



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TESIS

CONFLICTO AGRARIO Y EDUCACIÓN PROPIA EN EL MESÓN- MORALES CAUCA.

para obtener el grado de:

Licenciado en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH

presenta:

David Santiago Correa Guanare

Código: 2021153014

Director de tesis

Ángel Libardo Herreño Hernández

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Comunitaria con Enfoque
en Derechos Humanos –Lecodh-

ÍNDICE

Bogotá

Abril de 2026

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Introducción	5
Capítulo I. Tierra, conflicto y educación: debates para comprender el territorio del Mesón-Morales Cauca	8
1.1. Caracterización	9
1.2. Análisis Documental	24
1.2.1. Tierra, conflicto agrario, despojo y reconfiguración de la violencia	25
1.2.2. Educación crítica, colonialidad y educación propia: la disputa por el sentido de lo pedagógico	32
1.2.3. Economías comunitarias, bienes comunes y cooperativismo étnico: la disputa por la reproducción material de la vida	38
1.2.4. Espiritualidad, cultura y resistencia territorial en contextos de violencia	44
Capítulo II. Territorio en disputa: vida comunitaria y educación propia en el Mesón	50
2.1. Despojo territorial y conflicto agrario como estructura histórica	53
2.2. Educación propia como pedagogía dialógica y crítica	64
2.3. Economías comunitarias y gobernanza de los comunes: producción de vida y control territorial	77
2.4. Espiritualidad como principio de re-existencia territorial y control cultural	90
Capítulo III. Metodología situada de la experiencia pedagógica en el Mesón	104
Capítulo IV. Hallazgos de la investigación	119
Capítulo V. Conclusiones	133
Recomendaciones para la comunidad	142
Referencias bibliográficas	150
Anexos	155
Anexo 1. Taller aproximaciones a la teoría del valor	156
Anexo 2. Cooperativismo y acercamientos desde el buen vivir nasa	157
Anexo 3. Taller cooperativismo y acercamientos al buen vivir Nasa	157

Anexo 4. Taller aproximaciones a la teoría del valor trabajo	158
Anexo 5. Actividad importancia de las fuentes hídricas en el territorio	159
Anexo 6. Cartografía crítica	160
Anexo 7. Círculo de la palabra	161
Anexo 8. Inmersión procesos productivos de la granja Ineim	161
Anexo 9. Guía para la construcción de las siembras	163
Anexo 10. Entrevistas	163

*Agradecimientos: A mi madre, raíz primera,
que sostuvo el mundo cuando todo temblaba,
que hizo del cuidado una forma de resistencia
y de la palabra un refugio.*

*A mis hermanos,
cómplices de la vida, de la falta y de la lucha,
con quienes aprendí que la familia
no es un lugar dado,
sino un entramado que se levanta día a día, en la complicidad y el amor.*

*A la vereda de El Mesón,
que no es paisaje sino memoria viva,
a sus comuneros,
que siembran aun cuando la tierra duele,
que sostienen la vida en medio de todo,
como quien insiste en la vida
sin pedirle permiso al miedo.*

*A los docentes dinamizadores del INEIM,
que enseñan sin domesticar,
que abren caminos donde antes había silencio,
y hacen de la escuela un lugar donde el territorio respira. A todos ustedes,
porque esta tesis no nació en un escritorio, sino en el barro, en la palabra compartida,
en la terquedad de seguir viviendo.*

1.1 INTRODUCCIÓN

El análisis del territorio de El Mesón parte de reconocer que las dinámicas que lo configuran no pueden ser comprendidas desde lecturas fragmentadas que separan lo educativo, lo económico, lo político o lo cultural. Por el contrario, se trata de un entramado histórico en el que el despojo territorial, las formas de organización comunitaria y las apuestas por la autonomía se encuentran profundamente articuladas. En este marco, la presente investigación se inscribe en la línea de educación territorio y conflicto en una perspectiva crítica latinoamericana que asume el territorio como un campo de disputa en el que no solo se confrontan intereses materiales, sino también formas de conocimiento, de vida y de existencia. Desde este posicionamiento, se sostiene como proposición central que la educación propia del pueblo nasa no constituye una adaptación cultural del sistema educativo formal, sino una práctica política situada que articula conocimiento, territorio, economía y espiritualidad en la reproducción de la vida comunitaria. En este sentido, las categorías de despojo territorial, educación propia, economías comunitarias y espiritualidad no son abordadas como dimensiones aisladas, sino como momentos de una misma totalidad en la que se define la posibilidad de sostener proyectos de vida autónomos.

La investigación se desarrolla en la comunidad Nasa de El Mesón, ubicada en el resguardo indígena de Honduras, municipio de Morales, Cauca, territorio cuya configuración histórica, social, económica y cultural se encuentra atravesada por procesos de organización comunitaria, disputa territorial y construcción de formas propias de vida. En este marco se inscribe la práctica pedagógica e investigativa desarrollada en la Institución Educativa INEIM, escenario desde el cual emergen las preguntas que orientan el presente trabajo. Este proceso se construye desde un enfoque cualitativo de carácter crítico y situado, en diálogo con la Investigación Acción Participativa, que reconoce a la comunidad no como objeto de estudio, sino como sujeto activo en la producción de

conocimiento. El trabajo de campo se despliega en el marco de la práctica pedagógica, articulando observación participante, entrevistas a actores comunitarios y docentes, y la construcción de espacios colectivos de reflexión en torno a la educación propia y el territorio. En este sentido, la investigación no se limita a describir una experiencia educativa, sino que busca comprender cómo esta se configura en medio de tensiones estructurales vinculadas al conflicto agrario, la presencia de economías ilícitas, las disputas culturales y las presiones del sistema educativo estatal, que atraviesan de manera concreta la vida cotidiana en el territorio.

El documento se estructura a partir de esta articulación entre territorio, educación y conflicto. En un primer momento, se presenta el contexto histórico y territorial, situando la cuestión agraria y las dinámicas de despojo como elementos estructurantes del escenario en el que se inscribe la investigación. Posteriormente, se desarrolla el marco teórico a partir de las categorías de despojo territorial, educación propia, economías comunitarias y espiritualidad, entendidas como dimensiones interrelacionadas de un mismo proceso. En un tercer momento, se expone el enfoque metodológico, destacando la práctica pedagógica como espacio de producción de conocimiento situado. Finalmente, se presentan los hallazgos, en los que se analizan las tensiones y posibilidades que emergen en el territorio, dando lugar a la construcción de una propuesta pedagógica materializada en una guía para la formulación de siembras pedagógicas, entendidas como espacios donde se articulan producción, aprendizaje y territorio desde la educación propia nasa. En este contexto, la investigación parte del reconocimiento de tensiones territoriales que atraviesan la comunidad Nasa de El Mesón, asociadas al conflicto agrario, las transformaciones en las formas de producción, la presencia de economías ilícitas y las disputas por el control territorial. Estas dinámicas tensionan la autonomía indígena, las formas de relación con la tierra y los procesos de

educación propia, constituyéndose en el horizonte problemático desde el cual se desarrolla esta investigación pedagógica.

CAPÍTULO I

TIERRA, CONFLICTO Y EDUCACIÓN: DEBATES PARA COMPRENDER EL TERRITORIO DEL MESÓN-MORALES CAUCA

El presente capítulo examina las condiciones históricas, estructurales y epistemológicas que configuran el escenario en el cual se inscribe la educación propia en la comunidad Nasa de El Mesón, Cauca, partiendo de reconocer que toda práctica formativa se encuentra atravesada por relaciones de poder, disputas territoriales y procesos económicos que le anteceden y la condicionan (Freire, 1970). El orden narrativo del capítulo se organiza en cuatro apartados que transitan progresivamente desde las determinaciones estructurales del conflicto agrario hacia las disputas simbólicas y culturales que atraviesan el territorio. El primer apartado reconstruye la centralidad histórica de la cuestión agraria en América Latina y Colombia, analizando la articulación entre propiedad, poder, despojo y las transformaciones contemporáneas de la violencia en el norte del Cauca. El segundo apartado desplaza el análisis hacia el campo educativo, examinando las pedagogías críticas, la colonialidad del saber, el concepto de control cultural y los debates actuales sobre educación propia en contextos indígenas. El tercer apartado aborda la dimensión económica como terreno donde se juega la posibilidad material de sostener proyectos autónomos, a partir del cooperativismo, los bienes comunes, el Buen Vivir y las tensiones entre economías comunitarias y economías ilícitas. El cuarto apartado explora finalmente la espiritualidad como horizonte simbólico y político, analizando los rituales, la sanación relacional, la etnicidad como lenguaje político y la noción de re-existencia. De este modo, el capítulo transita desde las condiciones estructurales del despojo y la violencia, pasando por las disputas pedagógicas y económicas, hasta llegar a la dimensión espiritual que articula y da coherencia a las prácticas de resistencia territorial en el contexto nasa de El Mesón.

CARACTERIZACION

La investigación se desarrolla en la comunidad Nasa de El Mesón, ubicada en el resguardo indígena de Honduras, municipio de Morales, Cauca, territorio caracterizado por formas de vida agrícola, comunitaria y organizativa propias del pueblo nasa. La economía local se sustenta principalmente en actividades agrícolas como el cultivo de café, pancoger y, de manera tensionante, la presencia de cultivos de uso ilícito, configurando un escenario atravesado por dinámicas de cooperación comunitaria, mingas y formas de sostenimiento familiar ligadas al territorio, quien ha demás ha enfrentado históricamente el despojo territorial desde la colonia, pasando por políticas violentas y de modernización agraria durante el siglo XX, hasta la actualidad influenciada por cultivos ilícitos y el conflicto armado. En este contexto, el resguardo se ha articulado políticamente al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), desde su creación en 1971, organización que ha impulsado la recuperación de tierras, la defensa del territorio y de la Ley de Origen como normativa ancestral que resguarda la propiedad colectiva y sostiene prácticas culturales y pedagógicas comunitarias.¹

El problema que da lugar a mi investigación pedagógica es el siguiente: el conflicto agrario en la comunidad Nasa de El Mesón, Cauca, surge de un despojo histórico y la concentración de la tierra profundizadas durante el siglo XX y reconfiguradas en las últimas décadas por dinámicas que perpetúan las estructuras de acumulación capitalista. Este conflicto se expresa en la

¹ El Resguardo Indígena de Honduras, reconocido legalmente en 1954, constituye la autoridad territorial local del pueblo nasa en El Mesón mediante el cabildo indígena y formas de gobierno propio sustentadas en usos y costumbres. Su articulación con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), creado en 1971, no responde a una relación jerárquica, sino organizativa: mientras el resguardo ejerce autoridad sobre asuntos territoriales, culturales y comunitarios, el CRIC actúa como organización regional de segundo grado que agrupa cabildos para fortalecer procesos de recuperación territorial, defensa de derechos

apropiación de la renta agraria por parte de actores externos, la expansión de economías ilícitas como el cultivo de coca, y el control territorial ejercido por grupos armados y políticas estatales extractivistas. Estas dinámicas generan violencia estructural, desplazamiento y marginalización, tensionando la autonomía indígena y sus formas propias de relación con la tierra, amenazando la sostenibilidad socio-ambiental y cultural de la comunidad.

El estudio que presenté en este trabajo de grado se fundamenta en un enfoque crítico-dialéctico con diseño etnográfico ampliado, entendido como una estrategia que articula observación participante, talleres y procesos de investigación acción participativa (Fals Borda, 1987) orientado a comprender las tensiones entre la lógica extractiva del capitalismo agrario y las prácticas de resistencia que sostiene la comunidad Nasa de El Mesón.

El enfoque de esta investigación está orientado a comprender las dinámicas sociales no como hechos aislados o meramente descriptivos, sino como procesos históricos atravesados por relaciones de poder, disputas territoriales y formas diferenciadas de producción de conocimiento. En este sentido, el análisis del despojo territorial, la educación propia, las economías comunitarias y la espiritualidad nasa en El Mesón exige una aproximación que permita dar cuenta de su complejidad, así como de las tensiones que emergen entre proyectos sociales y culturales en conflicto.

Lejos de asumir el conocimiento como una actividad neutral o externa a la realidad estudiada, esta investigación parte del reconocimiento de su carácter situado. Esto implica entender que el conocimiento se produce en relación con condiciones concretas de existencia, en este caso, en un territorio históricamente configurado por dinámicas de despojo, pero también por procesos de organización, resistencia y re-existencia. De este modo, el territorio no es únicamente un objeto

de estudio, sino el espacio desde el cual se construyen las preguntas, se orienta el análisis y se produce el conocimiento.

En coherencia con lo anterior, la investigación se articula con una perspectiva decolonial que cuestiona las formas hegemónicas de producción de conocimiento, reconociendo que los saberes construidos por los pueblos indígenas han sido históricamente subordinados. Frente a ello, se asume la necesidad de establecer un diálogo con las formas propias de conocimiento del pueblo nasa, no como objetos de análisis externo, sino como marcos desde los cuales es posible interpretar la realidad territorial.

A partir de estos elementos, el enfoque metodológico se aproxima a la Investigación Acción Participativa (IAP), en tanto reconoce a la comunidad no como objeto de estudio, sino como sujeto activo en la producción de conocimiento. Esto implica que el proceso investigativo no se limita a la recolección de información, sino que se construye en interacción con los actores del territorio, incorporando sus saberes, prácticas y formas de organización como elementos centrales del análisis.

La adopción de la IAP no responde únicamente a una decisión técnica, sino a una postura política y epistemológica. En contextos como el de El Mesón, donde se disputan formas de control cultural del territorio, investigar implica necesariamente posicionarse frente a estas dinámicas. En este sentido, la investigación busca contribuir a la comprensión de los procesos comunitarios sin desligarse de las realidades que los atraviesan, reconociendo que el conocimiento puede ser también una herramienta para fortalecer la autonomía y la reflexión colectiva.

No obstante, esta aproximación no supone idealizar la relación entre investigación y comunidad, sino reconocerla como un espacio atravesado por tensiones. La producción de

conocimiento en contextos territoriales implica negociaciones, límites y contradicciones que deben ser asumidas de manera crítica. En este sentido, la investigación no pretende hablar en nombre de la comunidad, sino generar una interpretación situada que dialogue con sus procesos y contribuya a su comprensión.

En este marco, el enfoque adoptado permite analizar las prácticas educativas, económicas, espirituales y organizativas no como dimensiones separadas, sino como procesos interrelacionados que configuran formas específicas de habitar el territorio. Asimismo, posibilita identificar las tensiones que emergen entre diferentes racionalidades —estatales, comunitarias, religiosas y de mercado—, entendiendo que estas no se expresan únicamente en estructuras abstractas, sino en prácticas concretas que afectan la vida cotidiana.

De manera particular, la investigación incorpora la noción de control cultural como eje analítico para comprender cómo la comunidad disputa la capacidad de decidir sobre los elementos que configuran su vida social. Esto permite analizar no solo las condiciones de subordinación, sino también las formas de agencia mediante las cuales la comunidad busca sostener y transformar sus prácticas en contextos de presión externa.

Finalmente, el enfoque cualitativo crítico adoptado no tiene como propósito la generalización de resultados, sino la construcción de comprensiones situadas que den cuenta de la complejidad del territorio de El Mesón. En este sentido, la investigación se orienta a producir conocimiento que, más que cerrar interpretaciones, permita abrir nuevas preguntas sobre las dinámicas de despojo, educación, economía y espiritualidad en contextos indígenas contemporáneos.

Tipo de investigación.

La presente investigación se desarrolla a partir de un diseño cualitativo de tipo estudio de caso, en la medida en que busca comprender en profundidad las dinámicas sociales, culturales y territoriales que se configuran en un contexto específico: el territorio de El Mesón. Este tipo de investigación permite abordar la complejidad de los procesos analizados sin reducirlos a variables aisladas, privilegiando una aproximación situada que reconoce las particularidades históricas y relacionales del caso.

El estudio de caso no se asume aquí como una estrategia orientada a la generalización estadística, sino como una vía para producir conocimiento contextualizado que permita dar cuenta de las formas concretas en que se articulan procesos como el despojo territorial, la educación propia, las economías comunitarias y la espiritualidad nasa. En este sentido, El Mesón no es seleccionado como un caso representativo en términos cuantitativos, sino como un escenario significativo en el que estas dinámicas se expresan de manera densa y permiten ser analizadas en su interrelación.

El carácter del estudio es de tipo interpretativo-crítico con un alcance comprensivo, en tanto busca no solo describir las prácticas y procesos presentes en el territorio, sino analizar las condiciones que los hacen posibles, las tensiones que los atraviesan y las formas en que son disputados por diferentes actores. De este modo, el interés no radica en establecer relaciones causales lineales, sino en comprender configuraciones complejas en las que intervienen dimensiones históricas, culturales, económicas y políticas.

Asimismo, la investigación incorpora elementos de carácter exploratorio, dado que algunos de los procesos abordados —particularmente la articulación entre espiritualidad, educación y control cultural— han sido poco desarrollados en estudios previos desde una perspectiva situada. (Walsh, 2013; Bonfil Batalla, 1991; Fayad Sierra, 2023). Esto implica una apertura metodológica

que permite ajustar el proceso investigativo en función de los hallazgos que emergen en el trabajo de campo, sin sujetarse a esquemas rígidos predefinidos.

En coherencia con el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP) planteado anteriormente, el estudio de caso no se limita a la observación externa del territorio, sino que se construye en interacción con los actores comunitarios. Esto supone que el proceso de investigación no es completamente lineal, sino que se desarrolla de manera flexible, incorporando los aportes, reflexiones y dinámicas propias de la comunidad en la construcción del análisis.

Por otra parte, el alcance de la investigación es de carácter analítico, en la medida en que busca identificar y problematizar las relaciones entre distintas dimensiones de la vida territorial. Esto implica que el análisis no se organiza en torno a categorías aisladas, sino a partir de su articulación, permitiendo comprender cómo el despojo territorial incide en la educación, cómo las economías comunitarias se relacionan con el control cultural, o cómo la espiritualidad orienta prácticas organizativas y productivas.

En este sentido, el estudio de caso en El Mesón permite evidenciar que las dinámicas analizadas no operan de manera fragmentada, sino como parte de un mismo proceso en el que se enfrentan diferentes racionalidades sobre el territorio y la vida colectiva. De este modo, el tipo de investigación adoptado posibilita una comprensión integral de estas dinámicas, reconociendo tanto sus condicionamientos estructurales como las formas de agencia que emergen en el territorio.

Finalmente, es importante señalar que, si bien los resultados de esta investigación no pretenden ser generalizables en términos universales, sí ofrecen elementos analíticos que pueden dialogar con otras experiencias en contextos similares. En este sentido, el valor del estudio de caso radica en su capacidad para generar comprensiones profundas que, sin perder su carácter situado,

contribuyan a debates más amplios sobre el despojo territorial, la educación propia, las economías comunitarias y las formas de re-existencia en contextos indígenas.

Diseño metodológico:

Partimos de que el territorio no constituye un escenario pasivo, sino un espacio de producción de relaciones sociales, saberes y formas de vida en disputa. En este sentido, el abordaje del caso de El Mesón no responde a una delimitación meramente geográfica, sino a la necesidad de analizar un territorio en el que convergen de manera densa procesos de despojo, educación propia, economías comunitarias y prácticas espirituales, tal como se ha problematizado en el capítulo anterior.

A partir de lo anterior, el diseño metodológico se orienta a comprender estas dinámicas no como dimensiones aisladas, sino como procesos interrelacionados que configuran la vida comunitaria. Esto implica que la unidad de análisis no se define en términos de variables independientes, sino en función de prácticas sociales concretas en las que se articulan dichas dimensiones, tales como los espacios educativos, las dinámicas organizativas, las prácticas productivas y los escenarios espirituales. De este modo, el análisis se centra en las relaciones, tensiones y formas de articulación que emergen en estos espacios.

En coherencia con el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), el diseño metodológico no se estructura de manera lineal ni completamente determinada, sino que se construye de forma progresiva en el proceso de aproximación al territorio. Esto supone que las decisiones metodológicas —como la selección de actores, escenarios de observación y momentos de interacción— se ajustan en función de las dinámicas propias de la comunidad y de los hallazgos

que emergen durante el trabajo de campo, reconociendo el carácter situado y relacional del conocimiento.

En este sentido, es importante señalar que el diseño metodológico no parte de una aproximación externa al territorio, sino que se apoya en un proceso previo de relacionamiento y experiencia en El Mesón. Este vínculo permitió identificar de manera anticipada dinámicas, actores y tensiones que orientaron la delimitación del campo de estudio. Así, el acceso al territorio no se dio como un momento puntual, sino como parte de un proceso continuo de interacción con la comunidad, lo que facilitó una comprensión inicial de sus formas organizativas, prácticas educativas y disputas territoriales.

A partir de esta experiencia, fue posible reconocer espacios clave para el análisis, tales como la institución educativa, las mingas, los procesos organizativos y las prácticas espirituales, entendidos como ámbitos articulados donde se producen y disputan sentidos sobre el territorio: la escuela en relación con el aprendizaje colectivo de las mingas, los procesos organizativos en la toma de decisiones comunitarias y las prácticas espirituales en la construcción de vínculos con la tierra y la memoria. Esto permitió que el diseño metodológico no se limitara a una selección abstracta de unidades de análisis, sino que se construyera en diálogo con las dinámicas reales del contexto.

Asimismo, La identificación previa de tensiones —como las existentes entre la educación propia y el currículo estatal, entre las prácticas espirituales nasa y la presencia de iglesias cristianas, o entre las economías comunitarias y las dinámicas de mercado— orientó la definición de los ejes analíticos, permitiendo focalizar la investigación en aquellos puntos donde estas contradicciones se hacen más visibles y se sostienen históricamente mediante disputas cotidianas por el sentido de

la educación, el territorio y las formas de vida comunitaria. De este modo, el diseño metodológico no solo responde a una lógica técnica, sino a una problematización previa del territorio.

En coherencia diseño metodológico amplía la mirada hacia múltiples escenarios de producción de conocimiento. Esto implica que la investigación no se limita a la observación en instituciones educativas, sino que incluye espacios como la minga, actividades comunitarias, encuentros organizativos y prácticas culturales, entendidos como lugares donde se configuran aprendizajes, relaciones sociales y sentidos colectivos.

Por otra parte, el diseño metodológico incorpora como eje analítico la noción de control cultural, entendida como la capacidad de la comunidad para decidir sobre los elementos que configuran su vida social. Este concepto orienta la identificación de prácticas en las que se disputa la definición de saberes, formas de producción y sentidos del territorio, permitiendo analizar no solo las condiciones de subordinación, sino también las formas de agencia presentes en el contexto estudiado.

En términos operativos, el diseño metodológico se organiza en torno a tres momentos interrelacionados. En primer lugar, un momento de aproximación y reconocimiento del territorio, orientado a identificar actores clave, espacios relevantes y dinámicas principales. En segundo lugar, un momento de profundización, en el que se desarrollan las técnicas de recolección de información en escenarios específicos previamente identificados. Finalmente, un momento de análisis e interpretación, en el que se articulan los hallazgos empíricos con las categorías teóricas, permitiendo construir una comprensión integral del caso.

Es importante señalar que estos momentos no se desarrollan de manera estrictamente secuencial, sino que se superponen y retroalimentan constantemente, en coherencia con el carácter

flexible del enfoque adoptado. Esto permite que el proceso investigativo se mantenga abierto a ajustes y reorientaciones, en función de las dinámicas del territorio y de los aprendizajes que emergen durante el trabajo de campo.

Técnicas de recolección de información que utilicé durante mi práctica pedagógica investigativa, en coherencia con el enfoque cualitativo crítico y la perspectiva de Investigación Acción Participativa (IAP), se desarrolló a partir de técnicas que permitieran una aproximación situada a las dinámicas del territorio de El Mesón, privilegiando el contacto directo con los actores comunitarios y los espacios en los que se configuran las prácticas sociales. En este sentido, más que la aplicación de instrumentos estandarizados, el proceso se basó en la interacción, la observación y el diálogo como formas de producción de conocimiento.

Una de las técnicas centrales fue la **observación participante**, entendida como una forma de involucramiento en la vida cotidiana del territorio. A través de esta, fue posible reconocer prácticas relacionadas con la educación propia, la organización comunitaria, las dinámicas productivas y los espacios de encuentro colectivo. La participación en mingas, actividades comunitarias y escenarios educativos permitió identificar cómo se articulan en la práctica las relaciones entre territorio, conocimiento y organización, así como las tensiones que emergen en estos espacios. La observación no se limitó al registro de comportamientos, sino que se orientó a comprender los sentidos que los actores atribuyen a sus prácticas en contextos concretos.

De manera complementaria, las **entrevistas semiestructuradas** constituyeron una técnica fundamental para profundizar en la comprensión de los procesos analizados. Se realizaron entrevistas a actores clave del territorio, entre ellos docentes, miembros de la comunidad, líderes organizativos y participantes en procesos educativos, productivos y espirituales. La selección de estos actores respondió a su vinculación directa con las categorías de análisis de la investigación,

particularmente en relación con la educación propia, las dinámicas territoriales, las economías comunitarias y la espiritualidad.

Las entrevistas se orientaron a recoger no solo información descriptiva, sino también las interpretaciones, experiencias y posicionamientos de los sujetos frente a las transformaciones del territorio. En este sentido, se abordaron temas como las tensiones entre educación propia y currículo estatal, las transformaciones en las prácticas productivas, la relación con el territorio, la incidencia de actores externos y el papel de la espiritualidad en la organización comunitaria. Metodológicamente, no se desarrollaron como cuestionarios rígidos, sino como espacios de diálogo flexible, en los que fue posible adaptar las preguntas en función de cada interlocutor y del contexto de la conversación. Asimismo, se concibieron como un proceso relacional, en el que la producción de información depende del vínculo de confianza construido con los participantes.

Adicionalmente, se incorporaron **talleres con estudiantes** como estrategia de recolección de información, entendidos no solo como espacios pedagógicos, sino como escenarios de producción colectiva de conocimiento. Estos talleres permitieron aproximarse a las percepciones, experiencias y formas de comprensión que los jóvenes tienen sobre el territorio, la educación, la organización comunitaria y las transformaciones que atraviesan su contexto.

De este proceso emergen no solo los elementos que permitieron la recolección de información, sino que se constituyeron en el punto de partida para la construcción de la propuesta pedagógica: **Guía para la formulación de siembras pedagógicas desde el buen vivir y la educación propia nasa.**

Que se dio como resultado del proceso investigativo y del trabajo pedagógico desarrollado con estudiantes de los momentos de corresponsabilidad y responsabilidad en la Institución

Educativa INEIM, se construyó una guía orientada a la formulación de proyectos productivos desde el Buen Vivir y la educación propia nasa. Esta guía no se concibe como un instrumento técnico cerrado ni como un manual de aplicación universal, sino como una herramienta flexible que recoge aprendizajes del territorio, sistematiza experiencias comunitarias y orienta la construcción de proyectos productivos en coherencia con los principios de autonomía, control cultural y sostenibilidad territorial.

La guía responde a una necesidad identificada en los hallazgos de la investigación: la atomización de las iniciativas productivas, la debilidad en las formas de producción comunitaria y la desconexión entre los saberes ancestrales y las nuevas generaciones. Frente a ello, la propuesta no busca imponer un modelo externo, sino ofrecer un camino metodológico que permita a la comunidad y a la institución educativa diseñar, implementar y evaluar proyectos productivos que articulen producción, territorio, espiritualidad y organización colectiva.

FUNDAMENTACIÓN DE LA GUÍA.

La guía se sustenta en cuatro ejes conceptuales desarrollados a lo largo de la investigación, los cuales se articulan en una propuesta pedagógica integral.

En primer lugar, el **Buen Vivir** (*Sumak Kawsay*), entendido no como una meta que se alcanza acumulando bienes, sino como un camino que se construye en relación con el territorio, la comunidad y todas las formas de vida que lo habitan. a partir de Acosta (2010) y Gudynas (2011), el Buen Vivir cuestiona la obsesión por el crecimiento económico y propone una sociedad centrada en la armonía con la naturaleza y en la satisfacción de necesidades colectivas antes que en la acumulación de capital. En la guía, este principio se traduce en la orientación de los proyectos productivos hacia la sostenibilidad, el equilibrio y la reproducción de la vida comunitaria.

En segundo lugar, la **educación propia** como pedagogía situada, dialógica y crítica. Lejos de reducirse a una adaptación del currículo estatal, la educación propia se concibe como un proceso de formación integral en el que el aprendizaje ocurre en la minga, en la siembra, en la palabra de los mayores y en el caminar el territorio (Fayad Sierra, 2023) Como señaló Freire (1970/2005), el conocimiento se construye en la práctica y en la relación con el contexto. La guía asume este principio al proponer una metodología basada en el aprendizaje desde la experiencia, la participación colectiva y el diálogo de saberes.

En tercer lugar, el **calendario propio** (*Uh Wala Vxic*), que no es simplemente una forma de medir los días, sino una guía para el hacer, el pensar y el vivir en el territorio. A diferencia del tiempo lineal y fragmentado impuesto por el calendario escolar convencional, el calendario propio organiza la vida de acuerdo con los ciclos de la naturaleza, los momentos de siembra y cosecha, las fases de la luna, las señales del territorio y las prácticas espirituales. La guía incorpora este principio al insistir en que los proyectos productivos deben desarrollarse en coherencia con los ritmos del territorio, no en contraposición a ellos.

En cuarto lugar, el **cooperativismo y la economía solidaria**, entendidos no como estrategias empresariales orientadas a la eficiencia y la competitividad, sino como formas de organización colectiva que priorizan el bienestar común, la distribución justa de los beneficios y el cuidado de los bienes comunes. Como se planteó a partir de Arango Jaramillo (2021) y de los principios de gobernanza de Elinor Ostrom (1990), la guía propone que los proyectos productivos se organicen de manera cooperativa, fortaleciendo la autonomía del territorio y evitando que el trabajo se convierta en una práctica individualista orientada exclusivamente al mercado.

Estructura metodológica de la guía.

La guía se organiza en torno a tres momentos fundamentales, que responden a las preguntas: **¿por qué?, ¿para qué? y ¿cómo?** Esta estructura dialoga directamente con el enfoque de la investigación acción participativa y con las pedagogías críticas, en la medida en que invita a los participantes a comprender su realidad, proyectar transformaciones y construir colectivamente el camino para alcanzarlas.

Momento 1: El Porqué. Comprender la realidad y el problema

Este primer momento busca explicar por qué es necesario el proyecto. Aquí se analiza la situación del territorio y se identifican las problemáticas que afectan la vida comunitaria. La guía propone cuatro pasos secuenciales: la descripción del contexto del problema, el planteamiento del problema en términos claros y concretos, la formulación de una pregunta problema que oriente todo el proyecto, y la construcción de un estado del arte que dé cuenta de qué se ha investigado o trabajado antes sobre el problema en el territorio o en experiencias similares.

Adicionalmente, se incluye la elaboración de un marco teórico que reúne los conceptos que ayudan a entender el problema —territorio, economía comunitaria, autonomía alimentaria, cooperativismo, educación propia— y la definición de un enfoque que articula las dimensiones territoriales, comunitaria, de economía solidaria y espiritual. Este enfoque no es único ni aislado, sino que se teje a partir de distintas miradas que se complementan entre sí.

Momento 2: El Para Qué. Proyectar la transformación deseada

El segundo momento define qué se quiere lograr con el proyecto. Es el espacio donde se plantea la solución o transformación esperada. Aquí se construye la finalidad —que expresa el horizonte más amplio del proyecto, es decir, el impacto que se quiere lograr en la comunidad— y los objetivos específicos, que indican los cambios concretos que se quieren alcanzar para acercarse

a la finalidad. La guía enfatiza que los objetivos deben ser claros, alcanzables y relacionados con la realidad del territorio.

Momento 3: El Cómo. Construir el camino metodológico

El tercer momento describe cómo se va a realizar el proyecto, es decir, el proceso paso a paso que permitirá alcanzar los objetivos. La guía propone un camino metodológico que incluye: el diagnóstico participativo del territorio y de las prácticas productivas (mediante cartografía social, entrevistas, círculos de palabra), la identificación de saberes comunitarios, la organización del trabajo colectivo, la implementación de la práctica productiva, el seguimiento y aprendizaje colectivo, y la socialización de resultados.

Este proceso debe mantener principios de la educación propia, como la participación comunitaria, el aprendizaje desde la práctica, el diálogo de saberes y la relación con el territorio. Las herramientas pedagógicas sugeridas incluyen los círculos de palabra (diálogo horizontal y construcción colectiva), el trabajo en mingas (esfuerzo comunitario compartido), el aprendizaje práctico (conocimiento desde la experiencia) y la sistematización (registro de experiencias y aprendizajes).

El componente económico: valor, costos y distribución desde el trabajo colectivo

Un aspecto particularmente relevante de la guía es su tratamiento del componente económico. Lejos de reducir la producción a lógicas de mercado, la guía propone una reflexión sobre el valor, los costos y la distribución desde una perspectiva de trabajo colectivo. Se plantea que el valor no se define solo por el precio, sino por el trabajo que hay detrás: el tiempo, el esfuerzo, los saberes y el cuidado de la tierra. Los costos no incluyen únicamente materiales, sino también el trabajo de las personas. Y la distribución de lo producido debe ser justa y acordada entre todos,

pudiendo destinarse al consumo comunitario, al intercambio, a la venta o a la reinversión en el proyecto.

La guía incluye ejercicios prácticos para calcular costos de producción, determinar márgenes de ganancia y tomar decisiones colectivas sobre la distribución de los excedentes. Estos ejercicios no se plantean como fines en sí mismos, sino como herramientas para fortalecer la autonomía económica del territorio y para que los estudiantes comprendan que la economía es una dimensión política y cultural, no solo técnica.

SENTIDO POLÍTICO DE LA GUÍA

La guía no es un instrumento neutral. Su construcción responde a una apuesta política clara: contribuir a la defensa del territorio, al fortalecimiento de la autonomía nasa y a la construcción de formas de vida que no se subordinan completamente a las lógicas del mercado, el extractivismo o la guerra. En este sentido, la guía se inscribe en el horizonte de las pedagogías críticas y decoloniales, entendiendo que la producción de conocimiento y la organización económica son campos de disputa en los que se define el futuro del territorio.

Como se planteó en las conclusiones de esta investigación, las siembras pedagógicas constituyen la expresión más concreta de la articulación entre educación, economía y territorio. La guía busca ser una herramienta para caminar colectivamente hacia formas de vida más justas, solidarias y sostenibles, reconociendo que el camino hacia la autonomía es largo y está lleno de contradicciones, pero que las pedagogías críticas y las "educaciones otras" configuran herramientas para la construcción de una nueva cultura y una nueva escuela.

1.2 ANALISIS DOCUMENTAL.

El presente apartado hace parte del análisis documental de la investigación que examina las condiciones históricas y estructurales que configuran el escenario en el cual se inscribe la educación propia en el norte del Cauca. Lejos de abordar la experiencia educativa como un fenómeno aislado o estrictamente pedagógico, el análisis parte de reconocer que toda práctica formativa se encuentra atravesada por relaciones de poder, disputas territoriales y procesos económicos que le anteceden y la condicionan (freire 1970). En este sentido, comprender la escuela comunitaria INEIM en la vereda el mesón exige situarla en la trama más amplia del conflicto agrario, la concentración de la tierra, las transformaciones del capitalismo rural y las mutaciones contemporáneas de la guerra.

El primer apartado reconstruye la centralidad histórica de la cuestión agraria en América Latina y en Colombia, mostrando cómo la disputa por la tierra ha sido núcleo persistente de desigualdad y violencia. A partir de diversas tradiciones críticas, se examina la articulación entre propiedad, poder y despojo, así como las formas jurídicas, económicas y militares que han sostenido la concentración territorial en el norte del Cauca. Esta lectura se amplía con el análisis de las transformaciones recientes del conflicto, donde las llamadas “nuevas guerras” complejizan la relación entre economía ilícita, control territorial y fragmentación armada en Colombia.

El segundo apartado profundiza en las reconfiguraciones contemporáneas de la acumulación rural, atendiendo a los mecanismos mediante los cuales el capital penetra territorios indígenas y campesinos en Colombia no solo por la vía de la expulsión, sino también a través de formas de subordinación económica y cultural. Se examinan las tensiones entre autonomía y mercado, así como las contradicciones internas que atraviesan a las comunidades en contextos de subsistencia.

El tercer y cuarto apartado articulan estas dimensiones estructurales con el debate sobre la colonialidad del saber y con la experiencia concreta de la educación propia. Se analizan las mediaciones epistemológicas que atraviesan la producción de conocimiento, las tensiones entre lo propio y lo ajeno, y el papel de la escuela y la granja comunitaria en la vereda como espacios donde se disputa el sentido del territorio, la memoria y la vida colectiva.

En conjunto, el capítulo construye una secuencia que permite comprender que la educación propia no puede separarse del conflicto territorial ni de las transformaciones históricas que atraviesan el Cauca. La escuela aparece, así como un espacio situado, atravesado por contradicciones, pero también como escenario donde se condensan y se disputan proyectos de sociedad.

1.2.1. Tierra, conflicto agrario, despojo y reconfiguración de la violencia.

Los textos presentados en este apartado coinciden en un punto fundamental, la cuestión agraria no es un problema residual del pasado, sino el núcleo persistente de las desigualdades sociales y políticas en la región. En el caso colombiano, esta afirmación adquiere una densidad particular. El conflicto armado no puede separarse de la disputa histórica por la tierra, ni la violencia contemporánea puede comprenderse al margen de la estructura agraria heredada.

En relación con esto, José Carlos Mariátegui formuló tempranamente una tesis que sigue marcando la interpretación crítica del problema indígena en América Latina. En *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, sostiene que:

El problema del indio no es un problema de raza ni de cultura. Es fundamentalmente un problema económico-social. Es el problema de la tierra. Mientras subsista el latifundio, subsistirá

la servidumbre indígena. No se puede redimir al indio sin destruir el régimen feudal que lo oprime.
(Mariátegui, 1928/2007, p. 35)

La contundencia de esta afirmación desplaza la discusión desde enfoques culturalistas hacia la estructura material de la propiedad. Para Mariátegui, la subordinación indígena no es consecuencia de atraso civilizatorio, sino efecto de una forma específica de organización económica, como el latifundio. En este sentido el problema agrario no es una cuestión técnica de productividad, sino una relación social de poder. Esta perspectiva encuentra resonancia en la experiencia política de Manuel Quintín Lame(1939/2004), quien desde el Cauca denunció el carácter jurídico del despojo para los territorios ancestrales, y configuró una lucha histórica en el país por la defensa de la tierra y las causas indígenas. En *El pensamiento del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*, afirma:

El indio ha sido despojado de su tierra por medio de leyes hechas para favorecer al blanco; se le han arrebatado sus resguardos con el argumento del progreso y de la civilización. Pero cuando se le quita la tierra al indio, se le quita su ley, su costumbre y su libertad (Lame, 1939/2004, p. 201)

Aquí el despojo adquiere una dimensión más amplia y profunda: no se limita a la expropiación material de un bien productivo, sino que implica la ruptura del orden normativo propio que organiza la vida colectiva. Cuando Manuel Quintín Lame denuncia que al indígena “*se le han arrebatado sus resguardos con el argumento del progreso y de la civilización*” (Lame, 1939/2004, p. 201), está señalando que la pérdida de la tierra conlleva también la desarticulación de la ley ancestral, de las formas propias de autoridad y de los principios espirituales que estructuran la

comunidad. La tierra, en esta perspectiva, no es un simple recurso económico intercambiable en el mercado, sino el fundamento material y simbólico del derecho propio, del calendario ritual, de la memoria y de la acción cultural (*Lineamientos de educación propia y Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*, documento institucional. 2022) . Despojar la tierra es, por tanto, intervenir sobre la arquitectura misma del mundo indígena.

La cuestión agraria, entendida en esta investigación, remite a un proceso histórico de disputa por la tierra y por las formas de organización de la vida que excede la distribución de la propiedad agraria. Se expresa en la concentración de la tierra, el despojo territorial, la apropiación de la renta agraria y la subordinación de comunidades rurales a dinámicas de acumulación capitalista. No se trata únicamente de un problema económico, sino de un entramado de relaciones jurídicas, políticas y culturales mediante las cuales se reorganiza el acceso al territorio, el trabajo y las formas de vida comunitaria.

En el caso de los pueblos indígenas, esta cuestión ha operado mediante la fragmentación de territorios ancestrales, la imposición de marcos normativos externos y la erosión de formas propias de gobierno, producción y espiritualidad. En contextos como el del pueblo nasa en el Cauca, estas dinámicas se expresan en disputas por la autonomía territorial, la presión sobre economías comunitarias, la persistencia de conflictos por la tierra, la presencia de actores armados y la expansión de economías ilícitas que reconfiguran las relaciones sociales y culturales en el territorio.

La lectura de Mariátegui permite ampliar esta comprensión al situar el problema indígena en la estructura económica del latifundio, mientras que Lame revela el carácter jurídico y cultural

del despojo. La convergencia entre ambos muestra que la cuestión agraria no puede fragmentarse en esferas separadas: lo económico, lo político y lo cultural operan de manera imbricada. La concentración de la tierra produce subordinación económica; esta subordinación se sostiene mediante dispositivos legales y estatales, y ambos procesos erosionan las bases culturales y espirituales de los pueblos. En consecuencia, la lucha por la tierra no es únicamente reivindicación productiva, sino disputa por el orden normativo, por la autonomía y por la continuidad histórica de la comunidad.

En este mismo sentido desde la historiografía, Catherine LeGrand (2016) profundiza esta lectura al analizar los procesos de colonización interna y expansión de la frontera agrícola en Colombia. En *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850–1950)* señala: “La expansión de la gran propiedad no fue un proceso espontáneo ni puramente económico; estuvo mediado por políticas estatales, concesiones legales y mecanismos administrativos que transformaron tierras comunales y baldíos en propiedad privada, consolidando relaciones de poder profundamente desiguales” (LeGrand, 2016, p. 24). La importancia de este planteamiento radica en mostrar que el despojo no operó únicamente por la vía de la violencia directa, sino mediante dispositivos legales que naturalizaron la concentración territorial. La desigualdad agraria no es anomalía sino resultado histórico de decisiones políticas y sistemáticas que se articulan de forma diferenciada a la reproducción de la violencia en Colombia, donde las condiciones son las condiciones económicas reproducen un orden jurídico que generando un proceso de desposesión y acumulación.

Esta estructura desigual no desaparece con la modernización agraria ni con la transición formal hacia economías de mercado; por el contrario, se reconfigura en el contexto contemporáneo mediante nuevas formas de apropiación territorial que combinan mecanismos financieros,

comerciales, jurídicos y armados. La concentración de la tierra ya no opera únicamente a través del latifundio clásico, sino también mediante el control de cadenas de valor, la intermediación monopólica, la financiarización del suelo² y la captura de economías locales —legales e ilegales— que subordinan al productor sin necesidad de expulsarlo físicamente. En este escenario, la permanencia del campesino o del indígena en el territorio no garantiza autonomía: puede tratarse de una inclusión subordinada en circuitos de acumulación que extraen excedente sin alterar formalmente la titularidad de la tierra. Es precisamente en este punto donde el análisis de Armando Bartra ofrece una clave interpretativa decisiva para comprender las transformaciones contemporáneas de la renta agraria en contextos periféricos. En *El hombre de hierro*, Bartra sostiene que: “El capital no necesita expulsar al campesino de la tierra para explotarlo; le basta con subordinar su trabajo y apropiarse del excedente por vías indirectas. La renta agraria deja de depender exclusivamente de la productividad y pasa a estar asociada al control de circuitos comerciales, financieros y territoriales” (Bartra, 2006, p. 91).

Este planteamiento permite comprender por qué, en territorios como Morales y el Resguardo de Honduras, el conflicto no se expresa únicamente como expulsión violenta, sino como subordinación estructural. La captura de la renta puede operar a través de monocultivos, economías ilícitas o intermediación comercial. La tierra se convierte en activo estratégico. No obstante, para entender plenamente esta transformación es necesario incorporar el debate contemporáneo sobre las llamadas “nuevas guerras”. La investigadora Mary Kaldor advierte que los conflictos actuales difieren de las “viejas” guerras clásicas interestatales, entendidas como las disputas entre soberanías interestatales o alrededor de la soberanía interna en un Estado por poderes

² La financiarización del suelo es un proceso económico mediante el cual el suelo (urbano, rural o periurbano) deja de ser tratado principalmente como un recurso para satisfacer necesidades humanas (vivienda, agricultura, infraestructura) y se convierte en un activo financiero orientado a la generación de rentabilidad a través de la especulación, la inversión y el apalancamiento en los mercados de capitales.

insurgentes: “Las nuevas guerras se caracterizan por la mezcla de guerra, crimen organizado y violaciones masivas de derechos humanos. Se basan en economías de guerra descentralizadas y en el control territorial más que en la conquista militar convencional” (Kaldor, 2012, p. 2).

Este planteamiento resulta particularmente sugerente para comprender la persistencia y transformación de la violencia en territorios rurales como los del Cauca. Si las “nuevas guerras” se estructuran a partir de economías descentralizadas y del control territorial más que de la confrontación frontal entre ejércitos en la disputa por la soberanía, entonces el foco analítico debe desplazarse hacia los mecanismos cotidianos mediante los cuales se administra la población (gobernar el día a día: toques de queda, control del comercio interno), se regulan los flujos económicos (decidir qué se vende, a quién, a qué precio y por qué rutas), y se disciplinan los cuerpos (por ejemplo moldear comportamientos mediante reclutamiento forzado). La guerra deja de ser un evento excepcional delimitado en el tiempo y se convierte en una condición difusa que atraviesa la vida social, económica y cultural del territorio.

En este marco, la violencia ya no se explica únicamente por proyectos ideológicos coherentes alrededor de la disputa de la soberanía o el poder presente en el territorio de un Estado, sino por la convergencia de intereses armados, criminales y económicos que buscan asegurar rentas —legales e ilegales— y controlar corredores estratégicos para la acumulación de capital en lógicas económicas lícitas e ilícitas. Esta reconfiguración de la violencia converge con la cuestión agraria en la medida en que el control territorial continúa siendo un elemento central de disputa, aunque ya no exclusivamente mediante el latifundio tradicional, sino a través del dominio sobre economías extractivas, cultivos de uso ilícito, circuitos comerciales y formas de regulación social de la población. El dominio del territorio implica controlar caminos, ríos, cultivos, redes de comercialización y, sobre todo, a la población que habita esos espacios. De allí que las amenazas,

el reclutamiento forzado, la estigmatización de líderes y la regulación informal de normas comunitarias se conviertan en prácticas centrales. La guerra se fragmenta y territorializa: opera mediante micropoderes dispersos que disputan enclaves específicos y producen una sensación permanente de incertidumbre (Bados, Nieto y Durán, Cenit, 2013, pp. 12–13).

Desde una perspectiva complementaria, Herfried Münkler señala que en los conflictos contemporáneos: “La guerra pierde su carácter estatal y se convierte en una actividad de actores no estatales que financian su acción mediante la apropiación de recursos locales” (Münkler, 2005, p. 15) Este señalamiento dialoga directamente con la experiencia caucana, donde actores armados, economías ilícitas y disputas por control territorial configuran una violencia persistente que no necesariamente adopta la forma de confrontación directa, pero sí de regulación cotidiana del espacio. La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2022) concluye que el conflicto armado afectó de manera diferencial a los pueblos indígenas al atacar simultáneamente su territorio, autoridades y prácticas culturales, configurando un patrón de violencia orientado al control territorial. Esta conclusión confirma que el objetivo no es únicamente militar, sino estructural: desarticular formas autónomas de organización territorial.

Si articulamos estas lecturas con David Harvey, la reconfiguración contemporánea del conflicto puede leerse como expresión de lo que denomina “acumulación por desposesión”. En *El nuevo Imperialismo* sostiene que: “La acumulación por desposesión se ha convertido en un rasgo permanente del capitalismo contemporáneo, operando a través de la privatización, la mercantilización de bienes comunes y la apropiación coercitiva de recursos” (Harvey, 2004, p. 145).

Desde la perspectiva de Bartra (2008) la tierra deja de ser únicamente soporte agrícola o espacio de producción alimentaria para convertirse en una plataforma estratégica de extracción de recursos, circulación de mercancías y valorización financiera.

La acumulación contemporánea se expresa mediante actividades como la minería, los monocultivos agroindustriales, la infraestructura vial, los corredores energéticos, los mercados de carbono o incluso las economías ilícitas. En este escenario, el territorio se transforma en activo, objeto de inversión y especulación, susceptible de ser hipotecado, concesionado o integrado a circuitos financieros que lo deslocalizan simbólicamente de la comunidad que lo habita. Sin embargo, en contextos indígenas emerge una tensión central entre tierra y territorio: mientras la tierra es reducida a mercancía, recurso o soporte de rentas, el territorio constituye un espacio de vida, memoria, organización política, espiritualidad y reproducción cultural ligado a la autodeterminación de los pueblos. En consecuencia, el despojo ya no adopta exclusivamente la forma clásica del latifundio que concentra propiedad mediante apropiación directa, sino también dinámicas corporativas, financieras, legales e ilegales que transforman las condiciones de existencia colectiva. De este modo, la tierra se sitúa en el cruce entre economía global, poder político y control territorial, profundizando las tensiones que atraviesan a las comunidades que buscan sostener su autonomía.

a convergencia entre Mariátegui (1928/2007), Lame (1971), LeGrand (1988), Bartra (1974), Kaldor (2001), Münkler (2005), Harvey (2003; 2004) y los informes institucionales como el de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2022) permite sostener que el conflicto agrario caucano no constituye un fenómeno aislado ni coyuntural. o Es la expresión contemporánea de una estructura histórica de apropiación territorial que articula propiedad, poder, economía global y violencia fragmentada. En este escenario la articulación de los textos

mencionados anteriormente, dan cuenta de que la educación no puede analizarse como esfera autónoma. Si la tierra constituye el núcleo material del conflicto y si la guerra contemporánea opera también como disputa por el control simbólico y territorial, la escuela se convierte en uno de los espacios donde se define el sentido mismo del territorio.

Sin embargo, en los pueblos indígenas la escuela no ha permanecido como una institución estática ni subordinada exclusivamente a las finalidades homogenizantes del currículo estatal. A partir de procesos organizativos y luchas por la autodeterminación, ha sido reconfigurada como un espacio de defensa territorial, revitalización cultural y formación política comunitaria. En el caso del pueblo nasa, esta resignificación se expresa en la educación propia, mediante la incorporación de la Ley de Origen, la palabra de los mayores, la memoria colectiva, las prácticas espirituales, el trabajo comunitario y el vínculo con el territorio como principios pedagógicos. De este modo, la escuela deja de concebirse únicamente como un mecanismo de escolarización formal y se transforma en un escenario de disputa por la reproducción cultural, la autonomía y la continuidad histórica de la comunidad.

1.2.2. Educación crítica, colonialidad y educación propia: la disputa por el sentido de lo pedagógico

Si la cuestión agraria constituye el núcleo material del conflicto, para los siguientes autores la educación aparece como uno de los campos donde se disputa su reproducción simbólica. Especialmente desde las pedagogías críticas se ha insistido en que la escuela no es un espacio neutral, sino un dispositivo históricamente situado dentro de relaciones de poder. En contextos rurales e indígenas, esta afirmación adquiere una densidad particular: el aula puede funcionar como

mecanismo de integración subordinada al orden dominante o como espacio de afirmación cultural y política.

En este sentido Paulo Freire formuló una crítica radical a la educación tradicional al caracterizarla como “educación bancaria”, es decir, como un modelo en el cual el conocimiento se deposita en sujetos pasivos. En *Pedagogía del oprimido* (1970) sostiene:

“En la visión bancaria de la educación, el saber es una donación de aquellos que se juzgan sabios a quienes juzgan ignorantes. La educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador el depositante. Cuanto más dócilmente se dejen llenar los recipientes, mejor educandos serán” (Freire, 1970/2005, p. 80).

Esta crítica no se limita a una cuestión metodológica; implica una lectura política. La educación bancaria, entendida como un modelo pedagógico en el que el conocimiento es concebido como un depósito que el docente transfiere a estudiantes pasivos, y que reproduce la lógica de la dominación al impedir que los sujetos se reconozcan como productores de conocimiento, reproduce la lógica de la dominación al impedir que los sujetos se reconozcan como productores de conocimiento. Frente a ello, Freire propone una pedagogía problematizadora, dialógica, en la cual: “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1970/2005, p. 92).

La dimensión colectiva del conocimiento resulta aquí central. Para Freire aprender no es acumular información, sino interpretar críticamente la realidad para transformarla. Esta perspectiva permite comprender la educación como práctica política situada, inseparable de las condiciones históricas del territorio.

Sin embargo, los debates contemporáneos han señalado que la crítica freireana, aunque fundamental, debe dialogar con las experiencias indígenas que no se explican únicamente desde la categoría de opresión de clase. Catherine Walsh (2013) amplía este horizonte al introducir la noción de pedagogías decoloniales. En *Pedagogías decoloniales*, la autora afirma que:

“Lo pedagógico no es simplemente un asunto escolar ni una metodología alternativa. Es un campo de lucha donde se disputan proyectos civilizatorios. Las pedagogías decoloniales emergen desde las grietas del sistema moderno-colonial, afirmando otros modos de conocer, ser y existir que han sido históricamente negados” (Walsh, 2013, p. 24).

Walsh desplaza el foco desde la crítica económica hacia la matriz colonial del poder. La escuela moderna no solo reproduce desigualdad social; también impone jerarquías epistemológicas que subordinan saberes indígenas y afrodescendientes. La interculturalidad funcional —aquella que reconoce la diversidad sin transformar las estructuras de poder— se convierte, según la autora, en un mecanismo de gestión de la diferencia sin cuestionamiento del orden hegemónico. Esta misma crítica se profundiza con los trabajos de la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, quien advierte sobre el riesgo de que el conocimiento indígena sea apropiado por la academia sin transformar las relaciones de poder que lo atraviesan. En *Ch'ixinakax utxiwa*, Rivera sostiene:

“No hay descolonización posible si el conocimiento sigue siendo extraído, traducido y apropiado sin considerar los contextos vivos de donde emerge. El pensamiento indígena no es una teoría; es una práctica social encarnada en el hacer cotidiano, en la memoria larga, en los cuerpos y en los territorios” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 54).

Rivera introduce una dimensión fundamental y es que el problema no es solo qué se enseña, sino cómo se produce y circula el conocimiento. La colonialidad del saber opera cuando los

conocimientos situados son descontextualizados y convertidos en objeto académico. Esta advertencia resulta clave para analizar la educación propia en territorios como El Mesón, donde el conocimiento está vinculado al trabajo agrícola, al calendario propio, a la tulpá, a la palabra de los mayores y a la espiritualidad.

La reflexión de Rivera dialoga con la noción de “control cultural” desarrollada por el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla. En tanto ambos autores permiten comprender las disputas indígenas más allá de la dimensión estrictamente económica, en *La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos*, Bonfil plantea: “La cultura no es un conjunto de rasgos aislados, sino la capacidad social de decidir sobre los elementos culturales propios. El control cultural implica que el grupo tenga poder para definir qué prácticas, valores y conocimientos se reproducen y cuáles se transforman” (Bonfil Batalla, 1991, p. 23). Desde esta perspectiva, la educación constituye uno de los ámbitos centrales del control cultural. Cuando una comunidad pierde la capacidad de decidir sobre sus contenidos, tiempos y formas educativas, pierde también capacidad de reproducirse como sujeto histórico. En *Lo propio y lo ajeno*, Bonfil advierte que la imposición cultural no siempre opera por la vía de la prohibición directa, sino mediante la naturalización de modelos externos: “La dominación cultural no se impone únicamente por la fuerza; se consolida cuando lo ajeno se presenta como universal y lo propio como atraso. En ese momento, el grupo subordinado comienza a dudar de la legitimidad de sus propias formas de conocimiento” (Bonfil Batalla, 1987, p. 42).

Esta afirmación permite comprender las tensiones internas que atraviesan las experiencias educativas indígenas. La educación propia se desarrolla en medio de imaginarios modernos, presiones institucionales y disputas sobre el sentido de la tradición, las costumbres y la continuidad cultural; por ello, la escuela puede convertirse simultáneamente en espacio de resistencia y

escenario de contradicción. En este contexto, la etnicidad no opera como una esencia fija, sino como una construcción histórica que se resignifica en la disputa por el territorio, la memoria y la reproducción cultural. Allí, Eduardo Restrepo (2013) complementa esta lectura al señalar que “las prácticas culturales no son simples expresiones tradicionales; operan como lenguajes políticos que interpelan al Estado y al mercado. La etnicidad se constituye en la medida en que se moviliza para disputar territorio, derechos y reconocimiento” (Restrepo, 2013, p. 67).

La educación propia, en este marco, no es solo estrategia pedagógica, sino dispositivo de rearticulación identitaria. Su sentido político radica en la posibilidad de formar sujetos territoriales, no únicamente individuos competentes para el mercado laboral. En este marco la educación propia no puede reducirse a una alternativa metodológica dentro del sistema escolar oficial, ni a un simple ejercicio de adecuación cultural del currículo. Si las prácticas culturales operan como lenguajes políticos que disputan territorio y reconocimiento, entonces la escuela se convierte en uno de los escenarios privilegiados donde esa disputa se organiza y proyecta ese sentido hacia el futuro. Es decir, la educación propia actúa como dispositivo de rearticulación identitaria en la medida en que transmite memoria histórica, reafirma el vínculo con la tierra y legitima formas propias de autoridad y conocimiento frente a marcos estatales y mercantiles que tienden a homogenizar y estandarizar las formas de enseñanza- aprendizaje.

De manera similar, Osorio Calvo (2024) señala que: “La educación propia se orienta a formar sujetos territoriales, no solo individuos competentes. El aprendizaje ocurre en la relación con la tierra, la comunidad y la memoria, no exclusivamente en el aula” (p. 91).

Esta formulación introduce una dimensión relacional del aprendizaje. El sujeto territorial no se forma únicamente mediante la adquisición de conocimientos abstractos, sino a través de la experiencia situada: el trabajo en la granja, la participación en mingas, el diálogo con mayores, la

comprensión del calendario propio y la vivencia de prácticas espirituales. La escuela, en consecuencia, deja de ser un recinto cerrado y se articula con el territorio como espacio pedagógico ampliado. Así, la educación propia no solo transmite contenidos, sino que produce formas de pertenencia y responsabilidad colectiva frente a la tierra y la comunidad.

Estas convergencias entre Freire, Walsh, Rivera, Bonfil, Fayad, Restrepo y los estudios sobre educación comunitaria permiten identificar un eje común: la educación constituye un campo de disputa cultural, política y territorial. En contextos como El Mesón, la educación propia no se reduce a la escuela ni a una adaptación curricular, sino que se configura en la minga, la espiritualidad, la palabra de los mayores y el vínculo con el territorio. En este sentido, la cuestión agraria y la educación propia se articulan, pues las disputas por la tierra, la autonomía y el control territorial condicionan las posibilidades de reproducción cultural de la comunidad. De allí que comprender la educación propia implique examinar también las economías comunitarias y las formas de organización colectiva que sostienen —o limitan— la reproducción material de la vida.

En consecuencia, la disputa por la educación propia no puede desligarse de las formas mediante las cuales la comunidad organiza la reproducción material de la vida. Examinar las economías comunitarias, los bienes comunes y las prácticas de cooperación resulta fundamental para comprender los alcances y límites de la autonomía territorial y educativa en El Mesón.

Economías comunitarias, bienes comunes y cooperativismo étnico: la disputa por la reproducción material de la vida.

Si la educación constituye un campo estratégico de disputa simbólica y cultural, la economía representa el terreno donde se juega la posibilidad material de sostener proyectos autónomos. Para los siguientes autores a lo largo de este apartado, no puede comprenderse la

educación propia sin atender las formas concretas de producción, circulación y distribución de la vida en el territorio. La literatura sobre economías comunitarias en América Latina ha insistido en que las experiencias indígenas y campesinas no son “residuos” premodernos ni economías informales marginales, sino sistemas sociales complejos que articulan producción, reproducción, espiritualidad y organización política.

Una clave inicial para este debate proviene del cooperativismo y la economía solidaria. Mario Arango Jaramillo (2021) señala que el cooperativismo histórico no surge como simple estrategia empresarial, sino como respuesta social frente a la concentración del capital. En su sistematización afirma: “La empresa cooperativa se define por la propiedad colectiva de los medios de producción, la gestión democrática —un asociado, un voto—, la distribución equitativa de excedentes y la primacía del trabajo sobre el capital. Su sentido no es maximizar ganancias, sino satisfacer necesidades comunes y fortalecer el tejido social” (Arango Jaramillo, 2021, p. 37).

Esta formulación desplaza el eje de la economía desde la acumulación hacia la satisfacción colectiva de necesidades. En contextos rurales colombianos, Arango subraya que las cooperativas han operado como mecanismos de protección frente a la intermediación abusiva, el endeudamiento y la exclusión financiera. La economía solidaria aparece así como estrategia de supervivencia y como forma de organización alternativa frente al mercado oligopólico.

Sin embargo, la literatura advierte que no toda cooperativa es, por definición, emancipadora. Amanda Vargas Prieto y Jaime Edison Rojas Mora (2019), al revisar experiencias de cooperativismo rural en Colombia, sostienen: “Las organizaciones solidarias contribuyen al fortalecimiento del capital social y a la diversificación productiva cuando emergen desde dinámicas territoriales propias. No obstante, muchas iniciativas fracasan cuando son implementadas desde lógicas

externas que desconocen las prácticas culturales y los sistemas normativos locales” (Vargas Prieto & Rojas Mora, 2019, p. 112).

Aquí aparece una tensión clave: la diferencia entre cooperativismo impuesto desde políticas públicas estandarizadas y cooperativismo anclado en prácticas comunitarias históricas, en la primera circunstancia se pierde la capacidad de decisión por parte de las comunidades. Esta distinción resulta fundamental para comprender experiencias indígenas, donde la cooperación no es invención reciente sino principio organizativo ancestral.

Es en este punto donde el aporte de Elinor Ostrom (1990) adquiere centralidad teórica. En *El gobierno de los bienes comunes*, la autora cuestiona la tesis de la “tragedia de los comunes” al demostrar que las comunidades pueden gestionar colectivamente recursos compartidos mediante normas construidas desde el propio territorio. Este planteamiento resulta relevante para comprender cómo comunidades indígenas sostienen formas colectivas de organización de la tierra y el trabajo como parte de sus apuestas de autonomía. En esta línea, Vargas Prieto y Rojas Mora (2019) señalan que “las organizaciones solidarias contribuyen al fortalecimiento del capital social y a la diversificación productiva cuando emergen desde dinámicas territoriales propias. No obstante, muchas iniciativas fracasan cuando son implementadas desde lógicas externas que desconocen las prácticas culturales y los sistemas normativos locales” (p. 112).

Ostrom no romantiza la comunidad; muestra que la sostenibilidad depende de arreglos institucionales concretos: delimitación clara del recurso, participación en la toma de decisiones, sistemas de monitoreo y sanción, y reconocimiento externo de las normas locales. Esta perspectiva resulta especialmente iluminadora para territorios indígenas donde la gestión de la tierra, el agua o las semillas se organiza mediante cabildos, asambleas y mingas.

En esta misma línea, Elinor Ostrom (1990) aporta una clave decisiva para comprender la dimensión institucional de las economías comunitarias. Al analizar experiencias de gestión colectiva de recursos en distintos contextos del mundo, la autora demuestra que los bienes comunes no están condenados inevitablemente a la sobreexplotación, como sugiere la tesis clásica de la “tragedia”. Por el contrario, señala que: “Los usuarios que dependen de un recurso de uso común pueden organizarse para establecer reglas que limiten el uso y distribuyan beneficios de manera equitativa, siempre que tengan autonomía para hacerlo y que las autoridades externas reconozcan su derecho a autoorganizarse” (Ostrom, 1990, p. 101).

Esta afirmación introduce un matiz fundamental. La sostenibilidad de los bienes comunes no depende únicamente de normas internas o de valores culturales compartidos; requiere también condiciones políticas que garanticen el derecho efectivo a la auto-organización. La autonomía no es un hecho puramente comunitario, sino una relación en tensión con instancias externas de poder. Cuando el Estado desconoce o subordina las normas propias, o cuando el mercado impone lógicas extractivas incompatibles con la regulación local, la capacidad comunitaria de gobernanza se ve perjudicada y disminuida, por ello en consecuencia, la gestión colectiva del territorio no puede pensarse al margen de la disputa por el reconocimiento jurídico y político.

En relación a lo anterior las discusiones latinoamericanas en torno al Buen Vivir profundizan esta crítica al modelo de desarrollo capitalista. Alberto Acosta (2010) sostiene que no se trata de introducir ajustes redistributivos dentro del mismo paradigma productivista, sino de cuestionar sus fundamentos ontológicos y económicos. En sus palabras:

“El Buen Vivir no es una alternativa de desarrollo dentro del mismo paradigma; es una alternativa al desarrollo. Cuestiona la obsesión por el crecimiento económico y propone una sociedad centrada en la armonía con

la naturaleza y en la satisfacción de necesidades colectivas antes que en la acumulación de capital” (Acosta, 2010, p. 38).

La radicalidad de esta formulación reside en desplazar el eje de la discusión desde la eficiencia o la competitividad hacia la suficiencia y el equilibrio. El Buen Vivir no se mide por tasas de crecimiento, sino por la calidad de las relaciones sociales y ecológicas que sostienen la vida. En este sentido, reconoce la importancia de la gestión colectiva y de las normas propias, pero va más allá al cuestionar el imaginario mismo del progreso lineal que sustenta la expansión ilimitada del mercado en términos del desarrollismo y el modo de producción capitalista.

En ese mismo sentido Eduardo Gudynas (2012) complementa esta visión al señalar que: Es en este punto donde el aporte de Elinor Ostrom (1990) adquiere centralidad teórica. En *El gobierno de los bienes comunes*, la autora cuestiona la tesis de la “tragedia de los comunes” al demostrar que las comunidades pueden gestionar colectivamente recursos compartidos mediante normas construidas desde el propio territorio. Este planteamiento resulta relevante para comprender cómo comunidades indígenas sostienen formas colectivas de organización de la tierra y el trabajo como parte de sus apuestas de autonomía. En esta línea, Vargas Prieto y Rojas Mora (2019) señalan que “las organizaciones solidarias contribuyen al fortalecimiento del capital social y a la diversificación productiva cuando emergen desde dinámicas territoriales propias. No obstante, muchas iniciativas fracasan cuando son implementadas desde lógicas externas que desconocen las prácticas culturales y los sistemas normativos locales” (p. 112).

Ambos autores coinciden en que el problema no es únicamente distributivo, sino civilizatorio. La economía capitalista no solo concentra riqueza; redefine el sentido mismo del trabajo, del territorio y de la naturaleza. Desde una perspectiva ontológica, Arturo Escobar plantea

que estas economías no son meras alternativas dentro del sistema moderno, sino expresiones de “mundos otros”. En *Sentipensar con la tierra*, afirma:

“Las prácticas económicas de pueblos indígenas y comunidades rurales están inscritas en ontologías relacionales donde la separación moderna entre economía, naturaleza y cultura carece de sentido. El territorio es un entramado vivo de relaciones y la producción material no puede desligarse de las dimensiones espirituales y sociales” (Escobar, 2014, p. 56).

Escobar aporta una lectura que complementa a Ostrom: mientras ella demuestra la viabilidad institucional de los bienes comunes, Escobar subraya su fundamento ontológico. No se trata solo de reglas eficientes, sino de cosmovisiones que conciben el territorio como vida y no como recurso. En el caso colombiano, los documentos del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) ofrecen evidencia empírica de estas racionalidades. En sus informes se señala: “La economía propia nasa se fundamenta en la minga, la diversificación agrícola, el uso de semillas nativas y el trabajo colectivo. No está orientada exclusivamente al mercado, sino a garantizar la soberanía alimentaria y la pervivencia cultural del pueblo” (CRIC, 2019, p. 18).

Aquí la economía aparece explícitamente ligada a la educación y a la espiritualidad. En El Mesón, la producción agrícola no es solo actividad económica; es práctica pedagógica y acto político de defensa territorial, visible en procesos como la siembra de maíz, frijol, café o yuca, el cuidado de semillas nativas y el trabajo colectivo desarrollado en huertas y mingas comunitarias. Estas prácticas no responden únicamente a criterios de mercado, sino a decisiones colectivas que afirman una determinada relación con la tierra y con la comunidad. La economía, en este marco, se convierte en escenario formativo: enseña formas de organización, reciprocidad y responsabilidad intergeneracional.

Sin embargo, el diálogo con la política pública revela tensiones profundas. Los documentos técnicos de la FAO sobre la Reforma Rural Integral reconocen la importancia de la economía campesina y comunitaria, pero advierten que: “La implementación de políticas rurales enfrenta dificultades estructurales asociadas a la falta de enfoque territorial y a la escasa articulación con los sistemas normativos propios de pueblos indígenas y comunidades rurales” (FAO, 2022, p. 67).

Esta constatación pone en evidencia una brecha persistente entre el reconocimiento discursivo y la transformación efectiva de las condiciones estructurales. El Estado puede incorporar la noción de economía comunitaria en sus lineamientos, pero si no reconoce plenamente la jurisdicción, las normas propias y las formas organizativas locales, el resultado suele ser una integración subordinada antes que un fortalecimiento de la autonomía. La política pública, entonces, oscila entre el apoyo formal y la regulación que termina re-encuadrando estas experiencias dentro de parámetros externos. Desde la perspectiva del conflicto, Danilo Urrea (2015) advierte que las economías comunitarias no se desarrollan en un vacío, sino en medio de disputas armadas y extractivas: “En territorios atravesados por economías ilegales y extractivas, las iniciativas comunitarias de producción pueden convertirse en espacios de resistencia política, al ofrecer alternativas que disputan la dependencia de cultivos ilícitos y mercados controlados por actores armados” (Urrea, 2015, p. 94).

En este sentido, la economía comunitaria no es únicamente una opción técnica de organización productiva, sino un posicionamiento político frente a estructuras de poder que capturan territorio y renta. Sostener formas propias de producción implica disputar imaginarios, circuitos económicos y relaciones de dependencia que atraviesan el territorio. La economía es entonces en este sentido un campo de lucha, donde se decide cómo se produce y qué proyecto de vida o horizonte de sentido se sostiene en los territorios.

En conjunto, estos autores permiten identificar convergencias y tensiones. Lo común a estas perspectivas es el cuestionamiento de la economía como esfera separada de la vida social. Las economías comunitarias no pueden analizarse desde categorías convencionales de eficiencia o rentabilidad; deben entenderse como proyectos políticos y culturales que disputan el sentido de la producción, del trabajo y del territorio. Y es precisamente esa dimensión cultural y espiritual de la economía la que conduce al siguiente eje del capítulo: la relación entre espiritualidad, prácticas culturales y resistencia territorial, donde se entrecruzan memoria, ritual, identidad y autonomía en contextos de guerra y despojo.

Espiritualidad, cultura y resistencia territorial en contextos de violencia

Si la economía comunitaria permite sostener materialmente proyectos de autonomía, la espiritualidad constituye el horizonte simbólico y político que les otorga sentido. En contextos atravesados por guerra, despojo y reconfiguración territorial, las prácticas espirituales no operan como residuo tradicional ni como simple dimensión privada de la fe; se convierten en dispositivos de recomposición social y en formas de intervención política sobre el dolor colectivo.

Myriam Jimeno (2007), en su análisis sobre violencia y cultura en Colombia, subraya que los rituales no deben interpretarse como expresiones folclóricas desvinculadas de la realidad política, sino como prácticas activas de elaboración del daño. Afirma: “Los rituales no son solamente manifestaciones simbólicas o expresiones culturales de identidad; constituyen formas de acción social que intervienen sobre el dolor colectivo, reordenan la experiencia traumática y producen sentidos compartidos que permiten la recomposición del vínculo social” (Jimeno, 2007, p. 45).

Esta afirmación desplaza la espiritualidad del ámbito de la creencia individual hacia el campo de la acción colectiva. En escenarios donde la violencia ha fragmentado comunidades, desplazado familias y producido miedo cotidiano, el ritual funciona como espacio de reunión, palabra y reconstrucción del tejido social.

Desde otra perspectiva, Germán Zuluaga (2006), al estudiar sistemas de etnomedicina indígena, plantea que los saberes espirituales no se orientan únicamente a la sanación individual, sino al restablecimiento del equilibrio relacional entre cuerpo, territorio y comunidad. Afirma:

“La enfermedad no es concebida como un fenómeno aislado del individuo, sino como ruptura del orden relacional que articula a la persona con la comunidad, el territorio y las fuerzas que sostienen la vida. Sanar implica restablecer esas relaciones y rearmonizar el vínculo con la tierra y los ancestros” (Zuluaga, 2006, p. 112).

En esta formulación, el conflicto armado, el despojo territorial o la degradación ambiental pueden leerse como formas de “enfermedad” colectiva: rupturas del equilibrio que conecta comunidad y territorio. La sanación, entonces, no se limita a lo clínico; es un proceso político y territorial. Ambos autores coinciden en señalar que la espiritualidad adquiere densidad política en contextos de violencia prolongada. No se trata de refugio espiritual frente a la guerra, sino de una forma de enfrentarla sin reproducir su lógica fragmentadora. Esta lectura puede profundizarse a partir de la teoría del control cultural desarrollada por Guillermo Bonfil Batalla. En *La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos (1991)*, Bonfil sostiene que la cultura no debe reducirse a repertorio simbólico, sino que implica capacidad colectiva de decisión. Escribe: “La cultura no es simplemente un conjunto de rasgos distintivos, sino la capacidad social de decidir sobre los elementos culturales propios, de producirlos, reproducirlos y transformarlos. El control cultural consiste precisamente en esa capacidad de decisión colectiva” (Bonfil Batalla, 1991, p. 23).

Desde esta perspectiva, las prácticas espirituales forman parte del ámbito sobre el cual los pueblos indígenas buscan ejercer control. Cuando rituales, calendarios propios o autoridades espirituales son deslegitimados o subordinados a marcos externos, lo que está en juego no es únicamente una creencia, sino la capacidad de un pueblo de decidir sobre su propio orden simbólico.

En *Lo propio, lo ajeno y lo impuesto*, Bonfil profundiza esta dimensión política del despojo cultural:

“El colonialismo no actúa solamente mediante la ocupación territorial o la explotación económica; opera también mediante la imposición de sistemas culturales que desplazan los órdenes propios. Cuando un pueblo pierde el control sobre sus prácticas culturales fundamentales, pierde también la posibilidad de reproducirse como sujeto histórico” (Bonfil Batalla, 1987, p. 42).

Esta afirmación permite comprender la espiritualidad indígena como campo estratégico de resistencia. La imposición de modelos religiosos externos, calendarios oficiales o marcos normativos ajenos no es proceso neutro; implica desplazamiento del control cultural y subordinación simbólica.

Eduardo Restrepo aporta otra clave para comprender esta dinámica al señalar que la etnicidad no es esencia fija, sino construcción histórica activada en contextos de disputa. Afirma:

“La etnicidad no es una identidad dada de una vez y para siempre; es una construcción relacional que emerge y se transforma en contextos específicos de lucha por territorio, derechos y reconocimiento. Las prácticas culturales operan como lenguajes políticos que interpelan al Estado y al mercado” (Restrepo, 2013, p. 67).

La potencia de esta formulación radica en desplazar cualquier lectura esencialista de la identidad indígena. Si la etnicidad es relacional y situada, entonces su activación depende de coyunturas concretas de conflicto, negociación y confrontación. En este sentido, las prácticas

espirituales —rituales, calendarios propios, celebraciones de armonización, conmemoraciones de los muertos— no constituyen residuos tradicionales, sino dispositivos de articulación política. Allí donde el extractivismo redefine el territorio como recurso explotable o donde la militarización fragmenta el tejido comunitario, la reafirmación espiritual del vínculo con la tierra opera como una forma de interpelación: afirma que el territorio no es mercancía ni corredor estratégico, sino espacio de vida, memoria y normatividad propia. La espiritualidad, leída desde Restrepo, se convierte así en un lenguaje político que disputa el sentido mismo de la tierra frente al Estado y el mercado. En relación a esto Joanne Rappaport, al estudiar el movimiento indígena caucano, muestra cómo espiritualidad y política han estado históricamente entrelazadas. Afirma: “La espiritualidad indígena no se opone a la acción política moderna; la redefine desde otros marcos de sentido. Los rituales, la memoria ancestral y las narrativas míticas han sido fundamentales para legitimar demandas territoriales y organizar proyectos de autonomía” (Rappaport, 2005, p. 189).

Esta afirmación resulta crucial porque impide pensar la espiritualidad como ámbito separado de la organización política. En el caso caucano, las demandas territoriales no se sostienen únicamente en títulos jurídicos o en el reconocimiento constitucional, sino en narrativas de ocupación ancestral, en la Ley de Origen y en la memoria de los mayores. La legitimidad política no emana solo del derecho estatal, sino de un orden normativo que antecede y cuestiona al Estado. De este modo, la acción colectiva no se seculariza al abandonar lo espiritual; por el contrario, se fortalece al inscribir la reivindicación territorial en una temporalidad larga que articula pasado, presente y futuro. La espiritualidad no sustituye la acción política, la resignifica y la dota de un fundamento histórico y ético distinto. Podríamos decir de manera precisa que Catherine Walsh complementa esta lectura al introducir la noción de re-existencia cuando dice en *Lo pedagógico y lo decolonial*: “Las luchas de los pueblos indígenas no son solo resistencias frente al poder, sino

prácticas de re-existencia que rehacen el vínculo con la tierra, el cuerpo y la comunidad frente a los proyectos de muerte del capitalismo y la colonialidad” (Walsh, 2014, p. 23).

El énfasis en la re-existencia permite comprender que no se trata únicamente de oponerse a un orden dominante, sino de recrear activamente formas de vida. La espiritualidad aparece aquí como práctica cotidiana que reconstituye vínculos erosionados por la violencia, el mercado y la colonialidad. Rehacer el vínculo con la tierra implica sembrar bajo criterios propios; rehacer el vínculo con el cuerpo implica reconocer prácticas de cuidado y armonización; rehacer el vínculo con la comunidad implica sostener espacios de palabra y decisión colectiva. Podríamos decir que finalmente, el Consejo Regional Indígena del Cauca sintetizan en su propuesta normativa de autoridad territorial esta articulación entre espiritualidad y territorio de manera contundente: “La Ley de Origen y la Ley natural orientan la defensa del territorio y la vida comunitaria. Sin espiritualidad no hay territorio, y sin territorio no hay pueblo” (CRIC, 2019, p. 14).

Esta formulación condensa el núcleo de la disputa, la espiritualidad no es dimensión secundaria ni complemento cultural; es un principio organizador de la vida colectiva y fundamento normativo de la defensa territorial. La Ley de Origen no opera como referencia abstracta, sino como marco que regula la relación con la tierra, orienta la autoridad comunitaria y estructura la transmisión intergeneracional de saberes. En este sentido, la defensa del territorio no puede reducirse a litigio jurídico o a reivindicación administrativa: implica sostener un orden espiritual que da coherencia a la vida comunitaria. La pérdida del territorio no sería solo pérdida de tierra, sino fractura de un sistema de sentido que articula economía, política y cultura.

En conjunto, los autores analizados coinciden en que la espiritualidad indígena es una práctica de recomposición social (Jimeno), principio de equilibrio relacional (Zuluaga), campo de

control cultural (Bonfil), dispositivo político de etnicidad (Restrepo), fundamento de autonomía histórica (Rappaport) y forma de re-existencia frente a la colonialidad (Walsh).

CAPÍTULO II.

TERRITORIO EN DISPUTA: VIDA COMUNITARIA Y EDUCACIÓN PROPIA EN EL MESÓN

El presente capítulo no se organiza como una exposición lineal ni fragmentada de teorías, sino como una construcción categorial que permite interpretar las dinámicas históricas, territoriales y pedagógicas que atraviesan El Mesón, en el resguardo indígena de Honduras (Cauca). En este sentido, el marco teórico no se presenta como un conjunto de definiciones abstractas previas a la realidad, sino como una herramienta de lectura que emerge del diálogo entre la tradición crítica latinoamericana y la experiencia situada del territorio.

Esta decisión responde a una postura epistemológica concreta: la teoría no antecede a la práctica como un modelo universal que se aplica sobre ella, sino que se construye en relación con los procesos históricos, las disputas materiales y las formas de vida que busca comprender. En este

sentido, se asume una perspectiva de pensamiento epistémico que, como plantea Raúl Zibechi (2010), parte de las prácticas y experiencias de los pueblos para producir conocimiento situado, evitando la imposición de marcos abstractos desconectados de la realidad. Esta lectura ha sido desarrollada en el campo educativo latinoamericano por Alfonso Torres Carrillo (2014), quien señala que el conocimiento no se aplica sobre los territorios, sino que emerge en diálogo con ellos, en procesos en los que investigar implica también reconocer, acompañar y aprender de las formas propias de organización y de vida de las comunidades. (Torres Carrillo, A, 2014).

En contextos como el caucano —atravesados por el conflicto agrario, la violencia armada, la reconfiguración de economías rurales y las luchas por la autonomía indígena— separar la teoría de la realidad implica perder de vista el carácter profundamente político de los conceptos. Por ello, las categorías que aquí se desarrollan no son externas ni neutrales, sino que se sitúan en un campo de disputa donde se juega la posibilidad misma de nombrar, interpretar y transformar el territorio.

El punto de partida de este marco referencial es reconocer que las problemáticas abordadas en esta investigación —el despojo territorial, la educación propia, las economías comunitarias y la espiritualidad nasa— no constituyen dimensiones aisladas, sino expresiones interrelacionadas de una misma estructura histórica de dominación y resistencia. En consecuencia, el capítulo se organiza en torno a cuatro categorías analíticas que no buscan fragmentar la realidad, sino hacer visibles las tensiones que la atraviesan.

En primer lugar, se aborda el *despojo territorial* como eje estructural del conflicto agrario, entendiendo la tierra no solo como un medio de producción, sino como fundamento material de relaciones sociales, políticas y culturales. Esta categoría permite analizar la persistencia de formas históricas de concentración, así como sus reconfiguraciones contemporáneas en contextos de economías ilícitas y control territorial armado.

En segundo lugar, se desarrolla *la educación propia como una pedagogía dialógica y decolonial*, en la cual el proceso educativo se concibe como práctica política situada, vinculada a la defensa del territorio, la memoria y la autonomía cultural. Aquí la educación deja de entenderse como transmisión de contenidos para ser pensada como un campo de disputa por el sentido del conocimiento y la formación de sujetos territoriales.

En tercer lugar, se examinan las *economías comunitarias desde la perspectiva de la gobernanza de los bienes comunes y el cooperativismo étnico*, destacando las formas en que las comunidades organizan la producción, la reciprocidad y la distribución de la vida por fuera —o en tensión— con las lógicas del mercado capitalista. Esta categoría permite comprender la economía no como un ámbito separado, sino como parte de la reproducción integral del territorio.

Finalmente, se explora la espiritualidad nasa como principio de re-existencia territorial y de control cultural, entendida no como un ámbito simbólico aislado, sino como una dimensión estructurante de la vida comunitaria que orienta las relaciones con la tierra, el tiempo, la autoridad y la colectividad. En este sentido, la espiritualidad aparece como una forma de resistencia frente a los procesos de despojo material y cultural.

Estas cuatro categorías no operan de manera independiente. Por el contrario, se articulan en una trama compleja donde el control de la tierra, la producción de conocimiento, la organización económica y la vida espiritual se entrelazan en una disputa permanente por la reproducción de la vida y la autonomía territorial. De ahí que el propósito de este capítulo no sea simplemente exponer referentes teóricos, sino construir un marco interpretativo que permita comprender cómo estas dimensiones se configuran, tensionan y resignifican en el contexto específico de El Mesón.

En síntesis, el marco teórico que se presenta a continuación no busca ofrecer respuestas cerradas, sino abrir un campo de problematización que permita leer el territorio más allá de explicaciones fragmentadas o reduccionistas. Se trata, en última instancia, de aportar a una comprensión crítica en la que la teoría no se limite a describir la realidad, sino que contribuya a hacer visibles las condiciones históricas que la configuran y las posibilidades de transformarla.

2.1. DESPOJO TERRITORIAL Y CONFLICTO AGRARIO COMO ESTRUCTURA HISTÓRICA

El análisis del territorio de El Mesón exige partir de una premisa fundamental: la cuestión agraria en Colombia no constituye un problema sectorial ni un rezago del pasado, sino una estructura histórica que organiza las relaciones sociales, económicas y políticas en amplias regiones del país. En este sentido, el despojo territorial no puede entenderse únicamente como un evento violento o una serie de hechos aislados, sino como un proceso continuo que articula formas jurídicas, económicas y armadas de apropiación de la tierra, configurando un orden territorial profundamente desigual y persistente en el tiempo. Como señala Edward Bermúdez dinamizador del territorio:

“Ese afán de conseguir dinero ha llevado a que el sentir del cuidado de la Madre Tierra se haya ido quedando de lado [...] ha causado mucho desapego frente a la soberanía alimentaria. Se habla de autonomía, pero es más un sueño [...] La presencia del dinero ha hecho que la gente ya no siembre: ‘¿para qué si puedo comprar?’”

Desde esta perspectiva, la centralidad de la tierra en la configuración del conflicto ha sido señalada tempranamente por José Carlos Mariátegui, quien advierte que el llamado “problema indígena” no puede ser reducido a dimensiones culturales o raciales, sino que encuentra su raíz en

la estructura de propiedad. Cuando afirma que el problema del indio es, fundamentalmente, el problema de la tierra (Mariátegui, 1928/2007), no está formulando una consigna coyuntural, sino estableciendo una clave de interpretación estructural que permite comprender la persistencia de formas de subordinación en contextos aparentemente modernizados. En esta línea, la tierra no aparece como un simple recurso productivo, sino como el fundamento material de relaciones de poder que condicionan la posibilidad misma de la autonomía política, económica y cultural de los pueblos y su relación con el territorio.

Esta lectura adquiere una densidad particular cuando se pone en diálogo con la experiencia colombiana y, específicamente, con las luchas indígenas en el Cauca. Manuel Quintín Lame, desde una perspectiva situada, complementa esta interpretación al evidenciar que el despojo no opera únicamente por la vía de la violencia directa, sino también mediante dispositivos legales que legitiman la expropiación. La denuncia de que la tierra ha sido arrebatada a través de leyes diseñadas para favorecer intereses externos (Lame, 1939/2004) revela que el orden jurídico no es un marco neutral de regulación, sino un campo de disputa en el que se define quién tiene derecho a habitar, producir y decidir sobre el territorio. En este sentido, el despojo no solo implica la pérdida de un bien material, sino la desarticulación de formas propias de normatividad, autoridad y reproducción social.

La convergencia entre estas perspectivas permite sostener que el problema agrario no puede fragmentarse en dimensiones separadas. Lo económico, lo jurídico y lo político operan de manera imbricada, configurando un entramado de dominación que atraviesa el territorio. La concentración de la tierra produce subordinación económica; esta subordinación se sostiene mediante marcos legales que la legitiman; y ambos procesos se articulan con formas de violencia que garantizan su reproducción. De esta manera, la cuestión agraria se configura como una estructura compleja que

no solo organiza la producción, sino también las jerarquías sociales, las formas de autoridad y los modos de vida.

Desde la historiografía, Catherine LeGrand aporta una clave fundamental para comprender la configuración histórica de esta estructura en Colombia. Su análisis sobre la colonización interna muestra que la expansión de la gran propiedad no fue un proceso espontáneo ni exclusivamente económico, sino profundamente político, mediado por decisiones estatales que transformaron tierras comunales y baldíos en propiedad privada (LeGrand, 2016). Esta lectura permite desmontar la idea de que la desigualdad agraria es un efecto colateral del desarrollo, mostrando que se trata de un resultado histórico producido mediante políticas deliberadas de apropiación territorial. En este sentido, el Estado no aparece como un actor externo al conflicto, sino como un agente central en la configuración de las condiciones que lo hacen posible.

En territorios como el Cauca, estas dinámicas adquieren una expresión particular al articularse con procesos de violencia prolongada y con la persistencia de formas de dominación que combinan elementos pre-capitalistas y capitalistas. El latifundio, en este contexto, no puede entenderse únicamente como una forma de gran propiedad, sino como una relación social que organiza el acceso a la tierra, el trabajo y los recursos. Como ya advertía Mariátegui, la persistencia de la servidumbre indígena está directamente vinculada a la persistencia del latifundio (Mariátegui, 1928/2007), lo que permite pensar esta forma de organización no como un residuo del pasado, sino como una estructura funcional a la reproducción de relaciones de dependencia en el presente.

Sin embargo, limitar el análisis del despojo territorial a las formas clásicas del latifundio resulta insuficiente para comprender sus reconfiguraciones contemporáneas. En el capitalismo actual, la tierra no solo adquiere valor por su capacidad productiva, sino por su potencial como activo estratégico en la captura de renta. En este sentido, como señala Bartra (2008), la cuestión

agraria contemporánea no puede desligarse de las transformaciones del capitalismo global, donde la apropiación de la tierra se articula con circuitos financieros, extractivos y, en muchos casos, ilegales. Esto implica que el control territorial ya no depende exclusivamente de la propiedad directa, sino de la capacidad de insertarse en redes de acumulación que exceden el ámbito local.

Esta reconfiguración resulta especialmente pertinente para comprender lo que ocurre en municipios como Morales y en veredas como El Mesón. Allí, la tierra no solo es valorada por lo que produce, sino por su ubicación estratégica en relación con economías ilícitas, corredores de movilidad y recursos naturales. El territorio se convierte en un nodo de articulación de múltiples formas de renta, lo que intensifica la disputa por su control y complejiza las formas de dominación. En este escenario, el despojo no siempre adopta la forma visible de la expulsión, sino que puede operar mediante mecanismos más sutiles de subordinación económica, cooptación institucional y regulación armada de la vida cotidiana.

En este punto, resulta pertinente articular estas dinámicas con la noción de acumulación por desposesión, desarrollada por Harvey (2004), quien plantea que el capitalismo contemporáneo recurre de manera sistemática a la apropiación de bienes comunes, tierras y recursos mediante mecanismos que combinan legalidad e ilegalidad. Esta perspectiva permite comprender que el despojo no constituye una anomalía ni una fase transitoria, sino un rasgo estructural del capitalismo en su fase actual. En este sentido, lo que ocurre en El Mesón no puede leerse como un fenómeno aislado, sino como parte de una lógica más amplia que articula escalas locales y globales.

Las lecturas sobre las denominadas “nuevas guerras” han permitido complejizar la comprensión de los conflictos contemporáneos, particularmente en contextos donde la violencia ya no se presenta bajo las formas clásicas de confrontación entre ejércitos regulares, sino como una trama difusa de actores, intereses y prácticas que atraviesan la vida cotidiana. Autores como

Kaldor (2012) han señalado que estas guerras se caracterizan por el control territorial, la regulación de la población y la articulación con economías ilegales, estos rasgos la diferencia de los conflictos interestatales tradicionales. Sin embargo, asumir esta distinción de manera acrítica puede llevar a una lectura fragmentada del fenómeno, en la que las “nuevas guerras” aparecen como una ruptura radical con las formas históricas de la violencia.

Más que una sustitución de las guerras “viejas” por nuevas modalidades, lo que se observa es una reconfiguración de las formas de la guerra en función de las transformaciones del capitalismo. En este sentido, las llamadas “nuevas guerras” no pierden su carácter originario, sino que lo despliegan bajo condiciones históricas distintas, en las que la acumulación, el control territorial y la subordinación de poblaciones continúan siendo elementos centrales. La violencia no deja de estar vinculada a la apropiación de recursos y al control de la tierra; por el contrario, estas dimensiones se profundizan en la medida en que el territorio adquiere nuevas formas de valor estratégico dentro de circuitos globales de acumulación.

Desde esta perspectiva, la distinción entre guerras “viejas” y “nuevas” debe ser problematizada. Si bien es cierto que han cambiado las formas de organización, los actores y los escenarios, persiste una lógica estructural que vincula la guerra con los procesos de acumulación capitalista. La expropiación de tierras, el control de recursos y la subordinación de la fuerza de trabajo no desaparecen, sino que se reconfiguran en escenarios donde la violencia se vuelve más fragmentada, más localizada y, al mismo tiempo, más difícil de delimitar. En este sentido, las economías ilícitas, lejos de ser anomalías, pueden ser entendidas como parte de estas dinámicas de acumulación, en tanto permiten la captura de rentas en territorios periféricos.

Aplicación de la matriz nuevas guerras propuesta por Bados y Duran (2013)

Con el fin de operacionalizar esta lectura crítica sobre las denominadas “nuevas guerras”, se recurre a la matriz de análisis construida alrededor de la propuesta por Bados y Durán (2013), la cual no busca clasificar los conflictos de manera rígida, sino identificar las dimensiones a través de las cuales se configuran las dinámicas contemporáneas de la guerra en contextos específicos. Esta matriz permite desagregar el fenómeno en distintos ejes analíticos —actores, objetivos, economía, relación con la población y formas de violencia— con el propósito de evidenciar cómo la guerra se articula con procesos de control territorial, acumulación y regulación de la vida social.

De este modo, la aplicación de la matriz al caso de El Mesón no pretende encasillar el territorio dentro de un modelo general, sino utilizar estas categorías como herramientas analíticas que permiten comprender cómo se configuran localmente las dinámicas de conflicto, control territorial y reproducción de economías en un contexto específico.

Dimensión	Expresión en El Mesón
Actores	Grupos armados principalmente las disidencias de las farc frente Jaime Martínez y Dagoberto ramos del EMC) economías ilegales, Estado débilmente presente, comunidades indígenas, afro y campesina.
Objetivo	Control territorial y captura de rentas
Economía	Cultivos ilícitos, economías de intermediación y producción agrícola
Relación con población	Regulación cotidiana, presión, control indirecto
Forma de violencia	Fragmentada, localizada, no siempre visible

Fuente: elaboración propia a partir de Bados y Duran (2013)

En contextos como el Cauca, esta reconfiguración se expresa en la convergencia de actores armados, economías ilegales y disputas por el control territorial, configurando un escenario en el que la violencia se inserta en la vida cotidiana de las comunidades. Sin embargo, esta presencia no debe interpretarse únicamente como una pérdida de control estatal o como una desviación del orden institucional, sino como una forma específica de reorganización del territorio en función de intereses económicos y políticos. La guerra, en este sentido, no se limita a la confrontación armada, sino que opera como un mecanismo de regulación territorial que define quién puede habitar, producir y decidir sobre el espacio.

Esta lectura permite comprender que la violencia contemporánea no es simplemente más “caótica” o “desordenada”, sino que responde a una racionalidad que, aunque no siempre es visible, se articula con las dinámicas del capitalismo global. La fragmentación de los actores, la difuminación de las fronteras entre lo legal e ilegal y la prolongación de los conflictos en el tiempo no eliminan su carácter estructural, sino que lo hacen más difícil de identificar en términos de que las guerras ya no son solo entre los estados o entre grupos por el control del estado, si no la guerra como simple beneficio económico. En este sentido, la guerra se presenta como una de las expresiones más visibles —y a la vez más crudas— de las contradicciones del sistema capitalista, en la medida en que pone en evidencia las formas en que la acumulación se sostiene sobre procesos de despojo y violencia.

No obstante, reducir el análisis del despojo a sus dimensiones estructurales implicaría no solo una simplificación del fenómeno, sino una pérdida de su carácter más profundo: su capacidad de inscribirse en la vida cotidiana y reorganizarla desde dentro. El despojo no opera únicamente como una gran dinámica histórica de concentración de la tierra o como un proceso

macroeconómico, sino como una serie de prácticas, presiones y decisiones que atraviesan la vida diaria de las comunidades, configurando de manera concreta las condiciones de existencia en el territorio.

En El Mesón, el despojo no se agota en la historia de la expropiación o en la desigual distribución de la tierra, sino que se expresa en formas más difusas pero igualmente determinantes, como la fragmentación progresiva del territorio, la inestabilidad en el acceso a los recursos y la presión constante de economías ilícitas que reconfiguran las prioridades productivas. En el norte del Cauca, estas economías —particularmente los cultivos de uso ilícito— no operan de manera autónoma, sino articuladas a estructuras armadas que disputan y regulan el territorio. En palabras de Sandra Pillimue dinamizadora del territorio

“La coca es una cosa muy contradictoria. Para nosotros como pueblo nasa es una planta sagrada, tiene su uso, su sentido. Pero lo que está pasando ahora no es eso, es monocultivo, es negocio, y eso trae muchos problemas: da plata, sí, pero también trae contaminación, violencia y dependencia. Entonces uno queda en esa tensión, porque muchas familias viven de eso, pero saben que no es el camino.” (Sandra Pillimue)

En municipios como Morales, distintas alertas institucionales han señalado la presencia de fracciones de disidencias de las FARC, entre ellas estructuras asociadas a los frentes Jaime Martínez y Dagoberto Ramos, cuya acción no se limita a la confrontación armada, sino que se orienta al control de corredores estratégicos, rutas de comercialización y zonas de producción. En este sentido, el cultivo de coca no puede entenderse únicamente como una decisión económica de las familias campesinas, sino como parte de un entramado más amplio en el que actores armados inciden —de manera directa o indirecta— en qué se produce, cómo se produce y bajo qué condiciones circula.

Esta articulación entre economías ilícitas y actores armados implica que el control territorial se ejerce también a través de la regulación de la vida cotidiana. No se trata únicamente de presencia militar, sino de la capacidad de imponer normas, definir límites de movilidad, mediar conflictos y orientar prácticas productivas. En este contexto, la economía se convierte en un mecanismo de gobierno del territorio: controlar el cultivo implica controlar los ingresos, y controlar los ingresos implica incidir en las decisiones comunitarias. A ello se suma que estas economías no operan de manera aislada, sino conectadas a redes más amplias de intermediación y comercialización que enlazan el nivel local con circuitos regionales y nacionales del narcotráfico. De este modo, el territorio se inserta en dinámicas de acumulación que exceden el ámbito comunitario, al tiempo que reconfiguran sus condiciones internas de reproducción. En el caso de El Mesón, el tránsito entre formas históricas y contemporáneas de despojo territorial se encuentra estrechamente relacionado con la expansión de economías ilícitas y la presencia de actores armados. Si durante buena parte del siglo XX el conflicto agrario estuvo marcado por la concentración de la tierra, la violencia bipartidista y la subordinación indígena a estructuras hacendatarias, desde finales del siglo XX la expansión del monocultivo de coca reconfiguró las disputas territoriales. La presencia de grupos armados encontró en esta economía una fuente de financiamiento y control territorial, intensificando formas de regulación sobre la movilidad, la producción y la vida comunitaria, al tiempo que transformó prácticas agrícolas, relaciones sociales y sentidos de permanencia en el territorio.

Esta situación se agrava en la medida en que la precarización de la vida rural limita las posibilidades de sostener prácticas productivas propias. La falta de acceso a recursos, la inestabilidad en los precios, la ausencia de garantías para la producción y la presión de actores armados configuran un escenario en el que la reproducción de la vida se vuelve incierta. En este

contexto, las decisiones cotidianas —qué se cultiva, cómo se trabaja la tierra, qué proyectos se mantienen, o dejan de tomarse elecciones libres y colectivas junto con la comunidad para convertirse en respuestas a un entorno que restringe constantemente las posibilidades de acción.

De este modo, el despojo se desplaza del plano exclusivamente al ámbito de la reproducción de la vida. No se trata únicamente de perder la tierra, sino de ver transformadas las condiciones que hacen posible habitarla, la imposición de ciertas economías, la fragmentación del territorio y la presión sobre las formas de organización comunitaria generan un escenario en el que la autonomía se ve erosionada no solo por la falta de recursos, sino por la dificultad de sostener proyectos colectivos en el tiempo.

En este punto, resulta fundamental reconocer que estas dinámicas no operan de manera abstracta, sino que se encarnan en la vida cotidiana de las personas y las comunidades. El despojo se expresa en decisiones aparentemente simples, pero profundamente condicionadas: sembrar un cultivo u otro, participar o no en una minga, permanecer en el territorio o migrar, sostener una práctica comunitaria o adaptarse a nuevas lógicas económicas. Cada una de estas decisiones está atravesada por tensiones que reflejan la presencia de un orden más amplio que redefine constantemente los márgenes de lo posible. Esto se complejiza en palabras del dinamizador:

“Aquí los jóvenes viven en una tensión muy fuerte, porque no es solo estudiar y ya. Ellos tienen que decidir si se quedan en el territorio, si se van, si siguen trabajando la tierra o buscan otras cosas. Y muchas veces las opciones no son buenas: o trabajo precario, o meterse en dinámicas que uno sabe que no están bien. Entonces no son decisiones libres, son decisiones obligadas por lo que hay.” (Edward Bermudez)

Sin embargo, reducir estas decisiones a meras respuestas pasivas implicaría desconocer la capacidad de agencia de las comunidades. Incluso en condiciones adversas, las prácticas cotidianas pueden constituirse en espacios de resistencia, en los que se disputan los sentidos del territorio y se intentan sostener formas de vida alternativas. No obstante, esta resistencia no ocurre en un terreno neutral, sino en un campo profundamente desigual, donde las presiones estructurales limitan, condicionan y, en muchos casos, reconfiguran las posibilidades de acción.

En este sentido, el despojo territorial en El Mesón no puede entenderse únicamente como un proceso de pérdida, sino como una reconfiguración permanente de las condiciones de existencia, en la que lo estructural y lo cotidiano se entrelazan de manera inseparable. Es precisamente en esta articulación donde se hace visible su carácter más complejo: no como un evento que ocurre en el pasado o en el plano macro, sino como una realidad que se actualiza constantemente en la vida diaria, definiendo los límites y posibilidades de la reproducción de la vida comunitaria.

En este sentido, el despojo territorial no debe entenderse únicamente como pérdida, sino como un campo de disputa en el que las comunidades despliegan estrategias de resistencia y reconfiguración. En palabras de Arley Flor Bermúdez, coordinador pedagógico y de la parte espiritual en la institución:

“Nosotros, cuando hablamos de convivencia, hablamos de la convivencia del ser humano y su contexto. Ese espacio cultural es un espacio político, desde la sabiduría del derecho mayor, del derecho propio o de origen. La cuestión de las semillas en la granja, el cuidado es eso: cuidar para la pervivencia en nuestros territorios, y más aquí en la institución, que es un proceso de educación en el marco de la educación propia.” (Arley Flor bermudez)

La defensa del territorio, las recuperaciones de tierra, la organización comunitaria y la construcción de proyectos educativos propios constituyen formas concretas de confrontar un orden que busca subordinar la vida a lógicas externas de acumulación. Estas prácticas no solo responden al despojo, sino que producen alternativas que disputan el sentido mismo del territorio.

A partir de lo anterior, es posible sostener que el despojo territorial en El Mesón configura una estructura compleja que articula historia, economía, derecho y violencia, pero que al mismo tiempo abre la posibilidad de pensar la resistencia como una dimensión constitutiva del territorio. Esta categoría no solo permite comprender las condiciones materiales del conflicto, sino también situar el análisis de la educación, la economía y la espiritualidad dentro de una misma trama de disputa. De allí que el estudio del despojo territorial no se agote en la descripción de sus mecanismos, sino que se proyecte hacia la comprensión de las formas en que las comunidades buscan sostener su autonomía frente a un orden que históricamente ha intentado negarla.

2.2. EDUCACIÓN PROPIA COMO PEDAGOGÍA DIALÓGICA Y CRÍTICA.

El análisis de la educación propia en el territorio de El Mesón exige desplazar su comprensión más allá de los marcos institucionales que la reducen a un componente del sistema educativo formal. En contextos como el caucano, la educación no puede entenderse como un proceso neutro de transmisión de conocimientos, sino como una práctica profundamente vinculada a la configuración del territorio, a la reproducción de la vida comunitaria y a la disputa por la autonomía. En este sentido, la educación propia no constituye una modalidad educativa alternativa dentro del sistema, sino una forma de producción de conocimiento que se inscribe en luchas históricas por el control material y simbólico del territorio.

Desde esta perspectiva implica reconocer que la educación no ocurre exclusivamente en la escuela, ni puede ser contenida por sus límites. En el caso del pueblo nasa, el aprendizaje se configura en múltiples espacios: la minga, el trabajo comunitario, los rituales, la relación con la tierra y la transmisión intergeneracional de saberes. En este sentido, como lo expresa uno de los actores del territorio:

“En la siembra, se siguen haciendo ofrendas, agradecimientos a los espíritus mayores, se tienen en cuenta las fases lunares, las épocas de lluvia y sequía. También se articulan recorridos territoriales, ofrendas en la chorrera, la bienvenida del viento en Pico de Águila. Todo esto hace parte del proceso formativo, porque no es solo venir al salón, sino aprender desde el territorio y con lo que nos enseñaron los mayores.” (Edward Bermúdez)

De este modo, la educación se articula directamente con el territorio, no como un contenido más dentro del currículo, sino como su condición de posibilidad. El territorio no es solo un objeto de estudio, sino el espacio donde se produce el conocimiento, donde se definen sus sentidos y donde se disputa su orientación.

En este punto, la pedagogía crítica de Paulo Freire ofrece una clave fundamental para comprender el carácter político de la educación. Al plantear que nadie educa a nadie, sino que los sujetos se educan entre sí mediatizados por el mundo (Freire, 1970/2005), se abre la posibilidad de pensar el conocimiento como un proceso colectivo vinculado a la experiencia. Sin embargo, en el contexto de la educación propia, esta mediación no se da en abstracto, sino en relación con un territorio específico que organiza la vida comunitaria. La problematización freireana, entonces, no se dirige únicamente a la realidad social en general, sino a las condiciones concretas de despojo, resistencia y reproducción de la vida que atraviesan el territorio. Tal como lo indica Edward Bermúdez:

“En la siembra, se siguen haciendo ofrendas, agradecimientos a los espíritus mayores, se tienen en cuenta las fases lunares, las épocas de lluvia y sequía. También se articulan recorridos territoriales, ofrendas en la chorrera, la bienvenida del viento en Pico de Águila. Todo esto hace parte del proceso formativo, porque no es solo venir al salón, sino aprender desde el territorio y con lo que nos enseñaron los mayores.” (Edward Bermúdez)

Esta articulación entre educación y territorio cuestiona una de las bases del modelo educativo moderno: la separación entre conocimiento y vida. En El Mesón, la educación propia opera a partir de la minga, la espiritualidad, los ciclos agrícolas, la palabra de los mayores y los procesos organizativos, reinscribiendo el aprendizaje en problemas concretos que atraviesan la vida comunitaria, como la defensa de la tierra, la producción, la memoria y la autonomía territorial. En este sentido, el acto educativo no se limita a la escuela ni a la transmisión de contenidos, sino que se convierte en una forma de sostener prácticas y vínculos comunitarios frente a las transformaciones derivadas del despojo territorial.

Sin embargo, esta relación no está exenta de tensiones. La educación propia se desarrolla en un campo donde convergen racionalidades distintas: mientras el sistema educativo estatal responde a calendarios homogéneos, evaluaciones estandarizadas y exigencias institucionales, la comunidad organiza la formación según ciclos productivos, rituales, mingas y procesos organizativos. Así, la fragmentación del tiempo emerge cuando prácticas fundamentales para la vida comunitaria deben subordinarse a horarios y obligaciones escolares, debilitando la integración entre educación, territorio y formas colectivas de vida.

Sin embargo, para comprender de manera más precisa estas tensiones, resulta necesario situarlas en el marco normativo que regula la educación indígena en Colombia. En este sentido, el Decreto 1953 de 2014 constituye un hito importante al reconocer la posibilidad de que los pueblos

indígenas administren sus propios sistemas educativos en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Este decreto plantea un avance significativo en términos de autonomía, al permitir la definición de currículos, metodologías y formas organizativas acordes con los proyectos comunitarios.

No obstante, su implementación en territorios como El Mesón evidencia una brecha entre el reconocimiento jurídico y las condiciones materiales de aplicación. Aunque el decreto abre la posibilidad de consolidar una educación propia, en la práctica las instituciones educativas continúan sujetas a exigencias del sistema nacional, como estándares, evaluaciones y lineamientos curriculares. Esta coexistencia genera una tensión estructural en la que la autonomía reconocida normativamente se ve limitada por mecanismos de control institucional que condicionan su desarrollo.

De manera similar, el currículo se convierte en un espacio de conflicto. Los contenidos definidos por el sistema educativo nacional responden a una lógica universalizante que tiende a invisibilizar los saberes locales, mientras que la educación propia busca incorporar conocimientos vinculados a la historia, la lengua, la espiritualidad y las prácticas productivas del territorio. Esta tensión no se resuelve simplemente añadiendo contenidos culturales, sino que implica una disputa más profunda por definir qué conocimientos son válidos y para qué se enseña.

En el caso específico del territorio de El Mesón, estas tensiones adquieren formas concretas en la implementación del modelo educativo Nasa, el cual busca articular la formación escolar con los principios organizativos, culturales y espirituales de la comunidad. Este modelo se caracteriza por su énfasis en la territorialización del aprendizaje, la participación comunitaria y la integración de saberes ancestrales en los procesos pedagógicos, organizados mediante hilos del saber que articulan distintos campos formativos en torno a problemas y prácticas comunitarias. En este

punto, la relación entre educación y producción aparece como un eje central, especialmente en hilos como economías propias y agroecología, donde el aprendizaje se estructura a partir de la siembra, el cuidado de semillas, el trabajo colectivo y el vínculo con el territorio. Como señala la facilitadora Sandra Pillimue:

“Este hilo de economías propias está pensado para fomentar la economía sustentable en la comunidad, fortalecer economías propias y la articulación con la granja. La idea es que los estudiantes no solo aprendan teoría, sino que vayan al campo, trabajen la siembra, entiendan cómo producir, cómo cuidar la tierra y cómo eso se relaciona con la vida de la comunidad”
(Sandra Pillimue)

Sin embargo, su desarrollo no es homogéneo ni lineal, sino que se encuentra atravesado por múltiples dificultades que limitan su consolidación, por lo que a continuación se presentará una matriz que habla de los énfasis según los hilos del saber y como se da esta práctica en el Mesón.

Entre los avances más significativos se encuentra la incorporación de prácticas pedagógicas vinculadas al territorio, como el trabajo comunitario, el fortalecimiento de la lengua y la inclusión de la memoria histórica en los procesos formativos. No obstante, estos avances coexisten con dificultades estructurales relacionadas con la presión del currículo estatal, la falta de recursos, la formación docente y las tensiones culturales que atraviesan la comunidad. En este sentido, el modelo educativo nasa en El Mesón no puede ser entendido como una experiencia acabada, sino como un proceso en construcción, condicionado por dinámicas más amplias que configuran el territorio.

En este punto, las contribuciones de Catherine Walsh permiten profundizar el análisis al señalar que las pedagogías decoloniales no se limitan a diversificar los contenidos, sino que cuestionan las estructuras mismas de producción del conocimiento (Walsh, 2014). Esto implica reconocer que la escuela moderna ha sido un dispositivo de colonialidad que no solo impone saberes, sino también formas de pensar, de organizar el tiempo y de relacionarse con el mundo. En este sentido, la educación propia no puede reducirse a una adaptación del sistema existente, sino que debe plantear una transformación de sus fundamentos.

No obstante, esta transformación se da en condiciones de profunda tensión. En El Mesón, la presencia de iglesias cristianas introduce otra racionalidad que incide directamente en los procesos educativos. Las concepciones religiosas sobre el mundo, la espiritualidad y la moral entran en conflicto con prácticas culturales y saberes ancestrales, generando disputas sobre lo que debe enseñarse y cómo debe entenderse la relación con el territorio. Tal como dice el dinamizador Edward Bermúdez: “Hay mucha gente que ya no cree en lo propio, porque llegaron otras religiones y dicen que eso es malo, que eso no sirve. Entonces los jóvenes ya no quieren participar en lo espiritual, y eso va debilitando el proceso.”

Estas tensiones no son externas a la escuela, sino que atraviesan la formación de estudiantes y docentes, configurando un escenario en el que la educación se convierte en un campo de disputa entre diferentes visiones del mundo.

Elementos coloniales del PEC	Elementos emancipatorios e interculturales del PEC
Estructura curricular alineada con estándares nacionales que priorizan saberes occidentales	Inclusión de saberes propios y ancestrales a través de los hilos del saber
Evaluación centrada en indicadores estandarizados y logros individuales	Prácticas de evaluación vinculadas a procesos comunitarios y aprendizajes colectivos
Organización del tiempo escolar fragmentado (horarios rígidos, separación teoría-práctica)	Articulación entre escuela, territorio y prácticas como la siembra pedagógica
Jerarquización del docente como autoridad central del conocimiento	Participación de mayores, sabedores y comunidad en los procesos formativos
Influencia de concepciones religiosas externas que separan lo espiritual de lo educativo	Integración de la espiritualidad propia como principio orientador del aprendizaje
Orientación hacia la inserción en el mercado y continuidad en educación formal	Formación para la permanencia en el territorio y la defensa de la vida comunitaria

Fuente: elaboración propia, a partir del PEC

Estas contradicciones se hacen particularmente visibles en espacios institucionales como el INEIM, donde docentes y comunidad enfrentan tensiones concretas en la práctica pedagógica. Por un lado, la presencia de iglesias cristianas introduce disputas sobre la legitimidad de los saberes ancestrales y las prácticas espirituales y por otro, las dinámicas de mercado influyen en las expectativas educativas de los estudiantes, orientándolas hacia proyectos individuales de movilidad social. A esto se suma la presión del currículo estatal, que exige el cumplimiento de contenidos y estándares muchas veces desconectados del contexto territorial.

En este escenario, los docentes se ven obligados a negociar constantemente entre estas racionalidades, construyendo estrategias pedagógicas que intentan articular demandas institucionales con apuestas comunitarias. Esta situación no solo evidencia las limitaciones del sistema educativo para reconocer plenamente la educación propia, sino que pone de manifiesto el carácter profundamente conflictivo de su implementación en contextos concretos.

A esto se suma la influencia de dinámicas de mercado que introducen nuevas aspiraciones y formas de subjetividad. La idea de la educación como medio para la movilidad individual y la inserción laboral entra en tensión con la apuesta comunitaria por la permanencia en el territorio y la reproducción de formas de vida colectivas. En este sentido, la educación propia no solo enfrenta la presión de instituciones externas, sino también transformaciones internas en las expectativas de la población, especialmente de los jóvenes.

Estas múltiples tensiones evidencian que la educación propia no puede entenderse únicamente como una práctica pedagógica, sino como un proyecto político. En ella se disputa no solo el contenido de la enseñanza, sino el tipo de sociedad que se busca construir. Como señala Freire (1970/2005), toda educación implica una opción ética y política: o contribuye a la reproducción del orden existente o se orienta hacia su transformación. En el caso de la educación propia, esta opción se expresa en la búsqueda de autonomía frente a estructuras que históricamente han subordinado a los pueblos indígenas.

Esta dimensión política se hace explícita en la articulación entre educación y procesos organizativos. En el caso del Pueblo Nasa, la educación propia no se limita al ámbito escolar, sino que forma parte de un proyecto más amplio impulsado por organizaciones como el CRIC, en el que la formación está orientada a fortalecer la capacidad de las comunidades para decidir sobre su

territorio, su cultura y su futuro. En este sentido, la educación se convierte en un instrumento para la construcción de poder colectivo.

Sin embargo, este proyecto no se desarrolla en condiciones ideales. Como plantea Rivera Cusicanqui (2010), los procesos sociales en contextos coloniales se configuran a partir de la coexistencia conflictiva de diferentes racionalidades. La noción de ch'ixi permite comprender que la educación propia no sustituye completamente las formas educativas hegemónicas, sino que convive con ellas en una relación tensa, en la que se combinan elementos de resistencia y reproducción. Esta condición no debe entenderse como una limitación, sino como el terreno real en el que se construyen las prácticas pedagógicas.

En este marco, la educación propia en El Mesón puede ser comprendida como un proceso de formación de sujetos territoriales. Esto implica que el objetivo de la educación no es únicamente la adquisición de conocimientos, sino la construcción de una relación consciente y comprometida con el territorio, en coherencia con lo planteado en el Proyecto Educativo Comunitario del INEIM, donde la formación se orienta al fortalecimiento del vínculo con la Madre Tierra y la vida comunitaria (INEIM-PEC, 2022). Se trata de formar sujetos capaces de comprender las dinámicas que afectan su entorno, de participar en procesos organizativos y de contribuir a la defensa y reproducción de la vida comunitaria, promoviendo la participación en espacios como la minga, la asamblea y los procesos organizativos propios como parte del aprendizaje (INEIM, 2022). En este sentido, la educación se orienta no solo a la transmisión de contenidos, sino a la formación de comuneros comprometidos con el territorio, la cultura y la autonomía, en articulación con los principios organizativos y espirituales del pueblo nasa (INEIM-PEC, 2022).

Esta perspectiva permite reconfigurar el sentido mismo de la educación. Lejos de ser un medio para la movilidad individual, la educación propia se orienta hacia la construcción de

proyectos colectivos. Esto no implica negar la importancia de los conocimientos técnicos o académicos, sino situarlos en función de las necesidades y objetivos de la comunidad. En este sentido, la educación se convierte en una herramienta para fortalecer la autonomía, más que en un mecanismo de integración subordinada al sistema dominante.

A partir de lo anterior, es posible sostener que la educación propia en El Mesón no constituye un ámbito separado del conflicto territorial, sino una de sus dimensiones centrales. En ella se articulan las disputas por el conocimiento, la cultura, la economía y la espiritualidad, configurando un espacio en el que se define no solo cómo se aprende, sino cómo se habita el territorio. De este modo, la educación aparece como un campo estratégico en la lucha por el control material y simbólico del territorio.

Finalmente, la educación propia no puede ser comprendida únicamente en términos de resistencia, ya que esta categoría, aunque necesaria, resulta insuficiente para dar cuenta de la complejidad de los procesos que se desarrollan en el territorio. Reducirla a una reacción frente a las lógicas hegemónicas implicaría situarla en una posición subordinada, como si su sentido dependiera exclusivamente de aquello a lo que se opone. Por el contrario, la educación propia desborda esta lectura al configurarse también como un espacio de creación, en el que no solo se confrontan formas de dominación, sino que se producen activamente otras maneras de pensar, aprender y organizar la vida.

Esta dimensión creativa no debe entenderse en un sentido abstracto o idealizado, sino como una práctica concreta que emerge en condiciones históricas específicas. Las pedagogías que se construyen en El Mesón no parten de un vacío, sino de una realidad atravesada por el despojo, la violencia, las tensiones culturales y las disputas por el territorio. Es precisamente en este contexto donde la creación adquiere su carácter político: no como invención libre de condicionamientos,

sino como capacidad de generar alternativas dentro de un campo de posibilidades limitado y en constante disputa.

En este sentido, las prácticas pedagógicas que emergen en el territorio no se limitan a cuestionar las lógicas hegemónicas, sino que producen formas de conocimiento que no se ajustan a los marcos epistemológicos dominantes. Esto implica no solo enseñar otros contenidos, sino transformar las condiciones mismas en las que el conocimiento se produce, circula y se valida. La educación propia, entonces, no añade diferencias a un sistema existente, sino que introduce fisuras en su estructura, abriendo espacios para la emergencia de otras racionalidades.

Esta producción de conocimiento se encuentra profundamente vinculada al territorio. No se trata de saberes abstractos ni universalizables, sino de conocimientos situados que responden a necesidades concretas: cómo sostener la vida en condiciones de precarización, cómo defender el territorio frente al despojo, cómo transmitir la memoria y cómo proyectar un futuro colectivo. En este marco, el aprendizaje no es un proceso acumulativo, sino una práctica relacional en la que el conocimiento se construye en diálogo con la experiencia, la comunidad y el entorno.

A su vez, esta dimensión creativa se articula con la acción colectiva. La educación propia no forma individuos aislados, sino sujetos que se reconocen como parte de un tejido comunitario y que participan en su transformación. Esto implica que el acto educativo no se agota en el aula, sino que se proyecta en prácticas organizativas, productivas y políticas que buscan sostener y redefinir la vida en el territorio. De este modo, la educación se convierte en un espacio de producción de lo común, en el que se construyen sentidos compartidos y se fortalecen capacidades colectivas.

Sin embargo, es necesario problematizar esta idea de creación para evitar caer en lecturas romantizadas. La producción de alternativas no ocurre en condiciones de autonomía plena, sino en medio de tensiones constantes con las estructuras que buscan limitarla. Las prácticas pedagógicas se ven atravesadas por exigencias institucionales, presiones económicas, disputas culturales y transformaciones generacionales que condicionan su desarrollo. En este sentido, la creación no es un proceso lineal ni acumulativo, sino un campo de disputa en el que las posibilidades se abren y se cierran de manera contingente.

Esta condición permite comprender la educación propia como un proceso abierto, en constante construcción, que no puede ser fijado en modelos estáticos ni reducido a experiencias exitosas. Su potencia no radica en ofrecer soluciones definitivas, sino en su capacidad para adaptarse, reinventarse y sostenerse en contextos adversos. Esta apertura no es sinónimo de debilidad, sino una forma de flexibilidad que le permite responder a las transformaciones del territorio sin perder su orientación hacia la autonomía.

En este marco, la articulación entre conocimiento, territorio y acción colectiva aparece como el núcleo de la educación propia. No se trata de dimensiones separadas, sino de un mismo proceso en el que el aprendizaje se vincula con la vida, la organización y la proyección de futuros posibles. La educación no solo interpreta el territorio, sino que contribuye a producirlo, en la medida en que forma sujetos, orienta prácticas y define horizontes de acción. En el caso del INEIM El Mesón, esta articulación se evidencia en que la educación propia no se limita al espacio escolar, sino que se construye desde el seno familiar y comunitario, en relación directa con la Madre Tierra, la espiritualidad y las dinámicas territoriales, configurándose como una educación para la vida que se desarrolla de manera vivencial y en interacción con el entorno (CRIC, 2004; PEBI, 2013). De este modo, el conocimiento no se adquiere únicamente en el aula, sino en prácticas como la minga,

el diálogo comunitario y los procesos organizativos, que constituyen formas propias de producción y transmisión del saber.

Esta perspectiva se articula con el sentido mismo del Proyecto Educativo Comunitario, entendido no como un documento técnico, sino como una estrategia política y pedagógica que integra la educación al plan de vida del territorio. En este sentido, el PEC no centra la educación exclusivamente en la escuela, sino que la expande hacia el territorio, incorporando espacios comunitarios, rituales y prácticas colectivas como escenarios formativos fundamentales (CRIC, 2004; Bolaños et al., 2004). Así, la educación se despliega en múltiples espacios de formación familia, comunidad, autoridades tradicionales— donde se resignifican los saberes cotidianos y se orientan hacia la reproducción de la vida colectiva.

De esta manera, la formación de sujetos territoriales no es un efecto secundario del proceso educativo, sino su núcleo central: se trata de formar personas capaces de habitar, comprender y defender su territorio desde una relación activa con él. En este punto, la educación propia en El Mesón se configura como una práctica política que no solo transmite conocimientos, sino que participa directamente en la construcción de la territorialidad, en tanto articula saber, acción colectiva y proyecto de vida comunitario (CRIC, 2004; PEBI, 2013).

A partir de lo anterior, es posible sostener que la educación propia no solo resiste las lógicas de dominación, sino que abre la posibilidad de imaginar y construir otras formas de existencia. En este sentido, su potencia radica no únicamente en lo que niega, sino en lo que afirma: la posibilidad de sostener proyectos de vida que no se subordinan completamente a las dinámicas del capital, y que buscan construir horizontes de autonomía en medio de condiciones profundamente desiguales. Sin embargo, la sostenibilidad de estos proyectos de vida exige condiciones materiales concretas. La autonomía educativa se encuentra estrechamente vinculada a las formas de organización

económica, al cuidado de los bienes comunes y a las prácticas colectivas mediante las cuales la comunidad reproduce la vida en el territorio.

2.3. ECONOMÍAS COMUNITARIAS Y GOBERNANZA DE LOS COMUNES: PRODUCCIÓN DE VIDA Y CONTROL TERRITORIAL

El análisis de las economías comunitarias en El Mesón exige desplazar la comprensión dominante de la economía como un ámbito separado de la vida social, regido exclusivamente por lógicas de mercado, acumulación y eficiencia. En contextos indígenas como el del pueblo nasa, la economía no puede reducirse a la producción de bienes o a la generación de ingresos, sino que se inscribe en un entramado más amplio de relaciones que articulan territorio, comunidad, cultura y espiritualidad. En este sentido, hablar de economías comunitarias implica reconocer formas de organización que no se orientan prioritariamente hacia la acumulación, sino hacia la reproducción de la vida colectiva. Como señalan los dinamizadores:

“La minga es la base de todo aquí. Cuando se hace una minga no es que uno vaya por plata, sino porque sabe que el trabajo es para todos. Hoy se trabaja en una finca, mañana en otra, y así se va sosteniendo la comunidad. Eso es lo que permite que todavía haya unión y que la gente no piense solo en lo individual.” (Arley flor Bermúdez)

Esta perspectiva permite cuestionar uno de los supuestos centrales del pensamiento económico moderno: la idea de que los individuos actúan como agentes racionales orientados a maximizar beneficios. En contraste, las prácticas económicas comunitarias se sostienen en principios como la reciprocidad, la cooperación y el compromiso con el territorio, lo que redefine el sentido mismo de la producción. La economía, en este marco, deja de ser un espacio autónomo

para convertirse en una dimensión integrada de la vida social, donde las decisiones productivas están atravesadas por consideraciones éticas, políticas y culturales.

En este punto, la obra de Elinor Ostrom ofrece una clave importante para comprender cómo las comunidades pueden gestionar de manera colectiva recursos de uso común sin depender exclusivamente del mercado o del Estado. Sus estudios muestran que, bajo ciertas condiciones, los grupos pueden establecer reglas, mecanismos de monitoreo y sistemas de sanción que permiten el uso sostenible de los recursos (Ostrom, 1990). Sin embargo, trasladar estos planteamientos al contexto indígena requiere ir más allá de una lectura institucional, reconociendo que en territorios como El Mesón la gestión de los bienes comunes no se basa únicamente en normas formales, sino en relaciones históricas de pertenencia, identidad y espiritualidad.

En este sentido, la gobernanza de los comunes en el pueblo nasa no puede entenderse solo como un conjunto de reglas para administrar recursos, sino como una expresión de control territorial. La capacidad de decidir sobre el uso de la tierra, el agua, los cultivos y los espacios colectivos constituye una dimensión central de la autonomía. De este modo, las prácticas económicas se articulan directamente con la defensa del territorio, en la medida en que permiten sostener formas de vida que no dependen completamente de dinámicas externas.

Esta relación se expresa de manera clara en los Planes de Vida, entendidos no como instrumentos técnicos de planificación, sino como procesos políticos construidos desde las comunidades para orientar la defensa del territorio, la cultura y la pervivencia colectiva. En estos, la gestión del territorio se concibe de manera integral, articulando dimensiones organizativas, espirituales y productivas en función del equilibrio con la Madre Tierra y la reproducción de la vida comunitaria (Territorio Indígena y Gobernanza).

De manera complementaria, el Plan de Salvaguarda del pueblo nasa, formulado en el marco del Auto 004 de 2009 de la Corte Constitucional, reconoce que las afectaciones sobre el territorio no son únicamente materiales, sino que comprometen la existencia física y cultural del pueblo. Este instrumento se orienta a la protección integral frente a factores como el conflicto armado, las economías ilegales y las presiones externas, que amenazan la relación con la Madre Tierra, la autonomía y la pervivencia cultural (CRIC, 2014; Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible).

En este marco, la gobernanza de los comunes no se reduce a la administración de recursos, sino que se configura como una práctica política de defensa territorial, en la que el control sobre la tierra, los cultivos y los espacios colectivos se articula con la protección de la vida, la cultura y la autonomía frente a actores armados, economías ilícitas y proyectos externos que buscan reconfigurar el territorio. Así, la economía, lejos de ser un ámbito separado, se inscribe en un proyecto más amplio de control cultural y territorial orientado a la pervivencia del pueblo nasa.

Esta relación entre economía y territorio se hace evidente en prácticas como la minga, que no solo constituye un mecanismo de trabajo colectivo, sino también una forma de organización social que refuerza la cohesión comunitaria y el compromiso con el territorio. En la minga, el trabajo no se remunera en términos monetarios, sino que se inscribe en un sistema de reciprocidades que garantizan la reproducción de la vida colectiva. Esta lógica rompe con la separación entre trabajo y comunidad propia del capitalismo, integrando la producción en un marco de relaciones sociales más amplio.

No obstante, estas formas de organización no existen al margen del capitalismo, sino en tensión con él. En territorios como El Mesón, las economías comunitarias conviven con dinámicas de mercado, economías ilícitas y procesos de mercantilización que reconfiguran las relaciones

sociales. Por ejemplo, cultivos de coca orientados al mercado; intermediación comercial que fija precios de productos agrícolas; presencia de la estructura Jaime Martínez en la regulación de actividades y rutas; inserción de jóvenes en economías ilícitas; debilitamiento de prácticas como la minga y el intercambio comunitario.

Esta coexistencia no debe entenderse como una simple superposición de lógicas distintas, sino como una relación conflictiva en la que se disputan los sentidos de la economía y de la vida misma. Las dinámicas de mercado introducen criterios de eficiencia, rentabilidad y acumulación que tensionan los principios comunitarios de reciprocidad, redistribución y sostenimiento de la vida. En este contexto, prácticas que históricamente han estado orientadas al bienestar colectivo comienzan a ser interpeladas por la necesidad de generar ingresos, insertarse en mercados más amplios o responder a condiciones impuestas por actores externos.

Particularmente, la presencia de economías ilícitas complejiza aún más este escenario, en la medida en que introduce flujos de capital que no solo transforman las prácticas productivas, sino también las relaciones sociales. En el caso de El Mesón, si bien no existen cifras desagregadas sobre el número de hectáreas cultivadas en el resguardo de Honduras, es reconocido que el territorio se ha visto involucrado en el cultivo, mayoritariamente de coca, como parte de las dinámicas presentes en la región. La posibilidad de acceder a ingresos más altos en menor tiempo reconfigura las decisiones sobre el uso de la tierra, el tipo de cultivos y la participación en prácticas comunitarias. Tal como lo diría Edward Bermúdez :

“Uno no siembra solo lo que quiere, sino lo que toca. A veces se sabe que hay cultivos que son mejores para la tierra, pero no dan lo necesario para sostener la familia. Entonces la gente entra en esa tensión: entre cuidar el territorio o resolver la necesidad inmediata.” (Edward Bermúdez)

De este modo, la economía deja de estar orientada exclusivamente por la reproducción de la vida colectiva para inscribirse en lógicas de acumulación que, aunque pueden ofrecer soluciones inmediatas, generan nuevas formas de dependencia y vulnerabilidad.

En este sentido, la economía aparece como un terreno de disputa central en el que se enfrentan diferentes proyectos de vida. Las lógicas de competencia, individualización y acumulación no solo representan una amenaza externa, sino que se insertan en el tejido social, generando tensiones que ponen en cuestión la posibilidad de sostener formas de vida basadas en la reciprocidad y la colectividad. Como expresa Edward Bermúdez:

“Ese afán de conseguir dinero ha llevado a que el sentir del cuidado de la Madre Tierra se haya ido quedando de lado [...] También ha generado fraccionamiento en la comunidad: unos quieren sembrar coca, otros no, y eso genera roces. [...] La presencia del dinero ha hecho que la gente ya no siembre: ‘¿para qué si puedo comprar?’”(Edward Bermúdez)

Es precisamente en esta tensión donde se define el carácter de las economías comunitarias: no como alternativas puras, sino como procesos en permanente construcción, atravesados por contradicciones que reflejan la presencia activa del capitalismo en el territorio.

En este punto, la noción de Buen Vivir, desarrollada por autores como Acosta (2010), permite ampliar la comprensión de estas tensiones al proponer una crítica al modelo de desarrollo basado en el crecimiento económico ilimitado. Desde esta perspectiva, el bienestar no se mide en términos de acumulación material, sino en la calidad de las relaciones entre seres humanos y con la naturaleza. En el contexto del pueblo nasa, esta visión se articula con prácticas territoriales que priorizan el equilibrio, el cuidado y la sostenibilidad, cuestionando las lógicas extractivas que han caracterizado el desarrollo en la región.

A su vez, las propuestas de Arturo Escobar permiten profundizar en esta discusión al plantear que los territorios no son espacios vacíos ni recursos disponibles para la explotación, sino entramados vivos de relaciones que configuran formas específicas de existencia (Escobar, 2014). Esta perspectiva resulta clave para comprender que las economías comunitarias no pueden analizarse únicamente en términos productivos, sino como parte de ontologías relacionales en las que la tierra, el agua, las plantas y los seres humanos forman parte de un mismo tejido. En este sentido, la economía se redefine como una práctica de relación, más que como una actividad de extracción.

Sin embargo, esta forma de entender la economía entra en tensión directa con las dinámicas contemporáneas de acumulación que atraviesan el territorio. En municipios como Morales, la presencia de economías ilícitas y circuitos de renta asociados a cultivos de uso ilegal reconfigura profundamente las relaciones económicas y sociales. Estas dinámicas introducen flujos de dinero que alteran los equilibrios comunitarios, generando nuevas formas de dependencia y subordinación. En este contexto, la economía deja de estar orientada por la reproducción de la vida colectiva para insertarse en circuitos más amplios de acumulación.

Estas transformaciones no solo afectan las prácticas productivas, sino también las formas de organización comunitaria. La introducción de lógicas de mercado puede debilitar mecanismos tradicionales de reciprocidad, en la medida en que promueve relaciones basadas en el intercambio monetario y la competencia. Esto genera tensiones internas que ponen en cuestión la sostenibilidad de las economías comunitarias, obligando a las comunidades a redefinir sus estrategias frente a un entorno cambiante.

En este escenario, el cooperativismo étnico emerge no simplemente como una alternativa organizativa dentro del campo económico, sino como una forma de articulación compleja entre las

lógicas comunitarias y las condiciones contemporáneas impuestas por el capitalismo. Su emergencia no responde únicamente a la necesidad de mejorar la eficiencia productiva o facilitar el acceso a mercados, sino a la urgencia de sostener formas de vida que se encuentran constantemente amenazadas por dinámicas de despojo, mercantilización y subordinación territorial. En coherencia con ello, tanto el Proyecto Educativo Comunitario como los Planes de Vida del pueblo nasa plantean el fortalecimiento de economías propias, el trabajo comunitario y las formas asociativas como ejes para la autonomía y la pervivencia, promoviendo prácticas organizativas que articulan producción, territorio y vida colectiva (CRIC, 2004; Territorio Indígena y Gobernanza). A diferencia del cooperativismo tradicional —históricamente orientado hacia la optimización de la producción, la competitividad y la inserción en mercados—, el cooperativismo étnico en contextos como el del pueblo nasa desplaza el eje de la economía hacia la defensa del territorio y la reproducción de la vida colectiva.

Esto implica una reconfiguración profunda del sentido de la producción: no se produce únicamente para vender, acumular o crecer, sino para sostener relaciones sociales, garantizar la permanencia en el territorio y afirmar formas de existencia que no se subordinan completamente a las lógicas del capital.

En este marco, la producción deja de organizarse exclusivamente en función del mercado para articularse con principios de autonomía, control cultural y sostenibilidad. La autonomía, en este caso, no se limita a la capacidad de generar ingresos, sino que se refiere a la posibilidad de decidir colectivamente sobre qué producir, cómo hacerlo y con qué fines. El control cultural implica que estas decisiones no se toman únicamente en términos económicos, sino en relación con valores, saberes y prácticas que configuran la identidad comunitaria. Por su parte, la

sostenibilidad no se reduce a criterios ambientales, sino que abarca la reproducción integral de la vida, incluyendo dimensiones sociales, culturales y espirituales.

Siguiendo a Arango Jaramillo (2021), el cooperativismo puede entenderse como una forma de propiedad colectiva que permite a las comunidades gestionar recursos de manera autónoma. Sin embargo, en el caso del pueblo nasa, esta definición resulta insuficiente si no se consideran las condiciones específicas en las que esta forma organizativa se desarrolla. La propiedad colectiva no es solo un arreglo jurídico o económico, sino una expresión de relaciones históricas con el territorio, en las que la tierra no es un bien intercambiable, sino un elemento constitutivo de la vida comunitaria.

De este modo, el cooperativismo étnico adquiere características particulares al articularse con prácticas culturales, espirituales y territoriales que exceden el ámbito económico. La producción no se define únicamente por su rentabilidad, sino por su coherencia con los principios comunitarios y su contribución al equilibrio del territorio. Esto implica que las decisiones productivas pueden estar mediadas por consideraciones que, desde una lógica de mercado, resultarían irracionales, pero que en el contexto comunitario responden a la necesidad de sostener la vida en su sentido más amplio. En efecto, los Planes de Vida del pueblo nasa orientan la economía desde principios de armonía, pervivencia y equilibrio con la Madre Tierra, integrando dimensiones espirituales, territoriales y productivas como parte de un mismo proceso (Asociación de Cabildos Indígenas de Tierradentro, 2012). De manera concreta, estos planes impulsan prácticas como los tul familiares y comunitarios, la producción orgánica, el cuidado de semillas propias y la organización de grupos asociativos de producción, orientados no solo a generar ingresos, sino a garantizar autonomía alimentaria y sostenibilidad del territorio y se relacionan en lo educativo con la elaboración de proyectos productivos llamados “Siembras pedagógicas (Asociación de

Cabildos Indígenas del Norte del Cauca [ACIN], 2014). En la misma línea, los mandatos económicos del Consejo Regional Indígena del Cauca plantean el fortalecimiento de sistemas productivos propios, el trueque y la distribución comunitaria como estrategias para sostener la vida y resistir las lógicas del mercado (CRIC, 2013).

En este sentido, el cooperativismo étnico no puede ser reducido a una estrategia económica, sino que debe ser entendido como una herramienta política para disputar el control del territorio. A través de él, las comunidades no solo organizan la producción, sino que buscan fortalecer su capacidad de decisión frente a actores externos, reducir su dependencia de dinámicas de mercado y consolidar formas propias de gobernanza. La economía, entonces, se convierte en un medio para ejercer autonomía, más que en un fin en sí mismo.

No obstante, esta dimensión política del cooperativismo étnico no lo exime de tensiones y contradicciones. Su inserción en contextos atravesados por dinámicas de mercado implica necesariamente algún grado de articulación con estas lógicas, lo que puede generar riesgos de cooptación o desvío de sus principios originales. La necesidad de comercializar productos, acceder a financiamiento o cumplir con normativas externas introduce presiones que pueden reconfigurar las prácticas organizativas y las prioridades productivas.

En este escenario, el cooperativismo étnico se mueve en una tensión constante entre la afirmación de la autonomía y la necesidad de interactuar con el mercado. Esta tensión no puede resolverse de manera definitiva, sino que se expresa en decisiones concretas sobre la gestión de los recursos, la distribución de los beneficios y la orientación de la producción. En algunos casos, estas decisiones pueden fortalecer el proyecto comunitario; en otros, pueden abrir la puerta a procesos de mercantilización que debilitan sus bases.

A su vez, el cooperativismo étnico enfrenta desafíos internos relacionados con la participación, la toma de decisiones y la sostenibilidad organizativa. La construcción de formas colectivas de gestión no está exenta de conflictos, ya que implica negociar intereses, expectativas y visiones diversas dentro de la comunidad. En el territorio, estas tensiones se expresan, por ejemplo, en la desigual participación de los comuneros en los procesos organizativos, en desacuerdos sobre la distribución de beneficios o el destino de los recursos colectivos, en la dificultad de sostener proyectos productivos frente a la presión de economías que ofrecen ingresos más inmediatos, así como en diferencias generacionales en torno a las formas de trabajo y compromiso comunitario y en la coexistencia de prácticas propias con lógicas de mercado. Frente a estas situaciones, los comuneros recurren a mecanismos colectivos como las asambleas, el diálogo comunitario, la orientación de las autoridades tradicionales y los procesos de armonización, entendidos como parte articulada de la vida organizativa, a través de los cuales se buscan acuerdos, se regulan los conflictos y se restablecen los equilibrios necesarios para la continuidad de la vida comunitaria. En este sentido, el cooperativismo no debe idealizarse como una forma perfecta de organización, sino entenderse como un proceso en construcción, atravesado por tensiones que reflejan tanto las condiciones externas como las dinámicas internas del territorio.

A pesar de estas contradicciones, su potencial radica precisamente en su capacidad para articular dimensiones que el pensamiento económico moderno tiende a separar: producción, territorio, cultura y política. El cooperativismo étnico permite reconfigurar la economía como un campo de acción colectiva en el que se disputan no solo recursos, sino formas de vida. En este sentido, su importancia no reside únicamente en los resultados económicos que pueda generar, sino en su capacidad para sostener y proyectar horizontes de autonomía en contextos marcados por la desigualdad y el despojo.

En este punto, resulta pertinente retomar la noción de control cultural desarrollada por Bonfil Batalla (1991), quien plantea que la capacidad de una comunidad para decidir sobre sus elementos culturales constituye una dimensión fundamental de su autonomía. Aplicada al ámbito económico, esta perspectiva permite entender que la gestión de los recursos no es solo una cuestión técnica, sino una expresión de la capacidad de decidir sobre el propio proyecto de vida. En este sentido, las economías comunitarias pueden ser vistas como formas de control cultural del territorio. Como lo expresa un dinamizador en una de las entrevistas:

“Nosotros tratamos de decidir qué sembrar y cómo hacerlo desde lo nuestro, no desde lo que viene de afuera. Porque cuando uno pierde eso, ya no está controlando el territorio, sino que otros lo controlan. Por eso es importante mantener las prácticas propias, porque ahí es donde está la autonomía.” Arley Flor Bermúdez

A partir de lo anterior, es posible sostener que las economías comunitarias en El Mesón no constituyen una alternativa aislada al capitalismo, sino un campo de disputa en el que se enfrentan diferentes racionalidades económicas. Por un lado, lógicas orientadas a la acumulación, la renta y la inserción en mercados globales; por otro, prácticas que buscan sostener la vida comunitaria y la relación con el territorio. Esta tensión no se resuelve de manera definitiva, sino que se expresa en decisiones cotidianas sobre qué cultivar, cuánto destinar al autoconsumo o a la venta, el cuidado de semillas nativas, la participación en mingas, el uso colectivo del trabajo y la presión por incorporarse a economías más rentables como el monocultivo o los cultivos de uso ilícito. De este modo, la producción, el trabajo y el uso de los recursos se convierten en espacios donde se disputa permanentemente la continuidad de formas comunitarias de vida.

En este sentido, la economía aparece como una dimensión central del conflicto territorial, en la medida en que define las condiciones materiales de la vida comunitaria. La capacidad de

sostener prácticas económicas propias se convierte en un elemento clave para la autonomía, ya que permite reducir la dependencia de dinámicas externas que subordinan el territorio a intereses ajenos. De este modo, la economía no solo reproduce la vida, sino que también define las posibilidades de resistencia.

Ahora bien, en el territorio de El Mesón esta dimensión económica no se despliega de manera separada de lo educativo, sino que ambos ámbitos se articulan profundamente en la construcción de proyectos productivos comunitarios. Para el Pueblo Nasa, dichos proyectos adquieren un sentido particular bajo la figura de **las siembras pedagógicas**, entendidas no como actividades económicas aisladas, sino como espacios donde producción, aprendizaje y territorio se co-producen mutuamente. En palabras del dinamizador:

“Las siembras pedagógicas no son solo para producir. Son para que los jóvenes aprendan desde la práctica, entiendan el territorio y se vinculen con la comunidad. Ahí se mezcla todo: el conocimiento, el trabajo y la cultura. No es solo sembrar, es formar.”

En las siembras pedagógicas, cultivar la tierra implica también cultivar conocimiento comunitario, fortalecer la organización y disputar el sentido del trabajo frente a lógicas extractivistas o mercantiles. De esta forma, lo educativo no antecede ni sigue a lo económico: ambas dimensiones se tejen en una misma práctica que forma sujetos al tiempo que sostiene la vida material del territorio. En coherencia con ello, el Proyecto Educativo Comunitario del INEIM plantea la articulación entre formación, territorio y producción mediante espacios como la granja escolar, las huertas y el trabajo comunitario como parte del proceso pedagógico en los que convergen hilos del saber cómo economías propias y agroecología, gobierno propio y convivencia, como parte del proceso pedagógico (INEIM-PEC, 2022). De igual manera, los Planes de Vida del pueblo nasa orientan la educación desde su vínculo con la tierra, promoviendo la transmisión de

saberes agroecológicos, el cuidado de semillas y la producción para la autonomía alimentaria como parte de la formación (ACIN, 2014). En la misma línea, el Plan de Salvaguarda reconoce el fortalecimiento de estas prácticas productivas y formativas como estrategia para la pervivencia cultural y territorial frente a las amenazas externas (CRIC, 2014).

Finalmente, al igual que en las categorías anteriores, las economías comunitarias no deben entenderse únicamente en términos de resistencia, sino también como espacios de creación. Las prácticas que emergen en El Mesón no solo buscan contrarrestar las lógicas dominantes, sino construir formas alternativas de organización económica que articulen producción, comunidad y territorio. En este sentido, la economía se configura como un campo estratégico en la disputa por lo material y simbólico del territorio, en el que se juegan no solo formas de producir, sino formas de vivir.

2.4. ESPIRITUALIDAD COMO PRINCIPIO DE RE-EXISTENCIA TERRITORIAL Y CONTROL CULTURAL

El análisis de la espiritualidad en el territorio de El Mesón exige desplazar su comprensión más allá de las nociones reduccionistas que la ubican en el ámbito de lo simbólico, lo religioso o lo cultural en sentido restringido. En contextos como el del pueblo Nasa, la espiritualidad no constituye una dimensión separada de la vida social, sino un principio organizador que articula la relación con el territorio, la comunidad, el conocimiento y la autoridad. En este sentido, no puede entenderse como un sistema de creencias aislado, sino como una forma de existencia que estructura prácticas concretas de vida y orienta decisiones colectivas. Tal como señala un dinamizador en la entrevista: “La parte espiritual no es solo como dicen por ahí creer, sino que es lo que orienta todo, el trabajo, la siembra, la forma de vivir. Si uno no está bien espiritualmente, tampoco está bien en la comunidad ni en el territorio.”

Esta perspectiva implica reconocer que la relación con el territorio no se define únicamente en términos de propiedad o uso, sino también en función de vínculos espirituales que configuran formas específicas de habitar. La tierra no aparece como un recurso, sino como un ser con el que se establece una relación de reciprocidad, cuidado y respeto. En este marco, la espiritualidad no es un complemento de la vida material, sino una dimensión constitutiva de la misma, en la medida en que orienta las prácticas productivas, las formas de organización y los procesos educativos.

Desde esta comprensión, la espiritualidad se vincula directamente con la noción de control cultural desarrollada por Bonfil Batalla (1991), quien plantea que la autonomía de los pueblos depende de su capacidad para decidir sobre los elementos que configuran su cultura. En el caso del pueblo nasa, esta capacidad no se limita a la lengua o las tradiciones, sino que incluye formas de conocimiento, prácticas rituales y relaciones con el territorio que no pueden ser separadas de su dimensión espiritual. De este modo, la espiritualidad se convierte en un eje central del control cultural, en tanto orienta la manera en que se comprende y se organiza la vida colectiva.

Esta dimensión resulta especialmente relevante en contextos de despojo territorial, donde no solo se disputan recursos materiales, sino también formas de relación con el mundo. La imposición de modelos de desarrollo basados en la explotación de la naturaleza implica, al mismo tiempo, una ruptura con las formas de conocimiento y espiritualidad que sostienen las prácticas comunitarias. En este sentido, el despojo no es únicamente material, sino también ontológico, en la medida en que afecta las formas mismas de existencia de las comunidades.

En este punto, las contribuciones de Catherine Walsh permiten profundizar en la comprensión de la espiritualidad como práctica de re-existencia. Más allá de la resistencia entendida como oposición, la re-existencia implica, como plantea Adolfo Albán Achinte (2013), la creación y sostenimiento de formas de vida que, desde memorias, saberes y prácticas propias,

desafían las lógicas coloniales sin limitarse únicamente a resistirlas. Desde esta perspectiva, la espiritualidad no se reduce a preservar tradiciones, sino que se configura como un campo activo de producción de sentidos, en el que se recrean y resignifican las relaciones con el territorio y la comunidad (Walsh, 2014).

En el caso de El Mesón, esta re-existencia se expresa en prácticas concretas que articulan la vida espiritual con la organización comunitaria. Los rituales, las armonizaciones y las orientaciones de las autoridades espirituales no son eventos aislados, sino momentos en los que se define el equilibrio del territorio y se orientan decisiones colectivas. De este modo, la espiritualidad no opera al margen de la política, sino que constituye una forma de ejercicio de autoridad que incide directamente en la vida comunitaria. Como señala una de las entrevistas: “Aquí todo no se decide solo por reunión, también se orienta desde lo espiritual. Hay momentos donde se armoniza, donde se consulta, porque no todo es solo lo que uno piensa, también hay que mirar qué dice el territorio.” (Arley Flor Bermúdez)

En coherencia con ello, el Proyecto Educativo Comunitario del INEIM reconoce la espiritualidad como eje transversal de la formación, vinculando los procesos pedagógicos con prácticas de armonización, orientación de mayores y relación con el territorio (INEIM-PEC, 2022). De igual manera, los Planes de Vida del pueblo nasa plantean la espiritualidad como principio organizador de la vida colectiva, orientando las decisiones comunitarias, el uso del territorio y la transmisión de saberes (ACIN, 2014). En la misma línea, el Plan de Salvaguarda enfatiza el fortalecimiento de las autoridades espirituales y de los rituales propios como estrategia fundamental para la pervivencia cultural y el equilibrio territorial frente a las amenazas externas (CRIC, 2014).

Sin embargo, esta centralidad de la espiritualidad se desarrolla en un contexto atravesado por múltiples tensiones. La presencia de iglesias cristianas en el territorio introduce una racionalidad distinta, basada en concepciones del mundo que tienden a separar lo espiritual de lo material y a establecer jerarquías entre prácticas consideradas legítimas e ilegítimas. Estas diferencias no solo generan conflictos en el plano de las creencias, sino que inciden directamente en las prácticas comunitarias, afectando la transmisión de saberes y la participación en rituales.

Estas tensiones no deben entenderse como simples conflictos religiosos, sino como expresiones de una disputa más amplia por el control cultural del territorio. La adopción de nuevas formas de espiritualidad puede implicar transformaciones en la relación con la tierra, en las prácticas productivas y en las formas de organización comunitaria. En este sentido, la espiritualidad se convierte en un campo en el que se enfrentan diferentes proyectos de vida, cada uno con implicaciones concretas para la autonomía territorial.

A su vez, estas disputas se articulan con procesos más amplios de modernización y mercantilización que atraviesan el territorio. La lógica del mercado tiende a fragmentar la vida social, separando dimensiones que en la práctica comunitaria aparecen integradas. En este contexto, la espiritualidad puede ser desplazada o reducida a un ámbito privado, perdiendo su capacidad de orientar la vida colectiva. Este proceso no ocurre de manera homogénea, sino que se expresa en tensiones generacionales, en las que los jóvenes enfrentan presiones para adoptar formas de vida que no siempre son compatibles con las prácticas comunitarias.

Frente a estas dinámicas, la espiritualidad Nasa no se presenta como un sistema estático, sino como un proceso en constante transformación. Lejos de ser una herencia inmutable, se recrea en la práctica, adaptándose a nuevas condiciones sin perder su capacidad de orientar la vida comunitaria. Esta capacidad de adaptación resulta fundamental para su sostenibilidad, en la medida

en que permite responder a los desafíos contemporáneos sin renunciar a los principios que la sustentan.

En este marco, la espiritualidad se articula directamente con los procesos educativos. Como se planteó en la categoría anterior, la educación propia no puede entenderse sin su dimensión espiritual, ya que el conocimiento no se separa de la relación con el territorio y la comunidad. La formación no se orienta únicamente a la adquisición de contenidos, sino a la construcción de una forma de vida en la que el equilibrio, el respeto y la reciprocidad ocupan un lugar central. De este modo, la espiritualidad no es un contenido dentro del currículo, sino un principio que orienta el proceso educativo en su conjunto. En coherencia con ello, el Proyecto Educativo Comunitario del INEIM plantea la espiritualidad como eje transversal que orienta los procesos formativos, articulando la enseñanza con prácticas de armonización, el acompañamiento de mayores y la relación con la Madre Tierra (INEIM- PEC, 2022). De igual manera, los Planes de Vida del pueblo nasa conciben la educación como un proceso integral en el que la formación espiritual es inseparable del aprendizaje, orientando la transmisión de saberes, la vida comunitaria y el cuidado del territorio (ACIN, 2014). En la misma línea, el Plan de Salvaguarda reconoce el fortalecimiento de la espiritualidad y de las prácticas propias como una estrategia fundamental para garantizar la pervivencia cultural, vinculando estos procesos directamente con la formación de las nuevas generaciones (CRIC, 2014).

De igual manera, la espiritualidad se relaciona con las prácticas económicas, en la medida en que define criterios sobre el uso de la tierra, los ritmos de producción y las formas de relación con la naturaleza. La idea de equilibrio no solo tiene implicaciones simbólicas, sino que se traduce en decisiones concretas sobre qué se produce, cómo se produce y para qué se produce. En este

sentido, la espiritualidad actúa como un principio regulador que limita la explotación indiscriminada de los recursos y orienta la producción hacia la sostenibilidad.

A partir de lo anterior, es posible sostener que la espiritualidad en El Mesón no constituye una dimensión secundaria del territorio, ni un ámbito separado de la vida social que pueda aislarse en prácticas rituales o creencias particulares. Por el contrario, se configura como un eje estructurante que articula las distintas esferas de la vida comunitaria, en la medida en que orienta la manera en que se comprende, se habita y se transforma el territorio. No se trata simplemente de una dimensión simbólica, sino de un principio organizador que incide de manera concreta en las decisiones colectivas, en las prácticas productivas, en los procesos educativos y en las formas de autoridad.

En este sentido, la espiritualidad aparece como un punto de convergencia donde se entrelazan disputas que, en el marco del pensamiento moderno, suelen presentarse como separadas: el conocimiento, la economía, la política y la cultura. Sin embargo, en el territorio estas dimensiones no operan de manera autónoma, sino que se configuran en relación con una forma particular de entender el mundo en la que la vida no se fragmenta en esferas independientes. De este modo, la espiritualidad no solo da sentido a estas prácticas, sino que establece criterios para su orientación, definiendo qué se considera legítimo, qué debe ser cuidado y qué tipo de relaciones deben sostenerse con el entorno.

Esta centralidad permite comprender que las disputas por el territorio no se limitan a su control material, sino que implican también la confrontación entre diferentes formas de existencia. Las lógicas externas —vinculadas al mercado, al Estado o a proyectos extractivos— no solo buscan apropiarse de recursos, sino que introducen formas de relación con la tierra, el tiempo y la comunidad que entran en tensión con las prácticas espirituales. En este contexto, la espiritualidad

no es un elemento accesorio, sino un campo en el que se define la posibilidad misma de sostener formas de vida autónomas frente a estas presiones.

No obstante, esta función estructurante no debe ser entendida de manera esencialista o estática. La espiritualidad en El Mesón no se presenta como un sistema cerrado e inmutable, sino como un proceso dinámico que se recrea en la práctica, en medio de tensiones, disputas y transformaciones. Su vigencia no depende de la preservación intacta de formas del pasado, sino de su capacidad para adaptarse, resignificarse y mantenerse como referente en contextos cambiantes. En este sentido, la espiritualidad no es simplemente herencia, sino práctica viva que se actualiza en la cotidianidad.

Es precisamente en esta capacidad de actualización donde puede ser comprendida como una forma de re-existencia territorial. Más allá de la resistencia entendida como oposición, la re-existencia implica la producción continua de condiciones para la vida, en contextos donde estas se ven constantemente amenazadas. La espiritualidad, en este marco, no solo permite enfrentar las dinámicas de despojo, sino recrear formas de relación con el territorio que sostienen la vida comunitaria en el presente.

Esta recreación no ocurre en abstracto, sino en prácticas concretas que articulan lo espiritual con lo material: la orientación de los cultivos, los tiempos de trabajo, las decisiones organizativas, los procesos de formación y las formas de resolver conflictos. En cada una de estas prácticas, la espiritualidad actúa como un principio que no solo regula, sino que produce sentido, definiendo las condiciones bajo las cuales la vida puede reproducirse de manera equilibrada. De este modo, su potencia no radica en la conservación de un pasado idealizado, sino en su capacidad para orientar prácticas presentes en función de la continuidad de la vida. En coherencia con ello, el Proyecto Educativo Comunitario del INEIM vincula los procesos formativos con la relación

espiritual con el territorio, integrando prácticas como la siembra, la armonización y la orientación de mayores en la vida escolar (INEIM-PEC, 2022); a su vez, los Planes de Vida del pueblo nasa establecen que el uso de la tierra, los tiempos productivos y las decisiones colectivas deben orientarse por principios de equilibrio y armonía con la Madre Tierra (ACIN, 2014), mientras que el Plan de Salvaguarda enfatiza el fortalecimiento de estas prácticas como base para la pervivencia cultural y el control territorial (CRIC, 2014).

Al mismo tiempo, esta dimensión proyectiva permite entender que la espiritualidad no solo se ancla en la memoria, sino que abre horizontes de futuro. En contextos atravesados por la incertidumbre, la violencia y la presión de modelos externos, la espiritualidad contribuye a sostener imaginarios colectivos que hacen posible pensar la permanencia en el territorio y la construcción de alternativas. En este sentido, no se limita a reproducir lo existente, sino que participa activamente en la configuración de lo que puede llegar a ser.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que la espiritualidad no solo sostiene el territorio, sino que lo produce. Esta afirmación no debe entenderse en un sentido metafórico, sino en términos concretos: las formas de relación, cuidado y organización que emergen desde la espiritualidad configuran prácticas que materializan una manera específica de habitar. El territorio no es únicamente un espacio físico, sino el resultado de estas relaciones, de estas prácticas y de estos sentidos que se construyen colectivamente.

En este marco, la espiritualidad se posiciona como un elemento central en la disputa por el territorio, no solo porque permite resistir las lógicas de despojo y subordinación, sino porque hace posible la construcción de formas de vida que no se ajustan completamente a ellas. Su potencia radica en esta doble dimensión: por un lado, como anclaje que sostiene la continuidad de la vida comunitaria; por otro, como fuerza creativa que abre posibilidades para su transformación.

El desarrollo de las categorías abordadas en este capítulo permite comprender que el territorio de El Mesón no puede leerse desde explicaciones fragmentadas que separan lo económico, lo político, lo cultural o lo educativo. Por el contrario, emerge un entramado en el que estas dimensiones se articulan dentro de los procesos educativos, configurando un campo de disputa donde se define la posibilidad de sostener la vida comunitaria y la autonomía territorial en condiciones marcadas por el despojo, la violencia y las presiones externas.

En este sentido, el despojo territorial no aparece únicamente como un proceso histórico de expropiación de la tierra, sino como una dinámica en permanente actualización que reconfigura las condiciones materiales y simbólicas de la vida. Como se mostró, este no se expresa solamente en la concentración de la tierra, sino en la fragmentación del territorio, en la imposición de economías que alteran las prácticas productivas y en la precarización de la vida rural. Sin embargo, su dimensión más profunda radica en su capacidad de inscribirse en la cotidianidad, condicionando decisiones concretas que afectan la reproducción de la vida comunitaria.

Esta lectura permite entender que el territorio no es un espacio pasivo sobre el cual actúan fuerzas externas, sino un campo activo en el que se producen, disputan y se transforman formas de vida. Es precisamente en este campo donde la educación propia adquiere su sentido, no como un subsistema educativo alternativo, sino como una práctica que articula conocimiento, territorio y acción. Al cuestionar la separación entre conocimiento y vida, la educación propia no solo redefine qué se enseña, sino que transforma el sentido mismo del aprendizaje, vinculándolo con la defensa del territorio, la organización colectiva y la construcción de proyectos de vida.

No obstante, como se ha planteado, esta apuesta educativa no se desarrolla en condiciones de autonomía plena, sino en tensión con el sistema educativo estatal y con las lógicas que este introduce. Estas tensiones no son meramente pedagógicas, sino que expresan un conflicto más

profundo entre formas distintas de entender el conocimiento, el sujeto y el propósito de la educación. En este sentido, la práctica educativa se configura como un espacio de disputa en el que se define si el aprendizaje se orienta hacia la reproducción del orden existente o hacia la construcción de alternativas.

De manera similar, el análisis de las economías comunitarias permitió evidenciar que estas no constituyen espacios aislados frente al capitalismo, sino procesos que se desarrollan en relación —y en tensión— con sus dinámicas. La convivencia con economías de mercado, circuitos ilícitos y procesos de mercantilización introduce contradicciones que reconfiguran las relaciones sociales y ponen en cuestión la sostenibilidad de las prácticas comunitarias. Sin embargo, lejos de desaparecer, estas economías se reinventan en medio de estas tensiones, configurando formas híbridas que expresan tanto la capacidad de adaptación como los riesgos de cooptación.

En este marco, el cooperativismo étnico emerge como una estrategia que articula estas tensiones, no solo como forma de organización económica, sino como herramienta política para disputar el control del territorio. Su importancia radica en que permite reconfigurar la producción como un proceso orientado no únicamente por el mercado, sino por la reproducción de la vida colectiva, la autonomía y el control cultural. No obstante, su desarrollo también se encuentra atravesado por contradicciones que reflejan las condiciones estructurales en las que se inscribe.

Por su parte, la espiritualidad aparece como un eje que atraviesa y articula todas estas dimensiones. Lejos de constituir un ámbito separado de la vida social, se configura como un principio organizador que orienta las relaciones con el territorio, las prácticas productivas, los procesos educativos y las formas de autoridad. En este sentido, la espiritualidad no solo da sentido a la vida comunitaria, sino que participa activamente en su producción, configurando una forma de habitar que desafía las lógicas de despojo y subordinación.

A partir de esta articulación, es posible sostener que las dinámicas que atraviesan el territorio de El Mesón no pueden entenderse como fenómenos aislados, sino como expresiones de un mismo proceso en el que se enfrentan diferentes racionalidades sobre la vida, el territorio y el futuro. Por un lado, lógicas orientadas por la acumulación, la mercantilización y el control externo; por otro, prácticas que buscan sostener formas de vida basadas en la reciprocidad, la colectividad y la relación con el territorio. Esta tensión no se resuelve de manera definitiva, sino que se expresa en múltiples escalas, desde las estructuras más amplias hasta las decisiones cotidianas.

El territorio se configura como un espacio de disputa permanente en el que se define no solo el acceso a los recursos, sino las condiciones mismas de existencia. La educación, la economía, la espiritualidad y las formas de organización comunitaria no son dimensiones separadas, sino campos interrelacionados en los que se juega la posibilidad de sostener proyectos de vida autónomos. De este modo, el análisis desarrollado en este capítulo permite comprender que la autonomía no es una condición dada, sino un proceso en construcción, atravesado por tensiones, contradicciones y posibilidades.

Esta perspectiva resulta fundamental para orientar el análisis empírico que se desarrollará en los siguientes capítulos. Más que buscar la confirmación de categorías abstractas, se trata de comprender cómo estas dinámicas se expresan de manera concreta en el territorio, cómo se articulan en la práctica y qué formas de relación emergen en este contexto. En este sentido, el marco teórico no se presenta como un esquema cerrado, sino como una herramienta para interpretar la realidad en su complejidad.

Este capítulo permite delimitar el enfoque desde el cual se aborda la investigación: una perspectiva que entiende el territorio como un proceso en disputa, la educación como práctica política, la economía como campo de lucha por la vida y la espiritualidad como principio

organizador de la existencia. A partir de este posicionamiento, el siguiente capítulo se orientará a definir las estrategias metodológicas que permitieron aproximarse a estas dinámicas, reconociendo su carácter situado, relacional y en constante transformación.

Con el fin de sintetizar las tensiones analizadas a lo largo del capítulo, resulta pertinente retomar la noción de control cultural propuesta por Bonfil Batalla (1991, p. 171) entendida como la capacidad de una sociedad para decidir sobre los elementos que configuran su cultura. Más que una condición absoluta, el control cultural se expresa en distintos niveles —propio, en disputa y externo— que permiten comprender la coexistencia de racionalidades en contextos atravesados por la colonialidad. A partir de esta perspectiva, se presenta a continuación una matriz de análisis que permite caracterizar cómo se distribuye el control cultural en el territorio de El Mesón, evidenciando que las distintas dimensiones de la vida comunitaria no se encuentran plenamente autonomizadas, sino atravesadas por tensiones estructurales que configuran un campo de disputa permanente.

Tipo de control cultural	Definición (Bonfil)	Expresión en El Mesón (empírico)	Implicaciones para la autonomía territorial
Cultura autónoma	Elementos culturales propios sobre los cuales la comunidad decide y ejerce control directo	Prácticas de armonización, rituales orientados por sabedores, relación espiritual con la Madre Tierra, mingas, formas comunitarias de trabajo y decisión	Constituye la base de la re-existencia territorial: permite sostener formas propias de vida, orientar la producción desde el equilibrio y reproducir el tejido comunitario

Tipo de control cultural	Definición (Bonfil)	Expresión en El Mesón (empírico)	Implicaciones para la autonomía territorial
Cultura apropiada	Elementos externos que han sido adoptados y resignificados bajo control comunitario	Escuela formal adaptada al modelo de educación propia, uso del castellano en articulación con saberes nasa, integración parcial del currículo estatal a los hilos del saber	Muestra la capacidad de adaptación sin pérdida total de autonomía; sin embargo, implica tensiones permanentes para evitar la subordinación de lo propio
Cultura enajenada	Elementos culturales propios cuyo control ha sido desplazado o limitado por actores externos	Transformaciones en el uso del territorio por presión de economías ilícitas, debilitamiento de prácticas espirituales en algunos sectores, pérdida de control sobre decisiones productivas	Expresa fracturas en el control cultural: la comunidad conserva prácticas, pero no siempre decide sobre ellas, lo que afecta la reproducción autónoma de la vida
Cultura impuesta	Elementos externos introducidos y controlados por agentes externos, sin mediación comunitaria	Estándares educativos nacionales, pruebas estandarizadas, presencia de iglesias cristianas que reconfiguran la espiritualidad, lógicas de mercado y economías ilegales	Limita la autonomía al imponer racionalidades externas que fragmentan la vida comunitaria y subordinan decisiones a intereses ajenos al territorio

Fuente: elaboración propia a partir de la teoría del control cultural Bonfil Batalla (1991)

La matriz anterior permite observar que el control cultural en El Mesón no se configura como una condición homogénea ni plenamente consolidada, sino como un campo de disputa

atravesado por tensiones entre autonomía, apropiación, imposición y pérdida parcial de control sobre determinados ámbitos de la vida comunitaria. Mientras prácticas como la espiritualidad, la minga o ciertas formas de organización conservan altos niveles de autonomía, otros espacios — como la escuela, la economía o algunos referentes culturales— se encuentran tensionados por racionalidades estatales, religiosas y mercantiles. Esto permite comprender que la autonomía territorial no constituye un estado acabado, sino un proceso permanentemente negociado, en el que la comunidad disputa las condiciones materiales, culturales y educativas para sostener su proyecto de vida. En este marco, el siguiente capítulo profundiza en la manera en que estas tensiones se expresan en la práctica pedagógica y en los procesos concretos de formación desarrollados en El Mesón.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA SITUADA DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL MESÓN

El abordaje metodológico de esta investigación parte del reconocimiento de que el conocimiento no se produce en abstracto ni puede separarse de las condiciones territoriales en las que emerge. Estudiar procesos como el despojo territorial, la educación propia, las economías comunitarias y la espiritualidad nasa en El Mesón implica asumir que estos no constituyen objetos

aislados, sino dimensiones interrelacionadas de la vida comunitaria que se configuran en medio de tensiones, disputas y procesos históricos concretos.

Desde esta perspectiva, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo-crítico, que busca comprender las dinámicas sociales no solo en su manifestación empírica, sino en las relaciones de poder que las atraviesan. Más que describir fenómenos, el interés se orienta a analizar cómo se configuran en el territorio formas específicas de organización, conocimiento y resistencia, y cómo estas se articulan con procesos más amplios de subordinación y disputa.

En coherencia con lo anterior, se adopta una perspectiva situada que reconoce al territorio de El Mesón no como un escenario neutro, sino como un espacio históricamente configurado por relaciones de despojo, pero también por prácticas de re-existencia y construcción de autonomía. Esto implica que el proceso investigativo no se limita a la recolección de información, sino que se entiende como una aproximación a experiencias vivas, en las que el conocimiento se produce en interacción con la comunidad y en relación con sus formas propias de organización.

En este marco, la investigación no asume a los sujetos como fuentes pasivas de información, sino como actores que producen conocimiento desde sus prácticas, saberes y procesos organizativos. Por ello, el trabajo se orienta a reconocer y dialogar con estas formas de producción de conocimiento, evitando reducirlas a categorías externas o a interpretaciones descontextualizadas.

A partir de estas consideraciones, el diseño metodológico se estructura como un estudio de caso centrado en el territorio de El Mesón, entendido no solo como unidad geográfica, sino como un espacio social en el que se articulan procesos educativos, económicos, políticos y espirituales.

Este enfoque permite profundizar en las particularidades del territorio, sin perder de vista las dinámicas más amplias que lo atraviesan.

La práctica pedagógica desarrollada en la Institución Educativa INEIM no puede comprenderse como una intervención educativa neutral ni desligada de las condiciones históricas, sociales y territoriales que atraviesan a la vereda El Mesón y al Resguardo Indígena de Honduras. Por el contrario, se trata de una experiencia situada, profundamente anclada en un contexto de conflictividad agraria, crisis ambiental, economías de subsistencia y disputas por el control territorial, que configuran tanto las posibilidades como las tensiones del proceso educativo. En este sentido, estas condiciones no solo configuran el escenario en el que se desarrolla la educación, sino que también orientan los contenidos, las metodologías y los énfasis de la práctica pedagógica.

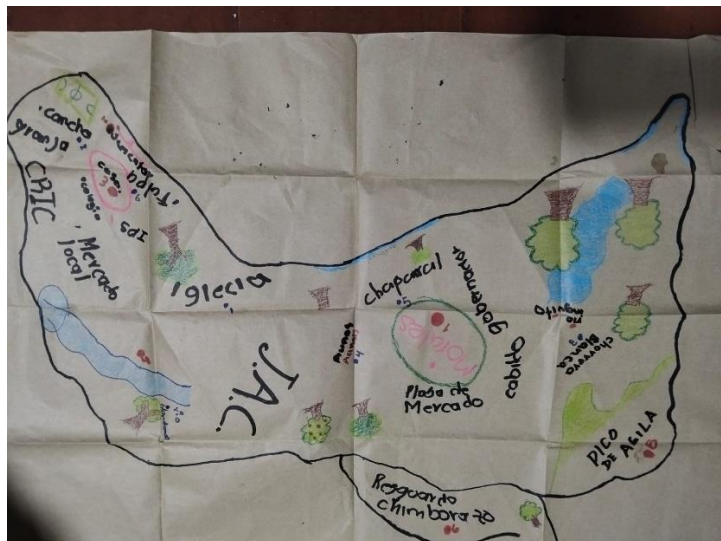
Entre estos espacios, se desarrollaron talleres orientados específicamente a abordar dimensiones del cooperativismo desde una perspectiva territorial y cultural, y el cual se presenta también como articulación con las categorías analísticas definidas por la investigación. Uno de ellos se centró en la teoría del valor trabajo, problematizando sus relaciones con las prácticas económicas comunitarias y con las formas nasa de entender el trabajo como eje de organización social. Otro taller se orientó a identificar las concepciones de los estudiantes en torno al Buen Vivir, entendido no como un concepto abstracto, sino como un marco que articula territorio, espiritualidad, reciprocidad y autonomía. Estos talleres no solo aportaron información valiosa para el análisis, sino que contribuyeron a concretar elementos fundamentales, al permitir reconocer cómo lxs estudiantes interpretan y resignifican estas categorías desde su experiencia en El Mesón.

Categoría	Expresión en la actividad
Despojo territorial	Problematización de la subordinación del trabajo comunitario a lógicas externas de mercado que desvalorizan prácticas productivas locales.
Educación propia	Reflexión colectiva sobre el trabajo desde las experiencias de los estudiantes, articulando teoría y prácticas comunitarias.
Control cultural	Reinterpretación del concepto de trabajo desde la perspectiva nasa, donde este se entiende como eje de organización social y no solo como actividad económica.
Economías comunitarias	Discusión sobre formas de trabajo no asalariadas, comunitarias y orientadas a la reproducción de la vida, en contraste con lógicas de acumulación.
Espiritualidad	Comprensión del trabajo como práctica vinculada al equilibrio con la Madre Tierra y a la sostenibilidad de la vida comunitaria.

A diferencia de las entrevistas individuales, los talleres posibilitaron una construcción más dinámica y colectiva de la información, en la que emergieron no solo opiniones individuales, sino también sentidos compartidos, acuerdos, tensiones y diferencias al interior del grupo. A través de actividades participativas —como ejercicios de reflexión, construcción de mapas territoriales y discusión de problemáticas— fue posible identificar cómo los estudiantes interpretan su relación con el territorio y cómo se posicionan frente a las dinámicas que lo afectan.

Uno de los primeros momentos del proceso pedagógico permitió identificar, a través de ejercicios de cartografía social participativa, que los estudiantes no perciben el territorio como un espacio meramente físico, sino como un entramado complejo de relaciones sociales, económicas, espirituales y ambientales. Los mapas construidos colectivamente no solo representaron caminos, ríos, cultivos y espacios comunitarios, sino también zonas de conflicto, transformaciones

ambientales y lugares cargados de significado afectivo.



De manera reiterada, los estudiantes señalaron como problemáticas centrales la crisis ambiental, asociada principalmente al monocultivo de hoja de coca y a los impactos históricos de la represa de La Salvajina. En los relatos que acompañaron la cartografía, emergieron preocupaciones relacionadas con la disminución de la fertilidad del suelo, la contaminación de fuentes hídricas, la pérdida de biodiversidad y la ruptura de los ciclos naturales.

Este ejercicio permitió evidenciar que, para los jóvenes, la crisis ambiental no es una abstracción ni un discurso aprendido en la escuela, sino una experiencia vivida que afecta directamente sus formas de subsistencia y su relación con la Madre Tierra. La cartografía se constituyó así en un primer espacio de lectura crítica del territorio, donde los estudiantes reconocieron las huellas del despojo, la guerra y el modelo de desarrollo impuesto.

Uno de los elementos que emergió con mayor fuerza en los ejercicios de cartografía y discusión fue la referencia a la represa de La Salvajina. Aunque muchos de los estudiantes no vivieron directamente su construcción, sus efectos permanecen en la memoria colectiva y en las transformaciones ambientales que perciben cotidianamente. La alteración de los ciclos del río

Cauca, la pérdida de suelos fértiles y la disminución de prácticas tradicionales como la pesca fueron señaladas como consecuencias directas de un proyecto impuesto desde una lógica externa al territorio.

De manera paralela, el monocultivo de hoja de coca aparece como una de las expresiones más complejas de las contradicciones territoriales. Los estudiantes reconocen, por un lado, la coca como planta ancestral, sagrada para el pueblo nasa, vinculada a prácticas rituales, medicinales y de pensamiento; pero, al mismo tiempo, identifican claramente los efectos negativos del monocultivo impuesto: deforestación, contaminación por químicos, dependencia económica y exposición permanente a dinámicas de violencia armada.

Esta ambivalencia permite comprender la coca no desde una perspectiva moralizante o criminalizadora, sino como un síntoma de una crisis estructural más profunda, relacionada con la pérdida de tierras fértiles, la falta de alternativas productivas y la concentración de la renta agraria. En este sentido, el aula se convierte en un espacio donde es posible problematizar críticamente las narrativas oficiales y vincularlas con las condiciones históricas de exclusión del territorio.

Categoría	Expresión en la actividad
Despojo territorial	Identificación de crisis ambiental, impactos de La Salvajina y transformaciones del territorio percibidas por los estudiantes.
Educación propia	Construcción colectiva del conocimiento a partir de la experiencia territorial; el territorio como eje pedagógico.
Control cultural	Representación del territorio desde significados propios (afectivos, simbólicos, comunitarios).

Categoría	Expresión en la actividad
Economías comunitarias	Referencias al monocultivo de coca y su impacto en las formas de subsistencia.
Espiritualidad	Comprensión del territorio como espacio de vida y relación con la Madre Tierra.

Un segundo eje del proceso pedagógico estuvo orientado al reconocimiento de la riqueza hídrica del territorio y a la reflexión sobre la necesidad del cuidado ambiental. A través de talleres participativos, los estudiantes identificaron los principales ecosistemas presentes en la región, así como las fuentes hídricas que atraviesan la vereda y el resguardo.

En este espacio se desarrollaron actividades prácticas como la construcción de filtros artesanales de agua y ejercicios de separación de residuos, que permitieron articular conocimientos técnicos con saberes comunitarios y ancestrales. Estas actividades no se plantearon como soluciones definitivas, sino como herramientas pedagógicas para reflexionar sobre la

responsabilidad colectiva en el cuidado del agua y del territorio.



Los estudiantes señalaron de manera reiterada la contradicción entre la abundancia hídrica del resguardo y el deterioro progresivo de ríos y quebradas, producto del vertimiento de químicos asociados al monocultivo y a prácticas agrícolas impuestas. Este reconocimiento permitió

fortalecer una conciencia ambiental situada, que entiende el agua no solo como recurso, sino como ser vivo, en coherencia con la cosmovisión nasa.

Categoría	Expresión en la actividad
Despojo territorial	Identificación del deterioro de fuentes hídricas por contaminación y prácticas agrícolas impuestas.
Educación propia	Articulación de saberes técnicos (filtros, manejo de residuos) con conocimientos comunitarios y ancestrales.
Control cultural	Reafirmación de formas propias de entender y cuidar el territorio frente a prácticas externas que lo afectan.
Economías comunitarias	Relación entre contaminación del agua y dinámicas productivas como el monocultivo.
Espiritualidad	Reconocimiento del agua como ser vivo, en coherencia con la cosmovisión nasa.

En un tercer momento, el trabajo pedagógico se centró en la identificación colectiva de problemáticas ambientales y productivas, tales como la fumigación, la contaminación de fuentes hídricas, la infertilidad de la tierra y la dependencia del monocultivo. A partir de este diagnóstico, los estudiantes formularon alternativas que combinaron el uso de técnicas y tecnologías contemporáneas con saberes ancestrales del pueblo nasa.

En estas propuestas se evidencia una comprensión compleja del territorio, en la que la tecnología no es rechazada, pero sí subordinada a principios de equilibrio, sostenibilidad y cuidado de la Madre Tierra. Las iniciativas relacionadas con la recuperación de semillas nativas, el fortalecimiento de la agroecología, la diversificación productiva y la organización comunitaria

muestran que los jóvenes no se limitan a reproducir discursos de victimización, sino que elaboran



lecturas críticas y propositivas sobre su realidad.

La presencia de la técnica en estas propuestas no puede leerse desde una lógica instrumental orientada al trabajo asalariado o a la inserción individual en el mercado. Por el contrario, se trata de una comprensión de la técnica como práctica social históricamente situada, vinculada a la vida comunitaria. En este punto, el pensamiento de José Carlos Mariátegui permite comprender que la educación técnica adquiere sentido cuando se articula a un proyecto colectivo, y pierde su carácter emancipador cuando se separa del territorio y de la cultura.

Las propuestas formuladas por los estudiantes dialogan con esta perspectiva, en la medida en que no buscan su inserción individual en el mercado, sino el fortalecimiento de prácticas orientadas a la sostenibilidad y a la reproducción de la vida comunitaria. En este sentido, la técnica se configura como una dimensión pedagógica profundamente política.

Categoría	Expresión en la actividad
Despojo territorial	Identificación del deterioro de fuentes hídricas por contaminación y prácticas agrícolas impuestas.
Educación propia	Articulación de saberes técnicos (filtros, manejo de residuos) con conocimientos comunitarios y ancestrales.

Categoría	Expresión en la actividad
Control cultural	Reafirmación de formas propias de entender y cuidar el territorio frente a prácticas externas que lo afectan.
Economías comunitarias	Relación entre contaminación del agua y dinámicas productivas como el monocultivo.
Espiritualidad	Reconocimiento del agua como ser vivo, en coherencia con la cosmovisión nasa.

De manera paralela, el acompañamiento a los proyectos de grado permitió evidenciar que la educación propia se desarrolla como un ejercicio orientado a la comunidad. Estos proyectos abordaron temas como la memoria histórica del resguardo, la defensa del territorio y el fortalecimiento de prácticas productivas como el café, la caña, la yuca, entre otras.



Los proyectos de grado no se conciben únicamente como un requisito académico, sino como una forma de devolverle algo a la comunidad, reafirmando el carácter colectivo del conocimiento. En este sentido, la educación propia se expresa como un proceso de construcción cultural, en el que aprender implica asumir responsabilidades con el territorio y con la vida comunitaria.

No obstante, este proceso pedagógico se desarrolla en medio de profundas contradicciones. La educación propia coexiste con estructuras escolares heredadas del modelo educativo occidental, basadas en la fragmentación del conocimiento, la evaluación estandarizada y la formación para la competencia individual. Esta coexistencia genera tensiones que atraviesan la experiencia de los estudiantes, quienes habitan simultáneamente dos racionalidades educativas que no siempre logran articularse.

A ello se suma el hecho de que muchos estudiantes participan activamente en economías familiares basadas en el cultivo de hoja de coca y otras actividades agrícolas. En este contexto, las decisiones sobre el futuro no se producen en abstracto, sino en condiciones marcadas por la precariedad, la falta de alternativas y la presencia de actores armados.

En coherencia con el enfoque de Investigación Acción Participativa, los talleres no fueron concebidos únicamente como un instrumento de recolección de datos, sino como espacios de diálogo en los que se articulan procesos formativos y reflexivos. Esto permitió que la producción de información no se limitara a la extracción de contenidos, sino que se vinculara a dinámicas de análisis colectivo, en las que los participantes pudieron problematizar su propia realidad.

Asimismo, los talleres aportaron elementos clave para comprender las tensiones entre diferentes racionalidades presentes en el territorio, especialmente en lo relacionado con la educación, las expectativas de vida, la influencia de dinámicas de mercado y las transformaciones culturales, constituyéndose en una fuente fundamental para el análisis desde la perspectiva de los jóvenes como actores centrales en la reproducción y transformación de la vida comunitaria.

Por otra parte, se realizaron **recorridos territoriales** como estrategia metodológica orientada a comprender la relación entre prácticas sociales y configuración del espacio. Estos

recorridos permitieron identificar dinámicas concretas del territorio, así como situar espacialmente los procesos analizados, facilitando una lectura más integral de las relaciones entre comunidad, producción, educación y espiritualidad. Durante estos espacios también se generaron conversaciones informales que enriquecieron la comprensión de las dinámicas locales.

Adicionalmente, se llevó a cabo una **revisión documental** de materiales relevantes para la investigación, tales como lineamientos de educación propia, normativas como el Decreto 1953 de 2014, documentos institucionales y producciones comunitarias. Esta revisión permitió contextualizar los procesos observados y contrastar las prácticas territoriales con los marcos normativos y discursivos que inciden en ellas. así como lineamientos del Ministerio de Educación Nacional sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos e indígenas. También **documentos institucionales** del INEIM, tales como proyectos educativos institucionales (PEI), planes de área y registros de actividades comunitarias, que evidencian las tensiones cotidianas entre el currículo estatal y las apuestas de educación propia.

Esta revisión no se limitó a la extracción de información temática, sino que se orientó por un enfoque de **análisis crítico del discurso** que permitió identificar: las **contradicciones** entre lo que los marcos normativos garantizan formalmente y las condiciones reales de su aplicación en El Mesón; las **apropiaciones diferenciadas** que la comunidad hace de dichos marcos, reinterpretándolos desde sus propios criterios de control cultural; y los **silencios o vacíos** normativos, particularmente en lo relacionado con la articulación entre economías comunitarias, espiritualidad y proyectos productivos —un aspecto central para esta investigación, dada la ausencia de lineamientos claros que integren la dimensión económica en los planes de educación propia.

De este modo, la revisión documental no funcionó como un paso previo o separado del trabajo de campo, sino como una lente analítica que se retroalimentó permanentemente con la observación participante, las entrevistas y los talleres. Por ejemplo, los lineamientos de educación propia leídos a la luz de las prácticas observadas en las siembras pedagógicas permitieron evidenciar distancias significativas entre los principios declarados y su materialización cotidiana, así como experiencias locales donde dichos principios eran profundizados o incluso cuestionados desde la práctica. Asimismo, el contraste entre las normativas nacionales y los usos reales que la comunidad hace de ellas —por ejemplo, en la exigibilidad de ciertos derechos o en la negociación con la institucionalidad educativa— reveló estrategias concretas de agencia y resistencia que no son fácilmente capturables por la sola observación directa.

En coherencia con el enfoque adoptado, estas técnicas no se aplicaron de manera aislada, sino de forma articulada, permitiendo una triangulación de la información. De este modo, la observación participante facilitó el reconocimiento de prácticas concretas, las entrevistas permitieron profundizar en los significados y experiencias de los actores, los talleres posibilitaron una construcción colectiva del conocimiento, los recorridos territoriales aportaron una lectura espacial de las dinámicas y la revisión documental brindó elementos de contexto y problematización.

Es importante señalar que el proceso de recolección de información estuvo mediado por la relación construida con la comunidad, lo que implicó reconocer sus tiempos, dinámicas y formas de interacción. En este sentido, el acceso a la información no fue inmediato ni homogéneo, sino progresivo, en función de la confianza y del vínculo establecido con los actores.

Finalmente, la combinación de estas técnicas permitió construir una aproximación integral a las dinámicas del territorio de El Mesón, articulando la observación de prácticas, la interpretación

de significados y el análisis de marcos contextuales, lo cual resulta fundamental para abordar la complejidad de los procesos estudiados.

Estrategias de análisis.

La estrategia de análisis de la presente investigación se construye en coherencia con el enfoque cualitativo crítico, la perspectiva de Investigación Acción Participativa (IAP) y el marco teórico desarrollado. En este sentido, el análisis no se orienta a la simple organización o clasificación de la información recolectada, sino a la interpretación de las dinámicas territoriales en función de las relaciones de poder, las tensiones y las formas de agencia que las configuran.

En lugar de abordar la información como un conjunto de datos aislados, se asume que esta se encuentra atravesada por sentidos, prácticas y experiencias que deben ser comprendidas en su contexto. Por ello, el proceso de análisis se fundamenta en una lectura relacional, que busca identificar cómo se articulan las distintas dimensiones abordadas en la investigación —despojo territorial, educación propia, economías comunitarias y espiritualidad— en la configuración de la vida en El Mesón.

El análisis se organiza a partir de categorías construidas tanto desde el marco teórico como desde el trabajo de campo. Entre las principales categorías se encuentran: despojo territorial, educación propia, control cultural, economías comunitarias y espiritualidad. Estas categorías no se utilizan como compartimentos rígidos, sino como herramientas analíticas que permiten orientar la interpretación de la información y establecer relaciones entre diferentes dimensiones del territorio.

En este sentido, el proceso analítico no se limita a identificar la presencia de estas categorías, sino que se orienta a problematizar sus formas de articulación. Esto implica, por ejemplo, analizar cómo el despojo territorial se manifiesta en prácticas concretas, cómo incide en

las dinámicas educativas, cómo reconfigura las economías comunitarias o cómo se enfrenta desde la espiritualidad. De este modo, el análisis se construye a partir de la interrelación de categorías, evitando fragmentar la comprensión del territorio.

Asimismo, un eje central de la estrategia de análisis es la identificación de tensiones entre diferentes racionalidades presentes en el territorio. Tal como se ha planteado en el marco teórico, en El Mesón convergen lógicas comunitarias, estatales, religiosas y de mercado que disputan el sentido de prácticas como la educación, la producción y la organización social. En este sentido, el análisis se orienta a identificar cómo estas racionalidades se expresan en los discursos y prácticas de los actores, cómo entran en conflicto y cómo son negociadas en contextos concretos.

El tratamiento de la información recolectada —proveniente de la observación participante, las entrevistas, los talleres y la revisión documental— se realizó mediante un proceso de organización, codificación y análisis interpretativo. En una primera fase, se sistematizó la información a partir de registros de campo, transcripciones de entrevistas y productos de los talleres. Posteriormente, se identificaron unidades de sentido relevantes, las cuales fueron agrupadas en función de las categorías de análisis previamente definidas y de otras que emergieron durante el proceso.

Este proceso permitió no solo ordenar la información, sino también reconocer patrones, recurrencias y contradicciones en los discursos y prácticas de los actores. En coherencia con el enfoque adoptado, estas contradicciones no se interpretan como inconsistencias, sino como expresiones de las tensiones estructurales que atraviesan el territorio.

Por otra parte, la información producida en los talleres con estudiantes fue analizada considerando su carácter colectivo, prestando especial atención a los acuerdos, desacuerdos y

formas de construcción compartida de sentido. Esto permitió comprender cómo los jóvenes interpretan su relación con el territorio y cómo se posicionan frente a las transformaciones que lo afectan, aportando una dimensión generacional al análisis.

En el caso de las entrevistas, el análisis se orientó a reconstruir las narrativas de los actores, identificando no solo contenidos temáticos, sino también formas de interpretación, valoraciones y posicionamientos frente a las dinámicas territoriales. Esto permitió dar cuenta de la diversidad de perspectivas presentes en la comunidad, así como de los puntos de convergencia y conflicto.

Asimismo, la observación participante aportó elementos clave para contrastar los discursos con las prácticas, permitiendo identificar posibles distancias entre lo que se dice y lo que se hace, así como comprender las condiciones concretas en las que se desarrollan las dinámicas analizadas. Esta triangulación entre técnicas permitió fortalecer la validez del análisis, al no depender de una única fuente de información.

En coherencia con la perspectiva de Investigación Acción Participativa, el análisis no se concibe como un proceso cerrado, sino como una construcción abierta que puede dialogar con los actores del territorio. En este sentido, algunos de los hallazgos fueron retroalimentados en espacios de interacción con la comunidad, lo que permitió ajustar interpretaciones y enriquecer la comprensión de los procesos estudiados.

Finalmente, la estrategia de análisis buscó mantener la coherencia con el carácter crítico de la investigación, orientándose no solo a describir la realidad, sino a problematizarla. Esto implica que el análisis no se limita a dar cuenta de lo que ocurre en el territorio, sino que busca comprender las condiciones que lo hacen posible, las relaciones de poder que lo atraviesan y las formas de

agencia mediante las cuales la comunidad nasa construye alternativas frente a las dinámicas de despojo.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente apartado desarrolla el análisis de los hallazgos de la investigación, a partir de la información recolectada mediante observación participante, entrevistas, talleres con estudiantes y revisión documental. En coherencia con el enfoque cualitativo crítico y la perspectiva de Investigación Acción Participativa (IAP), el análisis no se organiza como una presentación descriptiva de resultados, sino como una interpretación situada de las dinámicas territoriales, en diálogo con las categorías teóricas desarrolladas en el capítulo anterior.

El territorio de El Mesón se aborda no como un escenario homogéneo, sino como un espacio atravesado por múltiples tensiones, en el que convergen lógicas comunitarias, estatales, económicas y espirituales que disputan el sentido de la vida colectiva. A partir de esta perspectiva, el análisis se estructura en torno a categorías que permiten comprender la relación entre despojo territorial, , educación propia, economías comunitarias y espiritualidad, no como dimensiones aisladas, sino como procesos interrelacionados.

El capítulo se organiza en varios apartados. En primer lugar, se analiza la relación entre educación propia y territorio a partir de la experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes del INEIM, entendiendo este espacio como un escenario privilegiado para observar las tensiones entre formación, economía, guerra y construcción de futuro. Posteriormente, se abordan las transformaciones del despojo territorial en el contexto contemporáneo, así como sus efectos en la vida comunitaria. Finalmente, se analizan las formas de agencia presentes en el territorio, particularmente en relación con las economías comunitarias y la espiritualidad, como ejes de reconfiguración de la vida colectiva.

El trabajo pedagógico desarrollado con estudiantes de los momentos de corresponsabilidad y responsabilidad que permitió evidenciar que la educación propia en El Mesón no se limita al ámbito escolar, sino que se configura como un espacio de lectura crítica del territorio y de producción de conocimiento situado. Esta etapa de formación resulta particularmente significativa, en la medida en que los jóvenes se encuentran en un momento de transición entre la vida escolar y la vida adulta, atravesado por decisiones relacionadas con su permanencia en el territorio, su posible migración hacia contextos urbanos o su vinculación a dinámicas económicas e incluso armadas.

En este proceso participaron también docentes de la institución y comuneros vinculados a la granja escolar, lo que permitió construir una experiencia educativa de carácter comunitario. En este contexto, el conocimiento no se produjo exclusivamente en el aula, sino en el diálogo constante con el territorio y sus actores, evidenciando que la educación propia se sostiene en una relación viva entre saber, práctica y vida comunitaria.

La posibilidad de vinculación a dinámicas de guerra no aparece como una decisión individual aislada, sino como parte de un entramado estructural atravesado por el abandono estatal y la desigualdad en el acceso a la tierra. Por ende las formas contemporáneas de violencia no representan una ruptura con el pasado, sino una reconfiguración de sus bases estructurales, evidenciando la continuidad histórica del conflicto en el territorio.

En relación a esto, la escuela se configura como un espacio de disputa por el sentido del futuro. Educar en El Mesón implica confrontar no solo las condiciones de desigualdad y despojo, sino también la normalización de la guerra como horizonte posible.

La educación propia se sostiene, en este contexto, como una apuesta por la defensa de la vida en sentido amplio. No se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se orienta a la formación de sujetos capaces de comprender su territorio, participar en su transformación y construir alternativas colectivas.

De este modo, la experiencia pedagógica desarrollada permite afirmar que la educación constituye un campo profundamente político, en el que se disputa no solo el contenido del conocimiento, sino el sentido mismo de la vida en el territorio. Educar, en El Mesón, implica defender la Madre Tierra, sostener la memoria colectiva y proyectar horizontes de autonomía en medio de condiciones profundamente desiguales

El análisis del territorio de El Mesón permite sostener que el despojo no constituye un fenómeno reciente ni excepcional, sino una estructura histórica que ha configurado de manera persistente las relaciones sociales, económicas y políticas en el campo colombiano. De esta forma, la cuestión agraria no puede reducirse a un problema de acceso a la tierra, sino que debe entenderse como un campo de disputa en el que se define quién controla el territorio, bajo qué lógicas se organiza su uso y qué formas de vida son posibles.

Históricamente, esta estructura se ha consolidado a través de procesos de concentración de la tierra, colonización interna y expansión de economías extractivas que han producido relaciones profundamente desiguales. En regiones como el Cauca, estas dinámicas han estado atravesadas por la imposición de modelos productivos externos, la marginalización de economías campesinas e indígenas y la subordinación de los territorios a intereses económicos y políticos ajenos a las comunidades.

En este marco, el despojo no se expresa únicamente como desposesión material, sino también como un proceso de reconfiguración del territorio que afecta las formas de organización social, las prácticas productivas y los sistemas de conocimiento. Se trata, por tanto, de un fenómeno que articula dimensiones económicas, políticas y culturales, y que se reproduce en distintas escalas y momentos históricos.

Si bien el despojo tiene raíces históricas profundas, en el contexto contemporáneo ha adquirido nuevas formas que no sustituyen las anteriores, sino que se articulan con ellas. De esta forma, las nuevas dinámicas territoriales deben entenderse como una reconfiguración de estructuras preexistentes, en las que persisten las desigualdades en el acceso a la tierra, pero se transforman los mecanismos a través de los cuales estas se reproducen.

En territorios como El Mesón, el despojo se manifiesta en la fragmentación del territorio, la presión de economías ilícitas, la precarización de la vida rural y la presencia de actores armados que disputan el control territorial. Estas dinámicas no operan de manera abstracta, sino que se encarnan en prácticas cotidianas que afectan directamente la reproducción de la vida comunitaria: qué se cultiva, cómo se accede a la tierra, qué proyectos se sostienen y cuáles se abandonan.

El monocultivo de hoja de coca constituye una de las expresiones más evidentes de estas transformaciones. Lejos de ser un fenómeno aislado, se inscribe en una economía política más amplia en la que confluyen la falta de alternativas productivas, la concentración de la renta agraria y la inserción subordinada del territorio en mercados ilegales. Esta dinámica genera una dependencia económica que limita la autonomía de las comunidades, al tiempo que las expone a formas de violencia asociadas al control de estas economías.

A su vez, estas economías no pueden entenderse al margen de las políticas estatales y de las dinámicas del mercado global. La criminalización de ciertos cultivos, la ausencia de políticas agrarias estructurales y la débil presencia institucional contribuyen a reproducir condiciones en las que el despojo se actualiza bajo nuevas formas, sin alterar sus bases estructurales.

En el contexto actual, el despojo territorial se reproduce a través de una articulación compleja de mecanismos jurídicos, económicos y armados que operan de manera simultánea. Estos mecanismos no actúan de forma aislada, sino que configuran un entramado que limita las posibilidades de autonomía de las comunidades.

En el plano jurídico, aunque existen marcos normativos que reconocen derechos territoriales a los pueblos indígenas, su implementación se ve limitada por contradicciones institucionales, vacíos en la aplicación y la persistencia de modelos de desarrollo que priorizan intereses externos sobre las dinámicas comunitarias. De este modo, el reconocimiento formal de derechos no siempre se traduce en control efectivo del territorio.

En el plano económico, la subordinación se expresa en la dependencia de mercados inestables, en la presión por adoptar modelos productivos orientados a la rentabilidad y en la dificultad para sostener economías comunitarias. La introducción de lógicas de acumulación y competencia tensiona los principios de reciprocidad y colectividad, generando transformaciones en las relaciones sociales y en las formas de organización del trabajo.

En el plano armado, la presencia de actores ilegales y las disputas por el control de economías ilícitas generan condiciones de inseguridad que afectan la vida cotidiana y limitan la capacidad de organización comunitaria. La violencia no se presenta únicamente como

confrontación directa, sino también como un mecanismo de regulación del territorio que incide en las decisiones de los habitantes.

Estas dinámicas tienen efectos directos en la autonomía política, económica y cultural del resguardo indígena de Honduras, al que pertenece la vereda El Mesón. Aunque el resguardo constituye una figura de reconocimiento territorial, su capacidad de autodeterminación se ve constantemente tensionada por factores externos que condicionan su funcionamiento.

En términos políticos, la toma de decisiones comunitarias se ve atravesada por presiones externas que limitan la capacidad de definir de manera autónoma el rumbo del territorio. En términos económicos, la dependencia de ciertas actividades productivas restringe las posibilidades de diversificación y sostenibilidad. En términos culturales, la presencia de racionalidades externas —como las lógicas de mercado o ciertas expresiones religiosas— introduce transformaciones en las prácticas y en los sistemas de sentido.

De este modo, la autonomía no puede entenderse como una condición dada, sino como un proceso en permanente disputa, que se construye en medio de tensiones y contradicciones. Lejos de constituir un estado acabado, esta se produce cotidianamente en la capacidad de la comunidad para sostener formas propias de educación, organización, espiritualidad y producción frente a las múltiples presiones que atraviesan el territorio.

En el caso específico de El Mesón, el despojo se manifiesta de manera concreta en múltiples dimensiones. La fragmentación del territorio, la presión de economías ilícitas, el deterioro ambiental y las limitaciones en el acceso a recursos productivos configuran un escenario en el que la reproducción de la vida comunitaria se ve constantemente amenazada.

Estas dinámicas se expresan en decisiones cotidianas que afectan la vida de los habitantes: la elección de cultivos, la participación en ciertas economías, la migración hacia otros territorios o la vinculación a dinámicas armadas. el despojo entonces no es solo una condición estructural, sino una experiencia vivida que atraviesa la vida diaria de la comunidad.

Al mismo tiempo, estas condiciones generan tensiones al interior de la organización comunitaria, en la medida en que obligan a negociar entre diferentes formas de entender el territorio y su uso. La coexistencia de lógicas comunitarias y de mercado produce contradicciones que afectan la cohesión social y la sostenibilidad de proyectos colectivos.

Finalmente, es necesario señalar que las dinámicas contemporáneas de despojo no pueden comprenderse sin su relación con la historia del conflicto armado en Colombia. Las formas actuales de violencia no constituyen una ruptura con el pasado, sino una continuidad que se reconfigura en función de nuevas condiciones económicas y políticas.

En relación a lo anterior, las llamadas “nuevas guerras” mantienen su carácter originario en tanto se sostienen en las mismas bases estructurales: la desigualdad en el acceso a la tierra, la exclusión territorial y el abandono estatal. Lo que cambia son las formas a través de las cuales estas condiciones se expresan, incorporando nuevas economías, actores y estrategias de control territorial.

Esta continuidad permite comprender que la violencia no es un fenómeno externo al territorio, sino una dimensión constitutiva de su configuración histórica. En este marco, el despojo aparece como una de sus expresiones más persistentes, articulando la dimensión económica, política y armada en la reproducción de relaciones de subordinación.

El análisis desarrollado en El Mesón permite sostener que las economías comunitarias no existen al margen del capitalismo, sino en tensión permanente con él. En el territorio, las formas de producción orientadas a la vida colectiva conviven con dinámicas de mercado, economías ilícitas y procesos de mercantilización que reconfiguran las relaciones sociales.

Esta coexistencia no es armónica. La introducción de lógicas de competencia, acumulación e individualización entra en conflicto con principios comunitarios como la reciprocidad, la redistribución y el trabajo colectivo. En este sentido, las economías comunitarias no deben entenderse como formas puras o aisladas, sino como prácticas que se sostienen en medio de contradicciones estructurales.

Estas tensiones se hacen visibles en la experiencia de los estudiantes, quienes participan activamente en economías familiares vinculadas al cultivo de coca o a otras actividades agrícolas, al tiempo que se forman en una propuesta educativa que busca fortalecer la autonomía territorial y la reproducción de la vida comunitaria.

En este escenario, el cooperativismo étnico emerge como una forma de articulación entre las lógicas comunitarias y las condiciones contemporáneas. A diferencia del cooperativismo convencional, centrado en la eficiencia económica, en contextos como el del pueblo nasa este se orienta hacia la defensa del territorio y la reproducción de la vida colectiva.

Siguiendo a Guillermo Bonfil Batalla (1991), es posible comprender estas experiencias a partir de la noción de **control cultural del territorio**, entendida como la capacidad de una comunidad para decidir sobre sus formas de vida, sus prácticas productivas y sus sistemas de conocimiento. En este sentido, el cooperativismo étnico no se limita a una estrategia económica, sino que se configura como una herramienta política para sostener ese control frente a las presiones

externas. Así, la producción no se organiza únicamente en función del mercado, sino en relación con principios de autonomía, sostenibilidad y pertenencia territorial. Esto implica subordinar la lógica económica a la reproducción de la vida comunitaria, reconfigurando el sentido mismo del trabajo y la producción.

En el caso del INEIM, estas discusiones no permanecen en el plano teórico, sino que se traducen en prácticas pedagógicas concretas. El aula, la granja escolar y los espacios comunitarios se convierten en escenarios donde los estudiantes no solo aprenden sobre economía, sino que experimentan formas alternativas de producción.

En este marco, las prácticas pedagógicas funcionan como un laboratorio en el que se ensayan modelos productivos que buscan articular saberes ancestrales, conocimientos técnicos y principios comunitarios. Estas experiencias permiten que los estudiantes comprendan la economía no como una esfera separada de la vida, sino como una dimensión profundamente política y territorial.

Desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa, estas prácticas no solo generan aprendizajes, sino también conocimiento. Los procesos pedagógicos se convierten en espacios de investigación en los que los estudiantes analizan su realidad, identifican problemáticas y construyen propuestas orientadas a transformar sus condiciones de vida.

Es en este contexto donde emergen las llamadas **siembras pedagógicas**, entendidas como una forma de resignificar los proyectos productivos escolares desde la educación propia nasa. A diferencia de los enfoques tradicionales, que tienden a orientar estos proyectos hacia la lógica del emprendimiento individual y la inserción en el mercado, las siembras pedagógicas se conciben como procesos colectivos orientados a la reproducción de la vida y al fortalecimiento del territorio.

Las siembras pedagógicas no se reducen a la producción agrícola. Constituyen una práctica integral que articula conocimiento, territorio, cultura y organización comunitaria. En ellas se combinan saberes ancestrales, prácticas agroecológicas, reflexión crítica y trabajo colectivo, configurando un espacio en el que el aprendizaje se vincula directamente con la vida.

A partir del trabajo desarrollado con los estudiantes, fue posible identificar que estas experiencias permiten reorientar el sentido de la formación técnica, desplazándola de una lógica instrumental hacia una perspectiva territorial y comunitaria. De este modo, los proyectos productivos dejan de ser ejercicios académicos aislados para convertirse en procesos de intervención en el territorio.

Como resultado del proceso investigativo y pedagógico, se plantea la construcción de una guía orientada a la formulación de siembras pedagógicas desde la educación propia nasa del INEIM. Esta propuesta emerge de las tensiones y hallazgos identificados a lo largo de la investigación, particularmente aquellas relacionadas con la fragmentación entre escuela y territorio, el debilitamiento de prácticas productivas comunitarias, la necesidad de fortalecer la autonomía alimentaria y la articulación entre espiritualidad, educación y economías propias. En este sentido, la guía no se concibe como un instrumento técnico cerrado, sino como una herramienta flexible que recoge aprendizajes del territorio y orienta la construcción de proyectos productivos en coherencia con principios comunitarios, los hilos del saber y las apuestas de autonomía territorial desarrolladas por la comunidad nasa.

La guía busca articular dimensiones clave como el reconocimiento del territorio, la identificación de problemáticas, la integración de saberes ancestrales y técnicos, y la orientación de la producción hacia la sostenibilidad y la autonomía. En este sentido, constituye una apuesta

por sistematizar una experiencia pedagógica que emerge desde la práctica, y no como una imposición externa.

El análisis del territorio de El Mesón permite sostener que la espiritualidad no constituye una dimensión secundaria de la vida comunitaria, sino un eje estructurante que articula las distintas esferas de la existencia. En ella convergen las relaciones con la tierra, las prácticas productivas, las formas de organización y los sistemas de conocimiento.

La espiritualidad nasa, expresada en la Ley de Origen y la Ley Natural, orienta la manera en que se entiende el territorio, no como un recurso, sino como un ser vivo con el que se establece una relación de reciprocidad. Esta concepción redefine el sentido de la producción, del trabajo y del conocimiento, situándolos en función del equilibrio y la continuidad de la vida.

En el ámbito educativo, la espiritualidad no se presenta como un contenido más dentro del currículo, sino como un principio que orienta la práctica pedagógica. Las actividades desarrolladas en el marco de la educación propia —como las siembras pedagógicas, los rituales y los espacios comunitarios— integran dimensiones espirituales que configuran el aprendizaje como una experiencia relacional.

Así entonces, aprender no implica únicamente adquirir conocimientos, sino fortalecer vínculos con el territorio, con la comunidad y con los principios que orientan la vida colectiva. La educación se convierte así en un proceso de formación integral, en el que lo espiritual, lo productivo y lo político no aparecen separados.

Retomando la noción de control cultural, es posible afirmar que la espiritualidad constituye uno de los principales mecanismos a través de los cuales las comunidades sostienen su capacidad de decisión sobre el territorio. No se trata únicamente de resistir a las imposiciones externas, sino

de producir activamente formas de vida que no se subordinan completamente a las lógicas dominantes.

En este marco, la espiritualidad permite articular conocimiento, economía y organización comunitaria en función de un proyecto colectivo. Su potencia radica en su capacidad para orientar prácticas concretas que sostienen la vida en el territorio, incluso en contextos de despojo y violencia.

Finalmente, la espiritualidad puede ser comprendida como una forma de re-existencia territorial, en la medida en que no solo permite resistir, sino recrear continuamente las condiciones de la vida comunitaria. Su fuerza no radica en la conservación de un pasado, sino en su capacidad para orientar prácticas presentes y proyectar horizontes de futuro.

En este sentido, la espiritualidad no solo sostiene el territorio, sino que lo produce, configurando una forma de habitar que desafía las lógicas de despojo y subordinación. En articulación con las prácticas pedagógicas y productivas —como las siembras pedagógicas—, se convierte en un eje central para la construcción de autonomía.

Algunas recomendaciones:

Los hallazgos presentados no solo permiten comprender las dinámicas que atraviesan el territorio de El Mesón, sino que también abren la posibilidad de proyectar acciones orientadas al fortalecimiento de los procesos comunitarios. En coherencia con el enfoque de Investigación Acción Participativa, estas recomendaciones no se plantean como prescripciones externas, sino como elementos que emergen del diálogo con la experiencia pedagógica, los saberes locales y las reflexiones colectivas desarrolladas durante el proceso.

En primer lugar, se evidencia la importancia de fortalecer los procesos de educación propia que articulan el aprendizaje con el territorio, particularmente a través de estrategias como las siembras pedagógicas, los recorridos territoriales y los espacios de reflexión colectiva. Estas prácticas permiten consolidar una formación que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que contribuye a la construcción de sujetos comprometidos con la defensa del territorio y la vida comunitaria.

En segundo lugar, los hallazgos sugieren la necesidad de profundizar en la articulación entre educación, espiritualidad y organización comunitaria, reconociendo el papel de las autoridades tradicionales y de los saberes ancestrales en los procesos formativos. En este sentido, podría fortalecerse la participación de mayores y orientadores espirituales en los espacios educativos, de modo que la formación de las nuevas generaciones se encuentre más estrechamente vinculada a los principios culturales del pueblo nasa.

De igual manera, se hace evidente la pertinencia de impulsar procesos de diversificación productiva que permitan reducir la dependencia del monocultivo y fortalecer economías orientadas a la sostenibilidad de la vida comunitaria. Las propuestas elaboradas por los estudiantes en torno a la agroecología, la recuperación de semillas nativas y el trabajo colectivo constituyen un punto de partida relevante para el desarrollo de iniciativas que articulen producción, autonomía y cuidado del territorio.

Asimismo, los resultados ponen de manifiesto la importancia de generar espacios continuos de formación y reflexión dirigidos a los jóvenes, en los que puedan problematizar las tensiones que enfrentan en relación con su territorio, sus expectativas de vida y las dinámicas económicas presentes. Estos espacios pueden contribuir a fortalecer su papel como actores clave en la reproducción y transformación de la vida comunitaria.

Finalmente, se identifica la necesidad de seguir consolidando procesos pedagógicos que integren conocimientos técnicos y saberes propios, evitando su subordinación a lógicas externas. incorporando técnicas de trabajo propias del pueblo nasa como la lectura de ciclos lunares y climáticos para la siembra, las prácticas de armonización previas al cultivo, la selección y conservación de semillas nativas, el policultivo y el trabajo comunitario mediante mingas. De este modo, las técnicas y tecnologías no se limitan a herramientas externas, sino que emergen también de los saberes territoriales construidos históricamente por la comunidad.

En conjunto, estas recomendaciones no buscan definir rutas únicas de acción, sino aportar elementos para la reflexión colectiva, reconociendo que la construcción de alternativas es un proceso que se desarrolla desde la comunidad, en diálogo con sus propias dinámicas, saberes y horizontes de vida.

CAPÍTULO V

Conclusiones.

El análisis desarrollado en el territorio de El Mesón, en diálogo con las categorías teóricas construidas a lo largo de la investigación, permite formular un conjunto de conclusiones que no pretenden cerrar definitivamente las preguntas planteadas, sino ofrecer una interpretación situada que aporte a la comprensión de las dinámicas de despojo, educación, economía y espiritualidad en contextos indígenas contemporáneos. Las conclusiones se organizan en torno a los cuatro ejes temáticos que estructuraron el estudio, articulándolos en una lectura integral del territorio.

1. El despojo territorial como estructura histórica persistente y su reconfiguración contemporánea. La cuestión agraria en Colombia no constituye un problema sectorial ni un rezago del pasado, sino una estructura histórica que organiza las relaciones sociales, económicas y políticas en amplias regiones del país. Como planteó Mariátegui (1928/2007), el "problema del indio" es fundamentalmente el problema de la tierra, y esta clave interpretativa sigue siendo válida para comprender la persistencia de formas de subordinación en contextos aparentemente modernizados. En El Mesón, esta estructura se ha consolidado históricamente a través de procesos de concentración de la tierra, colonización interna y expansión de economías extractivas. Como documentó LeGrand (2016), la colonización interna no fue un proceso espontáneo ni exclusivamente económico, sino profundamente político, mediado por decisiones estatales que transformaron tierras comunales y baldíos en propiedad privada. Manuel Quintín Lame (1939/2004) denunció que el despojo no opera únicamente por violencia directa, sino mediante dispositivos legales que legitiman la expropiación bajo argumentos de "progreso y civilización", desarticulando no solo la posesión material de la tierra, sino también las formas propias de normatividad, autoridad y reproducción social.

En el contexto contemporáneo, el despojo ha adquirido nuevas formas que no sustituyen las anteriores, sino que se articulan con ellas. En El Mesón, el monocultivo de hoja de coca constituye una de las expresiones más evidentes de estas transformaciones. Lejos de ser un fenómeno aislado, se inscribe en una economía política más amplia en la que confluyen la falta de alternativas productivas, la concentración de la renta agraria y la inserción subordinada del territorio en mercados ilegales. Como señaló Bartra (2006), el capital no necesita expulsar al campesino de la tierra para explotarlo; le basta con subordinar su trabajo y apropiarse del excedente por vías indirectas. Esta subordinación se expresa en decisiones cotidianas que afectan la vida de los habitantes: la elección de cultivos, la participación en ciertas economías, la migración hacia otros territorios o la vinculación a dinámicas armadas. El despojo, entonces, no es solo una condición estructural, sino una experiencia vivida que atraviesa la vida diaria de la comunidad.

Estas dinámicas tienen efectos directos en la autonomía política, económica y cultural del resguardo indígena de Honduras, al que pertenece la vereda El Mesón. En términos políticos, la toma de decisiones comunitarias se ve atravesada por presiones externas que limitan la capacidad de definir de manera autónoma el rumbo del territorio. En términos económicos, la dependencia de ciertas actividades productivas restringe las posibilidades de diversificación y sostenibilidad. En términos culturales, la presencia de racionalidades externas —lógicas de mercado y ciertas expresiones religiosas— introduce transformaciones en las prácticas y en los sistemas de sentido. La autonomía, por tanto, no puede entenderse como una condición dada, sino como un proceso en permanente disputa, que se construye en medio de tensiones y contradicciones. Las formas contemporáneas de violencia, lejos de constituir una ruptura con el pasado, representan una reconfiguración de sus bases estructurales, evidenciando la continuidad histórica del conflicto en el territorio.

2. La educación propia como dispositivo de organización, transformación y articulación de lo comunitario

En relación con el carácter de la educación propia en El Mesón, es necesario reconocer una tensión constitutiva que no puede resolverse de manera abstracta. Por un lado, la educación propia se inscribe necesariamente en el marco del Sistema Nacional de Educación, lo que la obliga a dialogar —y en muchos casos a confrontarse— con estándares curriculares, formatos institucionales y lógicas de evaluación que no han sido diseñados desde la territorialidad nasa. En este sentido, la educación propia es siempre también intercultural, no por elección metodológica sino por su ubicación estructural dentro de un sistema estatal que reconoce la diversidad pero no deja de regularla. El Decreto 1953 de 2014, si bien constituye un avance normativo significativo al reconocer el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), evidencia en su implementación una brecha persistente entre el reconocimiento jurídico y las condiciones materiales de aplicación.

Sin embargo, lo que el caso de El Mesón permite afirmar es que esa condición intercultural, lejos de ser solo una limitación o una concesión, abre una posibilidad política que la comunidad ha sabido convertir en ventaja organizativa. La diferenciación que el sistema permite —y que en contextos como El Mesón se profundiza mediante prácticas concretas como las siembras pedagógicas, los talleres de cooperativismo o la articulación con el Buen Vivir— no se agota en ajustes curriculares menores. Por el contrario, constituye el punto de apoyo para una reconfiguración más profunda: poner lo educativo en el centro de la reproducción de lo comunitario.

En El Mesón, la educación propia no solo forma sujetos según parámetros nasa o estatales, sino que se convierte en el eje articulador que vincula lo comunitario con la reproducción de valores ancestrales orientados a la defensa de la vida y el territorio frente al despojo. La escuela,

la minga, el taller y la siembra pedagógica operan como un mismo dispositivo formativo que reproduce la comunidad al tiempo que la transforma. Como se evidenció en los ejercicios de cartografía social participativa, los estudiantes no perciben el territorio como un espacio meramente físico, sino como un entramado complejo de relaciones sociales, económicas, espirituales y ambientales, en el que identifican problemáticas como la crisis ambiental asociada al monocultivo de coca y a los impactos históricos de la represa de La Salvajina.

Por ello, más que pensar la educación propia como un modelo acabado o como una réplica local de un diseño intercultural genérico, el caso estudiado permite concluir que la educación propia es, ante todo, una estrategia de organización y transformación que hace de lo educativo el lugar desde el cual se disputa el sentido del territorio, la economía y la vida en común. En este sentido, la educación propia desborda el marco de lo decolonial para inscribirse en una apuesta crítica más amplia. No se limita a cuestionar la colonialidad del saber, sino que se configura como una educación que se piensa desde la unidad de los excluidos y marginados, que busca formar sujetos colectivos capaces de construir una sociedad nueva. Como planteó Freire (1970/2005), toda educación implica una opción ética y política: o contribuye a la reproducción del orden existente o se orienta hacia su transformación. La educación propia en El Mesón opta por lo segundo, aunque sea consciente de que el camino es largo y está lleno de contradicciones. En esa dirección, las pedagogías críticas y las "educaciones otras" configuran herramientas para la construcción de una nueva cultura y una nueva escuela, abriendo la posibilidad de unir resistencias y dolores en causas comunes.

3. La economía como campo de producción de pensamiento cultural y las siembras pedagógicas como articulación entre técnica, educación y territorio

El análisis de las economías comunitarias en El Mesón permite sostener que lo económico no es un ámbito separado de la vida social, sino una dimensión profundamente cultural y política. Lejos de reducirse a la producción de bienes o a la generación de ingresos, las prácticas económicas en el territorio configuran formas de pensamiento, organización y relación con el mundo. En este sentido, la economía no solo reproduce la vida material, sino que produce nuevas formas de pensamiento cultural, en la medida en que las decisiones sobre qué producir, cómo hacerlo y con qué fines están atravesadas por concepciones éticas, espirituales y comunitarias. Esta conclusión dialoga directamente con el planteamiento de Escobar (2014), para quien las prácticas económicas de pueblos indígenas están inscritas en ontologías relacionales donde la separación moderna entre economía, naturaleza y cultura carece de sentido.

En esta misma línea, la relación entre técnica y educación adquiere un lugar central. A diferencia de los enfoques instrumentales que reducen la formación técnica a la adquisición de destrezas para el mercado laboral, en El Mesón la técnica se articula con la vida comunitaria y con los principios de equilibrio y sostenibilidad. Como se evidenció en los talleres con estudiantes, las propuestas técnicas formuladas por los jóvenes —relacionadas con agroecología, recuperación de semillas nativas, diversificación productiva y manejo del agua— no buscan su inserción individual en el mercado, sino el fortalecimiento de prácticas orientadas a la reproducción de la vida colectiva. En este punto, el pensamiento de Mariátegui resulta iluminador: la educación técnica adquiere sentido cuando se articula a un proyecto colectivo, y pierde su carácter emancipador cuando se separa del territorio y de la cultura.

Las siembras pedagógicas constituyen la expresión más concreta de esta articulación entre técnica, educación y territorio. Como se desarrolló en los hallazgos, estas no se reducen a proyectos productivos escolares orientados por la lógica del emprendimiento o la competitividad. Por el

contrario, se conciben como procesos colectivos en los que el aprendizaje se vincula directamente con la defensa del territorio, la recuperación de saberes ancestrales y la construcción de autonomía. En las siembras pedagógicas, cultivar la tierra implica también cultivar conocimiento comunitario, fortalecer la organización y disputar el sentido del trabajo frente a lógicas extractivistas o mercantiles. De esta forma, lo educativo no antecede ni sigue a lo económico: ambas dimensiones se tejen en una misma práctica que forma sujetos al tiempo que sostiene la vida material del territorio.

4. El control cultural como clave para comprender el cooperativismo étnico y los desafíos de la economía comunitaria

Las economías comunitarias en El Mesón no constituyen formas puras o aisladas del capitalismo, sino prácticas que se desarrollan en tensión permanente con sus lógicas. En el territorio coexisten iniciativas orientadas a la reproducción de la vida colectiva con dinámicas de mercado, economías ilícitas y procesos de mercantilización que reconfiguran las relaciones sociales. Esta coexistencia no es armónica: la introducción de lógicas de competencia, acumulación e individualización entra en conflicto con principios comunitarios como la reciprocidad, la redistribución y el trabajo colectivo. En este escenario, el cooperativismo étnico emerge como una forma de articulación posible, aunque todavía incipiente en El Mesón. Tal como se evidenció en el trabajo de campo, existen pequeñas iniciativas cooperativas, pero estas están orientadas principalmente por la economía familiar y por esfuerzos individuales más que por proyectos colectivos de escala territorial. No se identificó una experiencia consolidada de cooperativismo que articule de manera sistemática a los productores de la vereda o del resguardo.

Frente a esta situación, una conclusión propositiva de esta investigación es que resultaría estratégico unificar los proyectos productivos que actualmente se encuentran dispersos —

particularmente en torno al cultivo del café— en una sola propuesta cooperativa orientada a la distribución y comercialización con mayores alcances. La atomización de las iniciativas individuales limita la capacidad de negociación, el acceso a mercados justos y la sostenibilidad económica de las familias. Una cooperativa de base territorial, anclada en los principios del control cultural y la economía propia nasa, podría fortalecer la autonomía económica del resguardo y reducir la dependencia de intermediarios y dinámicas de mercado desfavorables. Esta conclusión dialoga directamente con la noción de control cultural desarrollada por Bonfil Batalla (1991), quien plantea que la autonomía de los pueblos depende de su capacidad para decidir sobre los elementos que configuran su cultura. Aplicado al ámbito económico, el control cultural implica que la comunidad no solo decida qué producir, sino también cómo organizar la producción, la distribución y el consumo. El cooperativismo étnico, entendido desde esta perspectiva, no es solo una estrategia de eficiencia económica, sino una herramienta política para disputar el control del territorio y fortalecer la autonomía.

En esta misma dirección, la Reforma Rural Integral y las políticas de sustitución de cultivos deben reconocer la jurisdicción étnica como un principio orientador. Las políticas de sustitución no pueden reducirse a la erradicación forzada o a incentivos económicos aislados; deben articularse con proyectos productivos comunitarios que fortalezcan la autonomía territorial. La ausencia de una política agraria estructural que reconozca las formas propias de organización económica y los sistemas normativos indígenas contribuye a reproducir condiciones en las que el despojo se actualiza bajo nuevas formas, sin alterar sus bases estructurales.

5. La espiritualidad como principio de re-existencia territorial y control cultural

El análisis de la espiritualidad en El Mesón permite sostener que esta no constituye una dimensión secundaria de la vida comunitaria, sino un eje estructurante que articula las distintas

esferas de la existencia. En ella convergen las relaciones con la tierra, las prácticas productivas, las formas de organización y los sistemas de conocimiento. Como señala el Consejo Regional Indígena del Cauca (2019): "Sin espiritualidad no hay territorio, y sin territorio no hay pueblo". Esta afirmación, lejos de ser una declaración simbólica, expresa una realidad práctica: la espiritualidad orienta las decisiones sobre el uso de la tierra, los ritmos productivos, las formas de autoridad y los procesos educativos.

Retomando la noción de control cultural de Bonfil Batalla (1991), es posible afirmar que la espiritualidad constituye uno de los principales mecanismos a través de los cuales las comunidades sostienen su capacidad de decisión sobre el territorio. No se trata únicamente de resistir a las imposiciones externas, sino de producir activamente formas de vida que no se subordinan completamente a las lógicas dominantes. En este marco, la espiritualidad permite articular conocimiento, economía y organización comunitaria en función de un proyecto colectivo. Su potencia radica en su capacidad para orientar prácticas concretas que sostienen la vida en el territorio, incluso en contextos de despojo y violencia.

De acuerdo a lo anterior, la espiritualidad puede ser comprendida como una forma de re-existencia territorial, en la medida en que no solo permite resistir, sino recrear continuamente las condiciones de la vida comunitaria. Como plantea Walsh (2014), la re-existencia implica la producción activa de formas de vida que desafían las lógicas coloniales, no solo desde la oposición, sino desde la creación de alternativas. En El Mesón, la espiritualidad sostiene el territorio no como un espacio físico, sino como un entramado vivo de relaciones que se producen y reproducen en la práctica cotidiana. Su fuerza no radica en la conservación de un pasado idealizado, sino en su capacidad para orientar prácticas presentes y proyectar horizontes de futuro en medio de condiciones profundamente desiguales.

6. La educación propia como puente para unir resistencias y construir causas comunes

Finalmente, una conclusión que atraviesa todas las dimensiones analizadas es que la educación propia se configura como un puente articulador entre lo comunitario, lo económico, lo espiritual y lo político. No es un ámbito separado ni un complemento del sistema escolar oficial: es el espacio donde se tejen las relaciones que permiten sostener la vida en el territorio frente al despojo, la violencia y la presión de dinámicas externas. Como se evidenció en el trabajo pedagógico desarrollado con estudiantes de los momentos de corresponsabilidad y responsabilidad, los jóvenes no solo diagnostican críticamente su realidad, sino que elaboran propuestas orientadas a transformarla, combinando técnicas contemporáneas con saberes ancestrales.

En este sentido, la educación propia en El Mesón apunta a formar una sociedad nueva, aunque sea consciente de que el camino es largo y está lleno de contradicciones. Las pedagogías críticas y las "educaciones otras" —desde Freire hasta Walsh, pasando por Rivera Cusicanqui y Bonfil Batalla— configuran las herramientas para la construcción de una nueva cultura y una nueva escuela. No se trata de aplicar recetas, sino de construir procesos situados que permitan unir las resistencias y los dolores en causas comunes. La educación propia, entonces, no es solo una estrategia de resistencia cultural o de afirmación identitaria. Es, ante todo, una apuesta política por la vida, por la defensa del territorio y por la construcción de horizontes de autonomía en medio de condiciones profundamente desiguales. Su potencia no radica en ofrecer soluciones definitivas, sino en su capacidad para mantenerse abierta, en constante construcción, adaptándose a las transformaciones del territorio sin perder su orientación hacia la reproducción de la vida colectiva.

RECOMENDACIONES PARA LA COMUNIDAD.

A partir de las conclusiones desarrolladas en el capítulo anterior y de los hallazgos que emergieron del trabajo de campo en El Mesón, se formulan a continuación un conjunto de recomendaciones orientadas a distintos actores del territorio y de las políticas públicas.

Estas recomendaciones no se presentan como instrucciones externas ni como recetas de aplicación universal, sino como derivaciones lógicas del análisis situado, en coherencia con el enfoque de Investigación Acción Participativa que orientó este estudio. Se dirigen, por tanto, a la Institución Educativa INEIM, a la comunidad y las organizaciones indígenas del resguardo de Honduras, a las políticas públicas y la Reforma Rural Integral, y a futuras investigaciones.

Recomendaciones para la Institución Educativa INEIM

La implementación de la guía de siembras pedagógicas constituye la recomendación central derivada de esta investigación. No se trata de un instrumento cerrado ni de un manual de aplicación mecánica, sino de una herramienta flexible que recoge los aprendizajes del territorio y que debe ser incorporada como eje transversal del currículo, no como una actividad extracurricular o complementaria. Se sugiere que su aplicación sea progresiva, comenzando con un proyecto piloto en un grado o momento formativo específico —por ejemplo, en el momento de responsabilidad, donde los estudiantes se encuentran en transición hacia la vida adulta— para luego extenderla a toda la institución. Esta implementación requiere, sin embargo, un acompañamiento pedagógico que asegure que la guía no sea vaciada de su sentido político y reducida a un ejercicio técnico desvinculado del territorio.

En estrecha relación con lo anterior, es fundamental fortalecer la articulación entre la escuela, la granja comunitaria y los espacios productivos del territorio. Como se evidenció en los hallazgos, los estudiantes aprenden no solo en el aula, sino también en la minga, en la siembra y

en el diálogo con los mayores. La educación propia, por tanto, no puede confinarse al espacio escolar, sino que debe reconocer que el territorio mismo es un campo pedagógico. Esto implica repensar los tiempos y las formas de evaluación, así como la relación entre docentes, estudiantes y comunidad.

Un aspecto central en esta reconfiguración es la incorporación del calendario propio (*Uh Wala Vxic*) en la planificación escolar. Como se desarrolló en el marco teórico y en la guía, el tiempo no es un parámetro neutral: el calendario escolar convencional, fragmentado y lineal, impone ritmos que no siempre coinciden con los ciclos de la naturaleza, los momentos de siembra y cosecha, las fases de la luna o las prácticas espirituales. La recomendación no es simplemente "adaptar" el calendario académico, sino reconocer que la organización del tiempo es un campo de disputa por el control cultural. Por ello, se sugiere que la institución educativa inicie un proceso de diálogo con las autoridades comunitarias para construir una planificación que respete los ritmos del territorio sin desconocer las exigencias normativas del sistema estatal, en la tensión constitutiva que caracteriza a la educación propia.

Finalmente, se recomienda formar a los docentes en los principios del cooperativismo étnico, la economía solidaria y el cálculo de costos y distribución desde el trabajo colectivo. Los talleres desarrollados durante la investigación evidenciaron que tanto estudiantes como docentes tienen un conocimiento incipiente sobre estas dimensiones, lo que limita la posibilidad de que los proyectos productivos trasciendan la lógica del emprendimiento individual y se orienten efectivamente hacia la reproducción de la vida comunitaria. La formación docente no puede reducirse a cursos puntuales, sino que debe inscribirse en un proceso continuo de reflexión pedagógica y de diálogo con las prácticas comunitarias.

Recomendaciones para la comunidad y las organizaciones indígenas del resguardo de Honduras

Una de las conclusiones más relevantes de esta investigación es el carácter incipiente y fragmentado de las experiencias cooperativas en El Mesón. Si bien existen pequeñas iniciativas orientadas por la economía familiar y por esfuerzos individuales —particularmente en torno al cultivo del café—, no se identificó una experiencia consolidada de cooperativismo que articule de manera sistemática a los productores de la vereda o del resguardo. Frente a esta situación, se recomienda promover la unificación de los proyectos productivos dispersos en una cooperativa étnica de base territorial. La atomización de las iniciativas individuales limita la capacidad de negociación, el acceso a mercados justos y la sostenibilidad económica de las familias. Una cooperativa anclada en los principios del control cultural —como los desarrollados por Bonfil Batalla (1991)— y en la economía propia nasa podría fortalecer la autonomía económica del resguardo, reducir la dependencia de intermediarios y generar condiciones para una comercialización más justa. Esta recomendación no implica desconocer las dificultades históricas y estructurales que han limitado el cooperativismo en la región, sino señalar un horizonte posible que debería ser discutido colectivamente en asambleas y espacios comunitarios.

En esta misma línea, se recomienda fortalecer los espacios de diálogo intergeneracional en torno a la economía, la espiritualidad y la educación. Los hallazgos mostraron que los jóvenes enfrentan tensiones significativas entre las lógicas comunitarias, las presiones del mercado, las expectativas de movilidad social y las influencias de las iglesias cristianas. Estas tensiones no se resuelven mediante la imposición de tradiciones desde los mayores ni mediante la adopción acrítica de modelos externos por parte de los jóvenes, sino a través de espacios de palabra donde sea posible problematizar colectivamente estas contradicciones. Los mayores poseen saberes

fundamentales sobre semillas nativas, ciclos productivos, formas de organización y espiritualidad que son indispensables para la sostenibilidad del territorio, pero estos saberes deben ser transmitidos en condiciones de diálogo horizontal, no de autoridad incuestionada.

Por último, se recomienda socializar la guía de siembras pedagógicas en espacios comunitarios —asambleas, mingas, encuentros de mayores y jóvenes— para que no sea percibida como un producto externo o académico, sino como una herramienta construida desde y para el territorio. La guía no es un fin en sí misma, sino un medio para activar procesos colectivos. Su valor no reside en su formato o en su calidad técnica, sino en su capacidad para ser apropiada, criticada y transformada por la comunidad en su práctica cotidiana.

Recomendaciones para las políticas públicas y la Reforma Rural Integral

Las conclusiones de esta investigación permiten afirmar que el despojo territorial en El Mesón no es un fenómeno residual del pasado, sino una estructura histórica que se reproduce en el presente mediante mecanismos jurídicos, económicos y armados. Frente a ello, la Reforma Rural Integral —en el marco del Acuerdo de Paz y de las políticas de sustitución de cultivos— debe reconocer la jurisdicción étnica como un principio orientador. Las políticas de sustitución no pueden reducirse a la erradicación forzada de cultivos o a incentivos económicos aislados, como históricamente ha ocurrido, generando efectos contraproducentes que profundizan la dependencia y la conflictividad. Por el contrario, deben articularse con proyectos productivos comunitarios que fortalezcan la autonomía territorial, respeten los principios del Buen Vivir y reconozcan los tiempos y decisiones de las autoridades indígenas. Esto implica, entre otras cosas, que los recursos destinados a la sustitución no sean canalizados exclusivamente a través de programas estatales fragmentados, sino que puedan ser gestionados por las propias comunidades en el marco de sus planes de vida.

En relación con la educación, se recomienda garantizar el reconocimiento efectivo del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), más allá de los marcos normativos como el Decreto 1953 de 2014. La experiencia en El Mesón evidencia una brecha persistente entre el reconocimiento jurídico y las condiciones materiales de aplicación. Las instituciones educativas indígenas continúan sujetas a estándares, evaluaciones y lineamientos curriculares nacionales que limitan su autonomía. El reconocimiento efectivo del SEIP implicaría, como mínimo, asegurar recursos financieros suficientes, formación docente adecuada desde la perspectiva de la educación propia, condiciones materiales para el desarrollo de proyectos como las siembras pedagógicas, y el respeto a los calendarios y tiempos comunitarios en la planificación escolar.

Finalmente, se recomienda que las políticas de desarrollo rural se articulen con los planes de vida indígenas, reconociendo que la economía no puede separarse de la cultura, la espiritualidad y el territorio. Las intervenciones estatales en territorios como El Mesón no pueden ser fragmentadas —una política para la educación, otra para la producción, otra para la salud, otra para la sustitución— ni impuestas desde lógicas externas que desconocen las formas propias de organización. Deben construirse en diálogo con las autoridades comunitarias y con los principios de control cultural, entendiendo que la autonomía no es una concesión que el Estado otorga, sino un derecho que los pueblos indígenas han defendido históricamente.

Recomendaciones para futuras investigaciones

La presente investigación ha permitido comprender las dinámicas de despojo, educación propia, economías comunitarias y espiritualidad en El Mesón, pero también ha abierto preguntas que exceden sus límites y que requieren ser profundizadas en futuros estudios.

En primer lugar, se recomienda profundizar en el estudio de las economías comunitarias y el cooperativismo étnico en el norte del Cauca, particularmente en relación con las dinámicas de comercialización y distribución, así como con los efectos de las economías ilícitas en las formas de organización productiva. El caso de El Mesón mostró la fragilidad de las iniciativas cooperativas existentes, pero no permitió analizar en profundidad experiencias más consolidadas en otros territorios del resguardo o de la región. Un estudio comparativo podría identificar condiciones, tensiones y estrategias que resulten útiles para fortalecer el cooperativismo en El Mesón.

En segundo lugar, se recomienda investigar las transformaciones generacionales en la educación propia, prestando atención a cómo los jóvenes nasa negocian entre las lógicas comunitarias, las presiones del mercado, las expectativas de movilidad social y las influencias de las iglesias cristianas. Los hallazgos de esta investigación evidenciaron que los jóvenes no son receptores pasivos de la tradición ni adoptadores acríticos de la modernidad, sino sujetos que construyen trayectorias híbridas y contradictorias. Un estudio longitudinal o etnográfico centrado en las generaciones jóvenes podría aportar claves fundamentales para el futuro de la educación propia.

En tercer lugar, se recomienda evaluar el impacto de la implementación de la guía de siembras pedagógicas en la institución educativa y en el territorio. Esta investigación construyó la guía como un producto derivado de los hallazgos y del trabajo pedagógico, pero no fue posible implementarla ni evaluar sus efectos. Un futuro estudio de corte participativo podría acompañar su aplicación, identificando tanto sus potencialidades como sus limitaciones y contradicciones en la práctica concreta. Esta evaluación no debería reducirse a indicadores cuantitativos de producción o rendimiento, sino que debería incluir dimensiones cualitativas como el

fortalecimiento de la organización comunitaria, la recuperación de saberes ancestrales y la transformación de las relaciones entre jóvenes y mayores.

Finalmente, se recomienda ampliar el análisis del control cultural en relación con las economías comunitarias, explorando cómo las comunidades nasa del Cauca están reconfigurando sus prácticas productivas frente a las transformaciones del capitalismo contemporáneo, las economías ilícitas y las políticas estatales de desarrollo rural. La noción de control cultural, desarrollada por Bonfil Batalla (1991), resultó central en esta investigación, pero su aplicación al ámbito económico es todavía incipiente. Un estudio que profundice en esta articulación podría aportar no solo a la comprensión de las economías indígenas, sino también al debate más amplio sobre las alternativas al desarrollo en contextos de despojo y violencia.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2010). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Arango Jaramillo, M. (2021). *Manual de cooperativismo y economía solidaria*. Ediciones Uninpahu.
- Bados, D y Durán, J. (2015). Las nuevas guerras: marco metodológico para el análisis de conflictos con economías ilícitas. *Revista de Estudios Estratégicos*, *12*(2), 45-67.
- Bartra, A. (2006). *El hombre de hierro. Los límites sociales y culturales de la renta agraria*. UNAM.
- Baumann, J., Pérez, M y Rodríguez, L. (2024). Land rental markets in Colombia: desigualdades en el acceso a la tierra vía arriendo. *Revista de Economía Rural*, *34*(1), 78-95.
- Bonfil Batalla, G. (1987). *Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural*. Ediciones de la Casa Chata.
- Bonfil Batalla, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, *89*, 13-36.

Burneo, M. (2019). La reforma agraria desde abajo: iniciativas campesinas locales. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, *4*(7), 112-134.

Cárdenas, R. (2017). Escuelas propias y autonomía indígena. En A. Rodríguez (Ed.), *Educación y territorio en el Cauca* (pp. 89-112). Editorial Universidad del Cauca.

Castillo Guzmán, E. (2018). Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas. *Revista Colombiana de Educación*, *74*, 45-68.

Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH. (2013). *Política agraria y tierras. Informe sobre la dimensión histórica del conflicto agrario en Colombia*. CNMH.

CLOC – Vía Campesina. (2015). *Documentos sobre economía campesina, soberanía alimentaria y economía del cuidado*. CLOC.

Comisión de Paz del Cauca. (2021). *Informes legislativos sobre violencia, tierra y economías ilegales en el Cauca (2018-2021)*. Congreso de la República.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad – CEV. (2022). *Tomo étnico: pueblos indígenas y conflicto armado*. CEV.

Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2019). *Economía propia y sistemas productivos. Semillas, mingas y sistemas productivos propios del pueblo nasa*. CRIC.

Daniels, V. (2005). *Sabiduría indígena y espiritualidad. Concepciones indígenas de equilibrio natural*. Abya-Yala.

Decreto 153 de 2014. *Por el cual se regula la organización y funcionamiento de los resguardos indígenas en materia de educación, salud y justicia propia*. Presidencia de la República de Colombia.

Escobar, A. (2008). *Territorios de diferencia. La ontología política de los derechos al territorio*. Envi3n Editores.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.

Fayad Sierra, J. (2023). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: distinción entre etnoeducaci3n, educaci3n intercultural y educaci3n propia. *Revista de Estudios Pedag3gicos*, *45*(2), 67-89.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970)

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

García Hierro, P., & AIDSESEP. (2007). *Pueblos indígenas, derecho y territorio. La dimensi3n espiritual del territorio en pueblos amaz3nicos*. AIDSESEP.

González, M. (2023). Pedagogías del cuidado y soberanía alimentaria. *Revista de Educaci3n Agroecol3gica*, *8*(1), 34-52.

Gudynas, E. (2011). *Buen Vivir: hoy y mañana. Desarrollo del Buen Vivir como alternativa econ3mica*. Abya-Yala.

Guerra, A. (2023). Paradigmas de desarrollo en las reformas agrarias de Colombia (1960-2020). *Revista Colombiana de Sociología*, *46*(1), 89-114.

Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Akal.

Jimeno, M. (2007). *Violencia y cultura. Ritual, memoria y sanación comunitaria en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Kaldor, M. (2012). *Las nuevas guerras. La violencia organizada en la era global*. Tusquets.

Lame, M. Q. (2004). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Universidad del Cauca. (Trabajo original publicado en 1939)

LeGrand, C. (2016). **Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)**. Universidad Nacional de Colombia. (Trabajo original publicado en 1988)

Londoño, A. (2019). Epistemologías indígenas y educación propia. *Revista Colombiana de Antropología*, *55*(2), 123-148.

López, A. (2021). Escuela-territorio en el Cauca: el territorio como aula viva. *Pedagogía y Saberes*, *54*, 67-84.

Maldonado Copello, A. (2025). *Colombia: el capitalismo es el problema. Crítica estructural al capitalismo colombiano y la violencia*. Editorial Desde Abajo.

Mariátegui, J. C. (2007). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundación Biblioteca Ayacucho. (Trabajo original publicado en 1928)

Münkler, H. (2005). *Las nuevas guerras*. Melusina.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura – FAO. (2022). *Reforma Rural Integral. Alcances, metas y dificultades de implementación*. FAO.

Osorio Calvo, A. (2024). Educación indígena a partir de escuelas de base comunitaria. *Revista de Estudios Étnicos*, *12*(1), 89-112.

Ostrom, E. (1990). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Fondo de Cultura Económica.

Pacue-Alfonso, J. (2024). Indigenous pedagogy and buen vivir as axis of care. *Journal of Indigenous Education*, *15*(2), 45-67.

Pérez Lugo, D., & Díaz Escandón, C. (2017). Represa Salvajina: lejos del desarrollo, cerca del olvido. *Revista de Estudios Socioambientales*, *9*(2), 34-56.

Quilindo, F. I. (2018). Territorio, memoria y educación propia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, *21*(1), 78-96.

Rappaport, J. (2005). *Utopías interculturales. Intelectuales públicos, movimiento indígena y reconfiguración del estado en el Cauca*. Universidad del Cauca.

Restrepo, E. (2013). *Etnicidad y nación*. Universidad del Cauca.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Una mirada desde la historia y la memoria territorial*. Tinta Limón.

Sánchez León, N. (2020). *Pedagogías ancestrales. Sistematización de prácticas muiscas de educación*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Supersolidaria. (2024). *Informe anual de economía solidaria. Cifras sobre cooperativas y fondos solidarios en Colombia*. Superintendencia de la Economía Solidaria.

Urrea, D. (2015). *Territorio, economía y resistencia. Economía popular y luchas territoriales en el Cauca*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Vargas Prieto, A., & Rojas Mora, J. E. (2019). Contribuciones del cooperativismo al desarrollo rural en Colombia. *Revista de Economía Solidaria*, *14*(2), 98-120.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos*. Abya-Yala.

Asociación de Cabildos Indígenas de Tierradentro. (2012). *Plan de vida*.

Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN). (2014). *Plan de vida Cxha Cxha Wala*.

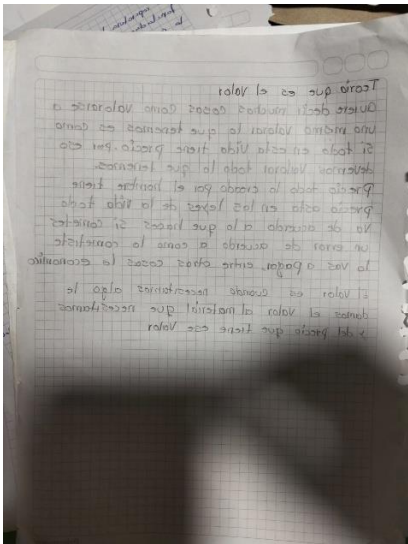
Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2013). *Sistema económico propio*.

Asociación de Cabildos Indígenas de Tierradentro. (2012). *Plan de vida*.

PEC (2022)

Anexos:

Anexo1: taller aproximaciones a la teoría del valor



Anexo 2: cooperativismo y acercamientos desde el buen vivir nasa.

caso 1: la cooperativa tiene 100 hectáreas
 cada hectárea produce 0,8 t de panela la
 cooperativa vende cada tonelada de panela
 a 1.000 los costos totales de producción
 son de 400.000 ¿cual sería la ganancia
 neta de panela?

$0,8 \times 100 = 80$
 $80 \times 1.000 = 80.000$
 $400.000 - 80.000 = 320.000$

la cooperativa invierte en una maquina que
 aumenta la eficiencia en un 20% la
 producción inicial es de 800 t de panela
 con la maquina la producción aumenta el
 20% el costo de la maquina es de 1.000
 los costos iniciales son 400.000 ¿cual
 sería la ganancia despues de la inversión
 de la maquina?

$\frac{160}{800}$
 $\frac{800}{960}$

$960 \times 1.000 = 960.000$
 $960.000 - 1.000 = 959.000$

los ganancios son de 559.000


Anexo 3: Taller cooperativismo y acercamientos al buen vivir Nasa

PROPIEDAD Y VALORES

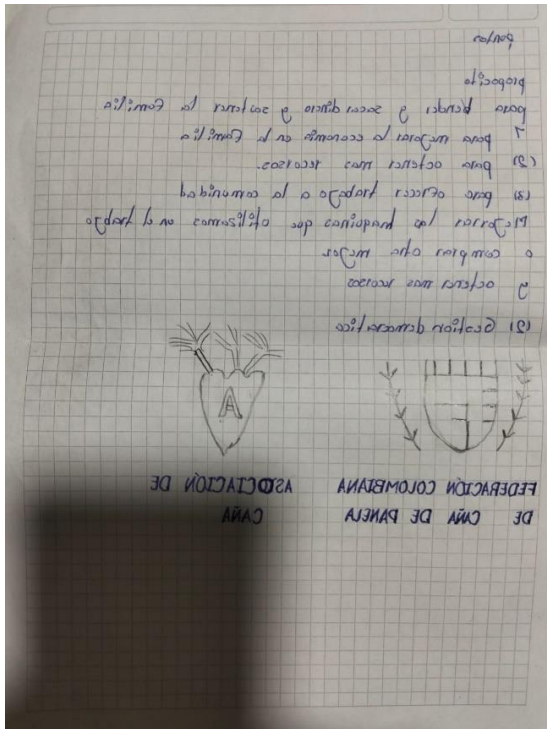
el proposito sería para producir un
 producto mas rentable dar un apollo a
 el grupo comunitario y poder
 tener mas ingresos.

De esa manera se le puede ayudar
 a personas que lo necesitan en ingresos
 directos e indirectos, brindar trabajos
 etc...

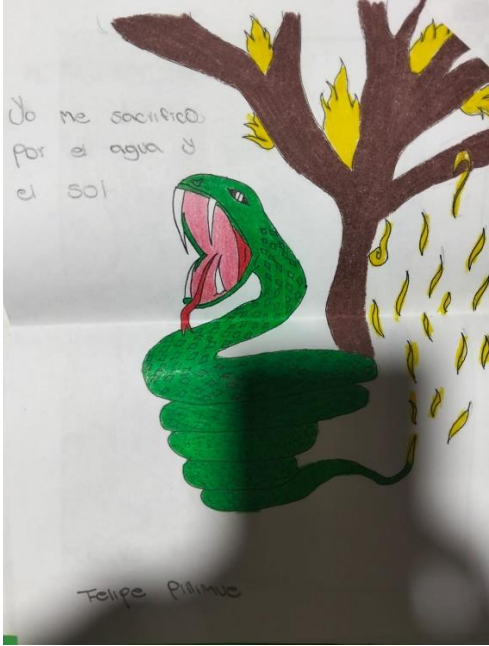
Sojia: Contadora
 Fernanda: administradora
 Tatiana: Copolero
 Alexis: Jornalero



Anexo 4: Taller aproximaciones a la teoría del valor trabajo



Anexo 5: actividad importancia de las fuentes hídricas en el territorio. (dibujos representativos)

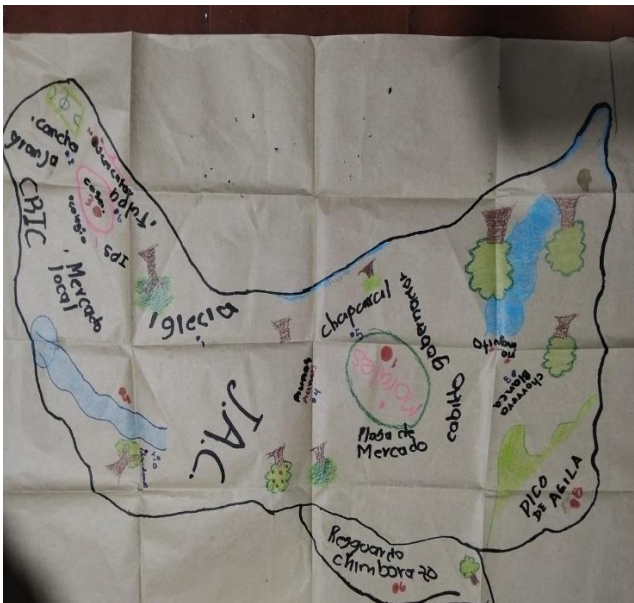


Taller construcción de filtros de agua.





Anexo 6: cartografía crítica (identificación de riesgos y producción social y económica del territorio)





Anexo 7: círculo de la palabra (orientación de siembras pedagógicas, y proyectos productivos)



Anexo 8: Inmersión procesos productivos de la granja Ineim



Inmersión secado del café.



Siembra de semilleros.



Anexo 9: Guía para la construcción de las simbras

https://docs.google.com/presentation/d/11p5BBHjn6hkLdLk8TtCfXIlgcBMw_Gin/edit?usp=drive_link&oid=101752094608645483706&rtpof=true&sd=true

anexo

10:

Entrevistas.

<https://docs.google.com/document/d/1bKpkPWLLwRhyMYm8b3zOTMtIuR-oDlnD/edit?usp=sharing&oid=108046976142283240877&rtpof=true&sd=true>