

A young indigenous child is captured in a moment of pure joy, running towards the left. The child is wearing a traditional woven straw hat, a red and green scarf, and a beige poncho with dark brown horizontal stripes. Underneath, a white long-sleeved shirt and dark pants are visible. The child's mouth is wide open in a laugh, and their eyes are squinted. The background is a blurred outdoor setting with trees and a paved path. The overall mood is vibrant and celebratory.

Pasados contrahegemónicos y las voces de las infancias indígenas

Alcira Aguilera Morales
Cielo Andrea Velandia Pérez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Colección Subjetividades y Formación

Pasados contrahegemónicos y las voces de las infancias indígenas

Pasados contrahegemónicos y las voces de las infancias indígenas

Alcira Aguilera Morales
Cielo Andrea Velandia Pérez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Aguilera Morales, Alcira

Pasados contrahegemónicos y las voces de las infancias indígenas / Alcira Aguilera Morales, Cielo Andrea Velandia Pérez.

Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2025.

180 páginas. Fotografías a color. Talleres pedagógicos.

Mapas parlantes.

1. Historia – Enseñanza Primaria – Evaluación. 2. Historia – Enseñanza Primaria – Metodología. 3. Ciencias Sociales – Enseñanza Primaria. 4. Educación Indígena – Metodología – Colombia. 5. Infancias Indígenas – Colombia. 6. Historia de los Pueblos Indígenas – Colombia. 7. Sociología de la Educación. 8. Diversidad Cultural. 9. Educación Activa. 10. Etnoeducación. 11. Consejo Regional Indígena del Cauca – Educación Propia. I. Velandia Pérez, Cielo Andrea. II. Tit.

372.83 21.ed.

Pasados contrahegemónicos
y las voces de las infancias indígenas

Alcira Aguilera Morales
Cielo Andrea Velandia Pérez
© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7760-76-9

ISBN PDF: 978-628-7760-75-2

ISBN epub: 978-628-7760-74-5

Primera edición, 2025

Helberth Augusto Choachí González
RECTOR

Paola Acosta Sierra
VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Víctor Espinosa Galán
VICERRECTOR ACADÉMICO

Yaneth Romero Coca
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Gina Paola Zambrano Ramírez
SECRETARIA GENERAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

PREPARACIÓN EDITORIAL

Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional

Alba Lucía Bernal Cerquera
COORDINACIÓN

Maritza Ramírez Ramos
EDICIÓN

Tomás Collazos Garay
ASISTENCIA EDITORIAL

Martha Méndez Peña
CORRECCIÓN DE ESTILO

Paula Andrea Cubillos Gómez
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Mauricio Esteban Suárez Barrera
DISEÑO DE CUBIERTA

Hamilton Espitia
ILUSTRACIÓN

Carvajal Soluciones de Comunicaciones S. A. S.
Impreso y hecho en
Bogotá, Colombia

Fechas de evaluación: 26-11-2023 / 02-11-2023

Fecha de aprobación: 20-12-2023

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de
1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se mencionan los créditos correspondientes. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

A Simón y Amadeo, mis maestros de vida.
A nuestros ancestros, quienes nos legaron
estos pasados y memorias contrahegemónicas.
A los hijos del agua y nietos del trueno,
que orientan y cuidan mi andar.

ALCIRA

Entrego este libro a la Pachamama, a ella y a los seres
espirituales que nos permitieron entrar a tierras caucanas
y encontrar la magia y el poder de la naturaleza.

A los niños y niñas del Cauca, a las semillas de vida.
A los dinamizadores y dinamizadoras y a la comunidad
Nasa del Cauca.

A mi semilla, Juan José Castañeda Velandia. Él brotó
en mi vientre y con su voz germina lo maravilloso de
la vida. A mi madre y a mi padre por ser mi historia y
fuente de lucha.

CIELO ANDREA VELANDIA PÉREZ

Agradecimientos

Este texto no habría sido posible sin el apoyo, el afecto, la colaboración decidida de los mayores y mayores de las comunidades indígenas e instituciones educativas que nos acogieron, orientaron y enseñaron otras maneras de hacer de la educación una lucha por la pervivencia, a la vez que una alternativa que transforma las vidas de niños y niñas.

Por ello queremos agradecer fraternamente a:

El mayor Luis Yonda, dinamizador de la UAIIN;

William Bermúdez Campo, rector de la INEIM;

Jesús Antonio Bermúdez, dinamizador de la INEIM;

Rosa Delia Flor, dinamizadora de la INEIM;

Alexander Pechene, dinamizador de la INEIM;

Cecilia Zemanate, dinamizadora de la INEIM;

Jorge Camero, dinamizador de la INEIM;

Ricarte Muchicón, profesor del Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat;

Fabio Quinto, profesor del Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat;

Ismael Pancho, profesor del Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat;

Heidy Zamith Liz, profesora del Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat;

Tulia Quiguanas, profesora del Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat;

Alexander Santacruz, profesor del Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat.

Y especialmente a los niños y niñas que, con sus miradas y voces, demuestran que es posible hacer otra educación, otra historia y otra escuela.

Contenido

Prólogo	17
Introducción	21
Indicios	22
Señas y cateos	25
Ofrendas de semillas	33
Capítulo 1. ¿Qué historia se enseña a las infancias?	37
La enseñanza de pasados indígenas: experiencias latinoamericanas	40
El CRIC y su propuesta de educación propia	49
Institución Educativa Indígena El Mesón-INEIM	52
Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat	57
Capítulo 2. Nuestro futuro está en nuestro pasado	63
La ley de origen en la memoria larga Nasa	64
Los mapas parlantes y el tejido de una historia viva	69
Capítulo 3. Reelaborar la memoria de las naciones indígenas	83
El momento de la vida en común	87
El momento de luchar contra la dominación	87
El momento de la pervivencia	104
Capítulo 4. Nuestros guías en la pervivencia	107
Cacicas: el rostro femenino de una larga lucha	111
Los caciques y la lucha por la tierra	119

Capítulo 5. Las perspectivas de la enseñanza de la memoria propia y la resistencia en las infancias	141
El lugar de la semilla: niños y niñas en resistencia	147
Semilleros de guardia y cabildos estudiantiles: el momento de enseñar la resistencia y la pervivencia	154
Referencias	167
Videos	175
Entrevistas y talleres	177
Sobre las autoras	179

Lista de figuras

Figura 1.	Ubicación Vereda El Mesón de Morales. Resguardo indígena de Honduras	53
Figura 2.	Ubicación Resguardo Santa Rosa de Capicisco	58
Figura 3.	Portada periódico <i>Unidad Indígena</i>	67
Figura 4.	Mapa parlante <i>Así era nuestra tierra</i>	71
Figura 5.	Producción del Taller Pedagógico n.º 1: “Así era nuestra tierra”	75
Figura 6.	Producción del Taller Pedagógico n.º 1: “Así era nuestra tierra”	75
Figura 7.	Fragmento del mapa parlante <i>Así era nuestra tierra</i>	76
Figura 8.	Temporalidades históricas Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat	90
Figura 9.	Mapa parlante <i>Las guerras de la liberación indígena 1538-1673</i>	94
Figura 10.	Fragmento del mapa parlante <i>Las guerras de la liberación indígena 1538-1673</i>	95
Figura 11.	Fragmento del mapa parlante <i>Las guerras de la liberación indígena 1538- 1673</i>	96
Figura 12.	Producción del Taller Pedagógico “Personajes emblemáticos”. ¿Cómo fue la lucha de la Cacica contra los españoles?	97
Figura 13.	Producción del Taller Pedagógico “Guerras de liberación”	100
Figura 14.	Imagen de contraportada <i>Unidad Indígena</i>	103
Figura 15.	Imagen de contraportada <i>Unidad Indígena</i>	103
Figura 16.	Fragmento del mapa parlante <i>Las guerras de la liberación indígena 1538-1673</i>	114
Figura 17.	Producción del Taller Pedagógico “Guerras de liberación”. Grado quinto de primaria, INEIM	115

Figura 18.	Iglesia de Santa Rosa de Capicisco	118
Figura 19.	Portada de <i>La historia política de los paeces</i>	119
Figura 20.	Mapa parlante <i>País Nasa/Páez en tiempos de Juan Tama</i>	121
Figura 21.	Producción del Taller Pedagógico “Personajes emblemáticos”. Nacimiento de Juan Tama	124
Figura 22.	Producción del Taller Pedagógico “Personajes emblemáticos”. Nacimiento de Juan Tama	124
Figura 23.	Producción del Taller Pedagógico “Personajes emblemáticos”. Juan Tama de la Estrella	127
Figura 24.	Producción del Taller pedagógico “Personajes emblemáticos”. Juan Tama de la Estrella	128
Figura 25.	Producción del Taller pedagógico “Personajes emblemáticos”. Juan Tama de la Estrella	129
Figura 26.	Mapa parlante <i>La quintinada</i>	134
Figura 27.	¿Qué sabes de Manuel Quintín Lame?	137
Figura 28.	Dibujo de Manuel Quintín Lame	138
Figura 29.	Taller de plantas medicinales, abril del 2022	152
Figura 30.	Proyecto de tejido INEIM	160
Figura 31.	Proyecto de tejido INEIM	160
Figura 32.	Recorrido del Semillero de Guardia, 24 de abril del 2022	161
Figura 33.	Guardia escolar y cabildo escolar indígena	166

Lista de tablas

Tabla 1.	Taller Pedagógico n.º 1	27
Tabla 2.	Taller pedagógico n.º 2	29
Tabla 3.	Acervo documental construido y entregado a las IE	34
Tabla 4.	Taller Pedagógico “Experiencias con los <i>Thë’ Walas</i> ”. Quinto grado Jiisa Yat	77
Tabla 5.	Taller Pedagógico “Personajes emblemáticos”, abril del 2022	109
Tabla 6.	Taller Pedagógico “Personajes emblemáticos”. Cacica la Gaitana, abril del 2022	115
Tabla 7.	¿Quién es Juan Tama?	126
Tabla 8.	Taller Pedagógico “ <i>Los Thë’ Walas</i> ”. Plantas medicinales	152

Prólogo

Una noche hace algunos años, en un espacio de encuentro con los mayores, compartíamos la palabra alrededor del fuego. Mientras mascábamos la hoja de coca recordamos y reflexionamos sobre cómo los maestros de antaño nos obligaban a memorizar lecciones sobre hombres que llegaron de tierras lejanas, suceso al que llamaron “descubrimiento”. En cada relato los veíamos como héroes, montados en sus caballos con armaduras y el poderío que inspiraba cada batalla, conquista, fundación o la organización de sociedades civilizadas. Narrativas en las que la historia los hace ver como héroes con victorias, hazañas y honores; en la actualidad podemos ver los monumentos levantados en las plazas de las ciudades, que inspiran honor y grandeza, pero en el fondo esconden todo lo contrario. Relatos que la historia sigue reproduciendo en los planes educativos, pensados para proveer al pueblo colombiano de una identidad homogénea, lo que lleva a los niños y niñas al desconocimiento y la pérdida del valor de su identidad cultural y ancestral.

Sin embargo, en todo sistema de opresión existen vientos de resistencia dirigidos por los espíritus mayores, ancestros y consejeros, que orientan “si caminamos desde el Txteytxyuu” es seguir el camino con principios políticos, espirituales y de armonía con el territorio; orientaciones que siguieron mujeres y hombres que se levantaron en cada época de nuestra

historia, que lucharon por la dignidad y pervivencia de nuestros pueblos, mayores y mayores que fueron durante mucho tiempo perseguidos por ser considerados un peligro para el poder; que resistieron a la conquista, colonia y subyugación y dejaron un legado de lucha y resistencia: relatos que al ser contados al calor del fogón de generación en generación han inspirado un sentimiento de reivindicación en todos aquellos que los escuchaban. Es gracias al camino marcado en estos relatos que hoy la Educación Propia es una política que permite a los pueblos indígenas reconstruir sus narrativas para entender y comprender su propia historia. La lucha por la identidad y la autonomía se ve reflejada en la posibilidad que tenemos de reconstruir y contar un pasado que les permita a los niños, niñas y jóvenes acceder a las historias de sus líderes, con enseñanzas y consejos, sobre la armonía material y espiritual con *Uma Kiwe* y los seres que la habitan, la defensa de la vida, la lengua, las formas de arte, justicia y gobierno propio.

En la actualidad, el acelerado avance del capitalismo, junto con sus procesos de globalización ideológica y discursiva propiciada por las tecnologías de la comunicación, pone en riesgo la pervivencia no solo de los pueblos ancestrales, sino del planeta entero. La solidaridad y el diálogo intercultural son la clave para asegurar la pervivencia de los planes de vida comunitarios y autónomos, y la dignidad que hacen frente a la hegemonía cultural capitalista. Entonces, una escuela orientada con la Educación Propia debe ser responsable, junto con la familia, de continuar narrando, entendiendo, comprendiendo y compartiendo la historia a nuestras semillas vida; compartir nuestra propia historia en la escuela a los niños y niñas es, por lo tanto, un elemento fundamental para la re-existencia cultural y milenaria. El presente trabajo es una contribución a este camino.

La investigación *Pasados contrahegemónicos y las voces de las infancias indígenas*, de las profesoras Alcira Aguilera Morales y Cielo Andrea Velandia Pérez, representa un valioso aporte para reflexionar y fortalecer la enseñanza de la historia a las infancias de las comunidades indígenas. Resulta alentador poder establecer lazos entre la Universidad Pedagógica

Nacional y las instituciones educativas del suroccidente colombiano que compartimos el sueño de la Educación Propia, ya que esto nos permite tejer con mayor finura el pensamiento sobre nuestro ejercicio pedagógico alrededor de las narraciones de los personajes históricos del pueblo Nasa.

A la Institución Educativa Indígena El Mesón, ubicada en el Resguardo Indígena de Honduras, municipio de Morales, y el Instituto Educativo Agropecuario Jiisa Yat, en el Resguardo de Santa Rosa, municipio de Inza, le agradecemos el aporte y el intercambio de saberes que tuvimos durante un año con las profesoras y estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil en el desarrollo de esta investigación. Estamos convencidos de que este tipo de investigaciones reafirman el compromiso de la universidad pública con la construcción de un país diverso, que le apuesta a la justicia, la paz y al diálogo de saberes; que fortalece los procesos de identidad y reexistencia de los pueblos originarios del continente americano.

William Bermúdez Campo
El Mesón de Morales, Cauca
Mayo del 2024

Introducción

La pregunta por la historia y las ciencias sociales escolares en relación con las infancias sitúa los sentidos del presente libro. Este asunto busca aportar a los cuestionamientos y potencias respecto de los relatos y narrativas que nutren los pasados y las memorias contrahegemónicas, aquellas que cuestionan un saber oficial instituido en la educación formal.

Allí partimos de las tensiones entre los sentidos y contrasentidos de las prácticas y los contenidos que constituyen la historia escolar, al encontrarse relatos hegemónicos ligados a efemérides ajenas a las realidades de los niños y las niñas, contenidos demarcados por los datos memorísticos y discursos epopéyicos.

Para dar la bienvenida a este ejercicio que se aproxima a las luchas y memorias del pueblo indígena Nasa,¹ queremos acercarnos a los indicios, señas, cateos y ofrendas que surgieron de este caminar y hoy nutren nuestro lugares y roles como maestras, madres, mujeres e investigadoras,

1 De acuerdo con la ubicación geográfica y algunos aspectos históricos, a este pueblo se le denomina *páez*. No obstante, según el profesor Martínez (2015, citado en Castro y Téllez Navarro, 2018) “se les conoce como *paeces*, nombre dispuesto por los conquistadores españoles, tras la castellanización de *pats* en lengua Nasa, que significa ‘a la derecha del río’”. No obstante, las investigaciones y los análisis realizados por los lingüistas Nasa, en especial los del resguardo de Yaquivá, *páez* es una palabra compuesta, donde *Pa* significa ‘llegaron’ y *ez*, ‘piojo’. Se puede pensar entonces que este vocablo no se dio por encontrarse a la derecha del río, sino que se trata de un término peyorativo para designar la llegada de los españoles como la llegada de una plaga” (p. 187). De allí que nos identificamos y mantenemos la nominación como *pueblo Nasa*.

aquellas claves de lectura que sustentaron las preguntas y los modos en los que transitamos por el territorio.

Indicios

El proceso identifica las propuestas alternativas sobre la enseñanza de la historia y las comprensiones temporales propias que van construyendo los niños y las niñas de dos instituciones educativas indígenas del Cauca: la Institución Educativa Indígena de El Mesón (INEIM), y el Instituto Agropecuario Jiisa Yat, de Santa Rosa de Capicisco. Partimos del diálogo respetuoso con los/las dinamizadores/as y rectores. Presentar esta intención inicialmente y someterla a un proceso de diálogo y negociación en el que se consulta a las autoridades y seres espirituales, para evidenciar si generaba armonía, o si convenía a la comunidad, fue uno de los indicios que tuvimos que atender para adentrarnos en un proceso colectivo en el que la voz de niños y niñas era fundamental.

Este diálogo inicial permitió recoger las observaciones y sugerencias que se hacían al proceso. Allí, en las conversaciones, se permitía consensuar los tiempos, revisar talleres pedagógicos por realizar con niños y niñas de primaria, así como hacer precisiones sobre los instrumentos de investigación y su pertinencia en los contextos territoriales en que nos adentramos.

Partimos del indicio según el cual este proceso investigativo, que para nosotras retoma enseñanzas de la educación popular, no tiene jerarquías ni jefaturas (Fals Borda, 1985), sino el reconocimiento de voces y prácticas que insisten en la defensa del bien común, en la desconcentración del poder (Aguilera Morales, 2012), asociado en este caso al poder que emana de la academia formal. Es decir, planteamos desde el inicio un ejercicio colectivo, en el que presentábamos y discutíamos los presupuestos de la historia enseñada, los pasados aprendidos, el borramiento de los pueblos originarios en la historia escolar de Colombia. Ello se expresaba en conversas con los dinamizadores y las dinamizadoras que mostraban cómo

esta conciencia identitaria indígena aparecía en la vida universitaria o comunitaria. Sus recuerdos escolares evocaban castigos con el látigo, ser obligados a arrodillarse en granos de maíz o a pegar la lengua a las paredes con cal, entre otros, para dejar de hablar su propia lengua y dedicarse a hablar en español, elementos que, recuerdan, contribuían a desdibujar su historia y cultura, su ser.

Se traen voces que recuerdan enseñanzas de catecismo, de pasajes bíblicos que borraban una cosmovisión y una forma de pensamiento. Lecciones ofrecidas por profesores que no eran de la comunidad y que no conocían el territorio, la cultura y la historia propia. La historia escolar es una historia de los libros, como lo mencionan algunos/as dinamizadores/as. De allí que lo que se recuerda del mundo indígena es que los desconocían, y también los mataban, pues solo servía para nombrar pueblos de un pasado, inexistentes en el presente.

En estos diálogos cobraron vital importancia la *colectividad* y la *informalidad*, que tal como lo elaboró Fals Borda (1985) son dos características que al ser parte de la investigación proveen “un conocimiento valorado que resulta de vivencias socializadas del pueblo y con el pueblo” (p. 81). Así, al participar en conversatorios, recorridos territoriales, rituales y armonizaciones, se reconstruían de viva voz esas relaciones con un pasado, una lucha y una comprensión del tiempo asociada a la vida.

De esta manera se avanzó en un proceso investigativo desde adentro, siendo parte de las dinámicas y realidades de la comunidad. El territorio nos permitía pensarnos desde nuestras historias y deseos, y a partir de allí fortalecer y dar lugar a la voz ancestral que tejen los mayores y las mayores, los niños y las niñas con las comunidades indígenas, sobre sus pasados contrahegemónicos.

Procesos pedagógicos que se distancian del ámbito urbano, para fortalecer prácticas que recuperan y vitalizan esas memorias de la Colombia indígena. Aspectos que nutren los planteamientos trazados en los compromisos éticos y políticos por visibilizar las experiencias de enseñanza de la

historia adelantadas por algunos pueblos vinculados al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Buscamos así aproximarnos a las alternativas que generan diálogos con los modos en que, desde la Educación Propia, se distancian del contenido histórico situado en lo hegemónico y crean otras versiones de la historia por enseñar con la infancia indígena. Posibles conexiones que dan lugar a unas perspectivas de enseñanza que fortalecen los legados de lucha y resistencia en las infancias.

Se partió de la pregunta *¿Cuáles son las perspectivas de la enseñanza de la historia adelantadas en dos experiencias de educación propia que contribuyen en la constitución de las resistencias en las niñas y niños indígenas de básica primaria?*, que orientó el proyecto de investigación “Enseñanza de la historia con la infancia indígena”, financiado por el CIUP en la vigencia 2022. Esta experiencia motivó a las investigadoras a adentrarse y aprender de la construcción de contenidos alternativos para enseñar aquellas prácticas y discursos que fortalecen y revitalizan la historia de los pueblos indígenas y se ligan a las luchas por el reconocimiento y autorreconocimiento.

Siguiendo el trabajo de Bonilla (2015), vale la pena pensar y repensar cómo incide la enseñanza de la historia oficial en los territorios indígenas. Cómo, desde una mirada escolar, los relatos de un pasado ajeno y distante entran en las narrativas de los niños y las niñas: ¿son temas vistos?, ¿se disciernen? o, por el contrario, ¿estas miradas de la historia son lejanas y se convierten en un referente para seguir luchando en contra del dominio y la invasión? Con ello, planteamos nuestro interés en cómo se abordan los pasados en las comunidades indígenas, quiénes anteceden los pasos de estos niños y estas niñas y cómo esto aporta a sus procesos de resistencia comunitarios.

Al dar una mirada a la historia política del pueblo Nasa y reconocer los sentidos y prácticas de la comunidad, encontramos una fuerza cosmogónica que se convierte en derrotero y orientación para despertar en los niños y las niñas los sentires y miradas de su propia historia en diálogo con su pueblo. Este aspecto entra a tensionar o a complementar las acciones que

desde la escuela y el territorio ubican a la infancia como una semilla que está pronta a germinar y requiere de estos saberes para dar continuidad a la pervivencia y resistencia.

Señas y cateos

Las señas y los cateos van mostrando pistas y huellas que retan a descubrir e interpretar señales que no son tan visibles en nuestro contexto universitario y urbano. Atendiendo a estas orientaciones, a la vez que se construían acuerdos sobre el camino por recorrer, de forma simultánea contamos con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN, quienes adelantaron una práctica inmersiva en las instituciones educativas y participaron de un proceso formativo, articulado al proyecto de investigación. Con ellas abordamos lecturas etnohistóricas del pueblo Nasa y en este proceso, en sus comprensiones históricas sobre el mundo indígena colombiano, también contaban sus inquietudes sobre una historia desconocida, de sujetos que pensaban en pasado, negados en la historia presente. Para ellas, resultaba significativo hablar de historia de las luchas, de las resistencias, lideradas además por mujeres y hombres indígenas, caciques y cacicas que desconocían, que nunca fueron mencionados en sus clases de Historia.

Un andar que se acompañó con la lectura y revisión de lo que se concibe como Educación Propia, desde el CRIC, por cuanto las políticas educativas que construye este movimiento social a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI) inciden en la comprensión y el desarrollo de las propuestas educativas adelantadas para recuperar esa historia propia, asociada a la lucha, la resistencia y la pervivencia. De tal suerte que, al abordar la construcción de los talleres, las maestras en formación participaban de los diálogos con dinamizadores, dinamizadoras y mayores/as, para identificar presupuestos, nuevas interpretaciones y ajustes a los instrumentos propuestos para adelantar con los niños y las niñas. En un primer

pilotaje de estos instrumentos y talleres, surgían inquietudes sobre las posibles respuestas que encontrarían, a la vez que con la lectura se iban adentrando en esa otra historia, la del mundo indígena Nasa. Este ejercicio preparativo se constituía en el elemento fundamental para reconstruir buena parte de los pasados y temporalidades propias, retomadas desde la tradición oral para la enseñanza de la historia, en el mismo desarrollo de su práctica inmersiva (un mes en territorio, durante tres semestres 2022-2023). También participaron de esta formación dos estudiantes, quienes en calidad de monitoras se vincularon al actual proceso de investigación.

Otras señas aparecieron en el trabajo de archivo. Adentrarse en la revisión hemerográfica, de archivos históricos y del principal periódico indígena, *Unidad Indígena*, que contribuyó a la reelaboración de esta memoria histórica de los pueblos originarios en la década de los años setenta. Y en el fondo Víctor Daniel Bonilla y su propuesta de mapas parlantes se constituyeron en fuente fundamental en la recuperación colectiva de esa historia (Herrera Farfán y Torres Carrillo, 2023); parafraseando a los autores, se trató de una recuperación colectiva de esos pasados contrahegemónicos enseñados. Para ello, la seña apareció en los *mapas parlantes*, que representan una serie de siete murales graficados, elaborados desde el rastreo histórico y la voz de mayores y mayores, en comunidades donde los sistemas de producción oral son la principal fuente de producción y circulación del conocimiento. En ellos:

Escuchar, entender e interpretar la memoria colectiva de estas comunidades a través de los relatos orales de los mayores o en las reuniones y asambleas comunitarias, y, sobre todo, observar cómo informan sus luchas contemporáneas, ha sido fundamental en el método de los mapas parlantes. (Findji, 1992, p. 125)

Si bien se eligieron algunos de estos mapas parlantes, para recuperar esas voces y pasados indígenas que se enseñan hoy, resultó potente constatar la fuerza de la tradición oral en el mantenimiento de una memoria y tradición de lucha expresada en las voces de niños, niñas y dinamizadores/as.

Unos ejemplos de los talleres adelantados se amplían a continuación.²

Tabla 1. Taller Pedagógico n.º 1

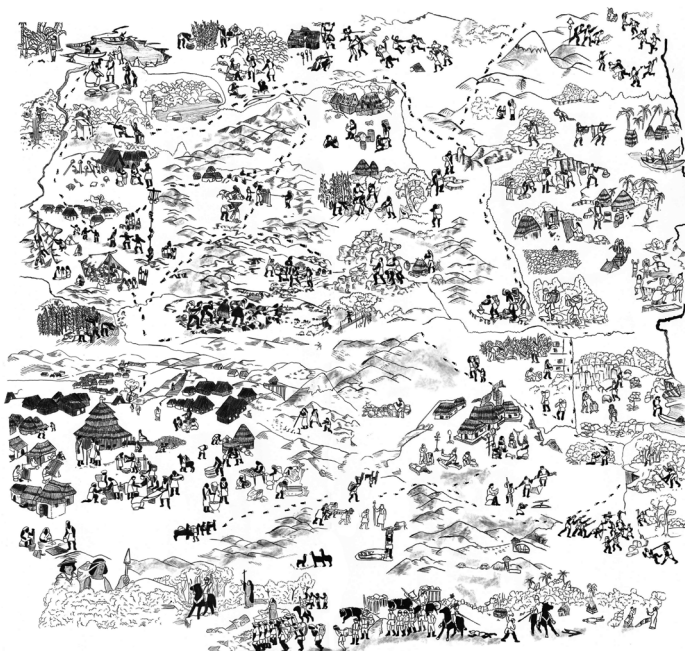
TALLER PEDAGÓGICO n.º 1

Objetivo: Identificar qué sabemos de nuestros antepasados
y de nuestro pasado.

Así era nuestra tierra

*Ilustración basada en el mapa parlante de Víctor Daniel Bonilla
(1978)*

ASI ERA NUESTRA TIERRA



Momento 1

Se entregará el mapa parlante a los niños y las niñas para que reconozcan en esta memoria colectiva las formas en que vivían los pueblos originarios del Cauca.

2 En el proceso se realizaron siete talleres con los niños y las niñas de cuarto y quinto grado de las instituciones educativas en mención.

¿Cómo vivían nuestros antepasados?

¿Cómo eran sus casas?

¿Qué trabajos desempeñaban? Entre otras preguntas que suscite la lectura del mapa.

Momento 2

Cada estudiante llevará el mapa parlante para compartirlo con sus familiares, y recoger los pensamientos y saberes de las familias sobre los antepasados indígenas.

¿Qué elementos agregarían al mapa? ¿qué dibujos hacen falta?

Momento 3

Se compartirán los aportes de las familias y se discutirán algunas comprensiones elaboradas sobre el mapa parlante.

Fuente: elaboración propia a partir del mapa parlante elegido.

Cada taller implicó estudiar en detalle la historia resguardada en cada dibujo y ampliarla con dinamizadores/as y estudiantes en formación, de manera que pudiéramos aclarar las inquietudes que encontraban los niños y las niñas en los mapas y ampliar algunas comprensiones. Los talleres desde la investigación-acción se entienden con “tiempos-espacios en los que se combinan varias técnicas con unos propósitos a la vez investigativos y formativos” (Herrera Farfán y Torres Carrillo, 2023, p. 178). Así, los tiempos podían contemplar de dos a tres jornadas, o semanas enteras, dependiendo el ritmo de los grupos y sus interacciones familiares.

Tabla 2. Taller pedagógico n.º 2

TALLER PEDAGÓGICO n.º 1A

Objetivo: Identificar las comprensiones que tienen niños y niñas sobre las luchas de su pueblo.

Las guerras de liberación indígena

*Ilustración basada en el mapa parlante de Víctor Daniel Bonilla
(1978)*



Momento 1

Se entregará el mapa parlante a los/las estudiantes y, a partir de algunas preguntas situadas en la memoria colectiva, identificarán las luchas que históricamente han librado los pueblos indígenas del Cauca.

Momento 2

Cada niño y niña llevará el mapa parlante para compartirlo con sus familiares, recoger los pensamientos y saberes de las familias sobre las luchas que se mantienen en la memoria viva de los pueblos indígenas. ¿Qué elementos agregarían al mapa? ¿qué dibujos hacen falta?

Momento 3

Se compartirán los aportes de las familias y se discutirán algunas comprensiones elaboradas sobre el mapa parlante.

Fuente: elaboración propia a partir del mapa parlante elegido.

El mapa parlante permitía combinar otras técnicas e instrumentos de la investigación, dado que al presentar las lecturas propias de los niños y luego compartirlas con las de sus familiares y cuidadores, se podía recoger a través de una *lluvia de ideas*. Tal como lo plantean Herrera Farfán y Torres Carrillo (2023), esta técnica retoma de manera sencilla, espontánea y libre los conocimientos y comprensiones construidas sobre los pasados suscitados en los mapas parlantes. En la lluvia de ideas se posibilitaba identificar asuntos comunes y, de cierta manera, construir consensos sobre los aspectos abordados.

La *lluvia de ideas* se combinaba con la elaboración de las propias representaciones de sus personajes y líderes indígenas. Eran los propios dibujos de los niños y las niñas los que permitían entrar a leer símbolos, sus versiones del pasado y las comprensiones de la lucha que libran sus pueblos, a la vez que los mapas parlantes eran motivo de discusión y reconstrucción oral del pasado indígena (Fals Borda, 1985). El trabajo de talleres pedagógicos con los/las estudiantes desde el que se visibiliza el papel de la tradición oral puso en juego las propias lecturas, así como algunas iconografías que representan sus comprensiones temporales, desde las cuales se logra mantener prácticas de resistencia, asociadas a las cosmovisiones, a las relaciones y cuidado de la madre tierra, *Uma Kiwe*, y, por supuesto, consigo mismo.

Todo ello se conjugó con el registro etnográfico, nuestras observaciones participantes y el diario de campo que adelantaban las maestras en formación que acompañaron el proceso, aspecto que contribuyó a la reconstrucción de las versiones de los pasados contrahegemónicos que se recogen en el presente libro.

En este proceso se trataba de educar la escucha atenta, de manera que se pudiera visibilizar las nociones temporales y las versiones de un pasado, construidas en el proceso educativo, por ello lo que enuncian niños y niñas es tan valioso como lo que nos narran maestros/as y mayores/as. La realización de conversatorios y entrevistas a niños, niñas, mayores/as y dina-

mizadores/as del territorio, acompañados del fuego de la *Tulpa*, permitió la escucha de sus aportes; son ellas y ellos portadoras/es de las visiones del pasado, de la memoria e historia que empiezan a reconocer niños y niñas de cara a la pervivencia y resistencia de un pueblo.

El resultado de este ejercicio da cuenta de cuatro puntadas de este tejido, que darán lugar al contenido de este libro. Cuatro momentos que en su mirada nos aproximan a una lectura de los espacios de formación vinculados a la enseñanza de la historia en los niños y las niñas de básica primaria. Aspectos que potencian las relaciones entre los pasados vivos, que están presentes en los procesos formativos y cómo estos contribuyen a la visión de la resistencia y pervivencia que se vienen dando con las infancias indígenas.

El primer punto en el tejido sitúa la pregunta ¿Qué historia se enseña en la infancia?, cuestionamiento amplio que involucra los sentidos investigativos. Allí, se busca generar una red con otros trabajos y propuestas que en el ámbito latinoamericano abordan los sentidos formativos de la enseñanza de la historia, en especial con las comunidades y pueblos indígenas. Una mirada regional que entrelaza sentidos y recurrencias para pensar una infancia indígena vinculada a la naturaleza y a las esencias de los seres espirituales, una infancia que se concibe como un sujeto semilla.

De igual manera, el apartado hace un acercamiento al proceso abandonado por el CRIC y su plataforma de lucha, en la que convergen los pueblos indígenas del departamento del Cauca y en su propuesta de Educación Propia plantea un sistema y programa que buscan fortalecer los sentidos y caminos de la memoria y la pervivencia.

La segunda puntada se titula “Nuestro futuro está en nuestro pasado”. El proceso da cuenta de una enseñanza de la historia permanente e inmersa en las miradas culturales y espirituales de las comunidades. Esta mirada del pasado es un espejo que vincula a un futuro de lucha. Para las dos experiencias educativas es clave reconocer las vivencias ancestrales y tradicionales que permanecen y se vitalizan en los resguardos indígenas.

Allí, entonces, se refleja una de las apuestas y sentidos de los pueblos indígenas, es un llamado por reconocer la fuerza cosmogónica y los vínculos con los otros seres ancestrales; la tierra es nuestra porque su defensa se convierte en una lucha milenaria y para ello es necesario mirar hacia atrás a fin de saber cuál es el camino recorrido y por recorrer. Ello ubica una mirada del pasado histórico distinta de la que se suele abordar en la historia escolar oficial, para dar lugar a la necesidad de retomar ese pasado político a la vez que cosmogónico, como principio que orienta defender, cuidar y preservar la vida de todos los seres humanos y espirituales.

La tercera puntada expone una intención política y pedagógica de *reelaborar la memoria de las naciones indígenas*. En esta perspectiva encontramos que, en los discursos y en las prácticas, las escuelas y comunidades reconstruyen el relato histórico que está inmerso en sus currículos, allí se atiende a las realidades y cosmovisiones que nutren a partir de sus Proyectos Educativos Comunitarios los caminos para apropiar y reapropiar los mandatos ancestrales que buscan preservar y revitalizar el territorio y su cultura. Desde allí, se reivindica una historia propia, por tanto, conocedora de las memorias y pasados que fueron excluidos de los relatos nacionales. En este capítulo especialmente se encuentra una reelaboración de la memoria indígena que se aborda en periodizaciones propias, asociadas a la lucha de los pueblos que distan de los periodos históricos que muchos de nosotros aprendimos en la escuela.

El cuarto punto del tejido trae una perspectiva valiosa para nuestro aprendizaje. En ella traemos a aquellos personajes que no son visibles en la historia oficial, pero que en su legado dan los derroteros para pensar una nación indígena. Este capítulo mostrará la riqueza narrativa que gracias a la tradición oral fortalece las prácticas y los sentidos espirituales y comunitarios. Se encuentra entonces una apuesta pedagógica, política y cultural que permite reconocer las gestas de los líderes indígenas.

En territorio se vive la lucha que en algún momento adelantó Angelina Guyumus, la Gaitana o Juan Tama; sus enseñanzas y decisiones están

presentes en las voces de los niños y las niñas; también, en sus acciones se respira la lucha y el proceso de Quintín Lame, sus palabras son vigentes, sus caminos se recorren, los comuneros y las comuneras reflejan en las peticiones y decisiones el sentir que legó Quintín, aquellos mandatos que nutren la movilización y la acción comunitaria.

En nuestras conclusiones, los balances nos muestran los posibles diálogos entre estas perspectivas y la formación de la infancia indígena. Allí sobresale el lugar de la madre tierra, *Uma Kiwe*, y los sentidos de pervivencia y resistencia. Aspectos como la participación, las prácticas culturales y los legados generacionales fortalecen las miradas por la vitalización de sus mandatos y evidencian que la escuela vinculada a la comunidad nutre las semillas del pueblo Nasa de cara a esos pasados contrahegemónicos.

Ofrendas de semillas

Las ofrendas son obsequios, agradecimientos que se dan en beneficio de personas, colectivos e ideas. Entendemos la ofrenda como el proceso de devolución sistemática, pues con ella queda la solidaridad, el agradecimiento de un proceso que se hizo semilla, y cómo la semilla germinará para seguir dando frutos de estas historias. Durante la investigación, se realizaron diferentes encuentros y reuniones con los/las maestros/as y rectores de las instituciones educativas, en los que se pudieron discutir algunos hallazgos.

Sin embargo, a veces los tiempos institucionales y las dinámicas comunitarias no coinciden, por lo cual es importante reconocer que hay devoluciones que quedaron en ciernes.

Además de compartir los informes finales, nos decidimos a realizar videos, que a través de la imagen y las palabras de los diferentes sujetos partícipes del proceso nos ayudaran a narrar esta historia. Encontrábamos en el formato visual una potencia para llegar a niños y niñas, mayores y mayores, que en el relato visual se identificaban con sus luchas actuales y, seguramente, futuras.

La devolución sistemática incluye la entrega del archivo construido. En el proceso investigativo se recabaron fuentes de archivo histórico, del archivo hemerográfico, material didáctico, cartillas que recogen buena parte de esta historia propia reelaborada. Nos enfrentamos a construir este archivo, adjuntado todas las entrevistas, grabaciones y transcripciones realizadas, como material que continuará alimentando este trabajo en las comunidades indígenas.

El material se recabo como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Acervo documental construido y entregado a las IE

Lugar o institución	Título del material recabado
Biblioteca Luis Ángel Arango-Archivo de Libros y Manuscritos Raros	Fondo Víctor Daniel Bonilla (mapas parlantes fotos, bosquejos y anotaciones). Copia de <i>la Historia Política del Pueblo Páez</i> . Testimonios de la violencia política en Belalcázar. Escritura de los cinco pueblos de Juan Tama de la Estrella (1700) Organización del espacio sagrado de Tierradentro. Periódico <i>Unidad Indígena</i> Tejido de la Vida.
CRIC-Centro de documentación UAIIN José María Ulcue	Diagnósticos zonales, zona centro Cartillas del CRIC Campaña de autodescubrimiento Recuperando los cabildos Periódico <i>Unidad Indígena</i> Construcción de memoria indígena.
Bibliotecas de las instituciones educativas	Cabildo escolar del Mesón Cartillas de proyectos agroecológicos del Mesón Mitos, leyendas, sueños y creencias del resguardo de Santa Rosa de Capicisco Serpientes, especies y creencias Mingueando la Palabra.
Asociación de Cabildos Juan Tama-Tierradentro	Diagnóstico Zonal PEC Tierradentro. Cartillas <i>Construyendo nuestro mundo</i> ; Sa't Luuc'x
Repositorios digitales	Historia local- Elizabet Castillo Plan de vida, asociación Juan Tama Trabajos de grado de especialización de William Bermúdez, Jairo Flor, Ana Edy Perdomo, Daniel Coutucué.

Fuente: elaboración propia.

En el desarrollo del trabajo de campo se realizaron las entrevistas y los talleres pedagógicos mencionados en los apartados anteriores. A ello se suma la producción de un video de socialización final del proyecto CIUP.

Todo ello se entregó a cada institución en tres carpetas: Documentos de archivo; Material didáctico y Talleres pedagógicos; y audios de entrevistas, conversatorios con sus respectivas transcripciones.

Por último, desde la Universidad hemos presentado en el programa radial *El convite* de La Pedagógica Radio, el proyecto titulado “Enseñanza de la Historia con la infancia indígena”, <https://go.ivoox.com/rf/92280746>, y en *Historias con futuro* “Tejiendo lazos entre la formación, la investigación y la proyección social” (2023), <https://www.youtube.com/watch?v=pOkFgmrSiU8>.

Con todo ello, ofrecemos un profundo agradecimiento a las autoridades tradicionales de los territorios, a los rectores William Bermúdez y Juan Gabriel Chasqui, a las/los dinamizadoras/es, mayores-es y comuneras/os de los resguardos indígenas, quienes nos permitieron participar y conocer de sus pasados y visiones de mundo. Damos un saludo especial a la maestra Anyi Margarita Buitrago, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, quien con su apoyo y conversaciones nutrió este ejercicio. También reconocemos el aporte de las maestras en formación, ahora colegas: Vanessa, Laura, Estefanía y Lina, quienes, en el marco del proyecto, realizaron sus prácticas pedagógicas y aportaron con sus saberes y experiencias; a las licenciadas Nady Moreno y Luisa Rivera. En especial, agradecemos a los niños y las niñas de las instituciones educativas, gracias por fortalecer el amor hacia la *Uma Kiwe*, gracias por sus voces enriquecidas de memorias y relatos que enaltecieron a los seres de la naturaleza y a las cacicas y caciques. Gracias por enseñarnos los caminos de las/los ancestras/os y mayores/es.

Finalmente, queremos agradecer la valiosa colaboración del Archivo Central del Cauca, a la sección de Libros y Manuscritos Raros de la Biblioteca Luis Ángel Arango y al centro de documentación Álvaro Quilcue de la UAIIN-CRIC.

Capítulo 1.

¿Qué historia se enseña a las infancias?

Hace más de dos décadas venimos rastreando propuestas para abordar la enseñanza de la historia, de las ciencias sociales y de la didáctica de las ciencias sociales en la educación infantil. De esta manera, se han realizado avances que abordan las ausencias de estas propuestas para esta población etaria. En este intento, son evidentes los desarrollos adelantados con la infancia urbana, en atención a lo reglamentado en la legislación educativa. De allí la búsqueda de alternativas en el abordaje de los pasados indígenas que se enseñan a niños y niñas de algunas comunidades del Cauca.

A propósito de qué historia se enseña a los niños en nuestro país y cuáles son las apuestas formativas en estas perspectivas, podemos ubicar los siguientes aspectos a partir de dos estados del arte que han centrado su objeto de análisis en ello. La enseñanza de la historia, de acuerdo con la revisión de los principales legados, temas por enseñar y aspectos formativos, ha tenido mayores desarrollos en la Educación Básica Secundaria. Por esta razón, en un primer rastreo realizado por Aguilera-Morales y González (2009) se presenta el vacío en la didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil. De este análisis se retoman los siguientes hallazgos, asociados a la enseñanza de la historia en la educación infantil, dado el interés de la propuesta investigativa.

Sobre la historia que se enseña a la infancia, se evidencia que sus contenidos están definidos de acuerdo con las legislaciones educativas vigentes, que se materializan en los currículos oficiales. Así, las investigaciones adelantadas en el marco del Convenio Andrés Bello, en 1999, revelan que en los currículos de algunos países iberoamericanos (Bolivia, Cuba, Venezuela, Ecuador, Panamá, Chile, España y Perú) los contenidos se plantean de acuerdo con las edades y los ciclos en que se ubican los niños. En ellos se destaca la enseñanza de contenidos asociados a los periodos históricos, tratados desde una lógica secuencial, cronológica, lineal e inductiva; se pueden mencionar los siguientes: la familia, la escuela, la ciudad, la comunidad, el barrio, la historia del país de origen, los periodos históricos establecidos en las historias oficiales —que suele ir de los pueblos precolombinos hasta nuestros días—, el “descubrimiento” de América, los procesos y efemérides independentistas, las antiguas civilizaciones y el Estado, entre otros. Solo encontramos que en el caso cubano se hace énfasis en la historia de la liberación nacional, los poderes coloniales y neocoloniales (Chérigo, 1999).

En el balance elaborado por Marcela Aguilera Triana (2018), luego de indagar sobre el campo de la enseñanza del tiempo y la historia en la educación infantil (2006-2016), se identificaron tres aspectos asociados a la enseñanza de la historia con los niños y las niñas. Es de destacar que en este ejercicio hay una preocupación por enseñar el tiempo desde una perspectiva sociológica, en la que se lo reconoce como una experiencia, es decir no hay tiempo sin experiencia. Este es un constructo humano que ha contribuido a orientarse en el mundo social, así como a regular la convivencia humana, según lo retoma la autora de Norbert Elías (1989). Por ello, su enseñanza en la infancia como requisito para luego aproximar comprensiones sobre la historia y la formación del pensamiento histórico no se puede reducir al aprendizaje de husos horarios o del funcionamiento del reloj, crítica que descentra el debate de la distinción entre el tiempo físico y el tiempo natural, tal como lo plantean Pagès y Santisteban (2010). De acuerdo con este balance, Aguilera-Morales y Aguilera-Triana (2019),

en primer lugar, encuentran que se mantiene la enseñanza de contenidos asociados a los grupos humanos, la familia, los amigos y la sociedad.

En segundo lugar, en la aproximación del tiempo, se considera importante iniciar a la infancia en la comprensión del tiempo y la historia, el pasado, partiendo de nociones que se van complejizando, tales como la secuencia, la duración y la simultaneidad, entre otras. Finalmente, tenemos los abordajes a partir de objetos históricos, como son la imagen, la fotografía y las iconografías, los vestigios, las antigüedades, elementos que sin lugar a duda tienen una gran riqueza en su exploración a la hora de enseñar a pensar históricamente.

A ello se suma que en las indagaciones sobre las ideas que los niños y las niñas tienen de la historia en el Reino Unido, se encuentra que en las últimas tres décadas las maneras como ellos/as piensan la historia se ocupan de comprender conceptos estructurales de segundo orden como la empatía, las causas, las evidencias, por ejemplo, y en menor medida en la comprensión de conceptos sustantivos como son revolución, campesinos o fábricas, por mencionar algunos (Lee *et al.*, 2004). En estas indagaciones se menciona que las explicaciones históricas de los niños acuden a patrones narrativos, aditivos y analíticos, y se concluye que “no debe suponerse que la estructura aditiva es menos efectiva que la narrativa” (p. 246). De todas maneras, se encuentra que hay progresión de las ideas históricas del estudiantado y que el uso de las estrategias investigativas es consistente con ello.

Esta revisión conceptual sobre la relación entre la enseñanza de la historia a propósito del problema investigativo que nos convoca alude a dos tensiones fundamentales cuando nos preguntamos ¿qué historia se enseña a la infancia y a la infancia indígena? La primera tensión se ubica en el campo amplio de la formación de los educadores infantiles, por cuanto allí sigue primando la enseñanza de las matemáticas y la lectoescritura, no así de las ciencias sociales. La segunda tensión la podemos ubicar en los mismos desarrollos de la enseñanza de la historia, en los que han primado propuestas didácticas y pedagógicas para adolescentes urbanos.

La enseñanza de pasados indígenas: experiencias latinoamericanas

En las lecturas renovadas sobre la enseñanza de la historia en nuestro país se puede ubicar una perspectiva contrahegemónica, en la que se reconoce que la escolarización ha respondido al mantenimiento de una historia del poder que favorece una única idea de nación y Estado. Estas versiones, a la luz de la memoria oficial, se caracterizan por el mantenimiento de patrones y dinámicas de la cultura hegemónica que alienta un proyecto colonial, moderno y neoliberal (Angarita-Ossa y Campo-Ángel, 2015); aquella historia que borró la existencia y presencia de diferentes grupos étnicos, afrodescendientes, de mujeres, jóvenes y niños que, desde distintos lugares y prácticas de lucha, han contribuido a la edificación de la compleja sociedad colombiana.

El proyecto nacional impuso diferentes políticas orientadas al sometimiento y la sujeción de estos pueblos. De acuerdo con Castillo Guzmán (2006), se ubican tres momentos al respecto: primero y luego de la invasión y despojo de nuestros territorios, se orientaron a la sujeción de estas poblaciones a través del adoctrinamiento y la evangelización; segundo, a través del mestizaje cultural, se orientó a la incorporación/asimilación de los pobladores a la nación. Y, por último, la autora menciona que se oscila entre el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios propios de sociedades multiculturales y la “cooptación mediante la institucionalización-oficialización de las reivindicaciones políticas de sus organizaciones” (Castillo Guzmán, 2006, p. 44). Tres momentos marcados por una educación religiosa imperante que, en alianza con el Estado, impuso una lengua, un dogma y una cultura, elementos para ganar el control y la dominación (Castillo y Perdomo, 2007).

El común denominador de estos momentos y sus respectivas políticas está marcado por la segregación, pero a su vez, por las luchas por el reconocimiento, dos aspectos que no son ajenos a las prácticas pedagógicas y

que se identifican en varias experiencias de las latitudes de nuestra América. Casos situados en la Argentina, Colombia, México y Chile coinciden en que las políticas educativas excluyeron a los pueblos indígenas, les negaron su voz en las historias nacionales y los destinaron al lugar de salvajes, seres que debían ser cristianizados y civilizados. En las legislaciones se insistía en que se trataba de una minoría, con el fin de integrarlos a un proyecto de nación monocultural (Castillo y Perdomo, 2007; Hecht, 2007; Mases, 2010; Quilaqueo *et al.*, 2014). Estas ideas orientaban el ideario del progreso nacional, como se aprecia en esta cita:

En varios países de América Latina, si no en todos, y con poco tiempo de diferencia (Quintar, 2007), se llevaron a cabo proyectos educativos para que la población indígena lograra aprender el idioma nacional, las técnicas de producción y el dogma civil. La asimilación de estos elementos les posibilitaría a las comunidades alejadas una mayor adaptación a las reglas civilizatorias y contribuiría con el “progreso” nacional. (González, 2012, p. 35)

Así, la invención del ideario nacional y de las políticas educativas que lo instauran en la historia escolar le dieron al mundo indígena el lugar de atrasado, y los consideró estigmas sociales. La escolarización de esta historia nacional no solo borró la presencia de los pueblos indígenas, sino también la historia de lucha, resistencia y pervivencia que resguardan y que han mantenido por siglos, hasta el día de hoy. En este sentido, también es necesario aludir al borramiento de las luchas populares, campesinas, afrodescendientes y de las víctimas del horror de la historia más reciente, en la historia escolar enseñada. Resistencias que se contraponen a la necesidad imperante de formar gentes dóciles y obedientes que cumplen su rol como buenos ciudadanos.

A ello se suma el sufrimiento infligido a los pueblos indígenas, a través de los señalamientos, agravios transmitidos en la enseñanza de una historia escolar que asumió su inexistencia, con discursos que minusvaloraban

e inferiorizaban su condición étnica, en favor de una supuesta identidad nacional —colombiana, chilena, mexicana, argentina— (Castillo y Perdomo, 2007; Rico-Montoya, 2016; Turra *et al.*, 2017). Este aspecto se profundiza con la misma narrativa de la escolarización de la historia impresa en los textos escolares, en las que se niega la historicidad de los grupos indígenas, de la gente del común, de los otros y las otras que no se recogen en las visiones dominantes, con lo cual se niega su historia y la vigencia de su existencia (Villalón y Pagès, 2015).

Por el contrario, podemos mencionar varias iniciativas educativas que buscan recuperar e incorporar los saberes históricos de los pueblos originarios en el mundo escolar. Estos procesos pedagógicos apuntan a la búsqueda por definir una educación propia que reivindique el lugar de las leyes de origen y cosmovisiones del pensamiento indígena, tensionando con ello las fronteras de la misma disciplina histórica, de la cual se han tomado prestados métodos y contenidos para enseñar, historias nacionales negadoras de las diferencias y de la riqueza cultural de nuestro país. En esta perspectiva, se preguntan:

¿Qué deberíamos hacer desde el currículo y la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales para hacer visible la presencia de los indígenas, de sus historias, de sus tradiciones, costumbres y creencias?, ¿qué relación debería existir entre la historia nacional hoy en vigor en la mayor parte de los países del mundo y la historia de aquellos colectivos y grupos humanos, como los indígenas, que, además de marginados, han sido ignorados en los textos y en las prácticas? (Villalón y Pagès, 2015, p. 28)

En la búsqueda encontramos algunas experiencias latinoamericanas que vienen avanzando en la apuesta por reivindicar las luchas por el reconocimiento de los pueblos indígenas y, con ellas, la incorporación de sus saberes, historias y memorias, en la enseñanza de la historia. Desde estas intenciones podemos ubicar tres elementos que se delinean al respecto.

1. Hablar de los saberes histórico-educativos y de su incorporación en la historia escolar es hablar de la preservación de la memoria cosmogónica, aquella que resguarda las creencias y convicciones sobre el origen de un pueblo, así como sobre el cuidado y la relación con la vida y lo vivo. Los sentidos de su pensar y actuar en concordancia con su relación con el mundo.

En este elemento es clave el papel de los sabios tradicionales, de los mayores que resguardan en su memoria y tradición oral los saberes fundamentales y sentidos que orientan las prácticas culturales de sus pueblos. Allí la relación con los mayores se convierte en medio para la pervivencia y el reconocimiento de los pueblos indígenas; así, por ejemplo, el pueblo Mapuche, en Chile, reivindica la labor de los *kimches* o sabios, quienes, a través de su propia lengua, el mapudungun, permiten mantener y acceder a los conocimientos y significados más profundos de su cultura (Turra-Díaz, 2015). En ellos, ya existe una selección de la memoria social que se considera vital en su transmisión a las nuevas generaciones. Igual se menciona en las comunidades Toba y Mapuche en la Argentina, para quienes los mayores y los ancianos son los principales portadores de los saberes tradicionales (Hecht, 2007; Hecht y Szulc, 2006). Son ellos y ellas los primeros registros de las memorias para consultar a fin de resguardar una historia cultural y política, que recuperan y mantienen con vida el pasado de un pueblo.

2. El conocimiento histórico de los pueblos indígenas se relaciona con sus propias comprensiones del tiempo. Es una manera de posicionar los ritmos propios, que no se corresponden con los tiempos instituidos en el calendario gregoriano y sus celebraciones litúrgicas o en los tiempos estacionales que se encuentran fuera del trópico andino. Los tiempos en algunos casos se refieren a memorias, evocaciones, que desbordan y tensionan las periodizaciones de la historia oficial, instaladas desde nociones como la nación o el Estado. Así,

por ejemplo, en el pensamiento mapuche se reconocen tres tipos de memoria, desde las que se evocan sus recuerdos y pasados, a saber:

Tukulpazugun que refiere a aquellos recuerdos de corto plazo; *konümpazugun* o memoria de mayor lejanía temporal, situada en el colectivo social y en referentes vivos y simbólicos, como nombres de lugares, relatos, cantos y refiere a los acontecimientos que se relevan al momento de la evocación; por último, el *piwkentukunzugu* o memoria patrimonial, que expresa la reflexión de la historia vivida y sentida por el colectivo. (Durán *et al.*, 2007, citados por Turra-Díaz, 2015, p. 4)

Esta memoria evoca representaciones de la cultura y la vida, da cohesión e identidad a los grupos, sin que prime la referencia a fechas o periodizaciones lejanas; se expresa en la necesidad de incorporar saberes educativos referidos a la celebración del año nuevo mapuche, el *we xipantu* (Quilaqueo *et al.*, 2014). El año mapuche se manifiesta en una concepción del tiempo cíclica que se configura a partir de la observación de los ritmos de la naturaleza, de las actividades sociales vinculadas a estos y a manifestaciones estacionales que se dan en este ciclo anual, denominadas *pukem*, *pewü* y *waliüg*. Veamos:

De esta forma, los conocimientos se relacionan con el *pukem*, que es equivalente a parte del otoño y el invierno, el *pewü*, que es equivalente a la primavera, y el *waliüg*, que es equivalente al verano y a parte del otoño [...]. Son tres estaciones que se identifican por cambios en los ciclos naturales: la nieve, el florecimiento vegetal, de cosecha, etc., asociadas a actividades y momentos espirituales [...] el *walúng*, es el momento de agradecer a las fuerzas espirituales y sobrenaturales que simbolizan. (Quilaqueo *et al.*, 2014, p. 278)

De acuerdo con ello, en los contenidos propios del ciclo anual se trata de recuperar el calendario estacional en correspondencia con los ciclos de la naturaleza y las actividades culturales, familiares y

sociales de los grupos indígenas. En esta relación se encuentran los conocimientos sobre la vida, el cuidado de la naturaleza, el alimento, los saberes y actividades que vinculan con una forma de vida propia de estos grupos, entre otros.

También se propone abordar conocimientos relacionados con sus formas de concebir la familia. En este aspecto, se habla de incorporar al currículo saberes que contribuyen en la formación del sujeto mapuche, entre los cuales se destacan los contenidos de origen materno, *tuwün*, y los contenidos de origen paterno, *Küpan*:

[...] el *tuwün* se refiere principalmente al origen territorial y familiar de un individuo, ya que se relaciona con conocimientos sobre las características de su territorialidad y la interacción de las personas con el medio natural, el medio familiar y cultural. (Quilaqueo *et al.*, 2014, p. 277)

Los autores mencionan, entonces, varios contenidos asociados al *tuwün*, como el conocimiento del lugar de nacimiento y de la crianza, del asentamiento familiar, por tanto, de los aspectos asociados a la identidad y la pertenencia. Además, agregan que:

[...] El concepto *küpan* indica la ascendencia paterna de un individuo, vinculado a su lugar de asentamiento y al estatus social que ocupa, lo que se vincula, por ejemplo, con el oficio de los miembros del grupo familiar como elementos que definen las características de la personalidad de un individuo en relación con sus antepasados. (Quilaqueo *et al.*, 2014, p. 276)

Los conocimientos asociados al origen, al lugar de procedencia y ascendencia también retoman las relaciones familiares asociadas a los conocimientos sobre el parentesco, “como *inatuwün*, que significa la indagación, reflexión y prácticas socioculturales para conocer la ascendencia materna y territorial de las personas, como un

mecanismo de relación dialógica de los sujetos con el presente, el pasado y el futuro” (Quilaqueo *et al.*, 2014, p. 277).

También aparecen contenidos asociados al conocimiento del territorio, “como representación cultural del *tuwün*, que permite señalar los espacios específicos al interior de la comunidad, simbolizados en fuerzas espirituales denominadas en lengua mapuche como *gen*” (Quilaqueo *et al.*, 2014, p. 277). En él se encuentran vertientes, humedales, ríos que son valorados por su fuerza espiritual, que registran y recuperan una memoria cultural asociada a la vida natural.

Así, vemos que se vienen fortaleciendo inquietudes por la recuperación de los pasados indígenas, especialmente desde posturas que reivindican otras epistemes, en las que se cuestiona la memoria hegemónica y se da lugar a las luchas por el territorio y la relación con la madre tierra. Es una perspectiva educativa que comparten sin distinción los conocimientos y saberes indígenas, campesinos, occidentales y científicos; así se abren marcos epistémicos y se rompen las estructuras escolares rígidas (Quilaqueo *et al.*, 2014). No se trata de recuperar el pasado indígena para aislarlo de la historia escolar, sino de ponerlo en diálogo con esta, para problematizar la memoria oficial inscrita en ella, a la vez comprender procesos históricos del orden nacional y global que inciden en su manera de concebir el tiempo, el espacio y sus relaciones. Estas lecturas generan aproximaciones y distanciamientos que entran en diálogo con las cosmovisiones y cosmogonías que hacen parte de las comunidades y pueblos indígenas y que, desde una visión ancestral, gestan el sentido de la horizontalidad y complementariedad en la vida comunitaria.

3. Las luchas por la autonomía. En esta perspectiva se mantiene el reclamo de muchas comunidades indígenas en las que las políticas y los proyectos educativos reducen la cultura, el idioma de sus pueblos y la enseñanza de sus lenguas al aprendizaje de palabras sueltas,

en lugar de atender el abordaje de la historia del sometimiento (Hecht y Szulc, 2006) y del despojo al que han sido confinados por parte de los Estados.

El movimiento zapatista en México, en el municipio autónomo Ricardo Flores Magón, de entrada, plantea que “no solo se busca enseñar a los niños la lecto-escritura o a sumar y restar sino a que reflexionen sobre su historia, identidad, territorio y de cómo su resistencia fortalece la construcción de la autonomía” (Rico-Montoya, 2013, p. 69). Según la autora, la resistencia fundamenta su accionar en los procesos educativos autónomos desde lo cotidiano.

El pasado del pueblo indígena, en este caso de comunidades zapatistas, se aprende en las asambleas, en las conversas comunitarias y familiares, pues es a través de esta recuperación de la memoria familiar e indígena que los niños y las niñas aprenden sobre la vida de sus antepasados, los maltratos, la violencia y la expoliación permanente a la que han sido sometidos (Rico-Montoya, 2016). Es allí donde también se aprende la importancia de organizarse y defender la autonomía de sus pueblos, resignificar los roles de género e incluso de regular el consumo de alcohol. Así se cultiva la memoria viva de sus cosmogonías, prácticas de resistencia y visiones del mundo y la vida: “La memoria colectiva y los conocimientos ancestrales son usados en la educación zapatista y en la socialización comunitaria para explicar la lucha y resistencia de los pueblos rebeldes” (Rico-Montoya, 2016, p. 24).

Esta comprensión de un pasado y presente de lucha permite acercar la noción de resistencia a las infancias. El trabajo adelantado por Rico-Montoya (2013), quien plantea la noción de infancia indígena y su relación con la resistencia, permite explorar su potencia como sujetos capaces de proyectar la voluntad y posibilidades políticas para pensar continuidades que pervivan en un poder propio de los

pueblos indígenas. Las prácticas comunitarias orientan ciertas tareas asignadas a los niños y las niñas y en las escuelas que, desde lo cotidiano, sustentan los proyectos educativos comunitarios que soportan un sentido de pertenencia y participación en las diversas actividades. Según Rico-Montoya *et al.* (2018), es posible afirmar que:

La participación está anclada al vínculo colectivo por lo que las niñas y niños no se viven como un sector diferenciado de los adultos, sino como parte integrante de sus comunidades, en las que la participación se da desde las actividades cotidianas que se van distribuyendo entre todos los integrantes. (pp. 83-84)

Según las autoras y los autores, la comunidad en su historia y prácticas son eje central para la lucha y, a partir de la autonomía, la cultura, la pervivencia y el territorio, la educación entra en diálogo con los sentidos políticos del movimiento indígena, pilares que soportan las perspectivas curriculares situadas en lo local y en la diversidad cultural a partir de la interculturalidad y el bilingüismo (Turra-Díaz, 2012).

El debate sobre formarse para ser maestros de niños y niñas indígenas o formarse *con* y *desde* los pueblos indígenas será una tensión permanente en esta búsqueda de reivindicar las luchas, la cultura, el reconocimiento, los derechos a la tierra, la lengua propia, entre otros. Por ello, cobra importancia preguntarse por la historia construida y la historia enseñada en los pueblos originarios, dado que desde allí se ubican construcciones identitarias, de la resistencia, que convoca las miradas sobre el pasado que tejen los pueblos y lo que se enseña a niños y niñas como portadores/as de esas visiones alternativas de lucha y pervivencia.

Según Angarita-Ossa y Campo-Ángel (2015), es posible afirmar que los procesos educativos materializan una alternativa que desde lo local y la mirada cotidiana se fortalece la cosmovisión y cosmogonía de los pueblos y se favorece en la constitución de un sujeto individual y colectivo que se autodetermina desde lo comunitario, en relación con la madre tierra, los espíritus de la naturaleza, los mayores y la familia.

Ello permite indagar si, así como hay una enseñanza de la historia oficial que se enmarca en formar al buen ciudadano que la nación requiere, ¿habrá una enseñanza de la historia no oficial enmarcada en formar en la resistencia a la infancia indígena? Con esta inquietud pretendemos adentrarnos en algunas experiencias educativas indígenas del Cauca.

El CRIC y su propuesta de educación propia

En el territorio colombiano, especialmente en el suroccidente del país, la lucha por la pervivencia marca la misma historia de los pueblos indígenas, lucha que sitúa la resistencia en rechazo a la invasión, el exterminio, la dominación y la esclavitud. Motivados por la recuperación de la tierra y la eliminación del terraje, gestan las primeras estrategias para configurar una de las organizaciones indígenas más fuertes del país, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), constituido en 1971.

Inicialmente la plataforma de lucha constaba de siete puntos, que una vez revisados y atendiendo las situaciones de las luchas indígenas en el presente, hoy se constituyen en diez pilares para la organización:

1. Recuperar la tierra de los resguardos y realizar la defensa del territorio ancestral y de los espacios de vida de las comunidades indígenas.
2. Ampliar los resguardos.
3. Fortalecer los cabildos indígenas.
4. No pagar terraje.
5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación.
6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas.
7. Formar profesores indígenas.
8. Fortalecer las empresas económicas y comunitarias.

9. Recuperar, defender, proteger los espacios de vida en armonía y equilibrio con la madre tierra.
10. Defensa de la familia (PEC-INEIM, 2020).

Según los puntos establecidos, sus propósitos dan lugar no solo a la recuperación de tierras, sino también al reconocimiento y la autodeterminación, aspectos que resaltan la creación de un Sistema de Educación Propia que se constituyó en uno de los aportes centrales para fortalecer el proyecto político, ancestral y cultural de los diez pueblos que integran el Consejo (Bolaños, 2012). Siguiendo a Tattay (2011), para el CRIC la educación es un medio esencial para fortalecer un proyecto de práctica política para la resistencia y la configuración de otros modos de pensar la sociedad, intenciones que en su marco de lucha se establecieron en 1978, cuando se emprendió el Proyecto Educativo Bilingüe Indígena (PEBI). Este programa sitúa lo escolar en la comunidad y plantea los pilares para los saberes situados en el territorio, la identidad y la pervivencia; esto reconoce las diferentes formas organizativas y las relaciones con las historias colectivas y horizontales, a través del Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP), que crea las trayectorias para pensar un proyecto a partir de las cosmovisiones y los diálogos entre lo propio y lo de afuera.

Según Bolaños (2012), el SEIP se define como:

[...] un conjunto de procesos que recogen el pasado y presente de los pueblos, las cosmovisiones y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como indígenas. El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que se quiere, se necesita y se puede desarrollar. (p. 266)

El Sistema Educativo, entonces, reconoce la escuela como un escenario vivo y vinculante a las acciones de autonomía y gobernanza, con base en la autodeterminación, las lenguas y tradiciones que nutren los sustentos y fundamentos de la educación propia y plantea el aporte cultural, político

y organizativo que desde los años setenta hace un ejercicio de reconocimiento y pervivencia de sus cosmovisiones e historicidades (CRIC, 2004).

Tanto el PEBI como el SEIP responden desde la cotidianidad a las miradas históricas en las que se hace visible todo el proceso de educación propia para el posicionamiento de las costumbres y la cultura de los pueblos indígenas, y el reconocimiento de sus prácticas en y desde la cotidianidad. De allí que Bolaños (2007) identifique como novedosa la experiencia educativa indígena del CRIC, dado que su propuesta de educación propia se constituye en una política educativa indígena, que no es establecida por el Estado, pues esta “legislación surge a partir de los planteamientos y experiencias de las comunidades organizadas” (p. 59), proceso en el que el trabajo de negociación del CRIC y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) fue fundamental.

Por lo anterior, en las instituciones educativas, sus horizontes implican una relación con lo comunitario; las decisiones y dinámicas no se limitan al espacio escolar, sino que se definen por la voz de las autoridades tradicionales indígenas, en especial la de los médicos tradicionales (*Thë' Walas*) y los mayores, aspecto que particulariza las dinámicas curriculares y las define en sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). Un PEC se entiende como un “proyecto no como un requisito, sino como un plan de vida que ayudará a desarrollar las políticas de la organización indígena y cada una de las comunidades en los territorios indígenas” (PEC INEIM, 2020, p. 21). Las prácticas se convierten en tensiones reales entre la escuela con su función tradicional y la necesidad por la pervivencia e historicidad de las luchas indígenas. En este contexto, los enfoques iniciales del PEBI plantean una escuela comunitaria cuyo sentido es el proceso organizativo, que permite un diálogo real entre los y las estudiantes, los padres de familia, las y los maestros y la comunidad. Así:

La relación entre los niños y adultos de la comunidad, mediada por la escuela, se convirtió sencillamente en un conversatorio, marcando una diferencia significativa con la escuela oficial. De este modo los

padres de familia otorgaron un valor adicional a la experiencia escolar al percibirla como un escenario que no se desligaba del contexto comunitario y por el contrario promovía en los niños el interés y la reflexión sobre temas interesantes y necesarios para las comunidades. (Tattay, 2011, p. 49)

La anterior afirmación evidencia que en el SEIP la escuela es un escenario de encuentro que favorece lo común y da lugar a la pervivencia. Explorar la pluralidad de los pueblos indígenas plantea la búsqueda por reconocer las múltiples expresiones, prácticas y modos que vindican la defensa de sus cosmovisiones e historia. Voces que, desde la tradición oral, manifiestan la urgencia por posicionar sus luchas y ancestralidades. Estas acciones disponen diversos escenarios que cuestionan las lógicas instrumentales y posicionan a los sujetos que las abanderan.

En suma, el proyecto en las comunidades escolares del Cauca se funda en una educación comunitaria que reconoce los procesos formativos en comunidad, en la escuela, en la asamblea, en la minga, en la naturaleza, en la vida misma. Veamos dos experiencias educativas que contribuyen en esta búsqueda.

Institución Educativa Indígena El Mesón (INEIM)

La INEIM hace parte de la vereda El Mesón —Resguardo Indígena de Honduras—, ubicada en el municipio de Morales (Cauca). Para llegar allí, una vez estando en Popayán, nos dirigimos al norte del departamento del Cauca, luego de recorrer cerca de cincuenta kilómetros, en un trayecto de casi cuatro horas. Sí, cuatro horas, puesto que se toma un bus desde Popayán hasta Morales, trayecto que tarda cerca de dos horas por vía pavimentada. Luego, de Morales al Mesón, se aborda un campero, ojalá de doble tracción, capaz de subir por una vía destapada que se encuentra en mal estado.



Figura 1. Ubicación vereda El Mesón de Morales. Resguardo indígena de Honduras

Fuente: elaboración propia a partir de varios mapas y gráficos de la región.

Este último recorrido nos adentra en el paisaje andino, en el que el poder de las montañas, las fuentes y ojos de agua sigue guardando mensajes y señas para sus habitantes. Se visualiza la profundidad del territorio, surcada por ríos y quebradas. También se divisa la represa la Salvajina, en medio de cultivos de coca. Desde allí arriba, en la vereda El Mesón, se divisa parte del valle de Pubenza. De acuerdo con Bermúdez Campo (2018), esta vereda se fundó en 1947 con el nombre El Descanso, pero por iniciativa de un misionero jesuita, posteriormente, se le dio el nombre de La Meseta, aludiendo a su topografía plana, ubicada sobre las estribaciones de la cordillera Occidental; hoy se conoce como El Mesón. Sin embargo, en un trabajo adelantado por la profesora Angelina López (citada por Bravo Renjifo, 2017), se menciona que la vereda El Mesón la fundaron en 1920 los comuneros José Antonio Quintana, Pascual Ortiz y Manuel José Pizo, provenientes de Silvia (Cauca). En el mismo momento llegaron abriendo caminos por las montañas Gabriel Vivas, Victoriano Otero y Antonio Flor Vivas. Según la información recabada por Bravo Renjifo (2017), se puede inferir que El Mesón lo conformaron muchas familias, provenientes de distintas zonas del Cauca y del suroccidente, que se resguardaron en esta meseta huyendo de la violencia sociopolítica.

Después vinieron los señores Francisco Vivas y Salvador Flor que venían de Usenda y Piendamó; Pedro Flor, José Bermúdez, Zoilo Aranda, José Antonio Aranda, Blas Quintana, Elvira Samboní, Julio López, Julia Rojas, José Zuñiga, Feliza Bermúdez provenían de municipios ubicados en la cordillera Central (Silvia, Usenda, Pisitagua y Caldono) y quienes venían huyendo de la violencia. (pp. 34-35)

Allí encontramos la Institución Educativa Indígena El Mesón, ubicada en el Resguardo de Honduras (zona occidente). La institución acaba de conmemorar veinticinco años de historia, educando a niños y niñas desde grado cero hasta undécimo. En el PEC de la INEIM (2020) se mencionan algunos antecedentes que contribuyeron a la emergencia de esta propuesta educativa, entre ellos, que en la década de los ochenta en esta zona occidental la educación impartida era de tipo confesional y regida por los lineamientos estatales, desconociendo las necesidades, problemas y potencias de la propia cultura. Ante la necesidad de contar con dinamizadores propios, que pertenecieran a las mismas comunidades, conocedores y defensores de la propia cultura y la lengua, se logra a través del CRIC, la reglamentación del Decreto 1142 de 1978, con el cual se materializó el nombramiento de personal de las mismas comunidades. Este elemento se proyectó para la constitución de la INEIM, contando con dinamizadores de la propia comunidad.

A lo anterior se suma la lucha contra el proyecto de embalse La Salvajina, en 1986. Este obligó al desplazamiento de las comunidades de sus territorios al inundar cerca de dos mil hectáreas de tierra. Con ello, se identifica la afectación de la represa en la producción y el consumo de sistemas alimentarios propios, también se encuentra la afectación social y comunitaria materializada en la pérdida de predios, que implicó el desplazamiento de la población a otros municipios, lo que implicó aislarlos aún más; la destrucción de caminos, puentes y carreteras de comunicación que la comunidad había construido con sus propias manos (Aguilera-Morales y González-Terreros, 2022). En esta lucha se dieron cita varios docentes de la actual institución indígena, entre ellos el profesor Jesús Antonio Bermúdez y William Bermúdez Campos.

La acción adelantada fortaleció el papel de las autoridades de los tres resguardos afectados —Chimborazo, Agua Negra y Honduras—, que, en medio de una protesta de veinte días, con el apoyo del CRIC, lograron que se concretara el Acta la Salvajina como acuerdo establecido con el Gobierno nacional para subsanar las afectaciones del territorio a manos del megaproyecto. En este mismo proceso se logró el nombramiento de diecisiete plazas docentes contratadas a través del Plan Nacional de Rehabilitación. Sin embargo, hoy, después de más de tres décadas de este daño ambiental, no ha sido compensado, ni con la reparación o ampliación de las vías de acceso a la cabecera municipal, o con la construcción de sistemas de acueducto y eléctrico dignos, tal como lo había prometido EPSA, la compañía que lideraba el proyecto Salvajina (Asoinca, 2008).

Después de este proceso organizativo en la Salvajina, se presentó otro antecedente en la creación del Mesón. En 1989, varios maestros de la zona occidente participaron de los procesos de profesionalización liderados por el CRIC y lograron incidir en el trabajo educativo en favor de la revitalización de las lenguas propias, el trabajo comunitario, la recuperación de prácticas culturales como las mingas, los trueques, las cosmovisiones y formas de gobierno propio, entre otras. Este proceso fortaleció el trabajo con los cabildos, a la vez que consolidó la apropiación de la legislación indígena, el conocimiento, la cultura y la historia propia. Con estos antecedentes, en 1998, El Mesón se constituyó en uno de los microcentros en los que participan maestros de la zona en la construcción del PEC. En ese contexto nace la INEIM, siendo nombrado primer coordinador de Educación Zonal el profesor Jesús Antonio Bermúdez:

[...] me dio por ser candidato a la Alcaldía, y renuncié a mi plaza. Entonces cuando yo renuncié, yo puse una condición, dije, yo renuncio y acepto ser candidato, pero si usted deja que William, mi hermano, sea quien me reemplace a mí, yo era el director de esta escuela en ese tiempo de la escuela de primaria, pero ya hemos logrado avanzar de tercero a quinto. Y ya estábamos nosotros soñando con comenzar a...

crear un colegio de acá porque nosotros hemos sufrido mucho estudiando afuera con William, entonces decíamos ¡no! tenemos que crear un colegio acá porque hay las condiciones... hay el material humano y los estudiantes, tenemos la forma de construir un colegio de acá. (Jesús Antonio Bermúdez, El Mesón. Entrevista, marzo del 2022)

Así, la INEIM surge como contrapropuesta a la educación tradicional, oficial, memorística y católica, impuesta desde el Estado, la cual desconocía la cultura, espiritualidad e historia del pueblo Nasa, a la vez que prohibía el uso de la lengua propia. En su lugar, se asumen las banderas de la educación propia liderada desde el CRIC, atendiendo inicialmente los problemas de pérdida de la cultura, la tierra y el agua (Flor, 2014). El trabajo educativo se centra en la revitalización de la lengua propia, la recuperación de las cosmovisiones, costumbres y saberes tradicionales propios; restablecer las relaciones y respeto con la *Uma Kiwe*, madre tierra, y los espacios de vida. Todos ellos sueños orientados por los mayores del resguardo.

En el Proyecto Educativo Comunitario (2020) se menciona que la labor educativa, de acuerdo con la propuesta del CRIC, responde a las necesidades de la comunidad, promoviendo una formación desde el andar del tiempo que “se desarrolla con las sedes de San José, Chorrera Blanca, Lomitas, Belén y Honduras; las cuales orientan los momentos familiar, comunitario y territorial. Las sedes El Mesón y Los Quingos orientan desde los momentos familiar hasta el momento de corresponsabilidad y madurez” (p. 10). El proyecto se corresponde con una metodología y didáctica desde la educación propia, en las que se reconocen los contextos culturales, sus necesidades y problemáticas, en diálogo con la cosmovisión de cada pueblo y el saber universal (Bermúdez Campo, 2017).

Su propuesta educativa no está estructurada en áreas convencionales, como suele ocurrir con el currículo oficial. En su lugar, la propuesta curricular se orienta por la definición de los “hilos de sabiduría y conocimiento”, que responden a su comprensión de la educación propia, expresada en los planes de vida, la ley de origen, el derecho propio y el derecho mayor, a saber:

- Cuidado y protección de la madre tierra.
- Autonomía, política y gobernabilidad.
- Cultura y lenguas originarias.
- Sistema económico propio.
- Despertando dones y habilidades.

A su vez, el proceso educativo del año se estructura en atención al Calendario Propio, es decir, el Andar del tiempo. De esta manera, el desarrollo del trabajo educativo, político y pedagógico de la institución se estructura en cuatro momentos, a los que están articulados cada uno de los hilos de sabiduría mencionados.

1. Época grande de sol con viento (*Sek buy* y posesión de autoridades escolar y *khabu fxiz a'te*), que va del 21 de junio al 21 de septiembre.
2. Época grande de lluvia (despertar de las semillas y *Ul Çey ku'ju*), que va del 21 de septiembre al 21 de diciembre.
3. Época de lluvia suave y sol picante (homenaje a la madre tierra y *Kutxh wahwa*). Va del 21 de diciembre al 21 de marzo.
4. Época grande de lluvia (*Ipx Fxiçxanxi*), que va del 21 de marzo al 21 de junio (PEC INEIM, 2020).

Por tanto, la educación propia en la INEIM parte de reconocer los espacios como el fogón, la familia, la comunidad, prácticas culturales, espirituales y cosmogónicas como caminos de orientación que, de la mano de los mayores, permiten edificar los destinos colectivos (Bermúdez Campo, 2017). Por ello se orienta desde el Andar del tiempo.

Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat

En el territorio de Tierradentro se teje parte de la resistencia y recuperación de tierras del departamento del Cauca; más allá de los museos y las zonas arqueológicas, en sus calles y montañas se marcan las huellas de

un pasado y un presente que son claves para leer y resignificar la lucha indígena. Legados de largo trasegar que caracterizan los procesos de enseñanza de la historia en el suroccidente de Colombia.

Allí, en estas tierras ancestrales, están presentes los relatos y las gestas de Juan Tama de la Estrella y Angelina Guyumus. Memorias que se leen en lo político y colectivo, aquellas que insisten en fortalecer las prácticas culturales, los saberes ancestrales y los sentidos para la recuperación y protección de la *Uma Kiwe*.

Para dar cuenta del contexto, vale la pena ilustrar la ubicación geográfica del territorio. La figura 2 destaca el nororiente del departamento; allí, se presentan los municipios que son parte de Tierradentro y en el municipio de Inzá, se evidencia la cercanía fronteriza que tiene el Resguardo de Santa Rosa con las veredas de Segovia, Quiguanás, La Cedralia y Patucué (Pancho, 2012). De igual manera, se identifican lugares como Vitoncó, Páez, Belalcázar, San Andrés de Pisimbalá y Yaquivá, zonas en las que se respira la lucha y que se definen por su carga espiritual.

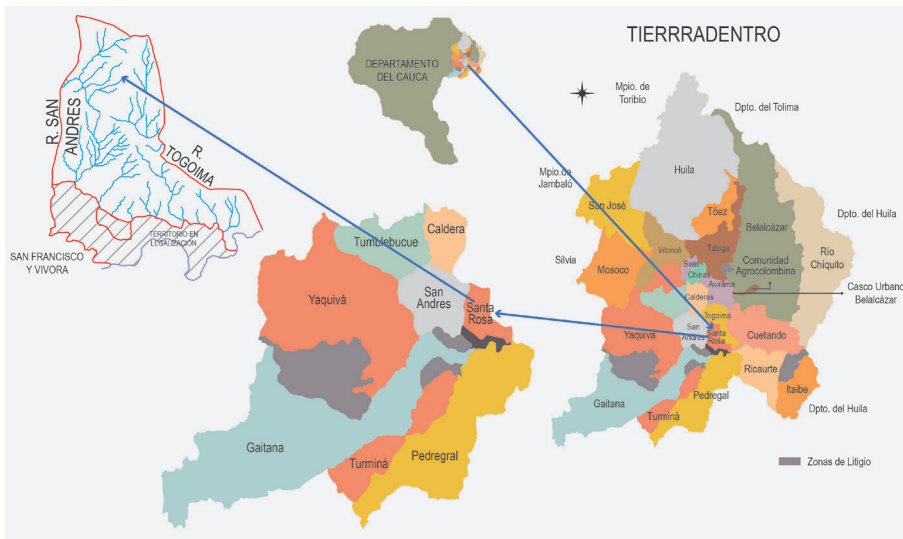


Figura 2. Ubicación Resguardo Santa Rosa de Capicisco

Fuente: elaboración propia a partir de la página web de la Institución Educativa Santa Rosa.

Según los relatos de los maestros y maestras de Santa Rosa, esta fuerza espiritual recae en los legados de la Iglesia católica y en su primera relación con Angelina Guyumus; allí, en Santa Rosa Alta, la cacica se convierte en un referente y símbolo. Una energía que permite preguntarse por el lugar que tiene la institución con relación a las dinámicas comunitarias, con el fin de resaltar los procesos y las intenciones formativas que se dan en el colegio.

El Instituto Agropecuario de Santa Rosa Jiisa Yat se encuentra en la parte alta del Resguardo de Santa Rosa y atiende a los niños, niñas y adolescentes desde la primera infancia hasta grado once. Parte de la población se identifica con el pueblo indígena Nasa, y en la actualidad está en proceso de transición para pasar del Proyecto Educativo Institucional (PEI) al Proyecto Educativo Comunitario (PEC), buscando articular y dar fuerza a la voz de los mayores y al tejido de una memoria colectiva ligada a la enseñanza de un pasado-presente.

Para situar un poco la historia de la Institución, se retoman algunos relatos que brindan los dinamizadores, quienes, a partir de sus experiencias con las religiosas, narran cómo fue su proceso formativo. En las entrevistas y los talleres, se afirma que el colegio estuvo bajo el liderazgo de las Hermanas Lauras, quienes, según ellos, fueron las encargadas de los asuntos sociales del territorio (Taller con dinamizadores, octubre del 2022):

[...] aquí la escuela cuando se fundó, llegaron profesoras del Huila luego, más adelante, llegaron ya las religiosas y como el Concordato que hizo el Estado en ese tiempo con la Iglesia, fue precisamente eso, donde el Estado no podía llegar, entonces le recomendó a la Iglesia.
(Fabio Quinto, entrevista, 23 de abril del 2022)

Esto responde al trabajo de González, quien afirma que este proceso es permanente en el departamento del Cauca; la educación confesional responde a una educación que “debía cumplir un papel salvador para el desarrollo de los países” (2012, p. 35). Según la autora:

[...] bajo esta autoridad, la Iglesia, a lo largo del siglo xx, implementa internados que, como lo recuerda el Ministerio de Educación Nacional (MEN), eran instituciones educativas que se encontraban en áreas alejadas de las zonas indígenas, a donde eran llevados los niños durante la mayoría de meses [*sic*] del año y por cinco o más años consecutivos. (González, 2012, p. 35)

Al ser la representación de autoridad, se convirtieron en un referente y ejemplo para el Resguardo: “las monjas eran veneradas, eran respetadas, como si viniera el sacerdote, viniera el presidente, las querían muchísimo” (Ismael Pancho, entrevista, 23 de abril del 2022). Por lo anterior, se hace visible el lugar que tuvo la Iglesia, representada por el vicariato y la presencia de las hermanas Lauras, aspecto que deja un referente de educación en valores para los comuneros:

[...] el hecho de que yo me haya criado ahí en esa forma de educación de mi papá y de las monjas (porque en ese tiempo fue puras monjitas que estuvieron aquí). [...] Entonces eso, nos inculcaban muchísimo esa parte de valorar lo que uno hace y valorar sobre todo lo que uno tiene. (Ismael Pancho, entrevista, 23 de abril del 2022)

Siguiendo la entrevista de los dinamizadores, ya en 1995 las hermanas se retiraron del territorio; durante ese tiempo, la educación quedó al mando de la Secretaría del Cauca y ahí empezó un nuevo rumbo para el Instituto, que, en el 2012, se materializó con la elaboración y entrega del PEI. En la actualidad, está en proceso para incluir la formación comunitaria a partir del PEC y los aportes del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) (Taller con dinamizadores, octubre del 2022).

Bajo esta mirada, el lugar de la escuela permite pensar en las prácticas que, desde la historia del resguardo, reconocen y les dan un lugar a los niños y niñas como semillas de la comunidad. Actualmente, es posible encontrar propósitos comunes que van más allá de la autopercepción e implican hacer propios los legados y prácticas bajo la cosmovisión Nasa.

Por tal razón, el tejido de memoria sitúa relatos que, en la tradición oral y la historia propia de la parte alta del Resguardo, fortalecen los procesos de identidad y aportan a sus prácticas culturales y ancestrales en relación con la historia local. Según el maestro Ricaurte, es un llamado para fortalecer los saberes del territorio.

Yo creo que la historia de la lucha que tiene que ver con la educación es algo muy importante, puesto que, a través de las luchas se han dado a conocer muchas historias que estaban por allá ocultas. Entonces, a medida que uno lee, escucha historias, le comentan, uno se va dando cuenta en qué [sic] hay que fortalecer. (Ricaurte Muchicón, entrevista, 2022)

Al atender las palabras del dinamizador para profundizar en las luchas del territorio, podemos identificar un componente que, a la luz de nuestro caminar, es sustrato para fortalecer los procesos formativos de los comuneros del resguardo.

En este recorrido se encuentran las apuestas por conformar un tejido de memoria que dé lugar a la historia política y cultural del pueblo Nasa. Enseñanzas que insisten en reconocer el trasegar cosmogónico de las comunidades y dan frente a las luchas por la recuperación y defensa del territorio y la autodeterminación de los pueblos indígenas como sujetos de derecho. En diálogo con las comunidades latinoamericanas convergen las prácticas ancestrales y pedagógicas situadas en los sentidos políticos y cosmogónicos de las regiones. Ello se convierte en un referente que da fuerza a las naciones indígenas, aquellas que miran al pasado para fortalecer su presente y futuro.

Capítulo 2.

Nuestro futuro está en nuestro pasado

La pregunta por la historia que se enseña, expuesta en el trabajo de Aguilera (2017), permite problematizar unos saberes y experiencias que llegan a la escuela y cuestionan muchos escenarios de la educación oficial. La historia queda limitada a procesos memorísticos e instrumentalizados que se materializan en textos guía y acciones que dejan de lado los saberes y las realidades de los niños y las niñas. Al entrar a territorio, se encuentra que los hilos formativos de la educación propia se distancian de lo convencional, y en las experiencias adelantadas por las dos instituciones indígenas se indagan perspectivas y nociones de la historia propia, procesos ancestrales de resistencia y pervivencia que en diálogo con las infancias permiten tejer otro sentido de la enseñanza de la historia.

Ello da cuenta de un pasado que está presente y justifica los sentidos y postulados del CRIC, asuntos que no solo pasan por la recuperación de tierras y la eliminación del terraje; también se insiste en las dinámicas formativas y en los legados intergeneracionales. Tal como lo afirma Findji (2019), el proceso del CRIC no se centró solo en la recuperación de tierras, pues se sumó la “recuperación de la historia”.

De esta manera, vale la pena retomar cómo la plataforma de lucha del CRIC-PEBI resalta la importancia de fortalecer los sentidos ancestrales que

dan lugar a su ley de origen y sustentos cosmogónicos. Allí, entonces, se hallan los derroteros necesarios para recuperar la historia indígena y fortalecer la memoria. Sustentos que dan sentido y significado a las prácticas culturales que en comunidad visibilizan a las infancias. Según el PEBI (2004), se busca crear un puente entre el pasado y el presente para avanzar hacia el futuro; esto permite que en varias narrativas y conversaciones con los participantes se resalte el lugar de las leyes de origen y su importancia para tejer el futuro.

La ley de origen en la memoria larga Nasa

La mirada del futuro en un pasado presente se vindica en la memoria larga, especialmente referida a la defensa y preservación de la cosmovisión propia. En ella, la ley de origen es fundamental, al expresar la identidad, las formas de administrar justicia y gobierno entre los pueblos. Podríamos afirmar que en las leyes de origen se condensan pactos sociales y ancestrales que se constituyen en miradas políticas, al establecer cómo nos relacionamos con los seres espirituales y la madre tierra, con nuestros congéneres, y con lo vivo en general, para definir destinos colectivos, formas de producción y de vida. Por tanto, las leyes de origen expresan la cosmogonía, el origen de un pueblo, pero también un principio de autodeterminación fundamental que busca recuperar un pasado espiritual, recreado en el presente y futuro, en las formas de pensar, en la revitalización de las lenguas propias y en las prácticas culturales. A continuación, un fragmento de la ley de origen Nasa:

Kiwe Çênxiina Yü

Antes de que existiera cualquier palpito de vida sobre la inmensidad del universo, solo existían los *Ne'j* (abuelos creadores supremos de vida), *Uma* y *Tay* como dualidad en el mundo *Nasa*; los cuales dieron vida a la *Uma kiwe* (madre tierra), *Sek* (sol), *A'te* (luna) y *A'* (estrella).

Posteriormente para dar vida a los *Nasa*, se unieron *A'Wala* – (gran lucero) y *Yu' Usxa'* (hermosa laguna de páramo), quienes concibieron el primer ser de la familia *Nasa*.

Al pasar el tiempo, la familia *Nasa* creció y ello trajo consigo conflictos; pues algunos desatendieron la orientación de los *Ne'j* (abuelos creadores *Uma* y *Tay*), generando desarmonía en la comunidad. Estos empezaron a irrespetar los sitios sagrados donde vivían los *Ksxa'wesx*, *I'khwe'sx* (espíritus sagrados), *Fxthũs* (arco); lo que conllevó a generar desintegración familiar y comunitaria; razón por la que los abuelos *Uma* y *Tay* enviaron a los espíritus sabios llamados “Truenos”. (SEIP, 2020, pp. 28-29)

Recuperar ese pasado cosmogónico, que explica la vida política y cultural, da cuenta del trabajo de una memoria larga en El Mesón, a partir del trabajo constante con los mensajes de los truenos, de los mayores y mayoras, como constante recuperación de un pasado cultural, político y ancestral que guarda consejos, señales, advertencias para configurar los destinos colectivos de los pueblos originarios, en lucha por la pervivencia.

La ley de origen para los pueblos indígenas es la fuente de vida, la forma de ver, sentir, entender, pensar, relacionarse, comunicarse, cuidar y respetar a la madre naturaleza, compartiendo estos principios de generación en generación. Es el principio básico de vida, de modo que a través de ella se regulan todas las acciones individuales y colectivas, y la relación entre el hombre, los espíritus y la naturaleza; es decir, la ley de origen contiene los derechos y obligaciones de cada ser indígena en el transcurso de su vida; por ello, cuando un individuo transgrede la normatividad, este altera el orden y el equilibrio comunitario (SEIP, 2020, p. 18).

Parafraseando a Rivera Cusicanqui (1986), encontramos en la memoria cosmogónica una memoria larga que representa acumulados de prácticas históricas de resistencia, de oposición a los valores hegemónicos, así como de reconstrucción de los valores propios. Recuperar la ley de origen es

resistirse a la imposición de una religión que no reconoce la armonía y el equilibrio del que participan los seres espirituales que nos acompañan desde la *Uma Kiwe*, o la relación política que desde la ley de origen se sostiene en el respeto por todo aquello que tiene vida. Por tanto, esta memoria se vincula a las herencias de lucha por la pervivencia, pues una memoria colectiva resguarda la defensa y permanencia de un bien común, materializado en un pasado que privilegiaba los bienes colectivos, la vida espiritual, el respeto por la madre tierra, y por las formas organizativas sustentadas en formas de autogobierno/gobierno propio y prácticas de comercialización que se oponen a la concentración o la acumulación de la riqueza.

Esta memoria se activa en las luchas anticoloniales y logra catalizarse en el presente, en la memoria corta, en contra de la discriminación y la exclusión. Ello indica que la memoria larga es una memoria contrahegemónica, que guarda sentidos profundos sobre lo colectivo a la vez que rediseña una sociedad deseable para el mundo indígena del hoy. De allí que retomemos el trabajo de los dinamizadores sobre el legado de Juan Tama y Quintín Lame por los principios políticos y culturales que representan en ese pasado cosmogónico. Veamos los mensajes de Quintín al respecto:

La Ciencia tiene un jardín muy extenso. Pocos son los hombres que le han mirado, y esto, de muy lejos. El indiecito le ha mirado de muy cerca —en unión con todos los discípulos que la Naturaleza ha criado y cría en el bosque— en los momentos en que se oye la charla interminable que tienen los arroyos de las fuentes, cuando ronca el tigre, ruge el león, silba la serpiente, cantan el grillo y la chicharra, gime la paloma torcaz y cruza el bosque. Es el momento del recreo que esa maestra, que es la Naturaleza, ha ordenado armónicamente a sus discípulos; y después cruzan los cuatro vientos de la tierra, que son sus sembradores. (Quintín Lame, 1939, p. 13)

Especialmente de Quintín Lame se retoman esos legados educativos que aluden a atender y conocer las leyes de la naturaleza, que no son las

del hombre blanco, mestizo. En estas leyes y su conocimiento radica buena parte de la pervivencia del indio, pues según Quintín, las leyes del derecho positivo están hechas para favorecer solo al hombre blanco. Conocer los mensajes de los dioses Sol, luna, aguas, etcétera, enseña a interpretar advertencias, consejos y cuidados que defienden a los pueblos y a la misma madre naturaleza.



Figura 3. Portada periódico *Unidad Indígena*

Fuente: tomado del periódico *Unidad Indígena*. CRIC (1976), año 2, n.º 10

Este pasado corresponde a una memoria en la que hombres, mujeres, seres espirituales y *Uma Kiwe* se interrelacionan para sostener la vida, por tanto, se refiere a una memoria histórica en la que además de los hombres y las mujeres tienen voz todos los seres que sostienen la vida. En coherencia con ello, es fundamental una educación que no encierra a niños y niñas en las paredes del aula, se requiere estar con la naturaleza:

La educación tiene que ser en la naturaleza, porque el canto de las aves, el ruido del agua, el sonido del viento es el que nos direcciona a nosotros, nos avisa, nos habla, muchas veces nosotros pues no sabemos entender eso. ¿Quién va a caminar tantas horas pa' treparse a amanecer en un cerro de esos? pero es porque uno está convencido, ¿no? Uno, hasta que uno no conoce, no puede valorar esos espacios tan hermosos y eso hay que defenderlo porque hoy están atacados por todo, todo el mundo los ataca, ¿no? Las economías ilícitas, ese deseo del ser humano de llenarse de dinero, muchos ganaderos pues que por tener dos, tres vacas tumban grandes cantidades de montañas y... y ahora hasta los evangélicos pues quieren construir capillas por allá en todos esos cerros, o sea es triste, ¿no? que eso pase, pero pues yo creo que es la lucha que estamos dando por defender nuestro territorio, ¿sí? (Jesús Antonio Bermúdez, dinamizador quinto de primaria. Entrevista, marzo del 2022)

A partir de las actividades desarrolladas en las dos experiencias educativas (INEIM y Jiisa Yat), esta memoria se activó en los niños y las niñas, al identificar elementos que se pueden agregar, o que le hacen falta, al mapa parlante *Así era nuestra tierra*, pues dan un lugar preponderante a los astros dadores de vida, a las estrellas, los animales y la naturaleza. En sus palabras:

- El sol: es importante para la vida, porque da calor y porque en la cosmovisión Nasa el sol toma bastante importancia al ser relacionado con el fuego, un elemento de la naturaleza significativo para la limpieza de sí mismos y del territorio.
- La luna: porque gracias a las fases lunares se marcan épocas con las que se guiaban los ancestros, y actualmente también para sembrar y cosechar.
- Las estrellas: un elemento relevante porque los ancestros a través de estas podían ubicarse, orientarse en el caso de estar perdidos y dirigirse a los puntos que necesitaban llegar.

- La flecha: importante agregarlo ya que fue uno de los elementos de defensa que tenían los indígenas, durante la invasión española.
- Los animales: estos se decidieron [*sic*], haciendo referencia a los animales que eran nativos del territorio, que no fueron traídos por los españoles y también teniendo en cuenta que eran fuente de alimento para los ancestros, además que algunos como las serpientes les eran útiles para defenderse y crear medicina.
- Le falta más cultivos de maíz, vegetación y animales. Hablamos en torno a por qué los padres pensaban que faltaba maíz, ya que ha sido la semilla de vida que ha prosperado en el territorio y por eso se considera sagrado en la comunidad. (Lluvia de ideas Taller Pedagógico n.º 1, grados 4.º y 5.º)

En el fondo el código ético, representado en el bien común de la memoria larga y media, alude a la resistencia de aceptar que los diferentes seres espirituales, dadores de la vida Nasa, que conviven con la madre tierra, se conviertan en mercancía; la tierra es la vida misma, el sostén cultural de los pueblos, representante de un orden al que hay que respetar. El futuro está en recuperar y mantener esa cosmovisión, esa forma de vida que respeta profundamente los sentidos del ser en relación con la vida misma.

Los mapas parlantes y el tejido de una historia viva

Ahora bien, la memoria larga también se vincula al reconocimiento y autorreconocimiento de la historia que sitúa la apropiación de los sentidos del pueblo Nasa. En los discursos y prácticas se anuda la memoria con su tradición oral y la fuerza de su historia política. Entonces, se enfatiza en un pasado que se nutre de las cotidianidades de los mayores y las mayores, de los comuneros y las comuneras, un pasado que está en frente y es necesario vitalizarlo. Así lo manifiesta la maestra Esther Cecilia Zemanate:

[...] hacer el ejercicio con los niños y jóvenes de mirar el pasado, presente y futuro, ellos siempre terminan diciendo que lo mejor era lo de atrás, lo de antes, lo del pasado. Entonces, es como rescatar lo que de ese pasado se puede traer al aquí y al ahora y potenciarlo, lo que más se pueda. Yo sí vivo convencida de eso, y es que lo veo porque a los muchachos yo los pongo a dibujar, los pongo a escribir, los pongo a hacer lo que les ponga a hacer, ellos terminan concluyendo eso, que el futuro que soñamos está es en las vivencias del pasado, tenemos que devolvernos. (Dinamizadora Esther Cecilia Zemanate, entrevista, marzo del 2022)

Pensar la historia situada en los ancestros, mayores y mayoras permite reconocer los caminos trazados que reivindican la lucha indígena y sus sentidos. De esta manera, la investigación retoma la producción de Víctor Daniel Bonilla (2015). En su reciente edición de *La historia política del pueblo Nasa*, el autor resalta el lugar de la memoria para reconocer los alcances y retos del andar abanderado por las luchas indígenas. Afirma que

[...] permite saber cómo ocurrió la aparición de los Nasas en la historia, y seguir el paso de su desarrollo. Es decir, el antes y después de los grandes caciques, para llegar al día en que se formó el movimiento actual y el tipo de organización indígena caucana que abrieron las puertas a los cambios que hemos tenido y señalaron a otros muchos el camino a seguir. (Bonilla, 2015 [1982], p. 8)

Al leer el fragmento anterior, se evidencia que este caminar en correspondencia con la fuerza y la lucha indígena muestra que la memoria implica una ilación de los pasados para evocar unos presentes que permiten significar las experiencias de los sujetos; es decir que tiene un fuerte componente político, puesto que es permanente y no se deja de lado, lo que los convierte en relatos de una memoria larga.

En consecuencia, el aporte de su trabajo, que inicia en los años setenta, tiene relación con la tradición oral, las prácticas ancestrales y la

cosmovisión Nasa. Para ello, su aporte se materializa con una serie de mapas parlantes que fueron contruidos en territorio con la voz de los comuneros y mayores. A partir de esta definición, en su trayecto Bonilla insiste en enmarcar los tejidos de memoria con el caminar del pueblo y la voz de los mayores. Según Vasco Uribe (2012), quien narra la experiencia con los mapas parlantes, lo anterior muestra el sentido mismo de las representaciones y el lugar del territorio con las prácticas y cotidianidades de los cacicazgos. Ello se expone en el mapa parlante *Así era nuestra tierra* (figura 4). En el relato, se permite evidenciar cómo las naciones indígenas habitaban el territorio antes de la llegada de los españoles; dinámicas y vivencias que son narradas por y para el colectivo.



Figura 4. Mapa Parlante *Así era nuestra tierra*

Fuente: elaboración propia a partir del mapa parlante publicado por Bonilla (1982),
Colección Víctor Daniel Bonilla BLAA Archivo Libros Raros y Manuscritos.

Según Vasco Uribe, la construcción detalla la voz y el sentido de los mayores:

Los paéces quisieron hablar sobre cómo vivían antes de la llegada de los españoles, y si de verdad era un territorio unificado, con una sola sociedad, un solo pueblo con una autoridad, en donde tenían todo completo. [...] los paéces se recordaban, como lo demuestran distintos documentos que se fueron encontrando y algunos hallazgos en la excavación de tumbas; después de 500 años, recordaban hasta detalles de los vestidos y, por supuesto, los rasgos del sistema social y económico, cuyas diferentes actividades: agrícolas, cría de animales, mineras, de pesca, de curaciones, de trabajo de los sabios propios, de enterramientos y demás, conformaban una unidad y, por tanto, un territorio propio, una tierra propia. (Vasco Uribe, 2012, p. 22)

Este autor ejemplifica el lugar de la memoria en el proceso de pervivencia y resistencia del pueblo Nasa. Allí expone las prácticas ancestrales que se mantienen en pie y son clave para entender la *unidad, la autonomía, la cultura y el territorio*, principios que sustentan el reconocimiento y el lugar de los pueblos originarios y que redundan en los procesos organizativos del CRIC.

De esta manera, cuando nos acercamos a las visiones del pasado indígena reconstruidas por algunos mayores, mayores, dinamizadores y dinamizadoras, ubican una memoria de la lucha de larga duración, en la que se reconoce un pasado propio con pueblos que habitaban de forma particular estos territorios. Según el mayor Luis Yonda, este territorio era un corredor en el que confluían varias comunidades, en las que muchos pueblos originarios definieron unos sitios o puntos de encuentro; uno de ellos fue el valle de Pubenza, que fue habitado por la gran confederación pubenense, ahí en todo el sitio de Popayán. Así lo explica el Mayor Luis:

Ahí donde estaba el cacique Payán y otros, que estaban alrededor, los caciques del pueblo Yanacuna, los caciques del pueblo Kokonuko, los caciques del pueblo Misak, como ellos estuvieron interrelacionados

en esa gran confederación, es ese lugar que es Popayán, ese era un punto de encuentro de los pueblos originarios hace unos 500 años atrás. (Mayor Luis Yonda, dinamizador de la UAIIN Programa Revitalización de la Madre Tierra, 21 de marzo del 2022)

Se reconoce la existencia de pueblos indígenas, organizados en esta zona del suroccidente colombiano, en cacicazgos. Esta versión se enlaza con la propuesta en el mapa, al reconocer la existencia de diferentes pueblos, que mantenían organizaciones políticas lideradas por caciques, comunidades que no se pueden asumir como salvajes puesto que se encontraban repartidas y relacionadas en ocho grupos, con distintos grados de desarrollo (Findji, 1991; Llanos, 1981; Melo, 1977). De ellos, Bonilla (1982) menciona la existencia de los siguientes cacicazgos:

[...] en Tierradentro, donde los caciques Tálaga, Simurga, Páez y su hermana Taravira (que ocupaban el norte del río Páez) entraron en entendimiento permanente con el cacique Suyn y su hijo Emisa (que dominaban la hoya del río Moras) y también con el cacique Apirama y otros situados más al sur. (p. 15)

Todos ellos se ubican en la amplitud de un territorio sin límites. En su lugar son demarcados diferentes caminos, pasos y huellas que acompañan los trueques de aquel momento, para conseguir sal, oro y algodón. Según Melo (1977), este tipo de comercio entre grupos de los valles andinos data del siglo I d. C. El proceso de trueque también se acompañó de la posibilidad de almacenar alimento, y la producción de excedente posibilitó sostener a los pueblos durante la escasez o la guerra, y para intercambiarlo por otros productos (Bonilla, 1982; Llanos, 1981).

Es un momento surcado también por las disputas territoriales entre unos grupos indígenas y otros; así aparece en la parte inferior derecha del mapa, y de esta manera lo explica hoy el mayor Luis Yonda:

La lucha ha sido permanente desde los orígenes, es que las guerras y los conflictos y nosotros... comprendemos que antes de crear este universo,

en ese origen en el pueblo Nasa hubo conflicto, hubo guerras espirituales, las guerras no son de ahora, son desde... energías espirituales que en ese entonces eran. Recordar esa historia desde ese origen y de ahí cuando llega la época de la colonia, la conquista y de ahí qué ha pasado. Y de ahí bueno en el 71, cuando se crea la organización del CRIC, entonces recordar la historia no solamente de Quintín Lame, de Juan Tama, de Mandiguagua. (Mayor Luis Yonda, Dinamizador de la UAIIN Programa Revitalización de la Madre tierra, 21 de marzo del 2022)

Se trata de ubicar esa memoria de larga duración que reconoce las formas de existencia de los pueblos originarios. Hubo una historia antes de la invasión. También se da cuenta del uso de diferentes indumentarias, ropas y tejidos; de caza y pesca, así como de la agricultura y los rituales, que evidencian algunas de sus prácticas culturales y sociales. Ello se representa en el detallado del mapa, explicado por Luis Guillermo Vasco Uribe (2012). Según el rastreo histórico realizado por Melo (1977), en el valle de Pubenza “hacia el año 1000 comienza a generalizarse en varias partes el entierro en urnas funerarias” (p. 4). En el mapa referenciado, este ritual se recrea en un pasaje sobre la despedida y sepultura de los muertos, “la cual se hacía en tumbas de pozo con cámara lateral y gran elaboración, como las que se encuentran en las lomas de Segovia y otras montañas circundantes a San Andrés de Pisimbalá, en Tierradentro” (Vasco Uribe, 2012).

Estos aspectos se suman al tejido de memoria que abordan Castillo y Perdomo (2007), para quienes la memoria como acto político permite comprender los relatos de quienes abanderaron la lucha y crean experiencias formativas a partir de los vínculos y las emociones. Al conversar sobre lo que reconocen los niños y las niñas de lo representado en este mapa parlante, se encontró que identifican formas de vida propias de sus pueblos originarios. Hacen especial mención al trabajo de sus ancestros con la tierra, el cultivar maíz y cazar algunos animales para su sustento. Al fijarse en el detalle de sus casas, mencionan que hacían casas circulares, con techos de paja, construidas con “bloques de tierra cocidos al sol”.

A su vez reconocían las casas de los caciques, diferenciadas por su tamaño, altura y ubicación en el centro de las poblaciones principales. En el mapa, identifican el proceso de invasión, así se refieren los niños y las niñas a la escena de la parte inferior del mapa, representada por hombres montados a caballo, con cruces y empuñando espadas. Esta lectura “representa la forma como los españoles dominaron a los indígenas, con el evangelio” (Juan José Otero, quinto grado). El ejercicio de los mapas parlantes lo compartieron los y las estudiantes con sus familias. Quienes lograron realizar este ejercicio, encontraron otros aportes de abuelos y/o padres de familia. Por ejemplo, algunos niños mencionaban que sus abuelos comentaban que antes de la llegada de los españoles Dios ya existía, siempre ha existido, aunque lo usaron como excusa desde la religión para “robar todas las tierras”. Allí se encuentra una historia del despojo, de la invasión que se logra expresar en las comprensiones de mayores, familias y dinamizadores.

Vale la pena insistir en que estos ejercicios buscan hacer visibles las versiones de historias alejadas del discurso hegemónico que limitan a los sujetos. Se pretende, entonces, resaltar el lugar del indígena en su lucha organizada, respaldada por una nación que desde su misma cosmovisión defendió y defiende el territorio.



Figura 5. Producción del Taller Pedagógico

n.º 1: “Así era nuestra tierra”

Fuente: elaborado por Wendy Fernández.



Figura 6. Producción del Taller Pedagógico

n.º 1: “Así era nuestra tierra”

Fuente: elaborado por Juan José Hio

cuarto grado.

Encontramos en las producciones de los niños y las niñas del Jiisa Yat las cotidianidades de sus ancestros, las formas de las viviendas y su condición de resistencia (figuras 5 y 6); de igual manera, expresan la permanencia de algunas prácticas, como el tejido del chumbe, la representación de la jigra pucha, la importancia del trabajo y el cultivo de maíz. Por esta razón, la lucha va más allá del enfrentamiento militar y resalta el lugar de los saberes ancestrales que, desde la cosmogonía, se convierten en verdaderos puentes para la pervivencia y ponen de presente que la resistencia es, de cierto modo, para el reconocimiento y la defensa de los principios rectores de la comunidad; la cosmovisión sustenta el andar de los pueblos.

En este orden de ideas, en los ejercicios con los niños y las niñas se retomó un fragmento del mapa *Así era nuestra tierra* (figura 4), en el que se ubica a los médicos tradicionales (*Thë' Walas*). Hubo especial atención sobre este aspecto, puesto que, en las prácticas culturales, el lugar del *Thë' wala* es importante para cualquier decisión de la comunidad.



Figura 7. Fragmento del mapa parlante *Así era nuestra tierra*

Fuente: elaboración propia a partir del mapa parlante publicado en Vasco Uribe (2012).

El taller situó las prácticas medicinales que aún están vigentes. En su desarrollo, surgieron diferentes situaciones y experiencias que socializaron los/las niños/as y sus maestros/as. En sus relatos hablaron de los remedios, de las plantas, de los males y los sucios. La tabla 4 destaca algunas voces.

Tabla 4. Taller pedagógico Experiencias con los *Thë' Walas*. Quinto grado, Jiisa Yat

Mis experiencias fueron cuando a mi abuela le hicieron refrescamiento y también he participado mascando coca. Los *Thë' Walas* cuando dicen que el patio está bravo significa que un espíritu o malas energías. También el refrescamiento de varas, usan plantas. (Juan Sebastián Quinto)

Yo sé que los *Thë' Walas* usan remedios como pati-perro, curivano, palo-macho, escobas, botón chiquito, siembra de tierra, siembra de palo alegría, lama... que sirven para refrescar los patios que están bravos, cuando hay maleficio para chupar mugre a los pacientes. (Jesús Arbey Jerumito)

Mis experiencias han sido: Los *Thë' Walas* son médicos tradicionales que hacen rituales, cuando pasa algo como que aparece un duende en la casa, molesta el diablo, refrescamiento de varas, refrescamiento de la laguna del trueno, refrescamiento de la *tulpa* y *cxpwe*.

Una vez vino a refrescar la vara y la *tulpa* y ese señor se llama Lino Oino y vino cuando era nombramiento de guardia, cabildo y gobernador. Los *Thë' Wala* (mayores) también mastican coca y le echan a esos espíritus malos. (Jesús Enrique Pancho)

Fuente: elaboración propia.

A partir de los aportes anteriores, reconocemos que son varios los momentos que nutren y favorecen a la comunidad, están vivas las prácticas espirituales y ancestrales del pueblo Nasa y allí el *Thë' Wala* permite la transmisión y el fortalecimiento de estos saberes. Por esta razón, se hace evidente que el mapa parlante *Así era nuestra tierra* está enriquecido por estas cotidianidades; referentes que dan lugar a la madre tierra, por cuanto ella proporciona los remedios y las medicinas. Además, en su cosmovisión el lugar de los espíritus es necesario para comprender lo que sucede en comunidad para dar sentido al cuidado y la defensa del pueblo.

De los relatos compartidos, surge un interés por hacer una lectura del pasado para fortalecer la voz de aquellos que lideraron el proceso y su legado, lo que da lugar a nuevas formas para vindicar y fortalecer los cimientos de la historia política Nasa, un tejido de memoria que es de larga

data y muestra cómo “ahora que resurgen nuevamente las luchas indígenas miramos al pasado, analizamos nuestras tradiciones y estudiamos nuestra historia no con el deseo de regresar al pasado sino de tomar de él lo que nos sirva para nuestras luchas” (*Unidad Indígena*, 1976, n.º 12, p. 9).

Por lo expuesto, es posible afirmar que la memoria larga nos permite adentrarnos en un entretejido de caminos y legados que buscan leer de manera crítica las gestas y luchas que surgieron por la defensa de la madre tierra y la vida. Ello permite cuestionar los horizontes y las versiones de memoria histórica ligada a la hegemonía y dominación, en la cual persisten e insisten en silenciar de manera violenta las voces alternas (Rivera Cusicanqui, 1986). En este sentido, situado en el trabajo de Cusicanqui en diálogo con el de Castillo y Perdomo (2007), vale la pena identificar aquellos relatos que desde la infancia nutren a la comunidad y se articulan a las luchas indígenas, lo cual favorece una amalgama de diversas temporalidades que “coexisten, se tensionan mutuamente y remiten a profundos procesos históricos del pasado” (Fernández, 2019, p. 3). Con ello, nos referimos a la mirada de un futuro de cara al pasado, un tiempo en espiral vinculante con la madre tierra y con las voces de aquellos que dejaron su legado por la liberación y la determinación de los pueblos (Vasco Uribe, 2012).

Este ejercicio permitió identificar cómo la memoria larga plantea algunos hitos de resistencia que se enlazan con los relatos de la comunidad y dan lugar a la fuerza de resistencia que desde Tierradentro nos da un mensaje, un himno en clave de justicia y pervivencia. Hoy son la evidencia de las cosmovisiones, formas de vida y prácticas culturales de los pueblos originarios; en muchas de estas urnas fúnebres se encontraron rastros de semillas de maíz, conchas, vasijas, piezas de oro y mantas, entre otros elementos que contribuyen a reconocer prácticas como el trueque, el desarrollo de la agricultura y las jerarquías de su organización social, en la medida en que algunas de ellas pertenecían a caciques.

Según María Teresa Findji (1991), en el proceso de elaboración de este mapa parlante descubrieron que en lengua nasa o guambiana, al igual que

en lengua quechua y aymara, el relacionamiento que hay con el pasado es muy diferente al planteado por la lengua castellana. Mientras que para estos pueblos el pasado representa el adelante en el espacio, según sus propias palabras, para la lengua castellana, el pasado está atrás, asociado al atraso, “[...] los antepasados nos precedieron, existieron antes que nosotros; nosotros, los de hoy, somos los que venimos atrás, siguiendo las huellas que nos dejaron; el futuro está atrás, todavía no existe, no lo vemos” (Findji, 1991, p. 139). A partir de esta comprensión, llama la atención que algunos dinamizadores, como Cecilia Esther Zemanate y Jesús Bermúdez, así como el mayor Luis Yonda, mencionan que el futuro está en recuperar ese pasado, esas comprensiones de la vida, la cosmogonía y las relaciones que tejían los pueblos con la vida.

En este sentido y con relación al tiempo, el trabajo de Bonilla (1982) nos permite identificar que las temporalidades y el concepto de tiempo para el pueblo Nasa se distancia del tiempo cronológico y lineal para identificarse con un pasado vivo, que está enfrente, lo podemos ver permanente; entretanto, el futuro está a nuestras espaldas y solo se nutre de los legados y enseñanzas de nuestros ancestros y mayores. Por lo anterior, en relación con los procesos de dominación española, es preciso afirmar que lo histórico del pasado se asume como lo vivo del pasado aún actuante. Así, su estado actual de miseria, discriminación o dominación es la Conquista o la Colonia, vivas todavía hoy; es “la misma violencia”, como dicen “[...] No es que se parezca, sino que es la misma que llega a nuestros días [...]”. Este método nos ha llevado más allá de una concepción de la recuperación histórica como simple hagiografía: historia de santos y de mártires, de héroes puestos como “ejemplos” a las masas para movilizarlas. Los mapas parlantes permiten ubicar a los actores indígenas en el mismo movimiento social del cual son partícipes.

Al indígena de hoy no le interesa reconstituir en sí el periodo colonial (que, por lo demás, no distingue del republicano), sino reconocer en su propia situación condiciones coloniales sobre las cuales busca

actuar hoy y por lo tanto necesita analizar mejor. (Bonilla y Findji, 1986, pp. 15, 20, citado por Vasco Uribe, 2012, p. 5)

Esta mirada del pasado como futuro presente fue fracturada por el proceso de invasión y dominación española, que llevó, a su vez, a que los antiguos cacicazgos se fragmentaran en repartos, encomiendas y resguardos. Tal como lo advierte Findji (1991), los nuevos resguardos no responden a los antiguos cacicazgos, se fueron reconfigurando en la lucha por la tierra. De ahí los tránsitos y desplazamientos de la resistencia de muchos pueblos, que hoy se establecen en resguardos que no necesariamente eran los lugares habitados originariamente (Friede, 1944).

El dinamizador Jesús Bermúdez (quinto grado de básica primaria), menciona que de este proceso de dominación se origina El Mesón, dado que los pueblos originarios habitaban las zonas planas, el valle, y “cuando llegaron los españoles... que querían pues robar las tierras, pues hicieron la persecución a los indígenas y los fueron subiendo hacia las montañas” (Entrevista, 21 de marzo del 2022). Esta misma versión aparece en el mayor Saúl Antonio Zúñiga, quién al respecto responde lo siguiente a los niños y jóvenes:

Nosotros llegamos acá por la violencia, por acá era una selva, entonces en ese tiempo la gente se metió, dijeron vamos a ver qué hay para allá, para defendernos de las políticas, todo eso que nos han traído hasta ahora... Aquí hay gente de todas partes, hay los que vienen de la zona norte, todos fuimos desplazados para acá, las montañas fueron las que nos defendieron. (Encuentro de mayores y mayores, 21 de marzo del 2022)

Esta recuperación de un pasado asociado a la lucha contra la dominación, la resistencia expresada en la conservación de la cultura y la cosmovisión de los pueblos será un sustento importante de lo que aparece en las clases con los niños y las niñas. Nuestro futuro está en preservar esa relación colectiva con la madre tierra, en la que se reconozcan los valores

comunitarios y colectivos, por encima del interés particular. Pasado presente, en el que se reconoce que los pueblos indígenas son pueblos originarios y defensores de este territorio. Allí se refuerza el mensaje que da el grupo musical Memnxi Kiwe (2020) “Volver atrás hay que hacerlo para avanzar, volver atrás retomando el camino del pueblo ancestral, volver atrás que sea la partera quien vea la luz brillar, volver atrás, sabia naturaleza lo que nos puede dar”.

Capítulo 3.

Reelaborar la memoria de las naciones indígenas

Cuando los españoles llegaron a conquistar estas tierras no pudieron cerrar los ojos ante los millones de hombres que poblaban estos territorios y negarlos pensando o diciendo que no existían, que no valían nada, como se hace hoy en día. Al contrario, para poder ocupar este continente y someterlo a su explotación tuvieron que luchar fuertemente. Por eso no podían negar que los nativos americanos formaban verdaderas sociedades.

VÍCTOR DANIEL BONILLA ([1982] 2015)

Preguntarse por la enseñanza de la historia con la infancia indígena, de entrada, es una pregunta que tensiona por cuanto no hay un currículo ni una asignatura sobre la enseñanza de la historia como solemos pensarla en las instituciones educativas oficiales del país. Una anécdota puede ilustrar la tensión. En una conversación con una niña de nueve años, de grado quinto de la INEIM, al preguntarle “¿Qué has aprendido de la historia de tu pueblo?”, comentó:

—Es que el profe casi no nos habla de eso.

—¿Y en anteriores años?

—Tampoco.

—¿Ahorita decías que habías aprendido algo de la reina Isabel?

—Ah, sí; el profe nos había explicado que la reina Isabel lo que quería era quitarnos el oro a los indígenas [...]. El profe nos habló de que las primeras familias que habían venido aquí eran de por allá de los lados de Silvia y llegaron acá porque en ese tiempo eran las guerras indígenas contra los españoles. (Angélica Pechene, comunicación personal, 20 de marzo del 2022)

De allí, entonces, encontramos otras miradas para abordar el pasado, que ubican también otros posicionamientos de niños, niñas y jóvenes frente a sus pueblos y la resistencia indígena. En este panorama, no podríamos hablar de una enseñanza del pasado indígena de orden nacional, dado que las reelaboraciones sobre ese pasado cuestionan el papel que han desempeñado tanto la escuela pública y oficial como el mismo relato elaborado por la enseñanza de la historia “oficial”, centrada en la invención de una nación que desconoce a los pueblos originarios.

Sin embargo, en nuestro país persisten unos modos de enseñar y aprender historia situada en las grandes efemérides protagonizadas por los criollos de la época, lo que pone de manifiesto un orden social establecido (Carretero y Kriger, 2016), que conduce a “unos sentidos y trasfondos ya caracterizados, en relación con la formación de los buenos ciudadanos y la construcción de una identidad nacional” (p. 30). Proceso acompañado por la enseñanza de dataciones y periodos históricos que narran la versión oficial de la historia.

Para Castillo y Guido (2015), lo expuesto da cuenta de que “lo nacional gravitó en torno a la representación de lo letrado y católico y se equiparó a una serie de representaciones que contenían culturas, geografías y poblaciones claramente diferenciadas” (p. 30), elementos que en la tradición oral son retomados por dinamizadores de las experiencias educativas abordadas:

En la época que yo estudiaba, en la época de la primaria nunca nos hablaban de Quintín Lame, de la Cacica, digamos de aquí del territorio de Togoima no nos hablaban de la Gaitana. Yo recuerdo mucho que nos hablaban de Simón Bolívar, de Policarpa Salavarrieta, de Santander, esa era la historia que nos daban. Pero de por acá yo vine a conocer de la cacica Guyumus, de la Gaitana y en este caso de Quintín Lame cuando ya estaba en bachillerato. (Ricaurte Muchicón, entrevista, 23 de abril del 2022)

De esta manera, la enseñanza de la historia caracteriza a un determinado sujeto que encuentra en la historia patria determinadas formas de entender su pasado; a esto se contraponen y se involucra una historia propia, rica en oralidades y prácticas espirituales. En el territorio caucano se conjuga la memoria colectiva, que significa el proceso de pervivencia, recuperación y revitalización de los pueblos indígenas, en especial del pueblo Nasa.

Encontramos que esta perspectiva del pasado reconoce que la educación oficial, de la mano de los procesos de evangelización, arrasó con buena parte de la cultura, las lenguas, usos y costumbres de estos pueblos. De ahí que los pasados escolares abordados retomen otras miradas sobre los pasados de la lucha y resistencia.

La década de los años setenta, con la emergencia del CRIC y su postura política frente a la unidad de los pueblos indígenas, sumada a la labor solidaria de profesionales que permitieron reconstruir la etnohistoria y la historia política desde la voz de estos pueblos, aportaron a la crítica a esa historia oficial, que muchos aprendimos desde niños, en la que indígenas, afrodescendientes, mujeres y jóvenes no eran más que “objetos de un pasado muerto”. En esta memoria indígena reelaborada se cuestiona desde la tradición oral ese relato nacional, por ello: “El día que el pueblo colombiano quiera encontrar las raíces propias, en la que se tiene y tuvo existencia, como posibilidad de reelaborar su propia nacionalidad, tendrá que buscarlas en su pasado indígena” (“Mamo arahuaco”, 1975).

Evidentemente, el relato nacional colombiano elaborado desde la historiografía tradicional de principios del siglo xx se erigió en una narrativa monocultural impuesta, sustentada en la invención de un pasado común, la imposición de una religión y lengua común, y la negación de los grupos milenarios, originarios de nuestro territorio. En su lugar, se estableció el ideario del pueblo colombiano como remedo del criollo-blanco-europeo, a la vez que se asimilaban a este los demás grupos étnicos, afrodescendientes e indígenas principalmente. La escuela fue la clave para reproducir este ideario nacional, relato construido sobre el papel de los próceres de la independencia y las delimitaciones epocales heredadas de la historiografía.

Contra este ideario nacional, el mamo arahuaco, recalca que reelaborar nuestra propia nación implica escudriñar en el pasado indígena. En ella cobra vital importancia la historia de los pueblos indígenas, de la lengua propia, de los legados cosmogónicos, todos ellos elementos que no caben en la “invención de la historia nacional” que luego tendrá lugar en la escolarización. Si acudimos a la experiencia y a los procesos formativos de los dinamizadores y las dinamizadoras de las comunidades, encontramos que la escolarización y la historia que les enseñaron se basaba en la “comprensión” de los periodos históricos, que también han establecido los historiadores: época precolombina, conquista, colonia, república, época contemporánea, aspectos que abordan una historia con poco margen de crítica.

En esta revisión de la historia y del pasado indígena, aparece una lectura crítica del proceso de invasión y dominación:

A la llegada de los españoles, nuestro continente estaba habitado por comunidades indígenas, algunas de una civilización muy avanzada y todas con su propia lengua, sus propias creencias, su propio modo de vida.

Los conquistadores exterminaron a la mayoría de los indígenas que encontraron y a los que quedaban vivos comenzaron a quitarles todo lo propio para que dejaran de ser indios y se les sometieran más fácilmente. (*Unidad Indígena*, n.º 4, 1975, p. 2)

Esta reelaboración implicó revisar la manera de explicar el proceso de dominación y resistencia emprendido. En los relatos de los dinamizadores y mayores de estas comunidades indígenas aparecen tres momentos de esa memoria política para retomar en los procesos educativos: *El momento de la vida en común*, explicado desde la ley de origen, pero también en la búsqueda de narrativas que mencionen ese “orden” que existía y que fue roto con la llegada de los invasores. Luego aparece un momento incesante, que permanece, que no termina. Este se refiere a la *lucha contra la dominación*, la lucha por la liberación, expresada en las guerras militares, políticas y espirituales que enfrentan los pueblos originarios contra los invasores de antaño y los nuevos dominadores. Por último, se menciona el *momento de enseñar la pervivencia*, con el cual se fortalece la lucha organizativa, la vindicación de la historia, la cultura y la autonomía propia, entre otras.

El momento de la vida en común

Este pasado cosmogónico se sustenta en la tradición oral a partir de lo transmitido por mayores y mayores de la comunidad. Como se evidenció en el primer capítulo, esta memoria larga se identifica con la vida en común, compartiendo la producción colectiva de la tierra, las cosmovisiones, las prácticas culturales y la vida, ese pasado al que se camina como futuro deseado.

El momento de luchar contra la dominación

Este momento de la lucha indígena contra la dominación surca la memoria larga y corta, por cuanto obedece a la imposición de la dominación, la usurpación de sus tierras, el hacer de esta un negocio privado, administrado bajo figuras como la hacienda, la mita, el terraje; la declaratoria de sus tierras como terrenos baldíos que luego son vendidos al mejor postor y las expropiaciones que han sufrido.

En la primera cartilla del CRIC, *Nuestras luchas de ayer y hoy* (CRIC, 1973), se habla de la lucha indígena como un *continuum* que ha permanecido desde la llegada de los españoles hasta nuestros días; por la tierra, el gobierno propio, la cultura y las costumbres. De estas luchas, en resumen (CRIC, 1973), se retoman varios procesos, a saber (CRIC, 1973, p. 12):

- *La primera lucha* contra los invasores españoles, en 1535, cuando llegaron con Sebastián de Belalcázar. La confrontación indígena se da a manos de caciques como Payan, Calambás, con el apoyo de la cacica La Gaitana, y el cacique Piendamú. Son tres nacionalidades indígenas que resisten la invasión. De este momento se rememora la muerte de Pedro Añasco, “quien pagó con su vida la de tantos otros indígenas que había hecho asesinar para robarles sus riquezas” (CRIC, 1973, p. 12).
- *Después del año 1700* la lucha se libra contra los explotadores de oro y plata, que entraron a los resguardos a causar daños a las montañas con este tipo de economía extractiva, que además sometió a esclavitud a los indígenas. Este momento representa la dominación extranjera sobre estos territorios, a la vez que se dan luchas legales. De ellas resulta emblemática para el pueblo Nasa la liderada por Juan Tama de la Estrella, con la obtención del título de cinco pueblos.
- *Los años de 1800* representaron la lucha contra las leyes que buscaban acabar con los resguardos [1822]. Los pueblos que más se opusieron fueron de Tierradentro, Jambaló, Pitayó, Guambía, así lograron conservar sus tierras. El siglo finaliza con un código ético para los pueblos indígenas, expresado en la Ley 89 de 1890, que, si bien los define como salvajes, sería la que garantizaría la protección y derechos a los territorios, resguardos indígenas. Así mismo, cobra mayor fuerza el sistema de las haciendas esclavistas, que establecieron la relación del terraje con los pueblos indios a su cargo.
- *A comienzos de siglo xx*, se lucha contra la invasión de los hacendados, allí aparecieron nuevos luchadores, para defender. En Guambía, Marcelino Ulé y Julio Yaquibá. En Totoró, José Gonzalo Sánchez. En

Tierradentro, Rosalino Yajimbi. Y muchos más. Todos se unieron con el terrajero Manuel Quintín Lame para organizar otra lucha: “la quintinada la llamaron” (CRIC, 1974).

Varios documentos históricos rescatan la memoria y el legado de lucha de Manuel Quintín Lame, en defensa de los derechos de los pueblos indios, en contra del pago de terraje, en la recuperación de tierras y resguardos indígenas, así como el fortalecimiento de la forma de gobierno indígena resignificada en los cabildos.

- *La lucha continúa.* Es una lucha larga, que ha cobrado miles de vidas de indígenas asesinados, pero ha sido la única posibilidad de mantener las tierras, de vivir en sus costumbres, en los resguardos, gobernados por los cabildos. Actualmente se ubican los procesos de recuperación y liberación de la madre tierra, que dan cuenta de esa lucha anticolonial incesante.

En el proceso de ilustración y construcción colectiva de los mapas parlantes, al intentar definir las periodizaciones o los tiempos por representar, se halla un correlato estructurado como el que antecede. Es decir, no se hace mención claramente a periodos históricos; en la historia oral de los mayores, de los abuelos, no aparece la conquista, colonia, la independencia o la república, aparece la memoria indígena nombrando la conquista y la violencia de la década de los años cincuenta (Findji, 1991). La autora también recalca que en esta temporalidad “los terratenientes eran los mismos españoles: ‘dentraron para quitarnos el derecho’, decían” (Findji, 1991, p. 136). Siguiendo a la autora y con base en el relato de Bonilla (1982), este proceso implica nombrar los tiempos y espacios de otra manera, con especial énfasis en las temporalidades; según Findji, este es un aspecto clave expuesto en los mapas parlantes.

Lo anterior se convierte en un punto en común entre el desarrollo de los mapas parlantes y las temporalidades que se distinguen en el pueblo Nasa. Este aspecto nutrió la presente investigación, sustentado en los talleres desarrollados con los niños de primaria y en algunos trabajos

académicos de la zona (Perdomo, 2015, 2018). Se encuentra que, así como sucede con el trabajo de Bonilla, las temporalidades no se limitan a las periodizaciones convencionales que serán el sustento posterior del relato nacional (prehispánico, conquista, colonia, independencia, república), sino que marcan momentos álgidos a partir de la invasión española y de ahí se desarrollan todas las gestas de la lucha indígena. En este punto se retoma la afirmación de Findji (2019) según la cual no hubo independencia alguna, pues era la misma opresión colonizadora.

Por lo expuesto, a partir de los hallazgos, se elaboró la figura 8, donde se identifican algunos hitos históricos. Allí se muestran los referentes y las formas de entender los tiempos de los niños y las niñas entrevistados/as y dinamizadores/as, lo que da lugar a otras gestas y a los procesos políticos y sociales de la lucha indígena.



Figura 8. Temporalidades históricas Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat

Fuente: elaboración propia a partir de las intervenciones y escritos de los y las participantes.

Vemos en la figura 8 que el Cauca libró una de las contiendas más crudas del proceso invasor español. De acuerdo con las investigaciones de Melo (1977), Bonilla ([1982] 2015) y Findji (2019), este suceso trajo consigo un asunto de dominación que en esta zona se caracterizó por la organización de los pueblos indígenas, así como por la defensa y protección de la *Uma Kiwe*.

Para abordar brevemente esta temporalidad, según los autores, se data que la llegada de los españoles al territorio caucano ocurrió aproximadamente en 1535:

[...] los españoles anduvieron luego hacia el norte hasta encontrar la llanura de Popayán y, probablemente en el sitio de Timbío, debieron enfrentarse a unos 3000 indios, armados de dardos, lanzas y macanas (¿octubre de 1535?). Tan pronto los alcanzó un grupo que había quedado atrás con Añasco, se trasladaron al sitio de Popayán, donde parece que cerca a [sic] una gran edificación o fortaleza existía un bien poblado caserío, al que entraron sin tropezar con mayor resistencia y el que abandonaron a los pocos días —acosados por niguas y pulgas, nos dice Castellanos— para acampar junto al río Cauca. (Melo, 1977, p. 98)

Allí se dieron los primeros conflictos que insistían en mostrar el poder organizativo de los pueblos indígenas; de esta manera,

[...] una y otra vez los conquistadores hablaron de “grandes poblaciones”, de zonas tan habitadas que no era posible encontrar nada parecido en la misma España, de regiones en las que se encontraba un pueblo casi a cada hora de marcha. Por otro lado, los mismos conquistadores, con ocasión de sus enfrentamientos armados con los indígenas, dieron frecuente testimonio del volumen de los ejércitos con los que tenían que luchar, y son habituales las menciones de 10, 15 o 20 000 combatientes, que indican pueblos muy numerosos, si se tiene en cuenta que raras veces los indios de grupos diferentes se unieron para luchar con los invasores. Con base en estas informaciones, los

cronistas y algunos historiadores posteriores calcularon en forma aproximada la población de grandes regiones del territorio ocupado por los indios, señalando cifras cercanas a un millón de habitantes, por ejemplo, para los pueblos chibchas y para los habitantes del actual territorio antioqueño, o de 1 500 000 indios para el valle del río Magdalena. (Melo, 1977, p. 50)

Según Melo, las cifras mencionadas fueron discutidas por los académicos, pues reflejan el interés de los cronistas por mostrar su dominio y poderío. Algo similar sucede con el concepto que se crea del sujeto indígena y del territorio: tanto el uno como el otro son considerados hostiles y salvajes, ávidos de domesticación.

Así fue como los invasores justificaron su poder político, militar y eclesiástico, para así “domesticar” y “civilizar” a la población, asunto que se reflejó en la disminución considerable de esta: cuanto más resistían, mayor era la respuesta militar por parte de los invasores.

Durante el siguiente periodo, entre 1535 y 1560, se extendió la ocupación española al interior del país, especialmente a los valles del Cauca y el Magdalena y a las altiplanicies del sur y el oriente. El enfrentamiento de los conquistadores con las comunidades locales produjo la habitual disminución de la población, que resultó drástica donde los indios se enfrentaron con mucha fuerza a los españoles (Valle del Cauca, Timaná y La Plata) y un poco menos acelerada en zonas como las de los chibchas o los indios del sur del país, donde el sometimiento de los indígenas fue más fácil y, por razones en parte geográficas, las condiciones del trabajo servil menos duras. Algunos grupos muy belicosos y favorecidos por la topografía pudieron conservarse algo, especialmente cuando el atraso indígena y la ausencia de oportunidades económicas en una zona ayudó a mantenerla por fuera del dominio efectivo de los conquistadores (Zonas de Pijaos, Carares, etc.). (Melo, 1977, p. 21)

En la lectura de los niños y las niñas, la invasión se caracteriza por el robo de tierras y la llegada de un pensamiento dominante. Así lo afirma Jesús Enrique Pancho, estudiante de grado quinto del Instituto: “a través del tiempo los indígenas nasas hemos resistido a la invasión [...] un día los españoles empezaron a atacar a los pueblos indígenas que no querían que les quitaran las tierras... querían venir a sacar los tesoros [...]” (Taller pedagógico *Así era nuestra tierra*, abril del 2022). Estas afirmaciones surgen de un ejercicio que realizamos a partir del mapa parlante *Las guerras de la liberación indígena (1538-1623)* de Bonilla ([1982] 2015), en el cual se encuentran varios diálogos que se tejen entre lo que expresa el mapa y las narraciones de los niños y las niñas.

De acuerdo con Rappaport (2003), estas mismas temporalidades se pueden delinear en la obra de Quintín Lame (1971) *Los pensamientos del indio que se educó en la selva*. Según la autora, se ubican tres periodos en la historia en este trabajo, a saber: “el pasado precolombino, un periodo de opresión europea que comenzaría en 1492, y su futura salvación, a la que daría inicio la finalización de *Los pensamientos* en 1939” (p. 41).

Lo anterior se conecta con el trabajo de Víctor Daniel Bonilla, quien a partir del trabajo histórico solidario y las conversaciones con los mayores y las mayores reconstruye estos tres momentos de la historia de lucha indígena. El primero, anterior a la conquista, ya fue ilustrado en el mapa parlante *Así era nuestra tierra*; el segundo, que corresponde a la larga lucha anticolonial, se ilustra en el mapa parlante *Las guerras de la liberación indígena 1538-1623* (figura 10), en la que da cuenta de la lucha y resistencia política y militar de los pueblos indígenas “contra el invasor de sus territorios, contra quienes venían a arrebatarles su lengua y su cultura; contra quienes buscaban imponer la obediencia al español y el pago del tributo en oro, productos y trabajo” (2015, p. 13). Y el tercero se empieza a escribir con los procesos organizativos que retoman el legado de Manuel Quintín Lame, expresado en el mapa parlante *La quintinada* y que se fortalece con el movimiento indígena del CRIC.



Figura 9. Mapa parlante *Las guerras de la liberación indígena 1538-1673*

Fuente: elaboración propia a partir del mapa parlante publicado por Bonilla (1982),
Colección Víctor Daniel Bonilla, BLAA Archivo Libros Raros y Manuscritos.

Muchos pueblos indígenas se unieron para luchar, en el reto común de acabar con el colonizador español. Ante ello, la reacción española en 1603 al mando de Juan de Borja fue más violenta que nunca: fueron asesinados los mejores guerreros indígenas, la represión sangrienta acabó con pueblos enteros. Para ver un poco estos tejidos narrativos, vale la pena resaltar que en las investigaciones de Bonilla y otros se identifican tres etapas de la invasión. La primera, relacionada con la nación indígena y la idea de

liberación que encontraron en el territorio; la segunda, la arremetida española, marcada por una fuerte represión que condujo a una tercera etapa más fuerte y sangrienta. Allí el dominio español se conjugó con el adoctrinamiento y la representación de la Iglesia católica.



Figura 10. Fragmento del mapa parlante *Las guerras de la liberación indígena 1538- 1673*

Fuente: elaboración propia a partir del mapa parlante publicado en Vasco Uribe (2012).

La escena de la figura 10, explicada en detalle por Vasco Uribe (2012), ubicada en la parte superior izquierda del mural, presenta en secuencia tres momentos que llevaron a la guerra: la llegada de los españoles con la cruz y la espada, su brutalidad con los aborígenes para arrancarles sus riquezas, en especial el oro, y la lucha que libraron estos pueblos.

La imagen evoca una lucha constante y permanente contra el poder invasor, tal como se menciona en el himno del Cauca. Una arremetida

militar que mostró la magnitud de la organización indígena, una lucha que identifica a los pueblos indígenas Pijaos y Paeces, representados por el cacique Calarcá y la cacica la Gaitana.

Para Vasco Uribe (2017), esta lucha da cuenta del sentido mismo de la palabra *liberación*, representada por sus líderes y virtudes geográficas, allí las montañas están presentes. Por esta razón, en la parte izquierda baja se encuentra la cacica Gaitana y a su alrededor la fundación de un pueblo español: Caloto, un territorio que dada la insurrección se fundó en cinco ocasiones:

Magdalena Caloto, una población viajera porque donde la fundaban los españoles, los indios la atacaban y la destruían, por eso se ven cinco Calotos. Así mismo, las flechas muestran los recorridos de ambas sociedades para recuperar su territorio, ubicado entre los ríos y Cauca; a esa lucha se sumaron calocotonos, tunibíos, yalcones y andaquíes. (Vasco Uribe, 2017)



Figura 11. Fragmento del mapa parlante *Las guerras de la liberación indígena 1538-1673*

Fuente: elaboración propia a partir del mapa parlante publicado en Vasco Uribe (2017).

Estas luchas por la defensa y la liberación tienen relación con las voces de los niños y las niñas, que hacen referencia a algunos de los momentos enunciados en el trabajo de Bonilla y Vasco Uribe. Así, encontramos dibujos como el de Juan Sebastián Quinto, quien representa la disputa entre los españoles y el lugar de la Iglesia en este proceso de conquista. En su representación, se definen claramente las montañas caucanas, las casas y la tulpa; también, encontramos un primer plano en el que los indígenas son asesinados por los invasores, quienes, a su vez, están respaldados por la cruz dorada que representa a la Iglesia. Entre tanto, otros pobladores, con arcos y flechas, se defienden en las copas de los árboles para salvaguardar sus vidas.



Figura 12. Producción del Taller Pedagógico “Personajes emblemáticos”. ¿Cómo fue la lucha de la Cacica contra los españoles?

Fuente: elaborado por Juan Sebastián Quinto, quinto grado Jiisa Yat.

Las expresiones gráficas se complementan con sus escritos; por ejemplo, en uno de los fragmentos de Brenda Tunjo, menciona: “Mis abuelos me cuentan que los españoles invadieron estas tierras, nos empezaron a maltratar a nosotros, los dueños de estos territorios y violaron a las mujeres, robaron nuestras tierras y nos esclavizaron y casi exterminan a muchos pueblos aborígenes” (Quinto grado-IE Jiisa Yat).

Para Jesús:

[...] cuando la colonización se hizo las diferentes iglesias que aportaron a la pérdida del idioma nasa, como no entendían su idioma, los obligaban a poner su lengua a la pared muchas horas, a los niños los obligaban. Poco a poco nos fuimos adoptando a la religión. (Jesús Pancho, quinto grado, IE Jiisa Yat)

Los relatos persisten en resaltar el poder invasor, pero a su vez identifican el lugar del indígena en su proceso de liberación; allí nuevamente se resalta la organización y la unidad. Por lo tanto, esta investigación se suma al fragmento que encontramos en el periódico *Unidad Indígena*:

Los indígenas sostuvieron grandes luchas contra los invasores. A pesar de tener armas más débiles muchas veces ganaron las batallas, por ejemplo, en 1535 cuando Sebastián de Belalcázar llegó a lo que hoy es el Cauca, los indígenas pubenenses que habitaban el territorio de Popayán se unieron con los indígenas paeces comandados por la cacica la Gaitana y los Guambianos comandados por el cacique Pien-damú y resistieron durante veinte meses los ataques de los invasores. (*Unidad Indígena*, n.º 15, 1976, p. 5)

Una lucha permanente que no concluye y que mantiene vivo el legado de los ancestros y las ancestras, personajes que están siempre en sus prácticas, ceremonias... en sus voces. Así se insiste en el himno de la guardia indígena: “En memoria de nuestros ancestros caídos en la lucha... los llevamos siempre en el corazón” (Grupo Cuatro Más Tres, 2008).

Es en este periodo cuando se da la mayor reducción de población indígena, exterminada por el proceso de esclavitud y masacrados por las enfermedades traídas de Occidente. A su vez se impone la política del resguardo bajo la consigna de proteger a los pueblos indios de los abusos de los conquistadores, pero en realidad así “se garantiza la supervivencia de estos como fuerza de tributo y como tributarios”, a la vez que son

segregados de otros grupos mestizos, afrodescendientes y demás grupos indígenas, para lograr que fueran “más dóciles” y lejanos a posibles actos de sublevación con los otros grupos (Vega *et al.*, 1988).

Al realizar la lectura del mapa parlante *Las guerras de liberación* con los niños y las niñas de la INEIM, ellos/as identifican la lucha por la tierra de sus antepasados, pero también de algunos de sus familiares en el presente. Aunque no reconocen procesos de datación específicos, se identifican con la idea de que los españoles son los mismos terratenientes que han robado las tierras.

¿Qué elemento o personajes encontramos en el *Mapa Parlante de las Guerras de la Liberación*? Con el fin de que en conjunto nutriéramos la respuesta a esa pregunta, varios decían lo que podían leer en aquellas palabras que se encontraban escritas en el mapa, otros comentaban que veían peleas y que tenían a un indígena colgado de los pies, que había muchas flechas que lanzaban los indígenas; además comentaron que encontraron en el mapa a españoles con la cruz, yo les pregunte “¿qué representa esa cruz?” a lo que algunos respondieron que era la forma de dominar de los españoles, que era la manera de vigilar a los indígenas (Diario de campo estudiante Laura Mora. Taller Pedagógico n.º 1, grado quinto de primaria)

Al construir colectivamente los elementos que agregarían hoy al mapa que recoge las luchas indígenas, aparecen los siguientes:

Cuevas: porque era un espacio en el que podían refugiarse de los españoles y donde podían ocultar oro. También eran importantes porque algunos las consideraban lugares de sanación donde se llevaban a los enfermos y los *thē' wala* realizaban la medicina tradicional durante varios días para sanarlos. Además, aún muchos visitan y acuden a las cuevas cuando hay fuertes lluvias, como en la cueva cerca a La Chorrera.

Cuerno: este era un elemento importante porque permitía comunicarse, ya sabían que la manera en que sonara el cuerno indicaba un

mensaje, era una herramienta de comunicación y que muchas veces indicaba que debían reunirse.

Árboles: porque les proveían agua y aire puro, frutos y un lugar donde ocultarse, esperar y acechar a los españoles durante las guerras.

Humo: otra importante forma de comunicación y en caso de necesitar encontrarse o ubicarse, simplemente era necesario un poco de fuego y generar humo para identificar a qué punto dirigirse. (Taller Pedagógico Guerras de Liberación. Grados cuarto y quinto de primaria)

En las respuestas construidas colectivamente, niños y niñas resaltan espacios y elementos de la naturaleza que contribuyen a la defensa, en la lucha contra el dominador. Cuevas, árboles, humo y cuernos que les permitían defenderse, camuflarse y resistir en la guerra.

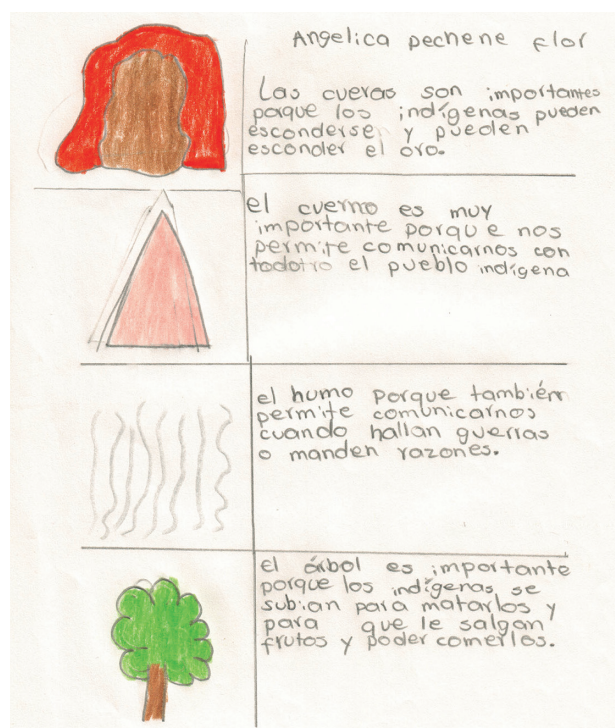


Figura 13. Producción del Taller Pedagógico “Guerras de liberación”

Fuente: elaborado por Angélica Pechené, grado quinto de primaria INEIM.

Esta reelaboración de la memoria indígena y sus propias temporalidades se retoma también en el fuerte cuestionamiento a la “Celebración del Descubrimiento de América, el 12 de octubre de 1492”. El periódico *Unidad Indígena* desde la década de 1970 anunciaba que no había nada que celebrar, por cuanto este hecho atroz no se puede considerar un descubrimiento, se denuncia y cuestiona la legitimidad de un hecho que arrasó la vida, la cultura y los territorios de pueblos enteros de nuestra América (Rodríguez *et al.*, 1992).

Se trata entonces de reivindicar una memoria contrahegemónica, tal como lo anunciaba el mismo Manuel Quintín Lame: “En esta lucha solo me acompañaba la sombra de mi fe, de mi esperanza y de mi caridad hacia mi raza proscrita y perseguida desde el día 12 de octubre de 1492” (1939, p. 7). Esta efeméride es celebrada por el invasor para recordar su superioridad militar para masacrar indígenas, robar tierras y metales preciosos, destruir territorios. Este día fue proclamado como el Día de la Raza, pero para los pueblos indígenas organizados es el Día de la Vergüenza (*Unidad Indígena*, 1982), por ello se trabaja en la historia que permite reconocer los verdaderos dueños de estas tierras, luchar contra el miedo y la dominación instaladas, así como recuperar la autonomía, la libertad, la armonía:

Reconocimiento a los pueblos indios, primeros americanos que a la vez que son memoria, son futuro en tanto tienen lecciones que dar a Occidente para lograr una vida más armónica y equilibrada. Un reconocimiento al mestizaje que en América Latina no es solo hecho racial, sino razón de ser, modo propio de percibir y narrar, de contar y dar cuenta, de resistir y crear, que lleven implícitos trama de tiempos y memorias que también en sí encierra la diversidad que manifiesta en el abanico regional. (Rodríguez *et al.*, 1992, p. 2)

Esta narrativa aparece en el sentir de niños y niñas de cuarto de primaria de la INEIM, que reconocen que estas tierras eran habitadas por sus ancestros y concluyen que con la llegada de los españoles: “nos robaron

nuestro paraíso” y “no eran buenos, eran ladrones”. Pero, además de entender esta llegada inesperada como un robo, se alude a un tiempo anterior, cuando el agua era limpia, había más árboles porque no se talaba, el aire no estaba contaminado y se sembraba mucho maíz. Todos ellos, elementos relacionados con la madre tierra y esa relación cosmogónica de cuidado y protección que se fracturó con este acontecimiento.

En un encuentro con mayores y mayores de la comunidad, se encontró al respecto:

Siempre que dicen la historia que a uno le enseñan en primaria dicen: “Cristóbal Colón llegó en 1492, y cuando llegó Colón pensaba que era la India, porque el objetivo de Colón era ir a la India”, un español con un grupo de españoles, y resulta que las fuentes y corrientes de aire lo llevaron y lo trajeron a América. Cuando llegaron a América dijeron llegamos a la India, entonces nos colocaron “indios”, por eso nos identificamos como indios. (Mayor Luis Yonda, dinamizador UAIIN, intervención en el Encuentro de mayores y mayores, 21 de marzo del 2022)

El mayor hace énfasis en el accidente, que no puede ser considerado descubrimiento, pues Colón buscaba una ruta comercial diferente hacia la India. Sobre el acontecimiento, la gobernadora del Cabildo escolar de la INEIM, en la misma línea expresa que “cuando Cristóbal Colón invadió América e hizo todo lo que hizo... y cómo nos destruyó como indígenas” (Isabela Flor Cucuñame. Entrevista, 18 de marzo del 2022, gobernadora del Cabildo escolar).



Figura 14. Imagen de contraportada
Unidad Indígena

Fuente: tomado del periódico *Unidad Indígena*, n.º 37, 1979, p. 12.

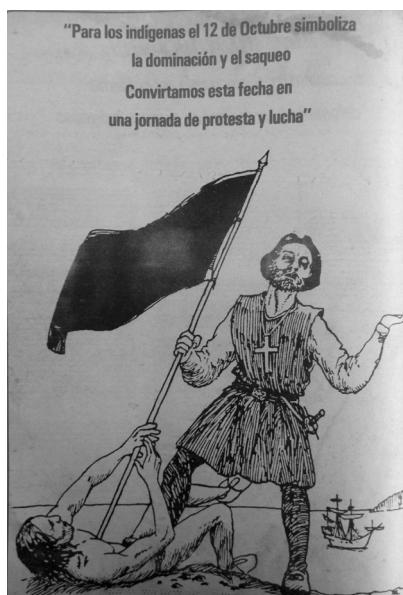


Figura 15. Imagen de contraportada
Unidad Indígena

Fuente: tomado del periódico *Unidad Indígena*, n.º 20, 1977.

Todo este proceso se retomó en la Campaña de Autodescubrimiento,¹ que tuvo resonancia a nivel nacional y continental,² para dar lugar a la voz de indígenas, campesinos, comunidades negras, estudiantes, mujeres, maestros, intelectuales y, en general, todo el continente, en reclamo de

1 En 1987, del 7 al 12 de octubre, se llevó a cabo en Quito el Primer Taller Andino de Intercambio de Experiencias en Educación y Comunicación de Organizaciones Indígenas y Campesinas, con el propósito de difundir y compartir experiencias para el fortalecimiento de las organizaciones. Si bien en un primer momento se tenía contemplado tratar en el Segundo Encuentro las temáticas de la deuda externa, la mujer indígena y campesina y los planes de acción para el trabajo conjunto, se tomó como determinación cambiar la temática por la de "500 años de invasión a nuestro continente... 500 años de dominación y explotación, 500 años de lucha por la tierra, cultura y autodescubrimiento y mujer", con la participación de 21 países". (En ONIC *et al.*, 1990, *Memorias Rumiñahui: Encuentro Latinoamericano de Organizaciones Campesinas e Indígenas* [p. 4]).

2 En el caso de Argentina, encontramos que en el calendario escolar del 2018 se modificó la nominación y conmemoración de la efeméride del 12 de octubre, que desde el 2010 se había establecido como el Día del Respeto a la Diversidad Cultural, y desde el 2018, se declaró el 11 de octubre como "Último día de libertad de los Pueblos Originarios antes de la colonización. Festejo Abya Ayala" (Núñez, María Laura).

una historia crítica, de esa historia propia, que reivindica la lucha de los pueblos contra la dominación (Maya *et al.*, 1992). Se revisa así la explotación que se ha mantenido, desde la economía extractiva de los recursos naturales, minerales y del capitalismo salvaje, así como el predominio de una fuerte matriz racista, discriminadora, machista, sexista, sustentada en la explotación de indios, mestizos y afrodescendientes (Vega *et al.*, 1988).

En lugar de descubrimiento, se posiciona el autodescubrimiento, que implica reconocer una forma de pensar que se recoge en un proyecto de vida y una visión de mundo propia, que no separa el espíritu de la naturaleza, el cuerpo del alma, la pasión de la razón, el sentimiento de la conciencia. Es un proyecto por recuperar para vindicar otros seres vivos espirituales que merecen respeto, el reconocimiento de conocimientos y epistemologías; de un sistema de creencias y cosmovisiones; y de las lenguas propias, las relaciones económicas comunitarias, entre otros elementos (Bolaños *et al.*, 1992). También se recupera la nominación del territorio del Abya Yala, nombre originario del territorio americano.

De esta manera, se empieza a reconocer otra perspectiva civilizatoria, que respeta en igualdad de condiciones a todos los seres y espacios de vida, el cosmos, seres espirituales, hombres, mujeres, madre tierra, el sol, la luna, etc. En esta matriz no se diferencia la naturaleza del hombre, el pensar de la conciencia, el sentir del comprender. Es la matriz civilizatoria que cuida la armonía con todos ellos.

Por ello, esta larga lucha también retoma conocimientos y prácticas como las mingas, los espacios de trueque, del tejido, los rituales, la danza, la conversa en torno a la tulpá propiciados en las experiencias educativas, pues allí se recuperan esas otras visiones del pasado cultural, político y cosmogónico.

El momento de la pervivencia

En su definición, pervivir se refiere a la defensa de la vida pese al tiempo, a la constante amenaza de exterminio y a las dificultades. Este momento se

relaciona con la emergencia de la organización indígena que ha sustentado la lucha de los pueblos del suroccidente del país, con la propuesta de educación propia. Para el CRIC, la pervivencia se instala en los principios de la organización como lugar para la cosmogonía de los pueblos, ello permite comprender los vínculos y relaciones entre la Madre Tierra (*Uma Kiwe*), los seres de la naturaleza, en especial los seres creadores Uma y Tay, y el universo. Bajo esta mirada en la cosmovisión de las comunidades indígenas, específicamente del pueblo Nasa, entran en las cotidianidades y reafirman las concepciones que favorecen las relaciones de autoridad desde la familia, la escuela y la comunidad y que desde la oralidad favorecen los propósitos organizativos del CRIC a partir de la tradición oral.

Al seguir a Bolaños y Tattay (2012), la propuesta del CRIC se reafirma a partir de la cosmovisión y las relaciones de autoridad y comunitariedad expresada en el lugar de las mayores y los mayores, una autoridad política y espiritual construida de manera colectiva por el CRIC. Relaciones verticales y horizontales que resaltan la importancia de los saberes y prácticas ancestrales que fundamentan el Sistema de Educación Propia y los PEC y que se pueden evidenciar en tres miradas. La primera pone en discusión la pregunta por la tradición oral y su vínculo con la pervivencia. Allí, surge una primera cuestión que resalta la importancia de los mayores y las mayores en los escenarios escolares y comunitarios; el segundo se refiere a las miradas del tiempo y su noción propia, la cual se refleja en los calendarios y, en este caso, en el “andar del tiempo”. Por último, refleja la importancia que tiene la *Uma Kiwe* en los procesos comunitarios y educativos con los niños y las niñas.

Desde estas apuestas, recuperar los pasados propios ha contribuido a la reelaboración de la lucha indígena, de sus nacionalidades, de la defensa de la pervivencia de sus pueblos, el reconocimiento de sus culturas, lenguas, formas de vida y la defensa de la madre tierra. Todos estos aspectos se inscriben en la construcción de otras perspectivas para abordar el pasado, las cuales cuestionan el relato de la historia oficial y el mismo código de la disciplina escolar. A ello nos dedicaremos en adelante.

Capítulo 4.

Nuestros guías en la pervivencia

La recuperación de un pasado propio que en los procesos educativos vindica las luchas de los pueblos originarios se acompaña de la recuperación de una historia propia, en la que la tradición oral es vital, pues gracias a ella se mantiene viva una memoria de resistencia. Allí aparecen entonces los guías espirituales, aquellos seres que acompañaron procesos insurreccionales en defensa de la pervivencia de los pueblos indígenas.

Es claro que en esta perspectiva no se trata de sustituir unos nombres por otros o de reemplazar unos héroes por otros. Si bien desde los procesos educativos indígenas se reconocen las historias oficiales y los saberes eurocéntricos, su propuesta busca desbordarlos. En el entendido de que la tradición oral convoca archivos de la memoria que no se recogen en la historia convencional, al remitirnos a otros pasados y otras comprensiones de las periodizaciones también nos convoca a reconocer a esos/as luchadores y luchadoras, caciques y cacicas, que han contribuido a esta larga lucha indígena. Al recuperar esos líderes espirituales, se cuestiona la historia escolar, centrada en los héroes y próceres de la patria, pues como lo recuerdan Bolaños *et al.*:

No creemos en la historia hecha por un solo hombre, por genios o por héroes como nos lo han enseñado muchas veces en la escuela oficial; como si Bolívar hubiese él solo liberado a Colombia. Esta historia no reconoce la participación colectiva popular. (1992, p. 5)

Esto indica que se recuperan líderes espirituales que no tienen un color político, que no hacen parte de un bando militar específico, por cuanto luchan por un pueblo, por la vida, por la tierra, por la existencia misma. Ellos y ellas permanecen en la memoria de la insurrección, por ello, también es clave indagar cómo significan estos pasados, referenciados en el lugar de los caciques y las cacicas. Este es un aspecto para destacar en los aprendizajes que hemos construido con la investigación, puesto que está asociado a la categoría de *memoria larga* al dar cuenta de una historia contrahegemónica, que sitúa la liberación y pervivencia indígena. Al definir la memoria larga, Aguilera (2011) recuerda que se expresa en aquellas narraciones que tienen “una función ideológica y contestataria importante” (p. 13), y que, además, teje experiencias colectivas a partir de lo común y compartido. El tejido de memoria da lugar a los relatos contrahegemónicos, aquellos que se distancian del prócer criollo y reconocen el lugar del líder indígena, muchos de ellos oralizados de manera ritual y mítica para memorar códigos éticos y formas de lucha que contribuyen a la liberación y pervivencia de los pueblos.

Es un aspecto significativo para entender una enseñanza de la historia, capaz de reconocer al sujeto indígena y sus motivos para resistir, liberar y pervivir. De esta manera, la definición se suma a la siguiente afirmación de Huáscar (1984, en Rivera-Cusicanqui, 2010): “la memoria larga impide perder de vista que los restos del caudillo no han sido aún reunificados, es decir, que la ocupación no ha cesado” (p. 12). La memoria larga nos lleva a estos líderes espirituales, recuerda que con la invasión se perdió la figura del cacique, una figura espiritual, política, territorial, proceso que borró las formas políticas y organizativas propias, establecidas en los cacicazgos (Castro Bermúdez y Téllez Navarro, 2018).

Estas imágenes de los líderes y personajes emblemáticos se construyen y reconstruyen en la oralidad y en el territorio mismo. Según Rappaport (1979), se puede encontrar una lectura vinculante entre los caciques y los espacios sagrados y organizativos, referentes necesarios para ubicar la memoria. Estos lugares se demarcan por las cosmovisiones y, según la autora, se definen en tres sitios: 1) los caciques y héroes culturales, 2) las serpientes y 3) los montículos (p. 2); además, “la mitología páez abunda en referencias a caciques, muchas veces históricos. Sus nacimientos, vidas políticas, recorridos por sus dominios y muertes traen a la luz gran número de localidades reverenciadas por los indígenas” (p. 2). Ahora bien, en las experiencias educativa, se buscó que los niños y las niñas definieran con sus palabras qué era un cacique/una cacica, o sus distinciones respecto a un/a luchador/a emblemático/a. Con el ejercicio adelantado, vimos cómo los y las estudiantes encontraron una referencia entre sus líderes y la defensa de sus pueblos y territorios. En la tabla 5 se recogen algunas de sus voces.

Tabla 5. Taller pedagógico “Personajes emblemáticos”, abril del 2022

	Definición Jiisa Yat	Definición INEIM
Cacique/cacica	• Es una persona líder que ayuda a la comunidad a construir casas (Thaliana, quinto grado). • El cacique y la cacica se daban la mano para construir iglesias a los desamparados (Elisa Hio, quinto grado). • Liberadores de la cultura indígena (Juan Sebastián Quinto, quinto grado). • Es una persona que realiza territorios e iglesias (Wendy Fernández, cuarto grado).	• Se asocia a los siguientes roles: comandante, líder, jefe, capitán, es quien sabe mandar. Es responsable, se asemeja al rey (construcción colectiva, lluvia de ideas con niños y niñas de quinto grado). • El cacique o la cacica es una persona mayor, por su sabiduría y trabajo con la comunidad. Se ha ganado el respeto y la admiración de los demás. Tiene dones y habilidades para servir, curar y armonizar (Escrito de producción colectiva, lluvia de ideas con niños y niñas de cuarto grado).

	Definición Jiisa Yat	Definición INEIM
Luchador/a emblemático/a	• Es una persona que ayuda a la gente (Thaliana, quinto grado). • Luchador es cuando pelean por la tierra, cuando le quitan la casa, pelea (Elisa Hio, quinto grado). • Defiende a su comunidad, su territorio-lucha (Luis Oino, cuarto grado). • Una persona que defiende el territorio (Wendy Fernández, cuarto grado).	• Es quien pelea por sus tierras, por la familia, el pueblo, la vida y los derechos humanos. Es respetuoso, humilde, responsable y solidario. Defiende, castiga y no se deja humillar. Puede ser una persona joven capaz de honrar su patria (Construcción colectiva, lluvia de ideas con niños y niñas de quinto grado). • Son personajes reconocidos que han quedado en nuestra memoria por librar grandes batallas al defender nuestros derechos, cultura y tierra por sus pueblos (Escrito de producción colectiva, lluvia de ideas con niños y niñas de cuarto grado).

Fuente: elaboración propia a partir de las producciones de los y las participantes.

Al tejer las voces de niños y niñas con algunas revisiones conceptuales encontramos relaciones interesantes. De acuerdo con Castro Bermúdez y Téllez Navarro (2018), el cacique o cacica se concebían como la máxima figura de soberanía para administrar la justicia en sus pueblos. Ello implicaba contar con características especiales, como conocimiento, reconocimiento social, sabiduría y autoridad. Según las palabras de los niños y niñas, se resalta la claridad para identificar al cacique y la cacica, quienes se definen como aquellos que pueden defender, organizar y orientar a la comunidad, algo no menor, puesto que para ellos hay una marca que trasciende el tiempo y mantiene vigente el legado político y espiritual que dejan de ese largo pasado.

En algunas definiciones de los niños y las niñas, se asocia la labor del cacique con la generosidad, la capacidad para mediar y atender conflictos internos o externos, su capacidad para intermediar con los seres espirituales —divinidades—, portar emblemas de prestigio, el liderazgo, elementos que coinciden con lo rastreado por Castro Bermúdez y Téllez Naranjo

(2018). Especialmente entre los y las estudiantes de la INEIM se asocia a una figura que se logra por el respeto y el reconocimiento, por su sabiduría, de allí que “su poder no derivaba del miedo o del sometimiento del pueblo [...] sino del respeto por la figura que él representaba en lo espiritual, en lo administrativo” (p. 189). Resulta además potente que esta investidura podía ser ejercida por las mujeres, aspecto que desborda las ideas europeas que las confinaron solo al espacio doméstico; en este rol se destacan María Mandiguaga, la Gaitana y Angelina Guyumus, entre otras.

Cacicas: el rostro femenino de una larga lucha

Algunas conmemoraciones, celebraciones y encuentros educativos comunitarios inician con el *Himno del hijo del Cauca*, y en las voces de niños/as, jóvenes, dinamizadores/as, padres/madres de familia, se escucha el coro al unísono del himno:

Yo que soy hijo del Cauca,
llevo sangre Páez,
de los que siempre han luchado,
de la conquista hasta hoy.
De los que siempre han luchado,
de la conquista hasta hoy.

Vivimos porque peleamos,
contra el poder invasor,
y seguiremos peleando,
mientras no se apague el sol.

Y seguiremos peleando,
mientras no se apague el sol.

Indígenas, campesinos,
llevamos sangre Páez,
de Álvaro y de Benjamín,
de la Gaitana y Quintín.

De Álvaro y de Benjamín,
de la Gaitana y Quintín [...]

(Transcrito en Galvis, 2016)

Varios de los luchadores indígenas que se nombran en el himno son retomados en los trabajos de recuperación de la historia propia del CRIC, para referirse a luchadores y luchadoras, dirigentes como Quilo Ciclos, Juan Tama de la Estrella, Manuel Quintín Lame, Benjamín Dindicué; y las cacicas María Mandiguagua, Angelina Guyumus, la Gaitana, guías espirituales y líderes emblemáticos que, por su ejemplo de lucha por la pervivencia, los derechos y el reconocimiento de los pueblos indígenas (*Unidad Indígena*, 1975, n.º 4), se retoman en los procesos educativos para no olvidar sus recomendaciones y mandatos.

Ellos y ellas constituyen un legado de la lucha y la resistencia incommensurable para la historia de nuestro país, pero muchos niños, niñas y jóvenes, e incluso maestros/as no los conocen, porque nunca fueron parte de la invención de la historia nacional. El mismo Quintín Lame se preguntaba “¿Por qué hoy no se encuentra en Colombia una estatua de un Atahualpa o de un Bochica?” (1939, p. 24), a lo que responde que esto obedece al desconocimiento fundado por el racismo, que se expresa en el odio y la envidia del mundo blanco contra el indígena.

Esta reelaboración de la memoria se aborda en los programas del CRIC con los dinamizadores y las dinamizadoras, proceso que se relata así:

[...] entonces el CRIC comenzó a venir, eso fue en el 87, en el 88 el CRIC venían donde unos compañeros y nos dictaban unos talleres, los talleres para unir a la gente, hacían sociodramas y entonces ellos empezaban a hacer, como a demostrar qué era... por ejemplo, enseñarle a un niño la cultura. Entonces hablaban de enseñarle lo de Quintín Lame, enseñar lo de Juan Tama, la historia, las relaciones de tierras, eh... los sitios sagrados. Entonces, pues a veces por eso nos miran mal, ¿no? nos señalan por [...] entonces hay que enseñarles a ellos a conocer la historia de los procesos de tierra, las luchas que dio Manuel

Quintín Lame para poder llegar a la historia de nuestra región [hasta] el CRIC. Qué es lo que lo mantiene nosotros acá, pues hay que hablar de... no podemos dejar de hablar de Quintín Lame, sus luchas y de pronto hablamos más allá, de Juan Tama, que algunos dicen no, pero es que Juan Tama es un mito, eso no es, nunca existió. Nosotros decimos ¡sí existió! porque si organizó la gente, si recuperó escrituras de algunos resguardos es porque él existió. (Jesús Antonio Bermúdez, dinamizador quinto de primaria. Entrevista, marzo del 2022)

En la INEIM encontramos que se recupera la memoria de la resistencia desde la Gaitana hasta el presente. Los primeros registros de Guatipán o de la cacica la Gaitana (1539), recuperados en los trabajos sobre la historia de los pueblos indígenas del suroccidente colombiano, la describen como una mujer valiente, fuerte, líder guerrera, por cuanto participó de la organización de la lucha contra la invasión española, en compañía del cacique Pigoanza (Bonilla, 1982; Melo, 1977).

En la entrevista a la estudiante Oriana Bermúdez, de diez años, ella comenta que desde que cursó cuarto de primaria en la INEIM conoció a la cacica la Gaitana, a Benjamín Dindicué y a Quintín Lame:

[...] todos los que han sido luchadores por los pueblos indígenas y que se miren el respeto entre todos, porque todos somos iguales. Hace poquito que estuve en sexto y he aprendido mucho sobre la lucha que se dio en Toribío, el lugar donde se reunieron porque pues eso estaba todo el territorio que hace parte de los indígenas y de los pueblos; era parte de terratenientes que se adueñaban [...] pero se recuperó lo que era de ellos entonces siempre la lucha que se ha hecho es muy buena que se ha llevado hasta ahora. (Oriana Bermúdez, cabildante escolar. Entrevista, 18 de marzo del 2022)

Se rememora el papel de los líderes y las lideresas en la recuperación de la tierra, en el reconocimiento de la igualdad y los derechos de los pueblos originarios. Por su parte, la gobernadora del Cabildo escolar expresó que

admira mucho a la cacica la Gaitana, “porque es una mujer muy guerrera que tuvo el valor de enfrentarse hacia un hombre que fue tan malo, que le mató al hijo de ella, y tuvo ese valor de enfrentarlo... de poder derrotarlo” (Isabela Flor Cucuñame. Entrevista, gobernadora del Cabildo escolar, 18 de marzo). Igual respuesta encontramos en la estudiante Oriana Bermúdez, quien, al referirse a la Gaitana, expresa: “La admiro a ella porque era una mujer muy luchadora, ella luchó por el pueblo”. De igual manera, los niños y niñas de quinto grado, en las elaboraciones conjuntas, la asocian con una luchadora, defensora de los derechos indígenas y de su pueblo.

En el siguiente detalle del mapa parlante *Las guerras de la liberación indígena*, comentado por Vasco Uribe (2012), menciona que al momento de mostrar a los mayores la representación de la cacica la Gaitana, los paeces plantearon que tenía que ser una mayora, pues de otra manera no habría podido ser cacica, debido a su falta de edad y de la experiencia que viene con ella. Finalmente, el dibujo se elaboró a partir de fotografías de mayoras, que habían sido tomadas en distintos momentos durante la relación con las comunidades (Vasco Uribe, 2012, s. p.).

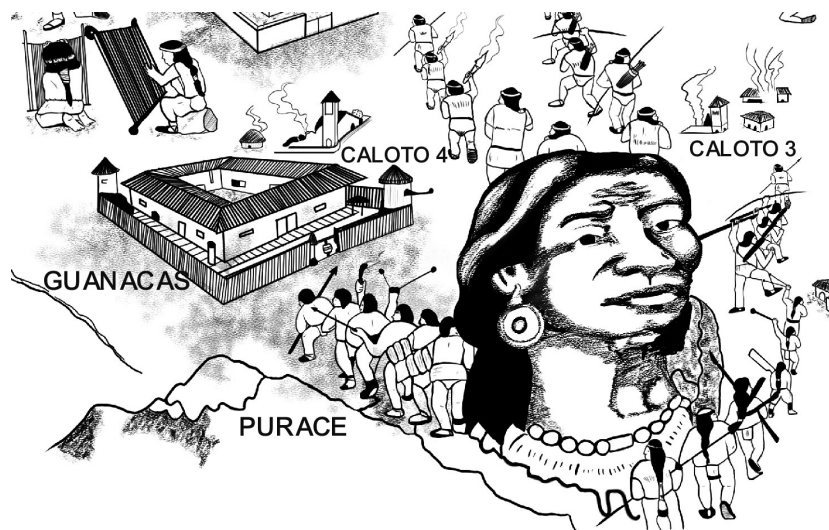


Figura 16. Fragmento del mapa parlante *Las guerras de la liberación indígena 1538-1673*

Fuente: elaboración propia a partir del mapa parlante publicado en Vasco Uribe (2017).

De ella se rememora la hazaña de dar muerte a Pedro Añasco; su nombre aparece en los dibujos y relatos de los niños y las niñas de la INEIM, en los que se recuerda que combatió contra los españoles, siendo defensora de los pueblos indígenas. El relato colectivo de niños y niñas de quinto de primaria (tabla 6) así lo expresa.

Tabla 6. Taller Pedagógico “Personajes emblemáticos”. Cacica la Gaitana, abril del 2022

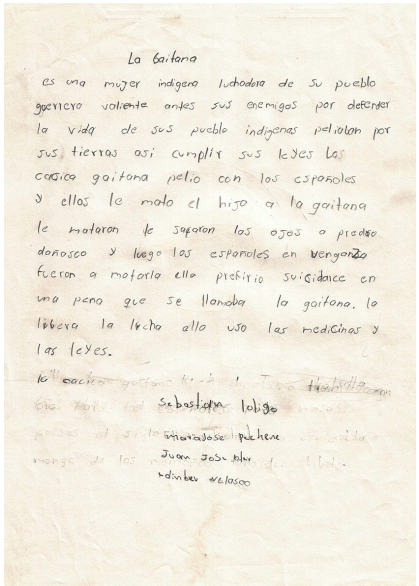
 La Gaitana es una mujer indígena luchadora de su pueblo guerrero valiente antes sus enemigos por defender la vida de sus pueblo indígenas peliaban por sus tierras así cumplir sus leyes las cacicas gaitana pelio con los españoles y ellos le mató el hijo a la gaitana le mataron le sacaron los ojos a pedro donasco y luego los españoles en venganza fueron a matarla ella prefirió suicidarse en una peña que se llamaba la gaitana. lo libera la lucha ella uso las medicinas y las leyes. la cacica gaitana... Sebastián... Juan... donde...	La Gaitana Es una mujer indígena luchadora de su pueblo. Guerrera valiente ante sus enemigos por defender la vida de sus pueblos indígenas, peliaban [sic] por sus tierras así cumplir sus leyes. La Cacica Gaitana pelio [sic] con los españoles y ellos le mataron el hijo a la Gaitana. Le mataron y le sacaron los ojos a Pedro Añasco y luego los españoles en venganza fueron a matarla. Ella prefirió suicidarse en una peña que se llamaba La gaitana. La libera la lucha, ella uso las medicinas y las leyes.
--	--

Figura 17. Producción del Taller Pedagógico “Guerras de liberación”. Grado quinto de primaria, INEIM

Fuente: elaboración propia a partir de las producciones de los y las participantes.

Así, la Gaitana se constituye en un símbolo de resistencia indígena, de defensa de los territorios y la unidad. Además, nos recuerda hoy que, en la política indígena, las mujeres hacían parte de los liderazgos políticos, de

la lucha organizada, de las decisiones de la vida colectiva de los pueblos. Ello implica que las mujeres no eran confinadas al espacio doméstico, sino que también hacían parte de la vida pública. Llama la atención que niños y niñas hablan de ella en presente, sin aludir al relato vengador y moralizante que impusieron las crónicas elaboradas por la narrativa dominadora.

En ese orden de ideas, en la experiencia de Jiitsa Yat, los dinamizadores, así como niños y niñas, expresaron un fuerte nexo con la cacica Angelina Guyumus, también vista como un referente territorial y ancestral de la comunidad de Santa Rosa. Si retomamos los tres lugares sagrados expuestos por Rappaport, existe uno en relación con los relatos que hay en torno a las serpientes y Guyumus. Según la autora:

Los mitos más notables sobre serpientes, en cuanto al estudio de la organización del espacio sagrado, son los alusivos a la matanza de culebras. En dos comunidades, Togoima en el sur y Lame en el norte, aparecen historias de culebras peligrosas que iban acabando con las poblaciones indígenas. En ambos casos se hicieron trampas que por fin mataron a estas criaturas que amenazaban tanto a los Páez. La manera de eliminar a las serpientes era despedazarlas, cayendo a pedazos a los ríos Páez y Moras respectivamente, donde forman charcos bravos. (Rappaport, 1979, p. 2)

Al referirse al caso de Togoima, encontramos relación entre lo expuesto por Rappaport y la figura de Guyumus; en uno de los murales de la Institución Educativa vemos representada la narración de la Cacica con la serpiente. La cacica Angelina Guyumus tiene un vínculo con el territorio de Tierradentro, en especial con Santa Rosa. En el texto *Mitos, leyendas y creencias en el Resguardo Indígena de Santa Rosa de Capicisco*, elaborado por el profesor Ismael Pancho y los estudiantes de sexto y décimo grado del año 2012, se indica que el espacio perteneció a la familia Guyumus y estuvo bajo el mando de la cacica, quien era la encargada de unificar algunos resguardos, como “Togoima, Santa Rosa, Avirama, Calderas,

Cohetando, Itaibe, Yaquivá y Pisimbala como único cacicazgo” (Rappaport, 1990, p. 79, citado por Perdomo, 2018, p. 12), un aspecto relevante, debido a que el territorio tiene una presencia y significación de la mujer como líder política que representa la lucha indígena por la defensa de lo propio. Para Perdomo (2018), quien retoma a Rappaport (1990), lo anterior toma fuerza porque en el caso de Tierradentro los resguardos

no fueron impuestos a las comunidades por la corona, sino que salió a través de los esfuerzos de los propios indígenas, como se puede ver claramente en el título redactado en 1708 que estableció Vitoncó. Así como se dio el título de Vitoncó, pasaron décadas para que el resguardo Santa Rosa obtuviera el título propio es del año 1898. (p. 12)

Así, pues, se establecen las tierras que son propias de los pueblos originarios. Se reitera, entonces, el lugar de los cacicazgos situados en los principios de unidad y territorio.

[...] lo que fue la cacica Angelina Guyumus ella lo que hacía era simplemente formar en una forma digamos... recta, no le gustaba que, si usted cogía para este lado, ¡no!, lo que ella quería era la unidad y lo que ella decía eso era. (Profesor Ismael Pancho, entrevista, 22 de abril del 2022)

Esta fuerza y lugar de Guyumus reitera los vínculos entre la comunidad indígena y el lugar de la Iglesia católica, según Perdomo, en Santa Rosa de Capicisco: “La imagen de la cacica permanece en lo alto de la iglesia doctrinera de Santa Rosa como veneración a la cacica, desde lo religioso católico” (2018, p. 12). Un detalle no menor para la comunidad, porque, según la autora, esto se remonta a la entrega de terrenos por parte de Guyumus a las Hermanas del Carmen de Popayán, un territorio marcado por la presencia y construcción de lugares que, en la parte alta, se identificaron con el “legado religioso que dejaron las hermanas Carmelitas y luego las Lauritas” (p. 12). Por tal razón, para la comunidad, en la iglesia de Santa Rosa se entretejen los relatos que representan la Cacica en un sincretismo religioso (figura 18):

[...] la cacica Angelina Guyumus siendo sepultada en Santa Rosa Alto cerca a la iglesia con todos los honores requeridos a su jerarquía; se dice que sus seguidores levantaron sobre su tumba una enramada para guardar sus cenizas de la intemperie. Este lugar de veneración hasta hace muy poco tiempo existía. Como resultado de las guerras de principios de siglo también entran militares que tenían muchos deseos de ocupar las tierras bajas cafeteras de Tierradentro. Ya la zona de Inzá había vivido otra colonización, la de la quina que causó la deforestación de la zona y le dio el paso a la siguiente colonización cafetera. (Perdomo, 2018, pp. 15-16)

Esta narrativa se enriquece a partir de la tradición oral y es memoria común para las niñas y los niños del territorio.



Figura 18. Iglesia de Santa Rosa de Capicisco

Fuente: archivo personal de Alcira Aguilera Morales.

Las memorias comunes que se mantienen vivas y dan cuenta del lugar de las cacicas como referentes de lucha y unidad son un llamado por fortalecer procesos y prácticas educativas y comunitarias, fundamentales para comprender los procesos de la identidad indígena desde la cosmovisión y las relaciones en el territorio.

Los caciques y la lucha por la tierra

Esta memoria de lucha contra la dominación, en la defensa de las tierras propias y la unión de los pueblos, será retomada por el cacique Juan Tama de La Estrella y posteriormente por Manuel Quintín Lame. En la recuperación de la historia política de los Nasa se encuentra que el primero es concebido como líder espiritual:

El origen de Juan Tama está relatado de forma mítica y parece personaje de leyenda, pero el documento antes citado¹ confirma su existencia histórica. Juan Tama fue el cacique principal de Vitoncó, estuvo casado con Mariana Mondiguagua, cacica principal del pueblo de Guila y tuvo un hijo llamado José Tama y Calambás, quien heredó su cargo de cacique en Vitoncó. [...] en dicho documento Juan Tama tiene una edad de setenta años, o sea, de ser preciso este dato, su fecha de nacimiento fue hacia el año de 1638. (Llanos Vargas, 1981, p. 68)



Figura 19. Portada de *La historia política de los paeces*

Fuente: tomado de Bonilla (1982).

1 Se refiere a una copia certificada que se encuentra en el Archivo Central del Cauca, en la que se definen los linderos que encierra el pueblo de Vitoncó, en el año de 1708. La escritura de los cinco pueblos.

La lectura mítica del líder se encuentra en el relato de algunos dinamizadores, en una narrativa que invoca ritos, la relación del líder, los dones y las relaciones que establece con la *Uma Kiwe*, en clave de movilizar y dar fuerza a un mensaje o legado de lucha por la liberación, a saber:

Que lo... que nuestras comunidades indígenas le damos a él como una venida, como compararla con la venida de Cristo a la tierra, pues nosotros también a... a Juan Tama le damos como esa venida, es una venida tan bonita; decimos que bajó de la estrella y cayó al río y que en el río fue rescatado por unos médicos tradicionales y pues nació ese gran guía, que se llama Juan Tama. Entonces le damos una bienvenida a él. (Jesús Antonio Bermúdez, dinamizador quinto de primaria. Entrevista, marzo del 2022)

Bonilla (1982), a partir de la revisión histórica y de la escritura pública que se encuentra en el Archivo Central del Cauca n.º 843 de 1890 “de los cinco pueblos” (p. 25), da cuenta de la lucha jurídica que da Juan Tama, la cual fue fundamental en el proceso de unificación de una nueva nación Nasa, construida en medio del despojo y a su vez por el mestizaje entre diferentes pueblos indígenas. La batalla legal en este proceso es retomada por Juan Tama de su antecesor, el cacique Jacinto Muscuy, para lo cual viaja a la gobernación de Quito, hasta conseguir “el reconocimiento y la delimitación de los territorios Nasa” (Bonilla, 1982, p. 25). Este registro se representa en el mapa parlante *El país Nasa-Páez*; con ello, según la indagación del autor, se fortaleció la defensa de los territorios propios, la unidad de la lucha, el derecho a mantener sus familias gobernantes y la supremacía de los caciques sobre la doctrina católica. Esta lucha política se recoge en las leyes de Juan Tama:

1. La dinastía Tama-Calambás seguirá gobernando a los paeces.
2. El territorio de la nación Páez será siempre propio, impidiéndose que pase a manos extrañas.
3. Los paeces no mezclarán su sangre con la de otros.
4. Los paeces no podrán ser vencidos. (Bonilla, 1982, p. 28)

Así, el mapa parlante *País Nasa/Páez* da un lugar preponderante a Tama de la Estrella y su lucha legal y política en relación con los territorios que legitimó. Bonilla afirma que “eran nuevos caciques que tenían que buscar nuevas formas de acción, de seguir enfrentando al enemigo, pero que les permitiera resistir en paz” ([1982] 2015, p. 19).



Figura 20. Mapa parlante *País Nasa/Páez* en tiempos de Juan Tama

Fuente: elaboración propia a partir del mapa parlante publicado en Vasco Uribe (2012).

De esta manera, el mapa parlante (figura 20) da cuenta de la conformación espacial de los *cinco pueblos de Juan Tama*, terrenos que fueron obtenidos a partir de la protección legal de las tierras (Vasco Uribe, 2017):

[...] en el centro está el lugar de ubicación de la autoridad, que es Vitoncó, desde allí crea territorio moviéndose a otros pueblos, como Mosoco, y a otros cuyo nombre ya definitivamente es castellano, como San Francisco. Aparece también la laguna de Juan Tama, donde, según la historia, nació este cacique y a la cual regresó al final de su vida. Cada año, los miembros de los cabildos, cuando se posesionan, van a esta laguna para hacer un trabajo, llamado “enfriar las varas”, para cimentar su autoridad en la de Tama, y “recargarlas” de autoridad en ese sitio de origen. (pp. 20-21)

Por lo anterior, la narración del mapa parlante tiene como personaje central al cacique, quien empuña el bastón de mando y ubica la región Páez con los cinco pueblos protegidos; en la parte inferior se resalta Togoima y los Guyumues, puesto que es el vínculo más cercano con Santa Rosa. En la lectura de este mapa, algunos niños de la INEIM notaron que había un indígena que tenía un bastón de mando —o una chonta, como le suelen decir—:

[...] les pregunté: ¿Qué significa ese bastón?, a lo que me respondieron que era el direccionamiento, el mando, la autoridad o la fuerza. El bastón fue uno de los elementos que más rápido identificaron y que conocían, ya que los hemos visto presentes en varios puntos del colegio, como es en el restaurante donde uno de los estudiantes lo toma para permitir el ingreso de cierto número de personas al restaurante y todos deben respetar a quien lo tenga. (Laura Mora. Diario de campo, 1.º de abril del 2022)

Encontramos entonces la figura emblemática en la lucha por la recuperación de los territorios, pero también de las formas de gobierno propio.

Según Rappaport (1979), la figura de Juan Tama descendió de los altos, de allí que divida Tierradentro en dos mitades, una al norte y la otra al sur, mismas que se corresponden con dos cacicazgos de la época colonial, aspecto precedido de “la derrota de los Guambianos a manos de Tama se efectuó en una laguna paramuna que establece la división territorial entre las dos tribus” (Rappaport, 1979, pp. 3-4). La autora evidencia además que el lugar de nacimiento de Tama está referido a lugares espirituales de Tierradentro, Tumbichuque, donde se ubica el legendario depósito del tesoro de Platavieja, y El Cabuyo. En los relatos recuperados de la voz de niños y niñas, se menciona a Juan Tama de las siguientes maneras:

Los espíritus decidieron enviar una estrella a una quebrada para que naciera Juan Tama. Juan Tama, al nacer, fue rescatado por los pobladores, criado, amamantado por muchas mujeres. Cuando Juan Tama creció, organizó a los indígenas animándolos para que lucharan por reclamar las tierras que habían sido quitadas por los invasores, fue entonces que, con ayuda de los médicos tradicionales y la comunidad, se reunieron con los españoles para reclamarle los títulos de las tierras. De esta forma Juan Tama logró recuperar los títulos del resguardo, así como los pueblos del Cauca; Juan Tama al ver que ya había recuperado las tierras, decidió descansar a una laguna junto con su esposa. (Brenda Tunjo, quinto grado, Jiisa Yat)

En el año 1700, cuando nació Juan Tama de la Estrella, unas nodrizas jóvenes que le dieron pecho y esas mujeres murieron porque la leche era sangre y Juan Tama fue enviado por la madre naturaleza para proteger a los pueblos indígenas y Juan Tama cayó en la Laguna de Juan Tama y para recogerlo tenían hecho remedio para sacarlo, cuando se hizo grande Juan Tama se hizo cacique, era uno de los más importantes caciques de todos y Juan Tama defendió los terrenos indígenas y los indígenas lo apoyaron mucho para poder derrotar a los españoles. (Jesús Enrique Pancho, quinto grado, Jiisa Yat)

Los párrafos anteriores dan sentido al lugar del cacique en relación con su nacimiento y posicionamiento. Se resalta la magia de su nacimiento, al ser hijo de la estrella, además de su vínculo con los *Thë' Walas* y las nodrizas que lo alimentaron, así también se evidencia en los dibujos y representaciones que hicieron en clase (figuras 21 y 22).



Figura 21. Producción del Taller Pedagógico “Personajes emblemáticos”. Nacimiento de Juan Tama

Fuente: elaborado por Jhoan Sebastian Pesay.



Figura 22. Producción del Taller Pedagógico “Personajes emblemáticos”. Nacimiento de Juan Tama

Fuente: elaborado por Sharid Daniela Liz.

Con relación al cacique, Brenda nos comenta:

Como los indígenas hemos sido amigos de los espíritus de la madre tierra, ellos decidieron ayudarnos al ver todo lo que hacían los españoles. Los espíritus de la madre tierra decidieron enviar una estrella quebrada para que naciera Juan Tama. (Brenda Tunjo, quinto grado, Jiisa Yat)

En estos relatos, es clave reconocer el lugar del cacique Juan Tama, como lo menciona Rappaport (1979), vinculando la carga territorial y los

lugares sagrados de Tierradentro. Allí se destaca que Tama se considera “el cacique Páez cuyas andanzas han dejado en la tradición oral el mayor número de sitios sagrados y bases para dividir el territorio Páez” (p. 3). Algo relevante que permanece y se convierte en un hecho fundamental para potenciar el lugar del territorio con los procesos políticos:

Fue un líder que nació de un lucero, bajó por el río, recogido por unos médicos tradicionales y criado por unas nodrizas. Cuando creció defendió la cultura e hizo que los Nasas permanecieran unidos, creó leyes y nos defendió de los españoles. (Juan José Hio Quiguanás, cuarto grado, Jiisa Yat)

Este reconocimiento de Juan Tama en la INEIM aparece en los recorridos territoriales, asociados a esta historia política, así como a la formación de una conciencia que contribuya al rescate y la protección de los espacios de vida. Al respecto, la estudiante Oriana Bermúdez comenta:

Pues hace poquito subí a la laguna de Juan Tama, ¿Sí? se conoce mucho la laguna de Juan Tama, en Mosoco. Muy bonito Mosoco, me gustó mucho, la gente es muy buena. Por el lugar se pasa por los páramos que son increíbles de conocer y aprender allá mucho, de que el idioma ya no se ha perdido, el idioma sigue instante y subir horas y horas, ya que la otra vez ya fuimos a otra laguna que caminamos siete horas, a esta fueron como ocho, nueve horas, fue dura la caminata, pero se llegó a una laguna muy bonita era muy fría pero allí se podía ver y sentir... es ahí donde estuvo Juan Tama que fue un gran luchador. (Guardia indígena-INEIM, entrevista)

En el relato reconstruido por niños y niñas se hace mención del lugar de origen de Juan Tama, rescatando su lucha en favor de las escrituras y derechos colectivos de los pueblos indígenas. Tal como lo expone Rappaport (1979):

Desde su nacimiento, Juan Tama empieza a defender a los Páez en contra de todos los enemigos: los Pijaos, los Guambianos y los españoles. En la tradición oral, así como en la historia documentada, hay referencias al gran número de títulos legalizados por el cacique Tama, quien dominó un territorio extenso que llegaba hasta Popayán y el Valle del Cauca. Cuentan que estos títulos nacieron con Tama en la Quebrada Lucero. La derrota de los Guambianos a manos de Tama se efectuó en una laguna paramuna que establece la división territorial entre las dos tribus. (pp. 3-4)

De allí que en las voces de niños y niñas se rememora a Juan Tama por su lucha en defensa del territorio y los resguardos, haciendo mención a los títulos y escrituras que él consiguió para sus pueblos (tabla 7).

Tabla 7. ¿Quién es Juan Tama?



Cacique Juan Tama

Cacique Juan Tama nació en Tierradentro,

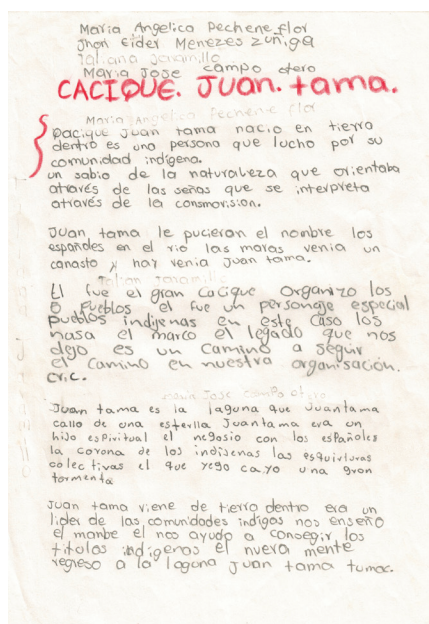
es una persona que luchó por su comunidad indígena,

un sabio de la naturaleza que orientaba a través de las señas que se interpretan a través de la cosmovisión.

Juan Tama le pusieron el nombre los españoles en el río de las Moras, venía un canasto y ahí venía Juan Tama.

El fue el gran cacique, organizó los cinco pueblos.

El fue un personaje especial en los pueblos indígenas, en este caso los Nasa.



El marco el legado que nos dejó es un camino a seguir el, camino de nuestra organización CRIC.

Juan Tama es la laguna que Juan Tama cayó de una estrella Juan Tama era un hijo espiritual él negoció con los españoles la corona de los indígenas, las escrituras colectivas el que llegó y cayó en una gran tormenta.

Juan Tama viene de Tierradentro era un líder de las comunidades indígenas, nos enseñó el mambe, el nos ayudó a conseguir los títulos indígenas él nuevamente regreso a la laguna Juan Tama.

Relato colectivo escrito por:
María Angelica Pechene Flor,
Jhon Eider Meneses Zuñiga,
María José Campo Otero.
(Estudiantes de quinto de primaria, INEIM)

Figura 23. Producción del Taller Pedagógico “Personajes emblemáticos”.

Juan Tama de la Estrella

Fuente: elaboración propia a partir de los escritos de los y las participantes en el Taller Pedagógico Personajes Emblemáticos. Abril del 2022.

Estos relatos expresan la relación del líder espiritual con la lucha política por la liberación y la recuperación de los territorios. En ellos se entrelaza la relación entre territorio y acción política, aquello que mostró una necesidad por “conservar la calma dando apariencias de obediencia, pero resistir al máximo las imposiciones. Y, en todos los casos, usar los

argumentos de los dominadores contra ellos mismos” (Bonilla [1982] 2015, p. 19).

El nacimiento de Juan Tama de la Estrella es reconocido por los niños y las niñas, al igual que sus enseñanzas sobre la unión de los pueblos y la lucha por la tierra que les pertenece, la cultura, entre otras. Aparece un Juan Tama que nace de una estrella y es parido por un río, aparece enchumbado. En las imágenes que recrean los niños, se menciona como un ser y guía espiritual. Ellos y ellas reconstruyen la figura del líder desde enunciaciones propias del especialista ritual, es decir de quienes conocen la cosmovisión, los mensajes de la naturaleza y sus encargos al líder espiritual. Así, ellos y ellas recrean las hazañas, pero también los códigos culturales y éticos que representa en torno a la defensa de su pueblo.

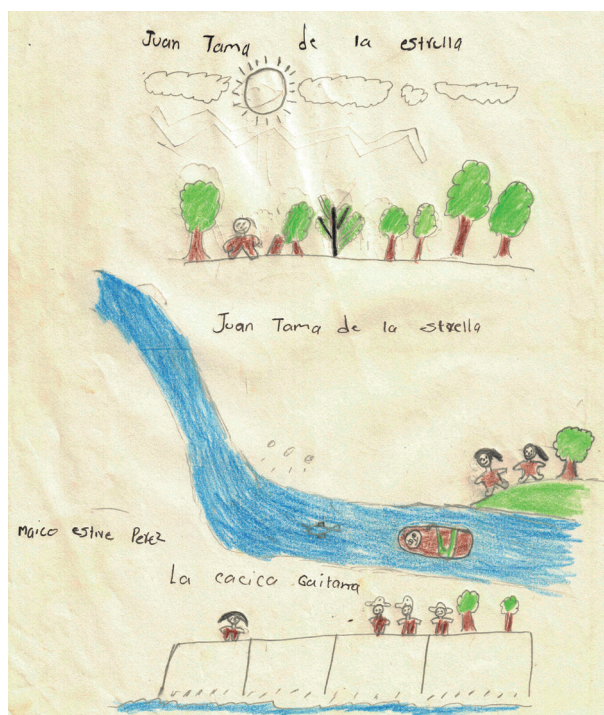


Figura 24. Producción del Taller Pedagógico “Personajes emblemáticos”.

Juan Tama de la Estrella

Fuente: elaborado por Stiven Pérez.

Kwe's'kiwe - Juan Tama

Nació desde Tierradentro tierra sagrada y hermosa la laguna de mi tierra
son la cuna e mis abuelos.

En el páramo de Moras vive nuestro gran cacique es el hijo de la estrella
Juan Tama es nuestra memoria.

La cultura nos enseña fortalecer los cabildos refrescando nuestras varas
defendemos los resguardos.

En el páramo de Moras vive nuestro gran cacique es el hijo de la estrella
Juan Tama es nuestra memoria. (Canción transcrita por Galvis, 2016)

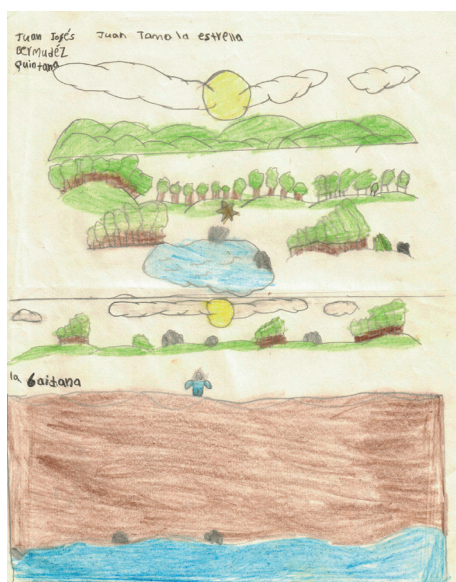


Figura 25. Producción del Taller pedagógico “Personajes emblemáticos”.

Juan Tama de la Estrella

Fuente: elaborado por Juan José Bermúdez.

En este dibujo, Juan José Bermúdez (estudiante de cuarto de primaria de INEIM) representa simbólicamente a Juan Tama de la Estrella, nacido de la mítica estrella, que orienta a un pueblo.

Vemos así que los pasados que recrean niños y niñas sobre Tama evidencian la existencia del gran jefe, que aunque desde las memorias oficiales

se asuma como un personaje de leyenda, o como dice Bonilla (1982) “un puro invento de la imaginación Páez”; vemos que la tradición oral lo recupera en su esencia humana, como líder espiritual y político con la investidura de cacique.

Los códigos éticos de Juan Tama aparecerán en la lucha de nuevos líderes indígenas, en pleno siglo xx. Así la memoria larga, de lucha y resistencia indígena, basada en códigos morales sobre el derecho colectivo a la tierra, el reconocimiento de la autoridad y gobierno indígena, como lo impulsó Juan Tama, y las propias leyes y cosmovisiones, no solo se insauraron en el orden legal de la Ley 89 de 1890, sino que renacieron en los postulados de Quintín Lame. Quintín encuentra una conexión con Juan Tama de la Estrella; esta relación aparece en su decir: “al paso de 447 años de los descendientes de la raza indígena tataranieta del indígena Juan Fama² de Estrella, y, ¿por qué de Estrella? En otra edición lo sabrán [...]” (Lame, 1971, p. 24). En este código ético aparece la defensa de las tierras de los pueblos originarios, haciendo mayor énfasis en la defensa de la cultura, el reconocimiento y defensa de su raza —“condición étnica”—, sus leyes, que no son las de los blancos, y la educación que se recibe de la propia naturaleza, elementos que vindican la cultura, la lucha por la tierra, el gobierno propio representado en los cabildos.

De allí que la lucha contra el terraje, la defensa de los derechos y la dignidad de los pueblos indios serán tareas educativas, políticas y organizativas a las que convocará el cacique y líder indígena. Así lo recupera Gonzalo Castillo (1971):

- 1) Defensa de las parcialidades y oposición militante a las leyes de división y repartición de las mismas;
- 2) Consolidación del Cabildo indígena como centro de autoridad y base de organización;

2 De acuerdo con Rappaport (2003), el nexo de Lame con Juan Tama aparece en sus investigaciones de archivo. Lame usa la *F*, que según la paleografía del s. xviii se confunde con la *T* moderna.

- 3) Recuperación de tierras perdidas a manos de los terratenientes y desconocimiento de todos los títulos que no se basen en cédulas reales;
- 4) Liberación de los terrazgueros, mediante la negación a pagar terraje o cualquier otro tributo personal;
- 5) Afirmación de los valores culturales indígenas y rechazo de la discriminación racial y cultural a que son sometidos los indios colombianos. (Lame, 1971, p. xviii)

Al hablar de Quintín Lame, encontramos una fuerte referencia a las luchas para eliminar el terraje. Según varios estudiosos, entre ellos Vasco Uribe (2009) y Espinosa (2009), esta condición heredada marcó el destino de los pueblos indígenas. Siendo hijos paridos en las haciendas, el poderío del terrateniente marcaba el futuro de los niños y las niñas indígenas del siglo xix y parte del xx; muchos de ellos, homónimos del “patrón”, trabajaban las tierras pagando tributos. Así fue la niñez de Quintín Lame, quien desde pequeño conoció las realidades de los indígenas condenados al servilismo.

El indio que no se dejó humillar de ninguna de las autoridades, ni de los ricos comenzó su lucha en Tierradentro en 1922 y la terminó en Chaparral en 1945 con la creación del Resguardo del Gran Chaparral, que tuvo organizaciones en Cauca, Nariño, Valle, Huila y Tolima. Fue considerado por los gobiernos, tanto conservadores como liberales, un indio ignorante... promotor de una sedición encaminada a encender una guerra de razas. (Molano, 2015, p. 5)

El fragmento de Molano resalta el lugar de Quintín Lame y su lucha por la tierra y la identidad indígena, un líder que cuestionó el orden establecido y buscó unificar a los diferentes pueblos en los departamentos del suroccidente del país. Mientras el país estaba sumido en las guerras civiles, como la guerra de los Mil Días, él lideró un proceso marcado por la defensa y vindicación de la cultura ancestral.

Durante la guerra de los Mil Días, Quintín Lame inició su camino. En Panamá, siendo parte del ejército conservador, aprendió las primeras letras y los sentidos de la liberación indígena. Según Vasco Uribe (2009), “es muy posible que en Panamá Quintín Lame hubiera conocido la lucha guerrillera de Victoriano Lorenzo, un indígena guaymí, cuyo accionar fue clave para la victoria de los ejércitos liberales sobre los conservadores en el istmo” (p. 374). A su regreso al Cauca, y según Bonilla ([1982] 2015), las injusticias que soportaban sus cercanos, la forma de explotación y la invasión de los resguardos lo motivó para luchar de manera contundente contra las políticas que silenciaron al indígena. “A partir de allí ya no pudo someterse a la explotación del terrazgo. Se volvió entonces un ‘indio rebelde’” (p. 40).

En Popayán, se dio a la tarea de indagar sobre el derecho mayor, cuestionar las prácticas legislativas y las pretensiones jurídicas con tradición europea, acciones que se materializaron en memoriales, peticiones y denuncias (Vasco Uribe, 2009), y le dieron fuerza al sentido de su lucha; insistía en que:

[...] los indígenas son quienes tienen derecho a las tierras porque las han ocupado y trabajado inmemorialmente y que por lo tanto no tienen por qué pagar terraje, no tienen por qué pagar arriendo por las parcelas en que viven y mucho menos trabajar el resto de las tierras para unas personas que no son legítimos propietarios, porque los blancos, dice, no son de aquí, sino que llegaron para arrebatarles la tierra por la fuerza en la guerra de conquista. (Vasco Uribe, 2009, p. 375)

En esta búsqueda por demostrar que las tierras pertenecían a la comunidad indígena, su trabajo se consolidó a través de encuentros y formación para la organización “porque tenían derecho a hacerlo y para recuperar las tierras que eran suyas. Pues, también tenía claro que para conseguir este objetivo se necesitaba una organización” (Vasco Uribe, 2009, p. 376). De esta manera surge un trasegar por fortalecer la defensa de los resguar-

dos indígenas. Con ello marcó los procesos de la organización indígena, que resaltó

[...] la lucha de los indígenas por retener territorios ancestrales de un modo comunal a través de la figura jurídica del resguardo supuso un escollo para el proyecto decimonónico del Estado-Nación, que consideraba la propiedad individual como un aspecto connatural de la ciudadanía. La insistencia de los indígenas en el agravio histórico del despojo territorial y la opresión forjó unas formas de colectivismo, conciencia histórica y ancestralidad respecto al territorio y al ser indígena. Asociados a repertorios y rutas de la memoria cultural de los guambianos, paeces y coyaimas y natagaimas, estas prácticas y estos relatos —híbridos, interculturales y multilingüísticos— tuvieron un impacto simbólico y político significativo. Lo que Lame llamó “la causa indígena” fue una bandera creada para movilizar a todos aquellos que se sintieron convocados por derechos ancestrales y colectivos de posesión del territorio, pero además por una experiencia común de opresión, relatada e incorporada (*embodied*) en prácticas, narrativas y memorias culturales. (Espinosa, 2009, p. 33)

La “causa indígena” fue el legado de Quintín Lame, para ello, según Vasco Uribe (2009), insistió en la organización indígena, una lucha que no solo se limitaba a las cuestiones jurídicas, sino que en su mismo sentido buscaba el fortalecimiento de las prácticas que reivindicaban el lugar de los pueblos indígenas como herederos ancestrales del territorio y cuidados de la *Uma Kiwe*.

La acción tuvo consecuencias. La estigmatización y el silenciamiento no tardaron: pese a ello, él insistió en caminar el territorio; con sus mingas y tomas de municipios y haciendas buscó la manera de garantizar el cumplimiento jurídico de la Ley 89 de 1890, una norma que a pesar de su fuerte componente asimilacionista (Espinosa, 2009) permitió a las comunidades indígenas legalizar las tierras y establecer los resguardos indígenas como territorio, lo que le confirió a la lucha indígena un soporte jurídico.

De acuerdo con Rappaport (2003), encontramos a Quintín diseminado a través del movimiento indígena a partir de la “escritura oralizada”, al igual que se mostró con los anteriores caciques. Esta oralidad hace énfasis en las reivindicaciones, los momentos críticos de la vida, la apuesta educativa instalada en la naturaleza educadora, las leyes y simbologías del líder indígena.

Los niños y las niñas en sus relatos hablan de un Quintín Lame asociado a esta escritura oralizada, para hacer mención a que fue encarcelado varias veces por defender y luchar por su pueblo; han escuchado de él en la voz de sus dinamizadores, quienes lo nombran seguido. Además, los niños suelen hacer preguntas sobre él, cómo ¿cuándo murió?, ¿cómo se llamaban sus padres?, ¿qué defendía?, etc.

Figura 26. Mapa parlante *La quintinada*

Fuente: elaboración propia a partir del mapa parlante publicado en Bonilla (1982).

Colección Víctor Daniel Bonilla, BLAA-Archivo Libros Raros y Manuscritos.

En los relatos de algunos niños aparecen estos registros de la escritura oralizada. Primero, para hablar de un líder “presente”, cuando describen que “es un líder indígena”, rescatando su lucha por los derechos de los pueblos indígenas y la recuperación de las tierras; su lucha contra el pago del terraje, que, como bien lo recrea la niña que nos regala el relato, es un punto de la plataforma de lucha del CRIC.

Se menciona que estuvo más de cien años en la cárcel, quizá aludiendo a la mención que el mismo Quintín hace en su libro *Pensamientos del indio que se educó en las selvas* (1972) al declarar que estuvo más de cien veces en la cárcel. Vemos cómo lo rememoran niños y niñas de la INEIM:

Manuel Quintín Lame

Manuel Quintín Lame es un líder indígena que luchó por la revisión de los derechos de las comunidades indígenas, ayudó a recuperar las tierras y pelearlas política y jurídicamente ante el gobierno.

Es don Filósofo que ayudó a defender el territorio y por eso en la plataforma de lucha se dice no pagar terraje.

Manuel Quintín Lame es un cacique que nació en Popayán, Cauca, y él murió en Ortega, Tolima.

Quintín Lame estuvo más de cien años en la cárcel por defender a los indígenas. (Taller Líderes Emblemáticos. Producción colectiva, quinto grado. Abril del 2022)

Este breve relato nos permite situarnos en el ejercicio con los niños y las niñas. A partir del mapa parlante *La quintinada* (figura 26), situamos el trasegar y los propósitos del pensador indígena. Según las voces, Quintín Lame es un referente para fortalecer la memoria colectiva y política del territorio; además, se convierte en el sendero para pensar y materializar las bases de un proceso educativo.

[...] me gusta mucho como ejemplo hablar de Benjamín Dindicué o el de Quintín Lame, son dos libros que, obviamente, me han llamado muchísimo la atención por su forma de lucha y por su forma de como ellos hicieron para poder estar hoy como estamos gracias a ellos [...] a mí me gusta que ellos vayan mirando de que a pesar de uno ser indígena, de que a pesar de que uno sea pobre, sea humilde, uno tiene mucho que dar frente a ideas a los demás, entonces uno le dice a los estudiantes no, ustedes pueden dar más que los demás, siempre, y eso es lo que me gusta a mí de Manuel Quintín Lame, el empezó a hacer algo sencillo por las comunidades, empezó con algo tan sencillo, sencillo como hacer reuniones y de ahí para allá se fue saliendo y fue viendo la necesidad, porque eso es lo que le falta hoy en día a un líder. (Ismael Pancho, dinamizador. Entrevista, 23 de abril del 2022)

Con la afirmación del dinamizador Ismael Pancho se hacen presentes el recorrido y los procesos de formación y memoria viva de Quintín Lame, un líder que fue capaz de movilizar y enseñar lo que había aprendido. Cobra especial sentido cuando el maestro se refiere a la sencillez de Quintín, lo que da lugar a esas prácticas ricas en saberes, así como a la palabra y su sentido y carga.

En esta fuerza de la palabra, las imágenes aportaron a las narraciones que los niños y las niñas nos expresaron. En uno de los talleres, representamos algunos apartados del mapa. En él se expresan sus inicios como terrajero, la participación en la guerra de los Mil Días, los encuentros y reuniones, sus días en la cárcel y los enfrentamientos con los hacendados de la época. Narrativas que se exponen en forma de espiral y recuerdan el vínculo con la madre tierra y la relación con los principios, con el ombligo, con el centro de la naturaleza.

Asuntos de gran significado, Lame siempre regresó a su tierra y encontró un vínculo que le permitió remontarse a sus orígenes y mostrar el legado de quienes lo antecedieron. Ello condujo a reconocer ciertas afirmaciones de los y las estudiantes, las cuales se resumen en la figura 27.

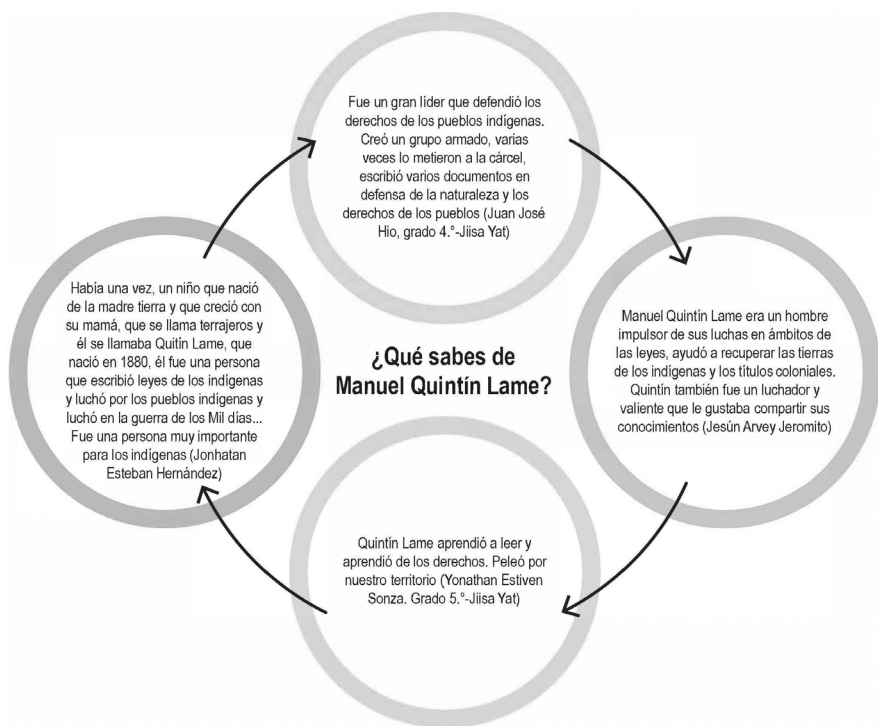


Figura 27. ¿Qué sabes de Manuel Quintín Lame?

Fuente: elaboración propia a partir de la producción del Taller Pedagógico Personajes Emblemáticos.

Dentro de las palabras clave sobresale la lucha por los derechos y la tierra. Para los y las estudiantes, Quintín Lame es un líder que le dio voz al pueblo y soportó persecuciones y privaciones. Estas acciones les permiten a los niños y las niñas encontrar cercanía con su historia de vida, la vida del pueblo indígena que defiende a la madre tierra y en ocasiones se le estigmatiza. Pero, más allá de ello, también resaltan la fuerza de convocatoria que tuvo Lame, la riqueza de sus pasos al recorrer y conocer el territorio, en hablar y aprender de la selva, de la *Uma Kiwe*.

Este es un aspecto importante que muestra que Quintín Lame se convierte para ellos en un mayor y pensador que se interesó por la educación de los pueblos indígenas. Su historia es la historia misma de una generación

que llevó como bandera la liberación de la madre tierra, la eliminación del terraje y el reconocimiento de los pueblos indígenas.

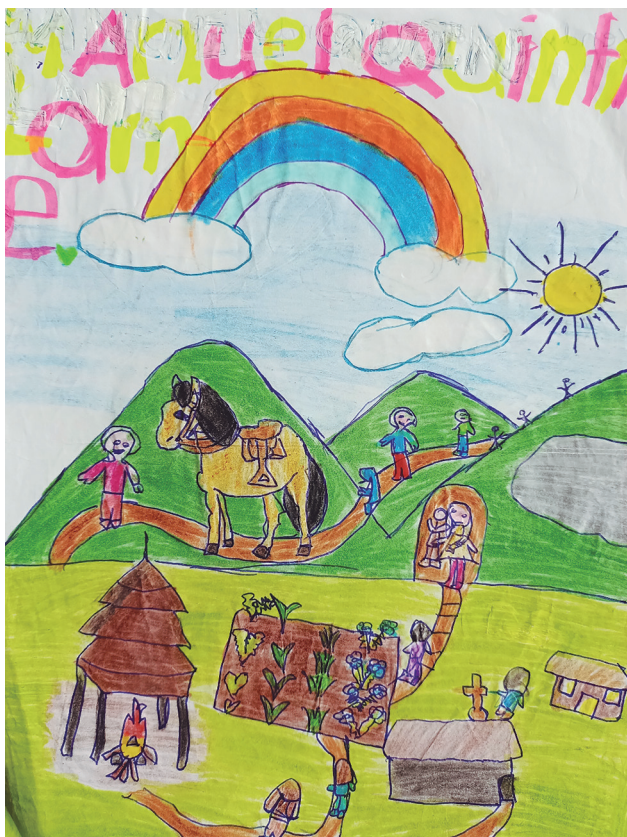


Figura 28. Dibujo de Manuel Quintín Lame

Fuente: elaborado por Elisa Hío. Taller Personajes Emblemáticos.

Tanto en las entrevistas como en las actividades, los niños, las niñas y los dinamizadores y las dinamizadoras muestran el lugar de Quintín Lame en la lucha indígena. Lame es un líder que se educó en las montañas y recalcó en la sabiduría de la madre tierra los principios de la lucha y resistencia, se convirtió en aquel pensador que marcó los derroteros para nutrir una organización indígena que, desde lo político y cultural, aporta a los procesos de pervivencia.

Todo ello redundando en niños y niñas conocedores/as de su territorio, del valor de los sitios de vida, sitios sagrados, guardianes de la pervivencia de un pueblo. Niños y niñas que trabajan la tierra, manejan perfectamente el azadón, conocen los momentos de la siembra de acuerdo con el andar de la luna. Voces que recuperan los conocimientos y las prácticas que tenían los mayores y las mayores; acciones que dan fuerza a la lengua propia y a las creencias del pueblo Nasa.

Por lo expuesto y en relación con el tercer momento, el de la lucha por la pervivencia encarnada en el proceso organizativo indígena, se retomaron los legados y orientaciones políticas de cacicas y caciques, personajes emblemáticos y místicos, que dan respuesta a unas orientaciones espirituales y políticas y abanderan unas historias que se nutren de la voz de los mayores y de la tradición oral. Allí se exponen sus relatos emblemáticos cargados de narrativas, tradiciones y fuerza ancestral, elementos que dotan de una fuerza inigualable a la hora de luchar contra cualquier intento colonizador.

Gracias a ellos y ella, la lucha sigue tejiendo resistencias, tejiendo la pervivencia, andando el pasado... “Guardia, guardia, fuerza, fuerza...”.

Capítulo 5.

Las perspectivas de la enseñanza de la memoria propia y la resistencia en las infancias

El camino recorrido permite acercar las perspectivas propias para abordar la enseñanza de la historia. Una memoria viva, en movimiento, rica en prácticas y saberes ancestrales; aquella historia que en la escuela supera las efemérides y los héroes criollos y sitúa en sus prácticas narrativas las gestas y enseñanzas de los caciques y cacicas. Una historia descentralizada, anclada a una memoria larga, contrahegemónica y vinculante con la *Uma Kiwe*. Bajo esta mirada, vale la pena preguntar por el lugar de las infancias en relación con los procesos que fortalecen la voz y el actuar de los niños y las niñas en la comunidad. Ahondar en esta cuestión permite reflexionar sobre la memoria propia y, a su vez, en la constitución de la resistencia en diálogo con la pervivencia de los pueblos.

Las formas de resistencia, entendidas como expresión política, dan cuenta de la voz de los sujetos en disputa con las estructuras de poder y hegemonía. Estas expresiones no se limitan al “aguante” o rechazo de determinadas políticas o decisiones estatales. Para Sánchez (2015), las resistencias se ubican en aquellos procesos que manifiestan rechazo u otras alternativas distintas a las decisiones del poder público que afectan o transgreden de manera negativa los intereses del colectivo, y agrega “su

génesis está intrínsecamente ligada al origen del derecho, toda vez que este surgió precisamente por la respuesta y movilización social realizada frente a las injusticias y arbitrariedades del poder público en sus distintas modalidades y momentos históricos” (Flórez, 2012, citado por Sánchez, 2015, p. 77).

De esta manera, cuando se alude a las resistencias en los movimientos y pueblos indígenas, estas formas datan de los tiempos en que la invasión y el destierro se apoderaron del continente. Allí se expresaron las diferentes estrategias militares y políticas que posicionaron a los pueblos ancestrales y mantuvieron la existencia de las comunidades, a pesar del exterminio y la estigmatización.

Estas luchas nutren hoy en día las prácticas culturales, políticas y pedagógicas del territorio caucano. Una resistencia que recuerda el lugar de la *Uma Kiwe* y la intención por defenderla del terrateniente y de los grupos armados. Aquí, la resistencia no solo prevalece en las luchas de los actores, sino que es constitutiva en la comunidad, una memoria de lucha anticolonial que se expresa en esencia como:

[...] una forma de vida que recoge desde los ecos de las luchas contra el conquistador español, hasta las movilizaciones de hoy contra los diversos agentes que atentan contra su autonomía; autonomía que representa décadas de luchas y que ha sido permanentemente amenazada por todos los factores de poder: culturales, políticos y armados. (Peñaranda, 2012, p. 14)

Así pues, la resistencia se convierte en una parte vital de las comunidades. Gracias a ella, se reconocen y autorreconocen como actores que definden y revitalizan los mandatos ancestrales consignados en la ley de origen.

De igual manera, al ser una forma de vida y en concordancia con el trabajo de Zibechi (2017, 2019), las prácticas de resistencias son también de invención y creación, características que implican, en las comunidades, un llamado por la pervivencia y la búsqueda de un proyecto por y para

la lucha soberana. Zibechi (2019) menciona que los procesos comunales y culturales están anclados en los trabajos colectivos; allí se materializan los modos organizativos de corte horizontal que fracturan la estructura jerárquica y dan vida al hacer en colectivo. El poder se ubica en las relaciones sociales, los diálogos comunitarios y solidarios. Pilares situados en las interacciones y formas en que la comunidad plantea y busca las rutas que, desde una relación horizontal, muestran los derroteros para el trabajo y sus modos de ser y estar.

Por los argumentos anteriores y siguiendo el trabajo de Hernández (2014), la resistencia en los territorios indígenas no solo posibilita a los comuneros centrarse en su papel de víctimas, sino que potencia su lugar como sujetos que actúan para defender su condición de pueblo. Esta afirmación nos permite sumarnos a la propuesta de *resistencia popular* que abordan algunos colectivos y movimientos sociales de Colombia. En el texto *Resistencias: relatos del sentipensamiento que caminan la palabra*, Botero (2015) refiere que las resistencias populares se definen como:

[...] las prácticas que inventa la gente del común que logran deselitizar cada uno de los espacios de la vida cotidiana y a las resistencias ancestrales como la presencia viva de la historia del pasado y referente de acción para las luchas del presente y el futuro. Además del plano deliberativo y consciente pasan de cuerpo en cuerpo, en luchas, en ecos de historias vivas o intergeneracionales: de los ausentes, los presentes y los por-venir. (p. 195)

Al apropiarse la resistencia popular podemos afirmar que las luchas del pueblo indígena van más allá del rechazo por las formas de poder. En sus prácticas se encuentran los sentires de un pueblo por persistir y pervivir, asunto potente para situar la resistencia más allá de la contrapropuesta y el “aguante”; allí encontramos acción, memoria y creatividad, sustratos que pasan de voz en voz, trazados por las experiencias de lucha. Siguiendo a Zibechi (2006), la resistencia teje con la comunidad y gracias a ella se convierte en la vida misma, y la vida misma es la que educa. Por lo tanto, estos diálogos producen transformaciones y expanden

los saberes en relación con sus lugares de lucha y unidad. Por lo anterior, el proyecto reconoce que *la resistencia se convierte en un derecho de nacimiento*.

Ahora bien, Rico-Montoya (2013) plantea de manera puntual la relación entre resistencia y niñeces, y retoma las experiencias educativas adelantadas por el movimiento zapatista; en este andar, resalta los procesos de formación situados en la historia, identidad y territorio. Al reconocer el trabajo de la autora, se evidencia que en las comunidades indígenas se distancian de la concepción hegemónica de infancia y sitúan al niño y a la niña como “un sujeto activo, con sus propias experiencias, aprendizajes y prácticas de resistencia” (p. 58). En este sentido, el lugar de estos/as rompe la jerarquización del mundo adulto y se asume:

[...] el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales y sujetos culturales plenos, que tienen el derecho a expresarse, opinar, intervenir y participar en la toma de decisiones de aquellos asuntos que les competen acorde con el contexto histórico de su comunidad. En su construcción como sujeto activo, el niño actúa sobre la realidad para adaptarse en ella, transformándola y transformándose a sí mismo. (Rico-Montoya, 2013, pp. 58-59)

Siguiendo a la autora, la resistencia se nutre de la mano del adulto en plena compañía, situado en la memoria y el pasado; esto fortalece las luchas ancestrales y la intención de configurar un proyecto político contrahegemónico que insiste en la fuerza de la tradición oral (Rico-Montoya y Núñez, 2018), pilares para forjar la resistencia bajo una mirada intergeneracional capaz de incidir en la autonomía de la comunidad. La afirmación nos permite adentrarnos en el lugar de las infancias en las dinámicas comunitarias en los resguardos, pues las semillas son las herederas de una serie de narrativas y saberes ancestrales con las que abanderan la lucha por la defensa y el cuidado de los pueblos. Estas prácticas comunitarias orientan ciertas tareas asignadas a los niños y las niñas y se suman a los pro-

yectos educativos comunitarios en la escuela; los escenarios soportan un sentido de pertenencia y participación en las diversas actividades.

Con base en la participación también entra en juego la posibilidad y el involucramiento para apropiarse y reapropiarse de las cosmovisiones y el caminar del pueblo, que no solo se limita a la representación y percepción del infante, sino que, a partir de la generación de escenarios, fortalece su voz y accionar en relación con la comunidad. En este sentido:

El territorio zapatista es un espacio autónomo y de resistencia que los niños conocen y reconocen en sus juegos, trabajos y paseos. Estas formas de resistencia que se construyen desde la cotidianidad, y de manera colectiva, forman parte de un proceso de construcción de conocimiento social, político y cultural, que da sentido a una “pedagogía de la resistencia”. (Corona, 2003, citado por Rico-Montoya, 2011, p. 333)

En la cotidianidad, a partir de la música, la exploración y la danza, las prácticas de resistencia implican participación en la medida en que involucran el actuar y el poder de decisión de los niños y las niñas. Para las instituciones educativas, la participación no se limita a la opinión sobre determinado aspecto, sino que a ella se suma su posibilidad de intervenir e incidir. Para Rico-Montoya, este lugar del niño permite:

[...] subrayar su papel activo frente a su realidad, sin considerarle equívocamente como actor principal en la orquestación del orden social, sino como parte importante de ella. Los niños indígenas, desde pequeños se integran en las actividades de los adultos, más aún cuando las circunstancias obligan a los adultos a actuar junto con ellos (Rogoff, 1993: 166), motivo por el que los niños tienen un lugar en la acción social. (Rico-Montoya, 2011, p. 338)

Al situar el argumento anterior en el caso caucano, encontramos la relación entre el adulto y el niño, que parte del reconocimiento de las infancias

como semillas, además del lugar de la autoridad y la horizontalidad. Allí ubicamos una relación en la que el niño crece de la mano de los padres, los abuelos y la comunidad; a los niños y las niñas se les incluye en las determinaciones del territorio, por lo que no solo son el futuro, sino el presente vivo de la región. Para Jonhatan, integrante del semillero de Guardia de Santa Rosa de Capicisco, *semilla* es ir “creciendo como un árbol y los padres son como un palo para que crezcan derechos y no se vayan torciendo” (Jonhatan, entrevista, 22 de abril del 2023).

Lo anterior se encuentra en las dos experiencias educativas: INEIM y Jiisa Yat. En los territorios se adelantan espacios como el semillero de la guardia y el cabildo escolar. Estos se convierten en lugares para la formación comunitaria, propuestas centradas en los sustentos políticos y pedagógicos de la plataforma de lucha y del pueblo Nasa, lugares de encuentro en los que están presentes las memorias y las narrativas de una historia no convencional. Para Jesús, pertenecer a estos espacios le permite fortalecer su identidad como indígena Nasa, pues:

[...] nos enseñan canciones, los himnos y dos canciones, el de la guardia y el hijo del Páez, *El hijo del Páez*, la música sí me gusta más, ahí muestran a la Gaitana, Quintín, Álvaro, Benjamín y de Juan Tama, Juan Tama en una parte lo dicen. (Jesús, entrevista, 22 de abril del 2022)

La afirmación de Jesús da cuenta de aquellos relatos que fortalecen el lugar del niño y de la niña como sujetos activos que se van nutriendo de aquellos sustratos que brinda la familia y la comunidad. Esto convierte este asunto en un tema de debate potente, pues en sí materializa la relación entre resistencia y niñeces. Por esta razón, para el desarrollo del presente capítulo se considera relevante acercar al lector al significado y sentido de la semilla y los procesos formativos de la resistencia, aquella que da voz al niño y no limita la participación a un acto de representatividad.

El lugar de la semilla: niños y niñas en resistencia

Para la comunidad Nasa la semilla, los niños y niñas, se educan desde el vientre hasta el momento en que retornan a la madre tierra. Según las leyes del pueblo, las edades que comprenden la infancia se convierten en momentos de cuidado que fortalecen las prácticas ancestrales y sentidos culturales y políticos. Para el CRIC, la formación de las semillas está inmersa en el mismo legado de lucha, resistencia y pervivencia:

[...] nuestros mayores pensaron en nosotros y ahora nosotros tenemos que pensar en la generación venidera, entonces siempre tenemos que tener esa responsabilidad organizativa. En ese camino estamos, por eso entonamos los himnos para llenarnos de fuerza, porque son los que nos permiten recordar la responsabilidad y el compromiso que tenemos nosotros como pueblos indígenas frente al tema de cuidar y salvaguardar el futuro de nuestras generaciones, el componente de semillas de vida es la política. (CRIC, 2018, párr. 5)

Al asumir a los niños y niñas como semillas, el proyecto político y pedagógico de las comunidades potencia los sueños y visiones del pueblo, se estrecha esta relación, la voz ancestral orienta las experiencias y saberes “recreados por la oralidad y sustentados por una memoria histórica, interpretada en los contextos territoriales, de la comunidad y en general de la vida cotidiana” (Bolaños y Ramos, 2018, p. 318). La fuerza de las infancias motiva prácticas y sentires emanados en el reconocimiento y conexión con las costumbres de su familia y comunidad. Los padres y abuelos son su primera autoridad, aspecto que estuvo presente en las conversaciones y expresiones de los participantes.

Se encamina este saber ancestral y el lugar de las niñeces en relación con la defensa y revitalización de la madre tierra. La semilla encuentra que la resistencia y pervivencia hace un tejido histórico desde la tradición oral para convertir a los comuneros y semillas en protectores y guardianes de nuestra *Uma Kiwe*, un legado ancestral que se convierte en principio para la lucha indígena y un pilar para la vida misma. Siguiendo a Bolaños (2012):

Las relaciones con la Madre Tierra o Madre Naturaleza implican un profundo respeto y valoración hacia ella como parte del ser de cada pueblo. En esa medida, se cuida la tierra, se escuchan sus mensajes, se busca la conservación de la vida en su integralidad como base de la subsistencia de todos y cada uno de los seres que la habitan. (p. 240)

Este lugar que ocupa la *Uma Kiwe* en los andares del pueblo Nasa permite recoger un andar que dejaron los abuelos y que corresponde a las semillas y jóvenes; pensar desde la liberación cómo se protege y revitaliza. Vemos, entonces, cómo la fuerza de la memoria recae en el lugar de las nuevas generaciones. Así lo planteó el mayor Larry Gerumito en un encuentro del CRIC en el 2017:

Los jóvenes tenemos que es pensarnos [sic] en la liberación de la madre naturaleza, cuando estos viejos han estado en esa recuperación de tierras, nosotros, ya los que venimos, tendríamos que estar es pensando en la liberación e igualmente en la liberación de los rituales sagrados, la liberación de la educación, la liberación del Nasa Yuwe. (Mayor Larry Gerumito, CRIC, 2017)

Las palabras del mayor son vigentes y muestran el caminar; se resalta el lugar de los mayores en los procesos de recuperación y ahora es un llamado por el cuidado permanente de la *Uma Kiwe* y de las prácticas ancestrales. Esto cobra mayor fuerza al escuchar a los dinamizadores y las dinamizadoras, y a los estudiantes que participaron en la investigación, para quienes el cuidado de la madre tierra y su relación con ella tienen un sentido supremo, son aquellas acciones que se fortalecen a partir de los mensajes que ella y los espíritus dan:

[...] ellos [los españoles y hacendados] solo invadían, se llevaban, saqueaban, pero el conocimiento quedaba en la naturaleza, ¡sí! Entonces las otras generaciones tenían que venir e investigar de nuevo como para eh..., lo que usted decía ayer... esa historia muerta volverla a

retomar y seguir el camino que estaba, que habían planteado los que estaban, los que ya no viven y eso es una cosa muy grande. (Fabio Quinto, entrevista, 23 de abril del 2022)

Al ser un conocimiento milenario, se logran establecer unos vínculos entre la comunidad y la *Uma Kiwe*, y encontramos que la unidad y la fuerza indígena son expresiones de larga duración que tienen lugar por los mensajes y devenires de la naturaleza. Para los dinamizadores, es ella la que habla, y en ella, en sus ritmos, están las memorias vivas de los pueblos. A pesar de los desarraigos, silenciamientos y minimizaciones de los invasores, la madre tierra está en uno y su saber se queda. Por esta razón, las decisiones y caminares se dan de acuerdo con las orientaciones de la *Uma Kiwe*. Ella y los seres de la naturaleza dan los ritmos y la fuerza necesaria para la lucha:

[...] nos paramos y no nos pusimos a quejarnos, ¡Ay es que me quitaron!, ¡es que me quitaron la finca!

Mientras mi cuerpo esté sano, yo pueda trabajar, puedo sembrar el maíz, puedo aprender, eso es también una motivación espiritual que uno tiene. (Fabio Quinto, entrevista, 23 de abril del 2022)

Un aspecto que sobresale del diálogo con el dinamizador es la relación entre cuerpo, siembra y espíritu. Al atender a esta afirmación, el vínculo con la madre es permanente con los procesos de siembra, cuidado y cosecha; también lo es el vínculo con el ser humano, pues esta está desde el mismo momento de la concepción hasta el día en que retornamos a ella. Para él, no hay tiempo difícil mientras la *Uma Kiwe* esté firme y él pueda sembrar, lo que le da un sentido permanente a la fecundación y a la muerte; momentos de vida que constituyen un verdadero tejido con la naturaleza y los seres que habitan en ella.

Por eso, en los relatos, los maestros nos hablan del andar del tiempo, de las armonizaciones y los rituales que realizan para no alejarse del territorio. Entre ellos, el dinamizador Ismael Pancho refiere en su entrevista la importancia de la siembra del ombligo. Para él:

El vínculo con la naturaleza y el vínculo familiar... Y el ombligo pues... el del primer niño o niña se coloca cuando tiene la tulpita, se abre la ceniza, tibia calientica, se hace el hueco, se echa allá, pero también con plantas... si no tiene fogoncito pues tienen que hacerlo al lado izquierdo o al lado derecho de la casa, ahí hacen, pero no tiene que ser a más de un metro, no puede hacerlo muy lejos porque entonces el estudiante o los muchachos se van, se vuelan. (Ismael Pancho, entrevista, 23 de abril del 2022)

Es posible afirmar que el principio del territorio va más allá de la parcelación y producción y se centra en un sentido espiritual, en el ser indígena Nasa ligado al cuidado o la protección de la madre tierra, es ella la que da la vida, alimenta y permite la armonización. La tierra no es del invasor, por eso, según los maestros Quinto y Pancho, el indígena se define como un guardián milenario de la madre tierra. En palabras de la profesora Bolaños, es:

[...] tener una mirada y conducta integral para pervivir de manera armónica con todos los que en él habitamos. Al compartir el territorio, nos valoramos, nos conocemos, nos relacionamos y de manera constante establecemos los puentes de comunicación e interlocución por medio de rituales que nos garantizan un ambiente agradable, con menos riesgos y equilibrado, dicho en nuestra lengua nasa *wêtwêt fxi'zenxi* (vida alegre). (Bolaños, 2012, p. 242)

Por esta razón, al centrarnos en la memoria larga, vemos la potencia que tiene el definirse como guardianes milenarios de la tierra; no es una cuestión momentánea, sino que implica reconocerse en los mismos procesos de recuperación y liberación. Al hablar de tiempos y espacios históricos, los niños y las niñas, dinamizadores/as y mayores/as coinciden en hablar de la madre tierra y de las luchas libradas para su significación y pervivencia. Para la Organización y para las comunidades de Santa Rosa y El Mesón es importante entender el porqué de la resistencia indígena

vinculada a la mirada espiritual y a las concepciones culturales y políticas del proceso (CRIC, diciembre del 2017).

Este lugar de los guardianes se evidencia con el compartir de los mayores sobre el papel de los médicos tradicionales en la comunidad: permanece, de ellos se aprende. Por ejemplo, el mayor Luis Alfredo Menza Mambuscay en El Mesón, al contar su experiencia a niños y jóvenes, comparte:

Yo fui huérfano a los ocho meses de nacido, pero creo que mi abuela cuando me dolía el estómago alguna agüita me debió haber dado. Cuando tuve más conocimiento ya miraba que lo mandaban a uno a arrancar las planticas que la hierba, que la mandunga.... Que la barba' e chivo, tome niño para el dolor de estómago. (Encuentro Mayores y Mayoras, INEIM, 2022)

Como él, muchos indígenas aprenden la medicina ancestral en el compartir con sus mayores y mayoras. Algunos niños y niñas mencionan que son nietos/as e hijos/as de médicos tradicionales o *Thë' walas*, no solo los conocen, sino que han sido atendidos por ellos y ellas, en la labor curativa.

De esta manera se trata de caminar a ese pasado cultural, que representa la resistencia y pervivencia de un pueblo, pues el conocimiento espiritual y ancestral en los niños y niñas puede ser la posibilidad para defender un pueblo, como el Nasa, para acabar con la vergüenza instalada del ser indígena. El mayor Luis Yonda nos aclara sobre los mayores y las mayoras, entendidos como seres espirituales:

¿O podemos decir también desde la lengua el Nuyitza? *Nuyi* es guía-dor, el guía, *-itza* es camino, el que guía un camino hacia un horizonte, pero que sabe el camino, sabe el territorio y ese es el que lo guía a uno. Pero no es el término mayor, es un guía, es un orientador, es eso. (Mayor Luis Yonda, dinamizador de la UAIIN, Programa Revitalización de la Madre tierra, 21 de marzo del 2022)

Esta guía se reconoció en las diferentes visitas al INEIM, en las cuales tuvimos la oportunidad de vivenciar el conocimiento de los niños sobre las plantas medicinales (tabla 8).

Tabla 8. Taller pedagógico *Los Thë' Walas*. Plantas medicinales

Experiencias con las plantas medicinales
<i>Thë' Walas</i> Médicos tradicionales Don Orlando curó a mi primo Juan José que estaba asustado. Mi abuela es partera, mi abuela soba a las mujeres que están embarazadas, manda a preparar unas plantas medicinales. (Natalia Liceth Flor, estudiante de cuarto grado, 17 de abril del 2022)
La coca: 1. Se prepara en enjuague bucal para cuando se saca un diente. 2. Se prepara en pomadas para manchas. 3. Se prepara es caucharina. 4. Se utiliza para armonización para mambiar y limpiar el cuerpo. 5. Y se utiliza como infusión para diferentes enfermedades. (María José Campo, estudiante INEIM, cuarto grado, 7 de abril del 2022)

Fuente: elaborado por los estudiantes de cuarto de primaria, INEIM.

Los niños y las niñas conocen las plantas que ayudan para curar algunas enfermedades, pero también reconocen las que cuidan la salud espiritual. Por ejemplo, la planta *alegría* les ayuda a sentir tranquilidad, felicidad y armonizar el cuerpo, mientras que la altamisa sirve para ahuyentar el duende, sacar malas energías y hacer escobas.



Figura 29. Taller de plantas medicinales, abril del 2022

Fuente: elaborado por los niños y las niñas de cuarto de primaria, INEIM.

Lo expuesto nos permite afirmar que, dentro de las experiencias en el Instituto Jiisa Yat y la INEIM, se destacan diferentes procesos para fortalecer la formación de los niños y las niñas. Se da lugar a las prácticas encaminadas a distinguir y generar procesos para defender a la *Uma Kiwe*, de ahí que haya una especial atención a los conflictos y las amenazas que implican los actores armados. En su memoria reciente, involucra las confrontaciones en las que el colegio quedaba en medio de las balas de los diferentes grupos. Así lo define la gobernadora del Cabildo escolar:

Pues de todo lo que ha pasado, la que más me marca a mí es... la lucha aquí, o sea, nosotros estamos en el colegio y pelean de un cerro al otro y las balas pasaban casi por encima de nosotros, eso fue horrible, o sea, todos los estudiantes corriendo de un lado a otro, los papás venían por los niños al portón y pues no podían salir de aquí porque pues todo era... ¡no! horrible. (Entrevista a Luisa Pillimue, gobernadora del Cabildo escolar)

Este elemento se rememora en los sueños por luchar como pueblo para “no dejarlos entrar, ni nada, porque por aquí pasan como Pedro por su casa... Y nos han metido miedo a nosotros, o sea, nosotros que somos de aquí, nativos de aquí y ellos, o sea, son... visitantes, entonces ellos nos meten miedo” (Luisa Pillimue). Pero este sueño por lograr la armonía territorial y comunitaria se reconoce en la lucha por preservar los espacios de vida, las lagunas, las fuentes de agua y los bosques (Oriana Bermúdez). De esta manera, luchar contra las plantaciones de cultivos ilícitos, que están asociadas a la confrontación armada, es recuperar los bosques nativos, las fuentes de agua. Una lucha que en su visión de futuro mantiene recuperar ese equilibrio con todos los seres espirituales.

En los acompañamientos y estancias en el territorio se muestra cómo las semillas se nutren con los espacios comunitarios y las intenciones formativas de la escuela. Allí se revitaliza la lengua propia y los escenarios de participación, y se resaltan los lugares que posibilitan el lugar del niño

más allá del asistencialismo. Tanto en El Mesón como en Jiisa Yat se ubican las apuestas por fortalecer el Cabildo escolar y el Semillero de Guardias, espacios donde la autoridad y el respeto por los compañeros, la escuela y la comunidad están presentes.

Semilleros de guardia y cabildos estudiantiles: el momento de enseñar la resistencia y la pervivencia

Para hablar de resistencia en las comunidades caucanas, es necesario retomar la historia reciente de la lucha indígena; este es un caminar que se reconoce en los procesos organizativos del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y las dinámicas propias del territorio. En el caso del CRIC, este movimiento nace recogiendo la lucha contra la negación, el exterminio y la expoliación histórica a que han sido sometidos los pueblos indígenas; ante estas masacres y silenciamientos, nace la organización “porque de la unión nace la fuerza y de nuestra fuerza vendrá nuestra victoria” (CRIC, 1973, p. 36). La convergencia de pueblos puede definirse como el momento de la unidad, pues se convoca inicialmente a comunidades del norte y oriente del Cauca, paeces y guambianos, grupos afectados fuertemente por las haciendas de terraje. De allí nace, el 24 de febrero de 1971, el CRIC, en la asamblea realizada en Toribío, con un programa inicial de siete puntos, definidos en su segunda asamblea en La Susana (CRIC, 1983):

1. Recuperar las tierras de los resguardos.
2. Ampliar los resguardos.
3. Fortalecer los cabildos.
4. No pagar terrajes.
5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación.
6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas.
7. Formar profesores indígenas y en su respectiva lengua.

En sus inicios, el CRIC reconoce y recoge una historia de lucha indígena de larga data, con la que se ha buscado

[...] romper las cadenas de dominación y explotación a que hemos estado sometidos. Movimientos como el de la Gaitana y el de Quintín Lame, a comienzos de este siglo, aglutinan en forma organizada dicho sentimiento y constituyen un valeroso ejemplo y muestra de la fuerza social que nuestra lucha puede cobrar. (CRIC, s. f., p. 3)

En este inicio organizativo fue central la lucha por la recuperación de la tierra, entendida como la raíz de la vida de los pueblos indígenas. En esta lucha se reconoce una tarea nacional desde la Sierra Nevada, La Guajira y el Alto Putumayo hasta Nariño. El trabajo de Unidad liderado por el CRIC retoma el pensamiento de Quintín Lame: “para fomentar la unidad entre las comunidades alrededor del Gran Luchador, sin que sus aspectos legalistas llegaran a desviar la orientación del CRIC” (CRIC, 1983, p. 8). De esta manera, se retoman los mandatos de Quintín sobre los derechos de los pueblos indígenas, su cultura, creencias y cosmovisiones; la defensa y recuperación de la tierra; la educación desde una perspectiva indígena y el no pago del terraje. A partir del pensamiento y la experiencia de Quintín nace la necesidad de defender las leyes propias, aquellas que no obedecen a los partidos políticos tradicionales o a los blancos. Esta perspectiva política será recuperada por el CRIC.

Organizarse implicó sortear la lucha contra las amenazas, el exterminio, los señalamientos de gobiernos y terratenientes que estuvieron a favor del sometimiento de estos pueblos. Pero ello no impidió que la lucha por la tierra, que fortalecía el reconocimiento y la identidad indígena, fuera dando sus frutos: recuperar la tierra y el no pago de terraje. En este proceso la relación entre recuperación de tierras y cabildos se fue fortaleciendo, al igual que la lucha cultural en la recuperación de la lengua, costumbres y tradiciones (CRIC, s. f.).

En las cartillas del CRIC sobre la explicación de su plataforma política, sus luchas, proceso organizativo, etc., cobra un valor significativo el traer a la memoria corta una práctica de resistencia basada en la unidad de los pueblos para enfrentar al opresor, desde la cacica la Gaitana y Quintín Lame hasta hoy. Unirse contra la dominación, contra el usurpador, contra el negador de la cultura, contra quien privatiza la tierra y sus formas de vida; ese es el llamado a la unidad.

El periódico *Unidad Indígena* será la voz educadora, informativa y movilizadora que desde 1975 contribuye a resguardar esta reelaboración de la memoria de lucha indígena y a educar a los pueblos en su justa lucha. Es el momento de enseñar la pervivencia de los pueblos: “La defensa de la tierra es central en la lucha, la tierra es la única que puede garantizar la pervivencia del indígena. Se defiende la tierra en Unidad, los valores culturales, nuestra educación propia, fiestas, celebraciones, formas de gobierno propio” (*Unidad Indígena*, 1975, n.º 4, p. 4). En esta perspectiva, son los procesos educativos los encargados de “fortalecer y enseñar la historia”, pero de la mano de los mayores, cabildantes y líderes indígenas (Bolaños, 2007).

Por lo anterior, para hablar de resistencia, es necesario reconocer cómo la educación propia y la puesta en marcha de un proyecto político configurado desde el CRIC permite una lectura de estas formas de resistencia encaminadas a la pervivencia. Bajo esta mirada y con un posicionamiento político de la educación, la comunidad indígena plantea un programa educativo propio, el Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP), el cual sitúa a la escuela como un escenario vinculante a las acciones de autonomía y gobernanza. Allí también se ubica el Programa Educativo de Bilingüismo Indígena (PEBI), proyecto que nutre los sustentos y fundamentos de la educación propia y plantea el aporte cultural, político y organizativo que desde los años setenta hace un ejercicio de autoconocimiento y sentido de sus cosmovisiones e historicidades (CRIC, 2004).

El PEBI (2004) en su estructura define que la educación es un derecho y pilar esencial para la conciencia ancestral y comunitaria. Allí se traza la ruta para hacer de la escuela un escenario vivo que va más allá de la esco-

larización y se centra en lo colectivo y comunitario. De acuerdo con las voces de algunas maestras, como Graciela Bolaños y Libia Tattay (2012), el proyecto plantea que los escenarios escolares están inmersos en la cotidianidad de los niños y las niñas, y requieren de sus familiares y contextos cercanos para reconocerse en su historia y lucha. Ello permite que la escuela sea un escenario político y pedagógico que se vincula con los procesos y estructuras sociales y culturales.

En el sistema educativo indígena propio, la escuela es un escenario de encuentro que favorece lo común y da lugar a la resistencia. Explorar la pluralidad de los pueblos indígenas plantea la búsqueda por reconocer las múltiples expresiones, prácticas y modos que vindican la defensa de sus cosmovisiones e historia. Voces que posicionan el pervivir. Estas acciones disponen diversos escenarios que cuestionan las lógicas instrumentales y dan un lugar esencial a las cosmovisiones y a los sujetos indígenas.

Este trabajo del CRIC y del PEBI, durante más de cincuenta años, ha tenido resonancia en las dos experiencias educativas y se evidencia de manera significativa en El Mesón. En el INEIM, han generado los principios para recuperar esos pasados propios, como lo expresa el dinamizador Jesús Bermúdez al referirse a la historia de su pueblo:

[...] muchos dicen que no, que eso no existe, que eso no puede ser, pero bueno, sea como haya llegado de todas maneras, sabemos que Juan Tama fue uno de los que dio mucho... digamos marcó muchos pasos para la organización que tenemos ahora. Después Manuel Quintín Lame y ahora, pues sería el CRIC ¿no? que, que nació después de eso y hoy nosotros porque nosotros estamos en esa lucha, somos parte del programa de educación y de ahí pues tenemos que tratar de orientar para que esa historia no muera, que esa historia siga viviendo entre nosotros. (Jesús Antonio Bermúdez, dinamizador, quinto de primaria. Entrevista, marzo del 2022)

Así pues, la INEIM aborda una lectura propia de los procesos de resistencia y caminar de los pueblos, que apunta a la búsqueda por definir una

educación propia que reivindique el lugar de las leyes de origen y cosmovisiones del pensamiento indígena, con lo cual se tensiona la necesidad imperante de formar buenos ciudadanos, dóciles y obedientes; y, a su vez, traspasa las fronteras de la misma disciplina histórica, de las historias nacionales negadoras de la diferencia que cuestionan las nacionalidades que justifican la discriminación étnica, y del papel de la escuela al servicio del opresor (Freire, 1970).

En este momento de la unidad aparece con fuerza la *enseñanza de la pervivencia*, a través de la recuperación de las leyes de origen, de los saberes y conocimientos propios en torno a la medicina, los cuidados y señales de la *Uma Kiwe*, la recuperación de rituales y calendarios propios.

La dinamizadora Esther Cecilia Zemanate menciona al respecto el papel de la propuesta educativa y comunitaria de la INEIM, por cuanto se articula a la recuperación del andar del tiempo:

[...] esa propuesta del andar del tiempo llega con Joaquín Viluche, que él estaba haciendo la investigación del Sol y de la Luna, de las fases de la Luna y el Sol [...]. Entonces, esa era la forma en que anteriormente los ancestros medían el tiempo, que si el sol estaba acá o que esté aquí y se regresaba acá, esa era la forma de medir el tiempo, así, digamos durante el año; y, con lo de las fases lunares que también hay cantidad de cosas. Entonces él hizo esas investigaciones, las organizó, las escribió, hizo material, una cartelera así con el rombo grande y nos explicaba todo eso y... llegó acá, él anduvo por varios territorios explicando eso que había encontrado, además que él es médico tradicional, entonces desde la parte espiritual también se le mostraban las cosas ¿no? Entonces él vino a contarnos el cuento acá y nos pareció muy interesante y nosotros ya estábamos revisando los eventos, cuando usted vino a ver al mercado agroecológico, entonces nosotros ya teníamos eventos, el del mercado agroecológico, es lo que hoy en día se llama el despertar de las semillas y homenaje al agua, porque ahí se trabaja es todo lo de las semillas, plantas, comidas, productos, alimentación sana, toda esa parte... teníamos también la celebración

del día del agua, pero con el calendario gregoriano, entonces como desde la cosmovisión dice que se es ahí, entonces la dejamos ahí, la cambiamos fue de fecha en el calendario, también teníamos el día de la Tierra, desde el calendario gregoriano, chun la pusimos acá donde nos dice el pueblo Nasa que debe ir. (Esther Cecilia Zemanate, dinamizadora. Entrevista, marzo del 2022)

Esta mirada se viene internalizando en el trabajo con jóvenes y niños. Por eso la gobernadora del Cabildo escolar menciona que es clave apropiarse de este andar del tiempo, retomarlo con fuerza, no se trata solo de aprender los movimientos del Sol y la Luna:

[...] es algo que va conectado con nosotros mismos, es algo que llevamos dentro porque nosotros somos una espiral, vamos recorriendo nuestra vida en círculos, en círculos, y tenemos que ver con lo que nos enseñan, no siempre pensar mal como... aquí se hacen varios eventos, por ejemplo ahorita que vamos a presenciar que es la apagada y armonización del fuego, y después viene el del recibimiento del Sol, hay muchas personas que toman eso como decir, “ay, esas bobadas” y sabiendo que eso son creencias y vienen desde nosotros, desde nuestros ancestros que venían realizando estos eventos, y es como volver a retomar porque nosotros somos indígenas y no tenemos que creernos otra cosa que no somos. (Isabela Flor Cucuñame, gobernadora del Cabildo escolar. Entrevista, 18 de marzo)

Así, la lucha por la pervivencia y la resistencia se resguarda en esos saberes propios que comparten niños y niñas sobre las prácticas medicinales, los conocimientos que tienen de las plantas, de los *Thë' Walas*, en general de la medicina tradicional, que indefectiblemente resguarda la memoria larga, el caminar al pasado como futuro deseado.

Por ello, los niños y las niñas de primaria, de las dos experiencias educativas, identifican la práctica del trueque, la elaboración de canastos, tejidos, mochilas. Algunos niños y niñas reconocen que saben tejer, por ejemplo:

Sofía dijo que ella ya sabía hacerlos [canastos] y dimos paso junto con la profe Rosa Delia a hablar sobre los saberes ancestrales y como hoy en día el uso de las bolsas plásticas ha hecho que nadie se interese por hacerlos... Mientras Gabriel dijo: “yo por eso tengo mi mochila y nos mostró contándonos que se la había dejado su abuelo”. (Vanessa Ortiz Numpaque, diario de campo. Taller n.º 1, 30 de marzo del 2022)

Ello convoca el trabajo educativo en torno a la recuperación de las prácticas de medicina tradicional, del tejido, la música, las artes, las danzas y la lengua. A continuación, se anexan algunos trabajos de niños y niñas que ilustran muy bien estos elementos (figuras 30 y 31).

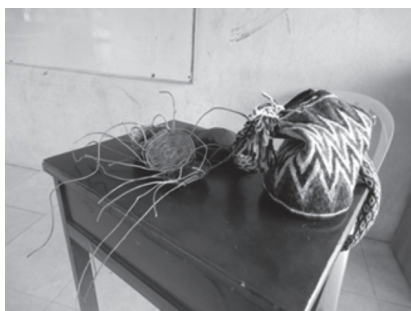


Figura 30. Proyecto de tejido INEIM

Fuente: archivo particular Alcira Aguilera Morales.

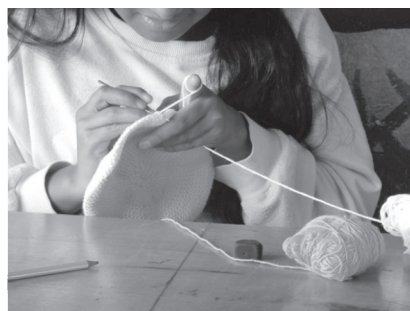


Figura 31. Proyecto de tejido INEIM

Fuente: archivo particular Alcira Aguilera Morales.

Se aprende el tejido en la vida comunitaria, en la elaboración de mochilas y canastos que sustituyen el uso de bolsas plásticas. Se tejen pensamientos y conocimientos ancestrales que explican la relación con el trueno, la montaña, el sol, el agua... El dinamizador Misael Pancho lo manifiesta de la siguiente manera:

Como le digo, cuando uno teje uno escribe, cuando uno empieza a hacer chumbes cuando uno empieza, empieza a tejer uno la vida y también empieza a ir marcando y a ir contando lo que está sucediendo en la vida de uno y en la vida del pueblo, me encanta muchísimo, la forma

de tejer, la forma de ellos armar, crear, eso me gusta y este año me le he metido muchísimo por ese lado y voy a seguir metiéndome en eso y ya más adelante viene lo que son los sombreros de pito y por ultimo vamos a terminar rematando con la artesanía propia de este lado que es la jigra de cabuya. (Ismael Pancho, entrevista, 23 de abril del 2022)

Al seguir las palabras del dinamizador, encontramos que la resistencia y la pervivencia están en las prácticas ancestrales que dan lugar a lo esencial, a la creación y recreación de la vida a partir del tejido, los rituales y la enseñanza de la lengua materna. Un tejido que se nutre con el andar del pueblo Nasa. Entender la vida en resistencia es conocer lo ancestral y tradicional.

Los niños y las niñas que pertenecen al semillero aprenden los sentidos cosmogónicos de su pasado y los traen al presente a partir de algunas actividades y didácticas ricas en contenido. En este sentido, al remitirnos a la pregunta ¿Qué hacen en el semillero?, Juan José responde: “Hacemos juegos en Nasa Yuwe, las canciones del himno, rondas, concursos como el de las partes del cuerpo en Nasa Yuwe” (Entrevista, 22 de abril del 2022).



Figura 32. Recorrido del Semillero de Guardia, 24 de abril del 2022

Fuente: archivo particular Cielo Velandia.

En los encuentros y las conversaciones con los y las estudiantes, sumados a las voces de las dinamizadoras y los dinamizadores, se encuentra una invitación para seguir ahondando en la espiritualidad y la fuerza ancestral que están vigentes. En el semillero es posible afirmar que el legado y el trasegar de los pueblos se encuentran en cada calle del resguardo y se hace más fuerte en la medida en que la semilla se convierte en fruto y es capaz de entender su lugar en el territorio. Momentos enriquecidos por los mandatos del pueblo, relatos que se tejen con la tradición oral. Ello se encuentra en la siguiente afirmación del profesor Pancho:

[...] yo soy uno de los que soy amante de la tradición oral, en el 2012 con los estudiantes de sextico, cuando recién a mí me [...] porque yo estaba en primaria, uno aquí hace como le digo, hace de todo, primaria, secundaria, después allá, después aquí, que agrícola pecuaria, que educación física, mejor dicho, lo ponen a dar hasta religión a uno y en la tradición oral con un gradito nos fuimos... hagámonos tradición oral del resguardo, mitos y leyendas y nos fuimos con los muchachos, salimos a buscar los mayores, a buscar los ancianitos como le digo fui criticado, como le digo por poquito y ponen en juicio mi cargo porque para sacarle a un mayor información tiene uno que llevarle el cariñito, tiene uno que llevarle el traguito, el chancuquito para que él saque, y se nos ocurrió a nosotros ir donde los mayores obviamente yo llevaba un traductor, yo no tenía estudiantes que hablaran Nasa Yuwe así... le llevamos todo eso, le llevamos chancuquito y lo pusimos a conversar y le comenzamos a sacar que la historia de la laguna del trueno, que cómo se había fundado, que la Cueva del Diablo [...] Todos los que están en el librito que construimos en el 2012 con los muchachos, ese lo trabajamos de esa manera. (Ismael Pancho, entrevista, 23 de abril del 2022)

Ahora bien, en el INEIM se ubica el Cabildo y la Guardia Escolar, escenarios que buscan fortalecer las condiciones y dinámicas de la institución

educativa proyectadas a partir de la participación de los niños y las niñas. En esta experiencia, la Guardia Escolar está conformada por niños de grado sexto que manifiestan un interés por pertenecer al Cabildo escolar. Es un espacio de alistamiento que acerca a los participantes a las responsabilidades de los cabildantes.

Ya en los cabildos escolares, este lo integra un grupo de estudiantes de octavo a undécimo “conformado por gobernadora, vicegobernadora, capitán, secretaria, tesorera y los suplentes de los otros cargos” (Gobernadora del Cabildo escolar, entrevista, 18 de marzo). Es un ejercicio que se vincula al SEIP y busca fortalecer a las semillas de autoridad. Más allá de ser la configuración de un gobierno escolar emanado por la ley general de educación, este proceso da lugar al mandato ancestral que busca que el niño y la niña se vinculen con la voz de sus mayores y mayores y se apropien de las representaciones organizativas de la plataforma de lucha:

Como elemento principal de las posesiones de los cabildos escolares se ha tenido en cuenta la guía de los sabedores espirituales, porque desde allí ha partido el fortalecimiento de todos los espacios donde habitamos y se tiene en cuenta los rituales de armonización de los bastones de mando, lo que orienta el camino en el ejercicio de la autoridad escolar dentro de las instituciones educativas. (CRIC, 2015, párr. 3)

Por lo anterior, es posible entender que la fuerza del Cabildo escolar se respalda en la comunidad y los médicos tradicionales. Es un ejercicio que requiere de la armonización para la posesión de los cabildantes, actividad que se realiza en junio.

El lugar de la autoridad escolar y la connotación que tiene para la comunidad muestra que la participación de los niños y las niñas supera la representatividad y permite potenciar en ellos otras miradas y tejidos que interactúan con realidades escolares y comunitarias que los atraviesan. En entrevista con Oriana Bermúdez, ella afirma:

[...] este año quise entrar a la Guardia para mejorar un poco las condiciones del colegio, hacer un buen equipo con la gobernadora Isabela, tener un equipo con todos mis compañeros; me encuentro como coordinadora de un grupo de guardia, eh, conformado por niños más pequeños, eh, que se encuentran más en el grado sexto que también son guardias y estamos colaborando mucho por que este colegio mejore un poco sus condiciones y se forman más los muchachos por buenos caminos. (Oriana Bermúdez, integrante del Cabildo indígena escolar. Entrevista, 18 de marzo del 2022)

La voz de Oriana evidencia dos aspectos valiosos para la formación en la resistencia y pervivencia. Ella afirma que su lugar en el cabildo está en dos direcciones. Primero, como sujeto que tiene voz y quiere mejorar las condiciones de su colegio; y segundo, como guía y orientadora que cultiva el proceso de formación en sus compañeros de sexto grado.

En suma, estos espacios permiten fortalecer los procesos de apropiación y reconocimiento de las infancias indígenas, lugares que enuncian los legados de lucha y liberación. Al respecto, es importante mencionar los esfuerzos por revitalizar la lengua propia, a través de canciones, saludos, nombres de animales, seres espirituales, que empiezan a aprender los niños y niñas más pequeños. Es un proceso difícil en medio de una comunidad que no cuenta con muchos hablantes del Nasa Yuwe, pero que dispone un trabajo importante para reconocer en esta lengua formas de pensar propias.

[...] estoy aprendiendo Nasa Yuwe, sí, con la mayora Matilde, sí... pueden buscarla a ella —la mayora Matilde Nasa—, ella habla el idioma Nasa, ella da clases y estoy aprendiendo Nasa, me sé algunas canciones en Nasa, no hablo, no hablo Nasa - nasa, pero sí estoy aprendiendo y quiero recuperar, quiero hacer mi proyecto de grado en 11 de la recuperación de este idioma, el idioma Nasa que es un idioma de nosotros y así sea que los niños aprendan algunas palabras pero que

aprendamos un poco sobre el Nasa. (Oriana Bermúdez, integrante del Cabildo indígena escolar, entrevista)

Lo recorrido evidencia comprensiones de niños, niñas y jóvenes sobre la lucha por la pervivencia de sus pueblos, asociada a ese pasado cultural, cosmogónico, al que se camina también desde el andar del tiempo. Así pues, los niños y las niñas se distancian de las prácticas y los contenidos escolares que desconocen la historia y la lucha de sus pueblos indígenas y recalcan la importancia de la educación propia como derecho y pilar esencial para la conciencia ancestral y comunitaria. Se resalta, entonces, cómo la fuerza de la tradición oral y el lugar de los mayores son sustratos para la semilla y favorecen la relación entre los niños y adultos de la comunidad; la escuela se convierte sencillamente en un conversatorio (Tattay, 2011).

Entonces, para que la semilla crezca, la familia y la escuela, como primeras autoridades, garantizan e insisten en que la resistencia del pueblo Nasa se caracteriza por la diversidad del conocimiento y la sabiduría de los mayores, los *Thë' Walas* y la comunidad, vínculos ancestrales con la madre tierra (Bolaños y Ramos, 2018). Se puede concluir que resistir en las infancias indígenas significa preservar los sentidos que permite la pervivencia y a partir de allí crear algo nuevo desde adentro, sin olvidar las raíces; para ello, los pueblos enfatizan en los ámbitos simbólicos y culturales que dan pauta y diferencian sus propias formas de relacionarse. Al retomar el trabajo de Rico-Montoya (2013), se insiste en que la resistencia se expresa en la exploración y potencia de los niños y niñas como seres capaces de proyectar la voluntad y posibilidades políticas para trazar continuidades que pervivan en el poder propio de los pueblos indígenas.



Figura 33. Guardia escolar y Cabildo escolar indígena

Fuente: archivo particular de Alcira Aguilera Morales.

Referencias

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: Contrastes y posibilidades. *Folios*, 46, 15-27.
- Aguilera Morales, A. (2011). Entre bastidores: La memoria larga de la universidad pública (Colombia-México). *Pedagogía y Saberes*, 34, 67-83.
- Aguilera Morales, A. (2012). *La reinención de la política: La experiencia de los movimientos sociales en América Latina*. En Henry Allán Alegría, y Alexander Gamba (Coords.), *Los problemas de la democracia en nuestra América*. Posgrado en Estudios Latinoamericanos-UNAM.
- Aguilera-Morales, A. y Aguilera T., M. (2019). El tiempo como experiencia en la enseñanza de la historia: Apuntes desde la Educación Infantil. *Clío. History and History Teaching*, 45, 219-235. <http://clio.rediris.es>
- Aguilera-Morales, A. y González, M. I. (2009). *Didáctica de las ciencias sociales para la Educación Infantil*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Aguilera-Morales, A. y González-Terreros, M. I. (2022). Asoinca: Un sindicato docente con propuesta pedagógica. *Folios*, 55. <https://doi.org/10.17227/folios.55-11493>
- Aguilera Triana, A. M. (2018). *El estado del arte sobre “La enseñanza del tiempo y la historia en la educación infantil 2006-2016”* [tesis de pregrado]. UPN.

- Angarita-Ossa, J. J. y Campo-Ángel, J. N. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(1), 176-185. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>
- Bermúdez Campo, W. (2017). Una mirada conceptual sobre proyecto pedagógico, metodología y didáctica desde la educación propia. *PEBI-CRIC. Çhayu'çen*, 22.
- Bermúdez Campo, W. (2018). *El vivero escolar como herramienta para interiorizar valores ambientales en la Institución Educativa Indígena El Mesón* [trabajo de grado de especialización]. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. *Educación y Pedagogía*, 19(4).
- Bolaños, G. (2012). Motivando la memoria para reconstruir la historia educativa de los pueblos indígenas del Cauca. En *Nuestra vida ha sido nuestra lucha*. Centro de Memoria Histórica.
- Bolaños, G., Fernández, H. y Ramírez, L. E. (1992). Gran Encuentro de Niños y Jóvenes por la Vida. *Nuestra Historia. Guía de trabajo* (pp. 2-35). CRIC-Limpal.
- Bolaños, G. y Ramos, A. (2018). Educación propia, investigación y lucha en el PEBI-CRIC. En *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Clacso.
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La educación propia: Una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, 22, 45-56.
- Bonilla, V. D. (1982). *Historia política de los paeces*. Colombia Nuestra Ediciones. Fondo Víctor Daniel Bonilla. BLAA.
- Bonilla, V. D. ([1982] 2015). *Historia política del pueblo Nasa*. Asociación de Cabillos de Indígenas del Norte del Cauca.
- Botero, P. (2015). (Comp.). *Resistencias. Relatos del sentipensamiento que caminan la palabra: Colectivos, movimientos sociales y comunidades en resistencias desde Colombia (2009-2015)*. Universidad de Manizales.
- Bravo Renfijo, K. (2017). *EL camino de la Luna: Sistematización de una experiencia de soberanía alimentaria en la Institución Educativa Indígena El Mesón, municipio de Morales (Cauca)* [tesis de maestría]. Universidad del Valle.

- Carretero, M. y Kriger M. (2016). Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional: Las efemérides patrias en Argentina, su eficacia y su sentido en la escuela actual. En *La construcción del pensamiento histórico*. Paidós.
- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿Principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-44.
- Castillo Guzmán, E. (2006). Culturas y territorio: Ideas para pensar *las otras* educaciones como región pedagógica. En R. Delgado *et al.*, *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 39-56). UPN.
- Castillo, E. y Perdomo, A. E. (2007). Investigar desde adentro: Historia, memoria y lucha política por otra escuela. *Magisterio*, 26, 48-51.
- Castro Bermúdez, A. C. y Téllez Navarro, R. F. (2018). Explorando el origen de nuestros ancestros: El nacimiento del pueblo Nasa, la historia de un genocidio. *Revista Republicana*, 24, 181-201.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (1973). *Cartilla: nuestras luchas de ayer y de hoy* (1019-1).
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). ([1974] 1983). *Cartilla: Cómo nos organizamos*. CRIC, n.º 2.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (1975). El “CRIVA” se reúne para discutir el problema educativo. *Unidad Indígena*, año 1, n.º 7, p. 4.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (1975). *Unidad, tierra y cultura*, 1(4).
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (1976). Historia. Los indígenas durante la conquista. ¿Qué fue la conquista? *Unidad Indígena*, año 2, n.º 15, p. 5.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (1978). *Plataforma política*. Freiva.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (1982). El 12 de octubre. *Unidad Indígena*, año 7, n.º 52, p. 6.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2015). *Cabildos estudiantiles, semillas de autoridad y liderazgo*. <https://www.cric-colombia.org/portal/cabildos-estudiantiles-semillas-de-autoridad-y-liderazgo/>

- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC-PEBI). (2016). [Investigación Joaquín Viluche Chocué]. Nasawe'sx Kiwala Fxi'zenxi. En *Tiempo y territorio Nasa-CRIC*. CRIC-PEBI.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2017). *La sabiduría sigue viva en el pensamiento del pueblo Nasa*. cric-colombia.org
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2018). *Semillas de vida desde los tres componentes del SEIP*. <https://www.cric-colombia.org/portal/semillas-de-vida-desde-los-tres-componentes-del-seip/>
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (s. f.). *CRIC: Análisis de su organización y sus luchas*. Feriva.
- Chérigo Canto, Euribiades. (1999). *La enseñanza de la historia*. Convenio Andrés Bello
- Espinosa, M. (2009). *La civilización montés: La visión india y el trasegar de Manuel Quintín Lame en Colombia*. Ediciones Uniandes/Legis.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores/Punta de Lanza.
- Fernández, E. (2019). "Pasado como futuro" y "multi-temporalidad". En S. R. Cusicanqui. *Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas: "Humanidades entre pasado y futuro"*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Findji, M. T. (1991). Movimiento indígena y "recuperación" de la Historia. En M. Riekenberg (Comp.) (1991). *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica* (pp. 123-143). Alianza Editorial/Flacso.
- Findji, M. T. (2019). Movimiento indígena y "recuperación" de la historia. En *Pensar el Suroccidente de Colombia. Antropología hecha en Colombia Tomo 3*. Editorial Universidad Icesi.
- Flor Bermúdez, J. (2014). *La tradición oral: Fortalecimiento de la sabiduría indígena y la educación propia en la Escuela San José-ineim, municipio Morales-Cauca* [Tesis de pregrado]. URACCAN-AUIIM-CRIC.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Friede, J. (1944). *El indio en la lucha por la tierra*. Ediciones Espiral Colombia/ Instituto Indigenista de Colombia. Digitalizado Biblioteca Nacional de Colombia.
- Galvis Parra, J. S. (2016). *Música y lucha social entre los Nasa* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional.
- González, M. I. (2012) La educación propia en el Cauca: Entre legados católicos y dificultades étnicas. *Pedagogía y Saberes*. 10.17227/01212494.36pys33.43
- Hecht, A. C. (2007). Pueblos indígenas y escuela: Políticas homogenizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas*, 1(1), 183-194.
- Hecht, A. C. y Szulc, A. (2006). Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina. *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, 4.
- Hernández, D. (2014). Memoria, resistencia y poder pacífico transformador de pueblos indígenas de la Amazonia colombiana y peruana. *Papel Político*, 19(2), 497-525.
- Herrera Farfán, N. y Torres Carrillo, A. (2023). *Orlando Fals Borda y la investigación participativa*. Editorial Laboratorio Educativo.
- INEIM (2020). *Proyecto Educativo Comunitario. Proyección de Ampliación de cobertura para la Media Vocacional, grados 10.º y 11.º de la sede los Quingos. Territorio Ancestral Uh Wala Vxíc. Municipio de Morales, Resguardo Indígena de Honduras. Vereda el Mesón*.
- Lame Chantre, M. Q. (1939). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* (Prólogo de Juan Fried). Funcol. Digitalizado Biblioteca Nacional de Colombia.
- Lame Chantre, M. Q. (1971). *En defensa de mi raza*. [Introducción y notas de Gonzalo Castillo Cárdenas]. Publicaciones de la Rosca. Digitalizado Biblioteca Nacional de Colombia.
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J. Voss (Comp.), *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu.
- Llanos Vargas, H. (1981). *Los cacicazgos de Popayán a la llegada de los conquistadores*. Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales/Banco de la Republica.

- Mases, E. (2010). La construcción interesada de la memoria histórica: El mito de la nación blanca y la invisibilidad de los pueblos originarios. *Pilquen*, 12(12), 1-9. Dossier Bicentenario.
- Maya, A. A., Palma, A., Rosero, C., Caballero, H., Álvarez, A. y Berli, A. (1992). Autodescubrimiento de nuestra América: Año de las identidades. *Cartilla Caminos de identidad* (pp. 2-19).
- Melo, J. O. (1977). *Historia de Colombia: El establecimiento de la dominación española*. Biblioteca Digital Andina (capítulos I, II, III y VII).
- Molano, A (2015). *Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)*. Espacio Crítico.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) y Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria (Fensuagro) (Eds.). (1990). *Memorias. Rumiñahui: Encuentro Latinoamericano de Organizaciones Campesinas e Indígenas* (Vol. 2). Campaña de Autodescubrimiento. Material Promocional de la Campaña Continental 500 Años de resistencia indígena y popular.
- Pagès, J. y Santisteban, F. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cedes*, 30(82), 281-309.
- Pancho, I. (2012). *Recopilación de mitos, leyendas, los sueños, las creencias y su significado en el Resguardo Indígena de Santa Rosa de Capicisco*. Asociación Juan Tama. Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Peñaranda, R. (2012). (Coord.). *Nuestra vida ha sido nuestra lucha*. Centro de Memoria Histórica.
- Perdomo, A. (2015). *Plan para el fortalecimiento de la gerencia pedagógica de la técnica vocacional en el marco del Proyecto Educativo Comunitario en la Sede Educativa Ángel María Liz Resguardo Indígena de Santa Rosa de Capicisco* [Trabajo de grado de especialización]. Universidad de Manizales.
- Perdomo, A. (2018). *¿Qué pasaría sin la unidad para la pervivencia como pueblo? La identidad política y cultural en la vereda del Quiguanas, Resguardo Indígena de Santa Rosa, Inzá-Cauca, Colombia* [Tesis de maestría]. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.

- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque educacional intercultural. *Chungura. Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-283.
- Rappaport, J. (1979). *Informe preliminar: La organización del espacio sagrado en Tierradentro*. Colección Víctor Daniel Bonilla. Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (1986). *Oprimidos, pero no vencidos: Luchas del campesinado aymara y quechwa 1900-1980*. Hisbol.
- Rappaport, Joanne (2003). Manuel Quintín Lame hoy. *Revista del Centro Cultural Universitario Aquellare*, 33-58.
- Rico-Montoya, A. (2011). Niños y niñas en territorio zapatista: Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad. En *Luchas “muy otras”: Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rico-Montoya, A. (2013). Percepciones de niños y niñas zapatistas: Guerra, resistencia y autonomía. *Argumentos*, 26(73).
- Rico Montoya, A. (2016). Narrativas de violencia y resistencia de las infancias zapatistas: Educación autónoma y contrainsurgencia en Chiapas. *Argumentos*, 29(81), 1.
- Rico-Montoya, A., Corona, Y. y Núñez, Y. (2018). La participación política de la niñez zapatista en Chiapas: Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. *Revista Científica Complutense*, 2.
- Rodríguez, H., Giraldo, J., Brown, W. N., Kuna, A., Villa, W., Lugo, H. M., Caballero, A., Sábato, E., Colón, W. y Cohen, A. (1992). Campaña autodescubrimiento de Nuestra América. *Cartilla Caminos de identidad*, 8, 2-23.
- Sánchez, A. M. (2015). La resistencia del movimiento social indígena colombiano como contrapeso del poder. *Politai: Revista de Ciencia Política*, 6(11), 73-87.
- SEIP (2020). *Documento fundamentación jurídica del seip* [Documento de trabajo]. “Minga por la defensa de la vida, el territorio, la democracia, la justicia y la paz”. Plan cuatrienal de la comisión mixta del Decreto 1811 de 2012. Decreto 1811 de 2017. CRIC.
- Tattay, L. (2011). *La “educación propia” en territorios indígenas caucanos: Escenarios de hegemonía y resistencia* [Tesis de maestría]. Flacso, Ecuador.

- Turra, O., Catrquir, D. y Valdés, M. (2017). La identidad negada: Historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(163), 342-356.
- Turra-Díaz, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15(1), 81-95. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.5>
- Turra-Díaz, O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-20.
- Vasco Uribe, L. G. (2009). *Quintín Lame: resistencia y liberación*. <http://www.lugui-va.net/articulos/detalle.aspx?id=68>
- Vasco Uribe, L. G. (2012). *Ensayo sobre la lucha indígena en el Cauca, y la producción de los mapas parlantes* [Ponencia]. Foro Internacional “El mapeo participativo y los derechos territoriales de los pueblos indígenas”.
- Vasco Uribe, L. G. (2012). *Luchas indígenas en el Cauca y mapas Parlantes*. En Memorias del Foro Internacional “El mapeo participativo y los derechos territoriales de los pueblos indígenas”, 22, 23 y 24 de noviembre del 2012.
- Vasco Uribe, L. G. (2017). *Ensayo sobre mapas parlantes y construcción del territorio* [Ponencia]. En Seminario Construcción Social del Territorio, Área Cultural del Banco de República, Montería y Sincelejo, 10 y 11 de agosto.
- Vega, R., Nájera, I., Castro, L. M. y Rodríguez, C. I. (1988). *12 de octubre de 1492. ¿Descubrimiento o invasión?* ONIC.
- Villalón Gálvez, G. y Pagès, B. J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena: El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogo Andino*, 47, 27-36.
- Zibechi, R. (2006). La emancipación como producción de vínculos. En *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 125-149). Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/cece/Raul%20Zibechi.pdf>
- Zibechi, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina. El “mundo otro” en movimiento*. Ed. Desde Abajo.
- Zibechi, R. (2019). *Nuevas derechas, nuevas resistencias*. Ed. Desde Abajo.

Videos

- Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca (Asoinca). (2008). *Experiencias pedagógicas agropecuarias* [video]. Departamento de Comunicaciones de Asoinca.
- Grupo Cuatro más Tres. (2018). *Himno de la Guardia Indígena-Guardia Fuerza*. [Video de Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=uwR6VgQ1mOE>
- Memnxi Kiwe. (2020). *Volver atrás*. [Video de Youtube]. Volver Atrás-Memnxi Kiwe (El canto de la tierra).

Entrevistas y talleres

Dinamizadores/as

Esther Cecilia Zemanate

Jesús Antonio Bermúdez

Alexander Pechene

Jorge Camero

Ricaurte Muchicón

Fabio Quinto

Ismael Pancho

Mayores/as

Luis Yonda, dinamizador UAIIN.

Conversatorio con mayores y mayores de la vereda El Mesón en Morales Cauca.

Niños y niñas

Oriana Bermúdez López, 10 años. Guardia escolar de la INEIM.

Luisa Fernanda Pillimue, 16 años. Cabildante escolar de la INEIM.

Kevin Cucuñame, 15 años, Cabildante escolar de la INEIM.

Flor Cucuñame, 17 años, Gobernadora del Cabildo escolar de la INEIM.

Luis Felipe Bermúdez, 15 años. Cabildante escolar de la INEIM.

Entrevista grupal, niños de cuarto de primaria de la IE Jiisa Yat.

Entrevista grupal, niños de quinto de primaria de la IE Jiisa Yat.

Talleres

Taller 1: Así era nuestra tierra, abril del 2022

Taller 2: Las guerras de la liberación, abril del 2022

Taller 3: Personajes emblemáticos, abril del 2022

Taller 4: Experiencias con los *Thë' Walas*, abril del 2022

Taller con dinamizadores/as, octubre del 2022

Sobre las autoras

Alcira Aguilera Morales

Docente investigadora, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM; magistra en Desarrollo Educativo y Social (CINDE-UPN), licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Sus principales campos de interés investigativo y publicaciones son sobre movimientos sociales y sus apuestas educativas, la educación comunitaria y la enseñanza de la historia desde perspectivas alternativas.

Cielo Andrea Velandia Pérez

Magistra en Educación y licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Profesora catedrática en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y docente de la Secretaría de Educación de Bogotá.

Este libro se imprimió en los talleres de
Carvajal Soluciones de Comunicaciones S. A. S.
con un tiraje de 100 ejemplares.

¿Qué historia se enseña a las infancias indígenas? Este libro propone una respuesta desde la voz y la lucha de los pueblos originarios, con una mirada profunda y crítica sobre la enseñanza de la historia en contextos comunitarios. A lo largo de cuatro capítulos, las autoras entretienen experiencias educativas del Cauca que revitalizan la memoria colectiva, reivindican las cosmovisiones ancestrales y reescriben el relato histórico desde los saberes propios.

Con base en procesos liderados por el Consejo Regional Indígena del Cauca, la obra visibiliza pedagogías que nacen del territorio, de la tradición oral y de los legados de líderes como Quintín Lame o La Gaitana. Las escuelas, lejos de repetir la historia oficial, reconstruyen desde sus Proyectos Educativos Comunitarios una narrativa que fortalece la pervivencia cultural, la espiritualidad y la lucha por la autonomía.

Este libro es una apuesta política, pedagógica y cultural que invita a repensar el lugar de la infancia, de la Madre Tierra y de la memoria como eje de resistencia. Un llamado a leer y sentir la historia desde el corazón de los pueblos, allí donde germina el futuro.

