

**Estrategia de Sistematización en la Escuela de Formación Política para líderes
indígenas de la Amazonía colombiana**

Heidy Melissa López Gómez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias Y Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Bogotá, D.C.

2020

**Estrategia de Sistematización en la Escuela de Formación Política para líderes
indígenas de la Amazonía colombiana**

Heidy Melissa López Gómez

20141160079

Margoth Guzmán Munar

Directora

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias Y Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Bogotá, D.C.

2020

**Estrategia de Sistematización en la Escuela de Formación Política para líderes
indígenas de la Amazonía colombiana**

Ricardo García Duarte

Rector

William Fernando Castrillón Cardona

Vicerrector

Elda Yanneth Villareal Gil

Decana Facultad de Ciencias y Educación

Humberto Alexis Rodríguez

Coordinador Proyecto Curricular Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Bogotá, D.C.

2020

Nota de aceptación

Agradecimientos

Agradezco a la Escuela de Formación Política de la OPIAC por abrir un espacio y permitirme hacer parte del módulo de Pluralismo Jurídico del último ciclo de formación recogiendo sus memorias por medio de relatorías.

A todos los estudiantes de la Escuela, docentes, directivas y demás integrantes, quienes compartieron conmigo sus saberes y experiencias, el ímpetu de sus luchas a través de los años permanecerá en mi memoria y guiará mis pasos en mi labor como docente.

A la docente Margoth Guzmán por guiarme en este proceso y aportar con sus conocimientos en la construcción del informe.

Resumen Analítico Especializado

RAE

ASPECTOS FORMALES	
Tipo de documento	Informe de pasantía
Acceso al documento	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Título del documento	Estrategia de Sistematización en la Escuela de Formación Política para líderes indígenas de la Amazonía colombiana.
Autor	López Gómez, Heidy Melissa
Directora	Guzmán Munar, Margoth

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Palabras clave	Sistematización, formación política, pedagogía crítica, movimiento indígena.
Descripción	El informe tiene como objetivo dar cuenta de las actividades realizadas durante la pasantía realizada en la Escuela de Formación Política de la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana, durante la etapa final del cuarto ciclo de formación; además de la reflexión que surge a partir de esta experiencia, la cual es el resultado de una indagación en el contexto de los movimientos indígenas y teoría sobre pedagogía crítica.

Bibliografía	Para la realización del informe fueron consultadas catorce fuentes bibliográficas que abarcan campos temáticos tales como: historia del surgimiento del movimiento indígena en Colombia -del Cauca y del Amazonas-, los planteamientos teóricos y las directrices de la metodología utilizada, y el concepto de pedagogía crítica y su incidencia en los movimientos indígenas.
Contenidos	Justificación, objetivos, metodología, planteamiento del problema, marco contextual, marco teórico, marco reflexivo, conclusiones.
Metodología	La metodología utilizada es la descripción cualitativa, la cual se inclina por la defensa del aspecto objetivo dentro de la investigación cualitativa. Esta es utilizada con el fin de realizar el análisis a partir de un objeto concreto que dé cuenta fielmente de la realidad estudiada: las relatorías.
Conclusiones	La representación de las clases de pluralismo jurídico a través de las relatorías permitió determinar las prácticas de pedagogía crítica dentro de esta. El análisis, el diálogo y la comprensión, acompañaron a cada una de las clases y los estudiantes gradualmente adquirieron, además de herramientas para velar por el cumplimiento de sus derechos, herramientas para mejorar su rol como líderes o potenciales líderes en sus comunidades.

	<p>De la misma forma, se hace énfasis en la responsabilidad que recae en la Escuela OPIAC de velar por la formación crítica de líderes indígenas para que sean conscientes de su labor como transformadores de la sociedad.</p> <p>El convivir con comunidades indígenas de la Amazonía colombiana permitió tener una mayor consciencia sobre las distintas formas de conocimiento y la estrecha conexión entre el ser humano y la naturaleza, lo que enriqueció mi formación como docente.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Resumen

El presente es un informe de la pasantía realizada en la Escuela de Formación Política de la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana, dentro de su estrategia de sistematización, en la que se realizaron relatorías a las clases del módulo de Pluralismo Jurídico. Se parte de estas relatorías para analizar el planteamiento sobre la forma como la Escuela OPIAC asume la pedagogía crítica dentro de sus prácticas educativas y, en este sentido, se plantean marcos contextual, teórico y reflexivo, que dan luces sobre los antecedentes el movimiento indígena en Colombia y lo que es e implica la pedagogía crítica en los movimientos sociales. Por último, el marco reflexivo brinda un análisis que parte de las observaciones plasmadas en las relatorías y la experiencia de la pasante con el entorno educativo en la Escuela.

Palabras clave: sistematización, formación política, pedagogía crítica, movimiento indígena.

Abstract

The following is a report of the internship carried out at the *Escuela de Formación Política de la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana* within its systematization strategy, in which rapporteurs are made to the classes of the module Legal Pluralism. It starts from these rapporteurships to analyze the approach on how the OPIAC School assumes critical pedagogy within its educational practices and, in this way, contextual, theoretical and reflective frameworks are proposed, which shed light on the background of the indigenous movement in Colombia and what critical pedagogy is and implies in social movements. Finally, the reflective framework provides an analysis based on the observations made in the repporteurships and the experience of the intern with the educational environment at the School.

Keywords: systematization, political formation, critical pedagogy, indigenous movement.

Contenido

Índice de figuras	12
Introducción	13
1. Contextualización	15
2. Justificación	22
3. Objetivos	23
4. Metodología	24
4.1. Informe de actividades	29
5. Formulación y descripción del problema	33
6. Referentes contextuales	35
6.1. Movimiento indígena en Colombia	35
6.2. El movimiento indígena del Cauca y su formación política	36
6.3. El movimiento indígena del Amazonas	40
7. Referentes teóricos	45
7.1. Pedagogía crítica	45
7.2. El rol del docente dentro de la pedagogía crítica	49
7.3. La pedagogía crítica dentro de los movimientos sociales	52
8. Reflexión	55
9. Conclusiones	70
Bibliografía	73
Anexos	75

Índice de figuras

Figura 1. Pueblos indígenas que hicieron parte del último ciclo de formación de la Escuela OPIAC	16
Figura 2. Finca “La María”, Escuela de Formación Política OPIAC	17
Figura 3. Catumare y analogía con el concepto de educación	56
Figura 4. Organización del currículo de la Escuela OPIAC	56

Introducción

El presente documento da cuenta de los procesos llevados a cabo durante la pasantía perteneciente a la Estrategia de Sistematización, realizada en la Escuela de Formación Política de la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana, durante la etapa final del ciclo IV de formación; que consistieron en la realización de relatorías diarias de las clases del módulo de Pluralismo Jurídico.

La Estrategia de Sistematización es utilizada en la Escuela de Formación Política OPIAC para generar un Sistema de Información que sea útil en la recolección y el análisis de las experiencias educativas, en busca del fortalecimiento de capacidades en la toma de decisiones y gobernanza de los territorios de los pueblos indígenas de la Amazonía colombiana. Este Sistema de Información generado es relevante dentro del proceso de formación porque permite guardar las experiencias y los conocimientos generados en las clases y demás espacios para su posterior revisión dentro y fuera de las comunidades y en el momento en que sea necesario. Adicionalmente, ayuda a construir tanto herramientas pertinentes para el diálogo con los demás actores sociales, como instrumentos de recolección de información inspirados en los espacios tradicionales de transmisión del conocimiento.

El documento está dividido en un informe de las actividades realizadas durante dicha pasantía, marco contextual, marco teórico, marco reflexivo y conclusiones. En el informe de actividades se presenta un cuadro organizado con las actividades y las horas que se necesitaron para su realización, además de su narración detallada. El marco contextual presenta desde los inicios del movimiento indígena en Colombia, sus logros y sus luchas,

hasta la conformación del movimiento indígena del Amazonas y con ello el surgimiento de la Escuela OPIAC. El marco teórico brinda una mirada a la pedagogía crítica, crucial para la formación de los movimientos sociales. Finalmente, el marco analítico se encarga de la revisión de dos categorías fundamentales de la pedagogía crítica aplicadas en las clases de Pluralismo Jurídico de la Escuela.

1. Contextualización

La Constitución Política de Colombia de 1991 marca un cambio trascendental en la concepción de los derechos de los pueblos indígenas y permite, por ejemplo, que en 1995 se organizara en Mitú el primer Congreso de Pueblos Indígenas de la Amazonía que posibilitó la creación de la OPIAC. Esta organización surgió con el objetivo de promover la garantía de los derechos de los pueblos indígenas de la Amazonía, consagrados en la Carta Magna, que hasta el momento parecían haber quedado olvidados en el papel.

La OPIAC ha venido realizando un trabajo en conjunto con varias otras organizaciones del movimiento indígena como la ONIC y gracias a ella han conseguido importantes logros como “que el gobierno emitiera los decretos 1396 que crea la Comisión de Derechos Humanos, el Programa Especial de Atención a los Pueblos Indígenas y; el 1397 del mismo año, que creó la Mesa Permanente de Concertación, MPC, y la Comisión Nacional de Territorio Indígena, CNTI” (Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana, [OPIAC] 2013). La creación de estos decretos y la posibilidad de que el gobierno nacional se reuniera con los pueblos indígenas de la Amazonía, fueron los primeros pasos que llevó a cabo la OPIAC en pro del pleno cumplimiento de sus derechos y para que el Estado y toda la sociedad colombiana los reconocieran como comunidad.

En este sentido, actualmente la OPIAC se centra en:

Promover, desarrollar e impulsar mecanismos para la interacción de los pueblos y organizaciones indígenas de la Amazonía colombiana, articulando procesos con el Estado y ONG nacionales e internacionales, promoviendo el fortalecimiento, la autonomía, proyección del desarrollo propio y los derechos sociales, económicos,

políticos y culturales. (Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana, [OPIAC] 2017).

Siguiendo el propósito mayor de velar por el pleno cumplimiento de los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas, la OPIAC también se propone que su reconocimiento no sólo sea nacional, sino también internacionalmente, por medio de la realización de proyectos que promuevan el desarrollo propio y la implementación de planes de vida; avanzando así hacia un desarrollo sostenible que garantice la supervivencia cultural de los pueblos.

La Mesa Regional Amazónica, que fue conformada por la Organización, encuentra su origen en un intento por realizar una revisión a la Ley 30 de 1986 -la cual adopta el Estatuto Nacional de Estupefacientes- en la que se considera a la coca y al yagé -consideradas tradicionalmente como plantas sagradas- como plantas alucinógenas. Las exigencias de la Organización estaban relacionadas con la creación de una política pública especial para la Amazonía colombiana y, de esta forma, darle un trato diferencial a estos aspectos que afectan la armonía de las comunidades. Sin embargo, esta política pública especial no se concretó y en su lugar se dio paso a la creación de un espacio propio para la interlocución de todos los pueblos indígenas de la Amazonía con el gobierno nacional: la Mesa Regional Amazónica. Allí participan tanto delegados indígenas de cada departamento, como gobernadores y ministros o sus delegados y entes de control, y los acuerdos que allí se generan son de carácter vinculante ya que se trata de una orden judicial de la Corte Constitucional.

Dentro de los logros más importantes de la OPIAC se encuentran la creación de su Escuela de Formación Política que fue fundada en el 2017 acogiendo los 56 pueblos indígenas de la

Amazonía Colombia -de los cuales 20 hacen parte del último ciclo de formación, como se aprecia en la figura 1.-, cuyo objetivo es

Coadyuvar en la defensa de la vida, la autonomía y los territorios de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana, mediante la formación integral de liderazgos propios orientados a la incidencia, la participación política y el goce efectivo de sus derechos individuales y colectivos. (Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana, [OPIAC] 2017).



Figura 1. Pueblos indígenas que hicieron parte del último ciclo de formación de la Escuela OPIAC.

Esta iniciativa tiene como antecedente la existencia de escuelas comunitarias que se ocupaban de mantener y transmitir el conocimiento propio. Su consolidación se llevó a cabo luego de cinco años de estudios y diagnósticos por parte de los miembros de la Organización quienes estaban en la búsqueda de mejorar y fortalecer la educación propia y erradicar los

procesos colonizadores y burocratizados que abundan en las formas tradicionales de la educación colombiana. Sus instalaciones se encuentran ubicadas en la finca “La María” en La Gran Vía, Cundinamarca, un pequeño sitio que conecta los municipios de La Mesa y Tena. (Figura 2.).



Figura 2. Finca “La María”, Escuela de Formación Política OPIAC.

La Escuela está regida por seis principios fundamentales que son: ley de origen, aplicación de pedagogías propias, autoafirmación mediante la creación cultural, fortalecimiento y promoción del sentido de pertenencia al mundo indígena, interacción cultural, y adecuación intercultural de las estrategias pedagógicas y los contenidos en la gestión del conocimiento. Estos principios buscan hacer que el conocimiento parta de las raíces de su cultura, que se aprenda según las formas tradicionales y se fortalezca su identidad para defender sus derechos; pero al mismo tiempo se deben conocer y establecer conexión con demás culturas y formas de pensamiento con el fin de mejorar las relaciones dentro y fuera de la comunidad.

Adicionalmente, la Escuela cuenta con cuatro líneas de profundización que se abordan durante todo el proceso de formación: territorio y biodiversidad, autonomía y participación política, derecho y pluralismo jurídico y comunicación audiovisual. La interacción de estas cuatro líneas es indispensable en la formación de los estudiantes ya que se encarga de fortalecer habilidades y conocimientos que son requeridos para ejercer el liderazgo en las comunidades.

Por último la Escuela maneja varias estrategias que están diseñadas para organizar y clasificar todos los procesos pedagógicos y logísticos realizados en cada ciclo de formación. Estas estrategias son: socialización y multiplicación, dentro de la que se realizan los procesos de pedagogía con las comunidades por parte de los estudiantes; estrategia de valoración, aplicada de manera transversal y permite conocer los procesos de los estudiantes y docentes y revela los ajustes que se deben realizar; y la estrategia de sistematización, que es en la que se ubica el presente informe.

La estrategia de sistematización de la Escuela OPIAC forma parte de las otras estrategias que se crearon con el fin de garantizar un proceso de formación integral a los estudiantes en el que se equilibre el conocimiento y saberes propios, y se generen herramientas para generar diálogo con toda la sociedad. El objetivo principal de esta estrategia es:

Convertir el procedimiento de sistematización de la información que se genera desde el interior de la Escuela y en todo el radio de acción de sus actividades, en un proceso un formativo y útil para todos los actores, en términos del manejo del conocimiento, y de la formación en liderazgo; con miras al fortalecimiento de capacidades en la toma de decisiones y gobernanza de los territorios de los Pueblos Indígenas de la Amazonía colombiana. (Quiroga, 2017, p. 1).

La necesidad de implementar esta estrategia fue notoria luego de la graduación de la primera cohorte de estudiantes, ya que se encontró fundamental la documentación de los procesos de formación en pro de la generación de un Sistema de Información que fuera útil tanto en las presentes como en las futuras generaciones de estudiantes.

Como se menciona en el informe de la Estrategia de Sistematización, citado anteriormente, este Sistema de Información consiste en un conjunto de datos que se construye en la interacción de lo propio con lo ajeno, con el ánimo de fortalecer el conocimiento propio y el buen vivir dentro de las comunidades. Este Sistema es indispensable “para que las futuras generaciones sepan liderar, identificando las fortalezas y amenazas que puedan enfrentar en su territorio” (Escuela de Formación Política, 2017. P. 7). Dentro de la Escuela, el Sistema de Información es una forma de compartir el conocimiento generado, tanto propio como apropiado, e incentivar a futuras generaciones a que los saberes sean organizados, para fortalecer los procesos de liderazgo y toma de decisiones.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente informe de pasantía se encuentra ubicado dentro de la Estrategia de Sistematización y los resultados del trabajo hacen parte del Sistema de Información de Escuela OPIAC en su última cohorte de graduados (noviembre de 2019). Cada proceso formativo se divide en cuatro ciclos y mi trabajo hizo parte del último ciclo, en el cual los estudiantes profundizaron sus conocimientos y fortalecieron sus habilidades a través de los módulos: pluralismo jurídico, formulación de proyectos y proyecto de investigación. En los módulos de investigación se fortalecieron habilidades investigativas y de comunicación oral y escrita, y en el módulo de pluralismo jurídico se estudió el marco normativo nacional e internacional y los mecanismos que están a disposición de las comunidades indígenas para el conocimiento y defensa de sus derechos.

En este módulo de pluralismo jurídico se abordan, entre otros temas, el de la interculturalidad, pluralismo, diálogo, derecho, participación, derecho mayor, ley de vida; con el fin de orientar e incorporar las herramientas aprendidas en un modelo de formación política integral. Las temáticas del módulo van cambiando a medida que se avanza en el proceso formativo, de tal forma que al inicio se realiza una contextualización histórica y política del movimiento indígena de Colombia e general y de la Amazonía en particular, para finalizar con, como se dijo anteriormente, un estudio de los marcos normativos nacional e internacionales y mecanismos de defensa como el derecho de petición y la acción de tutela. Mi trabajo en la pasantía se centró en este módulo y en esta etapa final de formación, y consistió en la realización de relatorías diarias a las clases, en las que se especificó de manera detallada el contenido de las clases y la participación de los estudiantes y demás asistentes en la construcción del conocimiento.

2. Justificación

El Sistema de Información de la Escuela OPIAC hace parte de un proceso fundamental de registro y organización de las experiencias que se han llevado a cabo en esta desde el comienzo; hace parte de la memoria de la Escuela y los saberes generados en ella. Las relatorías hacen parte fundamental de los tres grandes productos de la Estrategia de Sistematización planteada por la Escuela, que son: documentación de las actividades, documentación formativa y sistema de información. La producción de las relatorías pasa por cada uno de los productos registrando todas las actividades fundamentales, para, en última instancia, hacer parte del archivo digital en la Escuela.

De esta forma, la presencia y participación de un estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana es importante para la generación del Sistema de Información ya que las relatorías son una herramienta fundamental y estas deben ser la fiel representación no sólo de los conocimientos transmitidos por el docente durante las clases y en los diferentes espacios, sino de las voces de los estudiantes, que son importantes para la construcción colectiva del conocimiento. De igual forma, esta y las demás estrategias brindan saberes y experiencias que enriquecen el proceso formativo tanto académico como personal del estudiante.

3. Objetivos

Objetivo general

Sistematizar por medio de relatorías las clases del módulo “Pluralismo Jurídico”, pertenecientes a la etapa final de formación del ciclo IV de Escuela de Formación Política OPIAC para documentarla y compartirla, y así contribuir a la generación de su Sistema de Información.

Objetivos específicos

- Examinar la documentación y los procesos pedagógicos de la Escuela de Formación Política OPIAC.
- Recopilar y organizar información de líderes indígenas del Putumayo en la realización de eventos de socialización y multiplicación dentro de sus territorios.
- Realizar una reflexión analítica desde la perspectiva pedagógica sobre la formación política en la Escuela OPIAC con el fin de interrogarla y contribuir en su desarrollo.

4. Metodología

Para trazar una ruta que sirva de guía en el proceso reflexivo del presente informe es necesario establecer una metodología que brinde las directrices y los pasos a seguir. Es importante escoger y hacer uso del método que más se acomode a lo que se ha realizado: experiencia, objetivos y resultados; aunque cabe aclarar que no siempre un solo método es suficiente para lograr tales objetivos. En este sentido, es el método cualitativo el que resulta más pertinente para la realización de este informe de pasantía.

Al respecto, Martínez M. (2006) en su artículo *Investigación cualitativa (síntesis conceptual)* establece que “se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.” (Martínez, 2006, p. 6). La investigación cualitativa surge con la necesidad de trascender los límites que impone la investigación cuantitativa, que reduce al “sujeto de prueba” a las reacciones frente a categorías dadas, privándolo de una voz propia. En cambio, este método busca identificar la naturaleza profunda de las realidades y la razón de su comportamiento y manifestaciones; aunque es importante resaltar que lo cualitativo (el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (un solo aspecto), sino que lo implica y lo integra.

De acuerdo con lo anterior, Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2015), en *El papel de la descripción en la investigación cualitativa*, realizan un estudio sobre cómo una herramienta del método cuantitativo, la descripción, se conjuga con una herramienta del método cualitativo, la interpretación, para posibilitar una investigación en la que se pueda llegar al objetivo de una manera más precisa. Los autores sostienen que históricamente se han dividido la descripción y la interpretación en cada área del conocimiento: la descripción en las ciencias naturales y

exactas y la interpretación en las humanidades y ciencias sociales, adoptando fielmente una y rechazando completamente la otra. Ante esta situación, plantean que

Si bien la descripción tal y como la propusieron los positivistas lógicos descuidó aspectos básicos de la observación y del observador al no tener en cuenta una sólida teoría de la percepción, esta no debe ser desatendida en la investigación cualitativa; es decir, la descripción cumple un papel preponderante en los procesos comprensivos. (Aguirre & Jaramillo, 2015, p. 179).

Según los autores, este enfoque se denomina también “descripción cualitativa”. En ella, la descripción es parte fundamental de la investigación y cobra especial importancia en los métodos cualitativos ya que su papel consiste en la preservación de los hechos, tan fiel a la realidad como sea posible. Enuncian, además, tres razones que justifican y guían el uso de este enfoque: la permanencia de la descripción en los diseños cualitativos, el papel de la descripción en la protección de la alteridad del otro, y la descripción como garante de validez en el proceso de registro y análisis de datos. Sin embargo, para los fines del presente documento, se abordarán únicamente las dos últimas razones.

Cuando los autores mencionan a la descripción cualitativa como una forma de proteger la alteridad del otro se refieren a que comúnmente, dentro de las interpretaciones que se realizan en las investigaciones cualitativas, se tiende a caer en la inferencia de lo que el participante dice antes que observar lo que en realidad ha querido decir. En este sentido, el uso de la descripción posibilita que se dé un registro, lo más próximo posible, al otro investigado o participante.

La otra razón que resulta pertinente es la descripción como garante de validez en el proceso de registro y análisis de datos. Dentro de la descripción y la interpretación es necesario contar con un criterio de validez que evite caer en meras opiniones o libre asociación de ideas, ya que

Son las descripciones sencillas y detalladas las que pasan a ser la base de interpretaciones que se soportan en observaciones cuidadosas y que hacen del investigador un ser que no pierde detalle, tanto de lo que acontece en el exterior, como de lo que le pasa en su interior. (Aguirre & Jaramillo, 2015, p. 187).

Retomando, la descripción, dentro de este enfoque de la investigación cualitativa, es una herramienta de vital importancia que brinda al investigador mayor objetividad y distancia con respecto al sujeto de estudio; esto con el fin de lograr una correcta interpretación de los significados obtenidos y diferenciar así su propio significado como participante.

Ahora bien, la metodología utilizada en el presente informe de pasantía resulta más cercana a la descripción cualitativa en la medida en que la información recopilada en el campo consiste en relatorías de cada una de las clases a las que asistí. En ellas, se plasmó lo más fiel a la realidad posible las voces de la docente y los estudiantes en cada una de las participaciones que se posibilitaron; mi participación, tanto en las clases como en la narración de las relatorías estuvo limitada a la observación y la escucha, alejándome así de los participantes y estableciendo objetividad -sin tratarse de una perspectiva cuantitativa-.

Aquí, la descripción como protección de la alteridad del otro cobra gran importancia, especialmente en el contexto de las investigaciones realizadas a las comunidades indígenas, ya que históricamente su voz ha sido silenciada a través de juicios a priori realizados por

investigadores que no se tomaron el tiempo para distanciarse de los participantes y desligar su propia interpretación de lo que verdaderamente tenían frente a sus ojos. De esta forma, las relatorías aportan a la protección de la alteridad de los pueblos indígenas de la Amazonía porque, como se dijo anteriormente, están realizadas objetivamente y permiten que la voz y los conocimientos ancestrales sean expresados fielmente. La segunda razón estudiada se vuelve pertinente al recordar que las relatorías hacen parte del Sistema de Información generado por la Escuela OPIAC, que busca generar una gran base de datos para que todos los pueblos indígenas tengan acceso al conocimiento que se da allí constantemente. De esta forma, la descripción permite que al querer retomar algunas de las experiencias realizadas durante las clases, las comunidades podrán encontrar una narración detallada y fiel de lo que allí se compartió.

El procedimiento que acompaña a la descripción dentro de este enfoque es la interpretación, y al respecto, los autores señalan que a diferencia de la descripción, esta se refiere a la parte subjetiva del análisis. Esta interpretación hará parte de la etapa final del informe en la que a partir de las relatorías realizadas, se estudiará la manera en la que se asume la formación política dentro de las clases de “Pluralismo Jurídico” de la Escuela OPIAC.

Como se dijo anteriormente, las relatorías consisten en la narración detallada de las clases del módulo de “Pluralismo Jurídico”. En ellas se narra no sólo el contenido de las clases sino la voz de la docente realizando explicaciones y comentarios, y la de los estudiantes realizando aportes y preguntas para la construcción del conocimiento. Las clases tuvieron una duración diaria de 10 horas y con ello, las relatorías cuentan con una extensión de 10 páginas en promedio; se realizaron en total 13 de ellas, únicamente de esta clase. Los participantes de las clases son indígenas pertenecientes a diferentes comunidades de los departamentos de

Vaupés, Putumayo, Amazonas, Caquetá, Guainía y Guaviare; toda la región de la Amazonía. Sus edades oscilan entre los 18 años y los 30 o más, e incluso, dentro de las clases, se contó con la participación de abuelos de algunas comunidades indígenas.

El trabajo fuera de campo correspondió a la complementación y revisión de los textos realizados en la Escuela para su posterior entrega y una tarea adicional de sistematización que consistió en la recopilación de datos de diferentes líderes indígenas sobre sus tareas de multiplicación en las comunidades. Si bien esta información no es sometida a una posterior interpretación, hace parte fundamental del Sistema de Información de la Escuela.

Finalmente, el análisis o interpretación que se le realizará al trabajo de descripción, presentado en forma de relatorías, tiene que ver con la revisión de la forma como se asume la pedagogía crítica -y en ella la formación política- dentro de las clases, entendida en el amplio sentido. La descripción posibilitará que las voces y conocimientos de los participantes se mantengan intactas y la interpretación contribuirá a llegar a los objetivos planteados; conjugadas las dos herramientas, se busca que los saberes ancestrales sean conservados al tiempo en que las dinámicas de las clases son sometidas al análisis. Por último, todo lo anterior permite desarrollar la siguiente ruta metodológica:

1. Observación y recolección de la información sobre la Escuela y los pueblos indígenas amazónicos.
2. Trabajo de campo en las instalaciones de la Escuela de Formación Política OPIAC (La Gran Vía, Cundinamarca).
3. Realización de las relatorías diarias a las clases de Pluralismo Jurídico de la etapa final de formación.

4. Sistematización de datos que incluye la revisión y corrección de las relatorías y la recolección de información brindada por líderes indígenas del Putumayo.
5. Elaboración del informe de actividades.
6. Planteamiento del marco teórico desde la pedagogía crítica.
7. Desarrollo del marco reflexivo por medio de categorías que serán tomadas de la información obtenida en el marco teórico.

4.1. Informe narrativo de actividades

La pasantía académica inició con el proceso de selección de la Escuela OPIAC para hacer parte de los pasantes que acompañarían el último ciclo de formación del 2019. Fue necesaria la elaboración de una carta de motivación en la cual expresara las razones por las cuales deseaba realizar dicha pasantía. Luego, en la entrevista con Paola Quiroga (docente de la Escuela y consultora de REDD+¹), entablamos una conversación en la que se me contextualizó sobre la Escuela y los proyectos que se llevarían a cabo durante dicho ciclo.

El trabajo in situ lo realicé en las instalaciones de la Escuela OPIAC en la finca “La María”, ubicada en el municipio de La Mesa, Cundinamarca. Al siguiente día de mi llegada me fue asignado el módulo de Pluralismo Jurídico para asistir durante las dos semanas y realizar las relatorías. Los grupos se dividieron en dos departamentos: Putumayo y Vaupés, Amazonas y Caquetá, y Guainía y Guaviare; cuyas clases tuvieron una duración de entre dos y tres días, dependiendo de la flexibilidad del cronograma de actividades. Para la realización de las

¹ Estrategia nacional de Reducción de Emisiones por Deforestación y Degradación de los Bosques (REDD+), que hace parte de la Mesa indígena Amazónica Ambiental y de Cambio Climático (MIAACC) de la OPIAC.

relatorías se me facilitó una grabadora de voz como herramienta de apoyo ya que era de gran importancia registrar las voces de los estudiantes, sus aportes a la clase. Al finalizar cada módulo los estudiantes debían realizar una prueba escrita en la que se evidenciara el conocimiento adquirido durante el módulo. También se realizaron otras actividades para la construcción del conocimiento como conversatorios y rituales tradicionales -de estos últimos no se requirió hacer seguimiento mediante relatorías- y en los que participaron los estudiantes, docentes, equipo de apoyo logístico y autoridades tradicionales de las diferentes comunidades presentes en la Escuela.

Al finalizar todos los módulos, los estudiantes presentaron sus proyectos de investigación orientados a la solución de situaciones por las que estuvieran atravesando sus comunidades. En este caso tenían una temática común: la lengua propia y su inminente desaparición a corto y mediano plazo. Cada grupo planteó los problemas y las posibles soluciones. A la sesión asistieron todos los docentes que hicieron parte del ciclo de formación desde su inicio y algunas autoridades de las comunidades indígenas presentes. Los días siguientes se realizaron actividades de evaluación y cierre, y el último día fue la graduación, realizada en Bogotá en la Universidad del Rosario.

De nuevo en casa y con la ayuda de las grabaciones de audio de las clases, revisé, completé y corregí las relatorías; en total fueron trece relatorías cada una entre siete y once páginas. Los productos finales fueron enviados por medio electrónico el día estipulado por el personal de la Escuela.

La siguiente tarea también la desarrollé desde casa y consistió en hacerle seguimiento a 27 líderes de diferentes comunidades indígenas del departamento de Putumayo. Algunos de los líderes eran estudiantes de la Escuela y otros estaban asociados con la OPIAC y debían

realizar una actividad de socialización en sus comunidades, en las cuales les contaran a los asistentes qué habían aprendido en la Escuela y cómo esos conocimientos podían ser útiles; ellos debían enviar fotografías, relatorías y listados con las firmas de los asistentes. Mi trabajo era llamar a cada uno de los 27 líderes para saber si habían realizado la actividad o no y solicitar el envío de los documentos al correo para poder organizar todos los archivos al final. Fueron aproximadamente cuatro semanas las que me tomaron para recolectar toda la información ya que la comunicación se vio afectada por cuestiones de señal o disponibilidad de los líderes. Estos archivos, de igual forma, fueron enviados a la Escuela para que fueran archivados y registrados como parte del Sistema de Información. En la tabla que se muestra a continuación está registrado el resumen de las actividades que se mencionaron y el tiempo que tomó realizarlas:²

Actividad	Descripción	Horas
Convocatoria, entrevista y aceptación a la pasantía de sistematización en la Escuela OPIAC.	Aplicación a la entrevista a partir de una carta de motivación y una posterior entrevista donde se recibió información sobre las actividades que se llevarían a cabo en la Escuela.	15
Trabajo in situ en las instalaciones de la Escuela OPIAC en el municipio de La Mesa, Cundinamarca.	Asistir a todas las clases del módulo de Pluralismo Jurídico del último ciclo de formación y realizar, durante ellas, las relatorías correspondientes.	96

² Se sugiere mirar el cronograma en el anexo 1 para la revisión de las fechas en que se llevaron a cabo dichas actividades.

Corrección, consolidación y entrega de las relatorías a los docentes y administrativos de la Escuela de Formación Política OPIAC.	Esta fase consistió en el trabajo en casa, con el apoyo de grabaciones y registro fotográfico para realizar las revisiones correcciones necesarias.	48
Recolección de información de los líderes indígenas del Putumayo.	Trabajo en casa realizado por medio de llamadas telefónicas a líderes indígenas de diferentes resguardos del departamento de Putumayo.	48
Organización de la información de los líderes indígenas del Putumayo y entrega a los docentes y administrativos de la Escuela de Formación Política OPIAC.	De manera gradual, la información recolectada se organizó en carpetas y se envió a los docentes de la Escuela para que así fuera archivado en su Sistema de Información.	32
Estructuración y elaboración del informe de actividades realizadas durante la pasantía.	Una vez realizadas las actividades pertenecientes a la pasantía, se organiza la información para presentarla organizada y detalladamente.	47
Elaboración y revisión de la fundamentación teórica y conceptual.	Se recolecta información de distintas fuentes como libros, páginas web y registros visuales.	44
Elaboración y corrección del marco reflexivo y conclusiones	Con la asesoría de la docente a cargo de la tutoría, se revisa tanto el informe de actividades de la pasantía como el	46

	marco teórico y reflexivo para realizar las correcciones necesarias.	
Entrega final		
	Total horas	376

8. Formulación y descripción del problema

Luego de hacer parte de los procesos de formación de la Escuela Política OPIAC y realizar mi trabajo de campo para la pasantía, al interactuar con las comunidades indígenas, docentes y demás integrantes de la Escuela, surge la necesidad de entender más a fondo las dinámicas que allí se llevan a cabo, específicamente las que tienen que ver con la formación política y la manera como se desarrolla dentro de sus clases y en todo el entorno educativo, debido a la importancia que esta ha adquirido dentro del movimiento indígena en Colombia. De esta forma, la pregunta ¿Cómo se entiende y se asume la formación política en la Escuela OPIAC y específicamente en sus clases de “Pluralismo Jurídico”? Es la que guiará la última etapa del informe y allí se le intentará dar respuesta.

9. Referentes contextuales

9.1. Movimiento indígena en Colombia

Como es sabido, desde la época de la conquista, las comunidades indígenas en Colombia y en toda América Latina perdieron no sólo sus territorios, sino gradualmente su identidad debido a la explotación y el desconocimiento que trajeron consigo los colonos; los recursos naturales y materiales de todo el territorio fueron el objeto directo de su ambición y no contentos con esto, forzaron a los indígenas a modificar sus creencias mediante la evangelización para posteriormente utilizarlos como mano de obra.

Sucesos como la independencia y la búsqueda del establecimiento de un Estado, posibilitaron que de cierta forma los indígenas comenzaran a tener la posibilidad de reorganizarse y reconstruir su identidad, pero el camino ha sido bastante largo y complicado y las élites que han perdurado en Colombia a través de los años han causado que este intento se prolongara por más de un siglo. No fue sino hasta la década de los setenta del siglo XX, cuando las comunidades indígenas del Cauca decidieron organizarse en contra de las reformas agrarias, que una vez más los desfavorecían, alzar su voz y organizarse políticamente.

A continuación se mostrará una breve contextualización de la creación de políticas públicas del movimiento indígena del Cauca, pionero del movimiento indígena en Colombia, creadas como uno de los puntos fundamentales para el fortalecimiento de su identidad y que también fueron el punto de partida para los demás movimientos indígenas del país.

9.2. El movimiento indígena del Cauca y sus formación política

Las políticas educativas, desde la época de la independencia, fueron excluyentes con respecto a las poblaciones indígenas porque se buscaba una homogeneización de la cultura a través de la educación. Los indígenas eran entendidos como menores de edad, “salvajes” o de “sociedades incipientes” y sólo a través de la educación podrían salir de esa forma y borrar su gran diferencia con respecto al resto de la sociedad. Con el cambio del pensamiento evolucionista cultural al relativista cultural, la cultura comienza a ser valorada por su diferencia y a partir de 1978 las políticas públicas de educación indígena reglamentan la educación diferencial y la participación de estas comunidades en la gestión de proyectos educativos propios. Sin embargo, estas reformas resultaron quedando olvidadas en el papel debido a la continua exclusión de las comunidades indígenas del sistema social, político y económico; ya que en el imaginario colectivo de la sociedad colombiana aún es difícil reconocer a los indígenas en su diferencia y derechos. Esta situación hace que el movimiento indígena del Cauca -el CRIC- y más tarde los demás movimientos indígenas del país adopten medidas propias para hacer que esas políticas educativas se cumplan de manera efectiva.

En su estudio sobre las políticas públicas de educación del CRIC, Myriam Galeano Lozano (2015) afirma que el movimiento indígena del Cauca que fue organizado, como se dijo anteriormente, para luchar y velar por los derechos de estos pueblos, fue liderado durante 20 años por Quintín Lame y es el punto de partida para la posterior conformación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971

Los objetivos propuestos por el CRIC son hasta hoy los mismos que fueron establecidos por aquel líder. La diferencia radica en que en la década de los setenta se empezó a cuestionar la educación impartida por la Iglesia, entendida como un

factor de aculturación, y se propuso una educación propia como el séptimo objetivo a alcanzar: *formar profesores indígenas para educar de acuerdo con su propia cultura y su propia lengua*. De tal manera que la evolución de la resistencia indígena pasa en forma rápida de ser un movimiento indígena a constituir una organización con estructuras políticas. (Galeano, 2015, p. 27)

Sin embargo este sólo es el punto de partida de incansables luchas del movimiento indígena, que comenzaron a dar fruto cuando gracias a ellas se reconoce el carácter multicultural y pluriétnico de Colombia en la Constitución Política de 1991, lo cual ayudó, entre otras cosas, al derecho de una educación diferenciada. Como este fue sólo el comienzo, el movimiento indígena continuó fortaleciéndose pero las políticas públicas que gestionó el CRIC “se originaron en la dinámica de la capacitación política que debieron impartir a sus comunidades a principios de la década de los setenta para explicar las causas del alzamiento indígena” (Galeano, 2015, p. 39); por lo tanto, la educación indígena propia tiene un origen completamente político.

Esas escuelas debían ser diferentes a las escuelas convencionales manejadas sobre todo por la iglesia. Se necesitaba una escuela donde el aprendizaje se enmarcara en una ideología que valorara a los indígenas en su diferencia para comenzar la reconstrucción de la identidad. (Galeano, 2015, p. 45).

La recuperación y reconstrucción de la identidad de los pueblos indígenas del Cauca partía de la recuperación de sus tierras como acto de resistencia; la tierra es la base de su cultura y la lucha inició con la formación política de toda la comunidad. De esta forma, en las comunidades que habían sostenido luchas por la tierra, se crearon escuelas comunitarias

propias como punto de partida para la construcción de los criterios, fundamentos y referentes de la educación indígena.

No fue una tarea fácil y en el camino encontraron múltiples inconvenientes, tanto externos como internos que ralentizaron esta tarea y fue hasta finales de la década de los setenta, a partir del decreto 1142 de 1978, que el Estado se acoge a la nueva concepción internacional que reconoce los derechos de los pueblos indígenas en materia educativa. De esta forma surge la llamada etnoeducación, y en 1985 el Ministerio de Educación, con la participación de varios expertos en esta materia y representantes del CRIC, crea el Programa de Etnoeducación para brindar asesoría pedagógica y establecer mecanismos de interlocución regional y nacional.

Los objetivos generales que motivaron al CRIC a organizarse para su lucha estaban enfocados en la recuperación de la tierra (en forma de resguardo), la negativa al pago del terraje, la recuperación de la cultura, la lengua y la promoción de una educación propia (que debía ser de carácter comunitario y todos sus procesos organizativos serían necesariamente autónomos) fueron el punto de partida y la base que ayudó a la organización de las demás comunidades indígenas del país en materia de educación.

En lo que respecta a la formación política del movimiento indígena del Cauca, como se dijo anteriormente, esta fue el punto de partida de todos los procesos políticos y educativos del CRIC puesto que para ampliar y prolongar su lucha debían formar e informar a todos los integrantes de la comunidad sobre las situaciones que los aquejaban y los procesos que debían llevar a cabo para sobrellevarlas. La fundación de escuelas comunitarias en los sitios donde los problemas con la tierra eran de mayor importancia fue la manera como el movimiento indígena inició su formación política y a partir de allí se han venido creando proyectos para

fortalecer todos los ámbitos sociales de las comunidades: cultural, económico y político; abarcando temas como los jóvenes, las mujeres, salud, educación, derechos humanos y familia.

El más reciente logro del CRIC es la creación de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN en el 2018, cuyos objetivos, entre otros, son:

- Consolidar la expresión, defensa y fortalecimiento de la autonomía como pueblos con culturas diferentes propendiendo por el ejercicio de la interculturalidad como condición de convivencia armónica.
- Viabilizar los procesos de revitalización, uso, valoración y recuperación de las lenguas originarias.
- Propiciar procesos de organización, conocimiento y reflexión que fortalezcan nuestro posicionamiento frente a la violencia, la guerra y el conflicto armado, develando sus raíces históricas, sus actores y factores, sus causas y consecuencias. (Universidad Autónoma Indígena Intercultural [UAIIN], 2018).

Estos, que son algunos de los objetivos de la UAIIN están notablemente marcados por la historia de la lucha del CRIC y hacen parte de la consolidación de su lucha. La formación política es un factor transversal en todos los programas que ofrece la universidad y a través de ellos se busca el fortalecimiento de la identidad cultural, la sabiduría y conocimientos propios; “en este sentido la UAIIN forma personas y colectivos con capacidad para comprender, acompañar y generar condiciones para afrontar los retos que representan los principios del movimiento indígena para las comunidades y la sociedad, en el andar del tiempo” (Universidad Autónoma Indígena Intercultural [UAIIN], 2018).

Para el CRIC, la educación ha sido la herramienta de lucha más contundente ya que a través de ella, como se ha visto a lo largo de este capítulo, se ha posibilitado su permanencia en el tiempo y se han materializado los objetivos que motivaron al movimiento a organizarse; la formación política ha posibilitado que todos los miembros de la comunidad conozcan las problemáticas, tomen consciencia y busquen las maneras de solucionarlas. El objetivo ahora es continuar fortaleciendo la identidad indígena, visibilizando sus costumbres y saberes propios y velando siempre por el pleno cumplimiento de sus derechos.

Acercándonos ahora al tema fundamental de este análisis nos centraremos únicamente en la forma como el movimiento indígena de la Amazonía ha llevado a cabo las políticas públicas de educación en su región.

9.3. El movimiento indígena del Amazonas

La organización del movimiento indígena en la región Amazónica sucedió de una manera completamente diferente a la del Cauca o el de la Sierra Nevada -otro movimiento indígena destacado por sus logros y amplia trayectoria-. Mientras que las razones para la movilización de estas dos regiones fueron la lucha contra el poder terrateniente o los misioneros capuchinos, en la Amazonía fueron precisamente los misioneros los principales promotores de sus nuevas formas de organización.

En este sentido, la primera manifestación del movimiento indígena de la Amazonía colombiana se puede ubicar en 1973 con el surgimiento del Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA) que fue promovido por misioneros católicos del Vaupés cuyo objetivo inicial era luchar contra el sistema de endeude y buscar una participación más activa en el

ámbito de la administración local y regional. Cabe resaltar que esta forma de organización de las comunidades indígenas no significaba la emancipación, sino más bien, una forma de evangelización; ya que como menciona Roberto Pineda C. (2011), la educación regional era controlada por los misioneros por medio de internados y abasteciendo con mercancías a las comunidades.

Los internados de los misioneros fueron la materialización de su intervención en las comunidades indígenas. Estos consistían en la implementación de escuelas -claramente evangelizadoras- y puntos de comercio para la comunidad. De manera conjunta se creó, en varios países de Latinoamérica, el Instituto Lingüístico de Verano que realizaba investigaciones de lenguas y culturas indígenas y ayudaban a promover la evangelización bajo la forma de alfabetización.

Fue gracias a un grupo de antropólogos del Instituto Colombiano de Antropología (ICAN) que el movimiento indígena del Amazonas dio los primeros pasos, ya que estos, luego de acercarse a sus tradiciones y hacer grandes esfuerzos por comprenderlos desde adentro, comenzaron a proponer servicios de educación y salud alternativos a lo que hacían los misioneros y los comerciantes locales

Por ejemplo, las escuelitas del ICAN debían ser biculturales y bilingües. La conformación de tiendas comunitarias no solo les permitían comprar bienes a precios más favorables sino vender sus productos. Al mismo tiempo, se discutían entre los indígenas y los «blancos» problemas centrales de su condición y futuro. (Pineda, 2011, p. 366).

Pero esta intervención no resultó tan sencilla porque, a pesar de todo, los internados cumplían un importante papel en la comunidad: ayudaban a proveer a los indígenas de los artículos que se habían vuelto necesarios para ellos, y servían de punto de encuentro los fines de semana. Sin la existencia de los internados, los indígenas probablemente migrarían hacia otros territorios.

Así pues, en contra de la misión católica, el proyecto de los antropólogos consistió en la implementación de estaciones ubicadas en puntos estratégicos en los cuales se ubicaban escuelas, centros de salud y pequeños comercios, todos llevados a cabo en beneficio de las comunidades indígenas. Según Pineda, los antropólogos se oponían al sistema misional y sus formas de educación indígena a través de los internados, quienes a su vez se opusieron a las intervenciones de los antropólogos y mediante la organización del primer Congreso Indígena en la Pedrera (donde estaba ubicada una de las estaciones) iniciaron un proceso de descrédito en su contra. A pesar de que la confianza en los antropólogos no se vio afectada por el Congreso, el proyecto de las estaciones, y con él la pequeña revolución indígena que apenas iniciaba, llegó a su fin debido a una medida tomada en Bogotá al realizarse un cambio en la dirección del instituto.

A finales de la década los ochenta, a través del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA) se llevó a cabo un proceso de titulación de tierras a las comunidades indígenas en forma de resguardo, que hizo parte de las primeras muestras de reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas. La conformación de los resguardos también suponía que los indígenas conformaran cabildos para su representación en la política externa.

En 1988, también con la ayuda del INCORA y la División de Asuntos Indígenas, se promueve la creación de grandes resguardos como el Predio Putumayo ubicado en la Casa

Arana (antigua ubicación de los caucheros que provocaron el genocidio) y el Yaigoé Apaporis; a partir de lo cual se implementó una política para la creación de grandes resguardos en la selva Amazónica para proteger el bosque y los indígenas.

Desde allí se promovió, como indica Pineda, “la imagen del indígena como ecólogo, como nativo ecológico, como protector del bosque, que en cierta medida se había asentado entre los especialistas y en la opinión pública” (Pineda, 2011, p. 368). Con esto, múltiples teóricos realizaron estudios sobre la ecología indígena, lo que permitió la creación de un discurso y políticas ambientales sin precedentes en Colombia, transformándose el indígena en una figura de “guardián de la naturaleza”. Este discurso ambientalista ha sido usado por los indígenas del territorio como estrategia de negociación con el Estado y otros sectores de la sociedad.

En los años siguientes, múltiples organizaciones no gubernamentales se ocuparon de promover a través de modelos de ordenamiento territorial la figura del resguardo como punto fundamental para cuestionar y criticar el concepto de orden occidental del territorio e introducir una perspectiva propia indígena donde se reconozca la intermediación de los sabedores tanto en el proceso de mantener el equilibrio con la naturaleza, como dentro de las políticas indígenas.

Sin embargo, no fue sino hasta en 1995 en la celebración en Mitú del primer congreso de los pueblos indígenas de la Amazonía que se creó la OPIAC (Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana) “que hoy cuenta por lo menos con 17 organizaciones afiliadas que cubren las diferentes zonas del Amazonas. Estas son interlocutoras relevantes de la política pública con relación a la Amazonía y de las diversas entidades públicas y privadas que allí laboran” (Pineda, 2011, p. 363). Adicionalmente, la OPIAC ha realizado

una importante labor con respecto a la formación y formación política de la comunidad Amazónica por medio de diversos programas de educación, entre ellos, su Escuela de Formación Política, tema que se abordó en detalle dentro de la contextualización inicial.

10. Referentes teóricos

El análisis que se realizará en la última etapa del informe parte de la consideración del concepto y las implicaciones de la pedagogía crítica y es esta indagación la que ocupará el presente capítulo. Cuando se habla de formación política, la pedagogía crítica siempre estará implícita ya que en ella está la fuente de la emancipación. Es la base ideológica de la educación y entiende al sujeto como agente de cambio social; en ella no solamente se tiene en cuenta el papel del maestro sino el de los estudiantes y toda la comunidad, ya que uno de sus propósitos, la transformación social, no se puede lograr sin que se involucren todos los actores de la sociedad. De esta forma, la pedagogía crítica lleva al sujeto hacia la lectura profunda de la realidad, detectando todas las problemáticas y encaminándolo hacia una solución que es construida paulatinamente de manera colectiva. A continuación se estudiará más a fondo tanto el concepto de pedagogía crítica como sus implicaciones teóricas.

10.1. Pedagogía crítica

El neoliberalismo, conocido como la fase última del capitalismo, define a la obtención de bienes y ganancias como esencia de la democracia, en donde el dinero asume un papel fundamental tanto en la política como en todos los ámbitos sociales, ocasionando guerras gremiales que aumentan la desigualdad y con ello la reducción, e incluso desaparición, de instituciones democráticas y esferas públicas. Surge con ello la figura de empresario millonario que se encarga de definir como descartables e innecesarios a ciertos individuos y grupos y, con ello, un gran número de personas hacen parte de grupos severamente marginados y excluidos: la existencia está definida por el nivel de poder adquisitivo.

En contra de este fenómeno, los educadores y otros grupos que se resisten a ser parte de las dinámicas neoliberales necesitan hacer uso de “un nuevo lenguaje político y pedagógico para abordar los cambiantes contextos y cuestiones que enfrenta un mundo en el cual el capital se vale de una convergencia de recursos sin precedentes [...] para ejercer formas de control poderosas y diversas” (Giroux, 2013, p. 14); lo que implica generar nuevas dinámicas y discursos dentro de la educación que se opongan a la sociedad de mercado y a la extinción de las libertades civiles.

De esta manera, surge la pedagogía crítica con el fin de asumir un nuevo paradigma de educación en el que se busca que la escuela interiorice la importancia de la dimensión política dentro de esta. Es la base para que el sistema educativo fortalezca las críticas sobre las formas tradicionales de conocimiento y haga frente a la concepción mercantilizada del sujeto a causa del neoliberalismo. Al respecto, Roberto Ramírez en su artículo *La pedagogía crítica, una manera de generar procesos educativos* (2008) señala que la educación es un proceso que crea espacios de interpretación que deben ir más allá, con una mirada profunda y analítica de la realidad para entender las manifestaciones de control y poder encarnadas por el Estado a través de la educación.

Ramírez brinda una perspectiva didáctica de la pedagogía crítica y centra su análisis en las herramientas que se pueden usar dentro del aula para aplicarla. Sin embargo, para los fines del presente informe, se hablará en cambio de seis supuestos teóricos que plantea y que son asumidos en la pedagogía crítica, los cuales actúan de manera complementaria y transversal: participación social, comunicación horizontal, significación de los imaginarios, humanización de los procesos educativos, contextualización del proceso educativo y transformación de la realidad social.

La participación social se refiere a la concienciación de todas las personas involucradas en el proceso educativo sobre la responsabilidad que tienen con el presente y el futuro del desarrollo de su contexto, lo que quiere decir que toda la sociedad asume su tarea y trabaja de manera conjunta para lograr la transformación mediante el análisis de las prácticas educativas y sociales establecidas por la hegemonía.

La comunicación horizontal ubica a los interlocutores o a los sujetos que intervienen en un discurso en un mismo nivel para interactuar de manera recíproca mediante el diálogo y el reconocimiento del otro. El trabajo en el aula es entonces un escenario para discutir y compartir ideas sobre las formas como se le permite al Estado ser el educador de la sociedad.

La significación de los imaginarios simbólicos está ligada a la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo: histórica porque de esta forma se evidencia la construcción de comportamientos de una sociedad frente a determinadas situaciones; sociocultural porque la educación exige análisis sobre los alcances y limitaciones de los diferentes estilos de vida en las comunidades; y política porque las ideologías son construcciones creadas en los sujetos por las instituciones y no se tratan de constructos momentáneos y esporádicos.

La humanización de los procesos educativos requiere tanto la estimulación de las habilidades intelectuales como las sensoriales. La educación “exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar” (Ramírez, 2008, p. 111). Humanizar la educación exige trascender los horizontes de la cátedra, evidenciando manifestaciones de entendimiento y complementariedad y usándola como excusa para comprender cambios en la política, la ideología y la sociedad en general.

La contextualización del proceso educativo se entiende como la posibilidad de educar para la vida en comunidad confrontando la realidad existente con la realidad estudiada, la de los libros de texto. Busca cuestionar los modelos hegemónicos e indagar en los valores de la educación tradicional para encontrar todas las problemáticas de la sociedad y asumirlas de manera crítica.

Por último, la transformación de la realidad social se convierte tanto en parte del proceso como en el fin de los supuestos mencionados. La docencia, durante todo el proceso, tiene un papel crucial para analizar la problemática social y proponer todos los caminos posibles que conduzcan a las soluciones. Sin embargo, cabe resaltar que la transformación de la realidad social no es un simple objetivo que perdura en el tiempo, sino que se debe construir constantemente fortaleciendo el trabajo en equipo y la investigación e indagación permanente para sustituir los discursos políticos de manipulación y negación de la diferencia.

El autor plantea, además, que la comunicación es una dimensión transversal a todo el proceso pedagógico. El diálogo ético y la participación incrementan la comprensión y el compromiso para llevar a cabo acuerdos. La palabra honesta construye relaciones interpersonales, contribuye a legitimar la dignidad humana y es el primer paso hacia la democracia escolar. A pesar de que el afecto no garantice la democracia en su totalidad, este

Constituye una fuerza imprescindible para legitimar procesos de análisis y de crítica. Integra la primera experiencia de moralidad. El impulso moral nace de la relación afectiva con los demás y a su vez esta relación se convierte en el pretexto para incentivar los lazos sociales. En general, las relaciones interpersonales se convierten en una experiencia imprescindible para la democracia y la cooperación escolar. (Ramírez, 2008, p. 112).

Todo lo anterior se abstrae en las relaciones simbólicas que proyectan las prácticas académicas y sociales. Las simbologías son abstracciones en las que se representan las formas de concebir el mundo, los estilos de vida y las formas en las que los objetos y fenómenos son asumidos dentro de los estilos de vida. Por tanto, uno de los objetivos de la pedagogía crítica es analizar los imaginarios simbólicos de un grupo social, hallar sus sentidos y contribuir a la construcción de nuevas formas de interactuar y de concebir el mundo.

Todas las acciones de la pedagogía crítica deben apuntar a la reducción de los efectos de la hegemonía ideológica y el dominio intelectual y cultural, en la búsqueda de la liberación social. Por lo tanto, el diseño y ejecución de los contenidos curriculares no son la excepción, y en ellos, se deben tener en cuenta cuatro aspectos formulados por Ramírez:

Amplitud conceptual que le permita precisar el desarrollo de la tarea; disposición para potenciar habilidades de pensamiento y contenido; autodeterminación para diseñar los parámetros con los que se evalúa el trabajo; y reconocimiento y disciplina para concebir la autoevaluación de la tarea. (Ramírez, 2008, p. 112).

Cabe resaltar que durante este proceso, tanto el docente como el estudiante realizan procesos metacognitivos en los que se evalúan a sí mismos, las formas como desarrollan sus labores y analizando sus fortalezas y debilidades.

10.2. El rol del docente dentro de la pedagogía crítica

Como se mencionó, la pedagogía crítica es un proceso en el que toda la sociedad cumple un papel fundamental y los docentes definitivamente son uno de ellos. Su rol es crucial dentro

de este proceso ya que se encargan de interpretar las prácticas educativas en los marcos político y social, es decir, el desarrollo intelectual del sujeto frente a las condiciones culturales de existencia y el saber aplicado que se construye en la escuela. El docente está encargado de analizar las circunstancias sociales y los problemas que generan, y contar con las herramientas para que se posibilite la transformación.

En *La pedagogía del oprimido* (1970) Freire hace referencia a “la educación bancaria” realizando una crítica al modelo tradicional de la educación. Allí, los docentes son los únicos poseedores del conocimiento y los estudiantes aquellos que deben recibirlo dócilmente. El docente y los estudiantes son polos opuestos, se contradicen. Freire compara este acto con una vasija que se llena: la vasija vacía son los estudiantes y el docente es quien la llena, es como un depósito el acto de enseñanza. De allí proviene el término de educación bancaria, “en el que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (Freire, 1970, p. 78). Al contrario, un docente humanista, como él lo llama, debe procurar romper la contradicción educador-educando y entender que ambas partes son simultáneamente tanto educador como educando. Esta ruptura se realiza a través de la comunicación y el diálogo y ambos se transforman en sujetos en este proceso. Nadie educa a nadie, ni a sí mismo; se educan en comunión en búsqueda de la transformación.

Al respecto, Giroux (2013), considera que los docentes y otros trabajadores sociales tienen la enorme responsabilidad de hacer frente a las actuales problemáticas de la sociedad y revivir la cultura política democrática. Esto quiere decir que la tan necesaria transformación de la realidad parte de la escuela y de la manera como el docente y los estudiantes hagan uso de los espacios de aprendizaje. En este sentido, se deben romper con los roles tradicionales de

la educación, como lo afirma Freire; y el docente, además de transmitir conocimientos a sus estudiantes, debe encargarse de lograr que asuman una postura crítica de su realidad, viéndose a sí mismos como agentes críticos, analizando y cuestionando el proceder de las instituciones y demás situaciones en su entorno. El docente debe entender la necesidad de “concientizar a los estudiantes acerca de las fuerzas ideológicas y estructurales que promueven el sufrimiento humano innecesario y [...] reconocer que se necesita más que concientización para resolver estas cuestiones” (Giroux, 2013, p. 17). Para que todo esto se pueda lograr es necesario el diálogo y la comunicación abierta y comprensiva entre docente y estudiantes. El educador debe encontrar las formas de relacionar las prácticas de la enseñanza con la realidad circundante y con las experiencias e identificaciones que cada estudiante lleva a clase, y de esta forma, lograr que el conocimiento sea significativo.

En resumen, para la pedagogía crítica es necesario contar con docentes que reconozcan la importancia de la transformación social, que sean reflexivos y estén interesados en indagar e investigar sobre la realidad continuamente; deben reconocer la importancia de la dimensión política como imprescindible dentro de la educación.

Hasta el momento se ha hablado de una manera general sobre la pedagogía crítica y sus implicaciones, pero para los intereses del informe, es necesario enfocarse brevemente en la manera como los movimientos sociales asumen la pedagogía crítica y especialmente el movimiento indígena. De ellos se ocupará el siguiente apartado.

10.3. La pedagogía crítica en los movimientos sociales

A grandes rasgos y sin ahondar teóricamente en la historia y naturaleza de los movimientos sociales -debido a que no es uno de los propósitos de este informe-, es posible definirlos como un colectivo oprimido que se reúne y actúa de manera no convencional (protestas y mecanismos de presión) con el fin de superar dicha opresión; los movimientos sociales tienen el propósito compartido de realizar denuncias a injusticias manifestadas en espacios públicos.

Desde esta perspectiva es innegable la dimensión pedagógica dentro de los movimientos sociales e innegable también la dimensión política dentro de esta. La pedagogía de los movimientos sociales nace de la pedagogía crítica, haciendo énfasis en la importancia de comprender los procesos formativos como una de las dimensiones fundamentales en las acciones colectivas para la transformación de la realidad.

Patricia Botero-Gómez, en su artículo *Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra* (2015), realiza un análisis sobre los procesos formativos que llevan a cabo diferentes organizaciones en Colombia. Allí afirma que la educación hace parte de los mecanismos de poder estatales donde la hegemonía se instaura en los procesos de estructuración de la conciencia, ganando el consentimiento de los individuos a quienes gobierna; lo que quiere decir que las formas tradicionales de educación están diseñadas para reproducir los modelos hegemónicos de tal forma que sean naturalizados en las conciencias de los individuos, que en últimas instancias asumen las formas de dominación como normales e incluso necesarias.

En contraposición a estos modelos, los movimientos sociales hacen uso de la pedagogía crítica para re-crear los procesos de enseñanza y aprendizaje creando no sólo nuevas formas

de conocimiento desde la diversidad, sino también poderes subalternos que ayuden a transformar y reivindicar su identidad. Los movimientos sociales tienen el poder de descolonizar relaciones, ya que

las comunidades ancestrales y populares conciben y accionan poderes subalternos como su autodeterminación como pueblos, y la educación propia se constituye en una de las herramientas centrales para mantener los principios de sus resistencias a las prácticas de colonización militar, epistémica, cultural y ontológica (Botero-Gómez, 2015, p. 1193).

Por tanto, la pedagogía de los movimientos sociales se fundamenta en la descolonización de los currículos, los cuales transiten una educación universal que históricamente se ha encargado de negar los conocimientos ancestrales o populares declarándolos inválidos a través del modelo civilización/barbarie, ilustrado/ignorante, desarrollado/subdesarrollado. De esta forma, como plantea Botero-Gómez, los movimientos sociales se convierten en sujetos educativos que posibilitan no sólo la transformación del modelo educativo, sino también la de sí mismos desde la autonomía y la desobediencia civil frente a las manifestaciones hegemónicas.

La pedagogía asumida por los movimientos sociales debe ser una pedagogía en la que se le despoja a la escuela de su inocencia política y la conecta con la realidad social de la que es parte. En este contexto, es imposible desligar el acto educativo de la politización y la conformación de una cultura política alternativa ya que luchar por el mejoramiento educativo es luchar por el mejoramiento democrático (Niño, 2019).

En el contexto específico del movimiento indígena, todas sus manifestaciones y representaciones guardan una estrecha relación con la tierra y la naturaleza. Su educación se fundamenta en la reconexión de los vínculos entre la comunidad y la tierra, esta “implica redimensionar los principios pedagógicos desde los referentes construidos ancestralmente, tales como una pedagogía de la relacionalidad, la reciprocidad, la identidad y la complementariedad (Botero-Gómez, 2015, p. 1201). En la educación del movimiento indígena emergen otros modos sustentados en éticas colectivas, la palabra posee un poder transformador que permanece en el tiempo, que se transmite de generación en generación y que está ligado a la escucha atenta. Las comunidades colectivizan experiencias y sentimientos de solidaridad, reciprocidad y vínculo comunal, y de este modo organizan sus luchas y movilización: en pro del beneficio común en el que no sólo participan humanos sino la naturaleza y todo lo que la compone.

Hasta el momento se ha estudiado sobre aspectos fundamentales de la pedagogía crítica, el rol de los docentes en ella, su pertinencia dentro de los movimientos sociales y dentro del movimiento indígena, específicamente; ello brinda las herramientas necesarias para realizar el análisis objeto de este informe el cual ocupará el siguiente capítulo.

11. Reflexión

La última etapa del informe presenta un análisis de dos categorías fundamentales que permitirán dar cuenta de cómo se desenvuelven los procesos relacionados con la pedagogía crítica en la Escuela OPIAC y de manera específica en las clases de Pluralismo Jurídico. La primera categoría busca realizar un breve análisis del currículo propio de la Escuela llamado “katumare de saberes” y la segunda categoría pretende analizar el rol de la docente durante sus clases; estas categorías, como se dijo, se analizarán a partir de lo que se habló en el capítulo anterior.

El “katumare de saberes” como re-creación del currículo

Los tejidos simbolizan la palabra de los pueblos indígenas y con ella representan la vida, la construyen, la reconocen y es el camino para alcanzar los saberes ancestrales. En ellos se plasma todo el conocimiento desde el inicio hasta el fin de la vida. Los tejidos son lenguaje no verbal y gracias a ellos se comprende la conexión entre el cuerpo, la mente y la naturaleza; pero no sólo se entrelazan fibras de árboles, hilos o telas, también se entrelazan las vidas y se tejen los pueblos indígenas en uno solo. Los canastos fruto de este proceso son usados para suplir necesidades básicas de transporte y almacenamiento de alimentos u otros objetos fundamentales, su realización puede corresponder a sentimientos o razones espirituales.

Basándose en esta concepción, la Escuela OPIAC ha decidido implementar el llamado “katumare de saberes”. Es una resignificación de no solamente un objeto propio como el canasto, sino de un concepto ajeno que ha sido apropiado: el currículo. “En el katumare encontramos una analogía entre las características de trabajo propio de los pueblos

amazónicas y las temáticas de la Escuela” (Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana, [OPIAC] 2017). Este proceso conlleva una resignificación o recreación de las dinámicas impuestas en los pueblos indígenas oprimidos ya que toma el modelo de “escuela” y lo desarrolla a partir de sus tradiciones; esto es lo que en la Escuela se denomina como “apropiado”.

En el katumare de saberes ya no se entretrejen únicamente fibras o hilos sino también saberes y el producto es el conocimiento, que aunado con las experiencias de los estudiantes y las necesidades de cada uno de los pueblos, pueden llegar a hacer parte de la transformación. En él se establecen cuatro principios pedagógicos: lo propio (saberes tradicionales a los que se regresa para la construcción de nuevo conocimiento), lo ajeno (todo lo no perteneciente al mundo indígena que puede ser tanto favorable como desfavorable), lo apropiado (elementos incorporados que pueden ser útiles para su defensa y otras situaciones) y lo impuesto (se incorpora forzosamente a través de dinámicas de poder).

El katumare de saberes como currículo reúne dos representaciones. El significado de la educación para la Escuela OPIAC está representado en la figura 3, por medio de una analogía con el catumare, el canasto tradicional para los pueblos indígenas de la Amazonía. La educación es definida, entonces, como una herramienta orientadora de la autonomía, con una utilidad práctica, flexible, horizontal, incluyente; a la que se accede en un momento específico y se acomoda a los estudiantes. En la figura 4 se observa un currículo organizado más como la forma tradicional, pero que parte desde lo propio. Allí, la base de la estructura son los saberes y tradiciones propias, que están tejidos de una manera tan resistente que prevalecen incluso cuando se trata de saberes ajenos o impuestos. Ambas representaciones

trabajan de manera conjunta para tener una definición y objetivos claros dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.



Figura 3. Catumare y analogía con el concepto de educación.

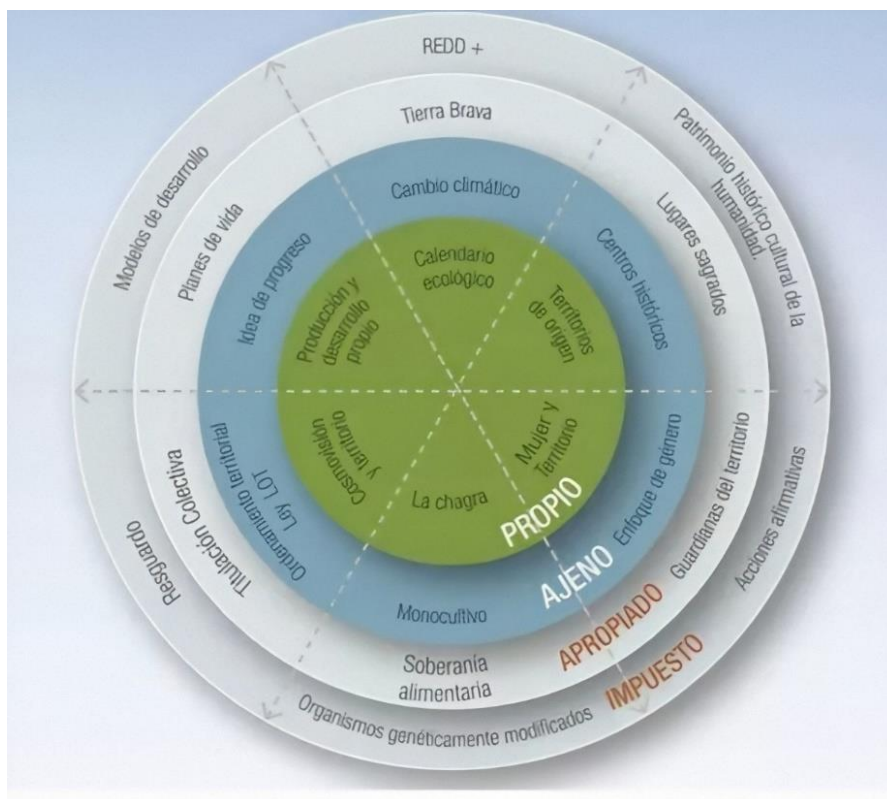


Figura 4. Organización del currículo de la Escuela OPIAC.

La base de este currículo está compuesta por los aspectos fundamentales de la vida de las comunidades indígenas, los cuales son convertidos en los ejes temáticos de la Escuela.

En *cosmovisión y territorio* se define la relación entre estos dos aspectos, sus transformaciones y su relación con el Estado. *Mujer* es un eje enfocado en el rol de la mujer indígena dentro del manejo del territorio. En el eje de *territorios de origen* se contrasta la cosmogonía de los lugares sagrados con categorías pertenecientes a concepciones externas sobre el mismo territorio. Dentro de *producción y autosostenibilidad* se analizan y contrastan los conceptos de desarrollo propio con lo que las grandes multinacionales entienden por progreso y desarrollo. *La chagra* es un eje en el que esta -el sistema de producción y reproducción del conocimiento- y todos los procesos que implica, son analizados en relación con conceptos como “monocultivo” y “organismos genéticamente modificados”. Finalmente, en *calendario ecológico* se discuten los saberes propios y foráneos con respecto a la conservación y preservación del medio ambiente.

En este sentido, el katumare de saberes consiste en el análisis de relaciones y contrastes de los saberes propios con los ajenos y cómo estos y otros factores pueden apropiarse para construirse a sí mismos política y espiritualmente. Se habla de katumare de saberes porque los procesos educativos de la Escuela son semejantes al canasto, tanto su estructura y función como todo el ritual que esto implica; ya que dentro de las comunidades, la construcción del canasto se lleva a cabo en un momento especial y durante él se transmiten conocimientos de la historia e identidad de los pueblos.

Como se estudió durante el marco teórico, uno de los procesos fundamentales de la pedagogía crítica es la re-creación o resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Históricamente, la educación que recibían las comunidades indígenas estaba orientada a la

evangelización y no a la emancipación, y gracias a la organización y luchas que el movimiento indígena realizó en defensa de sus derechos, estos han podido llevar a cabo procesos de educación propia descolonizando los modelos y saberes que les eran impuestos, y el katumare de saberes es un claro ejemplo de ello. Los movimientos indígenas no sólo deben asegurarse de que toda la comunidad aprenda y transmita su cultura sino también de comprender la exterior, con la que están continuamente relacionándose para establecer diálogos y adquirir herramientas de defensa de sus derechos.

El docente y la pedagogía crítica

En este proceso de descolonización de las dinámicas educativas tradicionales, en búsqueda de reivindicar su identidad y existencia como pueblos indígenas, es necesario que los docentes cumplan un papel activo y comprometido que ayude a generar el cambio; es por eso por lo que el análisis de esta categoría cobra un rol fundamental en el intento de comprender el papel que juega la pedagogía crítica dentro de la Escuela OPIAC.

En el ciclo final de formación, del que hice parte, los estudiantes se dividieron en grupos, conformados por dos departamentos cada uno, los cuales debían cambiar de clase cada vez que la finalizaban. De esta forma, para las clases de pluralismo jurídico, que son las del interés de este informe, los estudiantes se dividieron así: Putumayo y Vaupés en el primer grupo, Amazonas y Caquetá en el segundo grupo y Guainía y Guaviare en el tercero. La temática que la profesora preparó para sus clases no cambió mucho en contenido, de no ser por el tiempo que se fue acortando conforme llegaba el final del ciclo: ella preparó los contenidos y las actividades para aplicarlas de la misma forma con cada grupo, por lo tanto,

a primera vista, lo único que variaba eran las conversaciones que se generaban en ellas. El análisis generado en esta categoría dependerá entonces de las relatorías realizadas para este módulo, en las cuales, como se mencionó, se procuró acogerse lo más posible a la realidad ocurrida en las aulas; es decir, las voces tanto de estudiantes, docente y demás participantes están plasmadas fielmente en ellas.

Para organizar el análisis, esta parte se dividirá en tres subcategorías en las cuales se analizará un aspecto específico, a saber: realidad social y el estudiante de la pedagogía crítica. A continuación se estudiarán en detalle.

Realidad social

El propósito de esta categoría es observar más de cerca la manera en la que la docente asume su rol como transformadora por medio del constante análisis y crítica de la realidad social de la que hacen parte tanto ella como sus estudiantes. Es de resaltar que la docente también pertenece a una comunidad indígena de la Amazonía: los Awá; esto quiere decir que de entrada la realidad social de la docente y sus estudiantes es muy similar y por lo tanto se acorta la brecha entre una visión de mundo y otra.

Un docente comprometido con la transformación realiza un análisis constante de las circunstancias sociales de su comunidad y los problemas que esto genera, establece las conexiones entre la teoría de sus clases y la realidad a la que pertenecen, concientiza a los estudiantes de las dinámicas de control y poder que se ejerce continuamente sobre la comunidad y procura la continua reflexión de los estudiantes sobre qué tan críticos son con su entorno o qué están haciendo para comenzar a propiciar el cambio.

Como se estudió durante el marco contextual, las circunstancias sociales a las que se enfrentan a diario las comunidades indígenas, no sólo en la Amazonía sino en el resto del país, están relacionadas principalmente con el territorio. Se sabe que al comienzo de las luchas, los pueblos indígenas no existían para el gobierno y este reconocimiento no se logró sino hasta 1991 con la nueva Constitución Política, pero la mayoría de las leyes que allí se estipulan quedaron escritas y no se llevan a la práctica actualmente. Es por eso por lo que la lucha del movimiento indígena continúa, porque su identidad y armonía se ven amenazadas continuamente por el gobierno o las grandes multinacionales que bajo la excusa del “progreso” desplazan y destruyen la naturaleza, con la cual los indígenas tienen una conexión inquebrantable.

Las comunidades indígenas son tan conscientes y están tan inmersas dentro de este contexto de desigualdad que no fue necesario que la docente realizara una contextualización a sus estudiantes al respecto; de tal forma que sus clases iniciaron directamente con la conexión entre esta realidad y la teoría que ella les enseñaría, evidenciada en los objetivos del curso:

Objetivo general

- Brindar herramientas de análisis jurídico, con una perspectiva histórica, que permita la defensa, la asistencia legal y el goce efectivo de los derechos de los pueblos indígenas; y con estas herramientas proteger la diversidad étnica y cultural y los territorios.

Objetivos específicos

- Conocer los instrumentos normativos básicos, las leyes básicas para la defensa de los derechos comunes.
- Identificar qué derechos se vulneran y qué acciones se toman para garantizar el goce efectivo del derecho.

- Generar capacidades para la defensa y asistencia legal y lograr el goce efectivo de los derechos. (López, 2019).

La profesora procuró para sus estudiantes tanto el conocimiento del marco normativo nacional e internacional en sí, como las razones por las que ellos necesitaban este conocimiento y las formas como podían hacer uso de este para lograr la defensa de sus derechos. También propició reflexiones a sus estudiantes, encaminándolos a una visión política activa de ellos mismos dentro de la sociedad. Esto se evidenció, por ejemplo, cuando realizó una actividad de lectura con sus estudiantes del texto de Lorenzo Muelas “Del derecho mayor a la Constitución en Colombia” y a continuación le dio la palabra a sus estudiantes para que opinaran, guiando el análisis mediante intervenciones como:

¿Qué opinan sobre el texto que leyeron?

En la época en que el autor está, no existían ni siquiera nuestros derechos, por eso los abuelos se movieron e hicieron la resistencia y consiguieron participar en la constituyente del 91, gracias a eso tenemos esos derechos. Ahora la pregunta es ¿qué estamos haciendo con esos derechos conseguidos?, ¿estamos avanzando?

¿Alguien más quiere dar su opinión?

¿Qué otra cosa pueden decir del texto?, ¿si se vio reflejado el derecho propio el que hablamos esta mañana?, ¿ese derecho se reivindica en la Constitución de 1991?

Queda la tarea de pensar en qué estamos haciendo desde nuestros espacios por conseguir la pervivencia y supervivencia de nosotros como pueblos amazónicos. Recordemos lo vulnerables que somos ahora porque asesinan a nuestros líderes, pero no sólo en Colombia sino en toda América Latina. Hay que seguir reivindicando nuestro derecho propio. (López, 2019).

Con respecto a la manera como la docente abordó los marcos normativos, también se propició el análisis y se contextualizaron los contenidos. Cuando se abordaron los derechos

individuales plasmados en la Constitución Política, los estudiantes debieron hacer una exposición de algunos artículos al tiempo que se discutía entre todos la manera como las comunidades indígenas asumen tales derechos. En ese sentido, con el artículo 12, por ejemplo, que habla sobre el derecho a la no desaparición forzada, torturas o tratos crueles, la profesora comentó:

Desde el punto de vista de nuestras comunidades, con nuestros usos y costumbres, dicen que nosotros torturamos con el juete, por ejemplo. ¿Cómo se ve desde el derecho propio?, ¿cómo sancionan en nuestras comunidades?

Hubo una demanda donde un indígena puso una acción de tutela porque en su comunidad le violaron el artículo 12, porque fue sometido a torturas y tratos degradantes, porque toda una asamblea lo castigó dándole juete, porque él prefería ser sometido a la justicia ordinaria que a la propia y eso es lo que estamos analizando, ¿se ve eso como una tortura?, ustedes siendo gobernadores, cómo tratarían esa situación en la que son demandados por tratar de manera cruel a una persona, siendo que ustedes están cumpliendo con su derecho propio. (López, 2019).

A partir de allí se generaron múltiples opiniones, los estudiantes dieron su opinión considerando sus experiencias con sus comunidades, el ámbito espiritual y también cómo asumirían esas leyes apropiadas plasmadas en la Constitución.

Hasta el momento se ha hecho referencia a las formas más específicas como la docente asume este aspecto de la pedagogía crítica. Cabe aclarar que sólo se han abordado las clases en las que participaron las comunidades del Vaupés y Putumayo para minimizar la extensión del informe, sin embargo con todos los grupos se propiciaron reflexiones sobre estos y varios otros temas que hacen parte del contenido de la clase.

El estudiante de la pedagogía crítica

El fin de la oposición docente-estudiante de la que habla Freire cuando se refiere a la educación bancaria sólo puede darse por medio del diálogo y la comunicación. La posibilidad que tiene el estudiante dentro de las clases de exteriorizar su mundo mental, sus ideas u opiniones es también la base del aprendizaje significativo porque comprende cómo se relacionan las temáticas de las clases con su mundo interior. Brindarles la palabra a los estudiantes rompe con esa oposición porque dejan de ser objetos pasivos y se convierten en sujetos activos que entienden que su opinión y conocimientos son importantes cuando se trata de construir la transformación de manera colectiva.

Las comunidades indígenas en particular le dan un gran peso a la palabra. Sus rituales para la obtención y transmisión de conocimientos se basan en la escucha atenta y el sabio uso de la palabra, como sucede en los rituales del mambe y el yopo, por ejemplo.

Dentro de las clases de pluralismo jurídico la palabra es fundamental. Todas las actividades de la docente se trataron de que los estudiantes organizaran sus ideas sobre sus conocimientos y los exteriorizaran. Por ejemplo, en la primera actividad sobre el derecho propio y pluralismo jurídico, todos los estudiantes realizaron una breve intervención sobre lo que ellos consideraban que significaban ambos términos y a medida que ellos avanzaban en sus intervenciones y definían los conceptos, la profesora anotaba en el tablero las palabras clave de lo que decían; todo para, al final, recoger todos los conceptos en uno solo.

Cuando se habló de derechos colectivos, como otro ejemplo, la profesora tomaba en cuenta las respuestas que les hacía a los estudiantes incluso antes de realizar su propia intervención, al realizar preguntas como:

¿Qué es la dignidad? Desde su derecho propio o cosmovisión.

¿Todos nuestros resguardos son reconocidos?

¿Se vulnera este derecho? Sí. Actualmente el gobierno dice que ya no reconocerá más pueblos indígenas ni ampliará los resguardos.

¿Por qué hay derecho a la protección de los lugares sagrados? (López, 2019).

De esta forma los interlocutores, la docente y los estudiantes, no estaban ubicados uno en una posición de poder con respecto al otro, sino que estaban en un mismo nivel en el que interactuaban de manera recíproca por medio de la comunicación. Como se ve además, no se pierde la oportunidad de tomar un rol crítico por parte de la docente hacia las instituciones estatales que, en este caso, están vulnerando el derecho certificación de la existencia como comunidad indígena en el territorio, lo que quiere decir que se está prohibiendo a las comunidades indígenas el legitimar la propiedad y uso de territorios que siempre les han pertenecido.

Es importante también que los estudiantes se asuman como agentes críticos en todo momento, más allá de las veces que los docentes realicen preguntas e incluso cuando sus opiniones difieren de la de los docentes. Esta situación se ejemplifica cuando se abordan varios artículos de la Constitución Política, en este caso el artículo 43 que habla de la igualdad de derechos de hombres y mujeres:

*¿Si tenemos iguales derechos y oportunidades?*³

Cindy Amalec: falta mucho todavía para llegar a eso.

Héctor Sánchez: es una situación que no se ha debatido completamente, pero el hombre y la mujer, por más que exijamos derechos, nunca van a ser iguales.

³ La voz de la docente se representará por medido de cursiva.

Pero es igualdad de derechos de lo que habla el artículo.

Héctor Sánchez: pues sí, de otra forma se está empezando a garantizar esos derechos en las comunidades.

Pero las mujeres somos las que seguimos estando en la cocina, haciendo los oficios.

Héctor Sánchez: desde nuestras ancestralidades son las mujeres las que tienen que hacer esas tareas.

Franklin Andoque: pero es un tema diferente porque se está hablando de igualdad de oportunidades.

Entonces si una mujer quisiera ser líder dentro de la comunidad sería muy complicado...

Antanas Fiagama: pero cuando se habla de jóvenes líderes no se refiere sólo a los hombres, también es a las mujeres.

¿Se está fomentando la participación de las mujeres en nuestras comunidades para que ellas también puedan ser líderes?

Antanas Fiagama: pero muchas veces ellas no quieren y no tienen el interés.

Pero queda muy complejo porque muchas veces las mujeres tienen mucho que hacer con los deberes del hogar.

Cindy Amalec: es que los hombres tampoco ven las capacidades de las mujeres para el liderazgo.

Antanas Fiagama: pero el reconocimiento de los líderes y lideresas se gana en la comunidad. (López, 2019).

En este caso es notorio el encuentro de opiniones entre unos participantes y otros. La opinión de la docente es muy diferente a la de uno de los estudiantes, pero este desacuerdo de ideas no le impidió a ninguno de los interlocutores abstenerse de hacer público su comentario. Pero el estudiante debe asumir un papel crítico dentro de su propia comunidad, no solamente dentro de las clases, y entender que él es un agente de cambio, más cuando se trata de un líder indígena en formación. Un ejemplo de esto es cuando se está hablando del derecho mayor y de las formas de gobierno propias:

¿Como está conformado el gobierno propio en su comunidad?

Fernel Estrada: muchas veces esas formas ya son impuestas. Tradicionalmente, en la maloca está el abuelo, actualmente estamos tratando de que se inculque la palabra “autoridad tradicional”. Pero el Estado también exige ciertas áreas de trabajo para reconocer la comunidad: comunitario, de mujer, de infancia y adolescencia, de deporte y de medio ambiente. También hay ciertas asociaciones de autoridad tradicional. Sin embargo dentro del territorio siempre está el sabedor dentro de la maloca y a él se le consultan todas las decisiones que se quieran tomar. El sabedor siempre se dedica al conocimiento ancestral pero no participa directamente de las decisiones políticas. (López, 2019).

Es imposible afirmar que todos los estudiantes estaban inmersos en este rol crítico dentro de sus comunidades y en el contexto de la escuela, sin embargo la docente brindó las herramientas, como se pudo observar, para que en las clases se generaran discusiones y se pudieran escuchar las opiniones que los estudiantes comunicaban a partir de sus experiencias dentro de sus comunidades.

Hasta este punto, las relatorías y este breve análisis permiten comprender de qué forma la docente hizo uso en sus clases de la pedagogía crítica, componente fundamental de la educación de los movimientos sociales, sin embargo, aún falta un análisis que permita ver de manera global cómo la Escuela OPIAC asume la pedagogía crítica. Se abordará a continuación.

Una mirada a la Escuela OPIAC y su pedagogía crítica

Cuando se planteó la descripción cualitativa como metodología de investigación y análisis del presente informe se pretendía hacer uso de la herramienta de investigación (relatorías) para obtener resultados objetivos que ayudaran a llegar a la solución del problema. En los dos anteriores apartados el análisis se basó únicamente en eso, por lo tanto se ofrecieron citas textuales de las palabras de los estudiantes y la docente y mi voz ni criterio estuvieron

presentes. Sin embargo, el estarme formando como docente y el compromiso que adquiero con la pedagogía crítica, me impiden que finalice el informe sin ofrecer un análisis basado en mi experiencia dentro de la Escuela. La tarea del docente crítico no empieza y acaba en sus propias clases o institución educativa, este está en la obligación de entender su vida de manera crítica y eso implica un análisis constante de su entorno y, por lo tanto, de las instituciones educativas que hacen parte de su sociedad.

La educación en los movimientos sociales, como se dijo, cobra un papel fundamental. La suma de las luchas realizadas a través de los años se ve reflejada en la forma como las comunidades eduquen a sus integrantes para que estos entiendan la importancia que cada uno de ellos tiene en la consecución conjunta de los objetivos. La Escuela OPIAC no es la excepción y está lejos de serlo porque ella misma lleva el nombre de “formación política”, ¿y dónde queda la formación política si dentro de las instituciones educativas no se hace uso de ella en todos los aspectos que la involucran?

La Escuela OPIAC se ha esforzado desde sus inicios por aportar, como movimiento indígena del Amazonas, con la formación de líderes que velen por el cumplimiento y goce efectivo de los derechos tanto individuales como colectivos para sus comunidades y que procuren la transformación de la sociedad.

Sin embargo, la Escuela debe procurar que la pedagogía crítica esté presente en todas sus clases, velar por que la formación política sea un factor transversal y no sólo se delegue a las clases que guardan relación teórica con lo político. La pedagogía crítica y la formación política son una misma y todos los integrantes de la institución están comprometidos con esta labor. Cuando se piensa en un Escuela de formación política para líderes indígenas se espera que todos sus estudiantes sean reconocidos dentro de sus comunidades como potenciales

líderes, que tengan conocimiento de su historia y sus raíces, que tengan aptitudes de liderazgo para encaminar a su comunidad a la transformación; es también el propósito de la pedagogía crítica para con sus estudiantes: formar sujetos políticos.

En ese sentido, considero que la Escuela debe retomar sus principios y pensarse como una institución que tiene la posibilidad no sólo de transformar la realidad de los jóvenes que se forman en ella, sino de transformar la realidad de todas las comunidades indígenas de la Amazonía colombiana, por medio de la constante reflexión de sus acciones y de sus objetivos. Recordar que tanto los docentes como los demás integrantes de la Escuela tienen un compromiso real con la educación, que el movimiento indígena en Colombia ha desatado innumerables luchas en búsqueda de que se pudieran generar este tipo de espacios por medio de los derechos plasmados en la Constitución Política de 1991. Y que aún hay un largo camino por recorrer porque, sentada escuchando las conversaciones que tenían lugar en las clases y en el comedor, entre estudiantes y los abuelos de las diferentes comunidades, esos derechos plasmados en la Constitución se escribieron y se quedaron allí porque aún hay muchas problemáticas desatadas por su incumplimiento. La Escuela entonces debe procurar que esa historia de la teoría que nunca se llevó a la práctica no se repita con su institución y hacer parte del cambio real que necesita el movimiento indígena en todo el país.

12. Conclusiones

La sistematización de las relatorías configuró un proceso de registro detallado en el que se pusieron en juego habilidades tanto de observación y escucha como de atención y memoria. Estas se realizaron de manera dedicada y dieron cuenta de todos los procesos llevados a cabo en el aula con el fin de hacer un registro fiel que aportara al Sistema de Información de la Escuela OPIAC con todos los conocimientos generados en ella.

El examen de la documentación y procesos pedagógicos permitió comprender puntos clave sobre el contexto y la historia del movimiento indígena en Colombia en materia de políticas educativas y los procesos generados por la Escuela, su currículo, sus principios y ejes temáticos; todo con el fin de obtener información sobre las dinámicas educativas y los métodos de producción de saberes propios.

La información que se recopiló y organizó sobre los líderes indígenas del Putumayo permitió conocer la veracidad de las dinámicas de socialización y multiplicación en cada una de las comunidades y, al mismo tiempo, entender cómo se llevan a cabo. Estas dinámicas tienen un propósito educativo en las cuales los líderes socializan los conocimientos adquiridos en la Escuela y también adquieren herramientas que ayudan a las comunidades a conocer sus derechos y velar por su cumplimiento; cabe aclarar que la realización de esta tarea también aportó a la generación del Sistema de Información.

Los movimientos sociales y la pedagogía crítica van siempre de la mano. La pedagogía crítica les brinda las herramientas a los movimientos sociales para analizar la realidad y generar acciones y movilizaciones transformadoras. La pedagogía crítica en el movimiento indígena

es la reivindicación de los saberes ancestrales que han sido negados y considerados como no válidos dentro de la pedagogía y el pensamiento occidentales.

La labor de los docentes es el punto clave que permite materializar la transformación. Ellos se encargan de brindar las herramientas a los estudiantes y encaminarlos a generar un pensamiento crítico de la mano de la comunicación, el diálogo y el reconocimiento del otro como un sujeto que puede transformar y transformarse.

Dentro de la Escuela OPIAC, las clases del módulo del Pluralismo Jurídico, de las que tuve la oportunidad de hacer parte y registrar sus memorias, son un claro ejemplo de la pedagogía crítica aplicada en el movimiento indígena. El diálogo, la comprensión y el análisis acompañaron a cada una de las clases y los estudiantes gradualmente adquirieron, además de herramientas para velar por el cumplimiento de sus derechos, herramientas para mejorar su rol como líderes o potenciales líderes en sus comunidades. De la misma forma, las relatorías permitieron llevar a cabo un análisis claro y puntual sobre aspectos clave en los que se evidenciaron prácticas de pedagogía crítica por parte de la docente.

Sin embargo, se vuelve necesario que la pedagogía crítica juegue un papel activo dentro de todas las dinámicas que involucran a la Escuela, ya que esta es necesaria para que la formación de líderes indígenas de la Amazonía colombiana perdure en el tiempo y sus iniciativas de conocimiento propio no se queden escritas en el papel.

Finalmente, esta pasantía me permitió conocer más de cerca la realidad de los pueblos indígenas de la Amazonía colombiana, sus costumbres y sus luchas y las de todo el movimiento indígena del país. Se abrió ante mí todo un mundo de saberes ancestrales y de conexiones entre el ser humano y la naturaleza, formas de conocimiento que han sido

segregadas, pero que con los años y a través incansables luchas de reivindicación, tuve la oportunidad de conocer. Es, además, una oportunidad de acercamiento a formas distintas de enseñanza y producción de conocimiento que enriquecen mi formación como docente y generan muchas preguntas a las que ansío buscar respuesta durante mi futura labor.

Bibliografía

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2015). *El papel de la descripción en la investigación cualitativa*. Cinta de Moebio, (53),175-189. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=101/10141025006>.
- Botero-Gómez, P. (2015). *Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 1191-1206. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340728044>
- Freire. P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Ciudad de México. Siglo veintiuno editores.
- Galeano, M. (2015). *Políticas públicas de educación indígena construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, 1974-2012*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Giroux, H. (2013). *La pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Praxis educativa, 12 (1), pp. 13-26. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- López, H. (2019). *Relatorías de las clases de pluralismo jurídico de la Escuela OPIAC*. [Manuscrito no publicado]. Proyecto curricular Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa, síntesis conceptual*. Revista de Investigación en Psicología, 1(9), 123-146. Recuperado de:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas OPIAC, Escuela de formación política (2017). Katumare de saberes. Recuperado de: <https://www.opiacescuela-copaiba.info/katumare-de-saberes>

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas OPIAC. (2013). OPIAC 18 años en los escenarios de concertación. Recuperado de: <https://opiac.org.co/opiac-18-anos-en-los-escenarios-de-concertacion/>

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas OPIAC. (2017). ¿Quiénes somos? Recuperado de: <https://opiac.org.co/quienes-somos/>

Pineda, R. (2011). *Antropólogos y movimientos indígenas en la Amazonía oriental colombiana: una visión panorámica (1960-2000)*. Por donde hay soplo, 335-375. Recuperado de: <http://www.robertopinedacamacho.com/wp-content/uploads/2013/06/Pineda-2011-Antrop%C3%B3logos-y-movimientos-ind%C3%ADgenas-en-la-Amazonia-oriental-colombiana.pdf>

Quiroga, P. (2017). Estrategia de sistematización. REDD+

Ramírez, B. (2008). *La pedagogía crítica, una manera de generar procesos educativos*. Folios, 28, pp. 108-119. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>

Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAI. (2018). Propósitos. Recuperado de: <https://uaiinpebi-cric.edu.co/propositos/>

Anexos

Anexo 1. Cronograma

Mes	Actividad	Horas
Octubre	Convocatoria, entrevista y aceptación del proyecto para la pasantía de sistematización en la Escuela OPIAC.	15
Noviembre	Trabajo in situ en las instalaciones de la Escuela OPIAC en el municipio de La Mesa, Cundinamarca.	96
Noviembre	Corrección, consolidación y entrega de las relatorías a los docentes y administrativos de la Escuela de Formación Política OPIAC.	48
Noviembre	Recolección de información de los líderes indígenas del Putumayo.	48
Noviembre	Organización de la información de los líderes indígenas del Putumayo y entrega a los docentes y administrativos de la Escuela de Formación Política OPIAC.	32
Febrero	Estructuración y elaboración del informe de actividades realizadas durante la pasantía.	47
Marzo	Elaboración y revisión de la fundamentación teórica y conceptual.	44
Abril	Elaboración y corrección del marco reflexivo y conclusiones	46
Mayo	Entrega final	
Total horas		376