicas y ontológicas (Escobar, 2014) se constituyen en debate central en las reivindicaciones de una educación intercultural desde el pensamiento de los pueblos, desde el territorio del Macizo colombiano.

7.1. Pedagogía de la resistencia desde el buen vivir

El Macizo colombiano es la región... esa región bonita hermosa que por fortuna nos tocó nacer. La gente que vive en el macizo uno pudiera decir que es tan diversa, digamos en algunas expresiones, somos diversos de pronto en estatura, en color, en las formas puede ser hasta de hablar pero que se conjuga en algo tan fundamental que es el ser buena gente. Uno crece en ese aprendizaje diario como es un contacto directo con el campo, con las plantas, con las semillas, con el agua y de ese aprendizaje irse apegando a ese campo, a formas propias de producción. Me siento bien siendo como soy, no es una desgracia ser campesino. (Integrante del PCPV, 2014).

La pedagogía de la resistencia campesina, desde una óptica del buen vivir, es evidente cuando se recorre las parcelas y se observa que las personas demuestran un gran arraigo mediante sus “tecnologías” ancestrales que están al servicio de la vida, se visualiza cuando desde la gastronomía se ejerce poder y soberanía, cuando te muestran sus huertas, animales, plantas medicinales, cuando te cuentan sus historias, mitos y leyendas. Esa pedagogía con la que se transmite, tan significativo pensamiento, se vislumbra en el caminar de la palabra alrededor de la tulpa, en las mingas, reuniones colectivas, en las mañanas antes de levantarse o en la noche antes de dormir. La palabra genera vida y conocimiento.

La emergencia de otro modo de vida posible, ante el caos ambiental causado por los desastres del megadesarrollo económico, da posibilidad a más que validar, valorar esa pedagogía no institucionalizada que se ha mantenido inter-generacionalmente sin pasar la escuela convencional.

7.1.1. Conocimientos y pedagogías no institucionalizadas: filosofía del buen vivir del pueblo Macizo.

La falsa idea de un desarrollo en torno a lo monetario desconoce las prácticas milenarias que se han gestado para vivir armónicamente con la tierra. La cosmovisión de los pueblos del macizo pone en contraste esta idea transmitida por una escuela al servicio de la economía. El respeto por las montañas, el agua, los árboles, el viento, los animales y espíritus, desde una visión extractivista, no denota mayor importancia, pero desde el sentir del maciceño significa todo.

Las prácticas que han perdurado a través del tiempo dejan entrever el apego hacia la madre tierra, en consecuencia sus ontologías relacionales sujetos humanos, tierra, territorio y pueblos (Escobar, 2014) deconstruyen la visión del desarrollo mediante la destrucción, aculturación y muerte, reafirmando los saberes ancestrales que permiten reconstruir nuevas prácticas encaminadas al buen vivir.

Vivir bien es recuperar la vivencia de nuestros pueblos, recuperar la Cultura de la Vida y recuperar nuestra vida en completa armonía y respeto mutuo con la madre naturaleza, con la Pachamama, donde todo es VIDA, donde todos somos uywas, criados de la naturaleza y del cosmos, donde todos somos parte de la naturaleza y no hay nada separado, donde el viento, las estrellas, las plantas, la piedra, el rocío, los cerros, las aves, el puma, son nuestros hermanos, donde la tierra es la vida misma y el hogar de todos los seres vivos. (Choquehuanca, 2011, p.1).

En tal sentido in-surgen la minga⁷, el trueque⁸, el conversar alrededor de la tulpa, armar la aguanga, cuidar los ojos de agua, los páramos y las lagunas, dejarse acariciar por el rocío de

⁷ En términos generales, los Yanaconas nos hemos caracterizado por mantener la forma de trabajo tradicional a través de la minga, entendida ésta, no solo como el trabajo colectivo o de brazo prestado, sino como una práctica económica, social y cultural que ayuda a mantener los lazos de unidad, integración e intercambio. (CRIC, 2001, p. 2).

⁸ Los trueques en un mercado campesino no son sólo intercambio de comida, también lo son de ideas, de proyectos, de sueños y de tantos otros asuntos; que no se pueden medir monetariamente. ¿Cuánto vale un encuentro esperar al amigo, de conocer las últimas historias rurales? Su valoración no está dada en pesos sino en acercamientos, en generación de confianza, en construcción del tejido comunitario. (Adam y Roa, 2005, p. 14)

las mañanas y acostarse con el trinar de los grillos, la autonomía en salud, alimentación y prácticas relacionales de vida que se han remplazado a consecuencia de una civilización reproducida a través de los medios de comunicación y dentro de los cuales juega un papel fundamental la escuela.

Para las comunidades del Macizo el trabajo y el aprendizaje colectivo como práctica para la coexistencia armónica con la naturaleza en términos de respeto y autonomía, configuran otros diálogos que deconstruyen y provocan una ruptura conceptual entre vivir bien y buen vivir que coloca en crisis el nefasto desarrollo impuesto por el neoliberalismo. El posicionar el tener por encima del ser, hace que exista una deshumanización a partir de la lógica de la competencia voraz, propia de la occidentalización del mundo. En tal sentido, las filosofías del buen vivir perviven en las mingas como otras maneras de relación y se ofrecen como aprendizajes colaborativos que mantienen la autonomía comunal de los pueblos con la tierra. De esta manera, los pueblos campesinos sostienen que quien defiende las semillas ancestrales defiende la autodeterminación de los pueblos y esto se aprende en comunidad desde la infancia.

Una médica ancestral de la comunidad vindica la existencia de una pedagogía de la resistencia en torno a prácticas del buen vivir, específicamente cuando se le indaga sobre si sus padres al igual que ella eran médicos.

No eran médicos pero sabían mucho, como no habían médicos ellos nos curaban, pero lo que más nos daban era una alimentación sana: comíamos calabaza, zapallo, maíz, frijol, olluco, sembraban papa y comían trigo... Entonces había muchísima comida y nosotros no era que comíamos un poquitico sino una tazada, y comíamos pero los oficios eran amontonados, - tienen que ir a traer yerba a los cuyes, vayan a apartar. Mi abuela me mandaba a tusar los ovejos, entonces de esa lana también era para cuando oía uno cosas que uno oye por la noche, me acuerdo que quemaban la lana de oveja negra, mi abuelo se levantaba un cuernito de vaca y se iban todos los males. (Libia Mamián, 2014, Medica ancestral la Cuchilla Almaguer).

La contaminación conceptual acerca de vivir bien queda completamente desvirtuada con lo que nos expresa la anterior narrativa, donde se manifiestan contundentemente las vivencias que hacen parte del acontecer diario de los maciceños y cómo éstas, dentro de la cosmovisión indígena y campesina, tienen alcances filosóficos, ontológicos y epistemológicos que distan de lo socialmente aceptado como paradigma dominante de vida. Para las disciplinas occidentales estas prácticas siguen leyéndose como creencias, brujería o meras supersticiones, sin embargo, muy a pesar de las ciencias de occidente, que fragmentan conocimiento y vida, cuerpo y psique, las cosmogonías y conocimientos de la medicina ancestral las vinculan a partir de la alimentación sana, conectada con las semillas, la siembra y la cosecha; la lana que sirve para tejer y aliviar de los miedos. De este modo, la medicina ancestral vincula territorio y gastronomía como soberanías del cuerpo sano, con sus espantos y sus hechizos como parte de la sacralización de los dioses en la tierra. Es aquí donde insurgen como alternativas de vida nuevos modos y maneras relacionales amigables y de respeto con el territorio, posibilitando autonomías culturales y otras epistemologías alternativas a las lógicas capitalistas y disciplinares de mundo.

7.1.2. Pedagogía de los movimientos.

“Si el Macizo vive, vivimos todos, porque allí vive el agua”⁹.

⁹ Consigna del movimiento campesino y las comunidades del macizo por la defensa del agua 2014.

Desde los espacios comunitarios, PCPV arraiga el sentir campesino e indígena dando nuevos visos de identidad y pertenencia por medio del Plan Ambiental y Agropecuario “Aurora”, en el cual la triada territorio-semilla-agua, conforma la indivisibilidad sistémica y compleja para luchar por un porvenir en el cual las generaciones que han pasado, las presentes y las que están por nacer, se apropien del legado de vida de unos sujetos que pensaron, reflexionaron y actuaron para construir un mundo mejor.

Líderes del PCPV vienen haciendo escuela hacia la defensa del territorio dando a conocer a las comunidades del Macizo las problemáticas que se presentan y avocinan por parte del Estado represor. El encuentro Internacional de Pueblos y Semillas es un proceso que se viene adelantando por parte del proceso cada dos años desde el 2003.

Este encuentro es un espacio con el que se pretende compartir y aprender mutuamente de las experiencias de resistencia, lucha y de los aportes intelectuales orgánicos que participan en éste. El Encuentro de Pueblos y Semillas, se viene cualificando en su reto de aportar al proceso de unidad de los sectores populares y democráticos de la sociedad colombiana, que consideran necesario transformar el estado actual de las cosas. Pensar a la semilla en sus interrelaciones con la cultura, la educación y el territorio, es hacerla surgir y aparecer en sus posibilidades éticas. La semilla proporciona vida en una provocación de interrelación entre dignidad y autodeterminación. Una bio-ética y una bio-política que emergen de las necesidades de un pueblo por encontrar su propio destino.

Son tres días completos de un enriquecedor trabajo de formulación de mandatos y políticas populares, que aporten al despertar del poder constituyente que tenemos como pueblo y del que hemos sido despojados al igual que lo han hecho o pretenden hacerlo con nuestra tierra, nuestro territorio, nuestras semillas y con todas nuestras condiciones de vida material y espiritual. (Campesino miembro de PCPV, 2014).

Durante el encuentro de Pueblos y Semillas se realizan trueques y la fiesta de la semilla, en la que se hace un homenaje a las semillas tradicionales como fuente de vida y soberanía de los pueblos del mundo.

Con deliciosas preparaciones de nuestros productos tradicionales en nuestra cocina, para la autonomía, con la celebración de 31 de octubre con disfraces alusivos a nuestras semillas y nuestras tradiciones, con la energía que brinda nuestras expresiones artístico-culturales, y la muestra itinerante de documentales “Derecho a Ver”; con la alegría de saber que se está haciendo lo que es nuestro deber hacer, si queremos ser dignos hijos de nuestro pueblo, terminamos nuestro VII encuentro Pueblos y Semillas. (Dirigente PCPV, 2014)

Otra de las prácticas políticas de resistencia ejecutadas por el PCPV en los últimos años en la “Convención popular del Agua: Cuenca del Río Patía”, en la que participan activistas, comunicadores, docentes, estudiantes, líderes campesinos, indígenas y afrodescendientes, médicos ancestrales y comunidad en general, analizando las prácticas de despojo y expropiación estatal, de explotación mercantil de la naturaleza y de la dominación de la población y en donde se fortalecen los procesos de resistencia que permiten contrarrestar las políticas depredadoras del capital.

Dentro de la “Convención del Agua: Cuenca del Río Patía” se analiza la problemática minera y su impacto en el territorio y principalmente en el agua, ya que el grado de contaminación es supremamente alto. Según lo publicado en la página web de Eco Portal (2013, p.1) el cianuro “es el veneno perfecto, va directo al centro energético del organismo y lo bloquea instantáneamente; y las pocas personas que sobreviven al cianuro sufren déficit neurológicos irreversibles”.

El agua para nosotros es muy importante porque con ella preparamos nuestros alimentos, regamos nuestros cultivos y le damos a nuestros animalitos. El agua acá en el campo es pura, nosotros la tomamos como nos la da la tierra, no es como la de las ciudades que tiene cloro. Nosotros aprendimos a cuidarla desde niños porque nos lo enseñaron nuestros padres, por eso no talamos los ojos de agua, porque para nosotros el agua significa vida. (Presidente de la JAC vereda de Rodrigo, Resguardo Indígena de Pancitará. 2014.)

La convención del agua se enfoca en el agua como líquido vital y que hay que proteger, no para los intereses del mercado, sino para el interés comunitario. Los indígenas y campesinos del pueblo Macizo repudian los intereses que hay detrás de los planes departamentales de agua como estrategia para dar pasó del agua como un derecho a un servicio.

He escuchado en el pueblo que nos quieren cobrar el agua disque porque la van a potabilizar para evitar enfermedades y eso no lo vamos a permitir, porque durante años hemos consumido el agua que nace en las montañas y nunca nos hemos enfermado. Tampoco es justo que el agua naciendo en nuestra tierra tengamos que pagarla, porque el agua es nuestra. (Presidente de la JAC. Vereda de Ledezma, Resguardo indígena de Pancitará. 2014).

Desde estas acciones es como se han configurado procesos de resistencia que emancipan el pensamiento de los sujetos que han sido víctimas de la política pública educativa impuesta en este territorio, pues las maneras en como las ciencias dominantes han llevado a conocer la realidad, como objeto estático, vienen creando grandes rupturas entre lo que sucede dentro de la escuela y fuera de ésta. Desde una perspectiva decolonial y más cerca a una realidad dinámica Botero (2015, p. 1204) plantea que:

Para los pueblos las únicas teorías válidas y legítimas se construyen en movimiento y en profunda cercanía de la construcción de experiencias que van de la articulación de tecnologías ancestrales como propuestas alternativas [...] hasta la formulación de currículos inspirados en el Buen Vivir.

Lo cual lleva a evaluar el fin de la educación en tanto a la utilidad del aprendizaje dentro de la cotidianidad del estudiante (Botero 2015) el saber *sobre* o saber *con*, que permite trascender hacia otras formas de vida a las cuales la educación convencional no ha respondido.

7.1.3. Pedagogía de la ancestralidad

En las comunidades ancestrales del Macizo colombiano el conocimiento no institucionalizado pasa de generación en generación, a través de la oralidad y la práctica. Las formas de relacionarse con el mundo y con los otros son una construcción cultural que configura la sabiduría de los pueblos; sabiduría que aporta a su existencia, convivencia y futuralidad, contemporaneizando luchas ancestrales para el presente (Mina, Machado, Botero y Escobar, en prensa). La autonomía en salud por ejemplo es una necesidad del maciceño para estar bien consigo mismo y con el universo. Se aprende a usar las propiedades de la naturaleza como plantas, minerales, animales, espíritus para lograr un bienestar físico, psicológico y espiritual. Esto se hace en la práctica cotidiana cuando los sabios ancianos empiezan a contar las bondades de la tierra a los niños, o cuando estos mismos preparan sus recetas medicinales y las utilizan para bien colectivo. La medicina ancestral es una sabiduría que pervive en la historia y que permite estructurar sentidos de libertad.

Mi abuelo curaba la gente con plantas y mis mayores también, a nosotros nos curaron siempre con plantas. (Villa, 2014. Médico ancestral y miembro del PCPV).

Tan nutrida sabiduría solo la conservan los ancianos de la región, quienes no han sido invadidos por la modernización o simplemente se han resistido a cambiar su forma de vida, conocimientos que se han invisibilizado por la academia a pesar de que las comunidades le han dado estatus y valides. En tal sentido, cobran gran importancia los conocimientos y saberes que se heredan de los médicos tradicionales, las parteras, los sobanderos y agricultores, entre otros. Diríamos que se han resistido a vivir mal, sus filosofías-prácticas del buen vivir les siguen posibilitando autonomía alimentaria y en salud, no dependiendo del sistema, pues su concepción por la vida y el territorio se sale de los intereses económicos.

Estas ciencias milenarias que hacen parte de la vida cotidiana configuran una filosofía que ampara el concepto que para (Escobar, Blaser y de La Cadena, en Escobar, 2014) defienden como la lucha ontológica relacional frente a las ontologías dualistas de occidente. En este sentido, estas prácticas de pensamiento que no solo se dan en la palabra, el texto o el discurso, son las que llevan a pensar un concepto de buena vida en torno al cuidado del territorio, las semillas y el agua.

La medicina tradicional nos protege, nos ha tocado pelear con los de la mina que están que se nos dentran a la montaña y con cantidad de gente los hemos atajado o sino ya se nos hubieran metido. Cada luna llena hago mis rituales alrededor de la casa y con mis símbolos, con los que yo hago mis remedios, tengo mis símbolos en las piezas para que nos protejan. Mi papá lo enterramos afuera de la casa porque esa fue su última voluntad. El le pidió un árbol a un vecino para que lo sembraran allí para que se acuerden que ese árbol soy yo, y cada que vayan allí a sombreadse yo los estoy protegiendo. Pedimos permiso para traer a mi mamá y le hicimos un jardín y sembramos plantas alrededor y sentimos esa protección en la casa. Yo voy todos los días, les voy a hacer oración para que nos protejan, que proteja la naturaleza, que proteja la mina por Dios, porque ese pedacito nosotros no queremos que nos lo quiten, ni queremos oro, queremos que se proteja¹⁰ (Libia Mamián, 2014, Medica ancestral la Cuchilla Almaguer)

En el caso de las parteras que ayudan a las mujeres gestantes se denota un saber de gran importancia para la pervivencia y reproducción social, la cual se aprehende mediante la observación y práctica de eventos donde soban los vientres para arreglar la posición de los bebés para que nazcan bien o en la atención de mujeres que están de dieta. Esta ciencia camina de cuerpo en cuerpo y son saberes que el tiempo ha ayudado a legitimar, constituyéndose en prácticas no institucionalizadas que perviven a pesar de la tecnificación del saber y la especialización en disciplinas médicas, que toman el cuerpo y la vida de manera fraccionada que niegan la existencia de la relacionalidad de aspectos esenciales para la vida como lo son cuerpo – universo – espíritu.

El trabajo de partera comienza cuando empieza el embarazo, desde mirar si el bebé esta transverso para arreglarlo, haciendo masajes con pomada de caléndula; si se tiene vómitos o dolor de cabeza se les hace remedios con agüitas de yerbabuena, ruda o manzanilla, no todo junto, cada vez de una planta, depende del mal que tenga si está enferma. Cuando llega a los nueve meses es allí donde toca darle el agua de brevo para que dilate más rápido. Para atender el parto se debe de tender una colcha o cobija bien limpia en el suelo para que la embarazada se arrodille

¹⁰ “Los impactos de la minería los va a pagar la gente”. Entrevista publicada por el periódico El Tiempo del 22 de agosto de 2015. La roca no solo contiene oro y plata, sino sulfuros, y ese sulfuro más tarde puede generar ácidos; eso es lo que ocasiona los altos costos ambientales. Esa roca mineralizada también contiene otros metales y químicos potencialmente tóxicos, los cuales se liberan al medio ambiente cuando se forman aguas ácidas. Estas pueden contener arsénico, antimonio, mercurio, cobre, plomo, selenio...Igualmente, se genera una creciente competencia por el agua, dado que las empresas deben bombear agua fuera de los tajos durante muchos años, por lo que disminuyen los niveles freáticos locales y a su vez se secan, o al menos disminuyen los niveles de los pozos, manantiales, ciénagas y ríos (Morán, 2013).

con las piernas separadas y esperar que él bebé corone. Cuando nace el niño se le corta el cordón umbilical y se lo entrega a la mamá¹¹ para que lo prenda del pezón; el niño se lo baña a las veinticuatro horas y a la madre cuando ya se sienta guapa porque ella va a quedar neutra, luego para los cuidados es mucho reposo, que no haga fuerza, la comida tiene que ser especial, se le da caldo de gallina criolla con arracacha, el maíz retostao, y otros alimentos especiales hasta que cumpla treinta días. (Partera Marcilia Jiménez. 2015).

De una u otra manera dicha relacionalidad del saber constituye modelos alternativos para que den un giro a currículos occidentales que han sido amparados por estándares, competencias y técnica, que postularon dichos conocimientos en un paradigma institucionalizado. Estos conocimientos no institucionalizados están mostrando una fisura al paradigma que nos conlleva a pensar que no existe necesidad de inventar una nueva pedagogía, son pedagogías milenarias que con la colonización del saber y el hacer han sido vulneradas y aminoradas históricamente. Al respecto, un líder campesino plantea:

Pues quería a través de estas semillas como hablar de lo que es la naturaleza, cuando vemos una mazorca de maíz uno ve que la misma naturaleza nunca tuvo un orden, la industria hoy quiere es uniformizar la producción, por eso inclusive hasta las mismas semillas ya modificadas genéticamente las alinean, las hacen formar así como forman para crearles disciplina a otros, a las semillas también las hacen formar una tras otra, nuestras semillas, digamos nativas, ellas no tienen un camino limitado, vemos en los colores, vemos en los tamaños que son diferentes...El campesino hoy también tiene que ser político que en cada momento que uno este contemplando el suelo cuando lo limpia, cuando abona debe estar pensando también que es una acción política y que cada acción por pequeña que sea, es una acción que va en contra de este modelo que esclaviza, ese modelo que aniquila comunidades, que aniquila campesinos y que desaparece culturas (Integrante PCPV, 2014).

7.2. La escuela intercultural desde la diversidad

En Colombia se han retomado modelos educativos ajenos a las necesidades políticas, económicas, sociales, culturales y ambientales del contexto, enalteciendo la educación tradicional, alejándose de las realidades de las luchas de los pueblos. El destierro y despojo de los territorios está acompañado del despojo de saberes milenarios que comunidades afrodescendientes, campesinas, indígenas y urbano populares han construido mediante el contacto armónico y recíproco con la tierra. El pensamiento ancestral, desde esta perspectiva se presupone inferior al científico y, en consecuencia, carente de validez científica; dicha visión no reconoce las fases de la luna para la siembra y la cosecha, los mensajes conservacionistas implícitos que existen en los mitos y leyendas o la furia de la laguna cuando se entra a sus dominios sin permiso. Quizá lo que aparentemente no tiene sentido para la academia, es en últimas lo que ha permitido que los yanacónas y las comunidades campesinas del Macizo colombiano se conviertan en los guardianes del territorio.

La nueva contextualización de la escuela para las comunidades del Macizo debe surgir de un diagnóstico detallado, fruto de un diálogo permanente y profundo con todos y cada uno de sus integrantes, donde se tengan en cuenta los saberes ancestrales y tradicionales que no se encuentran institucionalizados o enmarcados en la educación de las ciencias modernas sino en los planes de vida de los habitantes de estos hermosos territorios. La escuela puede contribuir

¹¹ Es costumbre que en las prácticas de partería ancestral, afrodescendientes e indígenas en el Cauca, las madres entierren el ombligo al lado de un árbol o del fogón como ritual de estar conectados a los territorios ancestrales, que en el momento de tenerse que ir vuelva con sus conocimientos que aporten a los territorios (Mina, Machado, Botero y Escobar, 2015).

asertivamente en su construcción, tarea nada fácil pues significa competir con las expresiones tecnocráticas, neoliberales, disciplinares y hegemónicas que traen un arraigo de muchos años de permanencia en nuestros contextos.

Una forma de resistencia¹² de las comunidades indígenas y del Cauca es y ha sido a lo largo del tiempo el proceso de la educación propia,¹³ la cual pretende defender la cultura ancestral de la sociedad occidental, la cual pretende colonizar, destruir y remplazar su conocimiento.

En este orden de ideas aparecen los procesos etnoeducativos y la licenciatura en etnoeducación en la Universidad del Cauca, y en estos procesos investigativos de carácter pedagógico emerge la educación bilingüe con el propósito de formar los maestros desde la perspectiva de los mismos pueblos, maestros que eduquen de acuerdo con la lengua, costumbres e intereses propios, que velen por el rescate y fortalecimiento de la historia y el buen vivir de las comunidades en diálogo no subordinante con los conocimientos y ciencias de occidente.

En los resguardos indígenas se viene organizando nuevos procesos educativos, ya que éstos difieren de la escuela oficial. Le apuestan a la construcción de un currículo propio, que no responda al modelo educativo estándar que se enfoca en la formación de capital humano para el trabajo, sino que por el contrario, marque una ruptura y se enfoque en el fortalecimiento y la organización indígena y campesina.

Para construir dicha propuesta se tuvo que empezar de cero, se tomó como punto de partida el pensamiento histórico, sin que esto signifique la exclusión total de lo externo, ya que se comparte la noción de interculturalidad. (Coordinador de educación CRIC, 2014)

La educación propia como la conciben los coordinadores del programa se basa precisamente en la posibilidad de reflexionarla, de construirla y evaluarla, para que cumpla con el papel de fortalecer el proyecto de vida de cada pueblo, en donde los conocimientos de las ciencias occidentales puedan estar al servicio de las resistencias y no del despojo de la tierra y los pueblos.

En las instituciones educativas los procesos formativos se estructuran con base en el PEC (Proyecto Educativo Comunitario) que reemplaza los PEI (Proyecto Educativo Institucional) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional MEN, a partir de la Ley 115 de 1994. En el resguardo indígena de Pancitará, municipio de La Vega Cauca, se aborda la construcción del PEC como producto de la problemática social y ambiental que presentó la siembra de cultivos de uso ilícito (amapola). Las personas se dedicaron exclusivamente a cultivar esta planta,

¹² El 24 de febrero de 1971, en Toribío, siete Cabildos e igual número de resguardos indígenas crean el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, nombrando el primer Comité Ejecutivo, pero no pudo funcionar debido a la represión de los terratenientes y la poca organización en la época. En septiembre del mismo año se realizó en Tacueyó el segundo Congreso del CRIC, en donde se definieron los puntos del programa político, cuyas exigencias constituyeron el eje de nuestro movimiento y se retomaron enseñanzas de líderes como La Gaitana, Juan Tama y Manuel Quintín Lame, con lo cual las comunidades indígenas fortalecimos nuestras luchas bajo la exigencia de lograr la aplicación de la ley 89 de 1890 a la luz de los puntos de la Plataforma de Lucha del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, expuesta en el año de su creación (CRIC. El Origen del Cric).

¹³ Por ello planteamos, a mediados de los ochenta, comprometer al Gobierno de Colombia en la implementación de una educación desde la cosmovisión de los pueblos indígenas; es decir una educación que promoviera la recuperación de nuestra identidad, nuestro territorio y nuestras prácticas culturales, valorando y reconociendo la importancia de nuestras lenguas nativas (CRIC).

dejando a un lado la siembra de los productos de pancoger; la gente se acostumbró a obtener mayores rentabilidades económicas, lo cual trajo graves consecuencias como violencia, desintegración familiar, destrucción del ambiente y pérdida de los valores inculcados por los ancestros.

Analizando y reflexionando sobre estas problemáticas en la comunidad educativa, el cabildo, con líderes comunitarios y otros entes representativos; se tomó la decisión de replantear el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) a través de diferentes mingas de pensamiento, estos espacios de diálogo permitieron articular la educación propia dando respuesta a los pilares social y ambiental, contemplados en el plan de vida y el PEC, se lo reformuló como Proyecto Educativo Comunitario Socio-Ambiental PECSA; en cuanto a lo pedagógico se estructura una tulpá con tres piedras pedagógicas: Piedra-Humanidad-Naturaleza, su objetivo es fortalecer e implementar cultivos tradicionales para mejorar la soberanía alimentaria, protección y cuidado del medio ambiente; Piedra Hombre-Comunidad, pretende formar niños y niñas con capacidad de liderazgo y protección comunitaria con visión crítica y analítica frente a la problemática social; Piedra Pensamiento-Comunicación y Buen Vivir implica el fortalecer las áreas del conocimiento, identidad cultural y ambiental, mediante el fortalecimiento de las habilidades comunicativas propias (Rector IENSCA, 2015)

El PECSA contiene las áreas fundamentales y tres optativas: Agroecología, Aguanga del Conocimiento y Arte y cultura indígena, las cuales fortalecen la modalidad y las tradiciones ancestrales a través de la investigación. También se viene implementando la integralidad de conocimientos desde las diferentes áreas y la recuperación del idioma propio, kichwa (Coordinadora IENSCA, 2015).

Desde la concepción del pueblo yanacona educar es un proceso que involucra cuerpo, alma y mente; es desde la chagra, el camino, el bosque y la aguanga que se tejen conocimientos en procura de que el tejido sea tan fuerte que sea difícil de romper, es a partir de esta visión de mundo que los pueblos ancestrales han logrado permanecer en el territorio de manera armónica, fortaleciendo en su caminar lazos de hermandad y, sobre todo, de respeto a sus semejantes y demás seres vivientes. Las ideas que afloran desde el más profundo sentimiento que se plantean en diferentes espacios están encaminadas a la defensa del territorio, de manera que el oxígeno puro que respiramos y el agua cristalina que emana en grandes cantidades son el motor que guían el transcurrir histórico de los pueblos maciceños. En consecuencia,

Educar en comunidad, aprender desde la comunidad, de su historia, de sus procesos y conflictos es fortalecer nuestros tejidos de vida. La educación propia intercultural forma y construye conocimiento desde la casa, la escuela, los vecinos, la comunidad, la asamblea, una minga, con tablero o con relatos en cualquier tiempo espacio, encaminado a la formación integral del educando (PEC IENSCA, 2015).

La interculturalidad como práctica educativa busca un reconocimiento de lo propio dentro de las comunidades campesinas. Se han realizado años atrás varios ejercicios de instaurarla en las instituciones educativas, como es caso de San José del Morro que en el año 2008 realizó un importante ejercicio de escuela intercultural, apoyada por el Comité de Integración del Macizo FUNDECIMA. Al respecto opina una docente participante del proceso:

El objetivo principal de la escuela intercultural era rescatar valores y conocimientos ancestrales de nuestros abuelos, para llevarlos a las aulas de clases y que no se pierdan, haciéndolos más amplios y que de ahí empecemos nosotros a liderar procesos educativos, donde el estudiante conozca qué hacían los padres de familia de ese entonces y que no se olviden que con esos conocimientos y actividades que ellos realizaron son hoy en día pues lo que llegan a ser para salir adelante y poder vivir (Consuelo Gómez Balanta, docente municipio de Bolívar).

Las epistemologías de la interculturalidad favorecen el aprendizaje en colectivo, la teoría que camina pasa de unos a otros de diferentes formas, lo que genera la construcción de un pensamiento crítico y devela los contrastes con la escuela convencional. Dentro del proceso emergen otras nuevas pedagogías no institucionalizadas que dinamizan y fortalecen los procesos de aprendizaje en la escuela como plantea Esteva (2014), quien sistematiza el pensamiento Zapatista y busca construir aprendizajes colectivos, alternativas a la educación y no meramente una educación alternativa.

La interculturalidad es más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, de una sociedad y sistemas de vida “otros”. En suma, marca formas distintas de pensar, actuar y vivir con relación a los patrones de poder que la modernidad y la colonialidad han instalado (Walsh citado por Caudillo, S.f, p. 357).

Más allá de la negación y subordinación entre conocimientos occidentales y no occidentales, implica a veces complementariedad, resistencias frente al despojo y las fragmentaciones del mundo, la tierra, el territorio y las maneras de saber, conocer y hacer poder.

8. Conclusiones

Vivir acá es vivir en libertad... creo que ser libre e independiente es lo más bonito que hay, no se compara con nada... la autonomía que tiene la gente acá en las comunidades eso no tiene comparación, no tiene precio. Yo creo que a eso también hemos aprendido a que no tengamos que depender de otros... ser campesinos y vivir de una manera humilde vivir en paz, vivir tranquilo, vivir de y en la naturaleza. (Líder PCPV, 2014).

En primer lugar es preciso entender que la pedagogía de la resistencia, desde el buen vivir del Macizo, emerge de esos procesos formativos que se gestan en la cotidianidad y que precisamente dan muestra a otros modelos distintos de vida. En la filosofía del buen vivir por ejemplo se vislumbran las capacidades para autodeterminar la autonomía como pueblo, en la pedagogía de los movimientos se muestra el cómo se hace formación política en contra de esa escuela convencional al servicio del desarrollo económico, la cual se está encargando de desaparecer culturas. En la pedagogía de la ancestralidad se visibilizan esas epistemologías formativas, las cuales transitan inter generacionalmente y validan otro modelo de vida mejor en términos de sostenibilidad. En tal sentido, se propone llevar, mediante la implementación de la escuela intercultural y desde la diversidad, esos otros mundos a la escuela.

Los fundamentos filosóficos del saber del pueblo Macizo giran alrededor del valor y el apego vital hacia la madre tierra, la escuela debe entonces responder a este interés colectivo. La ciencia que fragmenta en estándares, disciplinas y competencias tiende a borrar las conexiones entre pensamiento, tierra, protección de la vida, como la principal fuente dialógica en las epistemologías y ontologías de la diversidad, permitiendo una verdadera interculturalidad. De este modo, se resiste a ser instrumento de imposición ideológica de una cultura dominante; su propósito se focaliza en el fortalecimiento de la identidad personal y comunitaria, como garantía para el ejercicio de la autonomía y liberación de las ataduras de la colonización.

En relación a los procesos educativos, en las comunidades indígenas se habla de Educación Propia Intercultural (EPI) como estrategia para fortalecer la cultura y la reconstrucción de la casa y la familia yanacona. Este proceso ha tenido algunas dificultades debido a la invasión de

políticas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional MEN¹⁴. En la Ley existe la intención de reconocer estos saberes, pero no se trata meramente del reconocimiento de dichos saberes y minimizarlos sobre los dominantes. Un verdadero proyecto intercultural implica ampliar el sistema educativo de la visión de desarrollo del modelo económico y de civilidad imperante – educación para los estándares. Las competencias en que se privilegian unos conocimientos como universales mientras se borran, aminoran y desaparecen otros por conocimientos– hacia las luchas por el buen vivir que agencian las pedagogías de la resistencia en la escuela –desde la básica a la universidad– revinculando el pensamiento con la vida, la tierra y la autonomía de los pueblos.

La educación propia recoge los sueños, aspiraciones, intenciones y pretensiones en el proceso del pueblo yanacona. Entonces la EPI busca fortalecer las acciones participativas y colectivas para organizar un modelo de educación indígena, partiendo de las necesidades fundamentales que deben ser reforzadas desde los saberes ancestrales que necesitan las comunidades. Por tal razón, es necesario que los niños, niñas y jóvenes, desde la casa, escuela y comunidad, aprendan a cuidar, respetar y querer su territorio, que aprendan desde el trabajo colectivo, desde sus principios y valores, con sentido de pertenencia, actuando y respetando la madre tierra y las autoridades tradicionales que ejercen liderazgo y autonomía en la aplicación de los deberes y derechos colectivos.

El modelo intercultural no implica adaptar a las diferentes culturas al mismo conocimiento como medio de inclusión, atiende a los procesos de resistencia pedagogizando las luchas por los conocimientos que se han construido relacionamente, los cuales enmarcan nuevas posturas frente al modelo de desarrollo, que se configuran en tendencias ancestrales del buen vivir o educación para garantizar la vida y la autonomía en los territorios, a diferencia de la educación para el empleo y la dependencia del sistema de despojo.

9. Recomendaciones

Los pueblos del Macizo colombiano tienen prácticas ancestrales que distan del desarrollo establecido por los intereses económicos exógenos. En tal sentido, el buen vivir se enmarca en el respeto a la vida, donde la relación armónica con la pachamama ha hecho de los moradores de las montañas y los bosques guardianes celosos que defienden su territorio mediante mecanismos de resistencia; para el maciceño es más importante el agua, las semillas, los animales, la montaña y la laguna que todo el dinero que se pueda obtener de las explotaciones mineras propuestas en los planes del Gobierno nacional, la defensa a la vida ha movilizó y movilizará a campesinos e indígenas con el propósito de que la existencia siga su curso sin alteraciones de ninguna índole.

El colonialismo que aún sigue vigente y reproduciéndose desde la escuela, en sus contenidos y currículos, hace entrever que la dominación no es únicamente económica, política

¹⁴ MEN. (S.f). “El proyecto Educativo Comunitario es la concepción de vida, gestión, y saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y rom, que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global. En este escenario multicultural y plurilingüe, la planificación, gestión, y administración de Proyectos Educativos Comunitarios – PEC, se constituye en la fuente y fuerza motora de la reelaboración e implementación de los planes globales de vida acordes a su cultura, lengua, pensamiento, usos y costumbres”.(p.1)

y cultural sino también educativa. No obstante, es mediante la educación intercultural, desde sus diálogos constantes con los otros y con él nos-otros, que se privilegia un mundo ecológica y socialmente sostenible. Así, es necesario reflexionar sobre el accionar de la interculturalidad, especialmente frente a la construcción de una sociedad en la que la diferencia no sea concebida como sinónimo de desigualdad

Superar el racismo epistémico es una de las luchas de los pueblos por el buen vivir. Validar un conocimiento en términos científicos está ligado al color de la piel, la religión, ideología política y hasta la ubicación geográfica. Dichos conocimientos en cierta forma han enaltecido el trabajo de personas ajenas a nuestros contextos e invisibilizado lo que se entretiene en y desde la interculturalidad. Desde esta postura reflexiva y crítica emerge la transformación personal y colectiva como praxis pedagógica alternativa desde un proyecto político epistémico. Los maciceños merecen una educación pensada y vivida desde el territorio, priorizando lo propio y desmitificando la idea de que lo ancestral no sirve, pensamiento inculcado por la educación convencional, la cual enaltece lo eurocéntrico y ridiculiza los saberes, de manera que la relacionalidad hilada entre humanidad y naturaleza ofrece una biblioteca abierta e interminable que se convierte en el escenario idóneo para generar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

10. Bibliografía.

Fuentes:

- Freire, Paulo. *La educación como practica de la libertad 49 ava ed.* Siglo XXI edit, 2001.
- Álvarez, Aleida. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho.* En: <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/Interculturalidad-web.pdf> (Recuperado en febrero 18 de 2015).
- Benavides Cortés, Angie Linda. (S, f) *la escuela ayancu'k desde la resistencia para la pervivencia del pueblo indígena de Ambaló.* En: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KgkWtdGd6i4J:web.unicomfaucauca.edu.co/index.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D172:angie-linda-benavides%26id%3D12:01-pregrados+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co (Recuperado en mayo 16 de 2014).
- Boff, Leonardo. (2009). El buen vivir. En: www.equiposdocentes-al.com/decaraalmundo/medioambiente/Boff.doc (Recuperado en agosto 14 de 2015).
- Bolaños Graciela y Tattay Libia. (2013). CEAAL. *La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos.* Entrelazado de la educación popular en Colombia. En: <http://www.sercoldes.org.co/images/pdf/LIBROCEEAL.pdf> (Recuperado en agosto de 2014)
- Botero Gómez, Patricia. (2015a). *Pedagogía de los movimientos sociales.* Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud - Cinde- Universidad de Manizales. N° 2, Manizales: Universidad de Manizales.

- Botero Gómez, Patricia. (2015b). *Descolonizando la escuela: narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización*. En: <http://www.dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11001> (Recuperado en Septiembre 2 de 2015)
- Botero, P. 2012. *Investigación y acción colectiva, una experiencia de investigación militante. Utopía y Praxis Latino Americana*. Zulia – Venezuela. Recuperado el 10 de octubre de 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/279/27922814004.pdf>
- Cabildo Mayor Yanacona CRIC. (2001). *Reconstruyendo La Casa Yanacona. Proyecto Integral de Desarrollo Pueblo Indígena Yanacona*. En: [http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan de vida yanacona.pdf](http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan_de_vida_yanacona.pdf) (Recuperado en Febrero de 2016).
- Calderón Javier y López Diana. (S, f). *Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación*. I encuentro hacia una pedagogía emancipadora de nuestra América. En: <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/04/pedagogoc3adas-emanlc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf> (Recuperado en octubre 10 de 2014).
- Casagrande, Nair. 2007. *La pedagogía socialista y la formación del educador del campo en el siglo xxi: contribuciones de la vía campesina en Brasil*. Revista de estudios y experiencias en educación, num. 12, pp. 53-71. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. En: www.redalyc.org/pdf/2431/243117030003.pdf (recuperado en julio 28 de 2014).
- Castillo Guzmán Elizabeth y Caicedo Ortiz José Antonio. (2008). *educación intercultural bilingüe el caso colombiano*. En: [http://www.medellindigital.gov.co/Mediateca/repositorio%20de%20recursos/Felpe E ducacionMulticulturalBilingue.pdf](http://www.medellindigital.gov.co/Mediateca/repositorio%20de%20recursos/Felpe_EducacionMulticulturalBilingue.pdf) (Recuperado en agosto 14de 2015)
- Castro, Celmira. 2009. *Estudios sobre educación intercultural: tendencias y perspectivas*. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe. Universidad del Norte. En: <http://www.redalyc.org/pdf/855/85511597013.pdf> (Recuperado en agosto 14 de 2015).
- Caudillo Felix, Gloria Alicia. (S. f). *El buen Vivir: Un dialogo Intercultural*. En: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IWkIhdtFLuQJ:revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/download/33901/30953+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>. (Recuperado en agosto 30 de 2015).
- Múnera Ruíz, Leopoldo. (2013). *La trama de la educación popular en Colombia., Entretejido de la educación popular en Colombia*. CEAAL. En: <http://www.sercoldes.org.co/images/pdf/LIBROCEEAL.pdf> (Recuperado en agosto 15 de 2014).
- Choquehuanca Céspedes, David. (2011). *Bolivia: hacia la reconstrucción del vivir bien*. En: <http://servindi.org/actualidad/41823>. (Recuperado en octubre 17de 2015).
- CODENPE. (2011). *Interculturalidad. Serie diálogo de saberes*. En: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NKXBgfcKWBCJ:xa.yimg.com>

- [/kq/groups/17809804/1016727955/name/Modulo%2Bsobre%2BInterculturalidad_140611final.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co](#) (Recuperado en Agosto 16 de 2014).
- Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. (S, f). *Programa de educación*. En <http://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-de-educacion/> (Recuperado en Septiembre 29 de 2015).
- Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. (S.f). *El origen del CRIC*. En: <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/origen-del-cric/> (Recuperado en Septiembre 29 de 2015)
- Cubillo Ana, Hidalgo Antonio y Dominguez José. (2014). *El pensamiento sobre el Buen Vivir. Entre el indigenismo, el socialismo y el Posdesarrollismo*. Revista del CLAD Reforma y Democracia, No. 60, pp. 27-58. recuperado el 14 de agosto de 2015 de: <http://siare.clad.org/fulltext/0076600.pdf>
- Díaz, Olga Lucia. (S, f) *Políticas Educativas y formación de maestros*. Universidad Pedagógica Nacional. Sociedad Colombiana de Pedagogía. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda10_09arti.pdf (Recuperado en agosto 13 de 2014).
- ECO PORTAL.NET. 2013. *Cianuro: El veneno "perfecto"*. En: [http://www.ecoportel.net/Temas-Especiales/Mineria/Cianuro el veneno perfecto](http://www.ecoportel.net/Temas-Especiales/Mineria/Cianuro_el_veneno_perfecto) (recuperado en junio 24 de 2015).
- Escobar, Arturo. (2014). Sentipensar con la tierra. *Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. En: <https://mundoroto.files.wordpress.com/2015/03/sentipensar-con-la-tierra.pdf> (Recuperado en mayo 4 de 2015).
- Escobar, Arturo; Blaser, Mario y De La Cadena, Marisol. (2014). *Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio"*. En: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2015000100002 (Recuperado en Octubre 9 de 2015).
- Fajardo, Carlos. (2007). Revista viento del sur. Revista de debate político y social – neoliberalismo y educación. Bogotá-Colombia.
- Galeano, Eduardo. (S, f). *Los hijos de los días*. En: <http://radiomacondo.fm/wp-content/uploads/2013/10/GALEANO-los-hijos-de-los-dias.pdf> (Recuperado el 14 de agosto de 2015).
- Giroux, Henry. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf (Recuperado en marzo 28 de 2015).
- Gudynas, Eduardo. (2008). El buen vivir más allá del desarrollo. En: <http://www.transiciones.org/publicaciones/GudynasAcostaBuenVivirDesarrolloQHacer11r.pdf> (recuperado en agosto 14 de 2015).
- Gudynas, Eduardo. (2011). *Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo*. En: <http://www.globalizacion.org/analisis/GudynasBuenVivirGerminandoALAI11.pdf> (Recuperado en agosto 14 de 2015).

- Jara Holliday, Oscar. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina*. En: http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf (Recuperado en agosto 16 de 2014).
- Lanz Rodriguez, Carlos. (2001). *Buen vivir/vivir bien. La alternativa de los pueblos*. En: <http://www.rebellion.org/docs/143371.pdf> (Recuperado en agosto 16 de 2014).
- López, Luis. (2000). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001. UNESCO. En: http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/protagonismo/UNI_2/interculturalidad.pdf (Recuperado en agosto 14 de 2014).
- Mamián Carlos, Velarde Blanca, Velasco Deisy, Burbano Sandra y Beyra Ruth. (2013). *Prácticas de resistencias de las comunidades campesinas y organizaciones sociales en torno al agua, en contextos de La Vega y Sucre, Macizo Colombiano*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/972/1/TESIS%20MACIZO%20COLOMBIANO.pdf> (recuperado en marzo 27 de 2015)
- Mamián, Laura Victoria. (S, f). *Escuela intercultural del macizo*. Portal Web de Maestra Vida. En: <http://www.maesvida.edu.co/index.php?section=29> (recuperado en agosto 14 de 2015).
- McLaren, Peter. (2003). *Pedagogía crítica en la época de la resignación*. Barbecho, revista de reflexión socioeducativa N° 2, pp. 8-12. En: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A2B2.PDF> (Recuperado en mayo 03 de 2016).
- MEN. 2006. *Estándares básicos de Competencia*. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf (Recuperado en septiembre 27 de 2014)
- Mina, Charo; Machado, Marilyn; Botero, Patricia y Escobar, Artruro. (2015). *Luchas del buen vivir por las mujeres negras del Alto Cauca*. Revista Nómadas Nro. 43. Bogotá: Universidad Central.
- Ministerio De Educacion Nacional MEN. (S, f). *El Proyecto Educativo Comunitario –PEC*. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82804.html> (Recuperado en octubre 17 de 2015)
- Moran, Robert. 2013. *Los impactos de la minería los va a pagar la gente*. Entrevista publicada por el periódico el tiempo por Reinoso Rodríguez, Guillermo. En <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12608348> (recuperado en junio 31 de 2015).
- Muñoz Jairo, Cendales Lola y Mejía Marco Raúl. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. CEAAL. En: <http://www.sercoldes.org.co/images/pdf/LIBROCEEAL.pdf> (Recuperado en agosto 15 de 2014).
- Pulido, Alejo. 2015. *Los territorios frente a la minería. Debates y alternativas a la problemática minera en Colombia*. Corporacion para la educación y la investigación

- popular – Instituto Nacional Sindical. CEDINIS. Bogotá. En: <http://192.185.116.146/~polo1970/pdf/Territorios%20frente%20a%20la%20mineria.pdf> (recuperado en julio 30 de 2015).
- Rankin, Adam y Roa Claudia. (2005). El trueque en un mercado campesino. LEISA-Revista de agroecología. Vol 21 N°. 2. Perú. En: <http://www.leisa-al.org/web/images/stories/revistapdf/vol21n2.pdf> (Recuperado en marzo 15 de 2015).
- Sachs, Wolfgang. (1996). Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. PRATEC. Perú. En: <http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SESSION-6-Sachs-Diccionario-Del-Desarrollo.pdf> (Recuperado en Abril 20 de 2014).
- SERVINDI. (2005) *Interculturalidad: desafío y proceso en construcción*. Lima - Perú. En: <http://www.servindi.org/pdf/manual2.pdf> (Recuperado en marzo 28 de 2015).
- Solís Gómez, Luis Jesús. (2001). Los pueblos del Cauca. Popayán – Colombia.
- Walsh, Catherine. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político epistémicas de refundar el estado*. Revista Tabula Rasa N° 9. En: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf> (Recuperado en mayo 03 de 2016).
- Walsh, Catherine. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pFEUA4ky1-IJ:www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co (Recuperado en septiembre 19 de 2014).

Referencias.

- Colectivos, Movimientos y Comunidades en Resistencias en Colombia. Botero Gómez, Patricia. Comp. (2015). *Resistencias: relatos del Sentipensamiento que caminan la palabra*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Congreso de Colombia. Ley 40 de 1990. "Por la cual se dictan normas para la protección y desarrollo de la producción de la panela y se establece la cuota de fomento panelero" En: http://www.fedepanela.org.co/files/LEY_40_DE_1990.pdf. (Recuperado en septiembre 18 de 2014).
- Esteva, Gustavo. (2014). *De la educación alternativa a las alternativas a la educación*. En: <http://www.cgtchiapas.org/noticias/gustavo-esteva-educacion-alternativa-alternativas-educacion-video> (Recuperado en Julio 4 de 2015).
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. 52ª edición. Impreso en Colombia. Editorial Presencia Ltda.
- Gudynas, Eduardo. 2013. *Extracciones, extractivismos y extrahecciones. Un marco conceptual sobre la apropiación de los recursos naturales*. Observatorio del desarrollo. En: <http://www.extractivismo.com/documentos/GudynasApropiacionExtractivismoExtraheccionesOdeD2013.pdf> (Recuperado en mayo 16 de 2014).

- Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria. (2015). *Proyecto Educativo Comunitario PEC 2015*. Cauca: I.E. Nuestra Señora de La Candelaria.
- Londoño Arango, Carlos Hernando_. (2001). *Cuencas Hidrográficas: Bases conceptuales – caracterización-planificación-administración* En: http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_8459.pdf (Recuperado en junio 13 de 2014).
- Martí, Joel. (S, f). *La investigación - acción participativa. Estructuras y fases*. En: <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/InvestigacionColaborativa.pdf> (Recuperado en septiembre 24 de 2014).
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2006). *Estándares básicos de Competencia*. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf (Recuperado en Septiembre 27 de 2014).
- Neff, Max. (S.f). *Desarrollo humano como necesidades y potencialidades*. Documento Maestría en Educación desde la Diversidad – Universidad de Manizales. En: http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/desarrollo_humano_pasto_ch18/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/pdf/necesidades_y_potencialidades.pdf . (Recuperado en mayo16 de 2014)
- Proceso de Comunidades Negras PCN. (1991). *Principios PCN*. En: <http://www.hchr.org.co/afrodescendientes/index.php/portada/ique-es-el-proceso-de-comunidades-negras-pcn.html> (Recuperado el 8 de Agosto de 2015)
- Rodriguez Salazar, Adriana. (S, f). Portal web *filosofías del buen vivir*. En: <http://filosofiadelbuenvivir.com/antecedentes/> (Recuperado en agosto 14 de 2015).
- Mondragón Gonzales, Araceli. (S, f). *Interculturalidad, alteridad y utopia. Una reflexiona partir de las confrontaciones entre tlamatinime y franciscanos en 1524*. En: http://www.academia.edu/3611460/Interculturalidad_alteridad_y_utope%C3%ADa._Una_reflexi%C3%B3n_a_partir_de_la_lectura_de_las_confrontaciones_entre_tlamatinime_y_franciscanos_en_1524 (Recuperado en agosto 15 de 2015).
- Freire, Paulo. (S, f). *La pedagogía de la esperanza-un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. En: <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf> (Recuperado en agosto 15 de 2015).
- Walsh, Catherine. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. En: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641> (Recuperado en junio 24 de 2015).
- Sanchez Gonzalo, Machado Absalon, Meertens Donny y otros. (2010). *La tierra en disputa-Memorias del despojo y resistencias campesinas en la costa del Caribe 1960-2010*. En: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2010/tierra_conflicto/la_tierra_en_%20disputa.pdf (Recuperado en agosto 15 de 2015).