Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Educación para la Paz

bëtsknaté
El Día Grande del perdón en la comunidad indígena caméntsá del Alto Putumayo
Aportes desde el pensamiento y la cultura indígena a la educación para la paz en Colombia

Estudiante
María Camila Prada Sánchez
Tesis para optar al título de Magister en Educación para la Paz

Director:
Omar Alberto Garzón

Bogotá D.C, 2025

Agradecimientos

Agradezco a todos aquellos que formaron parte de este camino y me motivaron para culminar esta investigación. En especial, quiero dar un profundo agradecimiento a mi familia por su apoyo incondicional, su amor, cariño, comprensión y por motivarme en cada paso. Me llena de orgullo honrarlos de esta manera.

Mi más sincero agradecimiento a mi director de tesis, docente Omar Garzón cuya experiencia, dedicación y apoyo constante fue fundamental para la realización de mi tesis. Su confianza y paciencia en mí, me impulso a seguir adelante y superar desafíos. Gracias por su guía y todos sus consejos en este trayecto.

Gracias infinitas a Nelly por ser inspiración, abrirme las puertas para conocer una parte de su vida y de su cultura, por compartir su tiempo y ser parte fundamental en mi investigación porque sin ella no hubiera sido posible finalizar este proceso.

A todos, gracias por ser parte de este viaje.

Contenido

Introducción **9**
Formulación del problema de investigación 12
Pregunta de investigación 47
Objetivo general **48**
Objetivos específicos 48
Metodología de investigación **48**
Enfoque teórico para el estudio: pensamiento "otros" **54**
Capítulo I: La Paz **60**
Aproximaciones del concepto de paz 62
Paz negativa 62
Paz positiva 63
Violencia directa y violencia indirecta o estructural 63
Paz imperfecta 63
Reconocimiento del conflicto 64
Investigación sobre la paz 65
Educación para la paz 66
Cátedra de paz en Colombia 75
Decreto 1038 de 2015 76
Objetivos de la Cátedra de Paz 77
Contenido Académico de la Cátedra de Paz 78
Cátedra de Paz y Resolución de Conflictos 79
Capítulo II: Comunidades indígenas: experiencias de paz y justicias indígenas **82**
Experiencias de paz 83
Australia 84
América Latina 86
Guatemala 91
México 97
Colombia 104
Justicias indígenas 109

Capítulo III: "Bëtsknaté" Día Grande del Perdón 130
El valle de Sibundoy 130
Contexto histórico 132
El Día Grande del perdón de la comunidad indígena caméntsá 140
El origen de la celebración 141
Mito del Día Grande 142
Carnaval del Perdón o *clestrynye* o fiesta del maíz o El Día Grande 145
El inicio de la celebración 147
Matachín 148
Los bandereros 149
Sanjuanes 150
Zaraguayes 151
La virgen de las Lajas 152
La misa 153
Acto de perdón y consejo 155
El cabildo 155
Acto de degollamiento del gallo 158
La comida 161
Música y danza 163
El antes 166
El carnavalito 168
Reflexiones finales: Elementos simbólicos del Día Grande del perdón para pensar la educación para la paz 170
La Memoria en la comunidad caméntsá 171
El Don 172
Armonización 173
El Perdón 175
Bibliografía 184

índice de ilustraciones

Ilustración 1: Mapa del departamento de Putumayo (Colombia) 131

Ilustración 2: Poblaciones del valle de Sibundoy 132

Ilustración 3: Nelly Agreda durante la celebración del Día grande. 140

Ilustración 4: Inicio del desfile del Carnaval en Sibundoy 145

Ilustración 5: Matachín 148

Ilustración 6: Los bandereros 149

Ilustración 7: Sanjuanes 150

Ilustración 8: Sanjuanes 151

Ilustración 9: Zaraguayes 152

Ilustración 10: La virgen de las Lajas 152

Ilustración 11: La virgen de las Lajas 153

Ilustración 12: Gobernador indígena de la comunidad camentsá, Juan Bautista Agreda... 153

Ilustración 13: Alguaciles indígenas al interior de la iglesia de Sibundoy 154

Ilustración 14: Alguaciles indígenas al interior de la iglesia de Sibundoy 154

Ilustración 15: Gobernador indígena camentsá 156

Ilustración 16: Danza durante la celebración en la plaza del pueblo 163

Ilustración 17: El carnavalito 168

Índice de tablas

Tabla 1: Lista de los pueblos indígenas en Colombia 20

Resumen

La educación para la paz se ha convertido en una obligación ética y una necesidad social para el gobierno y la sociedad. A través de los diferentes estudios alrededor de la paz y los conflictos se considera que la educación para la paz debe articularse desde una dimensión mucho más amplia y trascender el entorno escolar, esta educación debe incluir el estudio, la investigación y la resolución de conflictos por vía pacífica. Este trabajo es producto del estudio de los elementos simbólicos en la celebración del "Día Grande" por parte de la comunidad indígena caméntsá en el Valle de Sibundoy en Putumayo porque tiene elementos que permiten identificar acciones de orden comunitario para proponer, desde otras formas de pensamiento "otro" la educación para la paz en Colombia y el diseño de cátedras de paz desde la cosmovisión indígena.

El sistema de pensamiento indígena trae elementos que, desde su propia manera de pensar, actuar, vivir e interpretar la realidad y la vida han instaurado procesos propios de resolución de conflictos, en el sistema de pensamiento indígena las justicias no buscan restituir al transgresor mediante el castigo, sino por medio del perdón, el restablecimiento de las relaciones y la importancia de la armonización consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, desde este pensamiento se busca aprender a abordar los conflictos humanos de una manera positiva, lo que evita la expresiones violentas en los conflictos.

Palabras clave

Paz, Educación para la Paz, cosmovisión indígena, caméntsá, celebración, justicia, perdón.

Abstract

Peace education has become an ethical obligation and a social necessity for government and society. through the different studies on peace and conflict, it is considered that peace education should be articulated from a much broader dimension and transcend the school setting., this education should include study, research and the resolution of conflicts by peaceful means. This work is a product of the study of the symbolic elements in the celebration of the 'Día Grande by the caméntsá indigenous community in the Sibundoy Valley in Putumayo because it has elements that allow us to identify community actions in order to propose, from other forms of thought 'other' the education for peace in Colombia and the design of peace chairs from the indigenous cosmovision.

The indigenous system of thought brings elements that, from their own way of thinking, acting, living and interpreting reality and life, have established their own processes of conflict resolution. In the indigenous system of thought, justice does not seek to restore the transgressor through punishment, but through forgiveness, the reestablishment of relationships and the importance of harmonisation with oneself, with others and with nature, this way of thinking seeks to learn to approach human conflicts in a positive way, which avoids violent expressions in conflicts.

Keywords

Peace, Peace Education, indigenous cosmovision, caméntsá, celebration, justice, forgiveness.

Introducción

Esta tesis estudia la celebración del Día Grande[1] del perdón, llamado en lengua camentsá *bëtsknaté*[2] o *klestrinyé* en lengua inga. A partir del estudio de esta festividad, que se celebra anualmente al inicio de la cuaresma católica por los pueblos indígenas caméntsá e inga que habitan la región conocida como el alto Putumayo (sur de Colombia) esta investigación realizó una exploración de los elementos rituales presentes en esta fiesta para mostrar cómo esta práctica tradicional constituye un referente para proponer, desde las formas de pensamiento indígena, la educación para la paz en Colombia y el diseño de cátedras de paz.

Esta tesis se redactó en el marco de la Maestría de Educación para la Paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El problema planteado para la elaboración de la tesis responde a la necesidad de abordar la educación para la paz en Colombia a partir de elementos del pensamiento indígena, buscando proponer otras formas de pensar la educación para la paz, el cual ha sido históricamente orientado desde ideas hegemónicas.

---

[1] En la entrevista realizada en el marco de esta investigación a Nelly Esperanza Agreda, integrante de la comunidad caméntsá, hacía el llamado para evitar referirse a esta fiesta como "carnaval" toda vez que se puede confundir con festividades similares como el "carnaval de Barranquilla" o "carnaval de blancos y negros" (que se celebra anualmente al sur del país, en el departamento de Nariño) e invitaba a que se nombrara como "día grande" o "día grande del perdón". Esta advertencia responde, muy seguramente, al carácter religioso y ceremonial que tiene esta celebración para su comunidad. En este mismo sentido, Fajardo (2006, p. 401) señala que "el carnaval tiene diferentes denominaciones, algunas de las cuales en gran parte corresponden a los cambios e incorporaciones culturales a las que el pueblo caméntsá ha debido acomodarse, a través de los conflictos históricos que ha enfrentado. Así, entre los nombres que revisten la fiesta se hallan: los carnavales de dios, el día más grande, la fiesta del maíz o la alegría, el carnaval del perdón". Con lo anterior, en esta tesis adoptó la denominación de "El día grande". Sobre esta claridad, volveré en el capítulo II, donde analizo en detalle esta fiesta.

[2] Nombre empleado en la lengua indígena caméntsá que quiere decir "perdonar". La comunidad inga, quienes también celebran esta fiesta, lo denominan *clestrinye*, palabra que alude, también, al perdón.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta es pensar desde un lugar distinto de enunciación o pensamiento "otro" la Cátedra de educación para la paz, para aportar contenidos desde el pensamiento indígena, en este caso particular, aquellos identificados en el análisis del *bëtsknaté* o *El Día Grande* del perdón. Si bien, esta celebración no se realiza en el marco de los procesos de paz del país, los elementos asociados al mismo permiten identificar acciones de orden comunitario y ritual que sirven como referentes para mostrar posibles formas de resolver los conflictos sociales al interior de un grupo social. Así, resulta interesante que una política de educación para la paz aprecie y estudie estas prácticas culturales que se mantienen en medio del conflicto armado y social en Colombia y considere reconocer algunos elementos relevantes a la elaboración de propuestas educativas en torno a la Cátedra de Educación para la paz.

Este documento contiene una introducción, tres capítulos y las reflexiones finales, resultado del ejercicio investigativo. En la introducción presento los elementos tenidos en cuenta para la elaboración de la propuesta de investigación como el problema de investigación, la pregunta, la metodología y los referentes teóricos.

En el primer capítulo elaboro un rastreo de los estudios sobre la Paz, sus definiciones, la importancia de la relación del reconocimiento del conflicto, las vías pacíficas de regulación cuando se habla de paz, el valor de las investigaciones sobre la paz, la obligación ética y necesidad social de abordar la educación para la paz y el desarrollo de la Cátedra de la Paz en Colombia. Este es un capítulo de contexto.

En el segundo capítulo presento experiencias de paz y justicia indígena, identificando casos internacionales de construcción de paz y haciendo énfasis en las experiencias de paz con carácter étnico, más específicamente con las comunidades indígenas en diferentes territorios como el "Día del Perdón" (Sorry Day) en Australia y experiencias latinoamericanas similares como el caso de Guatemala y México donde se aborda el tema de las justicias indígenas y el reconocimiento constitucional sobre la autonomía jurídica de los pueblos indígenas y la justicia restaurativa. Este capítulo hace parte del estado del arte de la investigación.

El tercer capítulo documento y reconstruyo la celebración del *bëtsknaté* o Día Grande del Perdón. Para ello, presento el contexto cultural, social e histórico del Valle del Sibundoy. A continuación, analizo los elementos rituales presentes en la celebración *del bëtsknaté* relevantes para elaborar propuestas de educación para la paz. Para ello, narro el origen de la festividad, los momentos de desarrollo y la descripción de los personajes que participan de la Celebración. Este capítulo es resultado de la sistematización y análisis de las entrevistas y las fuentes documentales.

En las reflexiones finales hago énfasis en cuatro elementos rituales que encuentro son centrales para considerar propuestas de paz desde este pensamiento. Allí mismo, propongo algunas ideas generales sobre la importancia del pensamiento y la cultura indígena camentsá para la construcción de propuestas de educación para la paz.

Como se anticipó, para ilustrar al lector en los antecedentes de la investigación, a continuación, presento los elementos generales que fueron considerados para la elaboración del proyecto de investigación.

Formulación del problema de investigación

Uno de los elementos simbólicos centrales identificados en *El día grande,* es el 'perdón', acción que se lleva a cabo durante uno de los momentos de la celebración. Como sabemos, la acción de 'perdonar' es un acto asociado a los procesos de paz en Colombia. Al respecto, investigaciones de distinta índole (filosóficas, jurídicas, políticas) asociadas a la comprensión del conflicto armado en Colombia, han dedicado esfuerzos por comprender los contextos bajo los cuales es posible el perdón como una condición para dar por terminada la guerra.

El primer elemento en la formulación del problema responde a hechos históricos que, en Colombia, han promovido "la paz" como una obligación de la educación. Con esto quiero evidenciar que las cátedras de paz responden a ciertas coyunturas históricas, caracterizadas por conflictos sociales que han desembocado en confrontaciones bélicas y que señalan la responsabilidad de la educación para la resolución de estas confrontaciones. Para ello, hago referencia al artículo de la profesora historiadora Sandra Patricia Rodríguez de la Universidad Pedagógica Nacional.

De acuerdo con el artículo de la profesora Rodríguez (2016) "Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz", comprometer a las instituciones educativas del país con la enseñanza de la paz, es una preocupación con antecedentes históricos. Así, se pueden identificar al menos tres momentos de la historia de Colombia cuando esto ha ocurrido: después de la Guerra de los Mil Días (1899-1902); después del asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, el 9 de abril de 1948 y después de la firma de acuerdos de paz con algunos movimientos guerrilleros entre 1989 y 1994. Al respecto, Rodríguez (2016) nos comenta que:

> En el primero, el país quedó devastado y la paz se convirtió en una obligación moral; en el segundo, las élites políticas quedaron atemorizadas ante la protesta de los sectores populares y convirtieron la paz en un mecanismo de contención social; y en el tercero, la paz fundamentó el proceso constituyente en el cual se basó la participación política durante los últimos años del siglo XX. En cada caso (…) a la educación se le asignó la función de orientar los comportamientos y contenidos escolares a partir de este principio, pero en todos los casos la tarea excedió las posibilidades de las instituciones escolares, de los maestros y de los mismos organismos gubernamentales y se abrieron nuevos escenarios de conflicto y confrontación que tienen su expresión en el presente (p.136).

En cada uno de los momentos históricos estudiados en el artículo, se tuvo en cuenta además de la educación, la promulgación de una serie de elementos de orden simbólico, con incidencia en la educación, orientados a la promoción de la unidad nacional y para alcanzar la paz. Es importante señalar que la Cátedra de paz ha sido una forma de responder a un largo conflicto social en el país, del cual se pueden señalar algunos de acontecimientos históricos relevantes que han marcado la vida nacional.

El primer momento corresponde a la guerra de los Mil Días, la cual comenzó en el año 1899 y finalizó en 1902. Esta fue una confrontación entre el partido conservador y el partido liberal que dejó como resultado más de mil muertos, la pérdida de Panamá, la caída económica del país y la victoria del partido Conservador. Al finalizar la guerra, el país vivió una precaria calma que duró aproximadamente 45 años hasta el asesinato del líder liberal Jorge Eliecer Gaitán en 1948.

Una de las acciones simbólicas llevadas a cabo para “reconciliar al país” después de la Guerra de los Mil días fue la construcción del Templo del Voto Nacional de tal manera que “Mediante esta consagración al Sagrado Corazón se intentó articular el ideario católico a las prácticas educativas patrióticas en las que se promovía la idea de una paz duradera en las procesiones escolares a la Plaza de los Mártires ubicada junto al Tempo del Voto Nacional” (Rodríguez Ávila, 2016, pág. 138) y la creación de la Academia Colombiana de Historia, institución que incidió en la enseñanza escolar a partir de “un interés por superar posiciones partidistas doctrinarias y por fortalecer un proyecto de unidad fundamentado en la paz y progreso” (Rodríguez Ávila, 2016, pág. 139).

El segundo momento fue el asesinato en 1948 de Jorge Eliecer Gaitán que provocó una revuelta social, que en la historia nacional se conoce como el “bogotazo”. Este hecho, además de dejar más de 3.000 muertos, marca el inicio a lo que los historiadores han llamado “la época de la violencia”, caracterizada por el enfrentamiento sangriento entre liberales y conservadores. Para entonces, 1950, los conservadores llegan al poder en cabeza de Laureano Gómez. Tres años después, su ministro de defensa, el General Rojas Pinilla da un golpe de Estado y toma el poder, hasta que es derrocado en 1957 y sustituido por una Junta militar.

Como una manera de contrarrestar la violencia desatada por este asesinato, el “Ministerio de Educación Nacional le asignó a la educación, y en particular a la enseñanza de la historia, la tarea de contribuir a superar la agitación política mediante la difusión de los principios de unidad nacional” (Rodríguez Ávila, 2016, pág. 143). Esta orientación fue acogida en los textos de enseñanza de la historia, los cuales hicieron énfasis en destacar el papel del gobierno mostrando que la revuelta social iba en contra de la paz.

Después del derrocamiento de Rojas Pinilla en 1957, Alberto Lleras Camargo y Laureano Gómez hicieron un nuevo acuerdo: el Pacto de Sitges. Su propuesta consistía en una repartición del poder político, según el cual "habría 12 años de gobierno conjunto, con 'paridad' en los ministerios, los organismos electivos y la burocracia" (Melo, 2017, pág. 231). Esta propuesta fue sometida por la Junta militar a un plebiscito. El resultado fue que el 96,4% de la población, por medio del voto, aprobó la propuesta de coalición que se conoció como el Frente Nacional. El primer presidente del Frente nacional, Alberto Lleras (1958-1962), quien a "pesar de la reducción brusca de la violencia, la ampliación de la educación elemental y el crecimiento de la economía" (Melo, 2017, pág. 233) no pudo conservar el respaldo con el que subió al poder.

El Frente Nacional se forma en 1957, es una coalición entre liberales y conservadores quienes optan por repartirse el poder legislativo, ejecutivo y judicial, en donde por 16 años se turnan el mandato; en medio del Frente Nacional fuerzas principalmente de izquierda se formaban en el país, fuerzas cómo las FARC-EP, el ELN y el EPL, cuando finaliza el Frente Nacional en 1974 se forma otro grupo revolucionario llamado el M-19[3].

El tercer momento histórico, corresponde a los cuatro tratados de paz firmados durante el gobierno del presidente Virgilio Barco Vargas (1986-1990) con el M-19 (Movimiento 19 de abril), con PRT (Partido revolucionario de los Trabajadores); con el EPL (Ejército Popular de Liberación) y con MAQL (Movimiento Manuel Quintín Lame, grupo guerrillero inspirado

[3] El M-19 nace en gran parte de la inconformidad de las elecciones tachadas de fraudulentas en donde es electo Misael Pastrana Borrero, quien gana sobre Rojas Pinilla. En 1974 es elegido Alfonso López Michelsen, durante su gobierno el país sufriría una gran crisis económica, durante este y futuros mandatos el gobierno se centra en combatir a las guerrillas y deja de lado un problema naciente en el país, el narcotráfico.

en las ideas del líder indígena Manuel Quintín Lame). Es importante decir que estos acuerdos sucedieron previo a la promulgación de la Constitución política de 1991.

En relación con la educación, se promovió (en el marco de la Ley General de Educación de 1994) la convivencia escolar y la participación democrática. Para este periodo se incentivó "el debate en relación con la educación y la pedagogía para la paz y los derechos humanos" (Rodríguez Ávila, 2016, pág. 148). Sin embargo, pese a este esfuerzo, estas iniciativas se enfocaron en la convivencia escolar olvidando la necesidad de la enseñanza de las causas que generaron el conflicto en Colombia.

Otros hitos importantes de la historia en torno a la búsqueda de la paz, son:

- Narcotráfico hasta la Constitución de 1991: Al mando de personas cómo Pablo Escobar, los hermanos Orejuela, Gonzalo Rodríguez Gacha, etc., la violencia se recrudeció en el país. En el marco del combate por parte del Estado al Narcotráfico murieron personajes cómo Luis Carlos Galán, Francisco Lara, Carlos Mauro Hoyos entre otros, esto genera el acuerdo de extradición con Estados Unidos en donde se "dan de baja" y se capturan varias de las personas al mando. En 1990, se desmovilizan grupos armados al margen de la ley cómo el M-19, el Quintín Lame, y el EPL, dando paso a la constitución de 1991, constitución que aún nos rige.
- Negociaciones de Paz con grupos de Autodefensas: Desde 1992 y hasta 2001 se intenta llegar a un acuerdo entre el gobierno nacional y las FARC-EP siendo estos esfuerzos en vano, además surgen grupos de extrema derecha llamados autodefensas quienes eran dirigidos por los hermanos Castaño, estos grupos muestran interés en los diálogos de paz llegando a un acuerdo en el 2003, muchos vuelven a delinquir

desde las cárceles y son extraditados, cómo por ejemplo Salvatore Mancuso, “Jorge 40”, y “Don Berna”.

- Diálogos de Paz con las FARC y el ELN: En 2018 el presidente Juan Manuel Santos inicia algunos contactos con el secretariado de las FARC. Derivados de estos, en el 2012 empiezan las negociaciones en la Habana Cuba y en 2016 se firman los Acuerdos de paz dando inicio a la reincorporación de los integrantes. Posteriormente, en el 2017 se inician diálogos de paz con el ELN en Ecuador. En este marco de diálogo y firma de los Acuerdos de paz, se propone la cátedra de paz.

El artículo de Rodríguez concluye afirmando la necesidad de la “restitución de la experiencia histórica” (Rodríguez Ávila, 2016, pág. 154) como un elemento que debe ser tenido en cuenta en la formulación de propuestas de educación para la paz. Con las anteriores ideas, esta tesis propone que las iniciativas por la paz en distintos momentos históricos no solo han dejado de lado la experiencia histórica, sino también la experiencia cultural de las comunidades, en particular de los grupos indígenas y de sus tradiciones, los cuales considero deben ser tenidos en cuenta al momento de construir y formular propuestas entorno a la educación para la paz.

Es importante mencionar que en Colombia hay una presencia significativa de pueblos indígenas a lo largo de todo el territorio nacional. De acuerdo con el censo nacional de población y vivienda de DANE 2018, en Colombia hay 1.905.617 (4,4%) indígenas. La Población Indígena, se concentra principalmente en La Guajira (20%), Cauca (16%), Nariño (10,8 %) y Córdoba (10,6%). El país es reconocido por la diversidad cultural por la multiplicidad de identidades, pueblos y comunidades que están a lo largo y ancho del territorio nacional.

La población indígena está conformada en su mayoría por jóvenes. Los rangos de edad que prevalecen oscilan entre los 15 y los 24 años (DANE, 2019), seguido del grupo de niños entre los 5 y 14 años; y el grupo de adultos entre los 30 y los 59 años (DANE, 2019). Los jóvenes y los adultos representan el 64%, mientras que las niñas y niños el 33,8% y los adultos mayores el 5,8%. El índice de envejecimiento de esta población (17,1%) es significativamente inferior al de la población total (40,4%). (MINSALUD, 2020, pág. 6)

Según la Organización Nacional Indígena de Colombia, en 2010 fueron asesinados 122 indígenas, 10 desaparecieron y 1.146 fueron forzados a desplazarse y el pueblo indígena que ha vivido mayores y profundas afectaciones en razón del conflicto armado es el pueblo Nasa (Cauca), el cual alcanza un total de 45 indígenas asesinados durante 2010, seguido de los Awá (Nariño y Putumayo) con 25 indígenas asesinados. (ACNUR, pág. 2)

De acuerdo con el Registro Único de Victimas -RUV 19% de la población Victima del Conflicto manifestó ser indígena. Los hechos de violencia ocurrieron principalmente en los departamentos de Cauca, Chocó, Nariño, Putumayo, Antioquía y Córdoba (63%). (MINSALUD, 2020, pág. 6).

> En el Informe de la Comisión de la Verdad, presentado el 28 de junio de 2022, en el capítulo sobre pueblos étnicos se señala que “Para los peublos étnicos, el conflicto armado y sus origenes, no se explican únicamente a partir de la confrontación entre actores armados” y continúa diciendo “Las memorias de las violencias históricas, la trata esclavista, la invasión y la Colonia; así como las violencias contra los cuerpos, el territorio y la naturaleza en el conflicto armado se narra como un continuum de violencias, que han puesto en riego el ser, el proyecto de futuro colectivo de los

> pueblos negros, afrocolombianos, raizales, palenqueros, indígenas y rrom (Informe Final de la Comisión de la Verdad, 2022).

En la sección dedicada a mostrar las *Modalidades de violencia en territorio étnicos*, en un mapa se ilustra cómo a lo largo y ancho del país, las comunidades étnicas en general y en particular las comunidades indígeneas han sido víctimas de la guerra en Colombia, la cual ha afectado sus valores y tradiciones, sus arraigos territoriales y en general sus formas de vida. Masacres como la de Bahía Portete cometida en abril de 2004 por paramilitares, con el apoyo del ejercito colombiano, y donde las mujeres de los clanes Uriana y Epinayú fueron sometidas a tortura, violencia sexual y desplazamiento. En esta masacre "los agresores focalizan sus acciones sobre las mujeres de Bahía Portete precisamente porque ellas cumplen en la estructura comunitaria de los wayuu, un papel determinante en los planos cultural, económico y político" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2010, p. 17).

> En la división sexual de los papeles y funciones en tiempos de guerra, las mujeres no participan en los combates y son las responsables de recoger a los heridos y muertos, de curarlos y enterrarlos. Por consiguiente, ellas pueden circular libremente por los caminos, son intocables y no pueden ser focos de agresión. Solo las mujeres tocan el cuerpo de una persona que muere de manera violenta. A la vez son ellas las que recorren el territorio y salen de este al actuar como intermediarias con el mundo exterior. Esto les otorga un lugar específico como seres de frontera, que si bien mantienen un prstigio y autonmía en la comunidad, no las coloca como autoridad en materia de poder político y de decisión en la comunidad. En ocasiones, por el contrario, las ubica en el lugar de la sospecha sobre sus relaciones y transacciones con

> el mundo de afuera y si estas utilizan para obtener ventajas personales (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2010, p. 41)

Como el anterior, muchos pueden ser los ejemplos que evidencian los efectos de la guerra sobre los grupos étnicos del país, sus territorios y su cultura. Por ello, las cátedras de paz deben enfocar sus esfuerzos formativos no solo a comprender los efectos de la guerra en los grupos étnicos, sino también a estudiar la importancia de sus culturas como alternativas de paz.

Para contar con una panorámica más amplia, en la tabla 1 realizo un balance de los pueblos indígenas de Colombia, su ubicación geográfica, los aspectos lingüísticos y algunos conflictos que los han afectado.

Tabla 1: **Lista de los pueblos indígenas en Colombia**

COMUNIDADES INDÍGENAS EN COLOMBIA (ONIC, 2022) (UNHCR/Colombia)			
NOMBRE	**UBICACIÓN**	**LENGUA**	**CONFLICTOS**
ACHAGUA	Resguardos de Umapo y El Turpial, en el municipio de Puerto López (Meta) y algunas familias en La Hermosa (Casanare).	Achagua. Pertenece a la familia lingüística Arawak.	A partir del siglo XVIII han sido fuertemente afectados por la actividad misionera evangélica y por la expansión de la colonización. A pesar del proceso de reelaboración

			cultural y apropiación de nuevos elementos, conservan sus rituales en donde se utiliza plantas psicotrópicas, esenciales para sus ceremonias. Su lengua se encuentra en peligro de extinción
AMBALÓ	Cercanías de los Cerros Crestegallo, Puzna y Gallinazo cuyas alturas sobrepasan los 3.800 m. de altitud.	Namtrik	Se deduce que de toda la población 2749 personas, 401 personas hablan el idioma castellano y el nativo, el resto -2348 personas- hablan únicamente el idioma castellano. Indudablemente que esto preocupa al cabildo, de allí que el Comité de Educación haya confeccionado el Proyecto Educativo

			Comunitario orientado hacía el fortalecimiento del Plan de Vida y de la Organización para la recuperación del Territorio, la Lengua y la Cultura.
AMORÚA	Municipio de Paz de Ariporo, Casanare, en la localidad de El Merey-La Guagilla. Existe también un asentamiento de población conocida localmente como Amorúa en la localidad de La Esmeralda sobre el caño Aguaclara, afluente del río Casanare. Hay otro, de unas quince casas, en un punto vecino al hato El Porvenir, Otros asentamientos están en los fundos La Arenosa, Lituania, Tierra Macha y en la reserva los Mochuelos. Los Amorúa conviven con Guahibo-Sikuani en la reserva actual de Guáripa- La Hormiga, en Vichada.	Amorúa o Hamorúa	Sin información oficial
ANDAKIES	Caqueta	andaquí	Sin información oficial
ANDOQUE	Se localizan en la región del Araracuara, caño Aduche, muy	El andoque	La población fue rápidamente

	cerca de la ribera del medio río Caquetá, al sur de la amazonía colombiana. Existen algunos asentamientos en la región peruana del río Ampi- Yacu.		diezmada por efectos de la explotación cauchera que se dio en décadas pasadas. De los casi 10 mil habitantes que existían, ahora sólo se tiene registros de 597 personas.
AWÁ	Los Awá tienen una presencia binacional; se encuentran en Colombia y Ecuador. En Colombia se ubican en el suroccidente en los municipios de Cumbal, Santa Cruz de Guachavez, Mallama, Ricaurte, Barbacoas, Roberto Payán, Tumaco e Ipiales, en el departamento de Nariño, y en los municipios de Mocoa, Puerto Asís, Valle del Guamuez, San Miguel, La Dorada, Orito, Puerto Caicedo, Villa Garzón en el departamento del Putumayo.	De la lengua Awapít, que pertenece a la familia lingüística Chibcha. Forma parte del dialecto Malla de los Sindaguas; emparentada con el Chá palaa (idioma de la Nacionalidad Chachi) y con el Tsa'fíqui (idioma de la Nacionalidad Tsa'chila).	Desde inicios de años 2022 se ha venido presentando más violencia, crisis humanitaria y muertes de líderes en el territorio Awa de Camawari, como se presentó el día jueves 17 de febrero del año 2022 donde hubo un ataque armado en el corregimiento de Ospina Pérez, jurisdicción del municipio de Ricaurte, que la

			estación de Policía fue objeto de un hostigamiento por parte de hombres armados que realizaron disparos por, al menos, 10 minutos desde las montañas que circundan la población, ocasionando temor y zozobra a todos los comuneros Indígenas. Esta situación pone en alto riesgo a la comunidad Awá su formas de subsistencia y de reproducción cultural.
BARÁ	El pueblo indígena Bara se ubica en la parte nordeste del Amazonas, exactamente en el departamento de Vaupés, ríos Colorado, Papuyurí, Yapú, Inambú, Macucú y Tiquié.	Bará (waimaja, waimasa, waymasa, waimaha, barasano del norte).	Sin información oficial

BARASANO	Amazonía. Colombia y Brasil. Su territorio está comprendido en el resguardo Parte Oriental del Vaupés, viven en el Caño Colorado, río Pirá-Paraná	Barasana-taiwano	Sin información oficial
BARÍ	Viven en la frontera con Venezuela en la Serranía de los Motilones	Esta lengua se denomina BARÍ ARA	Sin información oficial
BETOYE	Viven a orillas del río Cravo y en el municipio de Tame, departamento de Arauca	Su lengua proviene de la familia lingüística Chibcha. Aunque no conservan su lenguaje original, hablan un español particular considerado como español betoye en el que permanecen ciertas estructuras gramaticales del sustrato betoye.	Sin información oficial
BORA	El pueblo Bora está localizado en la Chorrera, en el departamento del Amazonas. Se encuentra ubicado riberas del río Putumayo, en el departamento del Amazonas, en el bajo Igará-Paraná, y en el río Ampiyacú en el Perú.	Bora	Sin información oficial
CAÑAMOMO	Viven en la margen izquierda del río Cauca, municipios de Riosucio y Supía, departamento de Caldas. Comprende los resguardos de	Ya no conservan su lengua nativa	Sin información oficial

	Cañamomo y Lomaprieta y el de San Lorenzo, con una población conjunta de 26.083 habitantes.		
CARAPANA	El pueblo Ucomaja está ubicado en el departamento del Vaupés, en asentamientos dispersos por los ríos Ti, Pirá Paraná	karapanã-tapúya, mehtã (möxdöá).	Sin información oficial
CHIMILAS - ETTE ENEKA	Hoy se localizan en torno a la población de San Angel, ubicada en las llanuras centrales de los departamentos del Magdalena y el Cesar.	Ette Taara y pertenece al complejo lingüístico Chibcha.	Sus tierras, denominadas desde la conquista "tierras de Chimilas", recientemente se han visto afectadas por la extensión de las haciendas ganaderas, los auges extractivos del banano, la palma africana y el bálsamo de tolú, así como por el descubrimiento de yacimientos petroleros durante la primera mitad del siglo XX.
CHIRICOA	Originariamente se ubicaban en el alto río Ele (Arauca). También	Pertenece a la familia lingüística Guahibo	En peligro de extinción

	existe información sobre la existencia de asentamientos en Arauquita		
COCAMA	Los Cocama viven cerca de Leticia en San José del Río e Isla de Ronda, en Puerto Nariño, departamento del Amazonas	Muy poco hablada en la actualidad, pertenece a la familia lingüística Tupí Guaraní. La lengua kokama-kokamilya se habla en Colombia	Sin información oficial
COYAIMA	Se ubican en pequeñas parcialidades en los municipios de Coyaima, Natagaima, Ortega, Chaparral y San Antonio	No hablan lengua aborigen.	Sin información oficial
CURRIPAKO	Localizados en el río Isana y cabeceras del río Negro	Su lengua pertenece a la familia lingüística Arawak.	Sin información oficial
DESANO	Se encuentran ubicados al noroeste del departamento del Amazonas.	La lengua desano hace parte de la subfamilia lingüística tucano oriental.	Sin información oficial
DUJO	Están localizados en el departamento del Huila, municipio de Neiva en el predio conocido como El Trapichito, territorio recuperado a finales de 1985; habitan en el resguardo denominado Tamas del Caguán.	No conservan su lengua aborigen.	Sin información oficial

EMBERA CHAMI	La mayor parte de la población chamí se encuentra sobre el Rio San Juan y en los municipios de Pueblo Rico y Mistrató, departamento de Risaralda.	Los embera chamí conservan su lengua nativa, la cual pertenece a la familia lingüística Chocó.	Durante las últimas décadas han enfrentado el problema de la reducción considerable de sus territorios debido a la expansión de la frontera agrícola así como el deterioro de sus suelos; estos fenómenos han propiciado transformaciones en su patrón de residencia y explotación del medio ambiente.
EMBERA DOBIDÁ	Se encuentran asentados en el área del Atrato (Municipios de Lloró, Quibdó, Bojayá y Riosucio);	Los embera dobidá conservan su lengua nativa, la cual pertenece a la familia lingüística Chocó.	Sin información oficial
EMBERA EYABIDA - EMBERA KATÍO	Los Embera Eyabida de las familias Katío se encuentran ubicados en el departamento del Chocó en los municipios de Unguía, Acandí, Riosucio, Bojayá, Bagadó, Carmen de Atrato y Quibdó;	Los embera katío conservan su lengua nativa, la cual pertenece a la familia lingüística Chocó	En el coliseo del corregimiento de Santa Cecilia, en Pueblo Rico (Risaralda), permanecen

			alrededor de 2.000 indígenas Embera Katío que salieron de sus territorios ante presuntas amenazas de guerrillas en la zona.
EPERARA SIAPIDARA	Se encuentran ubicados en el departamento del Cauca	Su lengua nativa es la epérã pedée, o Pede.	Sin información oficial
GUANACO	Los Guanaca se localizan en la región de Tierradentro, al oriente del departamento del Cauca. No cuentan con un resguardo definido y las tierras que poseen son de propiedad individual.	La lengua wambiano-mogés (coconuco, guanaca, totoró) se habla en el departamento colombiano de Cauca	Sin información oficial
GUANADULE - TULE - CUNA	La mayor parte del pueblo tule se encuentra ubicado en Panamá, en las comarcas Kuna Yala, Madungandí, Wargantí y Wala.	Cuna. Pertenece a la familia lingüística Chibcha.	Sin información oficial
GUANE	Los Guane fue un grupo indígena que habitó la región que actualmente ocupa gran parte de las provincias de Soto, Guanentá y Comuneros, pertenecientes al Departamento de Santander en Colombia. Actualmente ubicado a 20 minutos de Barichara Santander.	No hablan su lengua tradicional.	Sin información oficial

HITNÜ-MACAGUÁN	La población hitnü habita, en territorio colombiano, en el bosque de galería del caño Colorado y otros lugares pertenecientes a las cuencas de los ríos Ele y Lipa, en los municipios de Tame, Arauca y Arauquita, del departamento de Arauca.	La lengua indígena hitnü tiene 207 hablantes, que equivalen a un porcentaje del 31,13% de la población total, y hay 458 indígenas que no usan su lengua ancestral, esto es, el 68,87%.	Sin información oficial
HUPDË - HUPDAH - HUPDU	Son seminomadas. Hacen parte del conjunto denominado "Makú", pueblos de tradición nómada.Se encuentran en el río Tiquíe, en Caño Azul, Río Inanbú y San Joaquín y Piracurara junto a la población kakua.	El idioma de los Jupda o húpüd , pertenece a la familia makú-puinave, dentro de la cual integra el grupo Nadahup, junto con las lenguas de los Dâw (75% de cognados) y los Nadëb (50% de cognados).	Sin información oficial
IJKU - ARHUACO	El pueblo Ika o Arhuaco habitan las cuencas altas de los ríos Aracataca, Fundación y Ariguaní en la vertiente occidental de la Sierra Nevada de Santa Marta, en jurisdicción de los departamentos de Cesar, La Guajira y Magdalena;	Lengua Ika. (Ika, ijka, iku, arhuacos, bíntukua, businka, busintana)	Sin información oficial
INGA	El pueblo Inga se localiza principalmente en el Valle del Sibundoy- a 2.200 metros sobre el nivel del mar- en el departamento del Putumayo. Son descendientes de	Pertenece a la familia lingüística Quechua.	Sin información oficial

	los Incas y arribaron a la región como avanzadas militares en el proceso de expansión del imperio		
JIW - GUAYABERO	El pueblo indígena conocido como Guayabero, se autoreconoce como Jiw, es el pueblo con mayor número de habitantes indígenas del departamento del Guaviare. También están localizados en el departamento del Meta.	La lengua de este pueblo indígena es el Mitua, la cual es hablada por la mayoría y conserva el componente lingüístico del complejo Guahibo.	Sin información oficial
JUDPA - JUJUPDA	Hacen parte de la pobalación Nukak. Los Nukak o Nükâk (AFI [nɨkɑ̃k]) son un pueblo indígena que vive en la selva húmeda tropical, entre los ríos Guaviare e Inírida, en el departamento del Guaviare, República de Colombia.	El idioma jupda, hudpa o húpüd /, pertenece a la familia makú-puinave	Sin información oficial
JUHUP - YUJU	Tradicionalmente se desplazaban en las áreas cercanas a las cabeceras de los afluentes del río Apaporis.	Parte de la rama lingüística de las etnias engendradas en el término Makú.	Sin información oficial
KAKUA	El grupo indígena kakua se encuentra localizado en el departamento del Vaupés, en el interfluvio de los ríos Querarí y Vaupés.	Este grupo, hablante de una de las lenguas pertenecientes a la familia Maku-Puinave	Sin información oficial

KAMËNTSA	El pueblo Kamsa está asentado en el Valle del Sibundoy, Putumayo (Colombia) El Valle de Sibundoy,	La lengua del Camëntsá, como la cultura es milenaria se imparte principalmente en la familia, pero que debido a la relación con los colonos el idioma Camëntsá se está perdiendo, dado que tiempo atrás ha existido discriminación, especialmente hacia los jóvenes que estudiaban en las escuelas del sector urbano, sometidos a maltratos físicos y verbales por los maestros colonos y religiosos que generaban temor y negaban su libre expresión en lengua propia, opacada por la enseñanza impuesta del castellano.	Sin información oficial
KANKUAMO	Los Kankuamos viven al norte de Colombia y comparten la cultura y la tradición con los demás pueblos que cohabitan la Sierra Nevada de Santa Marta, Kággabba, Iku y Wiwa. Según su cosmogonía, cada uno de los pueblos representa “una pata de	El idioma hablado por los kankuamos hace parte de los cuatro que configuran el grupo de lenguas de la Sierra, denominado “arhuaco”	Sin información oficial

	la mesa", conformada por la Sierra, y ellos son los guardianes del equilibrio del mundo.		
KARIJONA	Se ubican en el Bajo río Vaupés, Puerto Nare y río Caquetá	La lengua carijona pertenece a la familia caribe.	Aunque su territorio se encontraba por fuera de la jurisdicción de la Casa Arana, el grupo se vio fuertemente afectado por los ataques de los caucheros a sus asentamientos y por las migraciones hacia el río Apaportis incitadas por los patrones. Una vez acabó el auge cauchero muchos karijona se unieron a otros grupos étnicos
KAWIYARI	Viven a orillas del río Apaporis medio y su afluente el caño	Su lengua pertenece a la familia lingüística Arawak.	Sin información oficial

	Cananarí, en el Departamento del Vaupés.		
KOFÁN	El Pueblo Indígena Cofán está ubicado en la frontera entre Colombia y Ecuador.	Su lengua se denomina A'ingae.	Sin información oficial
KOGUI	El resguardo Kaggabba-Malayo-Arhuaco se encuentra ubicado en los municipios de Santa Marta (Magdalena), Riohacha y San Juan del Cesar (Guajira) y Valledupar (Cesar); en la zona occidental en los valles del río Tucurinca y más hacia el sur los valles del río Guatapurí, en unicipios de Aracataca (Magdalena) y el Copey (Cesar).	kogui, kouguian, kogi, cogui, kággaba, kóggaba.	Sin información oficial
KOKONUCO	El Pueblo Kokonuko está asentado en tres Municipios del Departamento del Cauca: en el Municipio de Puracé: Resguardo de Paletará, Resguardo de Kokonuko y Resguardo de Puracé, en el Municipio de Popayán	Ya no quedan hablantes de coconuco, lengua perteneciente a la familia Chibcha, pero conservan elementos lingüísticos como toponímicos, nombres de plantas y de animales.	Sin información oficial
KOREGUAJE	Se encuentran ubicados en varios caseríos a lo largo del río Orteguaza y sus afluentes, al sudeste de Florencia en el departamento del	La lengua korewahe (coreguaje, koreguaje, ko'reuaju, caquetá), autónimo korewaxi, se	Sin información oficial

	Caquetá y en el río Caquetá y sus afluentes, al este de Puerto Solano.	habla en el departamento colombiano de Caquetá	
KUBEO	El pueblo Cubeo se encuentra ubicado en el departamento del Vaupés, en las fronteras con Venezuela y Brasil. Se calcula que a la fecha este territorio tiene un 70% bajo la figura legal de Resguardo Indígena.	Algunos autores clasifican su lengua como perteneciente a la lengua Tucano Central.	Sin información oficial
LETUAMA	En la antigüedad vivían en las orillas del río Yarí, departamento del Caquetá, de donde se esplazaron al área del bajo río Apaporis, a los ríos Yapiyá, Popeyacá e Icapuyá	Familia Lingüística Tukano. Su lengua pertenece a la familia lingüística Tukano Oriental.	Sin información oficial
MAIBÉN MASIWARE - PODIPODI	Resguardo Caño Mochuelo. El resguardo Caño Mochuelo se encuentra ubicado en la región de la Orinoquía colombiana, en el extremo oriental del departamento de Casanare en jurisdicción de los municipios de Hato Corozal y Paz de Ariporo.	La familia lingüística guahibo es común para todos los pueblos indígenas que habitan Caño Mochuelo, excepto los sálibas que son considerados una familia lingüística independiente y los Yaruro que pertenecen a la familia lingüística chibcha.	Sin información oficial

MAKAGUAJE	Es preciso aclarar que sobre este grupo se tiene poca información. Se cree que se han integrado a otros grupos étnicos del departamento del Caquetá, especialmente a los koreguaje. No tienen resguardo. Habitan la región de Peñas Blancas, en las cabeceras del río Caquetá arriba de la desembocadura del río Caguán, departamento del Caquetá.	Pertenece a la familia lingüística Tucano occidental. La lengua macaguaje (makaguaje) se habla en el departamento colombiano de Putumayo, en el curso inferior del Putumayo	Sin información oficial
MAKUNA	Los makuna o "Gente de Agua" se localizan a orillas del río Comeña, y en las Bocas de los ríos Apaporis y Pirá-Paraná, al sur del departamento del Vaupés.	La lengua makuna-erulia (taiwano o teiwana, palenoa o paneroa o hanera, macuna) se habla en el departamento colombiano de Vaupés, en las orillas del río Comeña y en la desembocadura del Apaporis y Pirá-Paraná.	Sin información oficial
MATAPÍ	Se ubican en la parte sur del departamento de Amazonas, sobre el Alto Río Mirití- Apaporis, donde viven junto a los yukuna.	La familia lingüística de esta lengua no está definitivamente determinada. Unos especialistas dicen que corresponde a la familia lingüística Tucano Oriental, otros a la familia lingüística arawak.	Sin información oficial

MIRAÑA	Los Miraña o “Gente de Agua“, se localizan a orillas del río Comeña, y en las Bocas de los ríos Apaporis y Pirá-Paraná, al sur del departamento del Vaupés.	La lengua miraña pertenece a la familia lingüística bora.	Sin información oficial
MISAK	La mayor parte de su población vive en la vertiente occidental de la Cordillera Central, en las inmediaciones de los Páramos de Las Delicias y el Pisno y de los Cerros de Río Claro y Bujíos, centro-oriente del Departamento del Cauca, en los municipios de Silvia y Piendamo.	Nam trik. Pertenece a la familia lingüística Chibcha.	Sin información oficial
MOKANA	El pueblo mokaná habita actualmente los municipios de Tubará, -Malambo, Galapa, Baranoa, Usiacurí y Piojó, en el departamento del Atlántico.	Estos amerindios perdieron la lengua y buena parte de sus costumbres	Sin información oficial
MUINA MURUI	Habitan la zona sur de la Amazonía colombiana.	Los Huitoto hablan diversos dialectos de acuerdo con la zona donde se asientan. Los dialectos Mika y Minika son comunes en la zona del Encanto y los ríos Caquetá y Putumayo.	Sin información oficial

MUISCA	Se localizan en los municipios de Cota, Chía, Tenjo, Suba, Engativá, Tocancipá, Ganchacipá y Ubaté, en la región andina central de la cordillera Oriental.	La lengua Muisca pertenece a la familia lingüística Chibcha.	Sin información oficial
NASA	Se concentran principalmente en la región de Tierradentro	El Páez con sus variantes, aparece como lengua aislada. El Páez es la lengua étnica más importante hablada en el territorio colombiano.	Sin información oficial
NONUYA	Están localizados en el Resguardo de Villa Azul, Puerto Santander	La lengua nonuya pertenece a la familia lingüística uitoto y está en peligro de extinción.	Sin información oficial
NUKAK	El pueblo Nukak se concentra en los departamentos del Guaviare y de Guainía pero el Censo reporta una gran mayoría de población Nukak en el departamento del Valle del Cauca	La lengua de los nukak maku hace parte de la familia lingüística maku-puinave, a la que también pertenecen las lenguas cacua, hupda, yukup y puinave.	Sin información oficial
NUTABE	Los Nutabes son un pueblo indígena que habita en el cañón del río Cauca, corregimiento de orobajo.	Lengua Macro-Chibcha compartida con la etnia Tahamí.	Sin información oficial
OKAINA	La comunidad ocaina habita principalmente en Colombia y en Perú, adonde se desplazó forzada	La lengua ocaina pertenece a la familia lingüística uitoto.	Sin información oficial

	por la fiebre del caucho en la década de los treinta, específicamente a Loreto.		
PASTO	El Pueblo de los Pastos se ubica en la franja transversal del sur de Colombia y el norte del Ecuador.	Hoy se considera su lengua aborigen como una lengua extinta, sin embargo, algunos estudios realizados por el historiador ecuatoriano Emilio Grijalva se puede encontrar la lengua de los Pastos como una lengua con raíces Chibchas.	Sin información oficial
PIAPOCO	Se localizan al sur del Departamento del Vichada en los resguardos del Brazo Amanavén conocidos como Morocoto-Buenavista, Yuri, Flores-Sombrero y Cali-Barranquillita.	En cuanto a la lengua el ministerio de cultura ha realizado una investigación en donde se encuentra que la lengua piapoco pertenece a una de las grandes familias lingüísticas del E continente americano, la arawak, clasificada por Loukotka (1968).	Sin información oficial
PIAROA	El pueblo se ubica entre los ríos Vichada y Guaviare, en el departamento del Vichada, a lo largo de la frontera con la República de Venezuela, estado Amazonas, en las	La lengua de este pueblo pertenece a la familia lingüística sáliba-piaroa.	Sin información oficial

	riberas de los ríos Parguaza, Cuao, Sipapo, Manapiare y Orinoco.		
PIJAO	Los pijao del sur del departamento del Tolima, como se autodenominan en la actualidad, se ubican en pequeñas parcialidades en los municipios de coyaima, natagaima, Ortega, Chaparral y San Antonio. Los Coyaimas y Natagaimas formaron parte de una gran sociedad tribal, a los que se les denominó Pijao.	La lengua pijao se considera ya extinta, sólo se conservan listados de vocabulario de mediados del siglo XX recopilados por Alicia Dussan, Gerardo Reichel Dolmatoff y Roberto Pineda.	Sin información oficial
PIRATAPUYO	El pueblo indígena piratapuyo se localiza en el Caquetá, Meta, Guainía y Guaviare	La lengua piratapuyo pertenece a la subfamilia lingüística tucano-oriental	Sin información oficial
PISAMIRA	Los indígenas pisamira habitan el Resguardo Parte Oriental del Vaupés	La lengua pisamira pertenece a la familia lingüística tukano oriental	Sin información oficial
POLINDARA	Al sur del resguardo indígena Tontotuna. En el municipio de Totoró. En el departamento del Cauca.	Lengua Nam Trikí.	Sin información oficial
PUBENSE	Departamento del Cacuca. Popayán.	Tienen relación con la lengua de la etnia Misak denominada Wampi-misamerawam.	Sin información oficial

PUINAVE	El pueblo Puinave se ubica al oriente del territorio colombiano, principalmente en el departamento Guainía	Su lengua pertenece a la familia lingüística maku-puinave	Sin información oficial
QUICHUA	En Colombia están ubicados en elimite con Ecuador y el departamento del Putumayo.	Kichwa: De la familia lingüística: Andino Ecuatorial y de la rama lingüística: Aymará-Quechua.	Sin información oficial
QUILLACINGA	El pueblo Quillacingas se localizan en la zona centro y nororiental de la Cordillera de los Andes, en el Departamento de Nariño.	Los quillacinga ya no hablan su lengua nativa	Sin información oficial
QUIZGÓ	El pueblo Quizgó está ubicado en el resguardo Quizgó en el municipio de Silvia en el departamento del Cauca.	A pesar que vienen de la etnia Guambiana, en el resguardo indígena del Quizgó se habla español.	Sin información oficial
SÁLIBA	Los sáliva se ubican en la margen izquierda río Meta en el municipio de Orocué, departamento del Casanare.	La lengua sáliba pertenece a la familia lingüística sáliba-piaroa	Sin información oficial
SIKUANI	Habitan en los llanos orientales de Colombia, departamentos del Vichada, Meta, Casanare y Arauca, entre los Ríos Meta, Vichada, Orinoco y Manacacias en las sabanas abiertas.	Pertenecen a la familia lingüística Guahibo.	Sin información oficial

SIONA	se encuentra ubicado principalmente en el departamento de Putumayo a orillas de los ríos Putumayo	La lengua siona pertenece a la familia lingüística tucano oriental.	Sin información oficial
TAIWANO-EDURIA	Esta etnia se ubica en la parte central del Pirá-Paraná, río Cananarí, y en su afluente el caño Piedra Negra, departamento del Vaupés	Taiwano - Barasana - Barasano.	Sin información oficial
TAMA DUJO	Están localizados en el departamento del Huila, municipio de Neiva en el predio conocido como El Trapichito, territorio recuperado a finales de 1985; habitan en el resguardo denominado Tamas del Caguán.	No conservan su lengua aborigen.	Sin información oficial
TANIGUA	Se sabe que el grupo indígena tinigua estuvo ubicado al sur del departamento Meta.	Según reportes lingüísticos de 2008, hay un solo hablante de la lengua, llamado Sixto Muñoz Mauricio, quien vive a cuatro horas del municipio de La Macarena.	Sin información oficial
TANIMUCA	Los tanimuka se ubican en el departamento del Amazonas, en los ríos Apaporis, Guacayá, Oiyaká-Mirití.	La lengua tanimuca hace parte de la subfamilia lingüística tucano-oriental.	Sin información oficial
TARIANO	Su territorio está comprendido en el resguardo Parte Oriental del Vaupés	El tariano es una lengua perteneciente a la familia lingüística arawak, y	Sin información oficial

	cuya extensión alcanza las 3.354.097 hectáreas.	comparte esta filiación con las lenguas achagua, kurripaco, baniva, piapoco, wayuu, yucuna y cabiyarí,	
TATUYO	Viven al sur del Departamento del Vaupés, a lo largo de los ríos Pira-Paraná y Papurí.	La lengua tatuyo pertenece a la familia lingüística tucano-oriental, hablada por cerca del 70% de los miembros de la comunidad	Sin información oficial
TIKUNA	Se encuentran ubicados al sur de la Amazonia en el río Cotuhé, caño Ventura, Santa Lucía, Buenos Aires y en la zona de influencia de Leticia.	lengua Ticuna	Sin información oficial
TOTORÓ	El pueblo indígena Totoró1 se localiza en la zona oriental del Departamento del Cauca	La lengua Totoró (Nam Trik), se encuentra en altísimo riesgo de desaparición	Sin información oficial
TSIRIPU	El pueblo Tsiripu está ubicado en los Departamentos de Casanare y Vichada.	Español	Sin información oficial
TUBÚ - SIRIANO	El territorio del pueblo Siriano en el Resguardo Parte Oriental del Vaupés	La lengua siriana pertenece a la familia lingüística tukano-oriental	Sin información oficial
TUKANO	Los tucano se localizan en el río Vaupés, en los límites con los departamentos de Guainía y Vichada y en los ríos Papurí y Paca	La lengua pertenece a la familia tukano oriental	Sin información oficial

TUYUCA	Se localizan en los ríos Tiquié, caño Inambú y alto Papurí, frontera con el Brasil	La lengua tuyuka hace parte de la familia lingüística tukano-oriental, a la cual pertenecen más de una decena de lenguas habladas en el Vaupés y en los departamentos que lo rodean.	Sin información oficial
U'WA	El pueblo indígena U´wa - que traduce "gente inteligente que sabe hablar"- ocupa hoy gran parte del ecosistema natural de la Sierra Nevada del Cocuy, y el pie de monte de la Cordillera Oriental de los Andes, y las sabanas planas del departamento de Arauca.	U'wa Tunebo: En la comunidad u'wa se enseña la lengua indígena, debido a que la gran mayoría de la población la habla, y los niños la aprenden desde que nacen;	Sin información oficial
WAMONAE	El territorio ancestral kuiva comprende una vasta extensión de los actuales Llanos Orientales de Colombia	Pertenece a la familia lingüística Guahibo	Sin información oficial
WANANO	El territorio del pueblo wanano están ubicados en los departamentos de Vaupés, Guainía, Guaviare, Meta y Amazonas.	La lengua Wanano pertenece a la familia lingüística Tukano Oriental	Sin información oficial
WAYUÚ	Los Wayúu se encuentran ubicados en la península de La Guajira al norte de Colombia y al noroeste de	Los Wayúu son en su mayoría bilingües, aunque una fracción de ellos en la	Sin información oficial

	Venezuela en el estado de Zulia, sobre el mar Caribe.	Media y Alta Guajira es monolingüe.	
WIPIJIWI - WAÜPIJIWI	El pueblo Waüpijiwi está ubicado en el Departamento de Casanare, Resguardo Caño Mochuelo	Viene del Sikuani.	Sin información oficial
WIWA	El pueblo indígena Wiwa (o Arzario) es uno de los cuatro pueblos que habita la Sierra Nevada de Santa Marta	Su lengua nativa es la Damana	Sin información oficial
WOUNAAN	El pueblo indígena Wounaan, desde hace más de cinco siglos, vive a orillas del río San Juan en los límites de los departamentos de Chocó y Valle del Cauca.	La lengua nativa se denomina Woun Meu	Sin información oficial
YAGUA	El pueblo indígena yagua se encuentra mayoritariamente en Perú, en el departamento de Loreto, y se extiende desde Iquitos hasta la frontera con Brasil y Colombia.	Lengua: Peba Yagua.	Sin información oficial
YAMALERO	El pueblo Yamalero está ubicado en el Departamento de Casanare	El yamalero pertenece a la familia lingüística guahibo.	Sin información oficial
YANAKONA - YANAKUNA	Los indígenas Yanakona se encuentran ubicados principalmente en la zona suroriental del departamento de Cauca en el Macizo colombiano.	Este pueblo no conserva su lengua ancestral, pero en la actualidad se encuentra en proceso de recuperación de su identidad y de todas las prácticas tradicionales.	Sin información oficial

YARÍ	Este pueblo habita en el Caquetá, sobre el río Yarí.	Su lengua no ha sido clasificada.	Sin información oficial
YARURO	Los Yaruro se encuentran ubicados en el departamento del Casanare	Se considera que la lengua yaruro pertenece a la familia lingüística del chibcha.	Sin información oficial
YAUNA	Los yauna están integrados, en gran parte, con familias miraña y tanimuka de los ríos Mirití y Apaporis. Habitan en el río Icapuyá, afluente del río Apaporis, departamento del Amazonas.	La lengua yauna pertenece a la familia lingüística tucano.	Sin información oficial
YERAL	Los hablantes del yeral habitan principalmente en Venezuela, aunque son originarios del Brasil. Viven en pequeños grupos desde la Piedra de Cucuy hasta Puerto Ayacucho, en el estado Amazonas, cerca a la frontera con Colombia y Brasil.	El yeral es de la familia lingüística del tupí-guaraní.	Sin información oficial
YUKPA	Los yukpa habitan en la Serranía del Perijá, entre Colombia y Venezuela.	La lengua yukpa-japrería (yupe, yupa, yuko, yucpa, motilón) se habla al pie de la Serranía de Parijá en Colombia	Sin información oficial
YUKUNA	El pueblo yucuna habita en los departamentos de Amazonas, Putumayo y Vaupés.	El Yukuna es una lengua perteneciente a la familia lingüística Arawak.	Sin información oficial

YURI	Habitan en el departamento del Amazonas,	la lengua yurí no se dispone de más datos que los recopilados por lo viajeros del siglo pasado	Sin información oficial
YURUTI	La comunidad indígena yurutí habita en Colombia y Brasil; en el - territorio colombiano ocupa los departamentos del Guaviare y Vaupés en los municipios y corregimientos de San José del Guaviare, Carurú, Mitú, Yavaraté y Taraira.	La lengua yurutí hace parte de la familia lingüística tucano oriental.	Sin información oficial
ZENÚ	El pueblo Senú se localiza en los resguardos de San Andrés de Sotavento, Departamento de Córdoba y en El Volao, en el Urabá Antioqueño.	La lengua Zenú ha ido desapareciendo desde antes de la conquista española	Sin información oficial

Pregunta de investigación

¿Qué elementos del pensamiento y la cultura indígena camentsá se pueden identificar en la celebración del Día Grande del Perdón o "Bëtsknaté" en la comunidad caméntsá (Sibundoy) y cuál puede su aporte a la construcción de propuestas de educación para la paz desde otras formas de pensamiento?

Los objetivos planteados para esta investigación fueron los siguientes:

Objetivo general

Estudiar la celebración del Día Grande del Perdón o "Bëtsknaté" para identificar elementos del pensamiento y la cultura indígena camentsá del municipio de Sibundoy (Alto Putumayo) que puedan aportar a la construcción de propuestas de educación para la paz desde otras formas de pensamiento.

Objetivos específicos

- Documentar la celebración del Día Grande del Perdón o "Bëtsknaté" en la comunidad indígena caméntsá del Municipio de Sibundoy (Alto Putumayo, Colombia).
- Analizar los elementos rituales presentes en la celebración *del Día Grande* del Perdón o "Bëtsknaté" relevantes para elaborar propuestas de educación para la paz.
- Reflexionar sobre la importancia del pensamiento y la cultura indígena camentsá a la construcción de propuestas de educación para la paz.

Metodología de investigación

La metodología de mi investigación se realizó a partir de un estudio de caso, el cual es la celebración del Día Grande del perdón de la comunidad indígena caméntsá en el Valle de Sibundoy en el departamento de Putumayo.

Este enfoque metodológico se define como "un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo" (Simons, 2011). La autora agrega más adelante que "La principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular

(…) la tarea fundamental es entender la naturaleza distintiva del caso particular" (Simons, 2011, p. 20).

> El estudio de caso como una forma de acercamiento a fenómenos complejos de la realidad, susceptibles de tratarse como sistemas abiertos que interactúan en su entorno, reconociendo el contexto y la interacción entre sus variables. Posibilita la conexión entre investigación, teoría y práctica e induce a la acción en cuanto a que, dado que se inicia en la acción, las ideas que se van generando pueden ser utilizadas como retroalimentación, haciendo posible el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos. Además, produce resultados que son asequibles a diferentes audiencias, incluso a públicos no especializados, por lo que su "consumo" puede ser inmediato (Durán, 2012, pág. 131) .

Con lo anterior quiero decir que, si bien esta celebración la realiza también el pueblo indígena inga, en la misma zona y en el mismo tiempo, me limito solo a estudiar las particularidades de la celebración en la comunidad indígena camentsá. Esto es así, tanto a razones de tiempo y espacio, y porque mi interés no es adelantar estudios comparativos de este evento, lo cual implicaría otro tipo de estudio.

Como señala Stake (2005), el potencial de aprendizaje es muy importante para la selección del caso y, en algunos casos, más relevante que la representatividad porque "es mejor aprender mucho de un caso atípico que un poco de uno típico" (Durán, 2012, pág. 129).

El estudio de caso en la investigación cualitativa es un proceso de indagación focalizado en la descripción y examen detallado, comprehensivo, sistemático, en profundidad de un caso definido, sea un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular. El análisis incorpora el contexto (tempo-espacial, económico, político, legal), lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso particular (Durán, 2012, pág. 128).

> Su unidad de análisis es el caso, entendido como un fenómeno de algún tipo ocurrido en un contexto delimitado. Puede ser una persona, pareja, objeto, sistema, un acontecimiento particular o un hecho histórico, comunidad, departamento, organización, un programa; la única exigencia es que posea algún límite físico, social o temporal que le confiera identidad. González (2009) agrega que el caso debe tener elementos que llaman la atención por su novedad y extrañeza, de manera tal que el investigador recoja información pertinente para sistematizarla y profundizar en el conocimiento de los elementos intervinientes en el surgimiento de ese fenómeno o situación (Durán, 2012, pág. 129).

Las estrategias empleadas para documentar la Celebración fueron la realización de tres entrevistas a una integrante de la comunidad con quien elaboré, desde su relato y experiencia cultural, la reconstrucción de cada uno de los momentos de Día grande. Durante estas entrevistas, Nelly Esperanza Agreda, me ilustró sobre la importancia de este evento para su comunidad y me ayudó a comprender la importancia cultural de le celebración.

Nelly Esperanza es terapeuta ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia con una maestría en musicoterapia de la misma universidad. Hija del taita Florentino Agreda, médico tradicional de la comunidad caméntsá.

> Yo soy del Putumayo, pertenezco a la comunidad caméntsá, vivo acá en Bogotá hace casi 8 años, me gradué de la Nacional, soy terapeuta ocupacional y estoy haciendo una maestría en musicoterapia en la Nacional. La Nacional es mi tercera casa. Practicó lo que es la medicina tradicional, lo que le he aprendido a mi papá y a mi abuelo, a veces hago ceremonias de yagé" (Agreda, Entrevista 1, 2020)

La entrevista abierta se realizó a partir de una conversación que se iba dando con la entrevistada y quien iba describiendo los diferentes momentos de la celebración del Día Grande del perdón desde su vivencia y las características de la celebración desde su sistema de pensamiento que ha sido trasmitido de generación en generación. Para la entrevista elaboré previamente unas preguntas como guía que diseñé luego de la revisión documental que previamente había realizado.

Desde otra perspectiva, mi tutor de la investigación, conocedor de largo tiempo de la cultura y la tradición de la comunidad, me brindo elementos para comprender no solo la Celebración, sino también aspectos de la cultura y la historia de esta comunidad. En este sentido, el profesor es un referente teórico y experiencial que aportó a la documentación del caso a investigar.

Para ampliar la comprensión del caso, me di a la tarea de explorar fuentes documentales relacionadas con estudios de esta Celebración. En estos documentos, históricos y antropológicos, evidencié la importancia de este evento para la comunidad, pero también sus aportes para la compresión del pensamiento y la cultura camentsá.

Esta revisión documental me permitió identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y las discusiones en el tema, para así consolidar los autores que me permitieron elaborar una base teórica, pude relacionar trabajos con enfoques en común, observar las metodologías abordadas en cada una de las investigaciones, pude categorizar elementos en común y precisar elementos que no habían sido explorados sobre mi tema de investigación en línea con la Maestría en Educación para la Paz. Mi revisión documental la realicé sobre la Celebración y temas alrededor de la paz y la educación para la paz que me permitió configurar el estado del arte de mi trabajo de investigación.

Con los documentos encontrados, elaboré Resúmenes Analíticos Especializados (RAE). Una vez realizados los RAE, procedí a realizar microanálisis, comparación de incidencias teóricas y categorizaciones de los conocimientos alrededor de mi pregunta de investigación. El análisis que hice en este proceso fue el resultado de una minería de datos recolectados a partir de fuentes secundarias. Los instrumentos utilizados para este trabajo fueron planteados por los académicos por Anselm Strauss y Juliet Corbin en su texto Bases de la investigación Cualitativa (Strauss & Corbin, 1998).

Según los autores citados, al realizar nuestro análisis, conceptualizamos y clasificamos los acontecimientos, actos y resultados. Las categorías que emergen, junto con sus relaciones,

son las bases sobre las que desarrollamos la teoría. Estas labores de abstraer, reducir y relacionar son las que hacen la diferencia entre la codificación teórica y la descriptiva (o entre construir teoría y hacer descripciones). Hacer una codificación línea por línea, a través de la cual emergen de manera automática las categorías, sus propiedades y relaciones, nos lleva más allá de la descripción y nos pone en un modo de análisis conceptual (Strauss & Corbin, 1998, pág. 73).

El instrumento utilizado para examinar e interpretar datos consistió e identificar frases o párrafos que tienen sentido y significado en el desarrollo del texto. Para ello, se hicieron uso de preguntas como herramienta de análisis para los datos. Esta fase consistió en encontrar elementos que constituyen a mi objeto de estudio y me permitió plantear preguntas sobre posibles significados o supuestos. El microanálisis es un "detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial." (Strauss & Corbin, 1998, pág. 63).

Hacer comparaciones también es un rasgo esencial en mi metodología para la búsqueda de similitudes y diferencias, tanto la comparación de un incidente como la comparación teórica, esto con el fin de generar categorías y descubrir relaciones entre los conceptos "No sólo hablamos de comparar incidente con incidente para clasificarlos, sino que hacemos uso de lo que llamamos comparaciones teóricas para estimular nuestro pensamiento sobre las propiedades y dimensiones para dirigir nuestro muestreo teórico." (Strauss & Corbin, 1998)

La aplicación del instrumento de comparaciones entre las diferentes fuentes de información y las experiencias de paz con carácter étnico, permitieron pensar de manera más abstracta los elementos que comparten y que los diferencia. Las comparaciones me permitieron extraer las propiedades y dimensiones para examinar el objeto de los datos por lo que simbolizan y representan. “Las comparaciones teóricas son herramientas (una lista de propiedades) para observar algo con alguna objetividad más bien que darle un nombre o clasificar-lo sin un examen profundo del objeto en cuanto a sus propiedades y dimensiones.” (Strauss & Corbin, 1998, pág. 88)

El instrumento permitió agrupar conceptos de acuerdo con sus propiedades sobresalientes y compararlos entre las diferentes fuentes de análisis buscando similitudes y diferencias. Estos conceptos me mostraron variación en sus propiedades y dimensiones lo que me llevo a clasificar las categorías en torno a mi pregunta sobre los elementos rituales de la celebración del Día Grande.

Enfoque teórico para el estudio: pensamiento “otros”

El enfoque de investigación que utilizó es el pensamiento “otro” para comprender la importancia de la cosmovisión indígena respecto a la justicia para resolver conflictos de una comunidad. Este enfoque es necesario en investigaciones en torno a La Paz para crear formas “otras” de pensar, sentir y existir, lo cual requiere la configuración de nuevos tipos de conocimiento.

Bajo este enfoque se permite pensar la historia desde aquellos que fueron dejados a un lado, la otra parte de la historia principalmente de los oprimidos, marginados, derrotados y de las minorías. En mi caso de estudio sobre la celebración del Día Grande del perdón de la comunidad indígena caméntsá, considero importante promover el reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas y su cosmovisión. Dentro del enfoque de pensamiento "otros" se abarca la interculturalidad "ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación" (Walsh, 2007, pág. 45). El concepto de interculturalidad "es un concepto formulado y cargado de sentido principalmente por el movimiento indígena ecuatoriano, concepto al que este movimiento se refiere hacia 1990 como "un principio ideológico" (Walsh, 2007, pág. 45).

Este enfoque se aplicó para realizar un análisis desde una perspectiva diferente de la teoría social contemporánea para comprender sus aportes, el trabajo plantea desde otra alternativa pensarse la educación para la paz, buscar incluir las perspectivas de otros grupos marginados en la producción de conocimiento y la importancia de estos grupos para contribuir en La Paz en Colombia. "la interculturalidad forma parte de ese pensamiento "otro" que es construido desde el particular lugar político de enunciación del movimiento indígena, pero también de otros grupos subalternos; un pensamiento que contrasta con aquel que encierra el concepto de multiculturalismo, la lógica y la significación de aquello que tiende a sostener los intereses hegemónicos" (Walsh, 2007, pág. 51).

En el texto de Walter Mignolo "Pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura" se plantea lo siguiente:

> Mi tesis es la siguiente: el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés (Mignolo, 2007, pág. 25).

Dentro del pensamiento decolonial se ve claramente ejemplificado las miradas de los "otros" y no de las historias "universales" que han trascendido los relatos en el mundo. La colonialidad como una práctica de la modernidad que constituye una práctica opresiva produce un fuerte descontento y desconfianza para quienes reaccionan ante la violencia imperial. El primer caso que se evidencia fue el de Felipe Guamán Poma de Ayala en el Virreinato del Perú quien siendo un esclavo logró escribir su obra la Nueva Crónica y Buen Gobierno y enviarla al Rey Felipe III en 1616, pero que no pudo compartir mesa de discusión con los grandes intelectuales de la época.

Al igual que Quobna Ottobah Cugoano (1757?-1801?)[4] un esclavo en las plantaciones inglesas del Caribe quien reclama la igualdad de los negros, en un mundo en manos de blancos, logró convertirse en escritor haciendo su tratado político decolonial, abre espacio

[4] Abolicionista de Ghana activo en Inglaterra en la última mitad del siglo XVIII. https://es.wikipedia.org/wiki/Quobna_Ottobah_Cugoano

para nuevo conocimiento y aunque sus escritos fueron hechos hace muchos años y hasta la actualidad están tomando relevancia dentro de la investigación, es importante dar el reconocimiento de sus aportes para conocer las nuevas miradas que antes habían sido excluidas.

Estos dos casos representan esa idea de pensamiento "otros" ya que muchos grupos históricamente han sido excluidos, no se les ha permitido ser escuchados y no han sido protagonistas de la historia universal desde su lugar.

> Ellos abrieron las puertas al pensamiento otro a partir de la experiencia y memoria del Tawantinsuyu, el uno, y de la experiencia y memoria de la brutal esclavitud negra del Atlántico, el otro (…) Ya no se trata de las puertas que conducen a la "verdad" (aletheia), sino a otros lugares: a los lugares de la memoria colonial; a las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento decolonial. Puertas que conducen a otro tipo de verdades cuyo fundamento no es el Ser sino la colonialidad del Ser, la herida colonial. (Mignolo, 2007, pág. 27)

De acuerdo a lo anterior, el aporte del enfoque de pensamiento "otro" a lo largo de mi investigación permitió hacer un análisis de los elementos simbólicos en la celebración del Día Grande en la comunidad indígena caméntsá para pensarse de un modo diferente temas en torno a La Paz, destacando la importancia de descolonizar las concepciones y prácticas de paz impuestas desde el pensamiento eurocéntrico, así como promover la diversidad de saberes y conocimientos situados en contextos periféricos o marginados. Este enfoque

> reconoce y valora los saberes tradicionales, indígenas, afrodescendientes y populares, destacando la importancia de promover un diálogo intercultural que permita la coexistencia de múltiples formas de conocimiento, las cuales no necesariamente se ajustan a los cánones establecidos por la razón occidental. La pluralidad en la construcción de conocimiento considera la diversidad de experiencias, contextos y cosmovisiones presentes en diferentes culturas y sociedades, desafiando así la idea de una única verdad universal (Sandoval Forero, 2024, pág. 6).

Tiene un valor muy grande el poder realizar una investigación en torno a una celebración de un territorio que a lo largo de la historia ha padecido situaciones de sometimiento desde las épocas de los colonizadores y las misiones en la región, quiero hacer es un reconocimiento por la resistencia de los pueblos en Colombia para conservar su cultura, su cosmovisión y su lengua a través del tiempo, para poder trasmitirla de generación en generación y no desaparezca su pueblo[5].

Es importante en la educación el reconocimiento de los saberes "otros".

> Descolonizar la educación, la investigación para la paz y sus metodologías, significa, entre otras, reconocer que las/los indígenas, campesinos, afros, discapacitados, sordomudos, mujeres, hombres, casados, solteros, otras preferencias sexuales,

[5] Uno de los estudios relevantes sobre el impacto de la colonización misionera en la comunidad camentsá es "Siervos de dios y amos de indios. El estado y la misión capuchina en el Putumayo" de Víctor Daniel Bonilla (2006, Universidad del Cauca).

políticas, etc., vienen no solo a aprender y transformarse, sino también a enseñar y transformar/nos” (Sandoval Forero, 2024, pág. 29).

Capítulo I: La Paz

Este capítulo establece un marco teórico y conceptual en torno a La Paz a partir de algunas aproximaciones en su definición y el reconocimiento del conflicto para acercar su comprensión. También, se aborda la importancia de las investigaciones enfocados a La Paz que constituyen un aporte en el marco de la Maestría en Educación para la Paz. Adicional, se contextualiza cómo se comienza a hablar de educación para la paz a partir de una dimensión mucho más amplia que la meramente escolar y la importancia de fortalecer estrategias en educación para la paz desde una perspectiva de crear una cultura de paz, respeto de los derechos humanos, el estudio de la historia reciente y el planteamiento de maneras diferentes para gestionar los conflictos, identifica a la educación como la mejor herramienta para promover la paz y el ser humano la reconozca como derecho. Al final del capítulo se presenta un contexto histórico de la Cátedra de la Paz en Colombia la cual fue reglamentada bajo el Decreto 1038 de 2015.

La paz es un concepto que se ha construido a través de la historia a partir de diferentes acontecimientos, procesos, culturas y diversos pensamientos filosóficos. El concepto de paz ha estado fuertemente en relación con el concepto de la guerra y los conflictos, es difícil no pensarse el concepto de paz sin pensarse primero en el concepto de la guerra. La paz es el resultado de las experiencias y conocimientos de las comunidades culturales a lo largo de la historia.

En la historia las comunidades han tenido diferentes manifestaciones pacíficas a través de normas o valores propios que se han manifestado en expresiones culturales y ritos dependiendo de cada cultura, contexto y vivencia. Muñoz (2004) reconoce la paz a través de

“los saludos que nos hacemos con los demás, cuando nos miramos, hacemos gestos de reconocimiento, nos apretamos las manos, nos abrazamos, nos besamos o nos dirigimos algunas palabras de reconocimiento. Con estos gestos nos reconocemos mutuamente, nos damos calor humano y nos deseamos bienestar. Tal vez la manifestación más primaria y universal de la Paz sea el amor, con él damos y recibimos desinteresadamente parte de lo que poseemos para promover la dicha propia y de los demás” (Muñoz, 2004, pág. 24).

Se ha considerado la paz como una práctica individual, grupal y de especie, aunque es un concepto que se ha venido estudiando y analizando de manera reciente para denominarlo como “paz” se podría llegar a pensar que por muchos años no se utilizó ya que no era necesaria porque las comunidades vivían en paz, no había violencia o conflictos.

Cuando se comenzó a dar un contexto de guerras, también empezó a surgir la necesidad de hablar de la paz y poder regular las relaciones entre grupos e individuos de manera pacífica. Luego de la primera y segunda guerra mundial con la paz de Versalles, los acuerdos de Yalta y Postdam, se construyó una teoría de la paz más profunda, coherente y compleja. Los diferentes movimientos alrededor del mundo convirtieron la paz como respuesta a algunas de sus demandas.

Los académicos han tratado de construir un concepto universal en torno a la paz. La paz para Francisco Muñoz es “un signo de bienestar, felicidad y armonía que nos une a los demás” (Muñoz, 2004, pág. 3).

La paz no se limita únicamente al ámbito individual, familiar o grupal, sino que ordena las relaciones en comunidades mayores tales como los poblados, las ciudades, donde diversas normas favorecen la convivencia, desde las celebraciones (ritos de iniciación, bautizos, etc.) fiestas folclóricas, etc., u otras más formales que pretenden que los bienes compartidos (plazas, caminos, calles, aguas, etc.) sean utilizados lo mejor posible. Si continuamos elevándonos en la escala de organización humana, otras entidades (etnias, grupos culturales, políticas, estados, etc.) también en origen buscan el bienestar de todos sus miembros (Muñoz, 2004, pág. 5).

En los comienzos de la investigación sobre la paz se identifica el concepto de paz negativa, luego en los años sesenta se realiza una crítica a este concepto abriendo espacio al término de paz positiva, por varios años el debate por el concepto de paz se lleva a cabo a partir de estas dos definiciones, pero en los ochenta surge el concepto de paz imperfecta como la búsqueda de generar un consenso de ambas posturas (Harto de Vera, 2016, pág. 3).

Aproximaciones del concepto de paz

A continuación, se presentan las distintas perspectivas desde las cuales se ha comprendido el concepto de Paz.

Paz negativa

La paz negativa se define como la ausencia de guerra, violencia sistémica, organizada y directa. Esta paz deja abierta la existencia del conflicto directo, el estado en que se encuentran grupos políticos entre los cuales no existe una relación de conflicto caracterizada por el ejercicio de una violencia durable y organizada (Harto de Vera, 2016, pág. 12).

Paz positiva

La paz positiva se caracteriza por la ausencia de guerra, violencia tanto directa como estructural, se da una realización de justicia social, mantenimiento del orden y tranquilidad del espíritu. Este concepto se asocia a varios valores y como un modelo ideal.

Violencia directa y violencia indirecta o estructural

La violencia directa es donde un actor comete la violencia y la violencia indirecta o estructural es donde no hay actor, aunque en ambas violencias pueden haber muertos o mutilados, golpeados o heridos y demás estrategias de violencia.

Para el académico Fernando Harto (2016) "la violencia indirecta o estructural presenta la violencia como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo, entre aquello que podía haber sido y aquello que realmente es. Por tanto, cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello resulta evitable, existe violencia. Si el conocimiento y/o los recursos están monopolizados por un grupo o una clase, o si se utilizan para otros propósitos, entonces el nivel efectivo cae por debajo del nivel potencial, y existe violencia en el sistema" (Harto de Vera, 2016, pág. 134).

Paz imperfecta

La paz imperfecta la presenta Harto como una zona gris hecha de situaciones intermedias entre los dos polos extremos. (Harto de Vera, 2016, pág. 22) La paz imperfecta define aquellos espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que crean paz, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia. De esta manera entendemos la paz imperfecta como una categoría de análisis que reconoce los conflictos en los que las personas y/o grupos humanos han optado por potenciar el desarrollo de las

capacidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido (Harto de Vera, 2016, pág. 23).

La paz imperfecta es una herramienta analítica que pretende abarcar las conductas pacíficas, es decir, todos aquellos mecanismos que permiten una salida pacífica a los conflictos. Comprende tanto a la paz negativa como a la paz positiva puesto que su foco de interés se sitúa tanto en los instrumentos de prevención de las manifestaciones de la violencia directa como en los mecanismos de reducción de los niveles de violencia estructural.

Con relación al fundamento antropológico de la paz para Galtung, es que el «hombre es un ser con capacidad de paz. Su tesis sobre esta afirmación se basa en su crítica de diferentes autores sobre la evolución; en ese sentido incluye los conceptos de paz negativa, paz positiva, paz con uno mismo y el entorno, paz que gestiona los conflictos, paz como ayuda mutua para el desarrollo y paz con una perspectiva y contenido antropocéntrico (Álvarez & Pérez, 2019, pág. 5).

Reconocimiento del conflicto

Un elemento fundamental para Muñoz (2004) para acercarnos a la comprensión del concepto de paz es comprender mejor los conflictos porque los conflictos a lo largo de la historia muestran que son tratados de manera pacífica ya que se opta por las vías en las cuales se obtienen los mejores resultados, los conflictos pueden ser atendidos en que demandan la búsqueda de soluciones como fuente de paz. Se debe reconocer los conflictos y las vías pacíficas de regulación para precisar el concepto de paz.

Los conflictos han permitido conocer mejor la condición humana y por lo tanto llegar a conocer mejores situaciones de bienestar porque nos permite acercarnos a las causas y dinámicas de las relaciones que establecemos los humanos. Los conflictos como una realidad ligada a la condición humana, realidad biológica y social que ha permitido situaciones importantes en la historia como ha sido la supervivencia de nuestra especie y dinamización de los grupos sociales (Muñoz, 2004, pág. 7).

A partir del análisis de Muñoz él define la paz como: "aquellas realidades en las que se regulan pacíficamente los conflictos, en las que se satisfacen al máximo las necesidades y los objetivos de los actores implicados, sean cuales sean estos, o los momentos o los espacios donde se producen" (Muñoz, 2004, pág. 30). Quiere decir que son todas aquellas relaciones personales, familiares, individuales, grupales, etc. que llegan a solucionar una situación de manera pacífica si se favorece la mejor salida posible para los intereses de todas las partes.

Investigación sobre la paz

Cuando comenzaron los estudios en torno a la paz estaban enfocados en las guerras y lo que conllevaban como la extensión del armamentismo, seguridad, tecnología militar, relaciones internacionales, entre otros y las diversas manifestaciones de violencia como es la política, económica, sexual, etc. Después se dio un giro al estudio por aspectos más positivos como el desarrollo, los Derechos Humanos, la educación para la paz y la No violencia logrando una aportación muy relevante a la investigación sobre la paz.

En ese sentido, la investigación para la paz nace como respuesta a la barbarie y atrocidades producidas por la guerra, pero también permitió profundizar en la negatividad de las conductas humanas.

Las investigaciones sobre la paz se han convertido en un indicador importante para evaluar la calidad de vida de las sociedades porque a mayor paz se considera que la sociedad vivía mejor.

En conclusión, se deben reconocer los éxitos de paz para que se puedan reproducir sus acciones, se debe comprender que los conflictos deben ser gestionados, transformados o regulados de manera pacífica atravesando actores, espacios y tiempos como se ha planteado en la paz imperfecta.

Se deben buscar escenarios donde se extienda la paz y que los conflictos se regulen de manera pacífica, se debe plantear un cambio en las mentalidades y en las estrategias de pensamiento, se debe buscar la conceptualización de la paz para superar las dificultades, primar para que estas situaciones de regulen a partir de soluciones pacíficas.

Es importante dentro del estudio de la paz la comprensión por la violencia para orientar las acciones hacia la paz desde sus orígenes, entenderlo como un fenómeno absolutamente humano.

Educación para la paz

La educación para la paz se ha convertido en una obligación ética y una necesidad social para los gobiernos y la misma sociedad, por eso la importancia de realizar sinergias y articular

procesos con la sociedad civil y los diferentes actores. Se debe hacer rastreo de conceptos tradicionales, evaluar prácticas pedagógicas y elaborar proyectos teniendo en cuenta las diferentes poblaciones, culturas y regiones, pero también nuestros espacios de vida personal, social y laboral para lograr transformaciones estructurales y que sean permanentes en el tiempo.

Explicar los conflictos, los niveles de violencia y sus dinámicas ha sido una tarea muy compleja para los académicos, pero aún más explicar cuando la solución posible para actos de tal envergadura son a su vez situaciones de violencia extrema o muchas veces ataques sistemáticos a población civil desarmada (Cabezudo, 2012, pág. 3).

Un contexto donde se reflejan desigualdades, injusticias y todo tipo de violencias, desde lo cotidiano en los diferentes escenarios y en cualquier momento, las convocatorias a la guerra son prácticas cotidianas. Como lo menciona Cabezudo (2023) “las respuestas del docente se vuelven vacías de contenido, las explicaciones se agotan y la práctica de construcción del conocimiento mediante investigación, lecturas, análisis de información, entrevistas, génesis de los conflictos y reflexión sobre los acontecimientos nos imprime un modelo de práctica educativa relativamente ingenuo, donde, en definitiva, los mismos docentes quedan insatisfechos”.

A través de los diferentes estudios sobre la paz y los conflictos se considera que la educación para la paz debe articularse desde una dimensión mucho más amplia que la meramente escolar, y esta educación debe incluir el estudio, la investigación y la resolución de conflictos por vía pacífica como objetivos fundamentales en un proceso de aprendizaje integral que

trasciende el ámbito de la educación formal y se convierte en un imperativo pedagógico y ético a la luz de los acontecimientos de la actualidad. (Cabezudo, 2012, pág. 3) Por lo tanto, es importante el estudio de la violencia en sus diferentes niveles pero aún más importante el estudio de la paz y resolución de conflictos por vías pacíficas.

La educación para la paz según para Cabezudo también es una educación en derechos humanos y en ese sentido se debe generar una compresión de los hechos históricos no desde el punto de vista de los vencedores sino tener en cuenta las voces de los vencidos o derrotados, permitiendo un mayor entendimiento de los hechos.

También es importante tener en cuenta en las propuestas de educación para la paz las demandas más urgentes de la sociedad por ejemplo en Europa se pueden vincular las demandas relacionadas a temas como: la preocupación por el riesgo nuclear, los complejos militares e industriales, el desarrollo tecnológico sin control, la contaminación ambiental, el desarme. Además de temáticas concretas de derechos humanos tales como la migración, el desempleo, el racismo, los avances de ideologías autoritarias y xenofobia creciente. En América Latina, ese campo disciplinar contempla diversos enfoques, desde aquellos que surgen de regiones que han vivido o viven conflictos bélicos caso tipo Colombia, por su prolongado enfrentamiento armado hasta aquellas que consideran al estudio de los derechos humanos y la memoria histórica como una respuesta activa de la sociedad civil ante la impunidad y las graves violaciones cometidas en la región desde los orígenes de su historia colonial hasta la actualidad (Cabezudo, 2012, pág. 4).

A partir del contexto anterior, Cabezudo (2012) propone sostener, desarrollar y educar para la democracia porque es el sistema donde son respetados los derechos humanos y la dignidad de los hombres y mujeres y en ese sentido, los objetivos a lograr en la sociedad es la paz, la justicia y la solidaridad. En este sentido, las estrategias de educación para lograr los objetivos la autora propone:

- La cultura de paz, el respeto a los derechos humanos y el estudio de la historia reciente con sus componentes de justicia y verdad constituyen premisas racionales y objetivos viables para la educación.
- La justicia, el respeto mutuo y el respeto a las diferencias pueden ser enseñados y aprendidos.
- Los estudiantes deben desarrollar pensamiento crítico y ser apoyados en la adquisición de conocimientos que enriquezcan su visión de asuntos y problemáticas regionales, nacionales e internacionales.
- Se debe promover en niños y jóvenes la construcción de conocimientos, actitudes, habilidades y otorgarles los medios necesarios para transformar nuestro continente en una región que solucione los conflictos de forma pacífica y no apoye medidas violentas que conduzcan a conflictos armados o a una carrera armamentista;
- Debe facilitarse la oportunidad a los niños y jóvenes de vivir en una región donde la justicia y la democracia sean valores prioritarios y todas las políticas conduzcan a esos objetivos.
- Debe planificarse en forma sistemática un proceso de concientización acerca de la violencia de las estructuras socioeconómicas en que vivimos, ya que esas estructuras pueden ser tan violentas y peligrosas como el conflicto directo (Cabezudo, 2012, pág. 141).

El Estado debe ser garante de desarrollar una educación para la paz con las características planteadas. Adicional a esto, para fortalecer las estrategias de educación para la paz, se debe hacer desde una perspectiva de crear una cultura de paz, respeto de los derechos humanos y el estudio de la historia reciente con sus componentes de justicia y verdad y el respeto mutuo a las diferencias pueden ser enseñados y aprendidos.

En la educación para la paz se plantea las maneras de gestionar óptimamente los conflictos. Para autores como Muñoz (2004), la paz representa la forma para transformar y gestionar pacíficamente los conflictos ya que se concibe como la clave para el desarrollo humano (Muñoz, 2004, pág. 31).

Galtung (2014) en su artículo "La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto", expone la tesis de que cualquier Educación debe prepararse desde la práctica, pero guiada desde la teoría general. Desde una Educación para la paz, pretendemos mediar y ejemplificar en escenarios y ejercicios prácticos que nos ayuden a comprender lo importante que son los Estudios para la paz dentro de una verdadera educación integral (Galtung, 2014, pág. 9). Adicional a esto, se debe comprender que la paz no es una situación aplicable únicamente a las naciones con relación a otras sino por el contrario se debe comprender desde todos los niveles de la organización social, desde relaciones entre comunidades, organizaciones, asociaciones (por ejemplo, clases y grupos étnicos/raciales) hasta relaciones inter e intrafamiliares. Una visión general entre cómo los conflictos emergen, sus dinámicas y resoluciones posibles, debería ser de importancia para todo el mundo, a todos los niveles y en todas las áreas de la sociedad (Galtung, 2014, pág. 10).

Siguiendo el planteamiento de Galtung (2014), la educación para la paz tiene que preocuparse no solo por la proyección de imágenes de los horrores de la guerra, el sufrimiento y sus costes (lo cual se hace fácilmente), y las imágenes de los encantos de la paz, los disfrutes y sus beneficios (lo cual es más difícil, ya que la vida ordinaria, se refiere a lo que es la «paz», lo que significa que los verdaderos Estudios para la paz tienen que tener un tinte utópico para ir más lejos de la no-guerra que está más allá de los datos y dentro del reino de la imaginación (Galtung, 2014, pág. 10). La paz es un tema que debe involucrar a todas las sociedades ya que es una preocupación mundial porque nos afecta a todos y debe ser un deber ético de todos en hacer algo en relación con la paz.

La educación es la mejor herramienta para promover la paz y para que el ser humano la asuma en su vida y la reconozca como derecho en su actuar. De acuerdo al artículo de Annie Julieth Álvarez Maestre y Carlos Alfredo Pérez (2019) Fuentes sobre Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz, en la actualidad, existe la necesidad de que el ser humano se reconozca a sí mismo como protagonista de la realidad y corresponsable de esta, si es una realidad violenta, agresora, opresora, injusta, esta no se transformara por sí sola, sino por medio de la conciencia crítica de quienes forman parte de las instituciones sociales, la voluntad para tomar acciones y la esperanza para transformarla (Álvarez & Pérez, 2019, pág. 288). Los autores plantean que la educación es un proceso que explora el desarrollo de las personas, el respeto de los derechos humanos y la dignidad humana y en ese sentido para la educación para la paz se indaga el desarrollo del ser humano por medio de la paz y en la paz, no se debe considerar solo como un desarrollo económico. Al hablar de la Educación para la Paz es necesario enfatizar en que la educación se dirige al pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales,

la comprensión, la amistad, la aceptación y la paz (Asamblea General de Naciones Unidas, 1948). La educación para la paz se refiere a una educación que "contribuya a generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad y el respeto mutuo, facilite la solución pacífica de los conflictos y ayude a pensar de una forma nueva las relaciones humanas (Declaración de Luarca [Asturias] sobre el derecho humano a la paz, 2008) (Cerdas Aguero, 2015, pág. 137).

La educación para la paz debe fomentar la cooperación, la solidaridad y la no violencia en las sociedades, que busca alcanzar la triple armonía del hombre consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, en orden, a convivir en una comunidad donde los conflictos se regulan por consenso. Entonces, se habla de un proceso en el que los conflictos se resuelven y regulan pacíficamente, se busca la armonía del ser humano como individuo, es decir, en sus relaciones humanas y ambientales (Cerdas Aguero, Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos, 2013, pág. 191). En ese sentido Cerdas Agüero, plantea que la educación para la paz es concebida en varios sentidos:

- Para dar una respuesta a la crisis del mundo: parte de la realidad en crisis en la cual el ser humano se agrede a sí mismo, agrede a los demás y a la naturaleza, para dar respuesta a las diferentes formas y manifestaciones de la violencia.
- Sus objetivos pedagógicos: se encaminan a que el ser humano adquiera conciencia y reflexione acerca de la magnitud de sus violencias contra la vida humana y natural, contra las relaciones armoniosas y contra la dignidad del ser humano.
- Abarca un proceso de la educación en tres dimensiones: personal, se centra en modificar la conducta a nivel personal y en las relaciones interpersonales;

sociopolítica, para regular la justicia y las relaciones para la convivencia en la sociedad; ambiental, implica el cambio del trato del ser humano hacia la naturaleza.

- Para promover determinados valores: la educación no es neutral, promueve valores que están en concordia con la cultura de paz y el respeto a los derechos humanos, tales como la paz, el afecto, la aceptación, la estima, el amor, la solidaridad, la cooperación, la comprensión y la alteridad.
- Se basa en principios como el aprendizaje significativo: la organización cooperativa del aprendizaje, aprender a aprender y el desarrollo socioafectivo. El aprendizaje significativo, parte de las posibilidades de la persona, de sus conocimientos previos, permite el crecimiento personal, el desarrollo de habilidades, suscita interés en las temáticas y prácticas educativas.
- Implica un espacio en el cual se deje de lado la competencia y el individualismo, se trata de cooperar y ganar todos/as, no dejar avanzar las estructuras en las que algunas personas pierden y otras ganan.
- El logro de metas de forma conjunta: genera trabajo en equipo, un ambiente de participación, consenso, la argumentación, el respeto y el diálogo, y no la competencia y la búsqueda de intereses individualistas.
- Aprender a aprender: se refiere a un aprendizaje basado en la reflexión, la generación de ideas, soluciones y conocimientos por parte del alumnado, en la curiosidad, la creatividad, la investigación y la aplicación de los aprendizajes en diversos contextos y ante diversas realidades.
- Desarrollo socioafectivo: el ser humano no es solo razón o intelecto, es un ser integral que debe desarrollar su componente socio afectivo, lo cual implica desarrollarse como

> ser social, autónomo, capaz de tomar decisiones, de amar, de sentir, de llorar y de identificarse con otros, es generar los procesos para reafirmar la identidad, la confianza en sí mismos/as y en otras personas.

En la educación para la paz es fundamental para comprender que la concepción de paz no es la misma en diferentes contextos o culturas y entender que el ser humano está en constante interacción, no está aislado y hay una multiplicidad que se traduce en las diferencias, la diversidad, las semejanzas, el compartir, la solidaridad y la cooperación, elementos necesarios en la Educación para la Paz.

Educar para la paz es una forma de educar en valores, pero unos valores específicos como la cooperación, la solidaridad, la justicia, el respeto, el amor, la comprensión, la libertad, la autonomía, la aceptación y aprecio a las diferencias, entre otros. (Cerdas Aguero, 2013, pág. 198). Educar en valores permite que las personas de manera autónoma puedan resolver los conflictos de manera no violenta y fomenta la empatía en la sociedad, se debe centrar en la búsqueda de la justicia social, el desarrollo de la personalidad humana, respeto por las libertades y todo aquello que dignifique al ser humano, la Educación para la Paz se basa en la realidad social y humana, por consiguiente, debe estar abierta al presente, a la evolución de la sociedad, a los cambios y a la diversidad de problemas sociales que varían, para que así se logre considerarlos en los procesos de aprendizaje, tomando en cuenta que la sociedad y el ser humano no son estáticos, al contrario, están en constante evolución, lo cual genera diversas experiencias, necesidades, capacidades y problemas (Cerdas Aguero, 2013, pág. 200)

Cátedra de paz en Colombia

En Colombia desde el año 2013, el gobierno comenzó a consolidar una estrategia para promover una cultura de paz en el país, la cual se logró materializar a través de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015. De acuerdo con el Senador Ariel Armel, promotor de esta ley: "El trasfondo del proyecto social, es rescatar la defensa de los valores, es poner otra vez a las instituciones educativas que representan la juventud, en sintonía con la paz". (Álvarez & Marrugo, 2016, pág. 2). Con la Ley y el Decreto se estableció la obligatoriedad de la cátedra de paz en todas las instituciones del país desde preescolar, básica y media de carácter oficial y privado cómo asignatura independiente. En ese contexto, frente a un posible marco de postconflicto se estableció un espacio pedagógico en los colegios en el que se permitiera temas de diálogo y discusión en torno a cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible para lograr una nueva actitud de convivencia.

En este marco se reconocen a las aulas cómo un espacio educador que tienen la obligación de ser promotoras en la construcción de paz en todo el país, se debe propiciar escenarios de diálogos y reflexiones argumentadas con los estudiantes junto con acciones que promuevan valores como el respeto, respeto, empatía y la solidaridad.

La actual Cátedra de Paz surge durante el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y se comenzó a implementar durante las negociaciones con el grupo FARC-EP, en el año 2012. En el año 2014 se expidió la Ley 1732 y en el año 2015 el decreto 1038 que la convierte en una asignatura independiente y obligatoria en todas las instituciones educativas del país (Jojoa, 2016, pág. 89).

Decreto 1038 de 2015

Es el decreto mediante el cual el gobierno reglamentó la cátedra de paz en Colombia, firmado por el presidente Juan Manuel Santos y la ministra de Educación Nacional Gina Parody D'Echeona y publicado en el Diario Oficial 49522 de mayo 25 de 2015. La estructura del Decreto contiene los siguientes artículos:

1. Obligatoriedad: la asignatura de Cátedra de Paz es obligatoria en las instituciones oficiales y privadas.
2. Objetivo: el objetivo de la Cátedra de Paz es fomentar el proceso de apropiación y de conocimiento y competencias con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad, y garantizar la efectividad de los principios, deberes y derechos de la constitución.
3. Implementación: Debe ser incorporada antes del 31 de diciembre de 2015 en el plan de estudios de alguna de las áreas fundamentales siendo estas: a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos.
4. Estructura y Contenido: al menos dos de estos temas deben ser tratados en la cátedra de paz: a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.
5. Evaluación: Se integra la competencia de Cátedra de Paz en las pruebas ICFES, Saber 11.

6. Lineamientos y Estándares: A cargo del Ministerio de Educación Nacional.
7. Capacitación y Formación Docente para la Cátedra de la Paz: A cargo de las entidades territoriales junto con los comités territoriales deben; a) Identificar necesidades de formación de docentes, directivos, en derechos humanos, cultura de paz entre otras; b) Financiar o diseñar planes de formación; c) Evaluar cada 2 años el impacto de los programas de formación.
8. Lineamientos y Articulación: Se orienta a través de los comités de convivencia.
9. Instituciones de Educación Superior: Las instituciones de educación superior desarrollarán la Cátedra de la Paz en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo.
10. Vigencia: Vigente a partir del 25 de mayo de 2015.

Objetivos de la Cátedra de Paz

De acuerdo el artículo 2 del decreto 1038 la cátedra de paz tiene cómo obligación impulsar la apropiación de conocimientos que se relacionan con los territorios, la cultura, el contexto económico social, y la memoria histórica, buscando reconstruir el tejido social, los objetivos principales de la Cátedra de Paz son contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo de los siguientes temas los cuales las instituciones deberán desarrollar por lo menos dos: a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz, nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Todos estos temas centrados en tres ejes fundamentales. El primero, entendido como la Cultura de Paz se refiere al sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos; el segundo eje llamado Educación para la Paz se entiende cómo la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la vida en paz, una participación democrática, la construcción de equidad y el respeto; y el tercer eje llamado Desarrollo Sostenible se sustenta sobre el uso adecuado de los recursos de los territorios la elevación de la calidad de vida sin agotar las base de recursos naturales.

Contenido Académico de la Cátedra de Paz

Tanto en la Ley cómo en el Decreto se hace referencia a la palabra "asignatura" planteada por el senador Armel, para evitar confusiones y el riesgo de desviar la función principal de la Cátedra, esta debe ser entendida en función de un currículo y todo un proyecto educativo, por ende, requiere definir un contenido académico, docentes calificados y un sistema de evaluación propio.

Según Álvarez y Marrugo en su texto "Vista de Cátedra de la paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero", la cátedra de paz también implica riesgos al entenderla cómo asignatura, el primero de estos es tomarla de forma histórica y enfocarla en revisar la historia de masacres y guerras dedicando la mayoría del tiempo a describir este pasado y no a contrastarlo, reflexionar sobre él y plantear el futuro.

El segundo riesgo que enmarca la autora se encuentra inmerso en la formación de los docentes preguntando ¿Cuál debe ser la formación académica que deben tener los maestros

de la Cátedra de la Paz? para esta pregunta se llega a la conclusión de que son muchos los perfiles que podrían dictar la Cátedra, sin embargo se haría necesario cambiar la asignatura por una actuación destinada a la convivencia en paz, de esta forma no solo los docentes sino todos los integrantes de las instituciones podrían ser maestros de paz desde sus forma de actuar como seres humanos y no únicamente desde la dependencia de un contenido académico. El tercer riesgo se toma la evaluación, en un contexto donde en la convivencia escolar no existe respeto, trabajo en equipo apoyo mutuo, etc., y por el contrario hay bullying, trampa, agresiones cómo forma de resolución de conflictos, ¿cuál será la calificación a obtener por los estudiantes de la Cátedra de la Paz? Ante este riesgo la autora manifiesta que una evaluación y calificación numérica no sería el mejor camino para iniciar la construcción de paz en el país (Álvarez & Marrugo, 2016, pág. 5).

Cátedra de Paz y Resolución de Conflictos

Se establece en la Cátedra de Paz que los docentes deben enseñar temas actuales y contextualizados al país, esto se entiende en que existe una necesidad de formar docentes que puedan dictar los temas con neutralidad y rigor (Jojoa, 2016, pág. 91). Así, la Cátedra de paz busca que los estudiantes aprendan a vivir en sociedad por medio de una educación sociopolítica. Las características de esta cátedra son expuestas por Lister (1987, citado en Rayo, 1998) a) el conocimiento debería tener un propósito social dirigido a mejorar la condición humana, lo que significa que debe apuntar no solo a entender el mundo, sino también a transformarlo; b) el currículum debería incluir problemas tales como la guerra y la paz, la pobreza y el desarrollo, los Derechos Humanos y los desafíos que plantean una sociedad multicultural y un mundo interdependiente; c) la enseñanza debería incluir el aprendizaje de destrezas y no solo de contenidos; d) en orden a adquirir el desarrollo de

destrezas, la enseñanza necesita ser proyectada activamente empleando procedimientos tales como juegos y simulaciones; e) la educación debe tener una dimensión afectiva tanto como cognitiva, promoviendo el desarrollo de actitudes, valores y sensibilidad social; f) es preciso educar para el pluralismo y la diversidad; g) el currículo debería estar enfocado hacia perspectivas internacionales y globales, evitando el etnocentrismo; h) la educación política debería estar orientada al futuro y no quedarse en el estudio del pasado (Jojoa, 2016, pág. 91).

Las estrategias para promover una educación para la paz deben partir por el reconocimiento del otro, donde se genere espacios de diálogo y escucha con el fin de lograr propiciar un ambiente de confianza, respeto y no violencia como forma de resolución de cualquier tipo de conflicto. Se debe educar a la sociedad en valores como el perdón, la empatía, el respeto y la solidaridad para aprender a ser responsables, a reconocer al otro y conocer sus intereses con el fin de poder dialogar para convertir las diferencias en convergencias (Jojoa, 2016, pág. 92).

La apuesta de la Maestría en Educación para la Paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se convierte en un ámbito de acción para la transformación de una sociedad que históricamente ha padecido una violencia sistemática y que ha afectado a la sociedad civil, principalmente a las poblaciones más vulnerables como niños, niñas, mujeres, comunidades afrodescendientes, campesinos, comunidades indígenas, entre otros. La firma de la paz en la Habana generó un escenario coyuntural sobre la posibilidad de transformar actitudes, comportamientos, sentimientos y formas de relacionamiento afianzados por la guerra. A partir de este contexto desde el Alto Comisionado para la Paz se propuso una cartilla para

que los conflictos puedan ser trasmitidos de manera no violenta. (Alto Comisionado para la Paz, 2017)

Capítulo II: Comunidades indígenas: experiencias de paz y justicias indígenas

El desarrollo de este capítulo sobre comunidades indígenas se divide en dos apartados. El primero, sobre experiencias de paz en diferentes países haciendo énfasis en las que tienen carácter étnico como es el caso de Australia con el "Día del Perdón", importante día de recuerdo y conmemoración para las comunidades aborígenes e isleñas del Estrecho de Torres. A continuación, se presenta el caso latinoamericano como un referente de la importancia de la construcción de experiencias de paz, principalmente porque hay una diversidad de pueblos indígenas a lo largo y ancho de la región y la importancia del avance en el reconocimiento de los derechos territoriales y protección de las comunidades indígenas, esto con el fin de preservar su identidad, cultura, creencias, cosmovisión y lengua. Enseguida, se hace referencia al caso de Guatemala con la población Maya donde el Estado en varias regiones los identificaban como aliados de la guerrilla perpetuando su extermino, las dificultades para llevar a cabo un proceso de paz y lograr una efectiva reconciliación. El caso mexicano responde a la lucha de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos a través de negociaciones con el gobierno, la consolidación de experiencias en pro de la educación intercultural para la paz y no violencia. Respecto al caso colombiano, se identifica la importancia de las experiencias que representan empoderamientos pacifistas, expresiones de paces imperfectas y alternativas significativas para la construcción de la paz en Colombia como es la resistencia civil del Cauca que generaron los movimientos indígenas en el país.

El segundo apartado sobre justicias indígenas, presenta un contexto normativo en Colombia en relación al reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural, la importancia de la cosmovisión indígena como su propia manera de pensar, actuar, vivir e interpretar la realidad y la vida, así como administrarla de acuerdo con sus propias costumbres y el derecho

propio de los pueblos, los procesos propios de resolución de conflictos que tienen los pueblos indígenas, entendiendo que la justicia indígena no busca restituir al transgresor mediante el castigo, sino por medio del perdón, elemento esencial de mi investigación por las connotaciones que tiene dentro de la comunidad, el restablecimiento de las relaciones y la importancia de la armonización en la cosmovisión de los indígenas sobre los recursos naturales, su entorno, los animales y el hombre y como restaurarlo a través de prácticas de rearmonización.

El desarrollo de este capítulo a través de un contexto de las experiencias de paz con carácter étnico y lo que implican las justicias en la cosmovisión de las comunidades indígenas con una perspectiva alternativa de resolución de conflictos que permite abordar algunos elementos para la construcción en la educación para la paz.

Experiencias de paz

Se han desarrollado diferentes experiencias en torno a la paz en el mundo. Esther Ortiz (2015) en su texto sobre "Experiencias internacionales de construcción de paz" presenta algunos casos: Afganistán y sus concejos de paz con la creación del proyecto "lucha por la paz"; el proyecto de "Radio para la Construcción de Paz en África": la creación de la Fundación Topografía del Terror en Berlín como un programa estructurado multidisciplinar de exposiciones y estudios en profundidad de la historia del dominio nazi y de la violencia; La Cineteca del Genocidio en Bosnia- Herzegovina; creación de la Fundación del Centro Hanna Arendt en Sofía (Bulgaria) sobre los crímenes del totalitarismo en Europa; la creación del Global Arts Corps en Camboya por la comunidad internacional de artistas bajo el lema "Podemos perdonar el pasado para sobrevivir al futuro". En el caso de América Latina se

identifican las siguientes experiencias de paz: El Monumento a la Memoria y la Verdad en El Salvador; La sentencia contra Ríos Montt contra la impunidad en Guatemala; y el caso colombiano con la firma del proceso de paz.

Para el análisis de mi tesis realizó énfasis en las experiencias de paz con carácter étnico más específicamente con las comunidades indígenas en diferentes territorios, teniendo en cuenta a los especialistas en el estudio de minorías coinciden en señalar que 1) los conflictos etnopolíticos son la fuente principal de los desastres humanos y 2) que los conflictos etnopolíticos tienen implicaciones muy serias para la seguridad regional e internacional (Valladares de la Cruz, 2003, pág. 130). Siguiendo a Valladares, se debe replantear el modelo de Estado por uno en donde se fomente el desarrollo a la diversidad y la multiculturalidad, generando el desarrollo de Estados más equitativos.

En este sentido, uno de los casos de experiencias de paz internacional es el "Día del Perdón (Sorry Day) en Australia."

Australia

En Australia el día 26 de mayo se realizan marchas y celebraciones para expresar el arrepentimiento por el maltrato histórico que ha recibido la población aborigen de este país. Esta celebración surgió en 1998 luego de la presentación del informe "Bringing them home: the stolen children" por la Comisión Australiana de Derechos Humanos. Debido a los actos de desplazamiento forzado de las comunidades indígenas y las desapariciones cometidas de los menores de edad. El informe contenía las siguientes recomendaciones:

- Grabación de historias personales de quienes fueron desplazados.

- Medidas de implementación, reparación y disculpa.
- Garantías de no repetición.
- Compensaciones económicas.
- Medidas de restitución y rehabilitación.
- Demandas por los desplazamientos.
- Reconocimiento y disculpas por parte del Parlamento, la Iglesias y demás grupos que participaron.
- Convención del Genocidio.
- Asesoramiento para regresar al lugar de origen preservación del lenguaje y la cultura.

El gobierno estableció la igualdad en el derecho a la salud en 2006 y la ratificó con un proyecto de ley en 2008. Esta campaña logró el acceso a la salud de las poblaciones aborígenes e isleñas. A pesar de estos avances Oxfam Australia denuncia que los pueblos aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres siguen muriendo de 10 a 17 años más jóvenes que los demás australianos. Y añade que la tasa de mortalidad de los bebés nacidos de madres aborígenes es dos veces superior a la de otros bebés de Australia. También señala que tanto los aborígenes como los isleños del Estrecho de Torres experimentan tasas más altas de enfermedades, como las coronarias renales y diabetes, en las cuales la prevención es muy importante. Por este motivo la organización publicó en 2012 el Shadow Report (Informe sombra) con varias recomendaciones planteadas al gobierno australiano para que adopte medidas efectivas que permitan eliminar las diferencias entre los australianos/as (Ortiz, 2015, pág. 11).

América Latina

La región ha estado experimentando varias transformaciones a nivel social, económico, político y cultural, lo que llevó a que uno de los mayores desafíos para lograr una igualdad ha sido la inclusión de los derechos de las comunidades indígenas.

> Se considera que, en América Latina, como se examina en este estudio, existen más de 800 pueblos indígenas, con una población cercana a los 45 millones de personas, que se caracterizan por su amplia diversidad demográfica, social, territorial y política, e incluyen desde pueblos en aislamiento voluntario hasta su presencia en grandes asentamientos urbanos (CEPAL C. L.-D., 2014, pág. 6).

Desde la entrada de los europeos en América Latina los pueblos indígenas se han enfrentado a desafíos para el pleno ejercicio de sus derechos como ha sido el despojo de sus tierras, sus cosmovisiones y su relación con la tierra. El reconocimiento de sus identidades como sujetos de derechos colectivos para ejercer la libre determinación, la propiedad colectiva del territorio y la participación política se ha convertido en una lucha permanente de las comunidades indígenas en la región. Las políticas hegemónicas de desarrollo de cada uno de los Estados que las han instaurado han producido fuertes consecuencias a los diferentes pueblos indígenas porque en principio eran considerados como población pobre y como un impedimento para el desarrollo nacional.

En la década del 2000 se ha ido concretado un discurso desde el pensamiento indígena “se resume en el sumak kawsay (en Kichwa), suma qamaña (en Aymara), ñandereco (vida armoniosa, en Guaraní), qhapaj ñan (camino o vida noble, en Quechua), que incluyen

principios de vida como el *ayni minka*, reciprocidad, solidaridad, respeto, complementariedad, dignidad, participación colectiva, justicia social, armonía con la madre naturaleza y con la comunidad, bienestar colectivo y familiar, y que podrían traducirse como buen vivir o vivir bien" (CEPAL C. L.-D., 2014, pág. 33). Las comunidades indígenas basan su existencia en las diferentes experiencias, la construcción del buen vivir está relacionada con lo que se fue como pueblo, el presente y el futuro, en ese sentido atraviesa la memoria histórica de lucha en relación con su territorio, idioma, identidad y derechos que interesan a los pueblos.

Los términos "buen vivir"[6] (el Ecuador) o "vivir bien" (Estado Plurinacional de Bolivia), y "vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia." Las iniciativas desarrolladas desde los mismos pueblos indígenas, mediante las que se buscan visibilizar sus actividades cotidianas, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de sus familias, generando empleo, reduciendo el impacto migratorio y coadyuvando a la articulación de la economía local se desarrollan en la búsqueda del buen vivir.

La construcción de la dinámica de la demografía de los pueblos indígenas se convirtió en un aspecto importante para la definición de políticas con la incorporación de enfoque étnico ya que la invisibilidad estadística se ha identificado como una forma de discriminación que han sufrido las comunidades indígenas.

[6] Sobre la noción de "buen vivir" consultar "Deconstrucción y genealogía del "buen vivir" Latinoamericano. El (trino) "buen vivir" y sus diversos manantiales intelectuales" (Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara, 2018)

La población de pueblos indígenas según censos y estimaciones, alrededor de 2010 en América Latina dentro del informe de la CEPAL es: “México y el Perú son los países de mayor población indígena en la región, con casi 17 millones y 7 millones, respectivamente le siguen y Guatemala, con cifras que rondan los 6 millones; Chile y Colombia, que superan el millón y medio; la Argentina, el Brasil y el Ecuador, con alrededor de 1 millón de personas cada uno; la República Bolivariana de Venezuela con poco más de 700.000; Honduras y Nicaragua, con más de medio millón, y Panamá con alrededor de 400.0005. De los países que han incluido en sus censos la categoría de población indígena, los que presentan cifras más bajas son Costa Rica y el Paraguay, con poco más de 100.000, y el Uruguay con casi 80.000” (CEPAL C. L.-D., 2014, pág. 42). Los resultados de los censos resultados en los diferentes países permitieron identificar algunos pueblos los cuales eran considerados extintos y arrojó resultados sobre las migraciones de las comunidades indígenas por distintos factores que amenazan con su desaparición, como es el caso de Colombia donde la Corte Constitucional reconoció que en el país existen 35 pueblos indígenas en riesgo de desaparición cultural o física, a causa del conflicto armado y las violaciones de los derechos humanos.

La región ha tenido un gran avance en el reconocimiento de los derechos territoriales debido a la movilización que han promovido los pueblos indígenas y gracias a la evolución de las normas internacionales se han dado cambios significativos dentro de las constituciones y normas de los Estados para la protección de los territorios, tierras y recursos, mantener sus culturas, reconocimiento de sus identidades y autodeterminación, entre las que se pueden resaltar la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, adoptada por la Asamblea General el 13 de septiembre de 2007 y el Convenio de la

Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, No. 169, adoptado por la Conferencia Internacional del Trabajo el 27 de junio de 1989.

Otros instrumentos internacionales incluyen disposiciones para la protección de los pueblos indígenas, y algunos lo hacen específicamente para las mujeres y niños indígenas como la Convención sobre los derechos del niño (1989), Convenio sobre la diversidad biológica (1992), Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965), acto internacional de derechos civiles y políticos (1966), Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1966), Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), Declaración ministerial de Malmö de la UNEP (2000), Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995), Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural24 y su programa de acción (2001), Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (2005), Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial (2003) y la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural (1972) (UN, 2009).

Otro pilar en los pueblos indígenas de la región ha estado enmarcado por la importancia del derecho a la educación. Al respecto, los Estados han tenido que adoptar medidas para garantizar la educación de todos los pueblos indígenas y garantizar la participación de las comunidades indígenas en la formulación y ejecución de los programas educativos, teniendo en cuenta el Convenio 169 de la Oficina Internacional del Trabajo -OIT- y resalta la importancia de la utilización de la propia lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La educación para los pueblos indígenas ha tenido grandes desafíos, entre los que se puede identificar los siguientes: una instrucción formal que no necesariamente responde a los intereses de los educandos; una educación que solo apuesta a lograr mayor cobertura, probablemente en desmedro de la calidad; la existencia de modelos de escuela que no logran ofrecer sus contenidos con pertinencia cultural cuando reciben a estudiantes indígenas, y una educación que funciona sobre la base de una infraestructura claramente deficitaria (CEPAL, 2018, pág. 49) . En ese sentido, no solo la dificultad para el acceso a la educación si no las falencias en el desarrollo de un sistema educativo con enfoque étnico que permita una mayor inclusión, además que no hay las condiciones físicas y de estructura para lograr una educación con calidad.

Un elemento importante dentro de la identidad étnica en los pueblos indígenas es su lengua propia la cual expresa lo más ancestral de una cultura y en la historia de América latina ha sido despreciada y perseguida, además que dentro del proyecto de desarrollo para integrarlos en la sociedad no podían mantener su lengua. El contexto cambió a partir del surgimiento del movimiento social indígena en la región, que se caracterizó por plantear la autogestión y la defensa de los derechos colectivos, y esto pudo materializarse a partir de la conformación del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas y de la formulación de la Primera Declaración de Barbados en 1971.

Estos hitos dieron paso a una nueva concepción según la cual los pueblos indígenas tienen pleno derecho a su identidad y a la consolidación de su patrimonio material y espiritual. A mediados del siglo XX se llega a plantear una educación indígena bilingüe ya que se considera la lengua como un elemento central para el desarrollo colectivo de un pueblo, hoy

en día se reconoce que hablar y trasmitir la lengua es un derecho que tienen los pueblos indígenas.

Guatemala

El legado de las dictaduras militares en América Latina fue marcado por una profunda represión, violación sistemática de los derechos humanos y prácticas de terror. El caso de Guatemala tuvo un esfuerzo mayor en su proceso de transición a la democracia por las confrontaciones entre la guerrilla "Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca- URNG" y el ejército.

La académica Julieta C. Rostica (2005) en su texto "Ensayo sobre la memoria en Guatemala: Sobre comisiones de verdad y el hallazgo del archivo de la Policía Nacional" presenta tres fases de la transición a la democracia en Guatemala (Rostica, 2005, pág. 2):

- Primera fase de ocho años, desde la apertura democrática hasta la firma del Acuerdo Marco para la Reanudación del Proceso de Negociación en enero de 1994.
- Segunda fase de dos años que se caracterizó por ser el proceso de paz donde se firmaron todos los acuerdos con mediación de Naciones Unidas hasta la firma del último sobre Paz Firme y Duradera el 29 de diciembre de 1996.
- Tercera fase de cumplimiento de los acuerdos, que podemos considerar que continúa hoy día.

En Guatemala, la persecución para el establecimiento de una comisión de verdad se inicia durante la primera fase de la transición a la democracia, a mediados de la década de 1980, cuando la Iglesia Católica crea su propia oficina de derechos humanos y el Grupo de Apoyo Mutuo (GAM), formado por familiares de desaparecidos y con noticias de la suya en

Argentina, también hace un llamado para conformar dicha comisión (Rostica, 2005, pág. 2). El gobierno de Guatemala reprimió severamente al GAM y creo una comisión en 1990 para tratar las desapariciones, pero nunca funciono y se tuvo que disolver y como consecuencia fue perdiendo impulso, pero en la conformación de la Asamblea de la Sociedad Civil, el GAM logra el apoyo de su propuesta para una comisión de verdad.

Durante la segunda fase de transición a la democracia se hizo más presente la concepción de una Comisión de verdad. Con el reinicio de las conversaciones de paz gracias al Acuerdo Marco en 1994 se solicitaba al secretario de Naciones Unidas un representante que asuma el rol de mediador o moderador, y paralelamente se creaba la Asamblea de la Sociedad Civil. En un comunicado de la Asamblea de la Sociedad Civil el 24 de febrero mencionaba que para terminar con la impunidad es indispensable la verdad:

Investigar los crímenes cometidos en Guatemala es urgente. (…) Por un sentido elemental de justicia no deben quedar en el olvido los hechos cometidos por manos criminales que hoy siguen actuando. (…) La paz no será posible mientras persista el encubrimiento de los crímenes y la represión que constituyen la raíz de la impunidad. (…) por la naturaleza de los crímenes y el alcance de sus efectos en toda la sociedad, el abordaje de este elemento crucial requiere de una decisión nacional expresada en una consulta o un debate. (…) la sociedad debe decidir sobre las formas de reparación y castigo. (…) exigir justicia (…) no es odio ni venganza. Sostener lo contrario, es una de las manipulaciones más graves de la Verdad. (Rostica, 2005, pág. 3)

También la Iglesia Católica expresó su voto a favor de la creación de una comisión de verdad porque reconocía que se necesitaba un verdadero proceso de reconciliación. Por el contrario, el ejército consideraba las comisiones de la verdad como una venganza.

Adicional a esto, los dos militares golpistas más involucrados en las violaciones a los derechos humanos en Guatemala también manifestaron lo siguiente: Efraín Ríos Montt dijo "no temer a la creación de la comisión de verdad" y estar dispuesto a someterse a juicio por las acusaciones que de él hacen. Oscar Mejía Víctores dijo que, si "para conseguir la paz debe recurrirse a una comisión de verdad, pues que se haga. El ejército no teme porque ha trabajado duro en el proceso de paz." (Rostica, 2005, pág. 5)

En medio de este contexto los diferentes grupos que habían surgido por la represión realizaban una marcha para exigir la firma del acuerdo sobre la comisión de la verdad. Finalmente, se formaría la comisión en uno de los acuerdos de paz, "el Acuerdo que le dio el mandato fue el conocido "Acuerdo Oslo" o "Acuerdo sobre el establecimiento de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico de las violaciones a los derechos humanos y los hechos de violencia que han causado sufrimiento a la población guatemalteca" del 23 de junio de 1994." (Rostica, 2005, pág. 6). A pesar de la firma del acuerdo, algunos representantes de la Asamblea de la Sociedad Civil consideraban que la comisión de la verdad aún no funcionaba y generaba fuertes fricciones en la sociedad y los familiares de los desaparecidos se sentían defraudados por el proceso y se abrió la posibilidad de la creación de amnistías que posibilitaban a una impunidad para los responsables de los actos cometidos. La iglesia católica tuvo un rol importante durante el proceso en Guatemala, a través de la Conferencia Episcopal de la Iglesia Católica creó su propio proyecto de Recuperación de la

Memoria Histórica –REMHI, el cual se encargaba del Esclarecimiento Histórico, identificando a las víctimas y a los victimarios.

La tercera fase de la transición a la democracia implicó la puesta en marcha de la comisión de la verdad que fue auspiciada por la ONU en Guatemala en 1996 en medio de retrocesos y avances para su firma. La Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) inicio en 1997 su trabajo territorial a través de sus oficinas de campo en todo el país.

El 24 de abril de 1998, el programa REMHI concluía su informe final llamado Guatemala: "Nunca Más" en 4 voluminosos tomos que entregó a la Comisión para el Esclarecimiento Histórico. (Rostica, 2005, p. 11) La comisión buscaba invitar a todas las personas que había cometido algún acto de violencia porque entendían que el desafío más grande era la impunidad. El obispo Monseñor Juan Gerardi defensor de derechos humanos fue asesinado, este hecho se convirtió en un atentado contra el proceso de paz y un símbolo para instalar el miedo en la población.

La CEH presentó y entregó el informe de la comisión a las partes que lo habían firmado en Oslo el 25 de febrero de 1999 y este acto se convirtió en una celebración de diferentes grupos mayas. Según el informe de la Comisión, los investigadores visitaron cerca de 2000 comunidades recogiendo cerca de 500 testimonios colectivos y registrando cerca de 7338 testimonios en total. Durante el discurso de presentación del informe se puede citar lo siguiente:

> Los casos investigados por la CEH sólo son una muestra de la realidad de las violaciones a los derechos humanos y de los hechos de violencia que

> ocurrieron durante el enfrentamiento armado. En estos casos hemos registrado más de 42,000 víctimas de violaciones: entre éstas más de 29,000 fueron ejecutadas o desaparecidas. Combinando estos datos con otros estudios realizados, hemos llegado a la conclusión que el saldo en muertos y desaparecidos del enfrentamiento fratricida llega a más de 200,000 personas (Rostica, 2005, pág. 12).
>
> La población maya ha pagado el tributo más alto a la lógica irracional del enfrentamiento armado. Particularmente en los años de su exacerbación, entre 1978 y 1983, en varias regiones del país el Ejército identificó a grupos del pueblo maya, como aliados naturales de la guerrilla. Esta falsa convicción incrementó y agravó las violaciones de los derechos humanos que se perpetraron contra el pueblo maya, evidenciando agresivos componentes racistas y de extrema crueldad. Se llegó al exterminio masivo de comunidades mayas inermes, a las que se atribuía vinculación con la guerrilla, incluyendo niños, mujeres y ancianos, y aplicando métodos cuya crueldad causa horror en la conciencia moral del mundo civilizado (Rostica, 2005, págs. 12- 13) .

Siguiendo a Rostica en su trabajo, se realiza una crítica sobre la enorme impunidad en el proceso de Guatemala debido a:

1. Una de las causas se debe al carácter estructural que han tenido las relaciones sociales racistas las cuales se han acoplado a las de clase. Después del arduo trabajo de las organizaciones indígenas en la Asamblea de la Sociedad Civil para presentar a las partes de la negociación una propuesta para el Acuerdo sobre *Identidad y Asuntos Indígenas*, y una vez firmado el mismo, su puesta concreta en el derecho ha fracasado.

2. El 7 de noviembre de 1999 ganó en segunda vuelta el Frente Republicano Guatemalteco, partido fundado por Efraín Ríos Montt y acusado de gravísimas violaciones a los derechos humanos durante su gobierno de facto entre 1982 y 1983. En estas elecciones, se consagró Presidente de la Nación Alfonso Portillo y consolidó a Ríos Montt en la presidencia del Congreso. No obstante, el discurso de Portillo en la toma de posesión del cargo en el que manifestó que “los Acuerdos de Paz son acuerdos de Estado”, que su “gobierno asume los Acuerdos de Paz como política de Estado” y “la lucha frontal para erradicar la impunidad y la corrupción” sus acciones demostraron lo contrario. (Rostica, 2005, págs. 15- 16).

La experiencia de construcción de paz que se desarrolló en Guatemala se dio con la sentencia contra Ríos Montt. Durante el conflicto el ejército fue mucho más agresivo con las mujeres y las comunidades indígenas, que terminaron por asesinar en solo doce meses a más de 2000 indígenas, en el 2001 varias asociaciones y activistas en los que se destaca el Nobel de Paz Rigoberta Menchú buscando acabar con la impunidad tras estos genocidios lograron una sentencia en contra de Ríos Montt quien durante los crímenes fue secretario general del Frente Republicano Guatemalteco. En 1999 se fundó la Asociación para la Justicia y la Reconciliación (AJR) creada por 22 comunidades indígenas, ellos serían quienes interpondrían la denuncia contra Efraín Ríos Montt por genocidio, crímenes de guerra y delitos de lesa humanidad, a través de una política llamada "tierra arrasada".

Pese al claro desinterés que mostraron las autoridades y el Ministerio Publico al punto de negar el genocidio, la Asociación para la Justicia y la Reconciliación ha luchado por la memoria y el reconocimiento de las víctimas; poco a poco las comunidades luchan contra la

impunidad. El 10 de mayo de 2013 Ríos es condenado por genocidio y veinte delitos de lesa humanidad, además de esto la sentencia incluida información acerca de la reparación de las víctimas como devolver las tierras que fueron usurpadas, como acto político y hecho histórico fue un gran triunfo en contra de la impunidad y el silenciamiento ya que en toda la historia de Guatemala era la primera vez que un magistrado había reconocido el delito de genocidio y era sentenciado un ex jefe de estado, sin embargo los sectores involucrados en el genocidio inician una campaña de presión que termina revocando la condena después de tan solo 10 días de haberse imputado.

La situación se constituyó como una burla a las víctimas, además de considerar al sistema judicial como una institución que siempre le había dado la espalda al reconocimiento de sus derechos y constituye un reproceso en el sistema de justicia en el país. Los diferentes grupos de DDHH en Guatemala siguen trabajando por la memoria histórica y el reconocimiento de las víctimas, el caso de Guatemala se consideró como un avance para colocar los ojos del mundo en lo que estaba ocurriendo y que el genocidio es un delito para la humanidad

México

Las luchas históricas de las comunidades indígenas por el reconocimiento de sus derechos y un modelo político enmarcado en una ciudadanía multicultural han logrado grandes avances en los Estados, aunque no responden a las demandas para establecer regímenes autónomos en las regiones. En el artículo de Laura Valladares de la Cruz (2003) titulado “Democracia y derechos indios en México: La ciudadanía multicultural como modelo de paz” el gobierno mexicano ha asumido un discurso político sobre la pluralidad y tolerancia, sin embargo, la nueva ley indígena de julio del 2001 y los programas gubernamentales sitúan a los indígenas

del país como menores de edad sujetos de una política asistencial, lo que aleja la posibilidad de reconocerlos como actores políticos.

Valladares realiza un trabajo sobre las demandas indígenas por el reconocimiento de sus derechos colectivos en el marco de lo que denomina “la revuelta por la dignidad”. El derecho al ejercicio de una ciudadanía con base en la diferencia cultural tiene más de una década, sin embargo, también es cierto que existe previamente una reflexión alrededor de la ciudadanía como modelo de identidad en los Estados Nacionales. (Valladares de la Cruz, 2003, pág. 122) Surge la ciudadanía como un conjunto de mecanismos institucionales que regularon las relaciones entre Estado y la población definiendo sus derechos y sus obligaciones, el proceso de ciudadanización en América Latina luego de las independencias en algunos casos significó un nuevo proceso para los pueblos indígenas, por lo que se evidenció un proceso más exclusionista que en otros territorios. Durante el periodo nacional- desarrollismo y el populismo se dio una expansión de los derechos sociales a cambio de una limitación del derecho del ejercicio autónomo de los derechos políticos en un contexto de derechos civiles poco desarrollados, se ha hablado de una «corpotativización del modelo de ciudadanía», que se refiere a una ciudadanía «regulada» (Valladares de la Cruz, 2003, pág. 124) como señala Valladares de la Cruz, se da el reconocimiento a figuras como el sindicato o las centrales campesinas pero dejo de lado algunas poblaciones o grupos excluidos.

Siguiendo a Valladares de la Cruz en su artículo con la aparición de los llamados "comunitarismos excluyentes" se convierten en una respuesta violenta al fracaso del Estado de garantizar la identidad frente a la ley y prevenir la exclusión formal o práctica de ciertos grupos étnicos o religiosos (Valladares de la Cruz, 2003, pág. 126). Adicional a esto, la autora

en su apartado sobre ciudadanía étnica muestra la discusión que se desarrolla sobre el reconocimiento de una ciudadanía étnica la cual es compleja porque implica que sean replanteados diversos ámbitos de las estructuras estatales (Valladares de la Cruz, 2003, pág. 127), entre ellos:

- El reconocimiento del derecho de los pueblos originarios a la libre determinación y como expresión de ésta la autonomía, que como régimen político y territorial implica para su ejercicio el reconocimiento de territorios delimitados, un autogobierno con competencias, entre las que están además de la administración y gestión de recursos, la impartición de justicia a partir de los llamados «usos y costumbres».
- Aceptar la posibilidad de la convivencia de órdenes jurídicos alternos, a veces interrelacionados y en ocasiones diametralmente opuestos al sistema jurídico positivo, es decir del reconocimiento del llamado «pluralismo jurídico».
- Involucrar las nociones y proyectos de «desarrollo» que implementa el Estado frente a los planteamientos de «desarrollo» o «etnodesarrollo» de los pueblos indígenas.

El reconocimiento jurídico de derechos políticos y sociales de las diferentes poblaciones en la ciudadanía multicultural ha implicado las modificaciones o adhesiones en las constituciones de los Estados, otorgando derechos como son la autonomía, los autogobiernos, territorios. Son, así mismo, respuestas jurídicas a antiguos reclamos indígenas que van desde su derecho a una educación bilingüe e intercultural, el reconocimiento de sus formas tradicionales de impartición de justicia, el reconocimiento de sus tradiciones, basados en su cosmovisión, sus recursos naturales y sus necesidades así como el respeto de su identidad cultural, entre otros, es decir, se está reivindicando la implantación de una "política

afirmativa" que les garantice su reproducción como pueblos en condiciones de mayor equidad económica y sociopolítica, así como su participación en las estructuras de decisión nacional. (Valladares de la Cruz, 2003, pág. 128)

En el caso mexicano fue solo hasta 1992 cuando se reconoció como una nación pluricultural, con la adición del artículo 4 en la constitución:

> La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbre, recursos y formas específicas de organización social, garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley

También se realizaron reformas legales y constitucionales locales como el código federal de procedimientos penales para el Distrito Federal el 8 de enero de 1991 que establecieron la obligatoriedad del traductor cuando el indígena sea monolingüe o “no entienda suficientemente el castellano”. Durante este contexto, se cumularon demandas y propuestas presentadas en el escenario de la negociación entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Gobierno federal. De esta negociación resultaron los primeros acuerdos, correspondientes a la Mesa sobre Derecho y Cultura Indígena, conocidos como Acuerdos de San Andrés y que fueron signados en el mes de febrero de 1996, en cuyo contenido se expresó el compromiso de impulsar una reforma constitucional que reconociera

y garantizara los derechos y demandas indígenas. Posteriormente estos acuerdos se tradujeron en la propuesta de reformas constitucionales elaborada por la una comisión parlamentaria plural, la Comisión de Concordia y Pacificación, (COCOPA). (Valladares de la Cruz, 2003, pp. 17-18) Lamentablemente, a pesar de que la parte gubernamental se comprometió a llevar la propuesta de reformas constitucionales a los órganos de decisión nacional, el entonces presidente de la república Ernesto Zedillo, vetó y reformó dicha propuesta, lo que llevó a que el EZLN se retirara de las negociaciones y se declaró en resistencia en su zona de influencia. (Valladares de la Cruz, 2003, p. 18)

En el 2001 con la aprobación por el Congreso de la Unión de una "Ley Indígena" que se aparta sustancialmente de la Ley de la COCOPA. La ley aprobada recientemente no se reconoce a los pueblos indios como sujetos de derecho, se olvidan de aquella "mayoría de edad" otorgada por su propio proyecto político y ahora se les reconoce como "entidades de interés público", por lo que los indios vuelven a ser "menores de edad" como objetos de asistencia social, es decir, sujetos a una política por y desde el Estado. (Valladares de la Cruz, 2003, pág. 21) Bajo todo este contexto por la reivindicación de los derechos de los indígenas en México y su lucha por la dignidad contra el olvido y contra las humillaciones, ha sido un gran desafío el reconocimiento de las demandas, el papel de los zapatistas, de los defensores de derechos humanos y de buena parte de la sociedad civil.

En México el pueblo zapatista ha promovido la autonomía en su región a través de juntas de buen gobierno, su propia educación, resolución de conflictos a partir de métodos pacíficos como el diálogo. Eduardo Sandoval (2016) en su artículo "Educación indígena Zapatista para la paz y la no-violencia" presenta el caso de la praxis de la educación zapatista,

desarrollada por los pueblos indígenas en resistencia como parte de la política de autogobierno y autonomía que construyen en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas en el Estado de Chiapas, sureste del país y los fundamentos de la Educación zapatista para la paz, con justicia, libertad, democracia y dignidad.

En medio de todo el contexto que ha vivido el país desde las políticas y métodos del mismo Estado para someter y controlar la diversidad cultural y excluir las diferentes poblaciones bajo una fuerte violencia estructural. Se han desarrollado desde las comunidades indígenas esfuerzos para desarrollar experiencias en pro de la paz y el reconocimiento de sus comunidades. En ese sentido, desde "1999 el Sistema Educativo creó las escuelas autónomas primarias en cada una de las localidades de los municipios autónomos, en primera instancia bajo la coordinación de los delegados en educación, al margen del sistema educativo oficial y del sistema de educación indígena que instrumenta el Estado Mexicano. A partir de 2004, las autoridades de los Municipios Autónomos Rebeldes (MAR) asumieron la tarea de ofertar educación media bajo el lema "Nueva Educación Autónoma Indígena por la Paz Justa y Digna y por la Humanidad". En estas escuelas de indígenas mexicanos entonan el himno nacional y el himno zapatista; enarbolan las banderas nacional y zapatista; y con ello, reafirman su reclamo de "nunca más un México sin nosotros", haciendo realidad una de sus demandas históricas." (Sandoval, 2016, pág. 31) La experiencia de la educación zapatista critica el colonialismo en las diferentes esferas de la sociedad que atenta contra su cultura, su cosmovisión, sus valores colectivos, costumbres, etc.

Dentro del pensamiento de las comunidades indígenas se busca la recuperación y reapropiación de su cosmovisión, propone una educación con el aprendizaje necesario sin

perder su identidad o cultura. “La práctica de una interculturalidad otra en las comunidades zapatistas tiene varias dimensiones y expresiones. Una es el diálogo que sostienen desde 1994 con la sociedad no indígena nacional e internacional en una relación totalmente horizontal en donde “Todos aprendemos de todos”. Otra es la que cotidianamente desarrollan en el sistema educativo zapatista. Una más es la reflexión y la experiencia colmada de aprendizajes, saberes, historias, pedagogía y esperanzas obtenidas por los alumnos provenientes de diferentes estados de México y de otros países en la escuelita zapatista (2013) en donde, según la explicación de la invitación al curso, “a lo largo de varios meses, decenas de miles de familias zapatistas se han preparado para recibir a quienes vienen a la Escuelita.” (Sandoval, 2016, pág. 33). Este tipo de experiencia demuestra que la interculturalidad decolonizada para la paz es una herramienta que va generando procesos determinantes para convivir sin violencias en mundos que buscan los mejores equilibrios.

Durante el artículo de Sandoval a partir de la experiencia zapatista en la educación intercultural y la paz decolonizada constituye el proyecto de un sistema autónomo de los pueblos indígenas en México, desde una educación que comprende todo su sistema cultural y cosmovisión de la vida, su comunidad y la naturaleza. También se evidencia en la educación zapatista un profundo sentido social por la participación directa en la organización de las escuelas, la dinámica educativa, las decisiones escolares, y en el acompañamiento permanente a los profesores y estudiantes.

Colombia

La complejidad de la historia en Colombia también es desafiante cuando se refiere al conflicto interno y la paz. Las diferentes poblaciones que han padecido las atrocidades de la guerra y sus múltiples consecuencias ha permitido que la construcción de "resistencias para la paz de Colombia evidencian valores y posturas de culturas milenarias, capacidades insospechadas para construir paz desde la no violencia, procesos y acciones colectivas identificadas por sus protagonistas como «fuerza vital» y «ejercicio de autonomía, autodeterminación o neutralidad activa», mecanismos pacíficos de defensa y de propuesta, y esencialmente poderes pacifistas transformadores, paces imperfectas, y realidades esperanzadoras para este país." (Hernández, 2009, pág. 3)

La académica Esperanza Hernández Delgado (2009) en su artículo "Resistencias para la Paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas" plantea las siguientes hipótesis en cuanto a las experiencias de resistencia de paz (Hernández, 2009, pág. 5):

- Las resistencias para la paz conviven con diversas expresiones de la violencia.
- Las experiencias de resistencia civil de Colombia evidencian paces imperfectas con significados y alcances concretos y relevantes, que las identifican como resistencias para la paz.
- Las experiencias de resistencia civil de Colombia pueden ser entendidas como procesos de empoderamientos pacifista.

Hernández (2009) plantea el concepto de resistencia civil como método de lucha política y como sistema de defensa o un sistema preventivo de defensa. Esta modalidad de resistencia civil, también se conoce bajo el nombre de "resistencia con base cívica", "resistencia social"

o “no violencia estratégica”, y es menos conocida que su dimensión política. Encuentra su origen y se centra, en la necesidad de defensa, la existencia previa de amenaza de agresión o agresión en sí, y el uso de mecanismos no armados, no violentos o no militares. El surgimiento de este concepto está asociado en la necesidad de la defensa, las guerras mundiales y las campañas y movimientos antinucleares (Hernández, 2009, pág. 8).

Colombia es reconocido en su Constitución política de 1991 como un país pluriétnico y multicultural (Artículo 7) por la diversidad de comunidades indígenas, afrodescendientes, gitanos y raizales entre otros, estas culturas han escrito en gran parte la historia reciente del país con procesos que son ejemplo de resistencia civil. Estas experiencias representan empoderamientos pacifistas, expresiones de paces imperfectas y alternativas significativas para la construcción de la paz en Colombia.

En el artículo de Hernández se identifican las siguientes características sobre la resistencia civil en Colombia (Hernández, 2009, pág. 11):

- La larga duración alcanzada por sus procesos: El Consejo Regional de los indígenas del Cauca –CRIC-, experiencia regional de resistencia civil, cuenta en la actualidad con un proceso de 37 años, y experiencias indígenas locales como «El Proyecto Nasa» de Toribio, con un proceso de 28 años, y la del «Proyecto Global de Jambaló» con uno de 20 años.
- Reconocimiento Nacional e Internacional: Todas estas experiencias han recibido importantes reconocimientos internacionales por su aporte a la construcción de la paz, el cuidado de la naturaleza o la defensa a los Derechos Humanos, a pesar de la

conflictividad que se vive en sus territorios, los momentos de escalamiento del conflicto armado y de polarización del país.

- La construcción de importantes alianzas: El elemento de fuerza moral que ha generado las experiencias de resistencia civil mencionadas, representado en la decisión colectiva de asumir los compromisos de esta resistencia en contextos de alta violencia y fuego cruzado, les ha permitido recibir importantes apoyos y construir significativas alianzas, que se han traducido en relaciones de colaboración y acompañamiento. Se identifican dentro de estas, las que han logrado con la cooperación internacional, las Iglesias, los sectores no gubernamentales, la academia e incluso entre ellas mismas.
- Las relaciones con otras experiencias de resistencia civil e iniciativas civiles de paz: Durante mucho tiempo, las experiencias de resistencia civil construyeron sus procesos hacia dentro, en el ámbito de sus contextos locales y rurales, lejanos de la mirada externa, en esfuerzos solitarios y aislados, actualmente no solo han logrado visibilidad, sino que además ha logrado unirse con otros procesos de su misma naturaleza.

Frente a la transformación de realidades relacionadas con violencias estructurales Hernández (2009) plantea algunos alcances de las experiencias de resistencia civil de los pueblos indígenas en Colombia:

Las experiencias indígenas de resistencia civil del Cauca generaron el movimiento indígena en Colombia, que ha contribuido en la transformación de realidades relacionadas con violencias estructurales de exclusión y negación de sus culturas y lograron el reconocimiento

de los pueblos indígenas y de la diversidad étnica en la constitución de 1991; han saneado o legalizado en muy altos porcentajes sus resguardos, mediante títulos de propiedad colectiva; han recuperado en altos porcentajes sus lenguas maternas; han avanzado en la recuperación y apropiación de su ritualidad; han recuperado y fortalecido la medicina propia, mediante el intercambio intergeneracional de saberes, las huertas medicinales, y el establecimiento de sistemas de salud interculturales; han desarrollado proyectos productivos comunitarios que les han permitido atender necesidades esenciales desde las formas propias de sostenimiento y producción, aprovechando y protegiendo al mismo tiempo los recursos naturales; han avanzado en la apropiación y aplicación de la justicia propia, y han comenzado a establecer intercambios con las cortes y tribunales de justicia ordinaria, procurando dar a conocer su sistema de justicia y resolver vacíos de competencias; han generado estrategias de protección como la guardia indígena, integrada por hombres y mujeres, adultos y niños, que tienen la misión de proteger sin armas el territorio, acompañar el ejercicio de resistencia civil, y procurar el respeto de los Derechos Humanos; han conformado movimientos cívicos para participar en elecciones locales, regionales y nacionales; han logrado llegar a algunas alcaldías municipales con candidatos de sus movimientos; desde las distintas instancias de poder han promovido el reconocimiento y la protección de los derechos indígenas; han realizado importantes gestiones humanitarias que han permitido la protección de sus culturas, autoridades, comunidades y localidades; han elaborado mediante procesos comunitarios altamente participativos, manuales de resistencia civil para autoprotegerse en los momentos críticos de expresión del conflicto armado; han desarrollado una diplomacia internacional para construir alianzas estratégicas; han avanzado en la construcción de relaciones interétnicas y de redes con otras experiencias de resistencia civil; han comenzado a incorporar

el tema de la paz en sus reflexiones colectivas y la formación de sus líderes y comuneros. (Hernández, 2009, págs. 12-14)

Las resistencias civiles de Colombia proponen una paz integral de vida y de dignidad que va relacionado con valores y sentimientos como el amor, la solidaridad, la honestidad, la verdad, la justicia, el respeto y el compromiso, entre otros.

Respecto a las enseñanzas sobre la resistencia civil, Hernández plantea:

- Colombia cuenta con distintos escenarios de construcción de paz, evidenciados en las experiencias de resistencia civil, en los que generalmente se expresan diversas violencias y fuego cruzado.
- En este país la paz también se construye en niveles de base social y en una dimensión de abajo hacia arriba.
- La sociedad civil por la paz, y específicamente dentro de esta: los pueblos, las comunidades, las mujeres, los jóvenes, las víctimas, que generalmente han padecido el mayor impacto de las violencias, representan actores muy relevantes para la construcción de la paz.
- Las resistencias civiles mencionadas son resistencias para la paz por que construyen en el día a día paces imperfectas o inacabadas, que tienen alcances significativos, relacionados con la convivencia pacífica, la gestión y resolución no violenta de conflictos, y diversas formas de bienestar de los colectivos que las generan y dinamizan, representadas según en caso: en la recuperación y protección de culturas y territorios ancestrales, el ejercicio de autonomía o autodeterminación, la autoprotección frente al conflicto armado, la participación política, formas

alternativas y propias de producción y sostenimiento, reconocimiento nacional e internacional, potenciación de liderazgo y capacidades de transformación de la realidad entre otros.

- La dignidad humana obliga a actuar en forma colectiva, pacífica, organizada y concertada para la transformación de realidades adversas, injustas, lesivas o amenazantes, reivindicando la vida, los ideales, los valores de la diversidad, las posibilidades del cambio, lo mejor de la condición humana y la esperanza. (Hernández, 2009, pág. 17)

Justicias indígenas

Es importante realizar la siguiente precisión al hacer referencia a la justicia indígena porque no solo se habla de una justicia indígena sino es más pertinente hacer referencia a justicias indígenas reconocerlas en plural ya que cada comunidad indígena tiene un sistema propio de acuerdo con sus costumbres, su contexto histórico y cultural, estas justicias tienen en común que son ejercidas en las comunidades por autoridades propias y reconocidas para ello en cada territorio.

Se presenta una relación e importancia entre la justicia indígena y la justicia ordinaria como un estudio entre dos modernidades rivales, una indocéntrica y otra eurocéntrica. Las dos justicias son dinámicas, con reglas propias para adaptarse a lo nuevo, responder ante amenazas y reinvertarse. Tanto la justicia indígena como la justicia ordinaria son parte de contextos políticos, sociales y culturales y deben entenderse bajo esos contextos, la cuestión de la justicia indígena no es una cuestión únicamente cultural, sino como una cuestión de economía política.

Boaventura de Sousa Santos (2012) en su texto “Cuando los excluidos tienen Derecho: justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad” realiza un análisis comparativo del caso Ecuador y Bolivia, la investigación surge del seguimiento de los procesos políticos y las transformaciones constitucionales que dominaron la vida social, política y cultural de ambos países en la última década.

Continuando el texto de Boaventura, él realiza la investigación por dos razones, la primera porque “lo ideal es que los oprimidos por ese poder desigual crean que no hay desigualdad porque el Estado es legítimo y soberano y porque el derecho es autónomo y universal. Cuando esto ocurre, puede decirse que el (des)orden jurídico-político es hegemónico. Sin embargo, en procesos de transformación profunda, esta construcción político-jurídica, aparentemente inatacable en tiempos normales, es la primera en derrumbarse. (Sousa, 2012, pág. 14). La segunda razón es porque “distingue las luchas indígenas de las restantes luchas sociales en el continente americano es el hecho de reivindicar una precedencia histórica y una autonomía cultural que desafían todo el edificio jurídico y político del Estado moderno colonial. Por esta razón, las luchas indígenas tienen potencial para radicalizar (en el sentido de ir a las raíces) los procesos de transformación social, sobre todo cuando asumen una dimensión constituyente. (Sousa, 2012, pág. 14)

Ha sido un proceso significativo el concebir la justicia indígena como una parte importante del proyecto político de vocación descolonizadora y anticapitalista no solo es reconocer la existencia y legitimidad de este tipo de justicia, es buscar romper con las ideas eurocéntricas que han estado inmerso en las sociedades.

Siguiendo el texto se Sousa, entre los vínculos eurocéntricos que condicionaron las independencias del siglo XIX se encuentran el Estado y el derecho, concebidos como monolíticos y monoculturales, el capitalismo dependiente, el colonialismo interno, el racismo, el autoritarismo y el centralismo burocráticos, y el canon cultural occidental. Inauguran, en suma, un proceso de transición histórica de largo plazo. (Sousa, 2012, pág. 16) Durante todo este proceso y bajo este contexto convirtió a las minorías como poblaciones invisibles quienes han tenido que luchar históricamente para ser reconocidos y otorgarles los mismos derechos.

La justicia indígena no es un proyecto, algo por construir, una novedad como la plurinacionalidad por el contrario es una realidad que es reconocida o no por el Estado y que hace parte de las comunidades, esta justicia es aceptada por el canon constitucional moderno como algo inofensivo, una pequeña excentricidad o concesión política, tal vez funcional a la dominación capitalista y colonialista. La justicia indígena se ha convertido en una amenaza para el proyecto plurinacional de los Estados.

El reconocimiento de la justicia indígena como parte de un proyecto de plurinacionalidad genera unos campos de tensión y disputa para Sousa, la tensión entre las justicias se da entre el reconocimiento amplio de la justicia indígena y la tradición jurídica eurocéntrica plasmada en la arquitectura de la justicia ordinaria o estatal, en la teoría jurídica, los planes de estudios y en la formación profesional de los juristas en las facultades de derecho, en síntesis, en la cultura jurídica dominante. Además, esta cultura jurídica dominante y hegemónica hace que los propios indígenas no siempre reconozcan como “verdadera” justicia los modos de resolver litigios y organizar la vida social en sus comunidades. (Sousa, 2012, pág. 18). La

justicia indígena también es cuestionada por poner en entredicho el principio de la unidad del derecho (el principio de soberanía, el principio de unidad y el principio de autonomía). También este principio es hoy cuestionado por muchos factores. Dado que estas modificaciones no siempre se hicieron con el fin de mantener la coherencia de la acción estatal, la unidad del derecho fue sacudida. Además, por acción de presiones asimétricas, tanto internas como externas, sobre la actuación del Estado, la regulación estatal llegó a asumir una gran heterogeneidad interna, dando origen a lo que he llamado 'pluralismo jurídico interno'. Tiene sentido para Sousa que la unidad del derecho signifique "partir del reconocimiento de la heterogeneidad interna y externa del derecho, basándose en ese reconocimiento, crear mecanismos que permitan superar las contradicciones y coordinar las diferencias." (Sousa, 2012, pág. 20).

Los Estados han reconocido la existencia de más de un sistema jurídico en un mismo espacio geopolítico, entre ellos la justicia indígena ha sido uno de los más estudiados sobre el pluralismo jurídico y varios países han reconocido su existencia oficialmente, buscando los mecanismos para coordinar elementos entre las dos justicias.

El multiculturalismo liberal reconoce la presencia en la sociedad de culturas no eurocéntricas en la medida en que operen únicamente en las comunidades que las adoptan y no interfieran en la cultura dominante en el resto de la sociedad. El nuevo Estado plurinacional emergente y su componente intercultural no exige simplemente un reconocimiento de la diversidad, sino más bien la celebración de la diversidad cultural y el enriquecimiento recíproco entre las varias culturas en presencia. (Sousa, 2012, pág. 22). En la investigación de Sousa se llama al colonialismo como la dificultad para reconocer esa diversidad intercultural, el colonialismo

ha sido tan fuerte en los Estados que lograr procesos de descolonización va durar mucho tiempo porque la realidad es muy colonial y adicional a esto, hay múltiples formas de colonialismo, fue a través de luchas sociales, a menudo sangrientas, que grupos que históricamente han sido excluidos lograran adquirir su estatus como ciudadanía.

Los pueblos indígenas rechazan que la ciudadanía sea el único concepto de nación reconocido por el Estado y por esta razón han luchado para exigir que se reconozca la nación étnicocultural. En la investigación de Sousa las constituciones de Bolivia y de Ecuador establecen que la justicia indígena y la justicia ordinaria tienen la misma dignidad constitucional, o sea, son reconocidas en paridad.

En las reflexiones del texto de Sousa es importante tener en cuenta que la justicia ordinaria puede aprender de la justicia indígena y que, de manera recíproca, la justicia indígena puede aprender de la justicia ordinaria. La coordinación entre las dos justicias ha permitido por ejemplo que la justicia indígena tenga algunos elementos aplicables de la justicia ordinaria, como lo define el autor "La intergalidad" como el resultado del mayor conocimiento que las personas van teniendo de las dos justicias, lo que les permite optar, en ciertas circunstancias, entre una u otra.

Continuando con la investigación de Sousa, "la justicia indígena debe reconocer la primacía del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIDH), algo que defendemos en tanto este campo normativo sea interpretado en términos interculturales y no solamente en los términos de la filosofía liberal que estuvo en su origen." (Sousa, 2012, pág. 45) Tanto la corte como la Comisión han tomado decisiones para el reconocimiento de las posiciones indígenas

sobre el principio de autodeterminación con un impacto directo en la justicia indígena, como un componente esencial de la autonomía interna de los pueblos indígenas y del control sobre sus territorios.

Las conclusiones del trabajo de Sousa sobre el estudio comparado que realizó, son los siguientes: plantea que la especificidad de la justicia indígena reside en que los pueblos indígenas no son apenas individuos que tienen derechos consagrados en el derecho ordinario, sino que son comunidades que tienen derecho propio; tomar en serio la justicia indígena es tomar en serio el proyecto de transformación pluralista, descolonizadora y democratizador de la sociedad y del Estado; el tratamiento a dar a la justicia indígena no es una cuestión de técnica jurídica, aunque tenga una fuerte dimensión técnica. Es sobre todo una cuestión política; el futuro de la justicia ordinaria está intrínsecamente ligado al futuro de la justicia indígena y viceversa.

En el artículo de Tereza Dlestikova (2020) "Encuentros entre las justicia indígena y restaurativa en Colombia" presenta los puntos de convergencia entre la justicia restaurativa y las prácticas ancestrales relacionadas con la resolución de conflictos penales, a primera vista, puede parecer que los dos están tratando de comparar lo incomparable, dado que la justicia indígena y la justicia restaurativa son paradigmas derivados de dos cosmovisiones distintas, indígena y occidental, pero la evidencia sugiere que se basan en una filosofía similar.

Dlestikova desarrolla el concepto de pluralismo jurídico y jurisdicción especial indígena, como el derecho a la libre determinación, cosmovisión y justicia restaurativa de los pueblos

indígenas en Colombia. El pluralismo jurídico y jurisdicción especial indígena plantea que Colombia es una sociedad con valores distintos y diversidad de contextos, cosmovisiones y sistemas económicos, sociales y jurídicos. (Dlestikova, 2020, pág. 20). El pluralismo legal no trata de negar el derecho estatal, sino de reconocer que este es una de las muchas formas jurídicas que pueden existir en la sociedad (Dlestikova, 2020, pág. 21). El pluralismo jurídico está ligado al principio de diversidad cultural, según el cual las culturas tienen cosmovisiones propias, que incluyen el ámbito jurídico.

En las Sentencias C-139 de 1996 y Sentencia SU-510 de 1998, la Corte Constitucional colombiana ha definido cuatro elementos que definen la jurisdicción especial indígena:

i. Autoridades indígenas, es decir, autoridades judiciales propias de los pueblos indígenas, quienes administran justicia dentro de sus comunidades de acuerdo con su estructura social y cosmovisión.
ii. La competencia de los pueblos indígenas para fijar normas y procedimientos propios, definidos en su derecho propio.
iii. Los límites de la jurisdicción representadas por la Constitución y la ley.
iv. La competencia del Legislador para señalar la forma de coordinación entre la jurisdicción especial indígena y las autoridades nacionales.

Dichos elementos crean el fuero indígena, el cual tiene un alcance territorial y personal; esto quiere decir que la jurisdicción indígena está limitada por el espacio geográfico y la integración de la persona a la comunidad. En otras palabras, el principio de la territorialidad y de la personalidad consiste en que las autoridades de cada pueblo indígena pueden conocer los hechos ocurridos dentro del resguardo ocupado por la comunidad, dada la pertenencia

étnica de los individuos involucrados en el conflicto y los intereses en juego (Dlestikova, 2020, págs. 21-22).

El reconocimiento constitucional de esta jurisdicción se fundamenta en el concepto teórico del pluralismo jurídico, que se vincula con la aceptación de los procedimientos internos, así como del derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas, que se define como la organización y el gobierno de las etnias según su propia visión del mundo. En otras palabras, el principio de territorialidad y personalidad exige que las autoridades de cada comunidad indígena tengan acceso a los hechos ocurridos dentro del resguardo de la comunidad, dada la etnia de los involucrados en el conflicto y los intereses contrapuestos. La justicia indígena tiene que ver con la solidaridad, con una ética que gestione y busque una sociedad respetuosa, porque cualquier pretensión de objetividad e imposición de valores éticos, políticos o sociales a un individuo o grupo para crear o aceptar algo, una condición o un hecho es debilitante.

El derecho de los pueblos indígenas colombianos a la libre determinación en Colombia, al ser un país multiétnico y pluricultural, se define por su diversidad cultural y la coexistencia de muchos grupos sociales.

Dlestikova plantea la cosmovisión indígena como su propia manera de pensar, actuar, vivir e interpretar la realidad y la vida, así como administrarla de acuerdo con las propias costumbres. La cosmovisión indígena es el elemento fundamental de su identidad, es la razón de ser, la conexión con la Madre Tierra y el mundo natural, sin el cual un indígena no concibe su existencia. (Dlestikova, 2020, pág. 24). En la cosmovisión indígena se plantea una comunidad colectiva ya que no perciben solo al individuo separado de la comunidad. Por lo

tanto, cuando un miembro de la comunidad comete un delito o incumple alguna de las reglas de convivencia se genera una amenaza contra la cooperación social, pero dentro de su pensamiento la concepción indígena percibe el conflicto no como algo negativo porque lo ven como una oportunidad para fortalecer la reciprocidad y la cohesión en la comunidad y que a pesar de que las partes estén en conflicto, tienen un propósito común el cual es restaurar las relaciones afectadas y volver al estado de armonización de la comunidad.

En el artículo de Dlestikova se plantea que las prácticas tradicionales orientadas a la resolución de los conflictos en las comunidades indígenas no son homogéneas, sino que varían según la comunidad, una característica importante es que dentro de las maneras en que se lleva a cabo los procesos de resolución de conflicto se realiza frente a la autoridad tradicional. Hay mucha variedad no solo respecto a las prácticas jurídicas, sino también a las autoridades tradicionales en cada pueblo, por ejemplo:

> En la región amazónica las autoridades no son permanentes y su intervención depende del lugar que ocupan en las relaciones de parentesco. Al contrario, para la región andina es característico el sistema de Autoridades Permanentes con una centralización política a través de los cabildos. El sistema religioso propio de los grupos de la Sierra Nevada de Santa Marta y de la región amazónica y de algunos grupos de la región pacífica genera reglas de comportamiento fuertemente sacralizadas, y el sistema de Compensación Directa, propio de los indígenas Wayúu, se caracteriza por la presencia de palabreros amigables componedores, encargados de hacer las diligencias de transacción y negociación para compensar con bienes o servicios los daños u

> ofensas causadas entre clanes. En la comunidad nasa el afectado acude al Cabildo a presentar una denuncia; la oficina legal se encarga de investigar y tomar decisiones, las prácticas orientadas a la nasa para la desarmonización buscan comprender las causas del conflicto para resolverlo adecuadamente y ayudar a las partes involucradas en la controversia. (Dlestikova, 2020, pág. 27).

Dentro de la cosmovisión de las comunidades indígenas, su proceso ancestral es a través de la oralidad, es por esta razón que en los conflictos en la búsqueda de justicia las partes del conflicto tienen derecho a expresarse sobre los hechos. Este proceso suele aparecer acompañado de la familia y los amigos, quienes también pueden intervenir en la discusión de lo sucedido. Esta es una demostración de solidaridad, participación colectiva en el conflicto y regulación comunitaria de la sociedad. En las comunidades indígenas la justicia se construye a través de un proceso participativo, interpretativo y colectivo en el que se pueden narrar y comprender hechos, circunstancias y situaciones; esto preserva un sentido de pertenencia y comunidad, lo que genera un sentido de participación en la vida cotidiana.

La justicia restaurativa se toma como un paradigma que critica nociones tradicionales de delito y pena, ya que esta se fundamenta en tres pilares: la verdad, la justicia y la reparación, esta supone todo un proceso en donde debe existir una reparación del daño, evitar que se repita y una reeducación de quien cometió el daño, se trata de una justicia dialogada en donde el ente penal y toda la comunidad deben participar un manejo del conflicto enfocado en la reconciliación de la víctima con su ofensor y prestando especial atención a las necesidades de la víctima.

En la comunidad la idea de justicia restaurativa se convierte en un diálogo permanente entre la comunidad y el infractor, en donde se le da la oportunidad de reconocer su error y demostrar su arrepentimiento, pedir perdón a la víctima y repararla, el punto central es que este pueda tener una reinserción a la comunidad, con el apoyo de esta. Por encima del castigo en sí está el hecho de reparar a todos los involucrados, comunidad, víctima y agresor, desde el punto de la víctima, este tipo de justicia que evidencia toda una nueva escuela de derecho penal que permite ser escuchada y priorizada a la vez que el tener la posibilidad de perdonar a su agresor le ayuda al cierre del trauma causado.

El proceso restaurativo se puede solucionar el conflicto de forma oportuna, rápida y pacífica, superar el problema y aprender de él. Los elementos cruciales del proceso restaurativo son el diálogo, la posibilidad de expresar cara a cara los sentimientos y el daño causados por el delito y la asunción de la responsabilidad por los hechos cometidos. (Dlestikova, 2020, pág. 30). En la cosmovisión indígena es importante que el acusado reconozca la responsabilidad de los hechos que cometió para poder pedir perdón a la víctima porque el negarse a reconocer la responsabilidad es negarse a pedir perdón y ser perdonado y es las comunidades indígenas esta negativa es una ofensa grave y ofensa a la justicia. En la justicia indígena no se busca restituir al transgresor mediante el castigo, sino por medio del perdón; en este aspecto se relaciona con la justicia restaurativa, también es importante que el trasgresor comprenda las consecuencias de su conducta. La reparación o restauración, así como la prevención general e individual, son otros puntos de encuentro entre la justicia indígena y la restaurativa. También comparten la idea de la transformación de las relaciones sociales tras la reparación y buscan la restitución del estado previo al conflicto.

Luego de resaltar las tradicionales formas indígenas de responder a situaciones de conflicto, la autora concluye que estas tienen puntos de convergencia con la justicia restaurativa, lo que implica que lo indígena podría servir como un buen modelo para el derecho penal occidental, enriqueciéndolo con ideas reparadoras y pacificadoras, desde una perspectiva jurídica contemporánea.

El choque entre la visión de mundo de una mayoría con la visión de mundo de una minoría. Suscitada por los límites impuestos por una cosmovisión mayoritaria representada por la dogmática de los Derechos Humanos, conquista de la cultura occidental, la cual ha sido aceptada de manera global, por la gran mayoría de los países del planeta. La otra cosmovisión, la "minoritaria", es la que se encuentra representada por el Derecho Propio de los pueblos indígenas. (Solano de Jinete & Padilla, Ospina, 2014, pág. 309),

Los autores Solano de Jinete y Padilla (2014) en su artículo "La colisión cultural entre dos visiones: justicia indígena y derecho estatal" plantean que existe un sistema legal para cada grupo indígena; un conjunto de reglas que son apropiadas para la forma en que perciben la realidad, en función de sus modelos mentales.

El derecho como expresión cultural, ha sido reconocido y protegido por las leyes fundamentales de la República, por el contrario, los derechos desconocidos, derechos no expresados, derechos ignorados, convergen dentro del territorio colombiano, por esto la Constitución Política de 1991 reconoció el campo de la diversidad. El derecho corresponde a una de las manifestaciones culturales protegidas por la Constitución, que reconoce la autonomía jurídica de los pueblos indígenas al establecer que pueden ejercer funciones

judiciales de acuerdo con sus propios usos y costumbres. Cuando se trata de impartir justicia, es aquí donde los postulados básicos de los derechos humanos comienzan a chocar con las prácticas ancestrales de los pueblos indígenas.

La autonomía legislativa y judicial que se ha establecido no es completa. Sus límites están fijados por la constitución y la ley. "Estos límites son los que han generado una variedad de conflictos jurídicos interpretativos cuando el Juez se enfrenta con el choque de varios principios constitucionales que podrían encontrarse en un mismo rango de importancia. Por ejemplo, si la utilización del fuete o del cepo por parte de la comunidad Páez, utilizada como castigo simbólico y enraizada en su concepción del mundo, manifestación clara del principio de la diversidad étnica y cultural, viola el derecho fundamental a la vida o a la integridad física de la persona que recibe el castigo. (Const, T 523/97 C. Gaviria)" (Solano de Jinete & Padilla, Ospina, 2014, pág. 313).

Siguiendo la investigación de Solano de Jinete y Padilla para determinar las tensiones que existen entre los derechos humanos y los derechos indígenas, plantean el siguiente problema jurídico: ¿Las decisiones que toman las comunidades indígenas en el ejercicio de sus funciones judiciales ponen en riesgo derechos básicos? El debate para responder la pregunta o para llegar a algunas aproximaciones parte de las sentencias en las que la Corte Constitucional considera vulnerados los derechos fundamentales por parte de las autoridades indígenas en ejercicio de su función judicial y por otro lado las sentencias en las cuales la Corte Constitucional ha dicho que las decisiones proferidas por la jurisdicción indígena no vulneran los derechos fundamentales de los individuos.

Cabe señalar que los pronunciamientos de la Corte se basan en la interposición de acciones de protección por parte de miembros de comunidades indígenas que consideran que las "sentencias" indígenas están vulnerando sus derechos humanos fundamentales. En estas comunidades existe un conocimiento real sobre la coexistencia entre el derecho propio indígena y el derecho nacional dentro de su territorio. Las tensiones que se presentan se dan cuando se desconoce la normatividad existente al interior de las comunidades para la resolución de conflictos de cualquier índole.

Siguiendo a Solano de Jinete y Padilla (2014) sobre la comunidad indígena Wayuu:

> El tipo de conflicto que se presenta con mayor frecuencia es el robo de animales de cría como: Chivos, ovejos o vacas. Debido a que la población ya no es uniforme, hay mucha población fluctuante que no pertenece a la población Wayuu, así como la pérdida gradual de las directrices culturales basadas en la solidaridad y relación armónica con las castas existentes. Los causantes de los conflictos son sancionados acorde a la característica de la falta cometida, al interior de la comunidad se habla de faltas y no de delitos. La sanción puede ser el pago mediante especies animales como el chivo, el ovejo u otros que la familia del agresor posea. Actualmente es mayor la utilización del dinero como medida de tasación de la sanción. En años anteriores se impuso la sanción del destierro y se dejaba en manos de la familia agredida al agresor si su comportamiento era reiterativo, para que hiciesen con él lo que considerarán mejor. Aquí se puede observar cómo este tipo de sanciones podrían vulnerar derechos fundamentales.

> Cuando el comportamiento de algunos de sus miembros se sale de la capacidad de resolución del derecho propio, es decir de la enramada, se recurre a la Secretaría de Asuntos Indígenas Municipal que tiene unos mediadores quienes siempre buscan que los conflictos se manejen y se resuelvan de la mejor manera. Generalmente estos conflictos tienen que ver con homicidios, robo continuo de ganado, o uso de la fuerza por alguna de las dos familias. Por último, cuando no hay otra vía para resolver un conflicto que involucre muertos o derramamiento de sangre, se forman las llamadas guerras entre clanes; sin embargo, estos casos cada día son menos frecuentes en el pueblo Wayuu debido a que sus miembros sienten aprecio por la vida y la integridad familiar. (Solano de Jinete & Padilla, Ospina, 2014, págs. 319-320).

En la comunidad indígena Wayuu, la figura encargada de resolver los conflictos al interior es el palabrero quien puede ser a su vez autoridad tradicional como gobernador del cabildo, su rol como conciliador para acercar a las partes involucradas, encargarse de buscar soluciones para resolver el conflicto y determinar los montos para las indemnizaciones. La persona quien asume el rol de palabrero no es elegida por la comunidad sino por las circunstancias que se dan por los conflictos, los requisitos que debe cumplir son los siguientes:

- Debe ser mayor de edad.
- Dominar la lengua.
- Saber explicar y saber darse a entender.

- Ser sereno.
- Dar ejemplo de su comportamiento en la comunidad.

El Palabrero o anciano de la comunidad es una figura de autoridad reconocida por la comunidad ha sido la autoridad tradicional al igual que el Gobernador del Cabildo quien no hace parte de la tradición ancestral de los Wayuu pero su figura ha logrado integrarse dentro del discurso reivindicativo de las comunidades indígenas.

En la comunidad Wayuu cuando no se logra resolver un conflicto en primera instancia con el palabrero ni con la Secretaría de Asuntos Indígenas Municipal, los involucrados recurren a la Fiscalía, esta situación se desarrolla principalmente cuando hay desconocimiento de las normas que rigen la cultura o quieren evadir la responsabilidad pecuniaria. También se ve como un medio para que su problema sea resuelto, debido a que las anteriores instancias no lo pudieron lograr. En ocasiones, al acudir a la Fiscalía se busca coerción para que se cumpla lo pactado por las partes, para que se paguen indemnizaciones o para evitar las guerras entre clanes. (Solano de Jinete & Padilla, Ospina, 2014, págs. 320-321).

En cuanto a las prácticas culturales de la justicia propia Wayuu encontramos:

a) El uso de la enramada cotidianamente como espacio de recibimiento de visitas y de resolución de conflictos.
b) La conversación de los mayores, ancianos, palabreros y autoridades que los niños escuchan en las comunidades.
c) La narración oral, centrada en consejos para no repetir las experiencias de otras personas.

d) La interpretación de los sueños, que ponen en alerta lo posibles conflictos entre las familias.
e) El uso de la figura del palabrero, como el mediador en la resolución de los conflictos.
f) El reconocimiento de las normas existentes, a través del aprendizaje de generación en generación.
g) La compensación en dinero u especie como forma de subsanar la falta acontecida.
h) La guerra entre familias, si la circunstancia lo amerita.
i) La proporcionalidad existente la tasación de la compensación y la gravedad de la acción realizada.
j) El uso de la lengua Wayuu en las conversaciones de resolución de conflictos; se piensa que quien no la hable no está capacitado para ser palabrero, su palabra pierde fuerza.
k) El uso o acercamiento a las instancias de la justicia arijuna como último recurso.

El principio de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana se deriva de la aceptación de la existencia de comunidades con raíces ancestrales y formas distintas de concebir la vida y el mundo. Es la base para la aceptación del otro sujeto, bajo el entendido de lo multicultural, dejando atrás el intento de la monoculturización, ya trabajada desde la conquista mediante el repudio de lo distinto. En estas comunidades existe un conocimiento real sobre la coexistencia entre el derecho propio indígena y el nacional dentro de su territorio. Las tensiones que se presentan se dan cuando se desconoce la normatividad existente al interior de las comunidades para la resolución de conflictos de cualquier índole. (Solano de Jinete & Padilla, Ospina, 2014, pág. 323).

En la Constitución política de Colombia en su artículo 246 sobre la jurisdicción especial indígena hace referencia a que:

> Las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes de la República. La ley establecerá las formas de coordinación.

La justicia ordinaria colombiana tiene como base de su ejercicio hacer cumplir los derechos fundamentales, sociales, culturales, políticos y económicos establecidos en la constitución. Solo hasta la Constitución de 1991 se logró un gran avance para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, el artículo 7 establece que: "El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana". Promoviendo un estatus especial para los pueblos indígenas cuya manifestación se origina en el ejercicio de los derechos de legislación y jurisprudencia dentro de su área territorial, en concordancia con sus propios valores y cultura. El artículo 330 establece que "De conformidad con la Constitución y las leyes, los territorios indígenas estarán gobernados por consejos conformados y reglamentados según los usos y costumbres de sus comunidades y ejercerán las siguientes funciones:

1. Velar por la aplicación de las normas legales sobre usos del suelo y poblamiento de sus territorios.
2. Diseñar las políticas y los planes y programas de desarrollo económico y social dentro de su territorio, en armonía con el Plan Nacional de Desarrollo.

3. Promover las inversiones públicas en sus territorios y velar por su debida ejecución.
4. Percibir y distribuir sus recursos.
5. Velar por la preservación de los recursos naturales.
6. Coordinar los programas y proyectos promovidos por las diferentes comunidades en su territorio.
7. Colaborar con el mantenimiento del orden público dentro de su territorio de acuerdo con las instrucciones y disposiciones del Gobierno Nacional.
8. Representar a los territorios ante el Gobierno Nacional y las demás entidades a las cuales se integren.
9. Las que les señalen la Constitución y la ley"

El reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas, su cosmovisión y sus prácticas desde la constitución de 1991 ha sido el resultado de las luchas históricas de los pueblos indígenas y de resistencia ante las prácticas colonialistas. En la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas afirma que "los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales" y establece en el artículo 5 que "Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado".

Jaime Antonio Álvarez en su artículo sobre "Diálogo de saberes: justicia indígena del Cauca y justicia ordinaria, un intercambio cultural posible" en su análisis sobre los pueblos

indígenas del Cauca, presenta que la cosmovisión de los indígenas de este territorio se basa en la armonización de los recursos naturales, su entorno, los animales y el hombre. Se da la desarmonización a través de ciertos comportamientos, acciones o prácticas del mismo hombre y se requiere de la intervención de una autoridad indígena para rearmonizar.

Álvarez presenta un ejemplo de las prácticas para la rearmonización a través del fuete, el cual tiene como objetivo rectificar el camino de la persona con ayuda del médico tradicional y así lograr la armonización, situándose frente a la comunidad, reconociendo sus errores y reubicando su camino. Este tipo de prácticas pueden ser consideradas como tortura para la sociedad occidental, pero desde la cosmovisión indígena es legal y logra que las personas quienes cometen un delito hagan parte de un proceso para volver a la armonización de la comunidad haciendo que la persona piense y reconsidere lo que hizo.

Existe un conflicto entre los jueces y la justicia indígena debido a que no hay reconocimiento por parte de los jueces de sus procesos, ni tampoco de la toma de decisiones; ellos defienden que solo juzgan a quienes han cometido delitos en sus territorios y a los miembros de su comunidad. (Álvarez S. J., 2019, pág. 18).

Álvarez en su análisis de la comunidad indígena del Cauca evidencia que la comunidad es el juez de la rehabilitación, el ejercicio de la comunidad es que todos son jueces y esta vigilancia es por años que lo están mirando, la gente lo revisa y ve que lo armonizaron, todos en el territorio nos conocemos y sabemos cuál es el comportamiento y el cambio de la persona. Si la persona continúa delinquiendo, se les sigue armonizando, existen varias medidas para

delitos menores, calabozo, cepo, fuete, y si es inmanejable, existe el destierro y se va de la comunidad y la misma comunidad lo decide.

El ‘cateo’ es parte de la medicina tradicional y es la forma mediante la cual el médico tradicional o the’wala, cultiva los dones. No todos los médicos son espirituales y son varios dones que existen, el que pulsea, el espiritual y el que trabaja con plantas y de acuerdo a la creencia y cosmovisión de cada pueblo. (Álvarez S. J., 2019, pág. 18).

El reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas ha tenido un avance importante pero aún existen varios desafíos, las comunidades indígenas a través de las luchas históricas por haber sido no reconocidos dentro de los proyectos de nación y haber padecido fuertes procesos de colonización, racismo, desalojo, exclusión y explotación. Ante este contexto, los Estados han desarrollado estrategias para la reivindicación materializado en las constituciones reconociendo la diversidad étnica. En el caso de Colombia con la Constitución de 1991 donde se establece un Estado multicultural, derecho a la libre autodeterminación y elementos constitutivos de la jurisdicción especial indígena.

Capítulo III: “Bëtsknaté” Día Grande del Perdón

Este capítulo se divide en dos apartados. En el primero, realizo una descripción geográfica y contexto histórico de la comunidad indígena caméntsá en el Valle del Sibundoy, lo cual es muy importante en el análisis de la investigación para entender algunos actos presentes en mi estudio de caso con relación a la violencia histórica que vivió los caméntsá. El segundo apartado describo cada uno de los momentos, actos y personajes en la celebración del Día Grande del Perdón de manera detallada con el fin de realizar un análisis de los datos del caso estudiado e identificar todos los elementos de pensamiento y cultura que aportan a la construcción de propuestas de paz.

El valle de Sibundoy

En el Suroccidente de Colombia, departamento de Putumayo, se encuentra el valle de Sibundoy, espacio estratégico y de vital importancia, en tanto corredor obligado que comunica la zona Andina con la Amazonía y dónde a lo largo de la historia han circulado por esta zona un importante número de comerciantes, colonos, religiosos e indígenas de diferentes grupos. (CENDAR, 2007) El departamento de Putumayo limita al norte con los departamentos de Cauca, Nariño y el río Caquetá; en el este con el departamento de Caquetá; en el sur con el departamento del Amazonas y los ríos Putumayo y San Miguel que los separa de Perú y Ecuador y en el Oeste el departamento de Nariño.

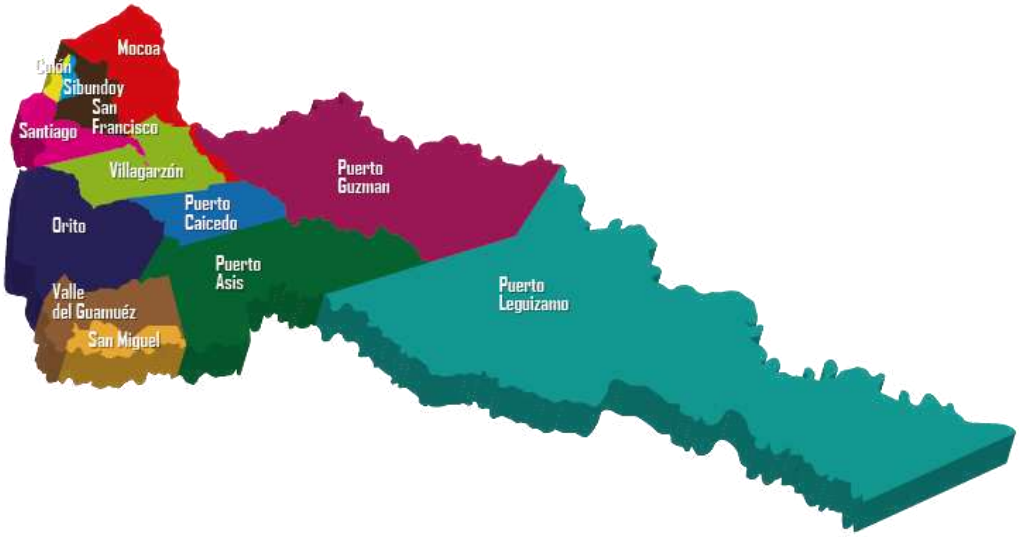

Ilustración 1: Mapa del departamento de Putumayo (Colombia)

El valle de Sibundoy es una zona dónde el clima presenta variaciones de acuerdo a las diferentes alturas, por lo general es frio y húmedo, hay una época con intensas lluvias, permitiendo una gran variedad de flora y fauna, las cuales caracterizan la región y sus actividades económicas, como es el caso de Sibundoy, municipio que cuenta con una extensión aproximada de 93 km2 de tierras fértiles, a una altura de 2200 msnm y con una temperatura promedio de 16C°. El Valle está atravesado por los ríos San Pedro, Putumayo y San Francisco que a su vez sirven de límite natural, estas tierras son aptas para la agricultura y la ganadería. Se cultiva el maíz y el fríjol y su producción lechera es vendida en ciudades como Pasto y Popayán. (CENDAR, 2007) En el Valle de Sibundoy se encuentran los municipios de Colón, Santiago, Sibundoy y San Francisco.

Ilustración 2: Poblaciones del valle de Sibundoy

Para mi trabajo de investigación me centro en el municipio de Sibundoy donde se encuentra la comunidad indígena caméntsá, de la cual hacen parte aproximadamente por 4.879 indígenas según el CENSO del DANE del 2005. Los caméntsá comparten territorio con la comunidad indígena Inga, razón por la cual existen familias conformadas por integrantes de ambas comunidades o por el resultado de intercambio comercial y de conocimiento entre los dos grupos, aunque hay diferencias culturales como la lengua entre las dos comunidades indígenas, también comparten varias prácticas como es la celebración del *Día Grande*.

Contexto histórico

El municipio de Sibundoy históricamente ha sido un territorio ancestral del pueblo caméntsá, pero a través de su historia se han evidenciado que han pasado por distintas etapas de "transición política" en cuanto a relaciones de poder y de permanente violencia sistemática hacia los indígenas desde los periodos de colonización con la presencia de los españoles en los Siglos XVI y XVII y las Misiones Capuchinas durante el siglo XIX.

Las tensiones sobre la lucha por el territorio han sido permanentes en estos pueblos. Durante los Siglos XVI y XVII se dio lugar a una etapa de imposición y sometimiento por parte de la iglesia católica, quienes pretendían "naturalizar las nuevas jerarquías territoriales y culturales que terminaban posibilitando las relaciones de dominación, suplantar saberes, prácticas y patrones ancestrales que hacían de estos tiempos un tránsito para la comunidad, quienes entre la "docilidad" y resistencia pretendían la conservación y supervivencia." (Alvarado & Herazo, 2017, pág. 2). El pueblo caméntsá se ha caracterizado por la defensa de su territorio, la conservación de sus prácticas ancestrales y su cultura, ante colonizadores y evangélicos, además por incorporar diferentes formas de resistencia.

A mediados del siglo XIX en el Valle se dio un proceso de penetración y colonización violenta por las misiones capuchinas, a través de la incorporación de sistemas coercitivos hacia los caméntsá. Las misiones buscaban tomarse las tierras, controlar la población y generar dominación. (Gómez L. A., 2005, pág. 51). Este proceso de colonización tuvo un gran impacto en la comunidad principalmente en su sistema de pensamiento, sus prácticas ancestrales y tradiciones ya que buscaba romper con el tejido social que tenían instaurando.
Durante este periodo, los indios eran designados jurídicamente como "salvajes" por la incapacidad para ejercer sus funciones en las regiones que aún no estaban integradas al ámbito económico y sociocultural de la Nación, eran vistos como un obstáculo para el adelanto y el progreso, ya que, eran considerados un peligro para el tránsito de comerciantes y mercancías. (Gómez L. A., 2005, pág. 52). Este contacto colonizador fue de carácter de dominación, transformo el modo de vida de los caméntsá llevándolos a una reducción física

y cultural, la denominación de “salvajes” en gran medida porque los indígenas no profesaban la religión católica y era objetivo de las misiones convertirlos.

Luego de la firma del Concordato entre el Estado colombiano y la Santa Sede con la aprobación de la Ley 89 de 1890 se regularía las relaciones entre el Estado y las comunidades indígenas, lo que llevo a dividir a las tribus en salvajes que fueron reduciéndose por las misiones y así mismo, las comunidades indígenas fueron reducidas a la vida civil, esta violenta incorporación de los “salvajes” a un modelo de sociedad “civilizada” fundamentada en patrones tales como el sedentarismo, la adhesión al catolicismo, la instauración de una y única lengua y la mística por la búsqueda de los caminos del “progreso”. La Misión capuchina extendió y consolidó su poder sobre los grupos indígenas Inga y camentsá del valle de Sibundoy con el propósito de usurpar sus tierras, de controlar y de usufructuar su mano de obra, en el trascurso de más de medio siglo, de diversos dispositivos e instrumentos de dominación ideológica, disciplinaria y moral. (Gómez L. A., 2005, pág. 58). Este proceso colonizador ocasiono la perdida de saberes ancestrales, desplazamiento de la comunidad, los caméntsá eran víctimas de diferentes formas de violencia, discriminación racial y cultural.

El Padre Fray Fidel de Montclar se opuso a que la comunidad indígena en Sibundoy se dispusiera a nombrar sus autoridades del Cabildo ya que consideraba que se persistía en la “raza salvaje”. En la comunidad indígena ha existido históricamente la figura del gobernador o “taita”, quien es elegido por la comunidad por un periodo de cuatro años y debe tener ciertas características como los buenos valores, tradiciones orales y el lenguaje ceremonial que le permitan velar por los intereses y el bienestar de la comunidad. Esta figura que aún se conserva y se encarga de fortalecer e impartir justicia en la comunidad, es un sistema que se hace no por bienes económicos si no por bienes sociales. (Gómez L. A., 2005, pág. 55). El

sometimiento de las Misiones hacia los indígenas no fue solo por corte religioso, sino que buscaban también incidir en otras esferas como lo social y cultural y romper con la identidad propia de la comunidad.

Respecto a la justicia propia indígena, hasta antes de la Constitución de 1991 en Colombia no era reconocida la jurisdicción especial indígena, no existía, porque para empezar no era reconocido ese estado de diversidad étnica y pluricultural de la nación colombiana. Hasta que mediante la sentencia T-254 de 1994 se estableció y configuró el pluralismo jurídico. (Velásquez & Quintero, 2013, pág. 111). A pesar que la legitimación de la justicia propia se da con la Constitución de 1991, la gobernanza y la figura de autoridad ya habían sido instauradas desde los orígenes de la comunidad Camënstá, evolucionando constantemente con la legitimación ancestral de principios, valores y tradiciones ético-sociales. (Alvarado & Herazo, 2017, pág. 4).La comunidad indígena Caméntsá ha construido mecanismos para armonizar las relaciones entre ellos a partir de un sistema jurídico propio, la importancia de la palabra, el valor de la familia, el respeto por sus autoridades y su comunidad, pero también han conservado varias prácticas colonialistas en la forma de instaurar su justicia.

En la concepción holística de la justicia para la comunidad y la escala micro en la que se involucra la familia, es pertinente incluir que las conflictividades presentadas en la comunidad kamëntsá se debaten y deliberan no solo entre los integrantes del cabildo, la víctima, el victimario sino en la mayoría de los casos por las familias de los implicados; esto pensado desde la comunidad y con la intención de entender a la institución más importante a nivel histórico, la familia como un agente educativo y regulador (Alvarado & Herazo, 2017, pág. 7).

En la comunidad es muy importante el rol de los padres de los involucrados en los conflictos ya que son ellos quienes dentro del núcleo familiar determinan las formas de actuar y las normas de comportamiento social, por eso deben estar presentes cuando se da el momento para instaurar el castigo ya que no solo compromete al acusado si no también compromete a su familia generando una forma de restablecer y armonizar las relaciones sociales.

En el siglo IX los dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación ejercidos por la Misión a través del poder y la opresión, alcanzaron a afectar las más íntimas y entrañables creencias y costumbres familiares y colectivas, patrones económicos y culturales esenciales, no sin la manifiesta resistencia indígena, tipificada en gran medida en la tenaz oposición de los ancianos y mayorales. (Gómez L. A., 2005, pág. 59). Los caméntsá tuvieron que generar formas y acciones de resistencia para lograr mantener y rescatar los valores y costumbres ancestrales que las Misiones buscaban desaparecer.

Los instrumentos utilizados por los capuchinos para someter a los indígenas fueron a través del látigo y el cepo como dispositivos para la tortura y el terror hacia las comunidades, llevando a la crueldad en extremo. Los usos de estos instrumentos fueron promovidos con el fin de producir entre los indios un continuo pánico, escarmiento y terror como fórmula para mantener cautiva y bajo su control a la población indígena. (Gómez L. A., 2005, pág. 60).

La ejecución de las sanciones y de los castigos por parte de las Misiones era impuesta a los indios en escenarios públicos y frente a sus cónyuges, padres, madres, hijos y comunidad en general con el propósito, de generar el escarmiento y el terror colectivo. (Gómez L. A., 2005, pág. 60). Algunas formas de castigo utilizadas por las Misiones se mantienen como

dispositivo de justicia por parte de la comunidad caméntsá, se pueden evidenciar la incorporación de algunas prácticas culturales, religiosas y sociales que se han ido trasmitiendo de generación en generación hasta el día de hoy.

La flagelación se convirtió en una forma de sanción por parte de los capuchinos o de las mismas autoridades indígenas, cumpliendo con las órdenes de los religiosos, indistintamente a hombres y mujeres como medida para sancionar, corregir y controlar a los delitos y faltas en relación con las tareas y obligaciones impuestas a los indios por la Misión. El cepo fue otra forma de castigo de los religiosos hacia la comunidad indígena que consistía en mantener a las víctimas por varios días colgadas de las piernas, atrapadas del cuello o argolladas las manos, sin permitírseles alimento alguno ni atender sus necesidades corporales, generando una afectación física. (Gómez L. A., 2005, pág. 64). Las sanciones a partir de la flagelación y el cepo se incorporaron en las costumbres de la comunidad y llegaron a transformarse en ley, debido a la fuerte conexión que ha existido entre las estructuras históricas producto de la colonización capuchina y se convirtió en una forma de respeto por la autoridad y por lo tanto ha sido legitimada por los caméntsá.

Otra forma de amedrentar a los indígenas fue a través de la generación de miedo difundiendo amenazas sobre ser enterrados fuera de las tierras y lugares sagrados y no recibir cristiana sepultura. (Gómez L. A., 2005, pág. 69). Hubo una sistemática violencia de todo tipo hacia los indígenas del Valle por parte de las Misiones. Adicional a esto, obligaban a los Cabildos actuar bajo el papel de verdugos de las Misiones para cumplir las órdenes de los religiosos y llevar a cabo los castigos hacia sus comunidades.

Las Misiones Capuchinas en el Valle de Sibundoy no solo utilizaron dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales para apoderarse de sus tierras, sino también para ejercer control permanente de los indígenas en las diferentes esferas desde lo privado principalmente en lo religioso y lo educativo.

Con el fin de ejercer un control estricto y permanente sobre los indígenas mismos y sobre sus familias en los más diversos asuntos de la vida comunal, individual y cotidiana, con especial énfasis en los ámbitos religioso y educativo. La asistencia a la misa y a otras celebraciones religiosas dominicales y en días festivos, lo mismo que la asistencia de los niños y las niñas indígenas a la escuela, fueron de manera especial actividades sobre las cuales los misioneros ejercieron estricto control, siendo así el incumplimiento de estas obligaciones severamente sancionado. (Gómez L. A., 2005, pág. 69).El no cumplimiento de los indígenas a sus órdenes, llevaron a cometerse formas atroces de violencia a través de sanciones y castigos físicos, también se utilizó el despojo de los collares de chaquiras que adornan el cuello de los indios, el corte del cabello, la amenaza de no enterrarlos cristianamente, el destierro, entre otros, se configuro en una pedagogía del miedo hacia la comunidad indígena del valle de Sibundoy. (Gómez L. A., 2005, pág. 72). El miedo y la utilización de dispositivos coercitivos dieron frutos para lograr que los indígenas fueran apropiando las nuevas creencias y prácticas que buscaban incorporar las Misiones, de hecho en la celebración del Día Grande de los Caméntsá se pueden identificar varias prácticas traídas por la época de la colonización o formas de representación en contra de lo que sufrieron en estos siglos y representan en la comunidad diferentes formas de búsqueda de la armonización al interior de sus pueblos.

El contexto histórico del valle de Sibundoy marcado por una sistemática violencia de las Misiones Capuchinas hacia sus comunidades indígenas por transformar ese indio “salvaje” por un indio “civilizado” ha sido una constante lucha de los indígenas resistiendo a lo largo de la historia por mantener sus cultura y prácticas ancestrales principalmente trasmitidas de generación a generación a través de la tradición oral.

Actualmente la comunidad indígena caméntsá dentro de sus prácticas culturales han llegado a aprender a solucionar los conflictos acatando condicionamientos, para mantener un bienestar dentro de la comunidad en cuanto a la sana convivencia e interacción con el otro, aunque aún siguen conservando prácticas de las Misiones Capuchinas priorizan el restablecimiento de relaciones sociales antes que el castigo, se prima el diálogo y mediación para la resolución de conflictos. La población Kamëntsä cuenta con autoridades y son ellos quienes al dictar la respectiva sentencia no lo hacen con un fin punitivo, es decir no busca dictar pena de encarcelamiento sino más bien sanciones reparadoras que tenga como fin recuperar el equilibrio social. (Alvarado & Herazo, 2017, pág. 9). La forma de justicia de la comunidad hace parte de su sistema de pensamiento para mantener la convivencia social, generar prácticas de justicia comunitaria, fortalecer el tejido social y armonizar las relaciones sociales.

Dentro del pensamiento indígena de los caméntsá su finalidad es lograr la armonización al interior de la comunidad y establecer el equilibrio alterado por los conflictos, fortalecer los lazos comunitarios y garantizar la prosperidad para todos (Gómez, 2017, p. 1).

El Día Grande del perdón de la comunidad indígena caméntsá

El Día Grande, festividad de la comunidad indígena caméntsá, es una celebración que se lleva a cabo cada año en el territorio. Representa no solo una fiesta de agradecimiento por todo lo prospero que trajo la naturaleza y sus cosechas o la celebración como una manera histórica de resistencia debido a los periodos que padeció el territorio por los colonizadores o las Misiones, sino que también representa un ritual muy simbólico como una práctica para resolver problemas, armonizar conflictos y reestablecer relaciones en la comunidad. A través de actos simbólicos alrededor del perdón, la reconciliación y la justicia dentro del pensamiento indígena para construir paz.

La celebración del Día Grande trasciende el simbolismo ritual en las prácticas cotidianas de los caméntsá. Describiré a continuación como celebra los caméntsá *El Día Grande*:

Ilustración 3: Nelly Agreda durante la celebración del Día grande.

El origen de la celebración

La comunidad indígena Caméntsá ha estado celebrando los lunes antes del miércoles de ceniza *El Día Grande*, un carnaval que comienza su celebración llamando a la fiesta a través de la música de cascabeles, conchas, bombos y flautas, es la expresión ritualizada del principal mito caméntsá, sobre la memoria y cosmovisión que orienta parte de su pensamiento y comportamientos cotidianos. (Fajardo, 2006). Es la celebración de la alegría, la reconciliación, el compartir, el reencontrarse y el agradecer a la tierra por los favores recibidos durante el año, por esta razón se brindan los productos que han cosechado.

En el estudio "el perdón, la violencia y la disidencia", Javier Tobar y Herinaldy Gómez sobre El Día Grande presentan como inicia la celebración:

> Los Kamëntsá lo rememoran y vivencian realizándolo el lunes anterior al miércoles de ceniza. Con el personaje mítico («señor vestido como nosotros») advino en el pasado, y desde entonces y por siempre, la fiesta y la alegría, pues antes el tiempo estaba envestido de tristeza. El personaje florece trayendo la alegría que deshace el velo de la melancolía y dando comienzo al festejo. (Tobar & Gómez, 2004, pág. 11).

Son varias las representaciones del mito sobre el origen del Día Grande que ha pasado de generación en generación a través de la oralidad como un elemento muy importante en la comunidad indígena, el mito de los caméntsá representa un escenario donde todos vivían en tristeza y sin esperanza, un lugar donde las personas no se veían felices y un día apareció un hombre misterioso y sobrenatural que trajo la música, la danza, los instrumentos y la alegría,

el hombre misterio les dijo que debían celebrar una vez al año y que en la celebración debían hacerla sin rencores ni enemistades.

Mito del Día Grande[7]

> El tiempo, según el mito, estaba de luto, la vida estaba cubierta por el manto de la tristeza y se extendía hasta la labor más laboriosa: el trabajo de la tierra. En la tierra yacía un tiempo de humor melancólico. Todo parecía indicar que en esa desesperanza el olvido recordaba que sin embriaguez no había tiempo, canto, memoria y olvido. Tiempo intoxicado de «bilis negra». Un velo negro aún monologaba sobre el color y sobre el espacio sin danza, sin canto y sin voz. Parecía que fuese el tiempo de reposo y que la alegría estuviese fuera del tiempo o antes del tiempo: Al ver que se vivía así un ser sobrenatural en forma humana, pero vestido, es que se presentó, que los visitó y les dijo que era muy necesaria la alegría, que vivían muy tristes y que debían por lo menos una vez al año tener una fiesta propia. (Tobar & Gómez, 2004, pág. 12).

---

[7] Para finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el sistema de mitos indígenas se convirtió en un área simbólica muy conflictiva ya que al estar relacionada al chamanismo y a toda una cosmogonía diferente entraba en constante conflicto con los intereses de los misioneros que llevaron a cabo la ruta colonizadora en las zonas indígenas. Cómo una aproximación primaria a una definición clara de que es el mito y particularmente qué significado tiene para las comunidades indígenas. Carlos Vladimir Zambrano en su artículo "Mito y Etnicidad entre los Yanaconas del macizo colombiano" lo define como: "*una historia contada... tal como existe en una colectividad no es solamente un cuento, sino una realidad vivida. Incluso tomado como relato, el mito puede ser definido como resurrección narrativa de un acontecimiento original que continúa ejerciendo su influencia en el mundo de los destinos humanos. Se deduce que el mito implica una temporalidad específica que remite a lo que ha pasado cuando la creación del mundo.*" (Zambrano, 1996:83) El mito si bien tiene un tiempo específico trasciende esta temporalidad e influye en la vida de las comunidades de una forma atemporal es decir siempre está presente. El sistema de mitos forma parte de la identidad de cada comunidad más allá de un punto de vista de religiosidad a través de todo un proceso mítico se puede entender cómo se relacionan y conviven diariamente las comunidades al igual que el cómo construyen su identidad más allá de una forma de diferenciación. Por otra parte, para Levi- Strauss el mito es un lenguaje, pero un lenguaje que opera en un nivel muy elevado, "*El mito, según Lévi-Strauss; forma al igual que el lenguaje una estructura permanente, histórica (perteneciente al dominio de la lengua), ahistórica (del dominio del habla) y como objeto absoluto. Se trata de una realidad sincrónica y diacrónica. Al igual, por ejemplo, que la Revolución Francesa, utilizada por Marx y otros como esquema aplicable a los acontecimientos de época.*" (Arranz, 217)

Algunos de los mitos sobre el origen del carnaval para analizar los elementos simbólicos presentes en la celebración son:

> El lugar de Sibundoy siempre ha sido un lugar místico y misterioso. Nosotros no tenemos descendientes como los ingas de los incas. Nosotros somos llegados de las estrellas. En ese lugar llegó una persona muy misteriosa a Sibundoy y esa persona llegó tocando muchos instrumentos y esta persona les enseñó a construir la flauta con lo que se encontraba las semillas hacer los cascabeles, después de tener los instrumentos hechos él les dijo "bueno, vamos a celebrar, los invito a bailar, hagamos comida, hagamos un compartir entre todos". Esa es una que se me porque sé que hay otras. Esa es como la más común, es la que me conto mi abuelo". (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020)
>
> Según el mito en el mundo habitaba la tristeza, por tanto, el desconsuelo era transmitido a la Tierra, el tiempo aún no existía. El canto y el baile tenían que "poblar" el tiempo, había que danzar en la chagra, por eso vino un señor que trajo la música y que dijo que la comunidad debía danzar al menos una vez al año en su fiesta propia" (Bacca & Velásquez, Davila, 2009, pág. 25).
>
> Antes cuando éramos desnuditos no había música ni danza, ni fiesta. Tristes vivíamos. Pero un día, al medio día, cuando nuestros antepasados estaban trabajando en las chagras vino un señor vestido como nosotros y enseñó la fiesta, bailó, danzó y tomó chicha con nosotros. Antes no había nada... solamente vivían así, sin alegrar, sin fiesta, sin nada…sin música, ni nada... Nada en absoluto" y "Antes no había distracción hasta que un joven procedente de oriente, pasó por aquí, dirigiéndose al occidente. A su regreso

> llegó con flautas y rondadores comunicó a la comunidad que ellos debían tener una fiesta. Pero, que la fiesta debía celebrarse sin discordia pues debe ser el día del perdón. Los que tengan enemistades deben perdonarse, porque el carnaval es el día del gran perdón. (Tobar & Gómez, 2004, pág. 2).

Los mitos sobre el origen del Día Grande hacen referencia a un tiempo donde se vivía en oscuridad, la tristeza, las personas vivían sin alegrar y no había fiesta y que en medio de estos tiempos aparece un hombre que les enseño a hacer instrumentos y tocarlos y les dijo que debían bailar y celebrar, además los invito a preparar comida y chicha para que pudieran compartir entre todos. Se le atribuye a este hombre la creación de la música, las artes (el tejido, el tallado, la cestería), el origen del carnaval, la prescripción de maneras de comportamiento y la enseñanza de prácticas sociales (rituales), principios y valoraciones sociales como el respeto, la solidaridad, la hospitalidad, la ofrenda y el perdón. (Tobar & Gómez, 2004, pág. 6).

El periodo de celebración del Día Grande tiene tres días de fiesta, los cuales cada día representa lo siguiente, según el relato de Nelly:

> Es una reconciliación, son como tres días de celebración, primer día de reencuentro y reconciliación, el segundo de visita y el tercer día como de despedida. Si hay familias que tienen hijos o familiares en otros lados, se hace todo lo posible para estar allá con la familia. (Agreda, Entrevista 2, Celebración del Día Grande, 2020)

Carnaval del Perdón o *clestrynye* o fiesta del maíz o El Día Grande

Ilustración 4: Inicio del desfile del Carnaval en Sibundoy

La celebración de la comunidad indígena Caméntsá ha sido conocida también con los siguientes nombres Carnaval del Perdón o clestrynye o fiesta del maíz o El Día Grande de acuerdo con la lengua o la interpretación sobre los cambios o incorporaciones culturales, sociales o políticas a lo largo de su historia, como lo relata Nelly.

> Esta como carnaval del perdón o lo puedes cambiar como "Día grande" o como dice el escrito que es la lengua "Bëtsknaté" lo podrías poner o más conocido como "Día grande del perdón" porque a veces se le confunde como carnaval que es una celebración o la otra es que le dicen Clestrynye que también es carnaval para traducir, pero para no confundirlo como Carnaval de Barranquilla, Carnaval de negros y Blancos, que sea más tradicional. El clestrynye es en lengua Kamentsa y Carlustruninya es en lengua Inga. El Carnaval del perdón o Bëtsknaté que significa día grande en lengua Caméntsá. Es para nosotros iniciar el año nuevo, el perdón es para reconciliarnos con

> nuestros familiares si hemos tenido algunos problemas con nuestros vecinos y además también es reconciliación con la tierra y agradecimiento con la tierra. (Agreda, Entrevista 3, Celebración del Día Grande, 2020)

También se puede identificar la celebración como la fiesta del maíz, la fiesta de la alegría o Clëstrinye que corresponde al nombre de cierto árbol que florecía durante el periodo en que se conmemoraba el carnaval y con cuyos pétalos violáceos era regada la cabeza del vecino o la de aquel a quien se quisiese ofrendar un gesto de concordia. (Fajardo, 2006) La celebración en la comunidad caméntsá es un día donde dónde se reencuentran las familias y los seres queridos, quienes estaban lejos de Sibundoy regresan a sus hogares, significa el restablecimiento de las relaciones de aquellos que han tenido algún tipo de dificultad y de volver a la armonía plena.

Así relata Nelly:

> Allá hay problemas con los colinderos que no cercó o hay enemistados con los vecinos y en ese día o con los hijos también entre padres e hijos no se conversan no hablan, si se tiene la voluntad o de corazón de reconciliarse, entonces uno se acerca a los papas y se arrodillan y uno le pide disculpas por todo lo que haya pasado y ya para la reconciliación. (Agreda, Entrevista 3, Celebración del Día Grande, 2020)

La celebración por lo general es llamada como el Carnaval del Perdón porque se identifican algunos momentos simbólicos alusivos al perdón católico en dónde las personas se arrodillan

en frente de otras para pedir perdón por algún hecho que cometieron en el pasado y quieren restablecer las relaciones con el perdón del afectado o la fuerte influencia que ejercieron las misiones en la comunidad.

> Es una fiesta y en cualquier momento están bailando y tú ves a alguien que se le arrodille de repente a una persona y ahí se les pide perdón o también consejo y cada parte tiene su propio ritual, hasta el hecho de entrar a una casa no solo se va entre familia o varios a visitar a otra familia y cuando llegas no entras directamente, si no que llegas y está el dueño de casa en la puerta y se pide permiso para poder entrar a pesar de que el dueño de casa les haya dado permiso para que puedan entrar se sigue bailando se sigue tocando afuera hasta que ya se decida entrar y ahí adentro también se toca se baila, se comparte chicha se comparte comida y se está un buen tiempo y ahí de esa casa se sale en grupo y se invita a los dueños de la casa a ir a otro lugar para ir para que poco a poco se vaya agrandando más el grupo y así se van haciendo las visitas. (Agreda, Entrevista 3, Celebración del Día Grande, 2020)

El inicio de la celebración

La celebración del Día Grande tiene diferentes momentos que voy a identificar a lo largo del capítulo para comprender e identificar los elementos simbólicos que están inmersos en la comunidad indígena caméntsá en Sibundoy.

Ilustración 5: Matachín

Más o menos te voy a contar como inicia todo, allá hay un lugar donde se reúne toda la gente y hay un orden. (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020)

Matachín

El Día Grande, es un día dónde se baila con mucha alegría y no solo la vive la comunidad caméntsá sino también todas las personas o turistas que visitan la región. El desfile está encabezado por el matachín quien es la persona que lleva una campana para anunciar el inicio de la celebración e invitar a todas las personas a participar de esta gran fiesta.

> Primero hay una persona que se llama el Matachín es la primera persona que lleva una máscara roja con unas plumas, él está representando al sol como el guía y aparte tiene una campanita, él va guiando y enseguida de ellos está el gabinete del Cabildo que es el Gobernador, el alcalde mayor, el alguacil mayor y los otros alguaciles. (Agreda, Entrevista 3, Celebración del Día Grande, 2020)

Los gestos, las muecas, los labios dirigidos al otro hacen referencia a las caras que los mayores les hacían de frente a los conquistadores por no entender su lengua. (Tobar & Gómez, 2004, pág. 3). Se puede evidenciar el impacto y rechazo que género el legado histórico de lo que padeció el territorio por los conquistadores y las misiones en la celebración en cada uno de los actos y personajes.

Los bandereros

Detrás de los Matachín están los bandereros quienes son elegidos por el alguacil mayor o el alcalde mayor, ellos llevan unas banderas de diferentes colores y cada color tiene una representación o significado especial, como señala Nelly:

Ilustración 6: Los bandereros

Después de ellos, hay unas personas que están con unas banderas, esas personas que están con banderas son elegidas por el Gobernador, el alguacil mayor y el alcalde mayor, ellos lo eligen porque esas personas elegidas han tenido un recorrido en llevar las banderas, también es una responsabilidad grande para los Bandereros. Las banderas son por lo general de dos colores, por un lado, blanco y por el otro verde, rojo, azul. En la representación de las

banderas las mueven de un lado y para el otro para decir que este día es un día de celebración, de estar contentos, de alegría y también los colores son verde- blanco, azul- blanco o rojo blanco. El blanco representa la paz, la tranquilidad que en un momento que se vivió en la comunidad. El verde es siempre la naturaleza. El azul los cielos y también la tranquilidad. El rojo fue lo que tiene que ver con la conquista, toda la sangre que se derramo durante la conquista. (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020)

Sanjuanes

Después de Los bandereros vienen los Sanjuanes, quienes cubren sus caras con máscaras negras. El rol de los Sanjuanes es muy importante en la celebración porque representan un rechazo hacia los colonizadores y las atrocidades que fueron cometidas hacia la comunidad, además ellos son las personas que realizan el degollamiento del gallo que consiste en arrancarle el cuello a un gallo que está colgado, el rito se explicará más adelante en el capítulo.

Ilustración 7: Sanjuanes

Enseguida de ellos hay otros personajes que se llaman Sanjuanes, tienen una careta negra, también representan parte de la colonización porque tienen el traje tradicional y están puestos con un chaquetón y están hombres y mujeres. Los hombres están con un palo y las mujeres llevan un canasto y en el canasto llevan un muñeco como un bebé, representa que las mujeres están ahí también. Estos personajes tienen una misión porque ellos son los encargados de realizar el degollamiento del gallo. (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020).

Se identifica también otra interpretación sobre las máscaras de los Sanjuanes quienes eran hombres que se ahorcaban después de presentar problemas o conflictos en su hogar, así lo planeta en su trabajo Tobar y Gómez:

La historia de las máscaras de los Sanjuanes proviene porque en el hogar se presentan muchos problemas y los mayores cuando tenían muchos disgustos, agarraban los lazos o con el mismo ceñidor que llevaban puesto, se iban al campo y se colgaban. Cuando ya la señora iba a buscar la leña o buscar al esposo lo encontraba ahorcado con la lengua afuera, de allí el señor Basilio se basó para sacar la máscara del Sanjuan, hombre con lengua salida. La máscara de la mujer no tiene la lengua afuera porque ellas no se ahorcaban. (Tobar & Gómez, 2004, pág. 3).

Ilustración 8: Sanjuanes

La representación de los Sanjuanes en el gesto de la máscara como una respuesta sobre la colonización y los efectos que tuvieron en el territorio que representa la ironía y la burla hacia aquellos conquistadores o religiosos.

Zaraguayes

Luego de los Sanjuanes se encuentran los Zaraguayes, quienes utilizan unos sombreros con espejos que significan el engaño producto de la colonización:

Ilustración 9: Zaraguayes

Enseguida de ellos hay otros que se llaman los Zaraguayes, tienen un sombrero de espejos, todo esto hace referencia de la colonización porque significan el engaño, tienen una danza especial. Durante el recorrido ellos van tocando los instrumentos y tienen su danza también especial. Son como 10 personas que tienen ese traje y no son cualquier persona, han venido de generación en generación, se van dejando las huellas, no puede ser cualquier persona. (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020)

La virgen de las Lajas

Dentro de la celebración tienen un rol muy importante las mujeres porque son quienes llevan a la virgen de las Lajas, ellas adornan con colores y flores el altar. Las mujeres quienes hacen parte de este momento son las madres y esposas de exgobernadores y el gobernador. La imagen original de la Virgen de las Lajas se encuentra en el Santuario de las Lajas cerca de la ciudad de Parto.

Ilustración 10: La virgen de las Lajas

Ilustración 11: La virgen de las Lajas

Después de ellos están las mamitas o las esposas de exgobernadores y del gobernador, ellas están cargado a la Virgen de las Lajas, que en la parte sur que representa a las comunidades indígenas. De ahí para atrás están ya todo el pueblo, toda la comunidad. (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020)

La misa

El recorrido que se hace el día de la celebración del Día Grande desde una vereda hasta llegar a la iglesia dura aproximadamente 3 horas, es allí donde se encuentra la comunidad y los participantes, Nelly lo relata así:

Ilustración 12: Gobernador indígena de la comunidad camentsá, Juan Bautista Agreda

Ese es más o menos como se lleva el orden. Se hace un recorrido de una vereda hasta llegar al pueblo a la iglesia donde se celebra la misa. La misa se celebra en los dos idiomas el español y el Caméntsá, se demoran como 3 horas en hacer el recorrido, se arranca desde las 9 de la mañana y desde que arranca eso dura el resto del día de la noche incluso hasta el otro día. La misa la hace el padre. Otros hacen las lecturas en Kamentsa. (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020)

Ilustración 13: Alguaciles indígenas al interior de la iglesia de Sibundoy

Después de que se celebra la misa todos salen y el gabinete se ubica al lado en la parroquia en unas gradas y los Bandereros se dividen en dos grupos que van a dar la vuelta al parque, el parque antes fue un cementerio de los cabungas (los indígenas), es algo especial ese parque. Los Ingas también dicen Cabungas. Civilizado y bautizado. (Agreda, Entrevista 1, 2020)

Ilustración 14: Alguaciles indígenas al interior de la iglesia de Sibundoy

Acto de perdón y consejo

La celebración del Día Grande tiene un momento muy importante dentro de los actos que realiza la comunidad, luego de terminar la misa todos los participantes se reúnen en el parque y el Gobernador se encuentra en el centro. Comienza el acto de consejo y perdón por parte de los cabildantes que se arrodillan ante el Gobernador, después siguen los Matachín, los Sanjuanes, los Zaraguayes y, finalmente, el resto de la comunidad.

Nelly lo relata así:

> Los Bandereros se dividen dan una vuelta y vuelven al lugar y cuando se reúnen todos se dirigen donde una cruz que están en el parque en el centro. El Gobernador se hace en el centro y los demás cabildantes hacen una fila y cada uno se va arrodillando ante el gobernador y el Gobernador les da consejos o si han tenido inconvenientes se piden perdón y se van ubicando al lado y en seguida de ellos pasa el Matachín, los Sanjuanes y pasan los Zaraguayes y si alguien más quiere pasa también por ahí. Si alguien quiere con el Gobernador pasa y los demás no (Entrevista Nelly)

El cabildo

La comunidad indígena tiene una institución muy importante que es El Cabildo, constituye una organización tradicional para los indígenas como el lugar donde realizan las demandas o solucionan los diferentes conflictos o problemas, es la casa de justicia.

Ilustración 15: Gobernador indígena camentsá

La comunidad está alrededor haciendo música, después de ahí se pasa al cabildo, el cabildo es la casa de todos, en el cabildo tú vas a hacer las demandas, se arreglan los problemas, hay celdas de los castigos, es más o menos una casa de justicia o casa de Gobierno también.

El gobernador es el papá de todos, el que manda, el alcalde mayor que en caso tal que el gobernador no esta se encarga y el alguacil mayor es el encargado de dar el castigo. Cuando se reúnen las demandas, están todas las personas y ya en acuerdos si se va a dar o no castigo. Si se da castigo el alguacil mayor da el castigo (en las demandas). Hay una semana de compartir donde reúnen exgobernadores, cuentan historias. (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020)

Cuando se da algún tipo de problema, enemistad o conflicto el cabildo es quien convoca a las partes involucradas con sus familias, quienes deben presentarse en la madrugada:

> Cuando se considera que la persona está descansada físicamente y su espíritu y mente más despejados y, en consecuencia, más tranquila y en paz con su familia. Una vez reunidos se propende porque los «principales» o directamente implicados se perdonen; es decir, que el agresor reconozca su falta y que el agredido confiera el perdón, o que los dos reconozcan y enmienden sus respectivas faltas. El objetivo principal es que los implicados

> «vuelvan a vivir como en el pasado» o «puedan regresar al trabajo de la chagra» a través del perdón, es decir, que se estrechen nuevamente los lazos rotos por las circunstancias de vivir juntos y en comunidad. Los consejos y las orientaciones de la familia y la disposición para el reconocimiento de la ofensa y su perdón son elementos esenciales para que las conductas se restablezcan". (Tobar & Gómez, 2004, pág. 59).

Cuando no se logra el perdón, el Cabildo debe establecer una sanción o castigo dentro del sistema de justicia indígena, pero como última medida.

> Si el agresor no enmienda, corrige y cambia su comportamiento, si continúa transgrediendo las normas y ofendiendo a su prójimo, el Cabildo llama de nuevo a las dos familias para que decidan la sanción y el castigo, que va desde el físico hasta el encarcelamiento. A veces ocurre que las familias llegan al perdón mutuo y deciden de común acuerdo, dependiendo del tipo de ofensa o falta, el castigo que se debe aplicar al agresor e, incluso, también al ofendido. (Tobar & Gómez, 2004, pág. 59).

El acto del perdón que se da en el cabildo es muy importante dentro de los caméntsá para lograr resolver los conflictos, el Cabildo establece este acto como una manera diferente de administrar justicia para lograr nuevamente un orden social y cultural en la comunidad.

Acto de degollamiento del gallo

El acto del degollamiento del gallo es uno de los momentos con mayor significado para los caméntsá, pero también considero que es un acto cargado de mucha violencia, es un acto que representa lo sacrificial, una forma de venganza y adicional a esto, puede ser considerado un acto de maltrato animal muy fuerte que se celebra de manera pública.

Cuando la comunidad se encuentra en el parque hay un castillo tejido de ramos que construyen, cuelgan un gallo con la cabeza hacia abajo que representa al hombre blanco conquistador que cometió toda clase de crímenes hacia los indígenas y por esta razón debe ser degollado. Son los Sanjuanes quienes uno a uno salta con una vara para jalar el cuello del gallo y quien logra quitarle la cabeza es el ganador, el ganador presenta la cabeza del gallo como trofeo y como premio se le brinda una buena comida.

Nelly relata este acto así:

> Se hace un castillo en frente del Cabildo y llevan un gallo, entonces se dice que el gallo representa también al hombre blanco y por eso lo degüellan, como parte de venganza por todos los males que hizo. Se reúnen los san juanes y comienzan a colgar el gallo y ellos saltan el primero que le quite la cabeza al gallo es el ganador y en el palo que tienen cuelgan la cabeza del gallo para mostrar que él fue. Lo invitan a la comida. El gallo representa el hombre blanco.
>
> El alguacil mayor se encarga de buscar el gallo, búsquese el gallo más maduro, más viejo, para que la arrancada del pescuezo sea más difícil. Se unió esa fiesta de los sanjuanes al carnaval porque era una celebración para san juan

> bautista, se unieron. La cabeza y el cuerpo del gallo es su premio, quien arranco la cabeza es el ganador y el premio es una buena comida una buena boda. A todos se les brinda la comida, tanto a las personas que son especiales a la demás comunidad también se le da (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020).

El acto del degollamiento del gallo también ha tenido varias interpretaciones desde el hombre blanco conquistador, pero también hace referencia al degollamiento de San Juan Bautista, celebración cristiana incorporada por los españoles en América o como presenta Tobar y Gómez a una representación de un conquistador que violo a una mujer y, por lo tanto, se hacía una danza, se cogía un conquistador para atarlo a un palo boca arriba para saltar y quitarle la cabeza.

Tobar y Gómez realiza la siguiente interpretación del ritual:

> El degollamiento del gallo como un ritual que se puede interpretar a la degollación de San Juan Bautista o hace referencia a la pasividad y paciencia de la comunidad, y que algún día un conquistador violó una mujer. Se refiere entonces a una danza para la cual se cogía un conquistador, se lo ataba a un palo, se lo ponía patas arriba como al gallo, se le danzaba y arrancaba la cabeza. (Tobar & Gómez, 2004, pág. 3).

Dentro de las interpretaciones del acto de sacrificio sobre el degollamiento del gallo como un mecanismo para prevenir la violencia y evitar la venganza en la comunidad, convierte un

acto violento como una forma de prevención y curación a una clase de violencia, aunque hace parte del sistema de pensamiento indígena considero que un acto violento no sana o armoniza relaciones o situaciones de conflicto y no lleva a un perdón sanador:

> El sacrificio es un mecanismo (o instrumento) que permite prevenir la violencia, una forma de luchar contra ella evitando la venganza y el derramamiento de sangre. Aunque el sacrificio es una forma preventiva y curativa de la venganza no se desliga de cierta clase de violencia; como señaló Rene Girard (1981:27) 'la prevención religiosa puede tener un carácter violento'. (Tobar & Gómez, 2004, pág. 63).

El componente religioso de este acto como menciona Tobar y Gómez, entrecruza el sacrifico, lo sagrado y lo ritual dentro del acto del degollamiento del gallo. Esta forma de religiosidad y de violencia ritual regula y coopera para que no haya venganza, violencia o matanza, como indicó Todorov (1987), distinguiendo sociedades de sacrificio y de matanza. Si el sacrifico del gallo se mira asociado con su indisociable contraparte, el ritual del perdón, suple comportamientos de venganza, evitando que se desarrolle la violencia o manteniéndola alejada. Este rito no es exclusivo de los Kamëntsá, puesto que también ocurre entre sus vecinos ingas y en diferentes comunidades ecuatorianas (Tobar & Gómez, 2004, pág. 64). Lo elementos religiosos presentes en este ritual evidencian la fuerte influencia de la iglesia católica y las Misiones en el territorio sobre las comunidades indígenas en los periodos colonizadores.

La representación del animal utilizado para este acto y no otro animal es porque el gallo está ligado en muchas culturas al tiempo porque es quien anuncia la llegada del sol o el amanecer "En Nariño el gallo que da la hora es llamado horero porque ordena y regula la cotidianidad; es el arco del tiempo-flecha: «hágase tal cosa antes de que el gallo cante». Un gallo, por ejemplo, reguló la vida del coronel en la obra de García Márquez, no sin causarle exasperación a su «paciencia de buey». «El gallito ese», así se expresan en Nariño y en otros Departamentos sobre las personas orgullosas, arrogantes y encrestadas frente al comportamiento de los demás; sobre los hombres que tratan de imponerse por agresividad, orgullo o jactancia." (Tobar & Gómez, 2004, pág. 67).

La comida

Considero que el acto más importante de la celebración está relacionado a la comida, ya que se prepara en grandes cantidades no solo como agradecimiento por las cosechas del último año sino por ser un acto donde la comunidad comparte para todos los alimentos, pero también como parte del premio que gana el Sanjuan que le quita la cabeza al gallo:

Nelly lo describe de la siguiente manera:

> La comida especial son 12 huevos, buenos pedazos de carne, mote la chicha en el Cabildo. Se reúnen a los bandereros para brindarle la comida, después de estar u rato en el cabildo la casa mayor, se sale a visitar al alcalde mayor, primero salen los bandereros guiando al pueblo primero el matachín. Guiando para que vayan a la siguiente casa a visitar, se hace lo mismo en la casa del alcalde mayor se baila un rato, invita a los bandereros a la comida y la demás gente, se está ahí un buen tiempo y después de ahí se va al otro lugar el alguacil

> mayor. Que son las personas importantes del Cabildo. En todas las casas siempre se brinda lo que es comida y chicha, se prepara lo tradicional que es la carne de res o si no muy pocas veces la de cerdo o pollo o gallina y el mote. Como se prepara mucha comida. En la casa mayor se hacen 7 mil litros de chicha, es mucha (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020)

El maíz o mote es un alimento muy especial dentro de la celebración, el cual tiene un proceso para su preparación "El mote es un maíz especial, lo ponen a cocinar con ceniza lo lavan, lo vuelven a cocinar y ahí si hasta que este" (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020). La representación del proceso de cosecha del maíz en la celebración del Día Grande podría representar la germinación de un nuevo año, el maíz para la comunidad caméntsá significa la base de la alimentación y es un signo de respeto y fuerza (Fajardo, 2006). Al igual que el alimento el mote es ofrecido en cada hogar y hace parte de un momento simbólico dentro de la celebración porque es una forma para acercar a los participantes y acogerlos como cercanos, Fajardo lo señala así: "acogiendo a los invitados en muestra de amistad; tal don es muy apreciado entre la gente, que alegre danza y conversa a la embriagues de la fiesta, especialmente cuando al clausurarse el desfile se congrega en el cabildo, donde al vaivén de la música se va creando un espacio de libertad, éxtasis, participación colectiva, que pareciera no tener fin; es un momento tan pletórico en infinitud y polifonía, que las palabras jamás bastarán para expresar la experiencia de semejante efervescencia." (Fajardo, 2006). Adicional a esto para los caméntsá es importante siempre agradecer y rendir tributo a la tierra y naturaleza por los frutos recibidos.

Música y danza

Ilustración 16: Danza durante la celebración en la plaza del pueblo

La música y el baile son elementos fundamentales en del Día Grande, desde el mito del origen de la celebración de los caméntsá como un instrumento activador y que llama a todos los asistentes a participar, como mencionamos antes empiezan a sonar los cascabeles, conchas, bombos, flautas para convocar a la fiesta. En el carnaval vuelve la música para dar inicio a una época de alegría, convirtiéndose en algo misterioso porque todos los que participan quieren seguir bailando todo el día para que el cuerpo no se canse o no duela, así lo describe Nelly:

> Es algo también misterioso porque así uno baile toda la tarde, toda la noche uno tiene ganas de seguir bailando, pero si uno se queda un momento quieto ahí si le llegan pequeños dolorcitos, pero si uno se mueve es como si nada. (Agreda, Entrevista 1, 2020)

El baile en *El Día Grande* se podría traducir como un elemento simbólico de saludo y respeto (Tobar & Gómez, 2004, pág. 22) porque dentro del ritual como ha señalado Nelly se va de

casa en casa bailando, pero teniendo en cuenta que para ingresar en alguna casa se debe primero esperar la aprobación del dueño para que puedan ingresar y compartir con el dueño de la casa y su familia.

El Día Grande como una celebración que representa el encuentro, el comienzo de un nuevo año, encontrar la reconciliación y la oportunidad de pedir perdón, sumergidos en un escenario de carnaval con diferentes matices. Bajtín identifica elementos importantes sobre lo que representa un carnaval, así:

> El carnaval se ha forjado todo un lenguaje de símbolos concretos y sensibles (desde acciones de masas amplias y complicadas, hasta gestos carnavalescos aislados). Este lenguaje expresa de una manera diferenciada e inclusive podríamos decir que articulada (como toda lengua), una percepción del mundo carnavalesca única (pero compleja) inherente a todas sus formas.
>
> El carnaval es un espectáculo que se desarrolla sin rampa y sin separación entre actores y espectadores. Todos sus participantes son activos, todos comunican en el acto carnavalesco. No se mira el carnaval y, para ser más exactos, habría que decir que ni siquiera se lo representa, sino que se lo vive, se está plegado a sus leyes mientras estas tienen curso y se lleva así una existencia de carnaval. (Bajtín, pág. 312).

La música y el baile sumergidos en el carnaval como elementos que constituyen un eje simbólico de fondo dentro del carnaval y la fiesta, dónde la comunidad se emociona por reunirse y celebrar. Cada uno de los participantes luce adornos tradicionales de los caméntsá

como son plumas, chumbes, hilos, collares, chaquiras de diferentes colores, es importante la conservación cultural de estos elementos simbólicos que a pesar de la celebración tener matices de resistencia y de crítica sobre lo que han tenido que padecer los indígenas a lo largo de su historia no solo por la época de colonizadores o misiones sino también en tiempos más recientes por el conflicto en Colombia y las diferentes formas de violencia contra los indígenas.

> Las coronas de plumas e hilos vegetales que se lucen en las caballeras azabaches o bañadas de plata, los sayos y rebozos de múltiples tonalidades que arropan los cuerpos y los collares de chaquiras multicolores o cascabeles que los adornan evocan aquel tapiz temporal cuando los días se empezaron a vestir de fiesta. La utilización de coronas hechas de plumas de guacamayos y otras aves; el residuo de pinturas que inscribe a uno en su rostro; los pechos enjoyados de chaquiras azules y blancas y de sonajeros elaboradas de materiales selváticos; y cristos de oro, plata y madera hablan de la existencia y variedad de rasgos que configuran la cultura kamëntsá. Así como los pliegues del vestido o las escrituras que adornan al cuerpo «recuerdan» todo aquello que vestía el personaje creador de la fiesta los pliegues también hablan de las trazas del tiempo, es decir, de las alteraciones sufridas por la fiesta y la cultura*.,* (Tobar & Gómez, 2004, pág. 17).

Respecto a los instrumentos utilizados en la celebración, los caméntsá organizan con antelación la preparación para elaborar, tallar, reparar o comprar cada uno de los instrumentos que tocaran e interpretaran el día del carnaval, que es en honor al mito del origen del Día Grande.

El antes

La preparación y logística para el día del Día Grande se realiza con antelación, una semana antes se reúne la comunidad en el cabildo para tejer el ramo que se coloca en el castillo para el acto del degollamiento del gallo, la preparación de la comida y la chicha.

Así lo menciona Nelly:

> El carnaval fue el 24 de febrero que fue lunes, fue la celebración, pero están una semana antes reuniéndose en el cabildo para tejer el ramo que se coloca en el castillo del gallo, se reúne la gente a tejer el ramo, la preparación de la chicha, la comida y todo. (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020)

En esta fiesta no solo participa la comunidad caméntsá, sino también es una celebración que convoca a turistas o personas que investigan sobre el carnaval y por esta razón para evitar que se interrumpa los actos en que están sumergidos los participantes, en la semana de preparación se da el espacio para las inquietudes, dudas, entrevistas o preguntas previas al carnaval.

> Como va tanto turista o personas que hacen trabajos o están investigando del carnaval, el gobernador… recuerdo muchos años que no se tenía eso, se llegaba al día donde llegaban periodistas, incluso de los mismos estudiantes que les dejaban tareas. Uno estaba bailando y lo interrumpen “no lo dejan a uno ser feliz” entonces como viendo todo esto dijeron escojamos días antes y

> los exgobernadores cuentas historias, aclaran dudas, los periodistas llegan al cabildo hace preguntas.
>
> Hay representantes de los Sanjuanes o Zaraguayes explicándoles que hacen ahí y hay talleres para hacer los instrumentos hacer la flauta, hacer las coronas, tejer, hay varias cositas en el pre. (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020)

Adicional a la celebración del Día Grande, la comunidad caméntsá tiene también el día 2 de noviembre la celebración de los santos difuntos que representa actos de compartir y celebrar con música de carnaval como una forma de representar que la comunidad se está preparando para El Día Grande.

> Antes del carnaval tenemos dos celebraciones importantes la del carnaval y otra que es el 2 de noviembre la de los santos difuntos, desde que se hacen los santos difuntos que también es un compartir se toca el cacho y se hace algo como de música de carnaval que nos estamos preparando para el carnaval. (Agreda, Entrevista Celebración del día grande, 2020)

Dentro de la investigación de Bacca y Velásquez, identifican que todos los miembros de la comunidad de manera familiar inician la acción ritual como antesala al día sagrado, disponiendo el año de acuerdo con su lugar de origen la labranza de la tierra y la siembra de maíz no se hacen esperar. Tal acción contiene una multiplicidad de vínculos que se dirigen a establecer contactos con la tierra, el universo, a re-ligarse con ello. (Bacca & Velásquez, Davila, 2009, pág. 29). Aunque es una celebración de la comunidad caméntsá, las personas

del Valle de Sibundoy también participan porque se dejan llevar por la música y la fiesta que celebran los indígenas:

> La gente del pueblo, al principio no participan mucho, pero en la noche ya… lo que uno toca es muy pegajoso muy llamativo entonces se unen y bailan también. La mayoría participan y los turistas que van también, no solo a tomar fotos, pero no se colocan el traje tradicional. Cada familia se va quedando en la casa del alcalde o el cabildo, ya se cumplió de esa ruta o van a visitar un familiar que vive cerca y se va. Así están andando y bailando por la mayoría del pueblo hasta el día siguiente. Están las mujeres, hombres y niños todo el momento. (Agreda, Entrevista Celebración del Día Grande, 2020)

El carnavalito

La celebración del Día Grande también es una tradición que la comunidad caméntsá inculca a los niños, el viernes antes de la fiesta celebran con los niños y las niñas el carnavalito como una forma de mantener su cultura de generación en generación. Los caméntsá tienen un colegio bilingüe artesanal y un hogar infantil dónde solo aceptar a niños y niñas indígenas para mantener sus costumbres. Nelly lo relata de la siguiente manera:

Ilustración 17: El carnavalito

El día viernes se le dice el carnavalito, es especial para los niños para que el día lunes de los grandes puedan disfrutar los grandes y los niños hasta cierta hora estén acompañando. Con los niños se hacen algo para ellos. El viernes antes, de esa

celebración casi no hay, en los colegios hay un colegio bilingüe artesanal Caméntsá que solo aceptan a los que son indígenas al igual los profes, también hay un hogar infantil donde solo aceptan niños indígenas, allí se les enseña inculcando esa tradición para que no se vaya perdiendo. Se trata de hacerlo muy similar, el hogar infantil igualmente escoge su gobernador, su alcalde y en el colegio también igualmente escogen su gobernante y su alcalde. (Agreda, Entrevista Celebración del día grande, 2020)

Reflexiones finales: Elementos simbólicos del Día Grande del perdón para pensar la educación para la paz

La celebración del Día Grande del perdón de la comunidad indígena caméntsá en el Valle de Sibundoy del departamento del Putumayo es una fiesta celebrada anualmente, al inicio de la cuaresma cristiana. Su objetivo restablecer las relaciones y la armonía, celebrar la naturaleza y las cosechas que tuvieron en ese año. Es una fiesta que es celebrada con representaciones que recuerdan lo que ha padecido el pueblo indígena en el territorio por los conquistadores, las misiones y distintos conflictos contra la población como se presentó en capítulos anteriores. Es un territorio que ha tenido que resistir para mantener sus costumbres, su cultura, su cosmovisión y su lengua a lo largo del tiempo y lograr trasmitirlas a las siguientes generaciones.

Mi estudio de caso de la celebración me permitió explorar algunos elementos del pensamiento y la cultura presentes en la celebración del Día Grande del perdón que se pueden constituir como un referente para pensar desde el sistema de pensamiento indígena la educación para la paz y así mismo las cátedras de paz desde otras perspectivas con el fin de ampliar o contrastar las políticas que históricamente han abordado este tema. Es una celebración que me ha permitido identificar algunos elementos de orden comunitario para resolver los conflictos en la comunidad caméntsá de manera pacífica y que son relevantes para tener en cuenta al momento del desarrollo e implementación de propuestas alrededor de la educación para la paz.

Algunos elementos rituales que se identifican a lo largo de la celebración del Día Grande, los cuales se encuentran interrelacionados pero que tienen como fin último lograr un proceso de

resolución de conflictos a través de actos pacíficos como primera medida para el restablecimiento de las relaciones dentro de la comunidad a partir de su cosmovisión de justicia basados en el perdón, que pueden llegar a aportar y pensarse de maneras alternativas o diferentes la construcción de una educación para la paz en Colombia.

La Memoria en la comunidad caméntsá

Es un elemento simbólico que se encuentra presente en la cosmovisión de los caméntsá como una necesidad de la memoria frente al olvido sobre todos los actos que cometieron los colonos y las misiones contra el pueblo, esa la razón por lo cual varios actos o representaciones están presentes a lo largo de toda la celebración a través de las diferentes mascaras las cuales tienen tallados los gestos de dolor que marcan la memoria por los actos cometidos hacia los caméntsá. La memoria enmarcada en las máscaras de los Sanjuanes con la lengua colgante reflejando el sufrimiento y la tristeza, recordando el tiempo que narra el mito del origen del carnaval. Los pueblos indígenas valoran la memoria de su historia, pero buscan que el legado de su cultura, cosmovisión y su lengua sea trasmitida de generación en generación.

La celebración del Día Grande permite la evacuación de las ofensas para restablecer las relaciones con el reconocimiento de las faltas cometidas. “La celebración permite llamar a la enmienda, el perdón y el olvido que permiten que la memoria no sea únicamente continuidad, acumulación e identidad sino diferimiento. El olvido fecundo, purifica y cura la memoria.” (Tobar & Gómez, 2004, pág. 28). La memoria en el pueblo caméntsá trasmitida por la tradición oral en sus distintas expresiones es parte de las prácticas rituales para fortalecer la unidad de la comunidad, considerándose como un pueblo nativo, arraigado a sus propias costumbres y tradiciones, transcendidas por sus antepasados para la convivencia social.

La memoria como un hilo entre el pasado, el presente y el futuro que otorga un sentido a la experiencia individual y colectiva, permite construir identidades de lo que se ha vivido. La memoria contribuye en la generación de escenarios para el diálogo y la construcción de paz porque permite espacios de debate social sobre las versiones del pasado, en función del futuro que se quiere construir.

El Don

Dentro de la comunidad caméntsá el "don" es un elemento que hace parte dentro de la cosmovisión indígena para la resolución de los conflictos porque permite la reinstauración y la armonización de las relaciones tanto del ofensor como del ofendido "la reanudación de la palabra y el don, el ofensor y el ofendido reinstauran la relación, una nueva familiaridad. En esa reanudación la palabra devuelta al otro significa don, es la expresión de borrar las huellas de la ofensa, permitiendo retornar el habla por el camino que hace posible la relación". (Tobar & Gómez, 2004, pág. 44). El valor del "dar agradeciendo" y el "recibir el ofreciendo" fortalece la cohesión en la comunidad, busca prevenir conflictos y el don hace parte de la restauración de las relaciones porque sana las enemistades.

En la celebración del Día Grande del perdón desde el acto de abrir las puertas de las casas para que puedan entrar todos los participantes de la fiesta, convierte la danza y la música en instrumentos simbólicos, las personas que bailan y entran a las casas son acogidas amistosamente como un saludo ritual que representa la hospitalidad y la alegría de reencontrarse. El cocinar abundante comida para que a nadie le falte y todos puedan comer en igual de condiciones comprende el ritual como una forma de vincular a todos los participantes en comunidad.

Tobar y Gómez define el don como “expresión de paz y de justicia que invita a compartir, a comer en comunidad, está en un mismo contexto con el perdón y la reconciliación”. (Tobar & Gómez, 2004, pág. 51). Durante la celebración del Día Grande se puede evidenciar la relación entre el don, el alimento, el perdón, la fiesta y la justicia dentro del sistema de pensamiento indígena porque “negarse a dar como olvidarse de invitar o negarse a aceptar equivale a declarar la guerra, pues es negar la alianza y la comunión”. (Tobar & Gómez, 2004, pág. 51). Los caméntsá consideran muy importante el dar regalos en medio de conflictos para producir relaciones de amistad, fraternidad y paz o generar el restablecimiento de las relaciones.

Durante el acto del don que llama al perdón y la reconciliación también involucra olvidar para los caméntsá, están relacionados el don, el perdón y el olvido porque buscan que con este ritual no se generen situación de resentimiento o venganza en la comunidad por eso la importancia de resolver los conflictos de manera inmediata. El perdón y el don como principios de justicia abren las puertas del porvenir; «permiten un nuevo comienzo, el milagro de la alegría y el perdón» (Tobar & Gómez, 2004, pág. 28).

Armonización

Es definida por la RAE (2001) como “hacer que no discuerden o se rechacen dos o más partes de un todo”. El Día Grande busca armonizar las relaciones sociales no solo del pasado sino de las faltas que se pueden llegar a cometer, el perdón no solo se pide por lo que se cometió sino por lo que pueda venir. El baile que realizan antes de entrar a una casa como una forma de renovar los lazos emocionales y sociales que lleven a una convivencia entre la comunidad.

Se busca la armonización a través de una justicia preventiva más que castigadora, las relaciones se dan en el marco de la hospitalidad y el don. Cuando se comete una falta todo el acto para devolver la armonización se debe realizar en el menor tiempo posible con el fin de evitar acciones de venganza o mayor violencia y por eso la importancia del perdón, pero aún más el olvido para volver a estar en paz. El acto de armonizar las relaciones sociales y restablecer el equilibrio alterado por los conflictos, fortalecer los lazos comunitarios y garantizar la prosperidad para todos.

Vivir en armonía y equilibrio permite dentro de la cosmovisión indígena el "buen vivir" porque permite vivir bien con el entorno, la madre tierra, el cosmos, la vida y la historia. Teniendo en cuenta que para la resolución de conflictos al interior de la comunidad indígena se busca que el acusado reconozca la responsabilidad por el error cometido y pueda pedir perdón para restaurar el estado inicial, con el fin de mantener la paz, la armonía y el equilibrio social. En el Día Grande este acto simbólico tiene como objetivo equilibrar las relaciones tanto individuales como colectivas para armonizar y mantener las relaciones pacíficas.

Como ha señalado Jaime Antonio Álvarez en la cosmovisión de los indígenas se da la desarmonización a través de ciertos comportamientos, acciones o prácticas del mismo hombre y se requiere de la intervención de una autoridad indígena para rearmonizar, en el caso de la festividad de los caméntsá se logra identificar el rol de la autoridad quien guía el momento de pedir perdón y ser perdonado, invitando a toda la comunidad. Rearmonizar permite proyectar el perdón, la reconciliación, la justicia y la resolución de conflictos, desde la cosmovisión de las comunidades indígenas es una forma de concebir y construir paz.

En el artículo de Pablo Felipe Gómez (2017) sobre “el carnaval del perdón de Sibundoy, Colombia: armonización, conectividad y comunicación para la paz” la celebración del Día Grande del perdón es un proceso de armonización de las relaciones sociales en un marco temporal que no solo abarca el pasado, es decir, la redención y reconciliación por el acto “cometido”, sino que despliega todas aquellas relaciones e interacciones que “se van a dar”. En otras palabras, el “perdón” no sólo se pide por “lo acontecido”, sino por “lo que pueda venir”. No significa que simplemente se anticipa al futuro. Más bien la celebración respeta el tiempo circular y en espiral en que, aunque no se sepa qué va a ocurrir exactamente, se tiene la certeza de que los ciclos pueden repetirse y renovarse mientras continúa el flujo de la vida.

El Perdón

Es el elemento simbólico más relevante en mi investigación que se desarrolla dentro de la celebración del Día Grande el cual se evidencia en diferentes actos, como personas que en medio del carnaval cuando se termina la misa se arrodillan en frente de otra para pedir y dar perdón, como de los personajes Matachín, Sanjuanes y Zaraguayes quienes piden perdón a las autoridades, este perdón representa no solo una forma de olvidar ofensas sino también para volver a reencontrarse con aquellos familiares o amigos que por diferentes circunstancias no se han visto o hablado.

Adicional a esta interpretación del perdón en la celebración es importante resaltar la denominación “Carnaval del perdón” representando a la idea del perdón católico debido a la influencia de la iglesia y las Misiones Capuchinas en este territorio.

La relación del perdón con la justicia indígena involucra a toda la comunidad, la cual es fortalecida por los lazos de consanguinidad y donde los actos de perdón se realizan de manera pública en frente de toda la comunidad para reconocer las faltas pero también como una forma de comprometer a la persona que pide el perdón para armonizar las relaciones y renovar la actitud no solo en lo privado sino también en lo público, como menciona Tobar y Gómez en su trabajo "Ello hace que todo sea una sola familia y eso hace que la falta sea más grave. Por tanto, se debe hacer algo para que no se quede ahí. Ello no quiere decir que, si anoche nos dimos garrote o lo que sea, al otro día se esté bebiendo juntos, tranquilos. No, hay un tiempo de sufrimiento, eso es como pagar la falta" (Tobar & Gómez, 2004).

Citando a Suwartono, Yeti Prawasti y Mullet (2007) en el artículo "El proceso de pedir perdón como condición necesaria para la construcción de paz en medio del conflicto armado en Colombia" El perdón se define como la superación del juicio y afecto negativo que se experimenta hacia el agresor por el reemplazo de sentimientos de compasión, benevolencia y amor y citando a Leonard, Mackie y Smith, (2011) en el mismo artículo "El proceso de pedir perdón se define como "el reporte social dado por un agresor hacia la parte que ha ofendido o perjudicado" (López, Andrade, & Correa-Chica, 2016, pág. 188) generar un escenario de perdón para restaurar la relación que fue dañada y el perdón solo tiene lugar su quien comete el delito realmente expresa un arrepentimiento real.

Dentro de la justicia de los caméntsá es importante asumir las faltas, ofensas y agresiones y por lo tanto el castigo o sanción que debe recibir el acusado se realiza inmediatamente ya que dentro de su pensamiento sino se repara la falta cometida puede llegar a complicarse la situación, no resolverse de la mejor manera y podría generar alguna situación de venganza.

En el trabajo de Fajando menciona que “durante el carnaval el ritual del perdón permite que el ofensor se abra al otro en torno a la palabra y al don. (Fajardo, 2006, pág. 414) El perdón es un llamado a la unión, la armonía y una forma de pensamiento de los caméntsá que compromete a todos, Tobar y Gómez en su trabajo lo establece de la siguiente manera:

La práctica social del perdón se lleva a cabo - colectivamente- con el hermano, con el amigo, con el cuñado, entre familias, entre la comunidad y las autoridades del Cabildo, y no sólo se realiza cuando se presentan altercados o enemistades sino como una manera de prevenirlos o de anticiparse a ellos, como una especie de «política» de fortalecimiento de las relaciones sociales en todos sus espacios: «El perdón no es que sea solamente en el carnaval, sino cada vez que se encuentran mayores entre compadres o personajes que sean de respeto» (Tobar & Gómez, 2004, pág. 38).

La celebración del carnaval y el ritual del perdón buscan restablecer la armonía, nunca lograda pero siempre esperada, porque se ha perdido y se cree encontrarla en palabras acogedoras, en actos de unión y fraternidad, todo el acto del perdón en El Día Grande para los caméntsá se convierte de modo simbólico en una ruptura con el tiempo cotidiano haciendo que el ofensor reconozca su falta y se comprometa a no repetirla.

El Día Grande del perdón se convierte en una práctica social de resolución de conflictos cotidianos de los caméntsá. “El acto individual de perdonar, como lo profesa la lógica católica, se resignifica en el marco del Bëtscnaté, y trasciende a un objetivo de armonización que va más allá de la aceptación de culpas y expiaciones.” (Gómez Montañez, 2020). La importancia del perdón y la reconciliación, que hemos redefinido como conectividad

armonizante, se basa en la felicidad, en tanto la alegría de encontrarse con el otro. (Gómez Montañez, 2020, págs. 19-20). Los actos que se vivencia en la celebración como los espacios de intercambios de dones y hospitalidades convierten en un propicio escenario social de comunicación para la paz.

El perdón como elemento simbólico se convierte en un principio ético del pueblo caméntsá que busca anticiparse a la venganza, la búsqueda del perdón y la reconciliación que se basa en la felicidad de encontrarse con el otro. El perdón empieza por sí mismo en un acto de reconocimiento de sus propias faltas tanto consigo mismo como con los demás y para seguir con el acto del perdón al final se busca salir en colectivo al pueblo.

Planteo las siguientes reflexiones finales teniendo en cuenta el desarrollo analítico de los capítulos de mi trabajo:

1. La importancia de tener en cuenta la cosmovisión de los pueblos indígenas al abordar temas en torno a la paz como una manera alternativa de proponer otras formas de pensarse este tema, en tanto desde el pensamiento indígena se busca fomentar la cooperación, la solidaridad y la no violencia en las sociedades, la búsqueda de alcanzar la triple armonía del hombre consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, en orden, a convivir en una comunidad donde los conflictos se regulan por consenso.
2. El reconocimiento de la educación como pilar fundamental en los procesos de construcción de paz no solo en el entorno educativo sino desde una dimensión más amplia, la educación como la mejor herramienta para promover la paz y el ser humano la asuma y reconozca como un derecho. Dentro de las estrategias para pensarse la

educación para la paz se debe fomentar una cultura de paz, respeto mutuo, respeto a las diferencias, respecto a los derechos humanos, promover en los niños, niñas y jóvenes los medios para promover que se solucione los conflictos de manera pacífica y generar procesos inclusivos con toda la sociedad incluyendo los pueblos indígenas.

3. Se debe promover en niños, niñas y jóvenes la construcción de conocimientos, actitudes, habilidades y otorgarles los medios necesarios para transformar su región en un lugar que soluciona los conflictos de forma pacífica y no apoya medidas violentas. Se debe implementar un programa de políticas educativas donde este acompañado de toda la sociedad, que implique la recuperación de identidades históricas y culturales y dar lugar a una serie de transformaciones en las estructuras, modo de la vida de la sociedad.
4. Colombia es un país reconocido por la diversidad étnica y cultural. La población indígena constituye aproximadamente el 4,4% en el territorio nacional e históricamente estas comunidades son quienes han padecido hechos de violencia en sus territorios y en contra de su población, a pesar de todo esto se han promovido experiencias de “resistencias” para la paz que se han caracterizado por su larga duración, han tenido reconcomiendo nacional e internacional, construcción de importantes alianzas con otros actores y relaciones con otras experiencias de resistencia civil. Por esta razón, es un deber de nuestra sociedad y futuras generaciones el poder abordar el tema de La Paz desde la comprensión histórica de los diferentes procesos y acontecimientos en Colombia, el reconocimiento del conflicto y promover la construcción de investigaciones en torno a La Paz y el valor de sus experiencias con sus comunidades.

5. Si bien es cierto que se han desarrollado algunas experiencias de paz con carácter étnico en diferentes países, se puede evidenciar dificultades y reprocesos con las comunidades indígenas. Como fue en los casos de Australia, Latinoamérica con Guatemala, México y Colombia donde los procesos de paz con los pueblos indígenas han tenido grandes desafíos ya que al representar minorías se ven vulnerados derechos desde el despojo de sus tierras, cosmovisiones y relación con la tierra, identidad, lengua y búsqueda del buen vivir. Además, procesos que no representaban los intereses de las poblaciones y la falta de interés de los gobiernos por lograr efectivos procesos de paz y recrudecer la impunidad. Esta variable desarrolla un aporte significativo y con mayor fuerza a mi estudio de caso en poder darle voz y reconocimiento en específico a una comunidad indígena como son los caméntsá.
6. En relación con la educación de las comunidades indígenas en Latinoamérica también se evidencian grandes problemáticas como es la de implementar una instrucción formal que no responde a las particularidades de las poblaciones porque solo busca lograr mayor cobertura y modelos de educación donde los contenidos no lograr tener una pertinencia cultural para los estudiantes de comunidades indígenas donde favorece a la pérdida de su identidad como es su lengua.
7. Este trabajo no busca considerar las justicias indígenas como el modelo que debe emplearse o consolidarse en una sola justicia como un valor para obrar y juzgar, pero si se considera importante el reconocimiento de que existen diferentes justicias indígenas para cada pueblo de acuerdo con su cosmovisión y prácticas culturales y no es universal. Es importante tener en cuenta que la justicia ordinaria puede aprender de la justicia indígena y que, de manera recíproca, la justicia indígena puede aprender de la justicia ordinaria. La coordinación entre las dos justicias ha permitido por

ejemplo que la justicia indígena tenga algunos elementos aplicables de la justicia ordinaria.

8. Dentro del pensamiento indígena sobre la justicia, se busca prevenir algún tipo de falta y se utiliza la práctica social del perdón para fortalecer las relaciones al interior de la comunidad, para los caméntsá es importante el reconocimiento de las ofensas y el asumir los actos como una manera de resolver los conflictos. Dentro de su justicia propia no solo se compromete al acusado, sino que también está presente la familia y la comunidad como mecanismo de garantías de no repetición, la comunidad participa en estos actos ya que todos se consideran una misma familia, este acto lo considero importante en el estudio porque al desarrollarse procesos de construcción de paz se deben realizar involucrando a toda la sociedad y todos los actores involucrados y se reconozcan todas las faltas cometidas.
9. En los pueblos indígenas es importante dentro de su cosmovisión que no se puede trasgredir una norma o cometer un delito sin que tenga efectos o consecuencias negativas, la cosmovisión indígena es el elemento fundamental de su identidad, es la razón de ser, la conexión con la Madre Tierra y el mundo natural, sin el cual un indígena no concibe su existencia y se plantea en términos de comunidad. En la comunidad la idea de justicia restaurativa se convierte en un diálogo permanente entre la comunidad y el infractor, en donde se le da la oportunidad de reconocer su error y demostrar su arrepentimiento, pedir perdón a la víctima y repararla, el punto central es que este pueda tener una reinserción a la comunidad, con el apoyo de esta. Este elemento dentro de la justicia de las comunidades indígenas es importante de abordar porque el pluralismo jurídico y el derecho propio de los indígenas destacan prácticas ancestrales para la resolución de conflictos a partir del reconocimiento de

responsabilidad del quien comete el delito, el sentimiento de vergüenza, el perdón de la víctima y la búsqueda de garantías de no repetición para lograr volver al estado inicial de armonización plena, la paz social y la prevención de conflictos.

10. La reacción indígena frente al conflicto apunta a reconciliar, a llevar al transgresor a reconocer la responsabilidad por el error cometido, a pedir perdón a la víctima y a restaurar el estado inicial, con el fin de mantener la paz, la armonía y el equilibrio social. La solución del conflicto consiste en la conciliación, la cual no es solo un medio para resolverlo, sino que es la finalidad misma. La reconciliación es concebida como un ritual en el que se proyecta la cosmovisión indígena. Se enfoca sobre todo en la petición de perdón, lo que requiere el reconocimiento previo de haber cometido un error. La parte ofendida, al obtener del transgresor la promesa de buen comportamiento, deberá aceptar las disculpas y propiciar que se invierta la relación entre ellos. La conciliación es la estrategia clave para solucionar las inconvenientes en la convivencia, cuyo fin es equilibrar las relaciones individuales y colectivas y armonizar sus vidas, al mantener las relaciones pacíficas. (Dlestikova, 2020, pág. 28).
11. Los elementos rituales que identifico para el análisis de mi trabajo es la “memoria”, el “Don”, la “armonización” y el “perdón” que de manera interrelacionada se encuentran presentes en toda la celebración del Día Grande porque dentro de la cosmovisión indígena son elementos para concebir y construir paz y permiten equilibrar las relaciones tanto individuales como colectivas para armonizar y mantener las relaciones pacíficas, estos elementos se constituyen como principios de justicia y fortalecer la cohesión en la comunidad prevenir conflictos y la restauración de relaciones. Estos elementos contribuyen en la generación de escenarios para el

diálogo y la construcción de paz porque permite espacios de debate social sobre las versiones del pasado, en función del futuro que se quiere construir.

12. Los elementos del pensamiento y la cultura que identifico en mi trabajo pueden aportar a dar herramientas necesarias para aprender a abordar los conflictos humanos de una manera positiva y, por tanto, evita la expresión violenta de los conflictos, que son inherentes a la naturaleza humana. La forma en como conciben el perdón podría aportar en la Educación para la Paz para responder a nuevas formas educativas, es decir, nuevas prácticas para abordar los contextos sociales donde hay o se han tenido varias expresiones de conflicto y violencia. Es importante estudiar este tipo de eventos que realizan determinados grupos que no son tan visibilizados pero que en este contexto colombiano podría aportar elementos esenciales en una pedagogía alternativa y que se enmarca fuera del aula porque trasciende escenarios y poblaciones.
13. Algunas de las principales contribuciones alrededor del tema en Colombia se observan que en la construcción de paz se enfatiza sobre el papel central de la verdad, la reparación colectiva e individual y las garantías de no repetición, pero no sobre la importancia del “perdón” por parte de los diferentes actores hacia todas las víctimas como un proceso facilitador en la construcción de escenarios de paz.

Bibliografía

ACNUR. (s.f.). *COLOMBIA SITUATION (Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá y Venezuela) INDÍGENAS.* ACNUR.

Agreda, E. N. (01 de 10 de 2020). Entrevista 1. (S. M. Prada, Entrevistador)

Agreda, E. N. (02 de 06 de 2020). Entrevista Celebración del día grande. (S. M. Prada, Entrevistador)

Alto Comisionado para la Paz, O. d. (2017). *Educación y pedagogía para la paz- material para la práctica.* Bogotá: ARKO Consult S.A.S.

Alvarado, E. I., & Herazo, V. E. (2017). Justicia, perdón y reconciliación: Prácticas comunicativas entorno a la transformación y armonización de conflictos en la comunidad kamëntsá. *Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación-CRAIUSTA*, 15.

Álvarez, Á. L., & Marrugo, P. A. (2016). Cátedra de la paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero. *Revista Boletín Redipe*, 168–174.

Álvarez, M. A., & Pérez, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 277-296.

Álvarez, S. J. (2019). Diálogo de saberes: justicia indígena del Cauca y justicia ordinaria, un intercambio cultural posible. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 21 No. 33*, 35-59.

Arboleda, M. (2010). El postestructuralismo como punto de intersección entre medio ambiente y sociedad. *Revista Civilizar*, 15- 22.

Arranz, M. (217). La estructura de los mitos CLAUDE LÉVI-STRAUSS. *Seminario XVII, El reverso del psicoanálisis, de Jacques Lacan.* Bilbao: ANTENA CLÍNICA DE BILBAO.

Bacca, P. I., & Velásquez, Davila, O. M. (2009). Fiestas agrícolas y ciclos helio-lunares en el mundo andino: el carnaval como fuente de justicia de los pueblos indígenas pastos y kamentsás. *Análisis*, 1- 19.

Bajtín, M. (s.f.). Carnaval y iteratura.

Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. *Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante*, 130- 145.

Camacho, & GUizado, Á. (2000). *Armar la paz es desarmar la guerra.* Bogotá: Cerec.

CENDAR, C. d. (01 de 11 de 2007). *Artesanías de Colombia*. Obtenido de Artesanías de Colombia: https://repositorio.artesaniasdecolombia.com.co/bitstream/001/2984/1/INST-D%202007.%2054.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2010). *La masacre de Bahía Portete.* Bogotá: Taurus.

CEPAL. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos.* Naciones Unidas.

CEPAL, C. L.-D. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos.* Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Cerdas Aguero, E. (2013). Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*.

Cerdas Aguero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*.

Conversaciones, M. d. (2017). *Acuerdo final para la terminación del conflicto. La construcción de una paz estable y duradera.* Oficina del Alto Comisionado para la Paz, Bogotá.

Dlestikova, T. (2020). Encuentros entre las justicia indígena y restaurativa en Colombia. *Revista Novum Jus, Número: Vol. 14 Núm. 1*, 15-40.

Durán, M. M. (2012). El estudio De caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 121- 134.

Fajardo, J. (2006). El carnaval del perdón. *Porik An N° 11*, 1- 18.

Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 9-18.

Gómez Montañez, P. F. (2020). El carnaval del perdón de Sibundoy, Colombia: Armonización, conectividady comunicación para la paz. *Athenea Digital*, 1-22.

Gómez, L. A. (2005). El valle de sibundoy: el despojo de una heredad. los dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación. *Repositorio Institucional Universidad Nacional*, 24.

Gómez, M. P. (2017). El Carnaval del Perdón (Bëtscnate) en Sibundoy: prácticas comunicativas,solución de conflictos y esbozo de una teoría de la armonización . En J. M. Pereira, *Humanidades digitales, diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red : Cátedra UNESCO de comunicación* (págs. 1-9). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, 119-146.

Hernández, D. E. (2009). Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas. *Revista de Paz y Conflictos*, 117-135.

Jojoa, P. J. (2016). Cátedra de paz: un compromiso con la educación en derechos humanos. *Nova et Vetera, 25*, 87-98.

López, L. W., Andrade, P. A., & Correa-Chica, A. (2016). El proceso de pedir perdón como condición necesaria para la construcción de paz en medio del conflicto armado en colombia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 187-194.

Medina, M., & Sánchez, E. (. (2003). *Tiempos de paz. Acuerdos en Colombia, 1902-1994.* Bogotá: Alcaldia Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Melo, J. O. (2017). *Historia Mínima de Colombia.* México: Colegio de México.

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En C. S.-G. Grosfogue, *El giro decolonia: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pág. 306). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana e Instituto Pensar.

MIN.SALUD. (2020). *Boletines Poblacionales: Población Indígena.* Bogotá: Ministerio de Salud.

Ministerio de Cultura. (2003). *Tiempos de paz. Acuerdos, 1902-1994.* (M. N. Colombia, Ed.) Bogotá.

MINSALUD. (2020). *Boletines Poblacionales: Población Indígena.* Ministerio de Salud.

Muñoz, F. (2004). La Paz. En B. Molina Rueda, & F. Muñoz Muñoz, *MANUAL DE PAZ Y CONFLICTO.* Universidad de Granada.

ONIC. (2022). *ONIC.* Obtenido de https://www.onic.org.co/pueblos

Orozco, C. (2002). *¿Y ahora qué? El futuro de la guerra y la paz en Colombia.* Bogotá: Ancora.

Ortega, V. P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes N 31*, 26- 33.

Ortiz Ocaña, A., & Arias López, M. (2019). *Hallazgos*, 147- 166.

Ortiz, E. (2015). *Experiencias internacionales de construcción de paz.* Madrid: Fundación Cultura de Paz.

Patiño, Y. Á. (2010). Las reparaciones simbólicas en escenarios de justicia transicional. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 51-62.

Pizarro, E. (2017). *Cambiar el futuro. Historia de los procesos de paz en Colombia (1981-2016).* Bogotá, Colombia: Debate.

Rodríguez Ávila, S. P. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pág. 283). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rostica, J. (2005). Ensayo sobre la memoria en Guatemala: Sobre comisiones de verdad y el hallazgo del archivo de la Policía Nacional. *IV Jornadas de Sociología de la UNLP* (págs. 1-23). La Plata: En Memoria Académica.

Sandoval Forero, E. (2024). *Perspectiva crítica decolonial para proyectos de investigación sobre conflictos y paces.* Zulia: Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Zuli.

Sandoval, F. E. (2016). Educación indígena Zapatista para la paz y la no-violencia. *Espacio Abierto, vol. 25, núm. 1, enero-marzo*, 23- 36.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica.* Madrid: Morata.

Solano de Jinete, N., & Padilla, Ospina, G. H. (2014). La colisión cultural entre dos visiones: justicia indígena y derecho estatal. *Revista Misión Jurídica*, 309-324.

Sousa, S. B. (2012). Cuando los excluidos tienen Derecho: justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad. En B. d. Santos, & J. A. Grijalva, *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuado* (págs. 13-50). Quito: Fundación Rosa Luxemburg/AbyaYala.

Stavenhagen, R. (1991). Los conflictos étnicos y sus repercusiones en la sociedad internaciona. *Centro de Recursos Interculturales CRI*.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

Tobar, J., & Gómez, H. (2004). *Perdón, violencia y disidencia.* Popayán: Universidad del Cauca.

UN. (2009). *Directrices sobre las cuestiones relativas a los pueblo indígenas.* Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

UN. (s.f.). *Una nueva era de conflictos y violencia.* Naciones Unidas. Obtenido de https://www.un.org/es/un75/new-era-conflict-and-violence

UNHCR/Colombia. (s.f.). Obtenido de https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/2011/Comunidades_indigenas_en_Colombia_-_ACNUR_2011.pdf

Valladares de la Cruz, L. (2003). Democracia y derechos indios en México: La ciudadanía multicultural como modelo de paz. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales vol. XLVI, núm. 189*, 121-145.

Velásquez, C., & Quintero, E. (2013). La conciliación en el sistema normativo wayúu como expresión del poder de la palabra y la retórica mediada por el pütchipu o palabrero. *Comunicación y Ciudadanía*, 110- 115.

Walsh, C. (2007). INTERCULTURALIDAD Y COLONIALIDAD DEL PODER: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En C. S.-G. Grosfoguel, *El giro decolonial: refl exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pág. 306). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana eInstituto Pensar.