

# “Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

DOI  
<http://dx.doi.org/10.11606/h1678-9857.ra.2022.198220>

**Diana Cecilia Rodríguez Ugalde**

Escuela Nacional de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México | Morelia, México  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí | San Luis Potosí, México  
psic.diana.rdz.ugalde@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3945-4600>

## RESUMEN

Con el objetivo de analizar las tensiones ontológicas que enfrenta la Educación Propia y las prácticas de re-existencia de las/os maestras/os indígenas frente a grupos de poder de la región norte del Cauca, Colombia, se hace, primero, una lectura cartografiada de las tensiones político-ontológicas del territorio. Posteriormente, se presentan los mecanismos de lucha que realizan las/os maestras/os indígenas por la prevalencia de las ontologías y proyectos de vida de los pueblos. Con este fin, se define el marco referencial desde los aportes de pedagogías otras, anticoloniales y anticapitalistas, además de contribuciones que surgen epistemológica y políticamente desde el giro decolonial, y algunos otros desde la pedagogía crítica. Los datos fueron recabados a través del método etnográfico en una estancia prolongada en el departamento del Cauca, en el año 2017, y fueron sistematizados a través del método propuesto por Bertely (2000) sobre la etnografía educativa.

## PALABRAS CLAVE

Profesorado indígena, educación indígena, colonialidad, capitalismo, re-existencia

## “WE ARE NOT GOING TO LEAVE THE RIVER”: RE-EXISTENCE OF INDIGENOUS TEACHERS IN THE FIGHT FOR THE COMMONS IN THE NOTHERN OF CAUCA, COLOMBIA

**ABSTRACT** A cartographic reading of the territory's political-ontological tensions is first made with the objective to analyze the ontological tensions faced by Self-Education and the practices of re-existence of indigenous teachers facing groups of powers in the northern region of Cauca, Colombia. Subsequently, the mechanisms of struggle carried out by the indigenous teachers are presented for the prevalence of the ontologies and the villages' life projects. Therefore, the referential framework is defined from other anti-colonial and anti-capitalist pedagogies and contributions that arise epistemologically and politically from the decolonial turn and others from critical pedagogy. The data was collected through an ethnographic method during a prolonged stay in the department of Cauca in 2017 and was systematized through the method proposed by Bertely (2000) on educational ethnography.

**KEYWORDS**  
Indigenous teachers, indigenous education, coloniality, capitalism, re-existence

## INTRODUCCIÓN

Desde los discursos del atraso y del subdesarrollo en América Latina, la educación oficial es un asunto prioritario para los organismos internacionales, tanto del sector privado como de cooperación internacional (Brunsy Luque, 2014; Grupo Banco Mundial [GBM], 2011, 2015a, 2015b; Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 1992; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015; Slee, 2012; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], GBM, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1990). Sin embargo, poco analizan en términos políticos la incompatibilidad de los proyectos educativos oficializados con los proyectos de vida plurales de un territorio considerado nacional. Al contrario, se da por hecho que al habitar el mismo territorio y formar parte de la nación creada, los anhelos, intereses y visiones del mundo son compartidos. Se considera, en una comprensión fragmentada de la vida, que la educación es un servicio que pedagogiza neutralmente o, por otro lado, claramente se reconoce su alcance político para la configuración de subjetividades.

Algunos llamados y advertencias internacionales que resaltan el papel de la *educación para el desarrollo* (GBM, 2015a, 2015b; CEPAL, 1992; ONU, 2015), concretan que importa considerar a la diversidad cultural de un país; para ello, promueven un discurso y motivan acciones hacia el desarrollo y educación con identidad cultural (UNESCO, 2002, 2006; UNESCO, GBM, PNUD y UNICEF, 1990; Agencia de la Organización de Naciones Unidas para Refugiados [ACNUR], GBM & ONU Mujeres, 2015). En esta propuesta, la cultura de los pueblos (UNESCO, 2002, 2006) queda escuetamente definida como un conjunto de características y patrones de costumbre ahistóricos (Segato, 2007); se desarraiga de su sentido político en el andar de vida de los pueblos (Segato, 2007, 2011; Rodríguez y Solís, 2019), de modo que la “diversidad cultural se [ha convertido] en una mercancía” (Rockwell, 2018: 813). En este amalgamamiento, la educación oficial prevalece a través del tiempo desde el proyecto de vida hegemónico, de corte capitalista y colonial, en su perspectiva del mundo, la vida y las relaciones que se establecen en territorios determinados. En concreto, presenciamos la imposición de una ontología política (Escobar, 2014a) por sobre otras en torno a enactuar otros mundos posibles.

Contextualizar lo anterior en territorios que son habitados por diferencias políticas (Segato, 2007), como el Cauca, Colombia, permite avisar que la lucha por una Educación Propia<sup>1</sup> por parte de los pueblos originarios es una lucha ontológica y, por tanto, una lucha por otros modos de vida que, en términos axiológicos, epistémicos y pragmáticos, son capaces de oponerse al capitalismo y a la colonialidad. En este entender, la figura de las/os dinamizadoras/es comunitarias/os<sup>2</sup> en las comunidades, y en la red de experiencias educativas que conforman el entramado de Educación Propia del CRIC, se reconoce como sujeto político con capacidad de incidir en la organización colectiva comunitaria, que resista a la intromisión y a la cooptación por parte de los grupos de poder.

1 | La Educación Propia surge como un proyecto pedagógico político por parte del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en la década de 1970, y se prolonga hasta nuestros tiempos al orientar una educación acorde a los Proyectos de Vida de los pueblos originarios de la región.

2 | En adelante, se nombrará de este modo a maestras/os indígenas. En la Educación Propia, son personas pertenecientes prioritariamente a pueblos originarios, que han sido elegidas por las comunidades para orientar la educación; articulan su práctica política pedagógica con la comunidad.

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

Con el objetivo de analizar las tensiones ontológicas y las prácticas de re-existencia<sup>3</sup> frente a los grupos de poder que llevan a cabo las y los dinamizadoras/es comunitarias/os, se hace, primero, una lectura cartografiada para caracterizar, desde sus propias narrativas, algunas de las distintas posiciones ontológicas que enfrentan en el territorio al situarse desde la Educación Propia. Posteriormente, se presentan los mecanismos de lucha que realizan las/os dinamizadoras/es comunitarias/os en la región por la prevalencia de las ontologías y proyectos de vida de los pueblos, desde su hacer pedagógico comunitario.

## DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

Los hallazgos que se presentan se obtuvieron de una estancia prolongada de investigación doctoral que se realizó en el departamento del Cauca, en el año 2017. Durante la estancia, se reconoció que las/os estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) que se forman como dinamizadores/dinamizadoras comunitarios/as conforman sus identidades/subjetividades en espacios de gran tensión política, donde se enfrentan a proyectos de vida que en muchos momentos son contrarios a los propios, de grupos que tienen un gran acceso al poder que les posibilita ejercer violencia política y sociopolítica<sup>4</sup> en el territorio. Esto último orientó al análisis que aquí se expone, debido a que se consideró pertinente dialogar sobre los riesgos en el territorio y las prácticas de re-existencia de las/os dinamizadoras/es en los procesos de Educación Propia, al articular las luchas por proyectos de vida alternos a los regímenes de poder.

Los datos se obtuvieron a través de la observación participante, que fue registrada en un diario de campo, así como diálogos formales e informales con estudiantes del norte del Cauca, pertenecientes al pueblo originario nasa, que cursaban el programa de Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (LPC) en la UAIIN, quienes además llevaban la práctica comunitaria como dinamizadoras/es en sus pueblos; y con un dinamizador y una dinamizadora que ejercen como formador/a en la LPC. De esta manera, se obtuvieron observaciones sistematizadas; se grabaron en audio los distintos diálogos que ocurrieron en el acompañamiento de los procesos en la UAIIN, en las comunidades y en espacios de congregación del CRIC.

El método de análisis siguió la propuesta de Bertely (2000) sobre la etnografía educativa, que comprende cinco pasos. El primero consiste en inscribir la información obtenida en el trabajo de campo; en este caso se transcribieron íntegramente el diario de campo y los diálogos. Luego se interpreta la información por medio de subrayados, inferencias factuales y conjeturas, con base en codificaciones axiales y emergentes; aquí se triangulan los códigos obtenidos para lograr una validación cruzada desde los distintos actores sociales; posteriormente se definen categorías de análisis y patrones emergentes. Después se triangula la información con el marco teórico referencial. Por

3 | El concepto *re-existencia* se retoma de Gabbert y Lang, quienes a su vez citan a Porto (2006, 2009), para señalar que “se postula en términos políticos y culturales, a veces identitarios, desde modos de vida declarados desechables o sin valor para la acumulación de capital y, por ende, invisibilizados por el pensamiento moderno/colonial, aunque – o precisamente porque – son modos de vida centrados en la reproducción de la vida” (2009: 21).

4 | Conde (2014) retoma a Shrader para definir a la violencia política como los actos violentos cometidos para obtener o mantener el poder político; mientras que Aluna (2019: 9) define a la violencia sociopolítica como aquella que es utilizada por el Estado con el fin de controlar a la población, “para imponer intereses político-militares, económicos o ideológicos”, puede ser ejercida por agentes estatales y no estatales, sin embargo, el Estado es reconocido como actor responsable de su sostenimiento y reproducción.

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

último, se escribe el informe interpretativo a partir de las categorías, subcategorías, teoría, voces de las/os participantes y conjeturas de quien investiga. Como herramienta se utilizó el software Atlas.ti.

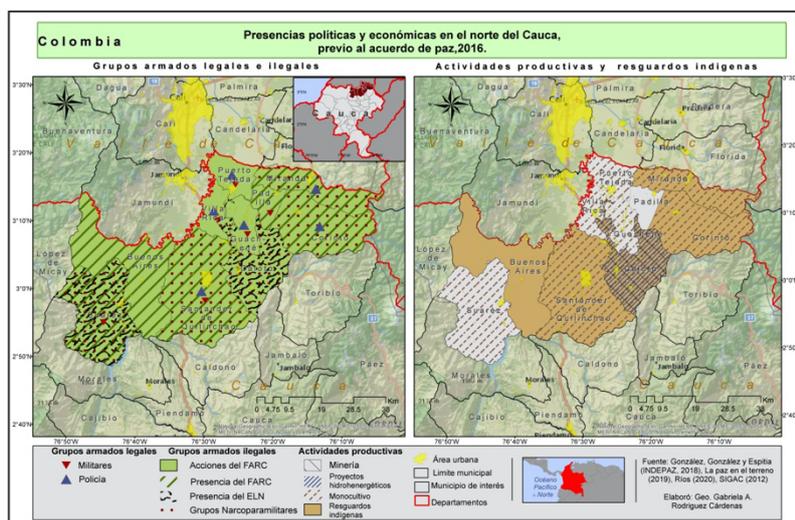
## CARTOGRAFÍA DE ONTOLOGÍAS POLÍTICAS EN LA REGIÓN CAUCANA

El Cauca es un departamento de Colombia que está situado al suroeste, entre el Pacífico y la región andina. En él se trifurca la cordillera de los Andes, de manera que su topografía se compone prioritariamente de elevaciones montañosas. La principal actividad productiva es la agrícola. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019), en él habitan 1.243.503 personas, de quienes 308.455 se reconocen como pertenecientes a algún pueblo indígena, siendo el segundo departamento con mayor población originaria: nasa, misak, toloroes, kokonukos, yanakonas, siapidaras, kixú, ambaló, inga. Esta característica de la región permite dimensionar que, en términos históricos, han existido enfrentamientos políticos entre los pueblos originarios y los distintos grupos de poder (Peñaranda, 2012). Actualmente, los pueblos originarios se enfrentan a: grupos armados— legales e ilegales—, empresas transnacionales, el Estado, propietarios de terrenos de pertenencia histórica para los pueblos y, en términos político-culturales, la Iglesia Evangélica Pentecostal (diario de campo).

Desde mediados del siglo **xx**, debido a sus características topográficas, el Cauca ha sido un terreno estratégico para el escondite de grupos armados, como las Fuerzas Armadas de Colombia (FARC) y otros grupos guerrilleros que se oponen al gobierno nacional; así como la organización de grupos paramilitares que se alían con empresas transnacionales para su instalación y funcionamiento en la región (Peñaranda, 2012; Gutiérrez, 2016; diario de campo). Sumado a ello, la dificultad de acceso a espacios de tierradentro, además de su riqueza natural, han permitido el crecimiento de células del crimen organizado, dedicadas prioritariamente a la producción de narcóticos y la extracción de minerales (Gutiérrez, 2016; véase figura 1). En el año 2016 se concretó la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno nacional y las FARC, hecho que permitió su desmovilización y desarme. Sin embargo, desde una sociología de la inseguridad, durante el trabajo de campo fue posible reconocer el incremento de la militarización de la región en actos de hipervigilancia en las comunidades y veredas, asentamientos militares cerca de las veredas y frente a escuelas (diario de campo, 4 y 18 de mayo de 2017).

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

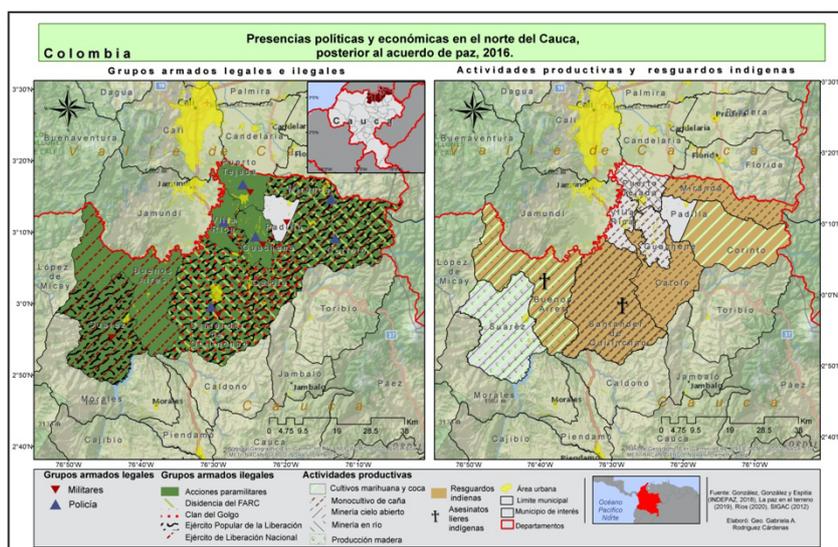
**Figura 1.**  
Presencias políticas y económicas en el norte del Cauca, previo al Acuerdo de Paz, 2016  
Elaboró: Geo. Gabriela A. Rodríguez Cárdenas



Las FARC, como parte del acuerdo, se concentraron en campamentos que estaban controlados por el Estado. Bajo estas circunstancias, emergieron y se reestablecieron otras células guerrilleras de disidentes, además de grupos paramilitares y narcotraficantes en la región, como los “Elenos” (Ejército de Liberación Nacional, ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL), los “Gaitanistas” y las “Águilas negras”. Como denunciaron en el XV Congreso del CRIC los pueblos de la Zona Occidente, Zona Cxhab Wala Kiwe, Costa Pacífica, Zona Centro: “hay gente que no se desarmó y dice que quiere llegar con otra propuesta al pueblo”, “al EPL se les dijo que se fueran un día, se fueron a comunidades vecinas”, “las FARC... siguen en los resguardos [indígenas] con otros nombres”, “amenaza el narco mediante panfleto a la guardia; se ha dicho que toda la comunidad es guardia” (diario de campo, 26 de junio de 2017). En ese tiempo, fue común que entre comuneras/os se reenviaran mensajes de audio que eran emitidos por supuestos miembros de estos grupos armados a modo de panfletos virtuales, donde amenazaban con hacer limpia social; estas mismas noticias eran emitidas en la radio, como la Uswal Nasa Yuwe, de Caldono (diario de campo, 7 de mayo de 2017).

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

**Figura 2.**  
Presencias políticas y económicas en el norte del Cauca, posterior al Acuerdo de Paz, 2016  
Elaboró: Geo. Gabriela A. Rodríguez Cárdenas



Como manifestación de la disputa política por el territorio, en él existe una economía afín a los proyectos de vida hegemónicos, que implican ganadería extensiva, ampliación de la frontera agrícola, extracción de hidrocarburos, monocultivos de caña y forestales, drenaje de humedales, minería (CRIC, 2016). Sólo como mención, en el año 2015 el 80% del Cauca se encontraba afectado por intereses mineros, entre solicitudes actuales, históricas, títulos mineros, minería ilegal, áreas mineras del Estado y zona minera indígena (CRIC, 2016; véase figura 2). Asimismo, es una de las principales regiones productoras de cocaína, amapola, marihuana y procesadora de narcóticos.

Este mapeo, que es evidente en los recorridos por la región, permitió complejizar pragmáticamente la relevancia política de la Educación Propia, en el momento en que posiciona la defensa de proyectos de vida de los pueblos originarios que se diferencian radicalmente de los proyectos de vida hegemónicos de la región, de corte capitalista y colonial. La coexistencia en un mismo espacio de cada uno de los grupos señalados, genera una tensión en la administración de ese territorio, aún posterior al Acuerdo de Paz de 2016.

Como muestra de ello, entre el 24 de noviembre de 2016 y el 20 de julio de 2020, el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ), la Cumbre Agraria y la Marcha Patriótica (2020), registraron 250 asesinatos a líderes indígenas en Colombia, y 226 asesinatos de líderes sociales y defensoras de Derechos Humanos durante el mismo periodo en el departamento del Cauca, siendo el que presenta el mayor índice a nivel nacional. Ante este panorama, se entiende que la territorialidad se manifiesta en una doble expresión, tanto en los cuerpos de quienes habitan el espacio concreto,

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

como en la significación del espacio donde se realiza la vida cotidiana (Segato, 2007, 2016). Si bien, el territorio “[...] es espacio apropiado, trazado, recorrido, delimitado [...] indisociable de las categorías de dominio y poder [...] marcado por los emblemas identificadores de su ocupación por un grupo particular [...] que lo considera propio y lo transita libremente”, tampoco “hay territorio sin Otro” (Segato, 2007: 72 y 74).

Esto último trae consigo la noción de *frontera*, situada también en los cuerpos-territorio. Por tanto, la noción de cuerpo-territorio y la de frontera demarcan la constitución de sujetos con subjetividades afines, que conforman distintos frentes comunes. Parte de esta configuración de la subjetividad son las ontologías políticas compartidas, que se manifiestan en el lenguaje, pero también en la acción, lo que permite que las agencias administradoras cuenten con la capacidad de “apropiarse de porciones de influencia y control en uno o más campos de la vida económica y política [como] consecuencia lógica de su existencia y cohesión” (Segato, 2007: 87).

Las agencias administradoras a las que se enfrentan las/os dinamizadoras/es sostienen una persuasión basada en un poder colonial articulado con el capital. Cabe precisar que el análisis que se hace sobre estos grupos se engloba en comprenderlos como manifestaciones sociales del Occidente hegemónico. Su proyecto histórico refiere a ontologías políticas que se introducen en la vida cotidiana de los pueblos a través de la configuración de las subjetividades y de prácticas concretas; a continuación, se exponen algunas características de estas ontologías.

#### “YA ESTÁN CONCIBIENDO EL TERRITORIO... COMO UNA MERCANCÍA”

Lo que se presenta en relación con varios de estos grupos es la trasgresión que convierte a la vida en cosa. Esto se reconoce en la mutación de una relación con otros seres, como las plantas, el territorio, la Tierra que, de inicio, se miraba como horizontal, sin jerarquías, a una relación conmensurable para, a través de ella, obtener una ganancia material, principalmente monetaria: “[...] ya están concibiendo el territorio, y todo lo que haya al interior, como una mercancía, y desde ahí se han ido como perdiendo valores muy importantes ¿sí?, como la reciprocidad ¿sí?, las mingas, y todo lo que anteriormente [se hacía]” (dinamizadores del norte del Cauca, 21 de abril de 2017).

Mientras que la relación no materializada es caracterizada por el reconocimiento de la existencia de cada uno de los elementos como un ser más en el espacio de la totalidad, “el territorio es un ser vivo” (diario de campo, 29 de junio de 2017), la relación cosificadora traduciría a las plantas sagradas, por ejemplo la marihuana y la coca, en un objeto para el mercado de drogas. Aquellas personas pertenecientes a pueblos originarios que aceptan dicha mutación de la subjetividad, forman parte de la base en la jerarquía montada en este ámbito del sistema capitalista: cultivo de coca y marihuana, para uso ilícito. Algo similar ocurre en relación con el Estado, en su visión productivista del campo, y la pretensión de inmersión de las zonas rurales en el proyecto nacionalista

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

de apertura al sector privado a través de los Acuerdos de Paz (2016: 10, 12, 18). Como señala Morini (2014: 26), “[...] son tiempos de una feroz ‘acumulación por desposesión’ orientada directamente hacia todo lo viviente”.

“EL ESTADO NOS VA A PEDIR CALENDARIO PROPIO... PERO NOSOTROS NO MANEJAMOS TIEMPO...”

Los locus de enunciación de la realidad desde estas administraciones se sostienen en la primacía del pensamiento racional moderno. Esto es, la valoración de un conocimiento descorporeizado que resulta en un conocimiento generado, regulado y procedimentalizado por un orden instrumental (Escobar, 2014b). Esto puede ser claro principalmente en la relación que establecen con el Estado donde, por medio de un orden instrumental jurídico, regula la vida de los pueblos que pertenecen al CRIC a través de normativas y procedimientos de carácter racional, planteados en leyes y decretos.

Parte de ello es también el lenguaje que se utiliza para lograr la interlocución con el Estado cuando los discursos van orientados hacia la razón moderna. Más concretamente, puede notarse en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) por el PEBl: “ahorita [el Estado] está financiando el Proyecto Educativo Comunitario, pero nos toca estarle rindiendo informe a ellos... el gobierno nos hace una evaluación o unos seguimientos de acuerdo a unos estándares nacionales” (dinamizador de la UAIIN, 28 de abril de 2017).

Ser vistos por el Estado, según el decreto 1953 que señalaba la autonomía de los pueblos originarios en la administración educativa, implicó hablar su lenguaje, es decir, alinear los procesos socioeducativos autónomos a los procesos educativos institucionales del Estado, tener una lógica instrumental y técnica de planeación de objetivos, ejecución de la enseñanza, evaluación de los resultados. Sobre ello, uno de los dinamizadores de la UAIIN señaló: “El Estado nos va a pedir calendario propio para el [decreto] 1953, pero nosotros no manejamos tiempo... busca medirnos” (diario de campo, 6 de marzo de 2017).

Los espacios históricamente ganados por la autonomía comienzan a travestirse a través de la institucionalidad. Por tanto, se hace visible que “la institución posee esquemas y procedimientos de estructuración, implícitos en sus labores rutinarias, que organizan la realidad de una situación dada y la presentan como hechos, como la forma de ser de las cosas” (Escobar, 2014b: 168). Esto puede observarse también cuando las/os dinamizadoras/es comparten que las maneras de ver al mundo, sus cosmovisiones, la espiritualidad, han sido desplazados dentro de un estatus jerárquico inferior a la razón instrumental.

### “YA VEÍAN A ESA ACTIVIDAD COMO UNA ACTIVIDAD DE NEGOCIO”

Una expresión más de las ontologías occidentales hegemónicas se manifiesta en la comprensión del sujeto como un ser individual que es desmembrado de su arraigo comunitario. En ello, las/os dinamizadoras/es reconocen que, en el encuentro con el Estado, por ejemplo, se configura un discurso sobre las garantías de sujetos individuales, por mucho que exista un supuesto reconocimiento del derecho natural. En esa misma relación con el Estado, a partir de la asignación de recursos, puede apreciarse que la colectividad en las acciones educativas se fractura a través de la configuración de una estructura piramidal, de funciones de sujetos individuales que permiten un acceso a un poder individualizante frente al Estado y la comunidad: “[...] ahorita estamos centrados en esa parte operativa administrativa; entonces, hacemos ver como que el centro es lo económico y ahí nos estamos enredando, y ahí nos estamos peleando y ahí nos estamos partiendo” (dinamizadora de la UAIIN, 24 de junio de 2017).

Asimismo, las prácticas relacionales de colaboración con grupos armados, como los narcotraficantes, generan una perspectiva de ganancia y ventaja individual sobre la ley de valor, que deja de lado al bien común, lo que ha llevado a la ruptura del tejido social y al surgimiento de problemáticas sociales que ponen en riesgo la vida de las personas de la comunidad. Por ejemplo, en el 46° aniversario del CRIC, un dinamizador del norte del Cauca compartió que en su territorio era “muy difícil quitar eso [la siembra de cultivos para uso ilícito, su procesamiento y comercialización] de la mente de los chicos, porque ya veían a esa actividad como una actividad de negocio para mantenerse económicamente” (nota de diario de campo, 23 de febrero de 2017). Este encuentro con el mundo moderno lleva a una “precariedad de la vida vincular, destrucción de la solidez y estabilidad de las relaciones que arraigan, localizan y sedimentan afectos y cotidianos”, es el andar necesario de la dueñidad en la fase apocalíptica del capital (Segato, 2016: 100). Aquí, valores como la empatía, la vincularidad, la compasión, son desarraigados: “... mediante el gozo [narcisístico] encapsulado del consumidor[...] una *pedagogía de la crueldad* se presenta como el criadero de personalidades psicopáticas[...] [la personalidad modal funcional] a esta fase apocalíptica del capital” (Segato, 2016: 101 y 102).

### PÉRDIDA DE UNA COMPRESIÓN DE PERTENENCIA A LA TOTALIDAD

Gran parte de las prácticas que prevalecen en el andar de los pueblos a los que pertenecen las/os dinamizadoras/es, muestran una ontología de pertenencia a la naturaleza, en una relación horizontal con otros seres. Durante la estancia de investigación, fueron varias las invitaciones recibidas para participar en rituales que se ofrendan a los espíritus, aquí se resalta uno en particular: la armonización del Río Ovejas. La lectura que hicieron las/os médicas/os tradicionales a accidentes previos que terminaron con

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

la vida de personas de la comunidad, así como a las amenazas por parte de grupos paramilitares y al crecimiento del cauce del río, era que los espíritus estaban molestos porque dejó de armonizarse al territorio. Ante ello, las/os médicas/os decidieron hacer un ritual para armonizar los distintos sitios donde ocurrieron los hechos; se culminó con la ofrenda del “sucio”<sup>5</sup> y del “limpio” al Río Ovejas, quien a través de su crecimiento “mostraba su enojo” (notas de diario de campo, 7 de mayo de 2017).

Lo que puede interpretarse de ello, es una comprensión ontológica donde el ser humano pertenece a la totalidad, no ejerce control, predicción o dominación sobre la naturaleza, sino que mantiene un vínculo relacional. Contrario a ello, la posición ontológica de los grupos de poder es de dominio, extracción, acumulación y apropiación. La naturaleza se usa, se explota, se manipula, porque el ser humano se considera fuera de la naturaleza y, desde su práctica, predice y controla para su beneficio: sea la sobreproducción de alimentos o los cultivos para uso ilícito. Es lo que antes Fuentes ha caracterizado como la visión antropocéntrica del paradigma moderno, donde el ser humano: “ve al mundo como una colección de recursos para su disfrute [... que] *está ahí* para nosotros, es *nuestro* lugar para habitar y poseer, y difícilmente nos comprendemos como una *parte* del mundo [...] del todo” (Fuentes, 2017: 29), a ello se suma una visión capitalocéntrica.

#### IMPOSICIÓN DEL PROYECTO DE VIDA DESARROLLISTA SOBRE EL BUEN VIVIR

Los procesos del poder descritos orientan la interiorización en las comunidades del proyecto de vida acorde al modelo civilizatorio hegemónico de occidente: el desarrollo. Las/os dinamizadoras/es señalan que su vida, su organización, sus anhelos, sus sueños como pueblos, son vistos como restos de un pasado, puesto que la vida actual tiene que orientarse hacia el desarrollo: “un desarrollo para unos cuántos, y los otros, a él no le importan” (dinamizadores del norte del Cauca, 21 de abril de 2017). Entonces, se conjuga una vida orientada por la conmensurabilidad a partir de la capitalización; por el dominio de la naturaleza al leerla como recurso para su explotación; por tener la mirada puesta en el futuro prometedor, puesto que será mejor que el presente, y que el referente es siempre occidente; por la intromisión del sector privado, custodiado por la fuerza legal o ilegal; por el dominio de un grupo sobre otro, a través del discurso del desarrollo.

Dijeron las/os comuneras/os en el XV Congreso del CRIC que: “el desarrollo y administración nos metió el poder ajeno” (diario de campo, 27 de junio de 2017). Como refiere Escobar, el desarrollo como estrategia, es un instrumento poderoso que normativiza al mundo (2014b: 74); “la intención [es] transformar las condiciones en las cuales [las personas] viven en un ambiente social normalizado y productivo. En síntesis, crear modernidad” (Escobar, 2014b: 227).

5] El “sucio” son los restos de sangre que hay después de un accidente. El “limpio” refiere al proceso de limpiar esos restos y de recurrir para ello al agua como un elemento principal.

## REFERENTES TEÓRICOS

### PATRONES DE PODER DESDE EL GIRO DECOLONIAL

El análisis que brindó Quijano (1992, 2000) sobre la colonialidad como un patrón de poder inaugurado en América Latina y fundamentado en la idea de raza, que estratificó a la sociedad y organizó al sistema capitalista en los territorios coloniales, asentó las bases para que Segato (2011, 2016, 2018) caracterizara al sujeto Uno universal y a la Otredad en dicho marco relacional. Segato describe que la configuración de la relación binominal del Uno universal y la Otredad, orientó la inferiorización de los marcos referenciales de vida del conglomerado plural, las diferencias histórico-políticas, que fueron enclaustradas en la posición subalterna. Esto incidió en la organización y configuración de la vida social, por tanto, en la conformación de la hegemonía y el posicionamiento de frentes contrahegemónicos.

Como parte de la organización política de la vida social, la hegemonía manifiesta su poder colonial en nuestros tiempos a través de posicionar al neoliberalismo como modelo civilizatorio (Lander, 2000), al desarrollo como un discurso institucionalizado y procedimentalizado que alude a “la transición de una situación [de pobreza] a otra [de riqueza como un continuum]” (Escobar, 2014b: 89), y al capitalismo como el modelo económico que orienta prácticas y subjetividades de mercantilización-cosificación de la vida (Segato, 2016, 2018).

Es decir, desde su posición de poder, se da forma a procedimientos que inciden en el aplanamiento de otros modos de vivir y de comprender ontológicamente a la vida, lo que anteriormente Escobar (2014a) ha definido como ontologías políticas. Es decir: “[toda] visión del mundo [que] crea una forma particular de ver y hacer la política [...] muchos conflictos políticos nos refieren a premisas fundamentales sobre lo que son el mundo, lo real y la vida” (Escobar, 2014a: 13). Estas ontologías políticas orientan, por tanto, luchas que defienden otros modelos de vida (Escobar, 2014a: 19). En este plano, la Educación Propia, como proyecto político pedagógico del CRIC, históricamente se ha constituido como defensa de otras ontologías políticas que rebasan los marcos espaciales y temporales de las instituciones educativas, para entender a la educación en el entramado de la vida cotidiana comunitaria (CRIC, 2004).

### PEDAGOGÍAS OTRAS

Desde la apelación al giro decolonial (Medina, 2015; Walsh, 2013), se señala que las realidades y relaciones de poder de Europa son diferentes históricamente a las de América Latina, principalmente sobre el poder colonial y no únicamente el correspondiente al capital. Por esto, se resalta la importancia de mirar desde América Latina para comprender y generar perspectivas teórico-metodológicas que permitan estudiar al

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

poder con base en sus regiones histórico-políticas. Entonces, la pedagogía es situada en torno al pasado y presente histórico colonial latinoamericano, como aquellas: “prácticas entendidas pedagógicamente [...] que hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella [...] animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas, sistemas civilizatorios y de vivir distintos” (Walsh, 2013: 28).

Asimismo, Medina (2015), con base en los aportes de la academia y la política, refiere que América Latina es un territorio donde emergen pedagogías insumisas que abogan por “otra sociedad”. Estas pedagogías implican: “[...] colocarse en una posición que reconoce a la sociedad como un espacio de contradicción y confrontación de *diferencias sociales histórico-políticas neocoloniales*”<sup>6</sup>, donde las exclusiones permiten la emergencia de movimientos sociales con demandas propias para orientar “procesos de formación humana alternativa *muy otra* a partir de [...] la lucha contra la racialización de sujetos y conocimientos” (Medina, 2015: 32). Al colocar sobre el mapa la práctica insurgente decolonial, la educación se pluraliza para mostrar la posibilidad de múltiples proyectos educativos. Dentro de esa pluralidad, el CRIC, en su proceso histórico de lucha, determinó que la esencia de las Educaciones Propias, es: “[...] la acción de sentir, crear pensamiento, hacer historia, trabajar, tejer, convivir, comunicarnos [...] como proceso de vida” (CRIC, 2004: 247).

6 | Subrayado propio.

Entonces, en el CRIC, cada proyecto educativo nace desde la diferencia que, como refiere Segato, consiste en la conciencia clara de “una propuesta de mundo alternativa”, es decir, “de meta y perspectiva por parte de una comunidad o un pueblo” (Segato, 2007: 18). Agrega Medina que, contrario al terreno de la diversidad, el cual neutraliza y naturaliza a la diferencia, en América Latina la diferencia es “histórica, social, política y producto de procesos coloniales y de dominio” (Medina, 2015: 31). Resultan entonces en diferencias capaces de señalar las opresiones que surgen en los órdenes producidos por el capitalismo, la colonialidad y el patriarcado. En este sentido, las Pedagogías Otras apelan a los *commons*, aquello “que *no* se ha convertido en mercancía, que no está sujeto al control del estado central, que sí sostiene la vida, la cultura, el conocimiento y la educación” (Rockwell, 2018: 868-869).

## EL PROFESORADO INDÍGENA DESDE LA DIFERENCIA

Desde el giro decolonial, los procesos comunitarios donde prevalece el mundo-aldea (Segato, 2011) posicionan a la colectividad y la reflexividad como praxis políticas. La reflexividad se reconoce en conceptos como re-humanización, de Fanon, o concientización, de Freire (citados en Walsh, 2013). Si bien Freire situó el análisis en el marco del capitalismo, y Fanon en la condición colonial, Walsh identifica que ambos reconocieron que el proceso de humanización requiere de la consciencia de posibilidad de existencia, de actuar responsable y conscientemente sobre “las estructuras

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

y condiciones sociales que pretenden negar su posibilidad”, requiere de conectar la deshumanización interiorizada y reconocer las estructuras y condiciones sociales que la orientaron (Walsh, 2013: 54).

Este aporte permite situar a las/os dinamizadoras/es comunitarias/os en un lugar relevante en las luchas que le interceptan colectivamente. En la relación con los/as estudiantes y la comunidad, su capacidad reflexiva posibilitaría la construcción de una identidad colectiva que ocurre en procesos histórico-político-culturales colectivos, comunitarios, de solidaridad, que pueden resultar en el andamiaje para el movimiento social de lucha desde abajo. La propuesta de Giroux (1990) puede dialogar con lo expuesto, cuando dice que los profesores son: “[...] intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contrahegemónicas, las cuales [...] educan para la acción transformadora [...] para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad, representando las escuelas sólo un lugar importante en el contexto de esa lucha” (Giroux, 1990: 36).

Por su parte, el CRIC resalta la formación de dinamizadoras/es comunitarias/os de mano a la formación política comunitaria, al decir que “lo comunitario era condición indispensable del modelo pedagógico que se buscaba y donde la comunidad era la principal fuente de formación docente” (CRIC, 2004: 55). De modo que en este trabajo se comprende teóricamente a los/as dinamizadores/as como *intelectuales sintientes transformativos* que tienen, además, apuestas sociales y políticas dentro de la sociedad o las comunidades de pertenencia; quienes, a través de ese vínculo con la colectividad, conforman identidades basadas en un compromiso histórico político.

## MECANISMOS DE LUCHA POLÍTICA DE LAS/OS DINAMIZADORAS/ES

Frente a las tensiones expuestas anteriormente, el agenciamiento político por parte de las/os dinamizadoras/os genera prácticas de re-existencia. A continuación, se presentan algunos de los mecanismos identificados como evidencia de la lucha política que ellas/os llevan a cabo en sus territorios. Antes se expondrán, como un acto de denuncia pública sobre el asesinato de comuneras/os, los diferentes riesgos a los cuales se enfrentan las/os dinamizadoras/es en el territorio caucano, al comprender que ellas/os orientan procesos pedagógicos y de vida alternativos. Propongo aquí una lectura e interpretación de los riesgos como mensajes inteligibles en el enfrentamiento de las ontologías políticas en el marco de la acumulación por desposesión (Harvey, 2006).

### RIESGOS EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PROPIA

Algunas/os dinamizadoras/es refirieron que ir a las comunidades, desde este hacer, implica una exposición constante que les pone bajo la mirilla de los grupos

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

armados, tanto legales como ilegales; ello principalmente ocurre en comunidades donde existe flujo del capital ilegal-(dinamizadores del norte del Cauca, 21 de abril de 2017). Una de las prácticas como dinamizador/a comunitario/a al llegar a una comunidad donde realizará su ejercicio, es conocer las problemáticas que esta atraviesa. Este mapeo inicial permite cartografiar la columna que sostendrá al Proyecto Educativo Comunitario (PEC) en la región. Varias/os dinamizadoras/es señalaron que, a través de esta indagación previa, se han encontrado con problemáticas comunitarias relacionadas con grupos narcotraficantes, sea en la producción de base para sustancias ilegales, o con la puesta de “cocinas” para la producción de cocaína. Asimismo, ocurre la inmersión agencial de personas de la comunidad, principalmente las/os mismas/os jóvenes o sus familias, en algunos de los grupos armados ilegales. Tal acercamiento inicial, provocó en varios casos amenazas con la pretensión de distanciar a las/os dinamizadoras/es de cualquier intervención, como se refleja en la siguiente narrativa:

*A veces [...] uno como docente comunitario lo único que llega es mirar qué problemáticas tienen la comunidad [...] y de acuerdo a eso empezar a trabajar [...]. Y entonces, ahí lo que encontramos era la problemática grande sobre la integración de los jóvenes a los grupos armados [...] y entonces empezábamos a, como a buscar procesos pedagógicos [...] ir a esos espacios de los grupos armados, pero desde la escuela se hacía [...]. Pero el gran problema que encontramos era de que, bueno, desde la escuela se hace, pero desde las familias era otro: el papá o los primos eran de ese grupo [...] Yo tengo otra compañera [...] ella empezó como a hablar del problema que se presentaba en la escuela, de los niños con la integración del grupo armado, y [...] a los ocho días ya la amenazaron, y chao, se tuvo que ir, se tuvo que ir porque la amenazaron, ahí mismo, donde yo trabajo (dinamizadora del norte del Cauca, 22 de abril de 2017).*

Como puede apreciarse, uno de los riesgos principales es la amenaza de muerte por atentar contra el proyecto de los grupos de poder que habitan el territorio, que tienen una ventaja en sí misma a través de la posesión de armas de fuego. La práctica de las/os dinamizadoras/es que compartieron sus experiencias, se acerca a una práctica de protección de la vida comunitaria. En ella, muestran una agencialidad como sujetos colectivos frente a las subjetividades individuales que cosifican a la vida y a la comunidad con fines conmensurables. En algunos casos, el riesgo no queda en la amenaza, sino que se concreta con el asesinato, como comparte la dinamizadora:

*A pesar de eso, se ha venido trabajando el proceso pedagógico para que los jóvenes no se vayan para allá, como buscando, como estrategias de vida, para que ellos queden en la comunidad. Y el fruto de eso, lo que nosotros hemos venido haciendo, pues han habido varios docentes que unos han sido asesinados [...] (dinamizadora del norte del Cauca, 22 de abril de 2017).*

Ocurre el enfrentamiento de proyectos de vida que tienen rasgos comunes: unos

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

muestran sostenerse de las ontologías políticas del occidente hegemónico, afines a la colonialidad y al capitalismo; otros reflejan un posicionamiento ontológico situado en la convivialidad, la comunidad, los vínculos. Las/os dinamizadoras/es enfrentan estos riesgos de manera constante en su hacer dentro de la Educación Propia; sin embargo, estos hechos evidencian también la trascendencia misma del proyecto educativo, al ser inteligible como un riesgo para el proyecto civilizatorio de occidente que busca posicionarse hegemónicamente en los territorios comunitarios, en la configuración de subjetividades contrahegemónicas.

### PRÁCTICAS AGENCIALES DE RE-EXISTENCIA POR LAS/OS DINAMIZADORAS/ES COMUNITARIAS/OS

Es necesario aclarar que, en adelante, se entenderá que las prácticas que realizan las/os dinamizadoras/es son expresiones de sus subjetividades, que se configuran en relación con las ontologías políticas de los pueblos a los cuales pertenecen. Esta dimensión se manifiesta en las prácticas y en los saberes de las/os propias/os dinamizadoras/es, como lo expresa uno de ellos en la siguiente narrativa:

*[Los/as estudiantes] tiene[n] que reconocer un proceso político organizativo [...] sepa confrontar con los de afuera, con los de adentro, con lo que nosotros le hemos dado. Y no solamente eso, porque igualmente los grupos armados, la guerrilla, también tiene[n] su política, entonces también ellos sepan defender cuál es la política de la guerrilla y cuál es la política nuestra también. Se pueden confrontar en esos términos (dinamizador del norte del Cauca, 22 de abril de 2017).*

Si bien en distintos momentos podrá identificarse la puesta de sus identidades históricas donde muestran diálogos con ontologías occidentales, se verá también la manifestación de ontologías que se posicionan contrahegemónicamente a la colonialidad y el capitalismo.

### ARRAIGO TERRITORIAL

Una práctica importante y recurrente por parte de las/os dinamizadoras/es comunitarias/os es la de orientar un arraigo al territorio, en su acercamiento simbólico-materialista, a las/os estudiantes y la comunidad en general. En relación con ello, señala un dinamizador:

*En este momento ya están mirando qué son las matas de café, igualmente, que las matas de café no es propio, pero se está mirando por lo pronto cómo sostenerse, cómo tener ese recurso económico dentro de la familia [...] y con los estudiantes, se mira también procesos productivos dentro de la comunidad, para que vayan otra vez a fortalecer los cultivos propios que tenían anteriormente y una comida sana. Entonces, esos son uno de los procesos que están trabajando allá [...] eso de la seguridad alimentaria*

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

*[...] hemos podido como mostrar a los estudiantes que también hay formas de obtener recursos, hay formas de vivir en las comunidades, también hay formas de tener un empleo, no solamente un empleo capitalista, sino que también podemos formar un empleo que puede ser desde nosotros (dinamizador del norte del Cauca, 22 de abril de 2017).*

La narrativa del dinamizador evidencia una orientación al arraigo territorial lejana a la posesión del territorio. Contrario a ello, señala críticamente a los empleos que capitalizan la tierra, y resalta el trabajo que se lleva a cabo en las escuelas, a través de la práctica agroambiental y la recuperación de la soberanía alimentaria.

#### “IR DESCOLONIZANDO ESE CONOCIMIENTO QUE NOS IMPARTIERON”

Un reconocimiento constante entre las/os dinamizadoras/es es la historia colonial que ha quedado como huella en sus subjetividades a través de la estratificación, no sólo de los cuerpos, sino de sus epistemologías históricas. Tanto el proceso de pertenencia al CRIC, como su paso por una educación superior en la UAIIN y los procesos de pedagogización comunitaria en las comunidades, son señalados como procesos de descolonización del saber. Relacionado con ello, refieren:

*construir desde nuestro propio pensamiento y recrearlo, es lo que precisamente se está haciendo con la UAIIN, porque eso es lo que facilita una educación de la vida para la vida. Ahí, lo más importante no es la plata, sino que lo más importante son los valores, el territorio, la espiritualidad y [...] desde ahí [...] estamos embarcados. Pero si uno mira del otro modelo educativo, ¿en qué se centra? En el recurso, mirarlo todo como mercancía y desde ahí, o sea, prácticamente se ha ido acabando ese pensamiento diferente que había (dinamizadores del norte del Cauca, 21 de abril de 2017).*

En su compartición, reconocen que el pensamiento hegemónico occidental, implícito en la estructura de la educación oficial, es un pensamiento afín a un modelo de vida capitalista, donde la vida es valorada como una mercancía. Identifican que este pensamiento se ha interiorizado históricamente a través de procesos de socialización en las comunidades. No obstante, la Educación Propia tiene una carga simbólica como un espacio de formación para la vida, donde no se cosifique. La decolonialidad (Walsh, 2013) se mira así, como un proceso constante, de desarraigo a un pensamiento occidental para valorar los conocimientos históricamente originarios: “[...] lo que nosotros aquí hacemos es, cómo el significado, cómo empezamos a ir descolonizando ese conocimiento que nos impartieron, que empezamos a valorar lo nuestro [...] porque es la única posibilidad de pervivir a esta situación en la que nosotros estamos” (dinamizador de la UAIIN, 23 de junio de 2017).

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

### “SU ORIENTE ES MIRAR DESDE LAS LUCHAS INDÍGENAS”

Para las/os dinamizadoras/es, es claro que el posicionamiento de la Educación Propia es político, puesto que orienta un proyecto de vida que confronta a otros, sea de grupos guerrilleros, paramilitares, narcotraficantes, del ejército. Por ello, identifican como un principio importante la propia formación política, la de la comunidad y de las/os estudiantes (dinamizador del norte del Cauca, 22 de abril de 2017). El hacer en la Educación Propia descoloca su función de un salón de clases, para implicarlo con la comunidad en su totalidad. Ello requiere, a su vez, reconocer la historicidad de los procesos de lucha de las comunidades, lo cual asienta a la Educación Propia en una posición distinta a la educación convencional del Estado, que es ahistórica y descontextualizada de los pueblos. Así, las/os dinamizadoras/es comienzan a mostrar su perfil como agentes político-comunitarios, como una identidad que se configura a través de desplazamientos que le enlazan con el colectivo; sobre ello, refiere un dinamizador de la UAIIN:

*los orientadores, en su estructura que hemos venido manejando, siempre han entendido que la pelea aquí es política, y de acuerdo a esa pelea política, siempre ha dicho que hay que empezar a formar no sólo al niño, sino a todo el colectivo (dinamizador de la UAIIN, 23 de junio de 2017).*

Además, las prácticas de las/os dinamizadoras/es no se acotan al tiempo presente, sino que en la relación ontológica muestran un anclaje entre el pasado, como referente histórico del presente, y proyección del presente al futuro. Como se verá en la siguiente narrativa, la comprensión del tiempo es opuesta a su parcelación:

*como profesores hacemos parte de ese proceso de lucha, del proceso de formar a los estudiantes [...] que las comunidades empiecen a formar los niños desde que nacen, y nosotros cómo ayudar, apoyar a fundamentar que esto de la Educación Propia es la que nos sirve [...] Uno, de los estudiantes, lo primero que espera es que sean líderes [...] cuando uno habla de líderes, sea gobernador, sea alguien de la misma comunidad. Entonces, uno mira que la Educación Propia no está mirando que el estudiante sale y solamente para buscar empleo, sino que mire que ellos también pueden formarse en su contexto (dinamizador del norte del Cauca, 22 de abril de 2017).*

### INTERCULTURALIDAD: “NO VAMOS A DECIRLE QUE PIENSAN MAL”

Otra de las prácticas que evidencian es la interculturalidad. Las comunidades donde las/os dinamizadoras/es orientan procesos de Educación Propia se caracterizan frecuentemente por la convergencia de distintos grupos sociales: sean de varios pueblos originarios, campesinos, afrodescendientes. Esta particularidad del territorio conlleva a considerar que todo el tiempo, durante la cotidianidad, existe un cruce de ontologías en el espacio y en el territorio simbólico. Señala un dinamizador que:

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

*el concepto de interculturalidad nosotros lo hemos venido manejando, porque dentro de nuestros territorios lo venimos haciendo práctico. Por ejemplo, dentro de nuestro territorio compartimos el territorio con Misak, con campesino [...], pero siempre y cuando quien tiene sus derechos, quien tiene sus deberes y, de acuerdo a eso, pues nos vamos armonizando entre ambos [...] los mestizos, ellos tienen un concepto de tierra, de naturaleza, yo tengo otro concepto, pero lo hemos venido retroalimentando. Entonces, hemos dicho [...] que la tierra es nuestra madre; ellos tienen su concepto, pero no vamos a decirle que piensan mal [...] sino que nosotros ponemos en contexto nuestra forma de ver, nuestra visión y, de acuerdo a eso, vamos entendiéndonos y también nos vamos respetando. Y en muchas oportunidades, ellos dicen: “estamos de acuerdo, porque sí es cierto que la tierra hay que cuidarla, hay que protegerla”. Entonces, ahí vamos enterciendo conocimientos (dinamizador de la UAIIN, 23 de junio de 2017).*

El hacer en la comunidad y en las escuelas donde se encuentran las/os dinamizadoras/es requiere la puesta de un diálogo con estas subjetividades que basan su sentir, pensar y actuar en otras maneras de comprender a la Tierra, al territorio, a la espiritualidad, a la vida misma. Se considera una relación de encuentro y desencuentro, de posibilidad del diálogo y disposición ontológicas, puesto que no es reducible únicamente a saberes desmembrados. Sin embargo, en otros momentos, el diálogo con los grupos que se posicionan desde otras ontologías políticas occidentales, exige una negociación sobre dejarles vivir su propio proyecto de vida.

#### “ES UN RÍO... PARA NOSOTROS, ES VIVO”

En las narrativas anteriores, en distintos momentos se ha hecho presente una comprensión ontológica que se orienta a la preservación de la vida por la vida, que se muestra opuesta a acciones orientadas a la acumulación del capital:

*haciéndole ver a la comunidad que no es tanto el tener, sino, cómo uno puede, pues, vivir con lo poco que se tiene ahí e ir tranquilamente [...] Para eso debemos estar educados, una educación para la vida, no para, pues, de tenerlo todo (dinamizadores del norte del Cauca, 21 de abril de 2017).*

Como antes se ha dicho, la práctica de las/os dinamizadoras/es no se acota al espacio escolar, sino que lo trasciende para articularse con el andar de la comunidad, en los procesos que conforma y en la manera en que la comunidad muestra su diferencia política con otros grupos de poder. Sobre todo, esta práctica de sensibilización por la vida se manifiesta frente a los proyectos capitalistas que orientan la cosificación y acumulación, como refiere un dinamizador en relación con la defensa de un Río, cara a los intereses de una empresa transnacional:

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

*Es como la multinacional, quiere desviar el Río Ovejas [...] Ese Río Ovejas lo quieren desviar para tirarlo a la salvajina, y nos hemos opuesto, y la multinacional allá está insistiéndole al alcalde y exigiéndole al gobierno de que hay una licencia allá. Pero de hecho no, porque es un Río, es una fuente de agua, tiene sus valores, tiene sus principios. Desde la parte cultural, para nosotros, es vivo, porque ahí ejercemos todas nuestras actividades de protección, inclusive; porque el hecho de que un Río pase, pues nos da mucha garantía, mucha protección, mucha fuerza cultural y, por eso, nosotros no lo vamos a dejar al Río (dinamizador de la UAIIN, 23 de junio de 2017).*

#### “AYÚDEME A HACER MINGA”: COMUNALIDAD

Gran parte de la práctica de las/os dinamizadores se desenvuelve en la comunalidad, esto es, en los vínculos comunitarios que dan forma a la configuración de la subjetividad colectiva, que implica mirar por el bien común. Esta práctica, como señala un dinamizador en la siguiente narrativa, es de reconocimiento en la comunidad:

*ése es como el título, el reconocimiento que a uno le van dando [...] Porque si yo hago mi casa, pues ya el reconocimiento que me hacen es de que ya, el otro compañero dice: “pues ayúdeme a hacer minga” [...] Si hay que hacer un rancho, pues dicen: “usted sabe hacer ranchos, venga pa’ acá” [...] (dinamizador de la UAIIN, 28 de abril de 2017).*

Ahora bien, la comunalidad se manifiesta también como una práctica política en los momentos en que se hace frente a la inmersión de los proyectos de vida del occidente hegemónico en la cotidianidad de las comunidades. Orientar sobre los cultivos para uso ilícito, al ser una de las regiones en Colombia donde gran parte del uso de la tierra se destina a esa práctica, exige el desglose procedimental de una serie de haceres colectivos: la organización, el encuentro asambleario, la puesta en común, el diálogo, la valoración del coste sobre el futuro comunitario, las tensiones en torno a los intereses, la determinación de la decisión que es más conveniente para la existencia de la comunidad. Son varias las experiencias que narran las/os dinamizadoras/es sobre la comunalidad en la erradicación voluntaria de los cultivos para uso ilícito:

*ya estando el problema dentro de la comunidad sobre los cultivos ilícitos [...] se dialoga con la comunidad [...] se revisa qué está pasando [...] Ahora, el paso a seguir con la comunidad es orientar a la comunidad sobre las problemáticas que están causando esos cultivos y cómo buscar otras estrategias, otras formas de vida de lo económico para cambiar de pensamiento estos jóvenes [...] Por ejemplo, ahí [...] donde yo estoy, no hay grupos armados, allí no lo hay [...] porque la política se ha mantenido. Pero ¿qué pasa con la otra vereda? La otra vereda no tiene fuerte la parte política educativa, entonces ellos hacen y des-hacen ahí (dinamizadora del norte del Cauca, 22 de abril de 2017).*

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

Es así como, en este contexto, la práctica de las/os dinamizadoras/es comunitarias/os evidencia su origen y horizonte políticos. Su hacer se desenvuelve constantemente en la orientación a través de análisis complejos del presente para el futuro, tanto comunitario como individual, con las/os estudiantes, con las familias de las/os estudiantes, con la comunidad en general, sobre las problemáticas sociales que atraviesan en la defensa de los vínculos, de sus formas organizativas, de sus proyectos de vida y de sus territorios. Presentan, así, una irreductibilidad de su configuración como sujetos políticos comunitarios:

*hacerle ver claridad a la gente, lo que implica la guerrilla, todo, pero a uno le toca en todo el contexto político irse, pues, como perfilando a la comunidad hacia el futuro [...] Porque toda la guerrilla no está concentrada allá, muchos se quedaron por fuera. Entonces eso también hace que el orientador [dinamizador] también tiene esos riesgos, porque de todos modos hay que proyectar la gente [...] uno tiene que hacerle ver la realidad a la gente de que todo no es tan bonito, todo no va a ser paz. Quizá va a ser más duro el postconflicto [...] Aquí, históricamente, los dinamizadores o profesores nos hemos enfrentado [...] estamos en medio de fuego cruzado y, dentro de ese fuego, por ejemplo, cuando llega el ejército, dice pues: “posesionen una escuela”. ¿Qué tiene que decir el orientador?, pues salir a decirles: “señores del ejército, este es un espacio educativo; por favor, váyanse a otro lado”. Ahí ya se convierte uno en objetivo militar (dinamizador de la UAIIIN, 23 de junio de 2017).*

Quienes hacen de dinamizadoras/es, al orientar procesos que se contraponen políticamente con los proyectos de vida de los grupos hegemónicos, tal como compartieron en las narrativas anteriores, son reconocidos, situados y confrontados por los grupos armados. Su voz y cuerpo personifican las luchas de re-existencia de sus pueblos; entonces, en ellos se materializa la oposición. Son sujetos que corren un alto riesgo en términos de la violencia sociopolítica de la región.

## CONCLUSIONES

Como se mostró en el análisis, la región del Cauca es compleja no sólo por su disposición topográfica, sino por las configuraciones de subjetividades colectivas que se dan forma en el territorio, así como por las apropiaciones territoriales que éstas hacen. Es, entonces, una región trazada por distintos actores sociales colectivos, tanto pertenecientes al occidente hegemónico como a pueblos no occidentales quienes, en los intentos por ver consolidados sus proyectos de vida, utilizan las distintas posiciones políticas a su favor para tener un mayor acceso al poder y para enactuar los mundos afines a sus ontologías políticas.

Desde su sentipensar en acercamiento a las comunidades, las/os dinamizadoras/es muestran complejas re-existencias conformadas por valores, praxis, anhelos y pensamientos tendientes a la prevalencia comunitaria. En torno a la comunidad,

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

evidencian una comprensión ontológica que rebasa la visión binominal, separatista, del ser humano y la naturaleza, cuando su hacer político se orienta también a la defensa de la tierra y de otros seres en una no reducción materialista. Así, rebasan los márgenes androcéntricos, para situar su hacer por la vida total, la vida en comunidad; es decir, una lucha por la vida, *los commons*, a través de la Educación Propia.

En el cuidado del tejido comunitario, sea a través de la orientación de estudiantes, familias, de la comunidad en general o en la defensa del territorio, las/os dinamizadoras/es espejean distintas esperanzas para el futuro de los pueblos de la región, con el fortalecimiento de proyectos de Educación Propia que se posicionan críticamente en un profundo sentido ético, frente a los regímenes coloniales y capitalistas de los grupos de poder. Como refiere Segato (2020), “el mayor obstáculo al proyecto histórico del capital es el arraigo [...] el enraizamiento local en un paisaje [y en la comunidad] es un obstáculo central a la extensión grilla, de la equivalencia monetaria universal”. En concreto, las y los dinamizadores orientan contrapedagogías de la crueldad (Segato, 2018). Gracias a ellas y ellos, por mostrar una luz de esperanza y posibilidad de vida común, una resistencia a convertir la vida en mercancía.

---

**Imagen 1.**

Médica y médico tradicional en Ritual de armonización del Río Ovejas (Rodríguez, Diana. 7 de mayo de 2017).



---

**Diana Cecilia Rodríguez Ugalde**, mujer, feminista, psicóloga, antropóloga de la educación, profesora, investigadora. Doctora en Estudios Latinoamericanos en Territorio, Sociedad y Cultura por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

(UASLP). Posdoctorante en la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) sede Morelia, UNAM. Es profesora en la Facultad de Psicología de la UASLP. Investiga sobre la línea “Escuela, re-existencias, género y territorialización en contextos de violencia por crimen organizado o conflicto armado en América Latina”. Colabora con el cuerpo Académico Psicología y Educación (UASLP-CA195) y con el Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados de la ENES Morelia, UNAM. Miembra del Sistema Nacional de Investigadoras/es CONACyT.

**CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:** No se aplica.

**FINANCIAMIENTO:** Este estudio fue posible por el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, México) quien otorgó una beca mixta para la estancia doctoral en Colombia.

---

## REFERENCIAS

ALUNA Acompañamiento psicosocial AC. 2019. *Si no somos nosotras, ¿quiénes?, si no es ahora, ¿cuándo?*. México, El recipiente.

BERTELY, María. 2000. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. 2014. *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, Grupo del Banco Mundial. DOI: 10.1596/978-1-4648-0151-8

CEPAL. 1992. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, ONU.

CONDE, Silvia. 2014. “La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones”. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, s/p. DOI: 10.31391/S2007-7033(2021)0057

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA. 2004. *¿Qué pasaría si*

*la escuela? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán, Fuego Azul.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA. 2016. *Unidad, Tierra y Cultura: autoridad territorial económico ambiental*. Popayán, CRIC.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. 2019. *Población indígena el Cauca. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*, Popayán, Cauca.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. 2019. *Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*, Popayán, Cauca.

Diálogo con dinamizadores del Norte del Cauca, 21 de abril de 2017.

Diario de campo de la investigadora en estancia de investigación en el Departamento del Cauca, Colombia. 19 de enero al 13 de agosto de 2017.

Entrevista a dinamizador de la UAIIN, 28 de abril y 23 de junio de 2017.

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

Entrevista a dinamizador del Norte del Cauca, 22 de abril de 2017.

Entrevista a dinamizadora de la UAIIN, 24 junio de 2017.

Entrevista a dinamizadora del Norte del Cauca, 22 de abril de 2017.

ESCOBAR, Arturo. 2004. “Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el pacífico colombiano”. En RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel. (Coords.), *Conflicto e invisibilidad. Retos de los estudios de la gente negra en Colombia*. Cali, Editorial Universidad del Cauca, pp. 53-72.

ESCOBAR, Arturo. 2014a. *Sentipensar con la tierra*. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín, UNAULA.

ESCOBAR, Arturo. 2014b. *La invención del desarrollo*. Popayán, Universidad del Cauca.

FUENTES, José. *Sobre la crisis civilizatoria y las alternativas: de la industrialización de la vida a un pluriverso de realidades*. Sevilla, tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide Sevilla.

GABBERT, Karin y LANG, Miriam. 2019. ¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad. Quito, Abya Yala.

GIROUX, Henry. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Temas de Educación Paidós.

COLOMBIA. 2016. Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Bogotá, Desde Abajo.

GONZÁLEZ, Camilo, GONZÁLEZ, Leonardo y ESPITIA, Carlos. 2018. *Cauca y Nariño: crisis de seguridad en el posacuerdo*. Bogotá, Indepaz.

GRUPO DEL BANCO MUNDIAL. 2011. *Estrategia de educación 2020. Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Washington D.C., Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial.

GRUPO DEL BANCO MUNDIAL. 2015a. “El nuevo horizonte a la educación: del acceso a la calidad”, discurso del presidente Jim Yong Kim en el *Foro Mundial sobre la Educación*. Incheon, República de Corea, Banco Mundial.

GRUPO DEL BANCO MUNDIAL. 2015b. *Definición de educación*.

GUTIÉRREZ, Francisco. 2016. “La vida política”. En MELO, Jorge (coord.). *Colombia: la búsqueda de la democracia, Tomo 5, 1960-2010*, pp. 31-84.

HARVEY, David. 2006. “Notes towards a theory of uneven geographical development”. En HARVEY, David. *Spaces of global capitalism*. United Kingdom, Verso, pp. 69-116.

INDEPAZ; Cumbre Agraria campesina, étnica y popular; Marcha patrótica. 2020. *Informe Especial, registro de líderes y personas defensoras de DDHH asesinadas desde la firma del acuerdo de paz, del 24/11/2016 al 15/07/2020*. Bogotá.

LANDER, Edgardo. 2000. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico”. En LANDER, Edgardo. (coord.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, pps. 11-40.

MEDINA, Patricia. 2015. *Pedagogías insumisas*. México, UCACH, CESMC, Educación para las Ciencias en Chiapas, Juan Pablos Ed. DOI: <https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.847>

MORINI, Cristina. 2014. “Por amor o a la fuerza. Madrid, Traficantes de sueños”.

ONU. 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York, ONU.

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

- PEÑARANDA, Daniel. 2012. “Las guerras de los años ochenta y la resistencia contra los actores armados”. En SÁNCHEZ, Gonzálo. (coord.), *Nuestra vida ha sido nuestra lucha*. Bogotá, Taurus, Semana, Centro de Memoria Histórica, pp.167-202.
- PNUD. (2014). *Cauca: análisis de las conflictividades y construcción de paz*. Bogotá, PNUD.
- QUIJANO, Aníbal. 2000. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En LANDER, Edgardo. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, pp. 201-247. Buenos Aires, CLACSO.
- QUIJANO, Aníbal. 1992. “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29: 11-20.
- RÍOS, Jerónimo. 2020. *La(s) geografía(s) de la violencia guerrillera en Colombia 2012-2020*. Madrid, Real Instituto El Cano.
- ROCKWELL, Elsie. 2018. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires, CLACSO.
- RODRÍGUEZ, Diana; SOLÍS, Daniel. 2019. “Identidades docentes de estudiantes indígenas de la Huasteca Potosina”. *Perfiles Educativos*, v. 41, n. 166: 40-57. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59073>
- SEGATO, Rita. 2011. “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial”. En BIDASECA, Karina. (coord.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires, Godot, pp. 11-40.
- SEGATO, Rita. 2018. *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Prometeo.
- SEGATO, Rita. 2013. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires, Prometeo.
- SEGATO, Rita. 2016. *La guerra contra las mujeres*. Madrid, Traficantes de sueños.
- SEGATO, Rita. 2007. *La Nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires, Prometeo.
- SEGATO, Rita; MODONESSI, Massimo y RIBEIRO, Silvia. 2020. *Conversatorio virtual: Capitalismo y luchas contrahegemónicas en tiempos de pandemia*. CLACSO. En: <https://www.youtube.com/watch?v=9cTp85Hma4E>
- SIGAC Instituto Geográfico Agustín Codazzi. 2012. *Mapa de resguardos indígenas*. En [https://geoportal.igac.gov.co/sites/geoportal.igac.gov.co/files/geoportal/mapa\\_resguardos\\_indigenas\\_v1\\_2012.pdf](https://geoportal.igac.gov.co/sites/geoportal.igac.gov.co/files/geoportal/mapa_resguardos_indigenas_v1_2012.pdf)
- SLEE, Roger. 2012. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, Morata.
- UNESCO. 2002. *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Versión en español. Serie sobre la Diversidad Cultural No. 1. Johannesburgo, UNESCO.
- UNESCO. 2006. *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París, UNESCO.
- UNESCO; UNICEF; GBM; PNUD. 1990. “Conferencia y Declaración Mundial de Jomtien sobre Educación Para Todos. Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”. *Boletín 21 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, UNESCO, OREALC.
- UNESCO; UNICEF; GBM; UNFPA; PNUD; ONU Mujeres; ACNUR. 2015. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon.
- WALSH, Catherine. 2013. “Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir”. Tomo I, en *Serie pensamiento decolonial*. Quito, Abya Yala.

“Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia

---

Recibido el 7 de marzo de 2021. Aceptado el 18 de octubre de 2021.

