



**Educación propia del pueblo indígena Múruí Muina: Apuesta política y pedagógica
para la defensa del territorio en Putumayo, Colombia.**

Autora

Dennis Nathaly Acosta Moreno

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magíster en Educación y

Derechos Humanos

Asesor

Juan Camilo Arias Mejía, Doctor

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNLAULA)

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

José Rodrigo Flórez Ruiz

Rector

Universidad Autónoma Latinoamericana

Hernán Darío Aguiar Garcés

Decano de Escuela de Posgrados

Cesar Osorio

Coordinador de Maestría en Educación y Derechos Humanos

Juan Esteban Rodríguez Gómez

Elizabeth Castillo Guzmán

Evaluadores

El trabajo de grado fue sustentado el 13 de junio de 2024 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, lo cual quedó en el consignado en el acta de evaluación de trabajos de grado # 01 de 2024.

Contenido

Resumen.....	8
Introducción	9
Planteamiento del problema y justificación	11
Objetivos de Investigación.....	13
Objetivos	13
ESTADO DEL ARTE.....	14
MARCO TEÓRICO.....	25
Educación propia	25
Territorio	29
Neoliberalismo	36
DISEÑO METODOLÓGICO.....	44
Tipo de Investigación: Cualitativa	48
Perspectiva Hermenéutica.....	48
Método: Investigación Documental	49
Tabla de textos abordados para el análisis documental	51
Técnicas de recolección e instrumento de sistematización de la información.....	52
Introducción a los resultados de investigación	56
CAPÍTULO UNO: TERRITORIO HISTÓRICO ANCESTRAL DEL PUEBLO MÚRUI	
MUINA.....	58

Ubicación, población y organización del pueblo Múruí Muina en Puerto Leguizamo, Putumayo.....	59
Contexto actual de las disputas territoriales.....	62
Amazonía: Territorio de bonanzas.....	68
Perspectivas frente al territorio del pueblo Múruí Muina.....	72
Perspectiva cultural: El territorio como relato histórico - ancestral	73
Perspectiva política: Disputas por la autonomía.....	75
Perspectiva económica: Desarrollo sostenible.....	78
Perspectiva pedagógica: Espacio propio y sitio sagrado para el aprendizaje	80
CAPÍTULO DOS: YOFUERA K+R+GA+ (CANASTO DE SABIDURIA) CONTEXTO HISTÓRICO Y NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN PROPIA DEL PUEBLO MÚRUI MUINA	85
Contexto amazónico: De la etnoeducación a la educación propia.....	85
Normativa que avala la educación propia.....	92
Yua Buinaima y el canasto de sabiduría.....	96
Entre las caucherías y los capuchinos.....	98
Proceso histórico de la educación propia para el pueblo Múruí Muina.....	103
La palabra de educación ya estaba dada por Moo Buinaima.....	107
Prácticas pedagógicas en el marco de la educación propia que orientan la defensa del territorio	112

Actores partícipes de la educación propia:	115
Espacios de aprendizaje	116
Proceso reflexivos e investigativos propios	117
Ejes de conocimiento	118
Ciclos de aprendizaje	122
Pedagogía Propia e Intercultural	125
Enfoques de la didáctica	126
Estrategias pedagógicas	127
Valoración.....	127
CONCLUSIONES	130
Educación propia para la defensa de los territorios	130
Retos de cara al neoliberalismo e invitaciones pedagógicas	136
Educación Propia y Derechos Humanos.....	140
REFERENCIAS.....	143
APÉNDICES.....	155

A mi madre, mi padre, mi abuela y mi hermana.

*A las redes de afecto que no soltaron mi mano en este
proceso.*

*A las abuelas, abuelos, niñas, niños, etnoeducadoras,
etnoeducadores de la selva leguizameña.*

Al área de educación de ACILAPP.

Fígora Kaɪ Moo, Kaɪ Eño.

Resumen

Este trabajo busca comprender cómo la educación propia contribuye a la defensa de los territorios en que habitan los pueblos indígenas. Aunque esta corriente tuvo su origen en el Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC en los años 1970, se han presentado diversas experiencias a partir de entonces en el país. Este documento se enfocó en la educación propia del pueblo amazónico Múruí Muina a partir de la investigación documental y diálogos en el mambadero, entendido como dispositivo colectivo de deliberación, orientación, consejo y construcción de saberes en todos los ámbitos de sus vidas y, a propósito de esta investigación, las relaciones entre la construcción, proyección, planeación, implementación y reflexión sobre la educación propia y los procesos de lucha y defensa de sus territorios. Se concluye que la educación propia está directamente vinculada con el territorio y que la reflexión pedagógica de la cosmovisión, la creación de estrategias pedagógicas propias e implementación de prácticas y saberes propios dentro y fuera de la escuela, suponen una profunda disputa con el saber-poder hegemónico actual. Por último, se plantea que la educación propia es un aspecto central en los procesos culturales, políticos y pedagógicos de los pueblos originarios y se ha convertido a su vez en una herramienta fundamental para el relevo intergeneracional y la pervivencia digna de las comunidades en su territorio histórico ancestral.

Palabras clave: Educación Propia, Territorio, Extractivismo, Cultura, Defensa.

Introducción

La experiencia personal y política de recorrer por horas los ríos Putumayo y Caquetá para sentarse a mambear con los abuelos en malocas construidas por decenas de manos en medio de la selva amazónica, escuchar en lenguas Bue, M̄ka y M̄n̄ka¹ narrativas sobre cómo las caucherías arrebataron la vida de cientos de indígenas, sobre cómo los espirituales cuidan el río y la selva, sobre la importancia de disputar escenarios políticos para defender sus territorios, sobre cómo Jibina (coca), D̄ona (tabaco) y Fareka (yuca dulce) llenan de sabiduría, justicia y dulzura a quienes mambean gracias a Moo Buinaima (padre creador). Ver cómo en el transcurso de la tarde y la noche niños y jóvenes se acercan para mambear, escuchar a los abuelos, ayudar a preparar el mambe y la caguana (bebida de almidón de yuca dulce y piña u otra fruta). Acompañar a las abuelas y mujeres en la chagra (lugar donde cultivan sus alimentos) a recoger, sembrar o socalar mientras las y los niños ayudan, preguntan, aprenden; esto, entre otros sucesos que trascienden el entendimiento occidental, fue incentivo para, desde este escenario de privilegio llamado academia, aportar en profundizar la importancia política, cultural, social y ambiental que tiene la educación propia en la defensa del territorio para el pueblo Múruí Muina del bajo predio Putumayo.

Colombia es un país en el cual históricamente han tenido lugar conflictos sociopolíticos de carácter violento. En estos escenarios de selvas llenas de vida también ha llegado de manera paradójica el sino trágico de la historia del país, siendo las principales afectadas las comunidades periféricas, distantes de las grandes ciudades, del “desarrollo” y la “civilización”. Sin embargo, en la historia de los pueblos indígenas que habitan este territorio desde antes de conformarse como

¹ A lo largo del texto se implementarán los siguientes símbolos: + en las mayúsculas e ì en minúscula, teniendo en cuenta que esta es una vocal propia de algunos pueblos amazónicos, incluyendo el pueblo Múruí y la representan de esta manera.

nación, la desterritorialización y la reterritorialización han sido constantes en su historia a partir de la colonización. Pese a esto, su subsistencia es el resultado de procesos de lucha por su autonomía y defensa de sus territorios ancestrales a través de diversas estrategias, dentro de las cuales el diálogo intergeneracional para la transmisión de saberes ha sido fundamental. Con el tiempo esta práctica que ha hecho parte de la cotidianidad de los indígenas se fue reforzando y disputando como derecho de los pueblos originarios, como corriente pedagógica y como política pública, siendo esta lo que hoy conocemos como educación propia de los pueblos indígenas.

La investigación se da en relación con la comunidad después de vincularme en el año 2019 como asesora pedagógica, para orientar a los etnoeducadores en la construcción, implementación y sistematización de proyectos pedagógicos que abordan saberes ancestrales. Además, de sistematizar la información recolectada para la redacción de cuatro cartillas pedagógicas y del Proyecto Educativo Comunitario PEC de una de las instituciones educativas del pueblo Múru Muina. Este proceso se llevó a cabo en estrecho diálogo con la comunidad en espacios como los mambaderos, en interacciones cotidianas en las chagras y los fogones, lo que generó un tejido de confianza fundamental.

Si bien la presente investigación se basa en la investigación documental, se desarrolla como un proceso solidario y participativo, donde el diálogo y la comunicación simétrica son fundamentales. Se privilegian los espacios de mambeo y los diálogos intergeneracionales para indagar en las nociones de territorio, educación propia y extractivismo que tiene el pueblo complementando el proceso de revisión documental. Además, se promueve la construcción colectiva e intercultural del conocimiento, con la participación de miembros de diferentes clanes

y generaciones, así como la recuperación histórica por parte del pueblo, reconociendo su historia individual y colectiva.

Para efectos de esta investigación, se reconoce en la educación un escenario de disputa ideológica entre el saber – poder hegemónico global y el saber popular, ancestral y local. Por tanto, la apuesta por reivindicar, problematizar, potencializar, analizar la educación propia del pueblo Múru Muina desde las fortalezas y retos que afronta para su implementación, aporta reflexiones que refuerzan su práctica pedagógica, su horizonte político, su apropiación cultural y su posibilidad de “amanecer la palabra”.

Planteamiento del problema y justificación

A partir del genocidio y epistemicidio² que tuvieron lugar desde de la colonización de América hasta la actualidad, se han impuesto múltiples formas políticas, sociales, culturales y económicas de someter a las diferentes comunidades indígenas a la occidentalización, homogenización y desarraigo necesarios para la materialización de un sistema-mundo desigual como el que nos rige hasta nuestros días. A pesar de esto, diversos pueblos originarios sobreviven, permanecen, existen y resisten en sus territorios. El hecho de que aún mas de 800 comunidades indígenas según la CEPAL (2014) perviven en el continente y de estos aproximadamente 115 en Colombia, según el DANE (2019), da pie a preguntar de qué manera lo han logrado. Al respecto, se reconocen algunos aspectos fundamentales como las prácticas y saberes transmitidos mediante el diálogo intergeneracional, la apropiación y empoderamiento del territorio mediante el reconocimiento del mismo, las prácticas cotidianas que responden a su contexto y cosmovisión y

² Este concepto es abordado por Boaventura de Sousa Santos como “(...) la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo” (de Sousa, 2010, p.8).

las recientes disputas epistemológicas y políticas por la garantía de sus derechos, autonomía y autodeterminación.

Desde esta perspectiva, dentro de las múltiples exigencias de las comunidades originarias, el poder implementar y administrar su educación cobra gran importancia, pues su materialización garantiza la continuidad de sus culturas, al igual que la posibilidad de disputar los territorios y las decisiones que sobre ellos se toman. De lo anterior depende tanto la pervivencia de sus lenguas, prácticas y saberes en la cotidianidad, como las determinaciones políticas y económicas que tome cada pueblo de cara al extractivismo capitalista en sus territorios para habitarlos en paz.

En virtud de lo anterior, el presente trabajo investigativo apuesta por comprender de qué manera ha contribuido la implementación de la educación propia del pueblo Múruí Muina como apuesta política y pedagógica en la defensa de los territorios que habitan en la Amazonía colombiana, la cual es concebida como un escenario en el que convergen disputas globales, pero también importantes procesos de resistencia y emancipación. En este sentido, destacamos que esta comunidad ha experimentado a lo largo de los años múltiples procesos de desterritorialización, siendo uno de los más emblemáticos por sus efectos profundos la llegada de la industria del caucho desde la primera mitad del siglo XX, la cual dejó heridas que aún permanecen abiertas en la comunidad. De allí que el interés por abordar sus formas de comprender el territorio, así como las estrategias pedagógicas para permanecer en él, resulten ser claves a la hora de entender cómo a pesar de múltiples desafíos, el pueblo Múruí Muina no solo persiste, sino que además se proyecta de cara al futuro proponiendo modelos de vida alternativos al desarrollo occidental.

Objetivos de Investigación

Pregunta orientadora

¿De qué manera ha contribuido la implementación de la educación propia del pueblo indígena Múruí Muina en los procesos de defensa de los territorios que habitan en Puerto Leguízamo, Putumayo?

Objetivos

General:

Comprender la contribución de la construcción e implementación de la educación propia en la defensa del territorio que habita el pueblo Múruí Muina.

Específicos:

1. Analizar el sentido que cobra el territorio en las prácticas y discursos de la educación propia para el pueblo Múruí Muina.
2. Reconocer el significado e importancia que cobra la educación propia para el pueblo Múruí Muina.

ESTADO DEL ARTE

El presente estado del arte tuvo como objetivo analizar algunas investigaciones de los últimos doce años acerca de la educación propia en Colombia y algunos países de América Latina. Se prestó particular atención a las reflexiones, tensiones y coincidencias que a lo largo del tiempo y el espacio se han realizado en torno a esta categoría, así como las posibilidades epistemológicas e investigativas que quedan abiertas a la reflexión y futura problematización. En este sentido, se observaron algunas tendencias generales en el rastreo bibliográfico. Por ejemplo, que han sido intelectuales y académicos latinoamericanos como Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz (2008), Carlos Ariel Mueses Delgado (2008), Carlos Mario Molina Betancur (2012), Victor Alonso Molina Bedoya y José Fernando Tabares Fernández (2014), Maria Isabel González Terreros (2020) , y, profesionales de las comunidades como Graciela Bolaños (2012), Libia Tattay (2012), William Antonio Pilcue Valbuena (2010), María Amanda Taborda Galeano (2021) apoyados por abuelos, abuelas, etnoeducadores y sabedores de sus pueblos quienes principalmente han desarrollado esta categoría.

La educación propia, tiene su principal origen en el Cauca, Colombia, más específicamente en el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC durante la década de 1970, cuando esta organización denominó bajo este concepto una práctica educativa, comunitaria y ancestral que se ha venido implementando desde la historia misma de los pueblos indígenas. Si bien la educación propia se sitúa en Colombia, es posible evidenciar diferentes experiencias de educación que parten de la autodeterminación de los pueblos indígenas en otras comunidades a lo largo del continente latinoamericano que nutren el debate, la resignificación de esta corriente y su importancia en el contexto actual, como las investigaciones *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas*

de las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, México del investigador Bruno Baronnet (2009), *Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social Mapuche* de los investigadores Segundo Quintriqueo Millán, Katerin Arias Ortega, Gerardo Muñoz Troncoso, Héctor Torres, Soledad Morales, Fernando Peña Cortés en Chile (2021) o *Milpas Educativas: Entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir* del investigador Stefano Sartorello también en México (2021). En dichas investigaciones es posible leer experiencias de otros países y de otras comunidades indígenas en la lucha por abordar y profundizar sus saberes y prácticas en sus propios territorios, partiendo principalmente de sus espacios propios, sus mayores sabedores, su historia y cosmovisión. Por tanto, si bien esta categoría es relativamente nueva, su fundamento cobra sentido desde una perspectiva histórico – ancestral de los pueblos indígenas (Pilcue Valbuena, 2010).

En las investigaciones abordadas se pueden evidenciar tres ejes fundamentales entorno a los cuales se construye la perspectiva frente a la educación propia, estos son lo cultural, lo político y lo pedagógico. Sin embargo, en diferentes escritos estas se interrelacionan. A continuación, se abordará cada aspecto y sus posturas.

En lo cultural se reconocen autores como María Camila Ospina Alvarado, Viviana Varón Vega y Lina Marcela Cardona Salazar (2020); Graciela Bolaños y Libia Tattay (2012); Jorge Iván Zuluaga Giraldo y Wilson Alejandro Largo Taborda (2020); William Antonio Pilcue Valbuena (2010); María Amanda Taborda Galeano (2021); Samuel Asdrubal Avila y Yuly Andrea Ayala (2017). Dentro de las apuestas que proponen estos investigadores e investigadoras es posible develar “una reflexión de la educación propia en el marco de la identidad, la autonomía y el desarrollo curricular como una posibilidad para fortalecer el saber cultural desde la opción de vida

de cada una de las comunidades indígenas” (Zuluaga Giraldo y Largo Taborda, 2020, p. 179). Lo que sería un abordaje desde la importancia de la educación propia en la reivindicación, visibilización y continuidad de la historicidad, saberes y prácticas culturales de cada pueblo indígena que la implemente.

En lo político, se encuentran autores como Carlos Mario Molina Betancur (2012), Stefano Sartorello (2021), Victor Alonso Molina Bedoya y José Fernando Tabares Fernández (2014), Segundo Quintriqueo Millán, Katerin Arias Ortega, Gerardo Muñoz Troncoso, Héctor Torres, Soledad Morales, Fernando Peña Cortés (2021), Henry Giroux y María Elena Pérez Bustillo (2020), Margarita Sgró (2019), Zoe Medina Valdés (2015), María Elena Tobar Gutiérrez (2020) y Bruno Baronnet (2009). Dentro de sus investigaciones se plantea que la defensa de la educación propia representa una posibilidad de lucha y de resistencia de las comunidades indígenas para proteger su identidad y existencia. Lo propio tiene que ver con la superación de todas las formas de subalternización y de colonización de los seres, los saberes y los poderes comunitarios. (Molina Bedoya y Tabares Fernández, 2014).

En estos trabajos es posible evidenciar el potencial político y emancipador que subyace a la implementación y defensa de la educación propia. En lo pedagógico, destacan autores como María Isabel González Terreros y Alfonso Torres Carrillo (2012 y 2020), Lorena Paola Rojas Grisales (2021), Graciela Bolaños y Abelardo Ramos (2015). Se encuentran posturas frente a sentidos, prácticas y saberes que han posibilitado y fortalecido las construcciones colectivas en experiencias escolares (González Terreros y Torres Carrillo, 2020). La formulación de los currículos e implementación de la educación propia de los pueblos indígenas de cara a territorios multiculturales (González Terreros, 2012), el reconocimiento que históricamente se le ha dado a

la educación indígena en Colombia y la elaboración de los contenidos y las discusiones epistemológicas que ha suscitado (Bolaños y Ramos, 2015). Aquí se identifica constantemente la preocupación por la construcción de los currículos en la educación propia, su implementación en ambientes escolares y la incidencia de la implementación en territorios diversos.

Algunos de los interrogantes que han orientado estas producciones intelectuales giran en torno a aspectos como: ¿Qué impactos, posibilidades y repercusiones tiene en los territorios y en la subjetividad de los estudiantes la implementación de procesos pedagógicos que respondan al contexto y prácticas propias de los pueblos indígenas? (Sartorello, 2021) ¿De qué manera se materializa la educación autónoma indígena? ¿Cuáles han sido los avances jurídicos y normativos para garantizar la implementación de la educación propia indígena? (Molina Betancur, 2012) ¿De qué manera la educación propia posibilita en las comunidades ancestrales el empoderamiento de su cultura propia en medio de una cultura occidental capitalista? (Rojas Grisales, 2021) Reconocer estos interrogantes como preocupaciones latentes en torno a esta categoría, da cuenta de la perspectiva política y pedagógica que se encuentra en la misma, pero también de sus alcances, límites, potencialidades y trascendencia. Si bien en cada territorio, pueblo y contexto las respuestas pueden variar, es claro que subyace y se resalta en general el carácter emancipador y transformador que alienta las prácticas y discursos pedagógicos tejidos desde las mismas comunidades.

Al realizar la lectura es posible identificar que, de la mano de la educación propia, se evidencia una relación indisociable con otras categorías importantes como lo son:

1. Interculturalidad, en la medida en que, como dicen Graciela Bolaños y Libia Tattay:

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que

el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar (Bolaños y Tatay, 2012, p. 48).

Si bien lo intercultural ha estado ligado a la etnoeducación en Colombia, asumiendo que, el hecho de brindar educación a una cultura diferente, era ya materializar la interculturalidad como narran Castillo y Caicedo (2008):

Desde el punto de vista de lo que se construyó como plataforma conceptual para el campo de la Etnoeducación, la idea de la interculturalidad se configura del siguiente modo: 1. Como capacidad de los sujetos étnicos para interactuar con otras culturas. 2. Como cualidad de los sujetos y los saberes etnoeducativos. (Caicedo y Castillo, 2008, p. 29)

En esta categoría, a luces de la educación propia, se habla de la necesidad de un constante diálogo intercultural con los avances tecnológicos que permean inminentemente la cultura indígena y potencien sus procesos, pero también, con otras culturas que posibiliten escenarios de construcción y fortalecimiento político, cultural y educativo, entendiendo el trasfondo político que distingue lo intercultural de lo multicultural.

2. La autonomía, entendida como la necesidad de que sean los pueblos indígenas en garantía del Estado quienes administren sus propios recursos y la implementación de sus proyectos educativos, pues se asume que solo de esta manera será posible restringir la permeabilización estatal a la educación propia, la subjetividad de los docentes, los intereses de los estudiantes y la

importancia de cada miembro de la comunidad en este proceso, desde las y los niños hasta los y las abuelas sabedoras. (Satorello, 2021)

3. El territorio como espacio histórico ancestral de convergencia y construcción de identidades, prácticas y saberes propios de los pueblos indígenas. Este es por un sinnúmero de motivos el principio de la lucha y resistencia de estas comunidades. Ejemplo de ello es el inicio del CRIC en su disputa por la recuperación de las tierras ancestrales de las cuales fueron desplazados. Dentro de los diferentes procesos organizativos indígenas la tierra cobra relevancia como un ser vivo, histórico y de derechos (Bolaños y Tattay, 2012).

4. La resistencia que ha hecho parte de la historia de los pueblos indígenas desde la colonización al día de hoy, teniendo en cuenta que si bien ya no son las prácticas violentas las que predominan en la reducción de la población indígena, estas no solo persisten, sino que se entremezclan con una cultura racista, excluyente, capitalista y una estructura legal y normativa que especialmente en su fase neoliberal impiden el pleno desarrollo de los proyectos políticos y pedagógicos de las comunidades ancestrales. Frente a este panorama los actores de la educación propia resisten, luchan y caminan (Rojas Grisales, 2021).

Uno de los factores que ha posibilitado el reconocimiento y problematización de la educación propia ha sido el uso de técnicas sociales de investigación como:

La sistematización de experiencias por parte de organizaciones e investigadores que la han implementado, tales como María Camila Ospina Alvarado, Viviana Varón Vega y Lina Marcela Cardona Salazar (2020); Stefano Sartorello (2021); Segundo Quintriqueo Millán, Katerin Arias Ortega, Gerardo Muñoz Troncoso, Héctor Torres, Soledad Morales y Fernando Peña Cortés (2021).

La etnografía por parte de algunos investigadores como Víctor Alonso Molina Bedoya y José Fernando Tabares Fernández (2014), Lorena Paola Rojas Grisales (2021), Samuel Asdrubal Avila y Yuly Andrea Ayala (2017).

Entrevistas grupales, focales, semiestructuradas realizadas por investigadores como Segundo Quintriqueo Millán, Katerin Arias Ortega, Gerardo Muñoz Troncoso, Héctor Torres, Soledad Morales y Fernando Peña Cortés (2021); María Isabel González Terreros y Alfonso Torres Carrillo (2020).

Estudios de caso como los implementados por Jorge Iván Zuluaga Giraldo y Wilson Alejandro Largo Taborda (2020), María Isabel González Terreros (2012), entre otras que dejan ver que el carácter político, pedagógico y emancipador de esta categoría requiere de análisis socio-críticos, reflexivos y participativos principalmente desde una perspectiva hermenéutica crítica.

Los hallazgos de cada investigación abordada, brindan elementos de suma importancia para nutrir los discursos de la educación propia, algunos de los más relevantes son los siguientes. En primer lugar, los logros que han tenido mediante diferentes disputas los pueblos indígenas, hablando principalmente de Colombia en la conquista de derechos materializados en el marco legislativo del país que les garantizan autonomía en algunos ámbitos como el educativo. Ejemplo de esto son los Proyectos Educativos Comunitarios PEC, el Sistema Educativo Indígena Propio SEIP entre otras normas, decretos y leyes. Esto lo resaltan autores como Carlos Mario Molina Betancur (2012), María Elena Tobar Gutiérrez (2020), Graciela Bolaños y Abelardo Ramos (2015).

Asimismo, destacamos el papel que desempeña el Buen Vivir como principio ontológico de los pueblos indígenas, pues orienta sus Planes de Vida y sus Planes de Salvaguarda³, los cuales cobran vital importancia debido a que en ellos se consagra la filosofía de vida y horizonte político-social de cada pueblo, donde se explicita la importancia de la integración entre comunidad, naturaleza y espiritualidad como elemento fundamental en la construcción, materialización y resignificación de la educación propia para lograr condiciones de vida coherentes con su cosmovisión y necesidades. Autores como William Antonio Pilcuc Valbuena (2010), Jorge Iván Zuluaga Giraldo y Wilson Alejandro Largo Taborda (2020), Lorena Paola Rojas Grisales (2021) hacen especial énfasis en ello.

En tercer lugar, destaca la espiritualidad, la cual emerge como un componente central en la forma de conocer, comprender y acercarse al territorio, que se relaciona con el origen del cosmos, la memoria histórico ancestral de las comunidades y sus dimensiones de organización enseñadas y transmitidas intergeneracionalmente mediante el diálogo de saberes y la educación propia, tal como se menciona en el trabajo *Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social Mapuche*:

En la perspectiva indígena el territorio tiene relación con el origen del cosmos y sus dimensiones verticales y horizontales, por lo que la espiritualidad es un componente central. Esta racionalidad permite a los indígenas permanecer en sus comunidades y proteger su territorio histórico como un patrimonio cultural, donde se distinguen las siguientes dimensiones: 1) una cosmovisión sobre el mundo físico, el entorno natural,

³ El Plan de Vida y Plan de Salvaguarda son documentos elaborados participativamente y bajo el principio de autonomía que tienen los Pueblos Indígenas para definir su propia forma de salvaguardarse y las orientaciones para garantizar el cumplimiento de sus principios culturales.

social y cultural; 2) una cosmogonía donde se explican los orígenes y las fuerzas espirituales que permiten interpretar la relación de las personas con los elementos objetivos, subjetivos e intersubjetivos; y 3) una cosmología, que expresa los conceptos de orden, número, ritmo, lógica y percepciones del tiempo y del espacio (Millán, 2021, p. 3).

Por otra parte, algunos trabajos señalan que la individualización, competitividad, el desarraigo cultural, entre otras prácticas insertadas en las comunidades a través del discurso neoliberal han roto lazos comunitarios, conexiones profundas con el territorio y un sentido de solidaridad característicos de los pueblos indígenas. Por tanto, el carácter crítico, político y comunitario en la educación propia, mediado y orientado por la espiritualidad de cada pueblo, es fundamental en la articulación de los sujetos, la resistencia y lucha contra el sistema hegemónico (Giroux y Pérez Bustillo, 2020).

De igual modo, pensar en una propuesta curricular permite darle a los estudiantes las herramientas necesarias para contribuir a la formación integral, que favorece la apropiación de la diversidad cultural que potencie un escenario de la educación propia de las comunidades, esto permite que tanto estudiantes como docentes puedan intercambiar experiencias y vivencias desde un aprendizaje contextualizado, el cual será más pertinente pues nace desde sus mismas narrativas y diálogos con el entorno, con sus sabedores, su comunidad y su familia. Esto lo resalta enfáticamente la investigadora María Amanda Taborda Galeano (2021).

Finalmente, algunas conclusiones que pueden abarcar los documentos e investigaciones abordadas en este estado del arte se resumen en las siguientes.

1. La complejidad y reconocimiento de diferentes saberes bajo intenciones socioculturales y políticas claras, es lo que hace a la educación propia una alternativa importante, no solo para el país, sino para el continente latinoamericano. (González Terreros, 2012)
2. Es clara la mediana comprensión de lo que significa la educación propia, sin embargo, al momento de llevarlo al plano pedagógico y curricular los docentes dejan entrever vacíos en el tejido entre lo general y lo propio... por ello es pertinente generar mayores espacios de mingas de saberes, donde se convoquen líderes, sabedores, padres de familia, autoridades indígenas, docentes y estudiantes para posibilitar diálogos constantes. (Rojas Grisales, 2021)
3. Existe una potencialidad fundamental en la implementación de la educación propia, consistente en la posibilidad que han encontrado los pueblos indígenas para desarrollar su autonomía a través de ella. Sin embargo, aún falta un camino por recorrer a nivel normativo y jurisprudencial. (Molina Betancur, 2012)

De lo anterior, se leen más que conclusiones a modo de puntos finales, apuestas, retos y posibilidades de reflexión y problematización que evidencian el gran camino que se ha construido en torno a la educación propia, también el que falta por recorrer para que esta se reconozca y se reivindique como una corriente pedagógica con gran potencial político, emancipador y transformador en América Latina.

Los vacíos que se han evidenciado en este estado del arte no responden a falta de rigurosidad académica por parte de las y los investigadores, sino a la amplitud de este campo que, si bien se ha estudiado rigurosamente en Colombia, las exigencias teóricas, epistemológicas, políticas y pedagógicas del día a día para los pueblos indígenas siguen ampliando las posibilidades

investigativas. Esta investigación apunta a profundizar y potenciar la importancia de la educación propia del pueblo Múruí Muina en la defensa sus territorios histórico-ancestrales inmersos en prácticas extractivistas, políticas, discursos neoliberales y dinámicas violentas.

MARCO TEÓRICO

El presente trabajo tiene como objetivo investigar la forma en que la educación propia de los pueblos indígenas posibilita la defensa de los territorios de cara a un sistema capitalista y neoliberal. Por tanto, se pretende abordar en este marco teórico la educación propia de los pueblos indígenas en dialogo con las categorías territorio y neoliberalismo.

Educación propia

Cuando se habla de educación propia de los pueblos indígenas como práctica milenaria, se hace referencia principalmente a la forma en que, mediante la transmisión intergeneracional de prácticas y saberes, han pervivido las cosmovisiones y culturas propias de pueblos originarios en Latinoamérica. Se trata de aquellas formas de transmisión cultural que han logrado persistir pese a la cristianización existente en el continente desde la colonización.

Luego, cuando se habla de la educación propia de los pueblos indígenas como corriente pedagógica, es necesario retomar la historicidad en la que nace, situando este contexto en la región del Cauca, Colombia, lugar en el cual se conformó uno de los procesos indígenas más importantes del país, el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. La educación propia se originó principalmente a partir de una crítica consciente hacia la educación oficial, en la cual se evidenció un desconocimiento y lejanía con respecto a la estructura social de las comunidades indígenas. Luego el CRIC pensó en la necesidad de una educación que, además de transmitir determinados conocimientos, sirviera para el fortalecimiento político, organizativo e identitario de los pueblos indígenas en escuelas comunitarias. Así lo menciona la mayora e investigadora Graciela Bolaños, miembro de esta organización y precursora en la teoría y la práctica de esta corriente (Bolaños y Tattay, 2012).

De acuerdo a lo anterior, el propósito fundamental de la educación propia, sería:

Generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas, no una educación para superarse individualmente—esto último siendo el supuesto objetivo de los procesos de formación oficial—. Pensar desde las realidades comunitarias significaba que en la escuela se reflexionaba y se investigaba (y aún se hace de esta manera) en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio, la comunidad participaba —y sigue participando— en la construcción misma de los procesos de formación. (Bolaños y Tattay, 2012, p. 47).

Es posible, de lo anterior, vislumbrar un trasfondo político, transformador y emancipador en la educación propia, la necesidad de reflexionar pedagógicamente la cosmovisión y cotidianidad de los pueblos indígenas para ser transmitidos con el claro objetivo de empoderar a las nuevas generaciones de sus territorios ancestrales y luchar por su autonomía y pervivencia.

En diálogo con lo anterior, la docente e investigadora María Isabel González Terreros menciona un punto de gran importancia:

Las escuelas tradicionales/modernas se sustentaron en una educación que hacía énfasis en la capacitación laboral para integrar a los jóvenes indígenas al mercado, al tiempo que se hacía énfasis en la religión católica, que posibilitaba la integración del 'bárbaro a la civilización'. (González, 2012, p. 35)

Esta postura permite evidenciar un par de aspectos fundamentales. Primero, desde la colonización hasta la actualidad han existido formas diferentes de mercantilizar a los indígenas y sus territorios. Una de ellas es la formación para el trabajo en las escuelas. Segundo, la aculturación en las escuelas oficiales mediante la cristianización ha sido un punto

transcendental en la educación en el momento de adoctrinar y legitimar el sistema capitalista, para el cual un territorio habitado por sujetos políticos y empoderados que lo defiendan implica una amenaza. Por tanto, el espíritu de la educación propia está en recuperar, mediante la reflexión pedagógica rigurosa, la identidad y tradición histórico ancestral de cada pueblo indígena con el fin de garantizar su pervivencia en los territorios, dando un papel protagónico a cada miembro de la comunidad. Como lo recogen Gabriela y Libia en el 5to Congreso del CRIC en 1978:

Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y se recojan estas experiencias como base de los fundamentos y contenidos de la formación. Igualmente, se requiere que se analice la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos (Bolaños y Tattay, 2012, p. 48).

Al leer las apuestas políticas, pedagógicas e históricas de la educación propia, será posible vislumbrar que tiene múltiples puntos de encuentro con la Educación Popular, dentro de los cuales se destaca una perspectiva crítica de cara a la educación oficial, un reconocimiento y reivindicación de los saberes y prácticas de un grupo poblacional, una intencionalidad política en territorios y contextos determinados y un proceso de fortalecimiento de los lazos comunitarios. Sin embargo, también es necesario resaltar cuál es la distinción entre estas dos corrientes y el motivo por el cual se reivindica en esta investigación la educación propia.

Se inicia mencionando que en esta corriente existe una relación indisociable entre tres aspectos fundamentales: la espiritualidad, descrita como las creencias que tiene cada pueblo en los espíritus del territorio, sus plantas sagradas, las y los dioses en los que creen; lo comunitario,

entendido como la relación y responsabilidad que tiene cada actor comunitario, es decir, abuelos y abuelas, gobernadores, guardia indígena, artesanos, madres y padres de familia, cazadores, pescadores, etc., con el proceso educativo de niños, niñas y jóvenes y, por último, la relación con el territorio que han habitado histórico ancestralmente. En conjunto, los tres aspectos están mediados por la cosmovisión propia de cada pueblo, la cual toma como fundamento principal la narrativa transmitida en el diálogo intergeneracional por las mayores y los mayores sabedores. Dicha cosmovisión debe orientar la rigurosidad pedagógica y cultural del acto educativo partiendo de la Ley de origen⁴ y el consejo de habitar armónica, espiritual, coherente y respetuosamente los territorios ancestrales.

De acuerdo a lo anterior, cabe acotar que, si bien la educación propia se desarrolla en una relación dialógica, reflexiva y constante entre la espiritualidad, lo comunitario y el territorio ya descrita, lo propio no implica un ensimismamiento, por el contrario, su apuesta política se erige sobre un diálogo intercultural, con todo lo que implica, que le permite leer críticamente el entorno y fortalecer aquellos elementos que aseguren la pervivencia de las culturas:

...es educación propia porque parte de las culturas indígenas y busca fortalecerlas tomando herramientas internas y “externas” a los contextos comunitarios. Es necesario entender lo propio en un sentido más amplio, de pertinencia, no de pertenencia a una sola cultura o pueblo indígena. Desde esta perspectiva la educación propia presenta de cierta manera una gran similitud en su proyección con la educación popular, claro,

⁴ La Ley de origen es la cosmovisión de cada pueblo indígena, la forma en que los ancestros de cada comunidad interpretaron los fenómenos naturales, los seres vivos y espirituales que lo habitan y en sí su territorio; es la narrativa que tienen sobre cómo vinieron al mundo y qué es el mundo, es el todo.

partiendo de los procesos de resistencia cultural que llevan consigo los diversos pueblos indígenas. (Bolaños y Tattay, 2012, p. 48)

Es por todo lo anterior que, respondiendo a las necesidades culturales, pedagógicas y políticas de los pueblos indígenas, específicamente del pueblo Múruí Muina se habla de educación propia y no de educación popular.

En la anterior descripción de los aspectos fundamentales de la educación propia se habla del territorio como uno de ellos. A continuación, se desglosa esta categoría y el por qué cobra especial relevancia en esta investigación.

Territorio

El concepto que se adopta para territorio en este documento se alinea con la orientación de esta investigación hacia la comprensión de esta categoría como parte integral de la vida, la identidad y la existencia de los pueblos indígenas. Se plantean tres momentos para cumplir este propósito, primero, se abordan una serie de definiciones sobre cómo será entendido este concepto a partir de una mirada política, económica y ontológica, desde autoras y autores como Blanca Rebeca Ramírez Velázquez y Liliana López Levi (2015) quienes definen el territorio desde la perspectiva de la geografía, Raquel Gurevich (2006) quien brinda una mirada del territorio en relación con el sistema global, respondiendo a determinaciones capitalistas de fragmentación y segmentación de los territorios según su funcionalidad dentro del sistema y, por otra parte, Mario Sosa (2012), Gilberto Giménez (1999) y Arturo Escobar (2015) a partir de quienes hablamos del territorio desde un enfoque relacional, sujeto a unas dinámicas económicas, pero también a una perspectiva ontológica teniendo en cuenta las particularidades construidas por los actores sociales que lo habitan, lo sentipiensan, lo disputan a partir de sus creencias, prácticas, saberes y diferentes

formas de apropiación del mismo. Segundo, se desarrollan los conceptos de desterritorialización y reterritorialización de Rogelio Haesbert (2013) como procesos indisolubles, pertinentes para entender la constante relación con el territorio de los sujetos que lo habitan y disputan. Tercero, se hablará de cómo estos procesos territoriales a su vez motivan procesos de defensa de los territorios partiendo de la autora María Fernanda Paz Salinas (2017) quien, a partir de la experiencia de conflictos socio ambientales en México, brinda un panorama sobre qué es lo que se disputa cuando se habla de la defensa del territorio.

Se inicia hablando del territorio como “(...) una porción de la superficie terrestre, delimitada y apropiada” (Ramírez y López, 2015, p. 129), sin embargo, es necesario ir más allá de una definición geográfica para entenderlo como producto de una interacción compleja entre diferentes fuerzas que lo disputan y que lo revisten necesariamente de un carácter social y cultural. Se asocia, por lo tanto, con una definición política del mismo, vinculada con el ejercicio del poder, del control o del dominio que un determinado actor social tiene en un territorio específico, tal y como lo mencionan Rebeca Ramírez Velázquez y Liliana López Levi:

En este sentido, se trata de una categoría mucho más concreta y particular que la de espacio; al mismo tiempo, es más especializada ya que vincula a la sociedad con la tierra y por supuesto a la naturaleza, pero no desde su apariencia o representación, sino desde su apropiación, uso o transformación y alude tanto a una perspectiva política, como a una cultural, según sea el enfoque. (Ramírez y López, 2015, p. 130)

Reconocemos, entonces, en el análisis de esta categoría dimensiones sociales, ecológicas, culturales, políticas, económicas, geográficas, temporales, entre otras. Desde su dimensión geográfica, se habla del territorio como un fragmento delimitado de una categoría más grande

llamada espacio geográfico, este posee unas características endémicas a partir de las cuales los actores que lo disputan crean significados del mismo, pueden ser económicos, políticos o culturales. Los intereses que motivan a los actores a disputar un territorio son diversos, sin embargo, y varían según lo que el territorio ofrece y representa para estos actores. Asimismo, para el momento del capitalismo global en que nos encontramos, sus dinámicas y lógicas desempeñan un papel central en la construcción social del territorio, en palabras de la autora Raquel Gurevich:

Nos referimos a los actores globales que valoran, calculan y deciden sobre las tecnologías a emplazar en el territorio, el tipo de mano de obra requerida, la dotación de infraestructura y de fuentes de energía, los sistemas de transporte y comunicaciones. La distribución de estos elementos es altamente desigual a escala del mundo, por eso, los actores decisivos a la hora de fabricar territorios, refuerzan los patrones locacionales preexistentes, reforzando una dinámica acumulativa que tiende a la concentración de capital, mano de obra y recursos diversos (Gurevich, 2006, p. 4)

Esto enfatiza la importancia de una dimensión política del territorio, en la cual se contraponen la construcción del territorio a partir de los intereses económicos y capitalistas frente a la construcción social del mismo en la que “(...) son los actores sociales, económicos, culturales y políticos quienes transforman y construyen los territorios” (Gurevich, 2006, p. 4). Es decir, pese a lo anterior y a la inscripción de los territorios en lógicas mercantiles globalizantes, no hay que perder de vista que cada territorio posee unos rasgos diferenciados, son habitados por individualidades y colectividades que los dotan de sentido y simbolismo, como se ha venido desarrollando en este espectro de la discusión teórica.

Al respecto de lo anterior, Gilberto Giménez nos brinda una reflexión sumamente valiosa frente a la idea de la disolución de los territorios en contextos de globalización neoliberal.

Los territorios siguen siendo actores económicos y políticos importantes y siguen funcionando como espacios estratégicos, como soportes privilegiados de la actividad simbólica y como lugares de inscripción de las 'excepciones culturales' pese a la presión homologante de la globalización (Giménez, 1999, p.27).

De acuerdo a lo anterior, las dimensiones geográficas, políticas y económicas que le confieren especificidades al territorio, son elementos claves a la hora de comprender la realidad social de los mismos, incluso en escenarios complejos como los actuales. En efecto, ha sido el reconocimiento de la voracidad de la globalización capitalista lo que ha llevado a diversas expresiones identitarias a dar luchas desde diferentes ángulos por volver al contacto humano, recíproco, sostenible, empático y respetuoso con la tierra y los seres que la habitan, disputas que en muchas ocasiones pasan de ser políticas y económicas al plano de lo ontológico y lo epistemológico. Un ejemplo de lo anterior, son las ontologías relacionales que construyen territorios como los habitados por comunidades indígenas y campesinas en Colombia, las cuales lo definen no a partir de la idea del individuo sino de una profundización de la idea de comunidad, reconociendo tanto las relaciones sociales con otros seres humanos, no humanos y espirituales que coexisten en el espacio (Escobar, 2014).

No obstante, es necesario reconocer que las condiciones sociales, políticas y económicas a las que el sistema global capitalista somete a algunos territorios (particularmente en países periféricos) generan procesos de expulsión, despojo y apropiación (no de manera lineal) que afectan – en ocasiones de manera radical – las posibilidades de permanencia de los sujetos que los

habitan. Dinámicas como las anteriormente mencionadas, las cuales suelen estar asociadas con la explotación de recursos naturales y el control territorial, han conducido a autores como Rogélio Haesbert (2013) a problematizar las relaciones complejas que conforman el territorio en contextos de capitalismo avanzado, haciendo énfasis en las tensiones que de manera constante intermedian su apropiación y construcción:

El territorio está vinculado siempre con el poder y con el control de procesos sociales mediante el control del espacio. La desterritorialización nunca puede dissociarse de la reterritorialización, y puede tener tanto un sentido positivo cuanto negativo. Entendida como fragilización o pérdida de control territorial, ella tiene un sentido negativo más estricto —como precarización social—; pero el término puede tener también un sentido potencialmente positivo, porque en su acepción más general, la desterritorialización significa que todo proceso y toda relación social implican siempre simultáneamente una destrucción y una reconstrucción territorial. Por lo tanto, para construir un nuevo territorio hay que salir del territorio en que se está, o construir allí mismo otro distinto. (Haesbert, 2013, p.13)

Haesbert menciona que la desterritorialización puede eventualmente comprenderse como una condición constante al habitar un territorio, una renovación simbólica y material del espacio. De hecho, puede haber expresiones positivas de la desterritorialización, sin embargo, en esta investigación se hará más evidente el sentido negativo del término para el cual el despojo, la expulsión, la precarización social, la subalternización y la aculturación se toman como elementos que de manera simultánea pueden afectar la permanencia de determinada comunidad en su territorio. En este sentido, se hace énfasis en que los procesos de desterritorialización y

reterritorialización no se disocian, no se dan por separado ni en un orden específico. Estos procesos son intrínsecos, constantes, responden a las coyunturas y se dan según las necesidades y realidades de los actores locales (de territorios específicos), quienes están sujetos a su vez a las dinámicas mercantiles globales, políticas nacionales y a las disputas de poderes que, aun cuando no sean perceptibles, permean su realidad. Desde la perspectiva de Raquel Gurevich (2006):

En cada porción del planeta se revelan las posibilidades del mundo y se concretan de modo singular, según sean las condiciones del lugar de origen. En este sentido, podría hablarse de desterritorialización en el orden global y de reterritorialización en el orden local, considerando ambos órdenes de modo interdependiente y en un estado de integración funcional. (Gurevich, 2006, p. 8)

En la presente investigación se hace énfasis en la reterritorialización y la defensa del territorio como conceptos relacionados aunque no semejantes, los cuales se utilizan en diversos contextos y en disciplinas como la geografía, la política y la sociología con el fin de describir y comprender procesos y acciones relacionadas con la gestión, apropiación y protección de los espacios geográficos y territoriales habitados por grupos sociales que se han visto inmersos en dinámicas de precarización social, violencia o despojo que amenazan sus posibilidades de permanecer y habitar el territorio. Se relacionan de la siguiente manera.

De acuerdo a lo anterior, la reterritorialización se refiere a procesos mediante los cuales se redefine o se establece nuevamente la apropiación, el control y la organización de un territorio específico por parte de un grupo social (Haesbert, 2013). Este proceso complejo puede incluir desde cambios políticos, administrativos y geográficos, hasta cambios culturales, sociales y

epistemológicos. Vinculado a esto, la defensa del territorio será entendida como las acciones y estrategias emprendidas para proteger y preservar un territorio específico de amenazas o cambios no deseados como la explotación ambiental, la expansión de proyectos industriales, la invasión de tierras, la pérdida de recursos naturales o la degradación del entorno (Paz, 2017).

Es importante reconocer que la defensa del territorio por parte de actores o movimientos sociales puede implicar protestas, litigios legales, campañas de concientización y esfuerzos de presión política para garantizar la protección de los intereses de los grupos que establecen vínculos históricos o culturales con el territorio (Escobar, 2014). Este concepto también puede estar relacionado con la lucha por la autonomía y autodeterminación de grupos étnicos o culturas indígenas que buscan proteger sus tierras ancestrales como lo menciona Escobar:

Para algunos movimientos étnico-territoriales, la autonomía surge como concepto clave de su práctica política ontológica. La autonomía se refiere a la creación de las condiciones que permitan cambiar las normas de un mundo desde adentro (“cambiar las tradiciones tradicionalmente”, no de acuerdo a lo que los expertos prescriban). Puede incorporar la defensa de algunas prácticas, la transformación de otras y la invención de nuevas prácticas (Esteve, 2005, como se citó en Escobar, 2015, p. 129).

Es por lo anterior que la reterritorialización y la defensa del territorio son fundamentales para la presente investigación, pues se reconoce en esta interacción la producción del territorio, haciendo énfasis en que no existe territorio sin sujeto (Paz, 2017). Por el contrario, han sido los sujetos quienes a lo largo de la historia y a través de estrategias políticas, sociales, pedagógicas, culturales y económicas han defendido ese espacio geográfico con el que se vinculan, al que

dotan de un significado que trasciende lo económico y lo ecológico a un plano de lo humano y lo espiritual. Paz lo explica de la siguiente manera:

El territorio se defiende como espacio de trabajo productivo, pero también como ámbito de reproducción social, política y cultural. Territorio sustento y patrimonio construido. Pasado, presente y futuro conjugado en un mismo lugar a través de la historia y el trabajo. Sentido de diferencia y de pertenencia que construye identidad en la interacción y/o el continuum sociedad-ambiente y al mismo tiempo sitúa a pueblos y comunidades frente al espacio, el Estado y la sociedad nacional. (Paz, 2017, p. 213)

Neoliberalismo

Se parte en este punto hablando del capitalismo global anteriormente mencionado, en el cual “la globalización representa una nueva etapa en la evolución del sistema capitalista mundial” (Robinson, 2007, p.18). Si bien este cobró su máxima expresión a finales del siglo XX, es decir, hace relativamente poco tiempo, su tendencia a la crisis ha sido inminente, dejando a su paso por un lado pobreza, devastación y hambre, y por otro, gran cantidad de luchas populares contrahegemónicas a nivel mundial que se materializan hasta el día de hoy en diferentes expresiones culturales, pedagógicas, políticas, sociales y económicas (Robinson, 2007).

Contrario a la idea de que la globalización neoliberal significa un retroceso o fin del Estado, en la presente investigación se parte del papel desempeñado por los Estados nacionales a la hora de crear las condiciones necesarias para su reproducción, pues si bien se destaca la dimensión económica de la globalización, esta no podría existir sin la implementación de políticas que respalden la inversión extranjera, la extracción de recursos, la precarización de la mano de obra, las medidas de apertura y libre mercado. Lo anterior ha resultado fundamental para el

neoliberalismo desde finales del siglo XX, cuando la mayor parte de países del así llamado “tercer mundo” llevaron a cabo políticas de ajuste y reestructuración del Estado bajo la asesoría de organismos como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Continentes como Asia, África y por supuesto América Latina han perseguido desde entonces ideas neoliberales blancas, europeas y norteamericanas que han profundizado las condiciones de desigualdad en la población que les habita y precarizado su inserción al mercado mundial, sufriendo las consecuencias de abrir las puertas a este sistema a través de una dinámica económica globalizante y extractivista que desdibujó las especificidades de cada territorio (Harvey, 2007).

En un caso como el colombiano, que refleja una tendencia regional, es posible observar cómo a partir de la era de las reformas que tuvieron lugar en los años de 1990, la economía se reprimarizó y la búsqueda de materias primas se profundizó y expandió por todo el territorio nacional con miras a un supuesto desarrollo económico del país, el cual no se materializó en las condiciones de vida de la mayoría de la población que aún vive en condiciones indignas. Como lo menciona Bonilla (2011) tomando como ejemplo la explotación de petróleo, carbón y café en Colombia, así como lo que esto ha implicado para la economía del país:

La nueva dinámica minera contribuye al incremento de la inversión extranjera y al deterioro del mercado de trabajo del país, dada la presencia de actividades de capital intensivo y poco generador de empleo. La actividad, sin embargo, produce un importante flujo de excedentes financieros y de impuestos, que al no ser distribuidos eficientemente y equitativamente en otras actividades productivas constituyen la base de la llamada «enfermedad holandesa», con fuertes repercusiones en la tasa de cambio, el control de la inflación y el relativo estancamiento de los sectores agropecuario e industrial. En

Colombia, la bonanza minera es una ilusión de corto plazo que no se corresponde con el volumen de reservas probadas que tienen otros países, a los que estamos muy lejos de parecernos. (Bonilla, 2011, p. 47)

Dentro de los procesos que se intensificaron en la globalización y el desarrollo capitalista hay uno que interesa especialmente en este trabajo investigativo. “(...) la expansión capitalista desarrolla las clases precapitalistas tales como los campesinos y los convierte en miembros de la clase obrera” (Robinson, 2007, p. 165). Este aspecto es de suma importancia pues se ha presentado en territorios periféricos con el objetivo de potenciar la producción, garantizar la acumulación excesiva y el enriquecimiento del capitalista lo cual ha causado problemáticas como la sobreproducción y la polarización social, situaciones que se han intentado resolver mediante intervención militar, exacerbando la crisis para las víctimas del nuevo rostro del colonialismo. La forma en que Robinson resalta además el carácter racial de la explotación (propia de la naturaleza del capitalismo) en la producción capitalista, y en sí del capitalismo global, permite identificar que las clases dominantes en la escala global han logrado constituirse en hegemónicas a partir de la exclusión no solamente de las clases subordinadas sino también de razas subalternizadas:

Aunque no debemos perder de vista la naturaleza de clase esencial de esta jerarquía global, no se deben menospreciar sus dimensiones raciales: el despliegue capitalista histórico en el colonialismo europeo y el imperialismo racializado de las relaciones de clase mundial. El racismo no es fortuito (o derivado) sino constitutivo del capitalismo mundial. Los trabajadores de los grupos raciales dominantes suelen ser asignados al trabajo ‘libre’, y aquellos de los grupos raciales oprimidos a las distintas formas de

trabajo forzado, incluyendo esclavitud (por supuesto, estas categorías raciales y étnicas están históricamente construidas). (Robinson, 2007, p. 173).

A luces de la presente investigación, esto implica reconocer que las condiciones de subalternidad y opresión bajo las cuales han resistido los pueblos indígenas, responden fundamentalmente a las dinámicas históricas y renovadas de acumulación por desposesión, lo cual es evidente en comunidades que no viven en sus territorios ancestrales, que han sido desplazadas de ellos o que no desearían volver por causas como la explotación ambiental y humana que se encuentran ligadas al sistema económico dominante. Lo anterior ha diluido las fronteras (políticas y económicas) del mundo para sus fines mercantiles con el objetivo de producir a gran escala, explotando a poblaciones vulnerables y en el caso de la extracción de recursos naturales, expulsando de sus territorios a quienes los habitan e incluso empleándolos de forma miserable en la destrucción de su propio hogar. Dicho, en otros términos, viejos aliados como el racismo y el colonialismo han generado dinámicas aún más complejas de explotación y vulneración en contextos de globalización neoliberal.

El capitalismo global atraviesa una crisis de legitimidad con raíces en las profundas desigualdades en las que se encuentra sumido un porcentaje significativo de la población del mundo, pero a pesar de esto logra mantener una relativa estabilidad “sin duda mantenida mediante una hegemonía cultural cada vez más compleja y penetrante” (Robinson, 2007, p. 184). A pesar de la voracidad del capitalismo global, existen territorios étnicos, populares, entre otros, que no pierden su particularidad económica, política y cultural como lo menciona Giménez (1999), al igual que procesos de resistencia como sindicatos, procesos de educación popular, luchas sociales, económicas y políticas de pueblos originarios, contra un sistema que en su fase neoliberal, ha

profundizado la condición de subordinación y opresión diferenciada para buena parte de la población del planeta.

Para introducir este debate, David Harvey en su libro *Breve historia del neoliberalismo*, nos da luces frente a qué es, cómo opera y dónde inicia y se desarrolla el neoliberalismo, definiéndolo como:

(...) una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio. El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas. (Harvey, 2007, p. 6)

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el neoliberalismo no tiene el mismo rostro en todas las naciones; en cada lugar y sobre cada sujeto se ha desarrollado de diferentes maneras y ha tenido diferentes resultados. La apertura al mercado mundial de países subdesarrollados como la mayoría de los que conforman Latinoamérica, bajo una idea de desarrollo, progreso y crecimiento económico ha traído consigo consecuencias políticas, económicas, sociales y culturales en las clases populares, rurales, subalternas, étnicas y minoritarias en muchos casos devastadoras. La implementación de políticas neoliberales que se han desarrollado a nivel estructural y la inserción de valores sociales que responden al discurso neoliberal (individualismo, competitividad, avaricia, etc.) en la cotidianidad de los habitantes de este territorio ha provocado un profundo desarraigo cultural de los sujetos, la ruptura de procesos y

tejidos comunitarios, la explotación excesiva de los recursos naturales y la mercantilización de prácticas, saberes y comunidades.

Fue América con sus civilizaciones, sus tesoros, su trabajo, y su riqueza material en general, y a costa de la muerte de muchas de las culturas que formaban parte de su integración como continente, lo que hizo posible que se transformara, potenciara y se consolidara el capitalismo como sistema mundial. Este sistema irracional y antihumano sostenido por el intelectual pensante y operante de la hegemonía burguesa, ha rebasado el límite de la sinrazón, desde su origen se ha sostenido en las espaldas de la vida humana y se ha abierto camino a través de gran violencia generadora de muerte. (Romero, 2011, p. 5)

Sumado a esto, se evidencian las positivities desplegadas por los Estados a la hora de generar las condiciones institucionales y estructurales para legitimar las políticas y prácticas neoliberales sometiendo, invisibilizando y marginando a los habitantes de los territorios explotados. Lo anterior para Harvey, en su recorrido histórico, es definido como Estado neoliberal y lo describe de la siguiente manera:

(...) aparato estatal cuya misión fundamental era facilitar las condiciones para una provechosa acumulación de capital tanto por parte del capital extranjero como del doméstico. A esta forma de aparato estatal la denominaré Estado neoliberal. Las libertades que encarna reflejan los intereses de la propiedad privada, las empresas, las compañías multinacionales, y el capital financiero. (Harvey, 2007, pp. 13-14)

De acuerdo a lo anterior, el puente entre las dinámicas neoliberales ya expuestas y el territorio objeto de este estudio será el extractivismo, no como fase del capitalismo, porque ya ha sido

saqueada América desde la colonia, sino como práctica exacerbada por el capitalismo global en su fase neoliberal que garantiza a nivel mundial la acumulación extensiva de recursos naturales a propietarios privados. La autora Maristella Svampa brinda la siguiente definición de extractivismo y sus consecuencias.

(...) la nueva fase de acumulación del capital, caracterizada por la fuerte presión sobre los bienes naturales y territorios, más todavía por la expansión vertiginosa de la frontera de los commodities, abrió a nuevas disputas políticas, sociales y ecológicas, a resistencias sociales impensadas desde el imaginario desarrollista dominante; nuevas brechas de acción colectiva que cuestionaron la ilusión desarrollista al tiempo que denunciaron la consolidación de un modelo tendencialmente monoprodutor, que destruye la biodiversidad, conlleva el acaparamiento de tierras y la destrucción de los territorios. (Svampa, 2019, p. 17)

Se apuesta por las categorías de educación propia, Territorio y Neoliberalismo desde los autores anteriormente mencionados como la referencia teórica y epistémica desde la cual se considera más acertado partir, primero, para analizar y entender cómo opera el sistema hegemónico global en los sujetos y colectividades al igual que en los territorios que habitan, apuntando principalmente al objeto de esta investigación; y segundo, para abordar la incidencia de la educación propia de los pueblos indígenas en la defensa de los territorios que habitan de cara al contexto creado por la globalización neoliberal, configurándose incluso como una apuesta contrahegemónica que tiene todavía mucho por aportar en los debates sobre alternativas al desarrollo.

De acuerdo con todo lo anterior se podría hablar de la educación propia de los pueblos indígenas como una apuesta contrahegemónica para la protección, defensa y conservación de los territorios no solo en calidad de lugares en los cuales convergen relaciones diversas, sino bajo el entendido de que el epistemicidio colonialista y la voracidad del capitalismo global han acabado no solo con leguas maternas, prácticas y saberes ancestrales, sino con formas propias de trabajo, intercambio, aprovechamiento de recursos, conservación de biodiversidad en territorios determinados, perdiendo más que comunidades indígenas, universos condensados en cosmovisiones endémicas. Esta corriente se disputa más que la autonomía, el poder desde su propia cosmovisión, principios, valores y ancestralidad.

DISEÑO METODOLÓGICO

Antes de continuar con el diseño metodológico, ahondando en lo que se enuncia en la introducción, se ocupan los siguientes renglones dando claridad sobre cuál es mi relación con la comunidad. En el año 2019, al iniciar la contratación de las canastas educativas parciales del pueblo Múruí Muina, me vinculo como asesora pedagógica trasladándome a puerto Leguízamo, Putumayo para dos fines específicos: primero, orientar a las y los etnoeducadores en la construcción, implementación y sistematización de proyectos pedagógicos que transversalizan la recuperación y transmisión de saberes ancestrales mediante el diálogo intergeneracional, la integración de la comunidad y la interdisciplinariedad de diferentes áreas del conocimiento en torno a un saber propio; y segundo, sistematizar la información recolectada de los documentos de proyecto pedagógico y productos finales para la redacción de cuatro cartillas pedagógicas correspondientes a las áreas de conocimiento impartidas en las escuelas de la I.E.R.I Diona Safia, C.E.R.I. Mona Toí y C.E.R.I. Eño Monaya Jito, las cuales son Uñua Uai (2019a), Manora Uai (2019b), Enie Zedajano Uai (2019c) y Fakadua Uai (2019d). En este mismo cargo participé como asesora pedagógica en la redacción del componente pedagógico, corrección y consolidación del PEC Diona Safia (2022), y construcción, implementación y sistematización de proyectos pedagógicos. Cada uno de estos documentos fue construido en las malocas de las comunidades ubicadas a orillas de los ríos Caquetá y Putumayo, tanto en los mambaderos nocturnos como en espacios comunitarios de diálogo propiciados con los diferentes actores participes de la educación propia. Esto, sumado al trabajo en las chagras, las interacciones en los fogones con las abuelas y el acompañamiento en las aulas, fueron fundamentales en la construcción de tejidos de confianza donde la relación trascendía de lo académico y lo laboral a lo cotidiano, lo íntimo, lo espiritual.

Los diálogos en torno a la importancia de la educación propia y los aportes de la misma a la defensa de los territorios según sus propias interpretaciones suscitaron este interés investigativo, el cual fue puesto en mambaderos donde los abuelos y abuelas daban sus apreciaciones frente a su pertinencia.

Así pues, la información recolectada en este proceso investigativo no solo fue producto de textos abordados años atrás como el Plan de Vida, el Plan de Salvaguarda o el Modelo Educativo Histórico Ancestral e Intercultural Yofuera Kirigai, sino también de la disciplina del mambeo con los mayores sabedores, con los etnoeducadores y con las y los abuelos, representantes del área de educación. En un ejercicio de reciprocidad se generaron espacios de diálogo donde se analizaron los documentos del Plan de Vida y Plan de Salvaguarda a la luz del capítulo étnico del informe final de la comisión de la verdad, haciendo un paralelo entre las recomendaciones y analizando la situación actual -2022-, los avances y los retos frente a aspectos como territorio, derechos humanos, educación, salud, productividad, entre otros. Este proceso se dio durante el año 2022 producto de un diálogo con el área de Derechos Humanos de ACILAPP preguntando por lo que quisieran abordar y en lo que, como profesional, les pudiera aportar.

Se menciona lo anterior, manifestando mi contundente oposición al extractivismo epistemológico del que han sido víctimas los pueblos indígenas, aludiendo a los principios ético-políticos aprendidos de la Investigación Acción Participativa IAP la cual, por motivos de la pandemia, el tiempo y los recursos en los que se da la maestría, no se pudo implementar, pero que, en todo el proceso investigativo desde el año 2019, fue el método utilizado por su coherencia con el propósito investigativo. A continuación, se desglosan cuáles son los principios que orientaron

los diálogos como complemento la investigación documental una vez de regreso en el territorio en el año 2022:

Diálogo y comunicación simétrica: si bien esta investigación se dio como investigación documental por lo anteriormente expuesto y por la gran fuente documental; para que este proceso investigativo tuviera un horizonte pedagógico y político coherente con lo que, desde el 2019, se venía realizando, se dio como un proceso de enseñanza-aprendizaje, mediado por el diálogo y la horizontalidad. Por tanto, no se formularon ni aplicaron entrevistas, sino que, los espacios del mambadero y la disciplina de los mismos fueron los que posibilitaron indagar en lengua propia (luego traducido con el acompañamiento de sabedores) y en español las nociones de territorio, educación propia y extractivismo que tiene el pueblo.

Construcción colectiva e intercultural del conocimiento: esta experiencia apostó por la producción de conocimiento intercultural ya que, en cada uno de los diálogos de saberes, principalmente para las narrativas propias de su cosmovisión, se contó con la presencia de miembros de diferentes clanes del pueblo Múruí que complementaban o evidenciaban las diferencias y similitudes entre sus narrativas llegando a diálogos interesantes. Se generaron a su vez espacios de diálogo intergeneracional, donde convergían adultos, jóvenes, niños y niñas del territorio propiciando análisis y reflexiones en torno a las prácticas cotidianas y su relación con la educación propia.

Recuperación histórica por parte del pueblo: uno de los propósitos de esta investigación era generar un hilo temporal de lo que, para el pueblo Múruí, ha sido su educación propia, motivo por el cual se consideró importante que los mismos habitantes de la comunidad fuesen quienes la

construyeran a partir del reconocimiento de su historia individual y colectiva, de sus prácticas culturales, saberes propios y cosmovisión.

Acción/reflexión permanente: la reflexión crítica frente a esta investigación acompañó permanentemente el proceso con el fin de tener coherencia con los principios ético – políticos que orientan la experiencia investigativa, los diálogos en el mambeadero y el yetarafue (consejo) de los abuelos.

Defensa de la ciencia popular: la educación propia, como crítica a un modelo educativo capitalista y neoliberal, ha tenido como eje la reivindicación y reflexión pedagógica de saberes propios y conocimientos ancestrales fundamentales en las construcciones conceptuales de la comunidad ya que se encuentran ancladas a su cosmovisión, a su práctica cotidiana y a la necesidad de responder a realidades concretas. Además, la trascendencia de la reivindicación de un horizonte epistemológico que reconozca e incluya estos saberes poniendo en discusión la ciencia y la educación oficial.

Devolución sistemática: durante el proceso investigativo se puso a disposición asesoría profesional brindada en un acto de reciprocidad donde el área de derechos humanos de ACILAPP identificó como necesario socializar y analizar el capítulo étnico del informe final de la comisión de la verdad. Teniendo en cuenta que la construcción del presente documento tiene como uno de sus objetivos dar a conocer el trabajo pedagógico e investigativo llevado a cabo con el pueblo Múruí Muina y aportar de manera crítica y reflexiva en las discusiones sobre educación propia del pueblo, defensa del territorio y retos de cara al extractivismo; una vez terminado el proceso de maestría, la devolución se dará en el territorio en forma de capacitación – socialización con las

áreas de educación, territorio, derechos humanos y comunidad en general frente a las reflexiones suscitadas en este documento.

Una vez expuesto lo anterior, esta investigación cualitativa utiliza la perspectiva hermenéutica para comprender el significado de la educación propia para el pueblo Múruí Muina y su contribución a la defensa del territorio. El método principal la investigación documental teniendo en cuenta los documentos producidos por el pueblo. Los instrumentos de recolección de datos son una matriz de análisis y entrevistas no estructuradas. El análisis de contenido se empleará para desentrañar significados e interpretaciones en la información recopilada, contribuyendo a la comprensión de cómo la educación propia aporta a la defensa del territorio histórico ancestral del pueblo Múruí Muina. Los resultados se presentarán en dos capítulos de hallazgos y un capítulo de conclusiones, con el objetivo de responder a la pregunta orientadora de la investigación.

Tipo de Investigación: Cualitativa

La presente investigación es de naturaleza cualitativa y busca comprender e interpretar desde una perspectiva integral el significado de la educación propia para el pueblo Múruí Muina y cómo esta contribuye en un contexto histórico y social específico a la defensa del territorio que esta comunidad habita. El enfoque cualitativo se alinea con el propósito de explorar las narrativas, las percepciones y los significados arraigados en la cultura y cosmovisión de esta comunidad, lo cual requiere una metodología que permita una inmersión profunda en el contexto social y cultural de los Múruí Muina.

Perspectiva Hermenéutica

La perspectiva hermenéutica que guía esta investigación se fundamenta en el enfoque propuesto por Losada y Casas (2008). Este enfoque se centra en la comprensión profunda de los

fenómenos desde la mirada de quienes los experimentan, buscando entender el significado de las acciones en el contexto en el que se desarrollan y cómo este contexto condiciona dichas acciones. Se trata de una comprensión que va más allá de la empatía o la mera tolerancia, ya que implica comprender el significado de las acciones desde el punto de vista de quienes las ejecutan, considerando el contexto que las rodea como un factor determinante (Losada y Casas, 2008).

Esta perspectiva hermenéutica subraya la importancia del lenguaje como una herramienta fundamental para comprender la cultura y la tradición de la comunidad Múruí Muina. Asimismo, implica una dimensión crítica que aspira a desnaturalizar las formas de reproducción de la dominación y la desigualdad. En este sentido, la hermenéutica-crítica no solamente no aspira a una neutralidad en las ciencias sociales, sino que permite desvelar y denunciar las injusticias, alienaciones, explotaciones y dependencias que experimentan tanto las mujeres como los hombres en contextos determinados (Losada y Casas, 2008, p. 55).

En virtud de lo anterior, el paradigma de la hermenéutica crítica se presenta como la elección más apropiada para este interés investigativo, pues tiene el potencial de arrojar luz sobre las complejas interacciones entre las personas y su entorno, enriqueciendo así nuestra comprensión de los fenómenos sociales. A través de esta perspectiva, será posible interpretar los significados de territorio y la educación propia, cómo estos se relacionan y responden a las necesidades políticas, pedagógicas y culturales del pueblo.

Método: Investigación Documental

La investigación documental es un método que implica la revisión minuciosa y sistemática de diversos tipos de documentos, como estudios, informes de investigación, estadísticas y literatura, con el propósito de contextualizar el tema de estudio y mantenerse al tanto de lo que se

ha investigado en el ámbito académico en relación con dicho tema. Es importante señalar que este método “no requiere que el investigador participe del mundo que estudia” (Galeano, 2004, p. 113), sin embargo, no se limita a una mera descripción del estado actual de la investigación, sino que va más allá al involucrar la revisión crítica de fuentes primarias y archivos.

Ahora bien, en el contexto de la investigación que nos ocupa, el pueblo indígena Múruí Muina ha desempeñado un papel activo en la creación de documentos pedagógicos, políticos y culturales que condensan la tradición oral de sus ancianos, expresando así su cosmovisión y sus aspiraciones para vivir en armonía en sus territorios. También se destaca la contribución de intelectuales de la comunidad y colaboradores académicos que han trabajado en la fundamentación teórica de la educación propia de los pueblos indígenas, particularmente en el caso de los Múruí Muina.

La importancia de la investigación documental en este contexto radica en su capacidad para recopilar y analizar documentos que arrojen luz sobre la visión del territorio que los Múruí Muina han construido, así como sus necesidades, proyecciones políticas, organizativas y apuestas pedagógicas. Para lograrlo, se han utilizado tanto fuentes documentales como transcripciones de diálogos en el mambeadero, donde se llevan a cabo conversaciones significativas y reflexiones en la comunidad, motivo por el cual estos serán tomados como entrevistas semiestructuradas, transcritas y tomadas analizadas como documentos.

Esta ruta metodológica ha implicado la selección cuidadosa de fuentes primarias relacionadas con el territorio y la educación propia tal como la entienden y practican los Múruí Muina. Además, se ha efectuado un análisis de contenido que permite desvelar la estructura interna

de la comunicación, la naturaleza del discurso y los materiales documentales desde enfoques cualitativos (Galeano, 2004, p. 123). A continuación, las principales fuentes primarias abordadas.

Tabla de textos abordados para el análisis documental

NOMBRE DE LOS TEXTOS	AÑO	FUENTE	N° PÁGINAS
Capítulo Amazonía – Seip	2021	Organización Nacional De Los Pueblos Indígenas De La Amazonía Colombiana (Opiac) – Comisión Orientadora Capitulo Amazonía	69
Cartilla Uñua Uai	2019 a	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	57
Cartilla Manora Uai	2019 b	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	59
Cartilla Enie Zedajano Uai	2019 c	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	59
Cartilla Fakadua Uai	2019 d	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	53
Componente Pedagógico DiOna Safia	2022	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	63
Mandato De La Cumbre Acilapp	2019	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	9
Modelo Educativo Histórico Ancestral E Intercultural Yofuera KIRIGAI – Acilapp	2015	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	175
Plan De Vida Murui, Muinane, Nasa Y Corebajú – Acilapp	2008	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	208

Plan De Salvaguarda Del Pueblo Murui Muina – Acilapp	2012	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	184
Proyecto Educativo Comunitario - Acilapp	2011	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	83
Componente Político - Administrativo - Comunitario DiOna Safia	2021	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	106
Componente Político - Administrativo - Comunitario Mona Toi	2020	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	74
Componente Pedagógico Eño Monaya Jitó	2021	Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo (Acilapp)	54

Técnicas de recolección e instrumento de sistematización de la información.

Las técnicas implementadas para la recolección de la información son:

Diálogos en el mambadero: El mambadero es un espacio tradicional del pueblo Múru Muina, un escenario político, pedagógico y cultural de proyección, reflexión y orientación a cargo de autoridades tradicionales y de amplia participación por parte de los mambaderos quienes tienen una disciplina de mambear o dietar, entre otros. Sin embargo, no solo los mambaderos pueden participar de este espacio, lo cual lo configura en un espacio a su vez intercultural que posibilita la interacción con los otros al ser el principal lugar mediante el cual se establece un diálogo entre actores externos y las comunidades. Como se resalta en el Modelo educativo histórico ancestral e intercultural Yofuera Kirigi (2015)

(...) se configuran en el espacio estructurante de la interculturalidad, de las búsquedas de sentidos para nuestras vidas individuales y colectivas en la relación con el otro y lo otro. Es así que entendemos que para ser, necesariamente debemos escuchar y ser escuchados, poner nuestra palabra en relación con la de los otros. No podemos ser sin estar en contacto con lo otro y los otros. (ACILAPP, 2015, p. 42)

Con el objetivo de complementar la información analizada en los textos identificados, durante el año 2022 se participó casi diariamente de diálogos en el mambeadero y se ponían en diálogo preguntas sobre educación propia, extractivismo y significado del territorio sobre las cuales diferentes actores participaban. Por tanto, para efectos de esta investigación, se elige la entrevista no estructurada, supeditada a la investigación documental, como técnica ya que no se limita a un cuestionario, sino que, en el diálogo con el otro, brinda la libertad de expresar profunda y ampliamente percepciones frente a ciertos temas “captando no sólo las respuestas a los temas elegidos sino también las actitudes, valores y formas de pensar de los entrevistados, a veces inaccesibles por otras vías” (Sabino, 1992, p. 127). Sin embargo, es necesario resaltar que los mambeaderos no son espacios de diálogo unilateral o bilateral acerca de un tema en específico, por el contrario, hallar respuesta a una sola pregunta puede implicar varias noches de mambeo con los abuelos y mambeadores.

Para que fluya la palabra por la mente y el corazón, se recomienda guardar silencio, escuchar al otro permite tejer nuestra palabra, avanzar en los propósitos. Si quedan dudas, inquietudes, confusiones, discusiones, éstas se traerán de nuevo en otras sesiones de mambeo. Es importante aclarar que no vamos a recibir respuestas, de lo que se trata es de que cada uno interiorice, interprete y dé proyección a los relatos escuchados, que

son ofrecidos en la idea de aportarle a cada mambeador elementos de reflexión en la construcción de sus explicaciones. (ACILAPP, 2015, p. 42)

Las cuestiones que se pusieron en diálogo en algunos mambeaderos fueron: ¿Qué dinámicas económicas, políticas y culturales predominan en el territorio? ¿Qué significa el territorio para el pueblo Múruí Muina? ¿Cuál es la importancia de la educación propia?

Análisis documental: esta técnica es crucial en la investigación documental pues involucra la selección, lectura crítica e identificación de información relevante de documentos diversos la cual se organiza, clasifica y evalúa para determinar su validez y fiabilidad, así como para generar las conclusiones y hallazgos que responden a las preguntas de la presente investigación.

El instrumento utilizado en esta investigación que permite sintetizar y aprovechar la información es:

Matriz de Análisis: Se entiende la matriz de análisis desde la perspectiva de Jaqueline Hurtado como “(...) instrumentos diseñados para extraer información, por lo regular no evidente, ya sea de un documento o de una situación real” (Hurtado, 2000, p. 459). Teniendo en cuenta la necesidad de clasificar lo obtenido se ha diseñado una matriz que permite sistematizar y analizar la información de las fuentes primarias y de los diálogos en el mambeadero. Esta, se completa teniendo en cuenta las tres categorías principales de la investigación: educación propia, territorio y neoliberalismo. Con este instrumento, se busca identificar significados y tensiones en la información recopilada.

Finalmente, este proceso se ha dado bajo un compromiso ético político, como ya se ha dicho, en el cual se ha socializado la construcción de este documento con el área de educación y las autoridades tradicionales de ACILAPP. Como se mencionó anteriormente los diálogos en el

mambeadero fueron casi a diario entre abril y diciembre del 2022 en diferentes comunidades a lo largo de río Putumayo y en la maloca de ACILAPP en el casco urbano de puerto Leguizamo, con las diferentes áreas y autoridades tradicionales, por tanto se realizaron actas de consentimiento informado para el tratamiento de la información las cuales fueron debidamente firmadas en algunos mambeaderos (adjunto Apéndice) bajo la responsabilidad de socializar la tesis en territorio a modo de capacitación o espacio de formación para los etnoeducadores y dejar una copia de la misma en el área de educación de ACILAPP, una vez culminado el proceso.

Introducción a los resultados de investigación

El presente apartado presenta las posturas del pueblo indígena Múruí Muina frente a los dos objetivos específicos que orientan esta investigación.

1. Analizar el sentido que cobra el territorio en las prácticas y discursos de la educación propia para el pueblo Múruí Muina.
2. Reconocer el significado e importancia que cobra la educación propia para el pueblo Múruí Muina.

Esto se realizará mediante el análisis documental de fuentes primarias y transcripción de entrevistas no estructuradas y diálogos en el mambadero. Para aproximarnos a este horizonte y presentar de forma rigurosa los hallazgos de este proceso investigativo y reflexivo, este apartado contará con dos momentos.

Primero, se realizará una introducción sobre los sentidos y significados del territorio para el pueblo Múruí Muina. Luego se ponen en diálogo las formas de desterritorialización y reterritorialización que históricamente han afrontado y la forma en que lo han hecho.

Segundo, si bien los principios rectores de la educación propia aplican para cualquier pueblo indígena que desee implementarla, no todos realizan sus procesos al mismo ritmo. El pueblo Múruí Muina tiene unos avances muy importantes e interesantes en cuanto a sus apuestas pedagógicas y políticas. Por ejemplo, además de su producción académica documental en torno a sus procesos educativos, implementan en sus instituciones etnoeducativas cuatro materias propias que responden a su cosmovisión y aunque abordan temas de la educación occidental oficial en un proceso de educación intercultural, apuestan fundamentalmente por reivindicar sus prácticas y

saberes propios. Estas áreas son: Enie ⁵ Zedajano Uai (referente a ciencias sociales y gobernabilidad), Uñua Uai (referente al aprendizaje de la lengua propia), Manora Uai (referente a la medicina tradicional y el medio ambiente) y Fakada Uai (referente a las artesanías propias y lógica matemática). Por lo anterior, se iniciará presentando la importancia e implicaciones culturales y pedagógicas que conlleva adoptar todo un Sistema de educación propia haciendo referencia a documentos como las mallas curriculares, los Proyectos Educativos Comunitarios PEC y el Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, fundamentalmente en el capítulo Amazónico. Por último, se realizará un análisis de las entrevistas y de estos documentos en clave de interpretar la importancia de la educación propia para el pueblo Múruí Muina.

Finalmente, se realizará un paralelo entre las categorías de territorio y educación propia abordadas en los dos primeros momentos con el objetivo de comprender de qué manera la implementación y reflexión de la educación propia aporta en los procesos políticos y organizativos para la defensa del territorio del pueblo Múruí Muina en el bajo Putumayo.

⁵ En los dialectos nativos del pueblo Múruí Muina que son cuatro: Bue, N+pode, M+ka y M+n+ka se reconocen algunas vocales y consonantes diferentes a las usadas en idiomas como el español. Una de ellas, la más usada es una ï que se pronuncia de forma nasal, para efectos de escritura en el presente documento, como se hace en otros propios del pueblo, se implementará el símbolo + donde se use gramaticalmente esta vocal.

CAPÍTULO UNO: TERRITORIO HISTÓRICO ANCESTRAL DEL PUEBLO MÚRUI MUINA

El presente capítulo propone una interpretación integral del territorio para el pueblo Múruí Muina, desde su cosmovisión hasta las relaciones materiales actuales que en él convergen y cómo estas a su vez modifican o reafirman lo que es el territorio para las comunidades. Para esto, es fundamental reconocer la desterritorialización y la reterritorialización como fenómenos constantes en la historia de los pueblos indígenas amazónicos. Estos conceptos fueron abordados anteriormente, correspondiendo el primero a los procesos de expulsión, desplazamiento, violencia, imposición, entre otros, dentro del territorio que históricamente han habitado determinados pueblos; el segundo, corresponde a los procesos de lucha, defensa y empoderamiento de las comunidades para defender los territorios que hoy habitan, desplegando para ello las prácticas propias de su cosmovisión e identidad que reproducen sentidos y significados del territorio ancestral, fundamentales en su proceso de apropiación y permanencia.

Es necesario resaltar que, sumado a la historia de colonización de los pueblos indígenas, la historia de Colombia se ha visto atravesada por diferentes situaciones de conflicto, disputa, despojo y extracción de recursos. Lo anterior, en parte, propiciado por las diferentes bonanzas económicas de las que ha participado la Amazonía tales como el caucho, madera, pieles y, en años recientes, coca, las cuales han conllevado al desplazamiento de comunidades enteras a otros territorios. Estos procesos de desterritorialización han estado mediados, entre otros factores, por las medidas violentas que el actor social más poderoso presente en dichos espacios disponga e incluso la llegada de otras comunidades que arriban buscando oportunidades o huyendo de estas mismas dinámicas de violencia en sus lugares de origen.

Antes de adentrarnos en la definición de territorio del pueblo Múruí es necesario precisar que la cosmovisión de los pueblos indígenas y su forma de interpretar, aprovechar y relacionarse con el entorno tiene un carácter fundamentalmente endémico, es decir, depende del territorio histórico ancestralmente habitado. Por ejemplo, no será la misma cosmovisión de los pueblos amazónicos a la de los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta u otros territorios, esto debido a rasgos propios de sus culturas y problemáticas diferenciadas. Sin embargo, por las dinámicas anteriormente mencionadas, las comunidades que han habitado histórica y ancestralmente sus territorios se han desplazado a otros, donde han buscado estrategias políticas, organizativas, culturales y simbólicas para reafirmar su identidad y reivindicar su origen, reproduciéndolo a donde quiera que vayan.

Ubicación, población y organización del pueblo Múruí Muina en Puerto Leguizamo, Putumayo.

Las comunidades del pueblo Múruí se encuentran ubicadas a lo largo del río Putumayo, el río Caquetá y Puerto Leguizamo, en el bajo predio Putumayo, al momento de concretar el PEC de Diona Safia (2022) se cuenta con un censo el cual indica una población estimada en “4.130 habitantes indígenas en su jurisdicción y en donde la población infante de 0 a 14 años representa aproximadamente un 30% de la población total” (ACILAPP, 2022, p.15) distribuidas “a lo largo y ancho del municipio, abarcando un área aproximada de 11.640 Km² hectáreas” (ACILAPP, 2022, p.15) . Se mencionarán sus nombres de acuerdo a los Centros e Institución Educativas Rurales Indígenas a las que pertenecen. A la IERI Diona Safia (río Putumayo) pertenecen Kaiyano, Bellavista, Yarinal y Puerto Refugio; al CERI Eño Monaya Jito (río Caquetá) pertenecen Jirijiri, Consara, Progreso, Primavera, Umancia, Guaquirá y Becochá Guajira; al CERI Mona Toi

(Puerto Leguizamo) pertenecen Bilingüe, Samaritana, Lagarto Cocha, Aguas Negras y Tukunare.

(ACILAPP, 2022, p. 17) A continuación un mapa que muestra la ubicación de estas:



Mapa distribución de las sedes del pueblo Múruí Muina (ACILAPP, 2022, p. 15)

Estas comunidades se encuentran afiliadas a la Asociación de Autoridades y Cabildos Indígenas de Leguizamo y Alto Resguardo Predio Putumayo - ACILAPP, asociación que hace parte a su vez de la Organización Zonal Indígena del Putumayo – OZIP y de la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana – OPIAC. Son en total 24 comunidades filiales a ACILAPP pertenecientes a los pueblos Múruí, Muinane, Korebaju y Nasa los cuales fueron “declarados pueblos en vía de extinción, riesgo de exterminio físico y cultural por la Corte Constitucional mediante el Auto 004 de 2009 y el Auto 174 del 2011, debido a las múltiples afectaciones producidas por el conflicto armado interno” (ACILAPP, 2022, p 16).

Para el caso del pueblo Múruí, si bien el lugar de origen desde su cosmovisión es La Chorrera, Amazonas, lo cual más adelante se explicará, la selva amazónica en su totalidad es su

hogar. Su desplazamiento hacia territorios como Putumayo o Caquetá, que comparten características naturales similares, les ha posibilitado reproducir sus prácticas culturales, saberes propios como la medicina tradicional, el cultivo de alimentos propios de su gastronomía y principalmente el cultivo y preparación de Jibina (coca), Diona (tabaco) y Fareka (yuca dulce), siendo estas sus plantas sagradas y base de su sustento, con respecto a las cuales se erige su cosmovisión. A partir de lo anterior, comprenden el territorio como el principio mismo de la vida y no meramente como una propiedad a la cual usufructuar:

Para el indígena Múruí el territorio es un espacio integral que se fundamenta desde el nacimiento del hombre Múruí, que proviene desde el vientre de la madre tierra, el Eño Nanie, por lo cual el territorio o el subsuelo representa el lugar de fecundación o principio de la vida. Ahí conjugan distintos momentos y situaciones de la misma naturaleza, por eso es que el sistema de vida se representa también en diferentes ámbitos como el atmosférico, el mismo suelo, el subsuelo, y estos se componen a su vez de lo que los abuelos denominan aire, fuego, agua y tierra. (Larrarte, 2022).

Esta noción nos ubica en un plano ontológico que desafía las miradas occidentales e instrumentales del territorio. Entender el lugar de origen como la madre que insufla el hálito de la vida dota de un sentido profundo los procesos de lucha y defensa de la misma. Sin embargo, antes de adentrarnos en este panorama, iniciaremos respondiendo a un interrogante que plantea el título de esta investigación a propósito de la defensa del territorio: ¿De qué o quiénes defiende el pueblo Múruí Muina su territorio?

Contexto actual de las disputas territoriales

Puerto Leguízamo es un municipio ubicado en el departamento de Putumayo, en el sur de Colombia. Se encuentra en la región amazónica y es conocido por su belleza natural, su diversidad cultural y ecológica, y su ubicación estratégica en las orillas del río Putumayo. Es considerado un puerto fluvial importante, ya que se encuentra en el punto de confluencia de los ríos Putumayo, San Miguel y Caquetá, los cuales alimentan comunidades indígenas de diversas etnias como Korebajũ, Kichwa, Naza, Ziona, Múru Muina, entre otros. Esta ubicación geográfica privilegiada le brinda una ventaja estratégica para el transporte y el comercio en la región amazónica de diversos productos naturales y manufacturados. Teniendo en cuenta lo anterior, la economía del municipio se basa principalmente en la actividad comercial y el transporte fluvial. El río Putumayo es una importante vía de transporte para la región, ya que conecta a Leguízamo con otras ciudades y comunidades en la Amazonía colombiana, así como con países vecinos como Perú y Ecuador con los que limita.

El turismo también ha jugado un papel importante en la economía local, pues es un destino popular para los amantes de la naturaleza, los viajeros que desean explorar la selva amazónica e incluso para pueblos y comunidades de los países fronterizos que desean reunirse en festividades allí. La región ofrece una gran diversidad de flora y fauna, así como la oportunidad de realizar actividades como el avistamiento de aves, la observación de delfines rosados y la pesca deportiva. Cuenta también con una infraestructura básica que incluye servicios de educación, salud, comunicaciones y transporte. Aunque es una localidad relativamente pequeña, ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años debido a las diferentes actividades económicas que se han instaurado en este territorio.

No obstante, Leguízamo, al igual que otras zonas de la Amazonía, enfrenta desafíos y problemáticas como la deforestación, minería ilegal, narcotráfico y presencia de grupos armados ilegales que afectan a la región y a sus habitantes. Cada uno de los habitantes de este territorio ha sentido en sí mismo o en su familia las afectaciones ambientales, sociales y políticas de estas dinámicas presentadas en el municipio. Desde la voz del pueblo Múruí Muina se describe así:

Presentamos las afectaciones que ha sufrido el Pueblo Múruí por causa de los actores del conflicto armado quienes utilizan nuestros territorios como escenarios de guerra; también, por las diferentes “bonanzas” económicas que históricamente se han desarrollado en la Amazonía y que son inherentes al conflicto. (ACILAPP, 2012, p. 46)

La tala de árboles y la minería ilegal para los ríos Putumayo y Caquetá y el narcotráfico en la generalidad del territorio es lo que en la actualidad el pueblo Múruí ha tenido que afrontar en sus territorios. Desde poner planchones a orillas de los ríos para hacer veduría al comercio de recursos hasta diálogos entre autoridades tradicionales y actores económicos y/o armados han sido algunas de las estrategias que el pueblo ha implementado. Sin embargo, la maquinaria, el poder, la violencia y el aval del Estado han sido obstáculos para lograr liberar su tierra de la explotación irresponsable de recursos, que en consecuencia han generado la expulsión de los sujetos por falta de recursos o por el ejercicio de la violencia directa de la que son víctimas. La palabra devastación sería la más adecuada para hablar de lo que ha sido la deforestación en la Amazonía. Estadísticas como las siguientes brindan cifras sorprendentes

Las cifras mostradas por el Ministerio de Ambiente, en una conferencia de prensa celebrada la semana pasada, indican que el departamento de Antioquia perdió 2894 hectáreas menos de bosque y fue el que más redujo su deforestación —en 2020 había

perdido 12.645 hectáreas—, mientras que Caquetá, en la Amazonía, perdió 5861 hectáreas más de bosque —en 2020 perdió 32 522 hectáreas— y presentó el mayor aumento en el país. Otros de los territorios más impactados fueron Guaviare (25 021 hectáreas), Putumayo (12 804 hectáreas) y el sur del Meta, los cuales forman parte de la selva amazónica. (Sanabria, 2022, p.1)

Las consecuencias de esta práctica extractiva son numerosas y atraviesan tanto el impacto ambiental como la vida humana. La selva alberga una gran diversidad de especies de plantas y animales, muchos de estos son endémicos y están en peligro de extinción. La deforestación reduce y fragmenta los ecosistemas, en consecuencia, se da una pérdida de biodiversidad y de un saber ancestral condensado en la modificación y preservación de semillas nativas. Los árboles y las plantas mantienen el suelo en su lugar con sus raíces, lo que evita la erosión. La deforestación elimina esta protección, lo que conduce a la erosión del suelo, la pérdida de nutrientes y la disminución de la fertilidad del suelo, dificultando la producción agrícola y puede llevar a la desertificación, impacto notorio en algunas comunidades aledañas al río Putumayo.

Por esta misma línea, la selva amazónica como “pulmón del planeta” juega un papel fundamental en la regulación del clima. Sus bosques absorben dióxido de carbono de la atmósfera a través de la fotosíntesis y actúan como sumideros de carbono. La deforestación libera grandes cantidades de carbono almacenado en los árboles, contribuyendo así al calentamiento global y al cambio climático. Estos bosques influyen además en los patrones de lluvia y en la regulación de los flujos de agua. La tala de árboles reduce la capacidad de los bosques para retener agua y

liberarla gradualmente, lo que puede provocar inundaciones repentinas, sequías y alteraciones en los cursos de agua. En el Plan de Salvaguarda del pueblo Múruí manifiestan:

Esta crisis (de animales extintos) más bien es el resultado de la destrucción de los hábitats de la fauna amazónica y corre por cuenta de la deforestación intensiva de la selva para extraer madera y establecer potreros para la ganadería extensiva, actividades que han sostenido los modos de producción de colonos en esta región después de la caída de la industria del caucho vegetal a principios del siglo XX. (ACILAPP, 2012, p. 118)

Además de estos impactos ambientales, las comunidades indígenas y rurales dependen de esta biodiversidad para su subsistencia en tanto soberanía alimentaria y cultura. Algunas prácticas propias que se modifican pueden ser el ejercicio de la medicina tradicional, la soberanía alimentaria y el cultivo en espacios propios como la chagra. La deforestación amenaza sus medios de vida y otras necesidades básicas. Además, la pérdida de tierras, la expulsión, el desplazamiento, el ejercicio de la violencia resultan en la marginación, empobrecimiento y la pérdida de la autonomía de estas comunidades.

La minería ilegal, por otra parte, profundiza varios de los impactos ambientales y sociales de la deforestación. Sin embargo, a ellos se suman las repercusiones en la salud de quienes pescan, cocinan y se bañan con estas aguas contaminadas por el mercurio. Ver niños y niñas con extrañas enfermedades en lugares donde el casco urbano más cercano se ubica a ocho horas en lancha constituye una muestra más de lo inhumano de los procesos de explotación de recursos naturales en territorios donde el Estado opera una serie de selectividades estratégicas que propician estas condiciones de vida.

En 2019 un estudio mostró el impacto del mercurio en la salud de los indígenas en la cuenca media del río Caquetá. La minería ilegal no para y hay gran temor de que los indígenas en aislamiento se estén enfrentando a enfermedades desconocidas y confinándose cada vez más, mientras huyen del contacto con occidente. (Sánchez, 2021, p.1)

El mercurio utilizado para la minería se libera en los ríos que son una vía principal de dispersión, es un químico altamente tóxico que se acumula en organismos acuáticos que alimentan a las comunidades, lo que representa un riesgo para la salud humana cuando se consumen y la alteración de los ecosistemas acuáticos, entre otros impactos a mediano y largo plazo.

La contaminación de los ríos y de la fauna íctica por el mercurio, elemento que no se controla, es solo uno de los efectos que ya se evidencian en el Pueblo Múruí al registrarse nacimientos de niños indígenas con malformaciones genéticas. (ACILAPP, 2012, p. 34)

Por último, un factor que ha afectado fundamentalmente a los pueblos indígenas y a la totalidad de habitantes de este territorio, es el narcotráfico. Durante décadas, el Putumayo ha sido conocido como una de las principales áreas de producción de hoja de coca en Colombia, lo cual en Leguízamo corresponde, por un lado, al reconocimiento de esta hoja como sagrada por parte del pueblo Múruí Muina; por otro, a la producción de cocaína en el territorio. Grupos armados ilegales, como las FARC, los paramilitares, el clan del golfo, el cartel de Sinaloa o comandos de la frontera han tenido una presencia significativa en la región y han utilizado el narco tráfico como una fuente importante de financiamiento para sus actividades. El cultivo de coca y la producción de cocaína en el Putumayo han tenido múltiples impactos negativos en la región y

en las comunidades locales. El relato de las comunidades frente a esta situación gira en torno a la devastación ecológica, política y cultural de esta dinámica.

De los ciclos económicos de extracción y de las diversas formas de intervención externa a las comunidades indígenas, el Pueblo Múruí nunca se ha beneficiado. Contrariamente, hemos tenido que soportar las consecuencias e impactos negativos que se generan, justamente el cultivo de la Coca para uso ilícito ha sido el que peores consecuencias ha traído a nuestro Pueblo; erosionó nuestra cultura, fraccionó las comunidades, debilitó a las Autoridades Tradicionales y propias, nos hizo perder el control de nuestro Territorio y nos convirtió en dependientes. (ACILAPP, 2012, p. 35)

Frente a esto, el control del territorio para el cultivo de coca y la producción de cocaína ha llevado a enfrentamientos entre grupos armados ilegales, así como a conflictos con las fuerzas de seguridad del Estado. Esto ha generado un clima de violencia y ha afectado la seguridad de la población local. Diversas instituciones, incluyendo a la policía, el poder judicial y los gobiernos locales se han asociado a estas dinámicas económicas ilegales reproduciendo la corrupción y debilitado la gobernabilidad, a su vez, ha dificultado los esfuerzos para combatir el narcotráfico y construir un Estado de derecho sólido.

A esto se suma un impacto ambiental propiciado por los monocultivos, en los cuales las técnicas utilizadas para la producción de cocaína han causado daños significativos al medio ambiente: se talan bosques abriendo espacio para estos cultivos, se contaminan los ríos con químicos utilizados en el procesamiento de la cocaína, se acaba con cultivos diversos y chagras, se degrada el suelo generando un impacto negativo en los ecosistemas locales, el consumo de gasolina es excesivo por parte de esta industria, limitando el consumo de otros habitantes y

encareciendo este producto. Para algunos habitantes del territorio, el cultivo y preparación de pasta de coca se convierte en la actividad económica predilecta por las grandes cantidades de dinero que mueve este negocio. El conflicto asociado al narcotráfico ha llevado al desplazamiento de miles de personas, las comunidades locales han sido obligadas a abandonar sus hogares debido a la violencia y a la presión ejercida por los grupos armados ilegales. Si bien los esfuerzos por combatir el narcotráfico incluyen programas de sustitución de cultivos ilícitos (que no ha sido muy benéfico para las comunidades por falta de rentabilidad de estos otros cultivos), inversión en infraestructura y desarrollo rural, así como la presencia y la acción de las fuerzas de seguridad del Estado para dismantelar las estructuras del narcotráfico, aun no se evidencian cambios en la vida cotidiana de los sujetos, la navegación por los ríos es un peligro constante y la vida de comuneros peligra diariamente.

Si bien esta triada descrita anteriormente habla de los conflictos socio-ambientales actuales en el territorio, la Amazonía colombiana ha sido un territorio en disputa por diversas bonanzas a lo largo de la historia.

Amazonía: Territorio de bonanzas

Los recursos naturales de la Amazonía colombiana han sido codiciados desde que fueron descubiertos por los colonizadores enviados por las metrópolis europeas, luego por criollos y multinacionales generando conflictos de gran complejidad en estos territorios. En diferentes momentos de la historia han sido también diferentes los productos comercializados, se reconoce en este sentido el comercio por ejemplo de pieles, caucho, ganadería y monocultivos. El Plan de Vida (2008) nos cuenta:

Pero algunos hechos dentro de la historia del país han sido la causa de la emigración de nuestro territorio ancestral, como la época de la campaña Cauchera Casa Arana que en varios pueblos indígenas del Amazonas dejó un recuerdo sangriento y doloroso. El narcotráfico, la bonanza de la madera y la pielería, lograron la pérdida de nuestro territorio natal. [sic] (ACILAPP, 2008, p. 25)

A continuación, una breve línea del tiempo con los sucesos más significativos. En el periodo entre 1970-1980 se reconoce la bonanza del caucho. Durante este período, hubo un auge en la producción y exportación de caucho en la región amazónica de Colombia. Grandes extensiones de bosques fueron taladas para dar paso a plantaciones de árboles de caucho, lo que llevó a la deforestación y a la transformación de los paisajes naturales. Estas no fueron las únicas consecuencias, de hecho, para el pueblo Múruí esta bonanza marcó un hito histórico en sus vidas pues para la extracción de este recurso pueblos nativos en el Amazonas fueron esclavizados, precarizados, torturados e incluso exterminados. Esto fue un genocidio y un epistemicidio. A los pueblos nativos se les prohibió hablar sus lenguas nativas y quienes sobrevivieron fueron obligados a desplazarse a territorios como Putumayo o Caquetá donde hoy habitan. De acuerdo al Plan de Salvaguarda, un documento fundamental para entender las estrategias comunitarias en diferentes dimensiones del pueblo Múruí para salvaguardarse de situaciones victimizantes se narra:

Durante estos años y después, en las primeras décadas del siglo XX, la compañía Anglo peruana Casa Arana esclavizó, torturó, asesinó y desplazó a miles de indígenas de diferentes pueblos incluyendo al Múruí, siendo el más afectado por ser el pueblo mayoritario y el primer “conquistado” por los caucheros, generando un genocidio y

etnocidio físico y cultural que obligó a estos pueblos a desplazarse internamente en la Amazonía para salvaguardar sus vidas y tradición cultural. (ACILAPP, 2012, p. 30)

Por otra parte, entre 1990-2000 la Amazonía colombiana experimentó un aumento significativo de la exploración y explotación de petróleo, en documentos como el Plan de Vida (2008) se identifica la extracción de petróleo como una problemática territorial (p. 147). Empresas petroleras como Texaco (Hoy Chevron), Ecopetrol, Frontera Energy Corporation, Gran Tierra Energy invirtieron en la región e impactaron abriendo pozos y construyendo infraestructura para la explotación y traslado de la materia prima. Esto tuvo impactos ambientales y sociales, incluyendo la contaminación de los ríos y la afectación de las comunidades indígenas y locales. Sumado a esto, como es sabido, a los territorios donde llegan las petroleras también llegan sujetos de diferentes lugares buscando oportunidades laborales, principalmente de territorios alejados y “olvidados” (donde el Estado no garantiza un mínimo de condiciones dignas de vida), como Leguízamo. Esto implicó un abandono de los territorios por parte de algunos de sus habitantes. Según el Plan de Vida la explotación de petróleo para el año 1995 se reconoció como un factor externo que causó dificultades al interior del territorio, como lo son desplazamiento, violencia, delincuencia común, prostitución, destrucción de chagras y disminución del territorio (ACILAPP,2008, p. 147)

Luego, entre 2000-2010 la minería ilegal se convirtió en una actividad lucrativa en este territorio. Se establecieron numerosos campamentos mineros y se utilizaron técnicas destructivas, como el uso del mercurio, que causaron graves daños ambientales y sociales como los expuestos anteriormente. Esta bonanza también estuvo asociada con el aumento de la violencia y la presencia de grupos armados ilegales, incluso en la actualidad aun cuando esta práctica, por lo menos en el

río Caquetá ha disminuido. En el documento del Plan de Vida, la comunidad de Umancia, ubicada a orillas del río Putumayo y fundamental para el pueblo Murui por encontrarse allí la sede principal de uno de los tres centros educativos rurales indígenas CERI, Eño Monaya Jitó, comentaba su situación respecto a la contaminación del río:

Actualmente se presenta un problema de contaminación por Mercurio utilizado en la explotación de oro en el río Caquetá. Además, permanentemente hay un depósito de diferentes desechos (cartones, botellas plásticas y de vidrio, aceite, animales muertos, etc.) en varias fuentes de agua, sumándole a esto los desechos que vienen desde el río Putumayo. (ACILAPP, 2008, p. 117)

Por último, durante la década del 2010-2020 hubo un incremento en la expansión de la agroindustria en la Amazonía colombiana. Grandes extensiones de tierras fueron convertidas en plantaciones de cultivos como la palma aceitera y la soja, con el objetivo de la producción de aceite y otros bienes agrícolas. Esto resultó en la deforestación y la pérdida de hábitats naturales. También la industria de la madera cobró importancia en esta época.

El crecimiento económico generado en la región, no compensa los impactos negativos en términos ambientales y sociales que trajeron estas bonanzas al territorio. La explotación exacerbada de los recursos, la falta de regulación y la violencia han llevado a la pérdida de biodiversidad, conflictos sociales, pérdida de prácticas y saberes propios y problemas de salud en las comunidades indígenas que habitan a lo largo y ancho de los ríos Putumayo y Caquetá. Esto ha generado en las organizaciones desconfianza y resistencia ante los actores externos que llegan a sus territorios tal como lo mencionan en el Plan de Vida “(...) en la comunidad de Bellavista son

considerados los colonos como invasores del territorio que destruyen los recursos naturales de forma indiscriminada para la siembra de cultivos ilícitos”. (ACILAPP, 2008, p.40)

Perspectivas frente al territorio del pueblo Múruí Muina

En esta investigación se aborda el territorio como un espacio en el que convergen diversas relaciones, un lugar de disputa política, económica, social, cultural, ideológica y ontológica. Para el pueblo Múruí Muina, además de comprender esta dimensión, existe una concepción del territorio profundamente arraigada a su cosmovisión, a sus plantas sagradas y por supuesto a su existencia misma.

Según nuestro origen la historia del hombre se divide en dos: antigua vida y Nueva vida. En esta nueva forma de vida, Moo Padre creador le entrega al hombre Múruí dos plantas sagradas Jíбина y Diona (Coca y Tabaco). Estas plantas sagradas cumplen una función espiritual en la vida cotidiana de nuestro pueblo; a través de estas plantas se sostiene, orienta y direcciona el principio de la vida tradicional y la relación Hombre - Naturaleza. Esta tradición ancestral se imparte en la maloca mediante el Yétarafue (palabra de consejo), el cual es orientado por el Einamakí (Consejo de Sabedores Tradicionales) allí en la maloca se da la inspiración por medio del Jibie, Diona y Farekatofe (Coca, Tabaco y Yuca). Desde milenios se ha tenido claro estos principios, los cuales se fusionan en el Territorio, espacio fundamental, porque en él se mantienen vivos nuestros usos y costumbres. El hombre Múruí nace para mantener vivo el planeta tierra y si llegara a morir espiritualmente el futuro del planeta sería incierto. (ACILAPP, 2012, p. 26)

En el proceso de diálogo, mambeo y análisis documental realizado para la presente investigación, se identificaron otras perspectivas desde las cuales se fundamenta esta visión

generalizada en las comunidades desde lo histórico ancestral, lo cultural, lo político, lo económico y lo pedagógico. Como lo menciona en espacios de mambeo el rector del CERI Diona Safia, Oscar Larrarte:

A grandes rasgos diría que [el territorio] es el espacio donde interactúa el hombre Múruí, conjuga todas sus necesidades, sus virtudes, incluso en el territorio están representados los clanes, ya sean árboles, frutas, animales; el territorio es muy ligado al ser Múruí, sin el territorio podríamos decir que no hay identidad. (Larrarte, 2022)

De manera que el territorio, lejos de ser una mera porción de tierra destinada a la producción, es para el pueblo Múruí un sistema de relaciones complejas en el cual el ser humano desempeña un papel importante de cuidado y protección, pero se encuentra lejos de ser el único actor relevante en el mismo. Dicho sistema o tejido de relaciones el cual incluye a los animales, las plantas, el ser humano y los seres espirituales, condensa la visión sobre la vida misma que el pueblo Múruí despliega a la hora de leer y habitar el territorio.

Perspectiva cultural: El territorio como relato histórico - ancestral

Para comprender por qué se habla del territorio del pueblo Múruí como un relato histórico ancestral es necesario iniciar por cuál es este relato en el que existe un vínculo profundo con la tierra como origen del ser Múruí, de su cosmovisión y orientación:

El pueblo Múruí nace en un sitio sagrado llamado Komimafo (Hueco de nuestro origen). Este lugar se encuentra ubicado en la chorrera departamento de Amazonas, los primeros hombres que salieron fueron Muinama y Muruima, estos dos hombres nacieron a nombre del creador en la noche. Más adelante siguieron saliendo los demás hasta que amaneció. Los que no alcanzaron a salir quedaron convertidos en micos. Los primeros hombres

que salieron del Komimafo se iban bañando en un pozo de agua (Uigoji), lo hacían porque salían embarrados. En este mismo pozo sale una boa (nĩro) la cual es cazada por rĩama para alimentar a la gente; esta boa es cocinada y repartida por pedazos a cada persona. Al recibir cada uno y según el recipiente en que lo recibía iba pronunciando su dialecto (Bue, nĩpode, mĩka, munĩka). Después de este acto los primeros hombres parten y llegan a un punto llamado “Bokiriyaidu” (Loma Alta). (ACILAPP, 2008, p. 22)

Entonces, para el pueblo Múru Muina existe además de la concepción material del territorio, una concepción desde su cosmovisión y narrativa de origen, la cual da cuenta de una conexión espiritual sagrada con la Madre Tierra como un ser que sustenta y da la vida en todas sus formas materiales e inmateriales (reconociendo a los seres espirituales que la habitan), lo cual dota de sentido su existencia en este mundo desde los primeros seres espirituales, animales y humanos hasta lo que hoy conocemos como ecosistemas, sociedades, naciones. En la cartilla pedagógica del eje de conocimiento Manora Uai se plantea así:

Para el indígena Múru el territorio es un espacio integral que se fundamenta desde su nacimiento; quien proviene desde el vientre de la Madre Tierra (Eiño Nanĩe), por lo cual el ámbito del subsuelo representa el lugar de fecundación o principio de la vida. (ACILAPP, 2019b, p. 21)

Esta noción de territorio ha posibilitado una comprensión de la necesidad de mantener un equilibrio y una armonía en las relaciones entre los seres vivos y el entorno natural, un aprovechamiento responsable y sostenible de los recursos, respeto a la espiritualidad presente en la naturaleza y en el territorio en el que los rituales y ceremonias son prácticas fundamentales

para establecer una relación adecuada con el espacio y para mantener el equilibrio y la armonía con los seres y los espíritus que lo habitan mediante sus plantas sagradas Jíbina, Diona y Fareka.

Este conocimiento ancestral del pueblo Múruí se ha valorado y transmitido de generación en generación mediante el yetarafue (consejo) de las y los abuelos, un conocimiento que se basa en observaciones cuidadosas, experiencias acumuladas y una profunda comprensión de los ciclos naturales realizados por los ancestros del pueblo para guiar las prácticas de manejo de los recursos naturales, la conservación del territorio, responder a los desafíos ambientales, promover la sostenibilidad y la pervivencia digna en él.

El Territorio del Pueblo Múruí comprende grandes riquezas físicas, biológicas y culturales (...) Este se constituye en un elemento material y espiritual del que pretendemos gozar plenamente para preservar nuestro legado cultural y biológico para luego transmitirlo a las generaciones futuras. Con esto, todas las acciones que se realicen en torno a la preservación de nuestro Territorio deben ser de suma importancia para el Pueblo Múruí. (ACILAPP, 2012, p. 52)

Por lo tanto, el territorio para el pueblo Múruí Muina es la representación de su madre Eiño Eniñ pues, desde su cosmovisión, de allí provienen, del centro de la tierra y es esta interpretación la que permite tener una relación más profunda e integral con todo lo que le rodea.

Perspectiva política: Disputas por la autonomía

Un análisis relacional del territorio, acerca de lo que ha sido la interacción entre los pueblos indígenas con su interpretación cultural ancestral del mismo y los colonizadores, monopolizadores de la tierra, ha producido una perspectiva política y crítica del territorio que se quiere recuperar, defender y apropiar. Las nuevas dinámicas extractivas en Leguízamo exigen a las comunidades a

su vez nuevas formas de responder al sistema. Las estrategias políticas, pedagógicas, comunitarias y organizativas que han sido implementadas para estos fines, son el resultado del diálogo colectivo, el consejo de los mayores y sus narrativas para que estas sean acordes con la espiritualidad y la cosmovisión del pueblo. Tales apuestas, como implementar la educación propia en sus centros etnoeducativos, conformar los cabildos, empoderar a las autoridades tradicionales e incluso disputar cargos públicos en el departamento y el municipio, son las que han posibilitado la permanencia en los territorios, la pervivencia de las prácticas y saberes propios, el levantamiento de las malocas y la formación de líderes y lideresas generación tras generación como materialización de su autonomía, aunque en materia de exigencia de derechos las implicaciones han sido en diferentes aspectos dolorosas.

A pesar de los avances que se han dado en materia del reconocimiento a los Derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos indígenas del mundo, desde los avances de la ONU; para el caso de Colombia gran parte de estos derechos han sido reconocidos después de grandes luchas y asesinatos de líderes indígenas que se convierten en obstáculo para los intereses de la burocracia y las multinacionales. (ACILAPP, 2012, p.66)

En esta perspectiva, es fundamental reconocer el mambadero como un lugar de resistencia al ser un escenario de formación tanto espiritual como política a partir del dialogo colectivo, intergeneracional; pues además de recibir yetarafue, orientación y la palabra que ha dejado Moo Buinaima para vivir en armonía con todos los seres vivos, a través del mambeo de las plantas sagradas, se forma políticamente a los sujetos al ser un escenario de decisiones, de consulta, de investigación y de proyección del trabajo a emprender.

El mambeo es una práctica tradicional que prepara al hombre para la vida conyugal, familiar y comunitaria, está relacionado con el cumplimiento de sus responsabilidades, requiere tener chagra para garantizar la pervivencia de su familia y el cultivo de las plantas sagradas y medicinales. (ACILAPP, 2015, p. 33)

Como lo menciona la anterior cita, el mambeo como práctica tradicional de los hombres y mujeres de mambe, ambíl y caguana no se limita al mero acto de mambear coca o chupar ambil, implica una disciplina que va desde mambear y asistir a la maloca todas las noches hasta la interacción espiritual con el territorio sembrando las plantas sagradas y alimentos en su propia chagra, por tanto, aquí se evidencia un proceso integral entre la formación identitaria como Múruí y como sujetos políticos y la relación con el territorio reconociendo este como “(...) la relación entre la naturaleza y el hombre, ahí están las enseñanzas; el consejo es todo, el buen desarrollo para construir la paz, la enseñanza y la educación propia” (ACILAPP, 2019b, p. 28)

De acuerdo a lo anterior, procesos políticos y comunitarios de fortalecimiento de su identidad han influido a su vez en una apropiación cada vez más fuerte del territorio, el hacer memoria del dolor y las luchas de sus ancestros ha hecho que se interesen por recuperar lo propio como su lengua nativa, narraciones, su forma de entender la vida y relacionarse con los seres vivos y espirituales. A esto se suman las lecturas que hacen de las intervenciones externas en sus territorios en manos de actores armados, políticos, económicos que han afectado su colectividad. De esta forma se ha fortalecido el ser político y por ende sus procesos y perspectivas (Diálogos en el mambadero, 2022).

Perspectiva económica: Desarrollo sostenible

Como ya se ha mencionado, los territorios de los pueblos indígenas han sido históricamente codiciados, a esto se suma un discurso neoliberal de desarrollo, progreso y libertades individuales que han ocasionado que los habitantes de las comunidades se rindan ante la seducción de los beneficios monetarios (que no son pocos) que dinámicas como el narcotráfico les ofrece. Esto sin olvidar que la falta de garantías por parte del Estado les ha dejado en pobreza, en condiciones precarias de vida, motivo por el cual este discurso les ha significado posibilidades de obtener lo que les ha sido negado históricamente.

Entonces, si bien las nociones de economía del pueblo Múruí se han visto permeadas por el sistema capitalista y neoliberal, especialmente después de haber sido desplazados por las caucherías de La Chorrera, Amazonas, territorio que reconocen como lugar de origen, se han dado procesos de reterritorialización que han llevado a cabo como pueblo indígena con el objetivo de reproducir los sentidos y nociones de su propia identidad y generar condiciones de vida digna como lo menciona el Plan de Salvaguarda:

Se hace prioritario depurar problemáticas fundamentales que estén afectando la estrecha relación entre los Modos de Vida y la Producción del Pueblo Múruí, principalmente encaminadas a solucionar las afectaciones o secuelas directas e indirectas del conflicto armado. Posteriormente se ha pretendido considerar alternativas productivas de competitividad que prolonguen la pervivencia del pueblo Múruí, la cual se ha visto afectada como resultado de las dinámicas económicas que se tejen a nivel nacional e internacional y que impactan su libre desarrollo en la sociedad. (ACILAPP, 2012, p. 126)

De acuerdo a lo anterior, para el pueblo Múruí, existen las siguientes formas de producción que les permiten satisfacer sus necesidades básicas:

La economía de las comunidades indígenas básicamente es la agricultura, caza, pesca y artesanía, que permite brindar a las familias de cada comunidad la seguridad alimentaria y generar ingresos económicos que contribuyen al sostenimiento de la familia, y acceder a algunos servicios de atención básica. (ACILAPP, 2008, p. 18)

En esta línea, la que prima es el cultivo de coca, ya no como una planta sagrada sino vista como un negocio que tiene salida y demanda para suplir el consumo ilegal de este estupefaciente. Venta de animales para el consumo humano en el casco urbano o al interior de las mismas comunidades tales como el pescado, la boruga, la danta, el mico, la tortuga, entre otros. Y economías alternativas tales como venta de artesanías especialmente de comunidades cercanas al casco urbano, venta de alimentos o bebidas derivadas de frutos exóticos, distribución de lo que se siembra en la chagra a través de la plaza de mercado y la menos visible el intercambio de productos que se siembran en la chagra de acuerdo a la abundancia de la cosecha (Diálogos en el mambeadero, 2022).

Dentro de estas actividades aún se reivindica la solidaridad como principio de vida, la chagra como fuente de economía de las comunidades, en muchas de las cuales aún existen sistemas de intercambio en los cuales las chagras familiares sostienen a las y los habitantes de los territorios. En la actualidad, hay estrategias de diversificación de los cultivos, las cuales buscan retornar, potenciar y ampliar la chagra en el marco de la sustitución de cultivos ilícitos.

La chagra es el recurso y sustento económico del pueblo Múruí, está todo para poder subsistir, para los niños y para las nuevas generaciones, pero para hacer chagra se

necesita pedir un permiso a la naturaleza, porque hay que socalar, tumbar, quemar y sembrar. (ACILAPP, 2019c, p. 63)

De esta manera, para el pueblo Múruí resignificar sus formas de producción de forma coherente con su cosmovisión es fundamental para su desarrollo económico, social y cultural.

Perspectiva pedagógica: Espacio propio y sitio sagrado para el aprendizaje

De acuerdo al interés de la presente investigación se evidencia también una perspectiva pedagógica del territorio. Como se ha mencionado y más adelante se desarrolla, la educación propia de los pueblos indígenas tiene unos aspectos generalizados para cualquier pueblo indígena, sin embargo, la construcción e implementación de la misma depende del contexto territorial y su lectura según la cosmovisión de cada pueblo, por tanto, el territorio ancestral de cada comunidad es en sí mismo la base de la educación propia, genera y brinda las condiciones para los procesos educativos y el aprendizaje de prácticas y saberes propios incentivando al estudiante a reconocer su entorno y fortalecer su identidad a través de la experiencia.

Los espacios de aprendizaje que propone la comunidad, facilitan el aprendizaje de los temas y dinamiza el interés de los estudiantes por aprender lo propio. Los espacios fortalecen el proceso de identidad de los estudiantes pues reconocen la importancia de ellos para mantener la armonía entre el territorio y la comunidad. (ACILAPP, 2021, p. 33)

Teniendo en cuenta que la educación propia parte de la cotidianidad de las prácticas y saberes propios, a diferencia de la educación oficial que inserta una serie de saberes y conceptos los cuales luego se intentan llevar a la práctica, el territorio cobra protagonismo en las prácticas y reflexiones pedagógicas de la comunidad como actor participe en el proceso de formación. Es

por esto que, en el marco de la educación propia, cuando se reflexiona pedagógicamente el dónde de la práctica educativa, se habla de la superación de la educación en las aulas y se reconocen los espacios propios de aprendizaje como la chagra y la maloca y los sitios sagrados como la selva, los salados⁶ y el río. Estos son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el pueblo Múruí Muina.

Configuran un segmento más complejo del proceso de aprendizaje de una persona. Estos espacios, en los que transitan saberes profundos del territorio y todo lo que allí habita, pone en una posición a la semilla en la que debe poner en práctica muchos de los saberes adquiridos en los otros espacios. Es decir, que en estos espacios se perfeccionan y especializan los conocimientos. (ACILAPP, 2021, p. 31)

Es por lo anterior que cuando se habla del territorio desde una perspectiva pedagógica se entiende que todos los conocimientos que confluyen en el territorio son en sí mismos la educación propia. Dicen las abuelas y los abuelos que, por ejemplo, tan solo en el camino de la casa a la chagra hay un gran conocimiento pues se armoniza la llegada a este lugar con narraciones propias en lengua nativa (la cual es uno de los aspectos de mayor relevancia para la existencia cultural de este pueblo) que pretenden dar enseñanzas sobre los alimentos, los animales, las plantas que allí encontrarán. Luego, se van identificando especies, usos e importancia de los elementos de la naturaleza que se van identificando, brindando la oportunidad a niños, niñas y jóvenes de la comunidad de vivenciar los saberes que existen en su entorno (Diálogos en el mambadero, 2022). Teniendo en cuenta esta explicación será

⁶ Lugares sagrados para el pueblo Múruí donde animales salvajes van a alimentarse. A quienes conocen estos lugares en medio de la selva, se les garantiza la caza.

posible evidenciar tanto en los textos abordados como en la narrativa de los sujetos que el territorio es indisociable de la educación propia.

(...) definen al territorio como una estrategia metodológica propia, sobre todo para la enseñanza de la lengua nativa, ya que es la base fundamental de la identidad étnica, con la finalidad de fortalecer la apropiación, el sentido de pertenencia y valoración del conocimiento tradicional y las prácticas culturales. (ACILAPP, 2020, p. 8)

Un conocimiento profundo del territorio y una reflexión pedagógica, política, cultural y económica del mismo en el proceso educativo de niños, niñas y jóvenes amplía la posibilidad de que las futuras generaciones no abandonen su territorio, se interesen por su cultura, continúen con las luchas y los procesos organizativos de sus comunidades y empiecen a idear actividades alternativas para fortalecer la economía reconociendo la diversidad y recursos con los que cuentan materializando el *yetarafue* de su pueblo.

En efecto, las anteriores concepciones del territorio para el pueblo Múru Muina evidencian apuestas históricas de lucha y resistencia por continuar reproduciendo estos sentidos y nociones que desde su cosmovisión han interiorizado, a pesar de los diferentes procesos de desterritorialización que han encarnado desde la colonización hasta las nuevas formas en que el capitalismo se encarga de expulsarles. La persistencia y dignidad los han llevado a permanecer, resistir y defender eso que Moo Buinaima les entregó para ser y existir en este planeta. Es esto lo que se pretende reflejar en las escuelas, lo que les permitirá su permanencia desde la autonomía en sus territorios de cara al futuro.

En síntesis, respondiendo al primer objetivo específico de esta investigación sobre el significado del territorio que orienta las prácticas y discursos de la educación propia para el pueblo

Múruí Muina, podemos afirmar que este tiene un significado relacional desde el cual es visto como el producto de las interacciones históricas, ancestrales, sociales, políticas, ecológicas y culturales que allí convergen. Teniendo en cuenta que para el indígena Múruí el territorio es también la madre, definición metafórica que hace alusión al sustento de todas las necesidades, pero también al cobijo, quien provee la medicina, el cuidado y la vida; donde nacen, cumplen su ciclo de vida y mueren todos los seres; donde los sabios dejaron sus enseñanzas para la coexistencia en armonía de los hombres y mujeres de mambe, tabaco y ambil; donde pueden cultivar sus plantas sagradas que orientan sus caminos espirituales. En suma, una perspectiva relacional que no solo contrasta con la mirada antropocéntrica de las sociedades occidentales, sino que cobra una importancia fundamental en los procesos de formación del pueblo Múruí Muina. En este sentido, podemos decir que se forma en el marco de la educación propia, a las generaciones más jóvenes para reconocer, apropiarse y defender a la Madre Tierra como parte de un legado que es actualizado cotidianamente.

Son los territorios ancestrales en los cuales han habitado históricamente y reproducido sus sentidos de comunidad e identidad, los que les han permitido sobrevivir a la colonización en sus diferentes fases, a la opresión y a la subordinación; como la mayoría de comunidades indígenas, que dependen de su territorio para su subsistencia material pero también cultural. El mayor Hugo Manaideke lo expresa así:

Como indígenas Múruí Muina, el territorio es el origen del hombre, el origen de nosotros como indígenas nativos, donde está la abundancia, donde está la palabra, el Komuya Uai (palabra de cuidado de la medicina tradicional), Kai Moo (nuestro padre), Kai Eño (nuestra madre), Kai Makí (nuestra gente), ahí no más nos dice todo. Nímaira

(sabiduría), Nĩmaira Due, donde nacen los sabios, donde está la palabra para formarnos, para enseñar nuestras prácticas y saberes, (...) es donde están nuestras plantas sagradas que Moo (padre) nos dejó, es donde nosotros sembramos nuestros alimentos y nuestras plantas sagradas, nuestro Dĩaona, Jĩbina y Fareka. Eso es para nosotros el territorio. (Manaideke, 2022)

Es este significado de territorio el que les lleva a reflexionar pedagógicamente sus prácticas y saberes, a materializar estas reflexiones en la maloca, la chagra, el río y la escuela como sitios sagrados y espacios propios en los cuales se aprende e interioriza la sabiduría Múruĩ.

CAPÍTULO DOS: YOFUERA K+R+GA+ (CANASTO DE SABIDURIA)
CONTEXTO HISTÓRICO Y NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN PROPIA DEL
PUEBLO MÚRUI MUINA

Contexto amazónico: De la etnoeducación a la educación propia.

Como se desarrolló a profundidad en el anterior capítulo, la Amazonía colombiana ha sido un terreno históricamente disputado, donde la intervención del Estado y las comunidades religiosas marcaron su trayectoria desde finales del siglo XIX. En 1887, el Estado entregó vastas extensiones de tierras bajas o zonas de selva y llano a las comunidades religiosas bajo el Concordato y la Ley 89 de 1890. La Iglesia católica asumió el papel de promover la integración de la población indígena a la vida civilizada, utilizando la evangelización y las misiones como herramientas para este propósito. Esta modalidad tuvo tres aspectos fundamentales:

1. La evangelización como dispositivo de escolarización contiene la idea de humanizar a quienes están por fuera del mundo moral y cultural católico. En ese sentido, se funda una noción que asocia diferencia cultural y religiosa con el fenómeno de lo salvaje.
2. La escolarización-evangelización se constituye en el mecanismo central de integración y asimilación de las poblaciones indígenas planteado durante el siglo XIX en el marco de construcción del Estado-nación.
3. La iglesia-docente dio lugar a la existencia de un tipo de escuela fundada en la idea de tutelar a las poblaciones étnicas respecto del tipo de educación que requieren. De este modo, emerge a la par una idea de escuela, maestro y saber misionero como ejes del modelo. (Castillo y Caicedo, 2008, p. 18)

Sin embargo, hacia finales del siglo XX, la presencia institucional de las congregaciones religiosas comenzó a debilitarse, lo que abrió las puertas a la participación creciente de organizaciones no gubernamentales (ONG) en la región amazónica. Estas ONG se dedicaron a apoyar políticas públicas dirigidas a las comunidades indígenas, contribuyendo así a la elaboración, implementación y evaluación de programas y proyectos que buscaban mejorar las condiciones de vida de estas poblaciones.

Paralelamente, el movimiento indígena adquirió fuerza y reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional. La creación de la Organización Nacional de los Indígenas de Colombia (ONIC) en la década de 1980 marcó un hito importante en la lucha por los derechos y la visibilización de las comunidades indígenas en el país. Este movimiento también impulsó la formación de autoridades indígenas locales y regionales, como las Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas (AATI), que jugaron un papel fundamental en la defensa de los intereses de sus comunidades y en la promoción de su autonomía.

En el ámbito educativo, hubo un cambio significativo a finales de la década de 1970, con la transición de internados misioneros a escuelas comunitarias. Este cambio respondió a la necesidad de promover la identidad cultural de las comunidades indígenas amazónicas y de romper con los modelos educativos impuestos por las misiones religiosas.

El surgimiento de la Etnoeducación en Colombia está arraigado en las luchas políticas y demandas de autonomía de los grupos étnicos desde el siglo XX como se desarrolla en el libro *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano* de Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz (2008). Históricamente, la educación para la alteridad estuvo marcada por un largo proceso de evangelización, conocido como "iglesiadocente", que buscaba la

escolarización de poblaciones indígenas, afrocolombianas y raizales, promovido por el sistema escolar colombiano, que fomentaba un proyecto de identidad nacional basado en el racismo y la subvaloración cultural.

En la década de 1960, las disputas territoriales condujeron al reconocimiento de los movimientos indígenas en Colombia, destacando la fundación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971, que impulsó la formación de profesores indígenas y la educación en lenguas nativas. Estos movimientos fueron resultado de confrontaciones entre las políticas educativas del Estado y las políticas culturales de los grupos étnicos, generando modelos educativos alternativos que desafiaban las normas hegemónicas.

El reconocimiento del movimiento indígena en la política educativa se consolidó con la promulgación del Decreto 1.142 en 1978, que otorgó a los grupos étnicos el derecho a diseñar y ejecutar sus propias propuestas curriculares, promovió la educación bilingüe y reconoció el derecho de las comunidades indígenas a elegir y sostener a sus propios maestros. Estos avances representaron un cambio significativo en la educación en Colombia, al reconocer la diversidad cultural y promover la autonomía de los grupos étnicos en el ámbito educativo.

La etnoeducación emergió, entonces, como una respuesta a esta demanda, convirtiéndose en un estandarte político para las organizaciones indígenas y siendo estratégicamente adoptada por entidades gubernamentales como la Coordinación de la Educación Contratada. A continuación, una breve presentación del marco normativo que antecede a la etnoeducación gracias a los procesos de lucha y resistencia de los pueblos indígenas de la época (Castillo y Caicedo, 2008, p. 22-23)

- Decreto 088 de Enero 22 de 1976, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.

- Decreto 1142 de Junio 19 de 1978, por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto - ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas.
- Decreto 85 de Enero 23 de 1980, por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto extraordinario 2277 de 1979 (Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente).
- Decreto 1490 de Julio 9 de 1990, por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones.

En el marco de las transformaciones dadas en los años 80, entre los años 1990 y 1991, se llevaron a cabo importantes iniciativas educativas en el departamento de Amazonas, específicamente en el Predio Putumayo. Aquí, los cursos de profesionalización de maestros indígenas tomaron forma bajo la dirección de la Organización Regional Uitoto de Caquetá, Amazonas y Putumayo (ORUCAPU). Estos cursos representaron un esfuerzo conjunto entre diversas entidades, incluyendo el Centro Indigenista del Caquetá (CIC), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el Centro Experimental Piloto del Caquetá (CEP), que se unieron para apoyar la capacitación y el desarrollo profesional de los maestros indígenas en la región.

La génesis de estos cursos estuvo arraigada en la lucha por la defensa del territorio y la revitalización cultural. En el sector del alto río Caquetá y La Chorrera, la Confederación Indígena del Amazonas (COIDAM) desempeñó un papel crucial en la promoción de la lengua y la cultura uitoto, mientras que en Araracuara, se llevaron a cabo reuniones de sensibilización sobre etnoeducación auspiciadas por el Ministerio de Educación. Estos esfuerzos colectivos reflejan un momento de cambio y esperanza en la Amazonia colombiana, donde las comunidades indígenas

buscaban construir un futuro en el que su identidad y sus valores fueran reconocidos y respetados en el ámbito educativo y más allá. (Caerdone y Echeverri, 1999)

La implementación de la etnoeducación en la Amazonía implicó así la formación de maestros indígenas, la creación de currículos propios, la participación de las comunidades en la elaboración de diagnósticos educativos, y la institucionalización de escuelas comunitarias. Además, se destacó la interlocución y concertación entre las autoridades indígenas y el Gobierno departamental a través de la Mesa Permanente de Coordinación Interadministrativa. Estos procesos reflejan la búsqueda de autonomía y participación de las comunidades indígenas en la educación, así como la influencia del Estado en la región (Mueses, 2008).

En el año 2002, se creó la Mesa Permanente de Coordinación Interadministrativa (MPCI) en el Amazonas, con el objetivo de coordinar acciones en salud y educación en los territorios indígenas. Esta iniciativa buscaba promover la interlocución y la colaboración entre las autoridades públicas competentes y las comunidades indígenas, con el fin de construir modelos sostenibles de gobernanza para el departamento.

La autonomía relativa de las comunidades indígenas permitió la creación y fortalecimiento de las AATI, que se convirtieron en actores clave en la promoción de la resistencia y la participación política de las comunidades. Aunque estas asociaciones administran la etnoeducación como política educativa estatal, han modificado la interpretación y aplicación de la Etnoeducación, distanciándose progresivamente de la política oficial del Ministerio de Educación cuestionando el control cultural y administrativo del proceso educativo. Este cambio ideológico ha llevado a que estas organizaciones desarrollen su propio enfoque de la educación, diferenciando

claramente entre la Etnoeducación y la educación propia como una política cultural del movimiento indígena.

Para las comunidades indígenas, desde esta perspectiva, la educación propia representará la base esencial de sus conocimientos, saberes y valores, incorporando aspectos como el pensamiento colectivo, el sentido de pertenencia y los principios de dignidad de cada pueblo indígena. Este enfoque resalta la importancia de preservar y fortalecer la identidad cultural en el proceso educativo, buscando una mayor autonomía y respeto hacia las particularidades de cada comunidad; se concibe tanto como la transmisión de conocimientos en consonancia con las tradiciones culturales como la organización y control de procesos educativos por parte de las comunidades indígenas. Estas diferencias reflejan proyectos de vida distintos, y la distinción entre etnoeducación y educación propia surge de la interacción entre las demandas de reconocimiento de las organizaciones indígenas y la intención del Estado de cooptar estas demandas, lo que lleva a una negociación constante sobre los contenidos, significados y propósitos de la educación en el contexto de los cambios en los proyectos de sociedad de cada actor involucrado. (Castillo y Rojas, 2005)

En resumen, la historia de la Amazonía colombiana está marcada por la intervención del Estado, las comunidades religiosas, las ONG y el movimiento indígena, cada uno de los cuales ha dejado su huella en la configuración social, política y educativa de la región. La lucha por la autonomía y el reconocimiento de las comunidades indígenas ha sido un tema central en este proceso, que ha llevado a la emergencia de nuevas formas de organización, participación política y cambio de paradigma educativo en la Amazonía colombiana.

La actual implementación de prácticas pedagógicas orientadas a la educación propia en el pueblo Múruí Muina ha implicado una serie de luchas por el reconocimiento de su autonomía y por la garantía del derecho a una educación contextualizada. Por tanto, antes de adentrarnos en lo que para el pueblo Múruí es la educación propia, se inicia con un recuento histórico de cómo llega esta corriente al territorio, por un lado, y lo que implicó cultural e investigativamente para el pueblo la reapropiación y construcción de los principios que la orientan, por otro. Desde ya afirmando que esta decisión política y pedagógica estuvo influenciada por su construcción e implementación en el CRIC y, poco a poco, fue esparciéndose a otros pueblos indígenas hasta llegar a lo que hoy ha orientado la construcción de la política pública del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, dentro del cuál los pueblos amazónicos han construido su propio capítulo según sus necesidades y realidades manifestando lo siguiente

Distinta es la concepción educativa de los pueblos indígenas Amazónicos que se funda a partir de la compleja interacción entre espiritualidad y la organización social. Lo espiritual constituye el fundamento de la relación de complementariedad entre los humanos, lo humano y lo no humano, dentro de un territorio específico. De aquí surge un modelo de conocimiento complejo y completo que le da forma a la organización de la familia, la sociedad y el espacio natural que sustentan la VIDA. Documento Diagnóstico de vulnerabilidad educativa de los pueblos Amazónicos (OPIAC, 2017, p. 4)

Del SEIP el pueblo Múruí solo espera su implementación para materializar con garantías su plena autonomía en educación. De este capítulo cabe mencionar que por parte del pueblo Múruí Muina participaron Belkys Herrera Mejía como Coordinadora de Educación de la OPIAC y Oscar Javier

Larrarte quien aún es el responsable del área de educación de ACILAPP y rector de la IERI Diona Safia como Delegado Putumayo. (OPIAC, 2017, p.2)

El relato de los cabildantes y de los mayores del pueblo Múruí, cuando de educación se trata, identifica tres hitos fundamentales: inicialmente, ubica el recuento histórico ancestral desde la entrega de la sabiduría a los seres humanos por el padre creador Moo Buinaima, aquí se encuentra además el reconocimiento de la implementación de la educación propia como practica histórica y cultural; segundo, la época de la colonización, la invasión de los territorios histórico ancestrales y de los procesos violentos de cristianización en el pueblo; tercero, el reconocimiento de la educación propia como corriente de educación, la construcción de los centros etnoeducativos, el nombramiento de etnoeducadores y lo que al día de hoy se ha implementado en esta materia.

Normativa que avala la educación propia

Iniciamos hablando de la normativa que avala y garantiza la implementación de una educación acorde a los principios, necesidades y autonomía de los pueblos indígenas. La Constitución política de 1991 en Colombia consagra la educación como un derecho de las personas a recibir una formación acorde con sus habilidades, con sus tradiciones y su cultura. Es también un derecho prestacional que vincula un servicio público con una función social, el cual debe ser una de las actividades primordiales del Estado y se debe garantizar a través de la continuidad, cobertura y cualificación del servicio.

Las políticas del Estado que Colombia implementa para la atención educativa de los pueblos indígenas se ubican en el contexto normativo de definición del derecho a la educación y se enmarca en el reconocimiento de los derechos a la diversidad étnica y cultural, permitiendo así la definición de un marco conceptual y normativo que exige la especificad en el tratamiento de la

educación en comunidades indígenas. Dicha especificidad se revela en la adopción de pactos internacionales, como el convenio 169 de la O.I.T. ratificado por la ley 21 de 1991, en donde se comprometen los gobiernos a asumir las responsabilidades de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática que garantice una educación que responda a las necesidades y aspiraciones de los pueblos, en igualdad de condiciones con el resto de la comunidad nacional. Así mismo, en artículos constitucionales como 7, 10, 38, 68 y 70 se contemplan derechos encaminados a la protección de las culturas, a la autodeterminación de los pueblos, al uso y oficialidad de las lenguas, a la enseñanza bilingüe, a la educación en respeto a la identidad, aspectos que condicionan profundamente el cumplimiento de este derecho. También, en el intento de reconocer el derecho a la educación de los pueblos indígenas se crea el Programa Nacional de Etnoeducación que surge en 1984.

Posteriormente, este programa se institucionalizó a través de la ley 115 de 1994 y en el Decreto 804. Es en este decreto reglamentario de la ley general de la educación, que se desarrollan los lineamientos del Capítulo 3 de dicha ley y se especifica el tipo de atención educativa que el Estado y los diferentes gobiernos deben garantizar para la educación de grupos étnicos, asumiendo que la prestación de este servicio público debe sustentarse en la elaboración y colaboración colectiva, principio que se establece en los Planes de vida que los diferencia.

Además de requerir el reconocimiento de la educación propia para los pueblos indígenas, estos requieren garantías para materializarla mediante su administración, por tanto, se ponen a disposición una serie de recursos jurídicos de los cuales se destacan 4 fundamentales.

DECRETO 804 DE 1995: Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

Este decreto, en su artículo 1, reconoce que “la educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos” (p. 1)

Reconoce unos principios de pertinencia para la construcción y desarrollo de la etnoeducación, los cuales son: Integralidad, Diversidad lingüística, Autonomía, Participación comunitaria, Interculturalidad, Flexibilidad, Progresividad y Solidaridad. Avala la inclusión en planes de desarrollo educativo que se imparten en territorios donde existan asentamientos de comunidades étnicas de propuestas de etnoeducación para atender esta población según sus particularidades.

Reglamenta la formación y nombramiento de las y los etnoeducadores, la construcción de currículos de etnoeducación que correspondan a principios como los mencionados en el artículo 14:

(...) la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales (p. 3)

Por último, en su capítulo IV sobre Administración y Gestión institucionales reglamenta temas de infraestructura, calendarios académicos, gobierno escolar, manual de convivencia, materiales educativos los cuales deben ser gestionados y administrados de acuerdo a los principios y orientaciones de cada población étnica, a su vez, responsabiliza a “Los Ministerios

de Hacienda y Crédito Público y de Educación Nacional y las autoridades de las entidades territoriales, de acuerdo con sus competencias, asignarán las partidas presupuestales necesarias para el cumplimiento de lo previsto en este Decreto” (p. 4).

AUTO 004 DE 2009: Protección de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado. Producto de este auto se crean los tres centros educativos rurales indígenas CERI Diona Safia en el río Putumayo, Eño Monaya Jitó en el río Caquetá y Mona Toi en el casco urbano de Puerto Leguízamo.

DECRETO 2500 DE 2010: Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP.

DECRETO 1953 DE 2014: Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley que trata el artículo 329 de la Constitución Política.

En Colombia, desde el año 2006, se ha impulsado de manera colaborativa entre los Pueblos Indígenas y el Gobierno Nacional la política educativa indígena, conocida como Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP. Este proceso llevó a la creación de la Comisión de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas-CONTCEPI mediante el Decreto 2406 de 2007. La ruta de consulta previa liderada por la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas

de la Amazonia Colombiana OPIAC en la región amazónica en el año 2015, destacó la necesidad de fortalecer el SEIP mediante la creación de un capítulo amazónico, con el fin de promover el gobierno propio y la autodeterminación, así como implementar una educación pertinente y de calidad, motivo por el cual se escribe desde la OPIAC el Capítulo Amazónico del SEIP, recogiendo las reflexiones que los pueblos amazónicos han dado sobre sus procesos educativos (Herrera, 2022).

Yua Buinaima y el canasto de sabiduría

Para comprender qué es la educación propia para el pueblo Múruí Muina es necesario iniciar por su narrativa de la misma. Cuentan los abuelos en el mambadero (Mayores sabedores Múruí Muina, diálogos en el mambadero, 2022) que antes de la vida en el territorio como hoy se conoce, estos ríos y montañas eran habitados por personas sabias, a quienes el don del conocimiento se les dio como derecho divino desde el momento de la gestación, a esta etapa inicial se le llama JAIAGU+ ITOFE (La primera generación de la humanidad). La primera formación que recibía el niño o la niña al momento de nacer era por un abuelo sabedor, mediante plantas de preparación; este proceso culminaba cuando empezaba la etapa de EIM+E (hombre maduro). Sin embargo, una serie de conflictos territoriales entre pueblos desestabilizó esta primera etapa de la educación, propiciando así un paso a la segunda generación de esta educación, fundamentada en el Yetarafue (consejo). El tránsito de la primera generación de la educación a la segunda se dio cuando el padre creador Moo Buinaima envió a Diona (tabaco) a la tierra para que, mediante su palabra de justicia, ordenara a los pueblos en conflicto territorial, se abriera camino al consejo y la orientación de vivir en armonía bajo la ley del padre creador y de las plantas sagradas del territorio.

Esta educación se sigue perfeccionando hasta el momento en que un hombre en la tierra analiza la primera y la segunda etapa de la educación y reconoce que estas no serán suficientes para asumir el ordenamiento y el sustento en el territorio a futuro. A partir de este momento este Nĩmairama (sabio) cierra la segunda etapa e inaugura con las buenas nuevas la buena educación para el territorio. A esta tercera etapa se le conoce como la etapa de Kuio Buinaima, nombre del sabio, quien a lo largo de su vida sufrió un accidente cuando alguien le lanzó agua hirviendo y quemó sus testículos impidiéndole procrear la vida. De Kuio Buinaima y una mujer llamada Monaya Jurama nace Moniya Amena (el árbol de la abundancia dentro de la cosmovisión Múruí) lo cual fue devastador, pues su cosecha dio fruto en abundancia, pero no semilla, lo que sentenciaba de nuevo el fin de la vida en la tierra. Narran los abuelos que la única forma de salvar el mundo fue que la gente del territorio tumbara el árbol de Moniya Amena.

Tiempo después, Oĩini Buinaima que es el mismo Kuio Buinaima, pero después del accidente (lo nombran fenómeno) pide a uno de sus hermanos, Jaio Buinaima, que embarace a su esposa para que esta pueda dar a luz a cuatro hijos quienes serán posteriormente los cuatro pilares o los cuatro sabios. Estos son, Zĩkida Buinaima, le seguía Noinui Buinaima, después Menigui Buinaima y el último Yua Buinaima. El padre creador, Moo Buinaima, envió unas responsabilidades a estos cuatro sabios, a Yua Buinaima como Nĩmairama (sabio) por su humildad y sencillez al formar y educar a otros le entrega el canasto de sabiduría y este a su vez reparte conocimientos específicos a sus hermanos sobre el territorio, la medicina tradicional y la gobernabilidad (Mayores sabedores Múruí Muina, diálogos en el mambadero, 2022).

La anterior narrativa es fundamental para comprender que Jofo Ananeko (maloca), como estructura física es el espacio propio de aprendizaje y orientación del pueblo Múruí Muina y como

espacio espiritual es la representación del cosmos y la cosmovisión Múruí en el territorio. Su edificación se fundamenta en cuatro pilares desde la cosmovisión. Cada pilar representa uno de los sabios anteriormente nombrados, dentro de Yua Buinaima se encuentran los ciclos de aprendizaje Irai Fue Imakí Yofuea (Educación familiar) y Nairaí Yofuea Raize Nabairiyena (Educación comunitaria y social) (Componente pedagógico Diona Safia, 2021, p. 10) y, a su vez, es donde se encuentran las que hoy día son las cuatro áreas de conocimiento en las escuelas indígenas del pueblo Múruí Muina: Manora Uai (manejo y cuidado de la madre tierra, naturaleza, seres vivos y medicina propia), Enie Zedajano Uai (cuidado y manejo del territorio, gobernabilidad), Uñua Uai (manejo y cuidado de la palabra o lengua materna) y Fakadua Uai (lógica matemática, conteo y artesanía). Los demás pilares hacen parte de la formación profesional, es decir, los saberes y prácticas sobre los cuales cada Múruí desee especializarse como maloquero, historiador, medico tradicional, entre otros.

Como es posible evidenciar, en la narrativa del pueblo Múruí los conflictos territoriales no son parte de una historia actual, sino que se han dado dinámicas de disputa territorial desde el mismo origen del ser humano, desde su cosmovisión. También se evidencia cómo los cambios territoriales han modificado las prácticas y formas de educación y, a su vez, cómo la educación ha posibilitado la defensa, el cuidado y la armonía de sus territorios histórico ancestrales.

Entre las caucherías y los capuchinos

Esa es la base de la educación que hoy se quiere retomar y que duró hasta los tiempos de las caucherías cuando toda esta educación y sabiduría se desordenó a raíz del padecimiento y sufrimiento que trajo esta época y que actualmente los abuelos están curando.

(Mayores sabedores Múruí Muina, diálogos en el mambadero, 2022)

No se ha visto tema en los mambaderos que ponga más serios, nostálgicos y apesadumbrados a los hombres de mambe (hoja de coca y ceniza de yarumo macerados), ambíl (pasta de tabaco y sal de monte) y caguana (bebida de yuca dulce) que el recordar el tema de las caucherías. “Dejamos de hablar nuestro idioma porque nos amarraban palos en la boca por días y nos daban jete cuando nos escuchaban hablar en lengua” (Abuelo Gasca, diálogos en el mambadero, 2019), mencionó en una ocasión uno de los abuelos del pueblo Múruí en puerto Leguizamo, mientras contaba algunas anécdotas de la época sobre lo que a su vez sus padres y abuelos le contaban. La documentación en libros, artículos, entrevistas, material audiovisual, etc., sobre las caucharías y la casa Arana es vastísima, sin embargo, lo que nos interesa resaltar en la presente investigación, es que para el pueblo Múruí Muina (mal llamados Huitotos) este suceso frívolo marcó un hito en sus procesos educativos por tres aspectos principales: la imposibilidad de hablar y enseñar su lengua nativa con sus cuatro ramas dialectales que son el Bue, el Nípode, el Míka y el Mínika; el desplazamiento forzado a otros territorios como el Caquetá o partes del Putumayo y la vulneración de su territorio histórico ancestral, pues el pueblo Múruí Muina en su construcción identitaria basada en su narrativa de origen se considera originario de la Chorrera, Amazonas, y la llegada de los capuchinos a los territorios en un proceso de formación y cristianización a estos “salvajes indoctos” como se creía que eran los indígenas en esta época.

Para el primer aspecto, referente a la lengua propia, dicen los abuelos que la única forma de garantizar la enseñanza, el conocimiento pleno del pueblo Múruí Muina es mediante el KAĭ UAI (nuestra palabra, lengua propia) pues hay conceptos, palabras que ni siquiera podrían traducirse al español para el entendimiento de quienes no hablan lengua nativa. Frente a esto, mencionar al investigador Eckart Boege (2014) quien hace referencia a que las lenguas nativas o lenguas endémicas, como las nombra, hacen parte del patrimonio cultural de una nación, pero

sobre todo hace énfasis en que, en la medida en que muere una lengua endémica, muere a su vez la posibilidad de transmitir, mantener, conservar y usar un conocimiento frente a determinados ecosistemas, muere toda la biodiversidad ancestral de un territorio, como consecuencia se modifican las dinámicas que en estos territorios se dan (Boege, 2014). Por lo anterior, uno de los principales objetivos cuando se apuesta por recuperar, apropiarse, fortalecer, transmitir, investigar la lengua propia (según la necesidad, pues hay comunidades donde todos hablan, así como otras en las cuales muy pocos o nadie habla la lengua nativa) mediante los procesos pedagógicos de la educación propia. En este sentido, a través de la enseñanza de la lengua nativa también se apunta a la recuperación, reapropiación, reterritorialización y defensa de los territorios histórico-ancestrales.

¿Cómo sería el pueblo Múruí Muina, el pueblo de hombres y mujeres de Jíbina (coca), Diona (tabaco) y Fareka (yuca dulce) si no conocieran la narrativa de cada planta? ¿El proceso de preparación de la chagra, siembra, cuidado y cosecha? ¿La preparación del mambe, el ambil, la caguana y todo lo que cosmogónicamente ello implica? Esto es posible gracias a la reapropiación que se da día a día de la lengua propia en las escuelas y el mambeadero mediante la educación propia. Aquí y a lo largo de este documento se hace énfasis en las plantas sagradas de pueblo Múruí Muina porque son el fundamento de la orientación de todos los saberes y prácticas de cada comunidad. Jíbina, en español coca, es cosmogónicamente la abuela de la sabiduría; Diona, en español tabaco, es el abuelo de la justicia o encarna la justicia, y, Fareka, en español yuca dulce, es la palabra dulce de mujer, armoniza y endulza la palabra, los procesos. De aquí en adelante la orientación para cada acción política, pedagógica, espiritual que se dé en el territorio y que dé cada Múruí será dada por las plantas sagradas. Todo el día el Múruí está mambeando y “chupando” ambil, en la maloca todas las noches se mambea, se comparte el mambe, el ambil y la caguana

para reflexionar, proyectar y orientar. Al día siguiente se “amanece la palabra”, metáfora para afirmar que se materializa lo que en el mambadero se dijo.

El segundo aspecto, el desplazamiento de la Chorrera, Amazonas, implicó a familias del pueblo Múruí experimentar una serie de procesos de desterritorialización y reterritorialización en otros espacios como Putumayo y Caquetá e incluso en la misma Chorrera, pues hubo a quienes no los sacaron de este espacio geográfico, pero sí les impidieron de forma violenta habitar sus hogares, hablar sus lenguas, mambear, entre otras prácticas propias. Aquí se identifica la inserción a las dinámicas laborales, distanciamiento de prácticas culturales, búsqueda de estrategias para sobrevivir, la inserción a la escuela oficial, el uso cotidiano del español y luego (cada comunidad a su tiempo) la implementación de chagra, la construcción de la maloca, la recuperación del mambadero (donde se da uso a su vez de la lengua materna gracias a sabedores sobrevivientes de las caucherías que la transmitían o a personas que la sabían pero la habían dejado de hablar). Incluso, en la actualidad, hay comunidades en las cuales hasta ahora están construyendo su maloca, pisándola (hace referencia a un ritual propio del pueblo Múruí de inauguración mediante danzas y de posesión del sabio de la maloca) y apropiándose de su identidad como Múruí.

Aquí vale la pena resaltar que estos procesos de desterritorialización y reterritorialización, si bien tienen un momento histórico fundamental como lo fueron las caucherías a principios del siglo XX, se han dado posteriormente con ocasión del conflicto armado colombiano, el cual ha impactado a lo largo y ancho del territorio nacional a numerosos pueblos indígenas. Un ejemplo de ello fue la comunidad Múruí de Aguas Negras sobre el río Putumayo, la cual fue desplazada en el año 2017 por grupos armados al margen de la ley; en 2019 retornaron algunas familias, pero al año siguiente fueron de nuevo violentados y desplazados hacia el casco urbano, dejando de nuevo

la maloca, la escuela, la chagra y los hogares vacíos y revictimizando a esta comunidad (Murillo, Diálogos en el mambadero, 2022). Dentro de otros enfrentamientos armados en el territorio, salió a relucir el conflicto entre grupos armados peruanos y colombianos que, en la narrativa de algunos cabildantes, tuvo lugar la última vez en el río Putumayo, mediante un intercambio de disparos aproximadamente en el 2020 atemorizando a los habitantes del lugar. Los anteriores, son apenas un par de ejemplos que dan cuenta de que los procesos de desterritorialización y reterritorialización son una constante en la vida social de estos pueblos. En este contexto, la implementación de la educación propia como práctica cultural estuvo ligada al ámbito familiar y en algunos casos excepcionales a la chagra o la maloca pues el miedo aun imperaba en la cotidianidad de los sujetos. En el Plan de Vida nos dicen:

Las comunidades indígenas del municipio han sido sometidas a una presión de cambio cultural inducido por el contexto de violencia que ha venido con la Bonanza cocalera y la colonización. Esta presión en la que los pueblos indígenas se encuentran en una situación de inequidad de fuerzas frente al avasallamiento cultural del comercio, los medios de comunicación y la sociedad occidental pone en peligro la integridad de sus culturas. (ACILAPP, 2008, p. 79)

El tercer aspecto es la llegada de los capuchinos al territorio. Narran los y las abuelas en el mambadero, que un cura llegaba a cada comunidad en un barco, a lo largo del río Putumayo y lo más cercano del río Caquetá preguntando si allí había niños. La inocencia, la pobreza, el hambre o la ignorancia hacían que las familias entregaran a los pequeños quienes posteriormente eran llevados a un internado mixto en San Rafael, en el río Caraparaná. Allí eran educados, alimentados y cuidados por curas y monjas que los golpeaban brutalmente hasta

dejar cicatrices que hoy día muestran con dolor y un poco de vergüenza. (Abuela María Guzmán, diálogos en el mambadero, 2022). Como lo menciona el libro *Putumayo: La vorágine de las caucherías* en su Tomo I “El ingreso de los capuchinos obedeció explícita y estructuralmente a esas políticas de “civilización” e integración de nuevos brazos para el progreso material, lo mismo que a la incorporación y defensa del territorio” (Gómez, 2014, p. 243). Y como lo menciona el mismo pueblo Múruí Muina en su Plan de Salvaguarda:

En principio y debido al arribo de los “conquistadores” europeos se impuso el modelo educativo dogmático de la iglesia católica, que bajo la representación de las órdenes religiosas jesuitas, capuchinas y franciscanas, impartían la educación a los pueblos indígenas modificando las formas propias y sembrando nuevas concepciones del mundo acorde al pensamiento europeo de la época. Desde el siglo XV e incluso hasta hoy, los curas capuchinos y franciscanos han tenido amplia influencia en la educación de niños y jóvenes del municipio haciendo hincapié en la educación religiosa. (ACILAPP, 2012, p. 86)

Los procesos de aculturación que implicó todo el contexto de las Caucherías y la inserción de misiones en el territorio tuvieron consecuencias nefastas que, como dice la cita introductoria, al día de hoy los abuelos tratan de sanar. Sin embargo, no se pueden invisibilizar los esfuerzos que las comunidades, la organización ACILAPP y el pueblo en su conjunto han hecho para ir subsanando esta herida. Procesos de lucha y defensa del territorio hilan también esta historia.

Proceso histórico de la educación propia para el pueblo Múruí Muina

Producto de un legado de lucha y resistencia frente a todo lo anteriormente narrado y otras disputas territoriales e institucionales es que hoy día se habla y gestan procesos para el

fortalecimiento e implementación de la educación propia en las diferentes comunidades del pueblo Múruí Muina, quienes se recogen en la Asociación de Autoridades Tradicionales y Cabildos de los Pueblos Indígenas del Municipio de Leguízamo y Alto Resguardo Predio Putumayo ACILAPP, por tanto, es importante contextualizar algunos aspectos del proceso político del área de educación propia de esta organización.

Si bien han sido numerosos los acontecimientos por mencionar, este relato destaca algunos fundamentales de acuerdo al Proyecto Educativo Comunitario PEC de Diona Safia (2022). Después de varios años en que la educación estuvo en manos de la iglesia y luego de contrataciones con el municipio, en el año 2004, bajo el decreto 804 de 1995 el cual reglamenta la educación para grupos étnicos, se da el nombramiento de 27 etnoeducadores de los pueblos Múruí, Kichwa, Ziona, Nasa y Korebajá bajo la figura de ACILAPP, los cuales posteriormente tuvieron la oportunidad de ejercer su educación en los territorios propios gracias a la apertura de los tres centros etnoeducativos del pueblo Múruí Muina en el año 2013, estos son Diona Safia, en el río Putumayo; Eño Monaya Jito, en el río Caquetá; y Mona Toí, en el casco urbano de Leguízamo.

En tanto orientaciones políticas y culturales propias se inicia a partir del 2008 con la materialización del Plan de Vida (2008), en el marco del proyecto “Fortalecimiento de los sistemas locales de gobierno y el estado de derecho en las comunidades indígenas de las cuencas de los ríos San Miguel, Putumayo y Amazonas de la frontera sur amazónica colombiana” apoyado por la Unión Europea y ejecutado por la Fundación ZIO–A T en asocio con la organización Italia CISP. Más adelante, en el 2011, inicia la formulación del “Plan Salvaguarda Bie itino ñue arí kai yinuano del Pueblo Múruí Nairai Huitoto, Capítulo Putumayo: resguardos Huitorá y Aguas Negras, departamento del Caquetá y Putumayo”, en el marco del Auto 004 de 2009, el cual busca la

“protección y defensa de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado”, en la declaración de la sentencia T-025 de 2004, por medio de la cual, la Corte Constitucional adopta la superación del estado de cosas inconstitucionales.

Es en los Planes de Vida y de Salvaguarda donde se establece: Fortalecer el sistema político administrativo propio del Territorio del Pueblo Múruí; proteger el territorio ancestral y tradicional a través del reconocimiento legal y la apropiación comunitaria; formar y capacitar a las comunidades y funcionarios estatales en derechos territoriales de forma tradicional y convencional; fortalecer los procesos educativos para la consolidación de una política educativa pública indígena en el marco del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP); garantizar la vinculación laboral y la formación de docentes; crear convenios y acuerdos educativos con las instituciones estatales y privadas, para el fomento de la educación técnica, tecnológica y universitaria (pregrado y postgrado).

Ese mismo año 2008, ACILAPP consolidó el “Proyecto Educativo Comunitario Bilingüe para el Pueblo Indígena Múruí Muina del Municipio de Leguízamo, El Conocimiento a través de la Palabra Dulce”, mediante el Consorcio para la Administración de la Atención Educativa de los Pueblos Indígenas de Putumayo – CAEPIP. Después, se logró relación directa con el Ministerio de Educación Nacional para gestionar un proyecto que permitiera el desarrollo del currículo propio, el cual se implementó en dos fases, obteniendo para el año 2015 el “Modelo Educativo Histórico Ancestral e Intercultural Yofuera Kirigai (Canasto De Educación), Malla Curricular y Espacios De Conocimiento”. Luego, en el año 2017, se estableció el “Mandato de la Primera Cumbre de Autoridades Tradicionales e Intercambio de Médicos Tradicionales y Mayores

Sabedores de ACILAPP: Por la Unidad de Pensamiento, la Protección Integral del Territorio Ancestral y Tradicional y la Ley de Origen de Diona, Jíbina y Fareka”, donde se reafirmaron los principios tradicionales, culturales y comunitarios, y brindaron algunas directrices sobre la educación propia.

Posteriormente, en el año 2019, se conformó la “Unión Temporal para el Fortalecimiento de los Sistemas Educativos Indígenas Propios de los Pueblos Indígenas Awá, Murui, Kichwa del Departamento de Putumayo, UT MUKIAWA” integrada por las Asociaciones de Autoridades Tradicionales ACILAPP, ACIPAP (Awá – Orito), APKAC (Kichwa) y CAMAWARI (Awá – Nariño), en el marco de los Decretos 2500 de 2010 y 1075 de 2015, se suscribió un convenio interadministrativo con la Secretaría de Educación Departamental del Putumayo, para la administración del servicio educativo en jurisdicción propia. Así mismo, para el año 2020, se suscribió el convenio interadministrativo 572 – 2020, entre la Secretaría de Educación Departamental del Putumayo y la “Unión Temporal para el Fortalecimiento de los Sistemas Educativos Indígenas Propios de los Pueblos Indígenas Awá, Murui, Kichwa, del Departamento de Putumayo, UT MUKIAWA”, para la implementación del “Plan Estratégico para la Elaboración y Ajuste a los Proyectos Educativos Comunitarios de los Establecimientos Etnoeducativos de los Pueblos Indígenas Múru Muina, Kichwa y Awá, del Departamento de Putumayo”, permitiendo obtener cuatro cartillas, referentes a cada una de las áreas de conocimiento del pueblo Múru Muina, los componentes comunitario, político organizativo, administrativo y pedagógico del Proyecto Educativo Comunitario PEC de cada institución educativa rural indígena del pueblo. Cada documento recoge el pensamiento, sentires, visiones, miradas, situaciones y necesidades de las comunidades respecto al proceso de educación propia.

Este proceso está encaminado desde la palabra de Jíbina, Diona y Fareka, como palabra de conocimiento que orienta el caminar del pueblo Múruí a través de las generaciones y que aún se mantiene viva y propende por el fortalecimiento cultural. Es decir,

(...) es resultado de la naimerede uai (palabra dulce) puesta por sabedores y sabedoras en el espacio del hombre, el Jibibirí y la mujer desde su espacio irafueig'õ - irai fue rño (fogón: el calor del hogar generalmente), desde donde hemos ido entendiendo que nuestro modelo educativo es histórico, ancestral e intercultural (ACILAPP, 2015, p. 9).

La palabra de educación ya estaba dada por Moo Buinaima

Después de este contexto histórico y normativo, volvemos sobre qué es la educación propia para el pueblo Múruí Muina, significado que va desde estos procesos de lucha social e institucional para obtener las garantías para ejercer su autonomía educativa hasta su cosmovisión y la transmisión cotidiana de sus prácticas y saberes propios.

Según el pensamiento del pueblo Múruí, la educación parte desde allí, desde la maloca y el consejo de los ancianos, si no se orienta desde el ámbito espiritual, desde las plantas sagradas, la educación está fuera de contexto. En nuestra concepción, la escuela no es un edificio y la educación no es para devengar un salario, está cimentada en lo espiritual, en las acciones de manejo natural, el trabajo de la chagra, la producción y los valores; compartir entre todos, apreciar la relación/interacción entre el hombre y la naturaleza para la pervivencia de los pueblos y del entorno en que habitan. (ACILAPP, 2011, p. 19)

Para el pueblo Múruí Muina la interpretación, construcción e implementación de la educación propia se ha fundamentado en que esta reviste un carácter histórico ancestral e intercultural, además tiene como objetivo central la formación de sujetos apropiados de su identidad y

prácticas culturales, practicantes del KA+ UAI (lengua propia) y empoderados de sus territorios ancestrales. Lo anterior se logra principalmente bajo la orientación de las plantas sagradas Jíbina (coca), Diona (tabaco) y Fareka (yuca dulce) y siempre concertando colectivamente desde el espacio del mambeadero las decisiones que respecto al pueblo se toman. A continuación, se desglosa cada aspecto mencionado.

Inicialmente indagaremos con respecto a qué se refiere el concepto histórico ancestral y cómo se aborda en el contexto educativo por parte del pueblo Múruí Muina.

Histórico ancestral, ya que parte de las historias y relatos contados por nuestros mayores, desde la palabra puesta en el mambeadero, es desde esas explicaciones que vamos caminando el día a día. Es esa ida y vuelta por nuestra historia, la que nos ha permitido permanecer como pueblo y cultura, reconfigurando nuestras prácticas y discursos, para de esta manera no desaparecer y proyectarnos en el tiempo/espacio. Volver a pasar por la historia es caminar en el ahora esa palabra de poder y orientación de Jíbina, Diona y Farekabi Uai en el mambeadero. Esa palabra fuerte de coca y tabaco que es endulzada por la palabra farekatofe -yuca dulce-, que es el poder de la mujer que se transforma o materializa en juiñoi y jaigabi - jugo de yuca dulce y caguana -. (ACILAPP, 2015, p. 17)

Complementando esta cita, los diálogos en el mambeadero con los mayores clarifican la intencionalidad de este concepto de lo histórico ancestral que es, en últimas, el reconocimiento permanente de la palabra transmitida de generación en generación sobre prácticas y saberes propios desde los Einamaki (ancestros sabios) del pueblo Múruí Muina, es decir, lo que desde una lectura occidental serían mitos y leyendas, para el pueblo Múruí como para la mayoría de pueblos indígenas es palabra viva, verdad, acción cotidiana, aprendizaje y realidad pues, en

últimas, esta palabra condensa la interpretación y orientaciones de los ancestros para las nuevas generaciones sobre cómo manejar y vivir en armonía en el territorio, como materializar la calidad de vida, entendida para el pueblo Múruí como “la convivencia digna, pacífica, de armonía social, abundancia de alimentos, vivienda digna, trabajo digno, educación idónea, salud plena, garantía en el cumplimiento y goce de sus derechos individuales y colectivos” (ACILAPP, 2012, p. 78) Es por esto que para el pueblo Múruí la palabra de educación ya estaba dada desde el tiempo de los Nímairamas (sabios).

Es necesario anotar que para el pueblo Múruí Muina el conocimiento ya fue ordenado en tiempos anteriores por los Einamakí (ancestros sabios) a través de sus propias experiencias y relaciones con el entorno. Esta sabiduría fue alterada y desordenada por los diferentes procesos históricos que atravesaron los pueblos indígenas desde los tiempos de la conquista y la colonización de esta región. Ante los desafortunados eventos, hoy en día el pueblo Múruí Muina busca nuevamente ordenar dichos conocimientos a partir de las narraciones y mitos que entregaron los abuelos a las nuevas generaciones y donde residen secretos y misterios que revelan la profunda sabiduría sobre el universo, el territorio, la organización comunitaria y la medicina tradicional o buen vivir. Una relación entre la tradición oral y la investigación – como herramienta de sabiduría – permite ordenar los conocimientos que ya habían sido entregados por los y las mayores en otros tiempos. (ACILAPP, 2021, p. 9)

Como es posible evidenciar en la anterior cita, han sido los diversos sucesos en el territorio a lo largo de su historia los que han generado rupturas o transformaciones que se tratan de reorientar desde el mambadero, por tanto, la historia que se enseña y se vive en las

comunidades es desde su propia versión y experiencia, no desde los vencedores, los blancos, los colonos, las potencias mundiales, el desarrollo y la libertad individual como la educación formal lo vende. En la educación propia se habla, por ejemplo, de la colonización no como victoria del desarrollo, sino como ruptura en su propia historia con consecuencias nefastas; se habla de las caucherías no como aspecto fundamental para el desarrollo económico para la Amazonía, sino como hito histórico que determinó el abandono de su lugar de origen, La Chorrera, Amazonas, y la pérdida de algunos de sus dialectos. Se habla del origen del universo y de los seres humanos desde el mito católico y la teoría científica pero también desde su propia cosmovisión, desde Moo Buinaima como padre creador, Kai Eño como nuestra madre tierra, desde las plantas sagradas como principio e identidad del Múruí. Hombres y mujeres de mambe, ambil y caguana.

Por otro lado, existe una apuesta política y pedagógica por reivindicar lo intercultural en el contexto educativo y en la reflexión pedagógica. El pueblo Múruí lo interpreta así:

Lo intercultural se configura de esta manera en todos los espacios de nuestra cotidianidad y es desde el mambadero donde ponemos en cuestión el proceso mismo de encuentro con el otro y con lo otro, para de manera colectiva construir esas formas de relacionarnos, orientándonos por nuestra palabra de coca, tabaco y yuca dulce.

(ACILAPP, 2015, p. 9)

Lo intercultural es pues, una apuesta política por construir de manera colectiva en un territorio que es habitado por diversos pueblos indígenas, campesinos que han encontrado en la experiencia organizativa del pueblo Múruí la oportunidad de converger y construir horizontes y posibilidades de habitar el mismo de manera autónoma y digna.

Dentro de los múltiples documentos que ha producido el pueblo Múruí alrededor de la educación propia, uno de los más importantes ha sido el Modelo Educativo Histórico Ancestral e Intercultural YOFUERA K+R+GA+ (canasto de sabiduría) donde se condensan todos los fundamentos y orientaciones para materializar este proyecto educativo y donde el proceso en sí mismo es concebido como un canasto:

Ese canasto de sabiduría y conocimientos para manejar el mundo es YOFUERA K+R+GA+, nuestro canasto de educación, nuestra propuesta de modelo de educación histórico ancestral e intercultural. Es el canasto de la educación, porque en el canasto se recogen frutas, semillas, la cosecha, es decir, recoge los conocimientos que le permiten el buen vivir. (ACILAPP, 2015, p. 9)

Por último, la educación propia está permanentemente relacionada con la pervivencia en el territorio, la preservación de la biodiversidad, el cuidado de la naturaleza, la comprensión de los seres vivos y espirituales que la habitan y la materialización del buen vivir transmitiendo la palabra de manera intergeneracional e intercultural, entendiendo las dinámicas globalizantes y territoriales a nivel nacional, regional y local.

La educación propia e intercultural como se le ha denominado a este proceso de construcción y de encuentro, contempla el respeto y el reconocimiento de esas diversas formas de conocimiento cultural con busca en puntos de unión para posibilitar el camino de la palabra desde diferentes comunidades; condición de posibilidad y de enriquecimiento de manera recíproca en términos de reconocimiento de la diversidad y de lo intercultural. (ACILAPP, 2015, p. 55)

Prácticas pedagógicas en el marco de la educación propia que orientan la defensa del territorio

Como se lee en el título, esta investigación plantea la educación propia como una estrategia pedagógica y política del pueblo Múruí Muina para la defensa de sus territorios, por tanto, es necesario partir sobre cómo y desde qué paradigmas se entiende la pedagogía en este documento. La pedagogía, como campo del conocimiento, se encarga del estudio de la educación en sus distintas dimensiones, desde la teoría hasta la práctica, abarcando métodos de enseñanza, teorías del aprendizaje, desarrollo curricular y evaluación educativa.

Inicialmente se destaca la apuesta por la pedagogía intercultural del pueblo Múruí Muina, la cual se encuentra profundamente vinculada con la perspectiva de la interculturalidad crítica - marcando una diferencia frente al interculturalismo funcional al sistema que se limita a un “reconocimiento” cultural de pueblos indígenas o afro en algunos espacios de participación sin profundizar o si quiera mencionar las estructuras que les precarizan y subordinan- (Walsh, 2012). Esta entendida como un enfoque que cuestiona y desafía las relaciones de poder, el racismo y las prácticas coloniales que han sido impuestas históricamente. Este enfoque se desarrolla a partir de las experiencias y luchas de comunidades que han sido sometidas y subordinadas a lo largo de la historia; se preocupa por la exclusión y negación de la existencia y conocimientos de los grupos racializados denunciando las prácticas que deshumanizan y subordinan ciertos conocimientos, privilegiando el saber – poder hegemónico y naturalizando las diferencias mientras ocultan las desigualdades. La interculturalidad crítica busca confrontar y cambiar estas dinámicas, promoviendo la visibilidad y la valoración de los conocimientos y experiencias de los grupos oprimidos. La interculturalidad crítica propone una transformación profunda del poder, el

conocimiento, el ser y el vivir. Señala la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que posicionan de manera desigual a los grupos, prácticas y pensamientos dentro de un sistema que sigue siendo racial, moderno-occidental y colonial. (Walsh, 2012) En relación con la búsqueda por la autonomía, la autodeterminación, la justicia, la reflexión pedagógica de la cosmovisión, la priorización de prácticas y saberes propios en las prácticas educativas en el marco de la educación propia de pueblo Múruí Muina se aporta esta pertinente reflexión de Walsh:

Hablar de una política epistémica de la interculturalidad pero también de epistemologías políticas y críticas, podría servir en el campo educativo para elevar los debates alrededor de la interculturalidad a otro nivel, traspasando su fondo enraizado en la diversidad étnico-cultural, al problema de “la ciencia” en sí; es decir, la manera en que la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad/colonialidad, ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racial, en el cual los blancos, y especialmente los hombres blancos europeos, permanecen encima permite considerar la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética, que siempre mantiene como presente las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos. (Walsh, 2013, p.12)

Desde la perspectiva de las pedagogías críticas latinoamericanas, de interés para la presente investigación, la pedagogía se concibe como una herramienta para la transformación social y la liberación de los pueblos oprimidos. Autores como Paulo Freire han influido significativamente

en este enfoque, proponiendo una pedagogía liberadora basada en el diálogo y la concientización de las realidades sociales, políticas y económicas. Este enfoque busca desafiar las estructuras de poder y promover la justicia social a través de la educación, con la reflexión crítica, el diálogo horizontal y la acción colectiva como pilares fundamentales.

Desde esta mirada, la reflexión se amplía a la pedagogía de(s)colonial, que emerge como un enfoque relevante en esta discusión. La pedagogía de(s)colonial se vincula con la memoria, prácticas y saberes de comunidades históricamente marginadas por el poder colonial y busca afirmar la humanidad en el mundo a través de la transmisión de estos conocimientos en búsqueda de la emancipación. No se limita a ser un vehículo de contenido, sino que se convierte en el nexo entre el ser, el poder y la acción, siendo el puente irremplazable para la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder. Así pues, es de interés reflexionar las prácticas educativas de pueblo Múruí Muina, en palabras de la intelectual, activista y teórica de la pedagogía de(s)colonial, Catherine Walsh (2013) como:

(...) prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh, 2013, p. 28)

Una vez expuesto a lo anterior, para comprender y enunciar los sentidos de la educación propia reconociendo las prácticas pedagógicas que orientan la defensa del territorio es importante exponer quiénes participan, dónde y cómo se da este proceso educativo.

Actores participes de la educación propia: Primero, es necesario entender que, del proceso educativo de niños, niñas y jóvenes de cada comunidad, no es solo responsable el etnoeducador, lo son también los padres de familia, los mayores sabedores, los líderes y cabildantes, quienes manejan diversos saberes ancestrales y la comunidad en general.

El pensamiento del pueblo Múruí no se restringe únicamente a su percepción como individuo, dado que las interacciones constantes que mantiene con seres humanos y no humanos determinan una forma de concebirse comunitariamente, dando paso al entendimiento para el relacionamiento y convivencia en los diferentes espacios que se habitan. En este sentido, la relación pedagógica no solo mantiene un diálogo entre el etnoeducador y el estudiante; allí confluyen las autoridades tradicionales, los padres y madres de familia y todos/as aquellos que hacen parte de la comunidad. (ACILAPP, 2021, p. 15)

Por tanto, no solo se reconoce la responsabilidad de cada actor, principalmente su valor e importancia, cada saber que implementa en su cotidianidad y que, al ser reflexionado y transmitido pedagógicamente, se entreteje en el canasto de educación orientando formas de ser y estar en el mundo desde su cosmovisión. Desde las y los sabedores de la chagra, los cazadores, los recolectores y los artesanos hasta los mambecedores, los gobernantes (gobierno propio de cada comunidad) las y los abuelos y las autoridades tradicionales son protagonistas de la educación propia como columna vertebral de los procesos organizativos de cada comunidad.

Esta mirada (educación propia) conlleva a que los roles del maestro, estudiante, comunidad, familia, directores de los centros, nuestros mayores, sabedores y sabedoras, se transformen. Ahora todos somos responsables de propiciar aprendizajes y comprensiones sobre el mundo. Constantemente estamos frente al reto de reconocer que no sabemos, pero que podemos aprehender desde la experiencia colectiva de caminar. (ACILAPP, 2015, p. 23)

Espacios de aprendizaje: De acuerdo a lo anterior, no solo los actores educativos se amplían de una dualidad entre estudiante – maestro a toda la colectividad, también se rompe la idea de escuela como estructura de cuatro paredes para entender que cada espacio propio y lugar sagrado del territorio es en sí un espacio de aprendizaje donde el niño debe aprender, reflexionar e interiorizar saberes y prácticas.

Desde nuestra mirada de mundo los espacios y las prácticas de aprendizaje son unidad, son complemento relacional en el proceso de creación de mundo, de ser y hacer conocimiento, de vivir y desde allí permitir la vida de lo otro y de los otros. Nuestra propuesta educativa parte de la comprensión de que educarse es la vida misma, que está orientada a garantizar un buen vivir, no solo individual, sino de manera colectiva e inclusive global. Es un acto político que traza rutas de navegación en nuestras relaciones con los otros. (ACILAPP, 2015, p. 40)

Se reconocen entonces en el pueblo Múruí espacios de aprendizaje propios como los son las malocas, las chagras, los hogares, las cocinas, la selva, y sitios sagrados como los salados (lugares donde se alimentan algunos animales, quedan en lugares muy específicos dentro de la selva) o los ríos, cada uno de ellos contiene y potencia incontables saberes propios que se

reflexionan e implementan pedagógicamente en el proceso educativo de las y los niños y jóvenes, como se menciona en el PEC de Diona Safia.

Así pues, dichos espacios no solo dinamizan los aprendizajes a través de la vivencia, sino que también, aportan al aprendizaje de la semilla o el sujeto desde la guía o palabra que imparten los y las sabedoras de la comunidad y todos aquellos que integren el espacio educativo. (ACILAPP, 2022, p. 107)

Para el ¿cómo se construyen las prácticas educativas? se resaltan tres aspectos: proceso reflexivos e investigativos propios, ciclos de aprendizaje, áreas del conocimiento, métodos de enseñanza, teorías del aprendizaje, desarrollo curricular y evaluación educativa

Proceso reflexivos e investigativos propios: Las y los etnoeducadores, quienes dentro de sus principios rectores tienen como requisito ser parte del pueblo, ser cabildantes y mambedores activos, constantes y disciplinados, trabajar de la mano de los mayores sabedores, esto debido a que mediante el mambeo se consultan los saberes propios como narrativas, historia, medicina tradicional, entre otros en ocasiones las y los etnoeducadores no poseen, y se concertan las estrategias educativas a implementar, las cuales son complementadas con los saberes pedagógicos que adquieren los etnoeducadores en sus procesos formativos. Frente a esto es necesario acotar lo siguiente:

En el marco cultural del pueblo Múruí los sabedores recomiendan no usar la palabra investigación para los temas culturales, porque la investigación ya ha sido realizada por nuestros sabios antepasados, de manera que el conocimiento ya está construido, lo que nos corresponde a nosotros es dialogar en nuestros propios espacios, para a partir de la narración de los sabedores deducir los caminos de la educación que existió, los cuales

se mantienen en los sabedores y sabedoras actuales. En ese sentido, estos diálogos consultivos son métodos propios de indagar sobre el qué y el cómo. El por qué se excluye puesto que ya ha sido comprobado por nuestros sabedores antepasados. En este caso los aspectos a consultar son los siguientes: 1) Profundización de las dos lenguas nativas más usadas y la recuperación de las dos lenguas restantes que están desapareciendo, 2) Sobre la biografía de nuestros antepasados más notables en materia de pedagogía propia, 3) Profundización sobre las temáticas que integran los ejes de conocimiento. (ACILAPP, 2015, p. 35)

Sin embargo, teniendo en cuenta el carácter intercultural de la educación propia, los retos que imponen las dinámicas globalizantes y los conocimientos occidentales que se implementan para potenciar la educación propia, en la actualidad se reconoce:

(...) la investigación como herramienta para descubrir, conocer, comprender y configurar un pensamiento integral y con fundamento en la cosmovisión del pueblo, tiene como finalidad transversalizar las diferentes acciones que dialogan en los diferentes espacios de aprendizaje para la innovación. De esta manera, se viabilizan acciones y dinámicas para la construcción de un pensamiento crítico y pertinente a las necesidades de las comunidades. (ACILAPP, 2021, p. 53)

Ejes de conocimiento: Teniendo claro lo anterior, las prácticas educativas que en el marco de la educación propia orientan la defensa del territorio, se encuentran directamente en los ejes de conocimiento impartidos en la escuela: Enie Zedajano Uai (cuidado del territorio): Defensa del territorio y gobernabilidad. Manora Uai (cuidado de la madre naturaleza): Biología, medicina tradicional, seres vivos y espirituales. Uñua Uai (cuidado de la palabra): Lengua materna,

narrativas, rituales. Fakada Uai (cuidado del conteo) lógica matemática, geometría, sistemas de medidas propias, artesanías, arquitectura propia.

Enunciando desde ya que, como lo dicen los Múruí, “el indígena sin tierra es un huérfano sin mamá ni papa, sin identidad ni cultura” (Cabildante, 2022, diálogos en el mambeadero) las prácticas cotidianas, sean educativas, políticas, culturales, etc. (que no se distancian del todo unas de otras), giran en torno a las posibilidades que brinda el territorio, a las luchas que se dan en relación con otros actores económicos, estatales y armados, pero sobre todo en relación con la orientación desde el mambeadero para defender el territorio.

A continuación, se comparten algunos ejemplos de prácticas pedagógicas que orientan la defensa del territorio en el marco de la educación propia según los ejes de aprendizaje propios del pueblo.

Manora Uai: Iniciamos con este eje que, si bien habla del conocimiento acerca de la naturaleza, los seres vivos y lo que conocemos como biología, abarca también conocimientos más específicos que dependen de la observación constante de las dinámicas y fenómenos naturales del territorio para su aprendizaje. Por ejemplo, el calendario agroecológico que se enseña para comprender los ciclos de la tierra, los seres en el territorio, los tiempos, las cosechas, las formas de siembra, los cuidados, narrativas en torno a estos conocimientos, soberanía alimentaria, medicina tradicional y el sustento diario. El calendario agroecológico es también fundamental en el calendario escolar y en general en las prácticas agrícolas, rituales, etc de las comunidades. Frente a esto el pueblo Múruí nos dice:

La estrecha relación que existe entre el territorio y el tiempo configura una serie de fenómenos climáticos, biológicos e incluso sociales que median el relacionamiento de lo social y lo cultural con el medio ambiente y la vida. (ACILAPP, 2021, p. 41)

Luego de reflexionar pedagógicamente este saber, se constituyen una serie de didácticas, materiales, estrategias y procesos para implementarlo en el entorno escolar, se invitan madres y padres que trabajen cotidianamente la chagra, luego los mayores comparten sobre los cuidados y procesos de las plantas sagradas, las abuelas sobre la manipulación y preparación de sus alimentos tradicionales, los animales que a su vez viven de estos cultivos, los espíritus que habitan la chagra, las narraciones para cada momento, los ritos que se llevan a cabo, entre otros saberes.

Fakada Uai: Continuamos con este eje que corresponde a la lógica matemática que han desarrollado desde su propio contexto y la elaboración de artesanías. Dentro de los aprendizajes que se comparten se habla también del aprovechamiento de los recursos naturales para suplir necesidades básicas cotidianas de manera recíproca, coherente y consciente con la Madre Tierra, además se fortalecen otros saberes que potencian a los niños, niñas y adolescentes, por ejemplo:

Mediante la elaboración de esta cultura material (artesanía Múruí), revitalizamos nuestro pensamiento y cultura, aportando a la formación de un niño y niña Múruí, que se reconoce dentro de un sistema de conocimiento y relación con el mundo particular. (ACILAPP, 2015, p. 51)

Estrategias como tejer, medir la chagra en sus sistemas de medias propios, reconocer las figuras geométricas, distancias y operaciones de lógica matemática en la chagra o la maloca, el

reconocimiento de recursos que ofrece la naturaleza y cómo manipularlos, la distribución de recursos, alimentos, semillas, etc integran este eje.

Enie Zedajano Uai: Este eje pretende formar en lo que reconocemos como ciencias sociales a niños, niñas y jóvenes. Se abordan temas como historia, gobernabilidad, organización, legislación colombiana e indígena, entre otros. De acuerdo a lo anterior, si bien todas las prácticas educativas que en la escuela se implementan apuntan a la necesidad de formar líderes, en este eje se potencia que estén al tanto de las dinámicas territoriales locales, nacionales y globales, que tengan bases fuertes para luchar por su territorio ancestral y para desenvolverse en un mundo global desde su autonomía e identidad. Una de las prácticas propias implementada desde una perspectiva pedagógica en el marco de la educación propia son las danzas las cuales implican enseñar las narrativas (que pueden durar horas o días y se dan en lengua propia para luego ser traducidas y apropiadas), elaborar los trajes, aprender los cantos, danzas y trasfondo cosmogónico del ritual fomentando el liderazgo, el empoderamiento, la cooperación y la autonomía.

Cada danza está relacionada con un acontecimiento y en cada una hay unos propósitos de bienestar para la comunidad: la danza es convivencia, gobierno propio (el abuelo va preparando el tiempo, para que no esté lloviendo, para que el tiempo de la noche este bueno (...)) En los bailes nuestra cosmovisión y prácticas confluyen, no hay baile sin territorio, sin dietas, sin mantenimiento de la chagra, sin cantos de curación, sin preparación de recetas tradicionales, sin diálogos, sin renovación de memoria, sin manejo de la selva, en una palabra, sin nuestra cultura. (ACILAPP, 2015, p. 21)

Además de este conocimiento propio, la participación de los y las niñas y jóvenes en las actividades del cabildo, la integración de líderes y lideresas del gobierno propio en actividades

educativas, el fortalecimiento del proyecto de gobierno escolar, entre otras prácticas fortalecen significativamente este eje.

Uñua Uai: Este último eje es fundamental, si bien es en general la enseñanza gramatical y fonética de la lengua propia y sus variantes dialectales, conlleva un trasfondo cosmogónico propio de entender la lengua como un factor determinante para la identidad, la cultura, la autonomía y la pervivencia de las comunidades, las plantas sagradas y en general de la biodiversidad de los territorios que habitan. Esto es, en palabras del pueblo Múruí el KA+ UAI (nuestra palabra) que refiere lo que condensa el pensamiento Múruí en la transmisión oral de generación en generación mediante las plantas sagradas de Jibina, Diona y Fareka. Una de las prácticas fundamentales que aquí se mencionan es la escucha, escritura, interpretación e interiorización de las narrativas y cantos propios. El profesor Lucas Agga menciona que “En los cantos hay una esencia que es la espiritualidad; los cantos son oraciones, conjuros, memorias y fuentes históricas de nuestro pueblo, de abuelos que ya no existen” (ACILAPP, 2019a, p. 22)

Ciclos de aprendizaje: Cada eje de conocimiento implementado en la escuela tiene en cuenta las edades y procesos vitales de las y los estudiantes, sin embargo, estos no se configuran como primaria ni secundaria como en la educación oficial, el pueblo Múruí Muina ha establecido sus propios ciclos de aprendizaje que van desde la gestación hasta la adultez de cada sujeto información plasmada en el PEC de las instituciones (2022) y en el Modelo educativo histórico ancestral e intercultural Yofuera Kirigai (2015), estos ciclos son:

CICLO I Irai Fue Imaki Yofuea (Educación Familiar): Este ciclo se da desde la etapa de gestación de la madre, el acompañamiento del padre y los abuelos hasta la etapa que comprende los 0 a los 5 años. Inicialmente, en la etapa Riño namo iya fakai (gestación), el padre inicia un

proceso de acompañamiento a la madre y formación rigurosa en el mambadero para aprender sobre el cómo ser padre. La madre por su parte también será acompañada, guiada y cuidada por las abuelas y mujeres que la rodeen para, desde el vientre, estimular al bebé que viene en camino. La etapa Múruí izoi zairiya iemo iyena (Creciendo y viviendo como Múruí, 0 a 5 años) Para el Múruí la educación familiar es de suma importancia pues es el acercamiento inicial de las y los niños al ser Múruí, va directamente ligado al ejemplo y el Yetarafue, allí el niño o la niña aprenden la lengua materna, las prácticas culturales, el amor, la unidad y el valor de la familia además de iniciar a comprender la cosmovisión propia desde los cantos, narraciones propias y rezos que harán parte de su cotidianidad. La última etapa de este ciclo es Kairáfue raize kairirikaiyena (Sembrando semillas de afirmación cultural, 6 a 10 años) en este punto el niño o la niña ya van siendo formados para cumplir con las tareas designadas por la comunidad como pescar, sembrar, recolectar semillas, cuidar la chagra, reconocer alimentos, animales, plantas, arboles, el entorno que le rodea y de ahí las disciplina e importancia que conlleva cada actividad para su pueblo.

CICLO II Nairaiyofuera raize nabairiyena (Educación Comunitaria y Social): En este ciclo el niño y la niña se relacionan como sujetos sociales al interior de la comunidad. Participan en bailas y rituales propios, continúan potenciando sus capacidades en las labores colectivas las cuales, al ser reconocidas por sus padres, se van afianzando y fortaleciendo. La etapa inicial de este ciclo es Einaya komekido kairáfue finode (Madurando nuestra afirmación cultural, 11 a 14 años) aquí se reconocen cambios importantes en la corporalidad de las y los niños en su tránsito a la adolescencia. Se les brindan cuidados y dietas especiales a su vez que se les van otorgando mas responsabilidades, las niñas orientan sus fortalezas en el cuidado y manejo de la chagra, el uso reciproco con la madre tierra de recursos naturales en artesanías, reconocimiento de plantas y semillas. Para los niños el proceso será orientado a la caza, la pesca, el mambadero. Tanto a unos

como a otros se les forja la disciplina a partir de un ejercicio consciente en la importancia del cumplimiento de sus responsabilidades. La segunda etapa es Rafueiraide (Recogiendo la cosecha, 15 a 18 años) aquí se da un ritual de gran importancia donde las y los jóvenes reafirman su identidad como Múruí Muina en el momento en que los abuelos les brindan mambe y ambil conjurados reconociendo su crecimiento y maduración cultural y espiritual.

CICLO III Múruí nımairafiyena fınoriya (Educación Profesional): Este ciclo se da de los 19 años de edad en adelante. Aquí se asume que el o la joven ya han atravesado por un proceso de crecimiento, formación y apropiación cultural, por tanto, se confiere en ellos la responsabilidad de continuar su vida profesional sea desde las carreras tradicionales como medico tradicional, narrador, partera, gobierno propio, entre otras; o en educación superior oficial. Lo que se espera en últimas de estos sujetos ya formados es que retribuyan y fortalezcan la comunidad después de todo lo aprendido.

El papel de la escuela en estos ciclos de aprendizaje es fortalecer desde diferentes espacios, saberes y actores lo que se propone en cada etapa. Cada saber que se implementa, se puede relacionar con las diferentes áreas del conocimiento según los procesos, ciclos de aprendizaje mencionados y objetivos de aprendizaje a fortalecer en diálogo con el contexto, los actores y la realidad educativa, política y cultural del pueblo. Las y los etnoeducadores han enfrentado un gran reto en pensar cómo traducir estos conocimientos de tradición oral a conocimientos aplicables en la escuela respondiendo a planeaciones, currículos, planes de área, entre otros documentos planteados para sistematizar el proceso educativo, sin embargo, de los proyectos pedagógicos sistematizados desde el 2019 hasta el presente año 2022, ha sido posible evidenciar un esfuerzo

riguroso por escribir y reflexionar rigurosamente sus experiencias educativas en coherencia con su cosmovisión y el canasto de conocimientos Yofuera Kirigai.

Pedagogía Propia e Intercultural: Es el eje articulador en las formas en que las y los niños y jóvenes adquieren conocimientos, habilidades y capacidades, articulando contenidos, prácticas, estrategias y actores que posibilitan la educación propia. Partiendo de su realidad, su contexto y su propia historicidad es necesario resaltar que la educación propia del pueblo Múruí, por lo ya mencionado, no parte de la teoría y luego se lleva a la práctica. Es, por el contrario, un ejercicio pedagógico que dialoga constantemente entre los saberes propios y cómo estos se implementan en la cotidianidad, pero también cómo dialogan y se potencian sin desconocer el mundo occidental que se encuentra en permanente contacto con sus realidades. Desde los procesos tecnocráticos y burocráticos a los que se somete la comunidad para gestionar y administrar según su autonomía, hasta los contenidos que se deben implementar en las escuelas, la música, las redes sociales y el diálogo con los colonos (como les llaman) que llegan a visitar e incluso a habitar sus territorios es menester implementar la interculturalidad como principio para fortalecer la educación propia pensada e implementada desde la pertinencia más que la pertenencia. Herramientas, estrategias y conocimientos de occidente son involucrados en la enseñanza del pueblo Múruí buscando cualificar los procesos educativos de las y los estudiantes; aquí es necesario acotar que, dentro del pueblo Múruí, existen clanes que corresponden a territorios y procesos históricos diferenciados donde hay también cuatro variantes dialectales, el Nipode, el Míka, el Mínika y el Bue, entre estos hay también un diálogo que busca puntos en común o distancias en tanto narrativas y formas lingüísticas, por ende saberes propios. La autodeterminación de los sujetos como Múruí, de acuerdo a lo anterior, se constituye a partir del diálogo con los seres humanos y no humanos

con quienes interactúan en su cotidianidad, su identidad se reafirma en este dialogo orientado por los procesos educativos propios. En el PEC de Diona Safia se plantea:

La pedagogía propia es intercultural en la medida en la que se reconoce y se pone en contacto con el otro y lo otro para configurar lo que se es. Es a partir del reconocimiento del otro y su interacción en donde se dan las tensiones, consensos y disensos que configuran las relaciones que se crean a la hora de dar una interpretación de mundo y de relacionarse con él y todo lo que lo habita. (ACILAPP, 2022, p. 97)

Enfoques de la didáctica: Ahora bien, antes de conocer cuales son las estrategias que se implementan en la educación propia del pueblo Múruí, es necesario aclarar que esta se da en el marco de cinco enfoques de la didáctica, como se plantea en el PEC (ACILAPP, 2022), estos apuntan a un aprendizaje vivencial y contextualizado donde se eduque para la vida, como dice el rector de Diona Safia, Óscar Larrarte (diálogos en el mambadero, 2022). Los enfoques son: Aprendizaje a través de la vivencia, donde el aprendizaje es practico y corresponde a las actividades cotidianas de los sujetos en la comunidad. Aprendizajes a través del consejo, el cual se encuentra en las narraciones, cantos y Yetarafue de los mayores apuntando siempre a transmitir la disciplina, los valores, los principios y los saberes del pueblo. Aprendizajes de acuerdo al género, si bien existen actividades generalizadas para toda la comunidad, existen prácticas y saberes que se diferencian según los roles de género, por ejemplo, las mujeres se enfatizan en conocimientos al redor de la chagra y los hombres en torno al mambadero estos son encaminados y fortalecidos desde la infancia. Aprendizajes integrados, como ya se ha planteado uno de los rasgos característicos de la educación propia es la interdisciplinariedad que existe en la transmisión de conocimientos donde no existe un sesgo entre los saberes, los

espacios, los actores y la práctica, sino que, todo es abordado de forma integral. Por último, aprendizajes a partir de investigaciones locales, desde los procesos educativos propios se busca incentivar en las y los estudiantes la motivación en la investigación que puede variar en rigurosidad según los ciclos de aprendizaje a partir de la observación, la experiencia y la acción y son orientadas por los diferentes actores desde familiares y etnoeducadores hasta comuneros, cabildantes y autoridades ancestrales según sus profesiones.

Estrategias pedagógicas: De acuerdo a lo anterior, se exponen aquí cuales son las principales estrategias pedagógicas y didácticas que se implementan en el marco de la educación propia del pueblo Múruí: Recorridos por el territorio, los cuales permiten realizar diversos ejercicios educativos de diálogo de saberes, observación y reconocimiento del lugar en que habitan; los juegos tradicionales como estrategia para dinamizar los procesos de enseñanza – aprendizaje; los bailes tradicionales, que son un universo de conocimientos, abarcan la gran mayoría de la cosmovisión sobre el cuidado del territorio, el manejo del mismo, el reconocimiento de los seres vivos y espirituales, el agradecimiento a Moo Buinaima, la intencionalidad de cada ritual, la fraternidad, la unión y la autonomía, entre otros conocimientos; y las artesanías que fortalecen las dimensiones creativas, de resolución, aprovechamiento y reciprocidad con la Madre Tierra.

Valoración: De todo lo anterior, se realiza a su vez un proceso valorativo que no se trata de evaluar conocimientos adquiridos sino de hacer seguimiento al fortalecimiento de competencias integrales que cualifican y potencian a las y los niños, niñas y jóvenes en su desarrollo comunitario, identitario y cultural; este seguimiento se da en diferentes espacios, escenarios y rituales, evidenciando las fortalezas y aspectos a fortalecer de las y los estudiantes es posible evaluar los

procesos educativos, potenciar y proyectar aspectos en los que es necesario fortalecerse. Los componentes que se valoran en la educación propia del pueblo Múruí Muina, como se evidencia en el Modelo Educativo Histórico Ancestral e Intercultural Yofuera Kirigai (2015) y en el PEC de Diona Safia (2022, p. 144) son:

Competencias Culturales e Interculturales: en estas se tiene en cuenta la capacidad de los sujetos al desarrollarse socialmente en su entorno contando con la capacidad de dialogar e interactuar respetuosamente con los diferentes seres vivos y no vivos en el lugar que habitan y con la actualidad del mundo en que habitan.

Competencias Comunitarias y Sociales: se refieren a la capacidad de los sujetos de implementar, socializar y potencializar los saberes adquiridos, en su vida comunitaria incentivando a la resolución de conflictos de forma asertiva y a la cualificación de las condiciones de vida de su comunidad usando como principales herramientas sus valores, virtudes y habilidades adquiridas en el proceso formativo.

Competencias Ambientales: se valora la implementación de saberes y prácticas propias en la conservación, aprovechamiento respetuoso y cuidado del territorio en que habitan, asumiéndose como parte de un todo integral y reconociendo la existencia de seres vivos y no vivos en su entorno natural los cuales, por un lado, desde su cosmovisión hacen de su entorno un territorio histórico ancestral y, por otro, de la Amazonía el “pulmón del mundo” la cual requiere de las comunidades y pueblos que le habitan para su conservación y preservación.

Competencias Matemáticas: se evidencian en la aplicabilidad de la lógica matemática en diferentes espacios de aprendizaje y momentos cotidianos como el medir, repartir, construir, sembrar, dosificar, etc. En un diálogo entre las formas propias del aplicar este conocimiento y

las formas occidentales / oficiales de realizar operaciones matemáticas, para la resolución de situaciones emergentes y contextualizadas.

Competencias Laborales: implican el reconocimiento de oportunidades de mejoramiento del entorno familiar y comunitario, aprovechamiento de recursos naturales y dignificación de la vida mediante el trabajo en espacios propios como la chagra, la selva o el río. Esto a su vez, mediante un diálogo intercultural entre, las prácticas y formas aprendidas tradicionalmente y las técnicas y herramientas brindadas por occidente.

Para finalizar este apartado, hablamos del currículo propio donde, al momento de escribir esta tesis, se encuentran en construcción las mallas curriculares que orienten los contenidos a impartir en las escuelas, sin embargo, un gran insumo para este proceso son los proyectos pedagógicos que se han construido, implementado y sistematizado desde el 2019 donde los docentes identifican los aspectos anteriormente mencionados (espacios de aprendizaje, actores participes, ejes de conocimiento, didácticas, áreas que se fortalecen, etc) y, por ende, los temas que se implementan. Sobre el currículo, el Modelo educativo histórico ancestral e intercultural Yofuera Kirigai (2015) dice:

Los contenidos, metodologías y didácticas que se construyan a través de este proceso, deben apuntar a una dinámica de transformación social con equidad, contextualizada, progresista en armonía con la naturaleza. Se convierte en una apuesta política y carta de navegación en la relación con el Estado, la cultura hegemónica y con otros pueblos. (ACILAPP, 2015, p.75)

Por todo lo anterior, se reconoce en la educación propia del pueblo Múruí un carácter interdisciplinar, intergeneracional e intercultural encaminado al reconocimiento de la cultura,

la apropiación identitaria, el empoderamiento territorial y la materialización de la calidad de vida, como en el Plan de Salvaguarda (2012) y el Plan de Vida (2008) se enuncia. Aquí, la educación propia cobra vital importancia para las comunidades que apuestan a la subsistencia digna y autónoma en sus territorios, esta práctica que les permitió transmitir sus conocimientos intergeneracionalmente desde los tiempos de Yua Buinaima, la colonización, el genocidio de las caucherías y otros hitos históricos, es la misma que hoy se reflexiona pedagógicamente dentro y fuera de las escuelas rurales indígenas del pueblo, por un lado para exigir al Estado que garantice su derecho a una educación contextualizada y acorde a sus prácticas culturales, por otro, para garantizar que sea esta formación la que posibilite la gobernanza, la autonomía, la emancipación, la defensa y toma de decisiones sobre el territorio que habitan, la permanencia digna, la conservación de la biodiversidad, el diálogo intercultural, entre otros aspectos fundamentales para su pervivencia como pueblos indígenas en la Amazonía colombiana.

CONCLUSIONES

Educación propia para la defensa de los territorios

En el transcurso de esta investigación, se han planteado de manera detallada la intersección crítica entre la educación propia del pueblo Múruí Muina, la noción de territorio y su defensa. A lo largo de los capítulos previos hemos analizado los diversos factores culturales, geográficos, económicos y políticos en los que se desarrolla la educación propia, así como las complejas dinámicas estructurales que rodean la relación entre este pueblo indígena y sus territorios ancestrales.

Lo anterior ha llevado a una serie de conclusiones, que arrojan luz sobre la importancia de la educación propia en la preservación de la identidad cultural y la defensa de los territorios, al

igual que destacan desafíos significativos que enfrenta el pueblo Múruí Muina en su lucha por la autonomía, la justicia social y la sostenibilidad ambiental.

En el primer capítulo se abordó el territorio como una construcción social producto de diferentes tensiones socioambientales, económicas, políticas y ontológicas dentro de las cuales los pueblos indígenas también han construido su visión de a partir de la interacción cultural ancestral que han tenido históricamente. En este sentido, para los pueblos indígenas el territorio es la vida en sí misma, es la casa, la madre, la proveedora, el espíritu, como lo manifestaron en el mambeadero (Mayores sabedores Múruí Muina, diálogos en el mambeadero, 2022). Para el Múruí no existe identidad indígena sin territorio, lo cual se podría profundizar de cara a lo dicho por Paz Salinas (2017) al mencionar que no existe territorio sin sujeto. De esto se podría argumentar que, desde una perspectiva ontológica, el territorio y el sujeto indígena están intrínsecamente relacionados en un proceso dialéctico de mutua producción y constitución. El territorio, como espacio geográfico y simbólico, ejerce una influencia sobre la percepción y la identidad del sujeto, modelando su experiencia y construyendo los límites de su existencia. Al mismo tiempo, el sujeto, en su actividad política, cultural, económica y social, contribuye a la construcción y significado del territorio a través de una interacción constante de diálogo y reinterpretación según el contexto y las realidades. Este enfoque relacional y dialéctico evidencia un complejo entramado donde el territorio y el sujeto se influyen mutuamente, dando lugar a una comprensión más profunda de la ontología de la realidad geográfica y humana que nos permite afirmar que desde esta perspectiva tampoco existe el sujeto sin el territorio.

Planteamos algunos interrogantes para abordar lo anterior. Cómo se ha logrado al día de hoy el reconocimiento de las plantas sagradas, de los seres espirituales, la construcción de las

malocas y los hogares con unos recursos específicos y no otros. Cómo se nombra en lengua propia lo que no tiene traducción al español y se curan enfermedades en lugares donde el servicio de salud occidental más cercano es a nueve horas en lancha. Cómo se suplen necesidades básicas de existencia. Lo anterior se logra a partir de la relación histórico ancestral entre seres humanos y naturaleza. Para el pueblo Múruí no hay narrativas que no se relacionen con el río o la selva y de estas los aprendizajes que construyen subjetividades, pero también herramientas necesarias para sobrevivir al entorno.

La llegada de colonos y proyectos impulsados por un modelo de desarrollo depredador de los ecosistemas en la amazonia, han modificado estas prácticas y saberes en el territorio histórico ancestral, transformándolas según sus intereses y acciones. Esto se evidencia, por ejemplo, en comunidades donde no hay chagra porque el monocultivo de coca acapara la tierra, o se limita la pesca por la contaminación en el agua. Retomando a Arturo Escobar (2016), si viajamos al río, nos sumergimos en él, sentimos cada ser que lo habita y luego nos hacemos conscientes del mercurio que lo envenena, necesariamente nos preguntaremos ¿Cómo es que la fuente de vida de las comunidades es lo que les está matando? Esta ha sido una de las grandes consecuencias de la explotación minera, y otro tanto sucede con la tala de árboles, los monocultivos y la ganadería extensiva, entre otras prácticas de explotación: se desdibuja la relación ancestral con el entorno, con los sitios sagrados. Desde la concepción hasta las prácticas, vemos un proceso de expulsión, de desterritorialización como constante de vida para estas comunidades. Pese a lo anterior, las estrategias encaminadas a responder a esta problemática son múltiples, lo que nos permite entonces afirmar que la defensa del territorio es política y económica, pero principalmente ontológica.

En el segundo capítulo se abordó la educación propia del pueblo Múruí Muina, la cual será definida desde sus voces de la siguiente manera:

La educación es entendida como una experiencia interdisciplinaria que contempla un proceso de formación gradual a lo largo de la vida de la persona, Yofuya es la formación en los distintos espacios laborales e intelectuales y el Yétarafue es la formación moral y personal del individuo en el espacio del mambeadero en donde se adquiere el conocimiento a través de la palabra dulce del Jíbina y Diona (Coca y Tabaco), que es la base fundamental de la sabiduría y conocimiento de la persona en armonía con la naturaleza y el entorno social. (ACILAPP, 2012, p. 79)

Se reconoce a su vez como una estrategia estructurada rigurosamente para responder a las necesidades políticas, culturales y pedagógicas de sus comunidades. Esta corriente pedagógica, como ya se ha mencionado, tiene unas generalidades como la relación indisociable ente territorio, cosmovisión y comunidad, apuntando al fortalecimiento político, cultural y pedagógico de cada pueblo, su discurso se constituye a partir de la crítica, no solo a la educación oficial, sino al sistema hegemónico globalizante que limita la comprensión del mundo a sus intereses y en función de su legitimación y reproducción ignorando que "el entendimiento del mundo es mucho más amplio que el entendimiento occidental del mundo." (Escobar, 2004, p.6).

Desde esta perspectiva, en la educación propia del pueblo Múruí el mundo no se entiende como en la educación oficial, es decir, a partir de una historia occidentalizada, de unos discursos desarrollistas neoliberales, ni de la construcción de contenidos divididos en materias que se abordan de manera individual para llevarlos a la escuela y luego mirar cómo estos se ponen en práctica en un sistema laboral precarizante. Para la educación propia, la historia parte desde sus

vínculos de origen con el territorio, los ancestros, las plantas sagradas, de los intentos de colonización, la subordinación causada por occidente y las luchas dadas por su pueblo; la escuela, luego de haber sido lugar de tortura, cristianización y aculturación, será resignificada como un espacio más para compartir conocimientos, no más importante que la maloca, la chagra, el fogón, los hogares de cada familia, el río, la selva o la montaña; las prácticas cotidianas dialogan con los saberes propios y los aplicables en la escuela, cada eje de conocimiento se transversaliza con los otros. En este caso, para el Múruí, no hay manera, por ejemplo, de enseñar sobre el marco normativo que abala la autonomía de los territorios indígenas – Enie Zedajano Uai- sin antes reconocer cuál es el territorio, los seres vivos y no vivos que lo habitan, los ecosistemas de este territorio – Manora Uai-; sin enseñar las narrativas de origen del territorio y de los seres que lo habitan – Uñua Uai –; o sin enseñar cómo se siembran, utilizan, reparten y conservan los recursos – Fakadua Uai –. La reflexión pedagógica de la cosmovisión es el eje para la construcción de contenidos, la rigurosidad crítica orienta el aprendizaje, del contexto parte la didáctica y el mambadero es su forma de investigación, aprendizaje y proyección; los frutos de esto, son liderazgos que, mediante el diálogo intercultural disputan sus derechos y principios; relevo generacional para que el Kai Uai (nuestra palabra –cosmovisión Múruí-) no muera con los abuelos y la garantía de salvaguardar las prácticas y saberes propios en el territorio histórico ancestral. Es aquí donde la educación propia juega un papel fundamental: “La educación propia, como dicen los abuelos Múruí, forma para la defensa del territorio y para la vida” (diálogos en el mambadero, 2022).

En síntesis, las particularidades de la educación propia parten de entender que su construcción e implementación es principalmente endémica. No serán las mismas disputas, cosmovisión, prácticas y saberes para un pueblo amazónico, que para un pueblo del Pacífico o del

Caribe. Cada experiencia de educación propia parte de un contexto, un territorio y una historicidad ancestral específicas. Para aportar un ejemplo, en el pueblo Múruí uno de los contenidos en el eje de Manora Uai - cuidado de la naturaleza (2019b) gira en torno al proceso de cultivo y cosecha en la chagra. A partir de los conocimientos contenidos sobre el clima, los tiempos atmosféricos, las épocas del año, las propiedades y características del suelo de esta selva, narraciones de los abuelos, entre otros aspectos se ha construido un calendario agroecológico propio que permite a las y los sujetos entender las dinámicas de su territorio para que sus prácticas de agricultura sean cualificadas y respondan a las necesidades, rituales, prácticas, tiempos de su comunidad; este no podrá ser el mismo para todos los pueblos indígenas.

De esta manera, a luces de la educación propia es necesario pensarse también las necesidades de la tierra, en el sentido en que las luchas por defender los recursos naturales no serán vistas desde una perspectiva económica extractivista sino desde el sentipensar⁷ con la tierra, una perspectiva ontológica relacional (Escobar, 2016) en la que es necesario reconocer que el lugar en que habitan los pueblos indígenas es también habitado y constituido por seres sintientes, vivientes y espirituales que están siendo expulsados de su ecosistema como consecuencia de la ganadería extensiva, la explotación de madera, minerales y, actualmente, por el monocultivo de coca para el contexto del pueblo Múruí. Por ende, el territorio será disputado no solo políticamente, sino también ontológica y epistemológicamente, siendo este el horizonte de la educación propia. Es por lo anterior que, cuando hablamos de la construcción de contenidos pedagógicos, mallas

⁷ El término "Sentipensar" implementado por el sociólogo Orlando Fals Borda surge de sus diálogos con campesinos y pescadores en la costa, menciona que "(...) algún pescador que iba conmigo dijo mire nosotros si en realidad creemos que actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza y cuando combinamos las dos cosas, así somos sentipensantes" (Tomas Rodríguez Villasante, 2017, 4m41s). Este término ha sido también una crítica al predominio de un pensamiento racional y abstracto en la academia y en la sociedad en general, que muchas veces ignora las emociones, los saberes populares y las perspectivas situadas.

curriculares, didácticas propias, subyace a esto, así como en la educación oficial, un currículo oculto que será enfocado en la reproducción de prácticas y saberes propios, en la formación de subjetividades críticas, para la defensa de los territorios que habitan orientados por su cosmovisión, para el pueblo Múruí Muina, por Jíbina, Diona y Fareka y con la plena intención de amanecer la palabra dada por Moo Buinaima. Cabe aquí cerrar con una cita sobre la relación entre la Madre Tierra y la educación propia:

¿CÓMO SE RELACIONA LA EDUCACIÓN PROPIA CON LA MADRE TIERRA?

La madre tierra es una pedagogía por naturaleza ya que en ella se encuentra los diferentes fenómenos de la naturaleza, los silbidos de las aves, los animales, allí encontramos o aprendemos directamente sin necesidad de contacto con otros seres humanos, se construye conocimiento en interacción con la misma naturaleza, nuestra verdadera madre es la tierra, donde esta MONIFUE URUK+ (la vida, el todo) y es por esto que nuestros ancestros narran que surgimos de KOM+MAFO (origen). Las reflexiones pedagógicas que aquí se han plasmado tienen como horizonte formar para la vida, para la defensa del territorio y la autonomía. El pensar la pedagogía desde nuestros valores, cuidado y formas de compartir la palabra posibilita la transición de la educación oficial impuesta a la educación propia. (ACILAPP, 2022, p. 9)

Retos de cara al neoliberalismo e invitaciones pedagógicas

A lo largo del presente documento, se ha planteado el neoliberalismo como la fase actual del capitalismo que ha involucrado una serie de prácticas económicas y políticas que favorecen la explotación de territorios a partir tanto de normativas adecuadas por los Estados neoliberales - respondiendo a los intereses de las multinacionales o diferentes actores económicos interesados

en los mismos-, como de prácticas violentas de expulsión, opresión, precarización, acumulación por desposesión, entre otras que en su conjunto logran garantizar a las grandes industrias la acumulación de riqueza. Sin embargo, no ha sido la misma cara del neoliberalismo en cada nación del mundo, ni en cada continente. Si bien los anteriores aspectos se podrían considerar generalidades, según el territorio, los actores y los intereses las formas del neoliberalismo se adecuan para generar la ilusión de desarrollo, progreso y libertad, a costa de la vida y la dignidad de las personas. América Latina no ha sido una excepción a este seductor proyecto, como lo menciona en su libro *La razón neoliberal* la politóloga Verónica Gago:

...en América latina el neoliberalismo es un régimen de existencia de lo social y un modo del mando político instalado regionalmente a partir de las dictaduras, es decir, con la masacre estatal y paraestatal de la insurgencia popular y armada, y consolidado en las décadas siguientes a partir de gruesas reformas estructurales, según la lógica de ajuste de políticas globales. (Gago, 2014. p.9).

Sin embargo, una lectura netamente política o económica del neoliberalismo desconocería la forma en que este sistema permea aspectos sociales, culturales, educativos y organizativos de las comunidades que habitan los territorios donde este se instaura. La racionalidad neoliberal ha permeado todos los aspectos de la vida de los seres humanos, por lo menos en el mundo occidental: los moldea, los ajusta y los pone en función de su legitimación y reproducción:

Una topología primera: *desde arriba*, el neoliberalismo da cuenta de una modificación del régimen de acumulación global –nuevas estrategias de corporaciones, agencias y gobiernos- que induce a una mutación en las instituciones estatal-nacionales. En este punto, neoliberalismo es una fase (y no un mero matiz) del capitalismo. Y *desde abajo*

el neoliberalismo es la proliferación de modos de vida que reorganizan las nociones de *libertad, cálculo y obediencia*, proyectando una nueva racionalidad y afectividad colectiva. (Gago, 2014. P. 10)

Esta construcción de subjetividades con nociones de libertad, progreso, desarrollo, colectividad es lo que supone una disputa ideológica en la escuela, ante la cual la educación propia de los pueblos indígenas ha adoptado una postura en resistencia desde sus inicios. Descolonizar la escuela, el pensamiento, pasa por el sentipensar de los sujetos, pero no solo de los “educandos”, quienes asisten a la escuela esperando ser llenados de conceptos y formulas. Principalmente de quienes orientan, lideran, mambean. Este supone uno de los mayores retos para los pueblos en general, para el pueblo Múruí en este caso. ¿Cómo desaprender todo aquello que el neoliberalismo ha instaurado en nuestro imaginario? ¿Cómo desaprender la codicia, la competitividad, el individualismo? ¿Cómo enseñar a niños, niñas, jóvenes y en general a las y los actores partícipes (todos) a vivir en coherencia con la cosmovisión, el yetarafue (consejo) de los mayores, a la ley de origen dada por Moo Buinaima, a la palabra dulce de sabiduría y justicia dadas por las plantas sagradas Jíbina, Diona y Fareka?

Se ha hecho énfasis en que la educación propia no parte de conceptos abstractos y los inserta en las prácticas cotidianas. Por el contrario, se piensan pedagógicamente las prácticas y saberes propios y se convierten en mallas curriculares, contenidos pedagógicos, didáctica, formas de valoración, etc. Así mismo hay que volver a lo propio, a lo entrañable, a lo esencial de las narrativas y convertirlas en palabra viva, materializarlas en el hacer político, económico, social e intercultural del pueblo como punto de partida para disputar la autonomía.

El camino que se ha avanzado en materia de lucha en contra de lo que se reconoce en este punto “desde de arriba” ha sido muy significativo tanto para las comunidades como para el proceso en general del pueblo Múruí Muina, por ejemplo, se deben continuar potenciando apuestas territoriales como sustitución de cultivos, diversificación de cultivos, retornar a la chagra, la auto sostenibilidad en los centros etnoeducativos, seguir participando activamente de la construcción y disputando la implementación de la política pública del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP como se ha venido haciendo desde la OPIAC.

Lo que respecta a lo que reconocemos como “desde abajo”, será la escuela en el marco de la educación propia la que posiblemente aporte en mayor medida a esta de-construcción de subjetividades libres, emancipadas y transformadoras, y aquí hay algo fundamental. Volviendo a los principios de la educación propia donde reconocemos que no se habla de una relación bilateral entre quien enseña y quien aprende, sino que todos son responsables del proceso educativo en tanto todos tienen algo que enseñar y todos tienen algo que aprender, no se espera que a las escuelas lleguen eruditos de la revolución, sino que el proceso de deconstrucción de quienes se harán partícipes en la escuela se dé paralelo al de acompañar la deconstrucción y la orientación de quienes se educan. Decía Paulo Freire en una importante entrevista “la única forma que tú tienes de enseñar a amar es amando” (Fundación de WAAL PreNatal y PostNatal, 2014, 43 s) así mismo se enseña la coherencia, es el ejemplo el promotor de la práctica. Esto implicará por supuesto mambear y repensar ¿Qué es la libertad? ¿Qué es la autonomía? ¿Qué es el desarrollo y el progreso? ¿Qué nos implica la colectividad, la identidad como pueblos indígenas? No hay fórmula para esto, más que un ejercicio constante de crítica, autocrítica y reflexión pedagógica. Este es un reto ontológico, filosófico y político como corresponde a los principios y a la fundamentación de la educación propia de los pueblos indígenas.

Educación Propia y Derechos Humanos

La relación entre educación propia y derechos humanos se aborda en este documento desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la educación en derechos humanos, como se destaca en el texto *La escuela y los derechos humanos* de Abraham Magendzo (2008). Esta visión reconoce una postura transformadora y emancipadora, similar a principios que se observan en la construcción e implementación de la educación propia en la lucha por la descolonización de los territorios, la educación y la identidad indígena, tal como ocurre con el pueblo Múruí Muina. Se parte de una comprensión amplia de la educación en derechos humanos, que busca promover el desarrollo máximo de los individuos y los pueblos como sujetos de derechos, así como dotarlos de las herramientas necesarias para hacer efectivos esos derechos. Esta formación reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales, basándose en valores y principios que se relacionan con la democracia, el desarrollo y la paz. La educación en derechos humanos implica, en este caso, partir desde la visión de los pueblos indígenas que han vivido en carne propia la violación de sus derechos. Esto implica una conciencia adquirida a través de la experiencia directa, lo que los lleva a luchar contra la impunidad y por la vida digna. Desde esta perspectiva, los derechos humanos se convierten en un terreno fértil para la educación propia, ya que sitúan la dignidad humana como valor fundamental, articulando otros valores como la libertad, la justicia, la autonomía, la igualdad, la tolerancia y el respeto. (Magendzo, 2008)

Aunque en el 2019 algunos actores del pueblo Múruí cuestionaron el discurso de los derechos humanos como propio de colonos, argumentando a favor del relativismo cultural, la discusión entre universalismo y relativismo refleja la complejidad del tema. Es esencial que los educadores y demás actores comunitarios participen en este debate, ya que está en juego el significado original de los derechos humanos: la dignidad universal de todos los seres humanos,

independientemente de su contexto sociocultural. La violación de un derecho conduce a la violación de otros, y la promoción de un conjunto de derechos respalda otros.

Esto se ilustra en la educación propia del pueblo Múruí cuando, por ejemplo, al darse la minería y en consecuencia, contaminación con mercurio de los ríos de los que se alimentan, riegan sus cultivos, bañan a sus hijos, se hidratan, etc. el derecho al agua les ha sido negado, pero también se vulnera un sitio sagrado y a los seres espirituales que lo habitan, entonces se estará vulnerando a su vez sus derechos culturales, derecho a la autonomía, a la vida digna, entre otros. Esto es algo que los niños, niñas y jóvenes Múruí podrán comprender en la medida en que, desde los ejes de conocimiento impartidos en el marco de la educación propia, se potencia el saber del río como ser espiritual, como parte integral del territorio histórico ancestral y como principal proveedor de vida e incluso como un “sujeto de derecho” (Sentencia T-622 de 2016) (conocimientos dentro de los ejes Enie Zedajano Uai y Manora Uai) esto se integra en su aprendizaje, reforzando su comprensión de la importancia de defender sus derechos en todas sus dimensiones.

Entonces, el mensaje educativo es claro: la violación de los derechos humanos tiene repercusiones en diversos ámbitos de la vida, y la promoción de estos derechos es fundamental para garantizar una vida digna para todos.

Desde esta perspectiva, la educación propia del pueblo Múruí en relación con los derechos humanos apunta hacia un conocimiento emancipador que busca promover la autonomía y la libertad. Este tipo de conocimiento libera a las personas de las ideas falsas, las formas distorsionadas de comunicación y las relaciones sociales coercitivas que limitan la acción humana y social.

El objetivo es crear condiciones que permitan transformar las relaciones sociales distorsionadas por el poder hegemónico en una acción organizada y cooperativa, una lucha política compartida para superar la irracionalidad y la injusticia que afecta sus vidas. Este proceso implica el nacimiento de una conciencia política crítica, donde se busca desarrollar en los actores que confluyen alrededor de la educación propia una comprensión crítica y promover la acción social para enfrentar estructuras sociales opresivas. Por ejemplo, al tomar conciencia de su condición de sujetos de derecho, las personas aprenden a trabajar por su propia liberación.

El criterio alcanzado a través de esta conciencia crítica capacita a las personas para identificar los motivos reales detrás de los problemas que enfrentan, para el caso del pueblo Múruí, que está detrás de que los niños se enfermen por consumir agua de sus ríos, de que la guardia y los gobernadores indígenas deban construir embalses a orillas de los ríos para limitar y regular la explotación de madera, de las deslumbrantes cantidades de dinero que deja la planta de coca, de los bonos de carbono, de la ganadería extensiva, de la base naval en el casco urbano; qué selectividades estratégicas aplica el Estado en su territorio, en sus comunidades, en su educación.

Esta perspectiva hace que la educación propia a la luz de los derechos humanos sea una educación política, donde el proceso de aprendizaje se vincula estrechamente con el uso efectivo del conocimiento como herramienta de empoderamiento social. En última instancia, este enfoque busca no solo transmitir información, sino también movilizar el conocimiento adquirido en la acción transformadora del pueblo Múruí Muina para AMANECER LA PALABRA.

REFERENCIAS

Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo ACILAPP, (2021), Componente Pedagógico D+ona Safia [Manuscrito No Publicado], Puerto Leguízamo, Putumayo.

Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo ACILAPP, (2015), Modelo Educativo Histórico Ancestral E Intercultural Yofuera K+R+GA+ (Canasto De Educación), Puerto Leguízamo, Putumayo.

Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo ACILAPP, (2020), Revisión Y Ajuste De Los Componentes Conceptual (Político Organizativo), Administrativo Y Comunitario De La Institución Etnoeducativa Rural Indígena D+ona Safia [Manuscrito No Publicado], Puerto Leguízamo, Putumayo.

Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo ACILAPP, (2019a), Uñua Uai Manejo y cuidado de la palabra, Puerto Leguízamo, Putumayo.

Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo ACILAPP, (2019b), Manora Uai Cuidado de la Madre Tierra, Puerto Leguízamo, Putumayo.

Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo ACILAPP, (2019c), En+e Zedajano Uai Cuido y manejo del territorio, Puerto Leguízamo, Putumayo.

Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo ACILAPP, (2019d), Fakadua Uai Cuido y manejo del territorio, Puerto Leguízamo, Putumayo.

Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo ACILAPP, (2012), Plan De Salvaguarda Bie It+No Ñue Ar+ Ka+ Y+Nuanu Del Pueblo Múruí Na+ra+ (Huitoto) Capítulo Putumayo Resguardos Huitorá Y Aguas Negras Departamento Del Caquetá, Puerto Leguízamo, Putumayo.

Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo ACILAPP, (2008), Plan de vida pueblos Murui, Muinane, Nasa y Corebaju ACILAPP Ka+ Iyano Uai Nuestro inicio Ka+ Moo Kaimo F+eka Uai Nuestro Dios a nosotros dejó la palabra, Puerto Leguízamo, Putumayo.

Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Del Municipio De Leguízamo Y Alto Resguardo Predio Putumayo ACILAPP, (2011), Proyecto Educativo Comunitario Bilingüe Para El Pueblo Indígena Múruí Del Municipio De Leguízamo, El Conocimiento A Través De La Palabra Dulce, Puerto Leguízamo, Putumayo.

Ávila, S. & Ayala, Y. (2017). Ala Kusreik Ya- Misak Universidad: construyendo educación propia. Jangwa Pana, 16 (1), 54 - 66. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.1956>

Baronnet, B. (2009). Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, México. *Sociology*. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III; Colegio de México. Español. ffNNT : 2009PA030087ff. fftel-02895341f

Bolaños, G. & Tattay, L. (2012) La educación propia una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos, *Educación y ciudad*, ISSN-e 2357-6286, ISSN 0123-0425, N°. 22, págs. 45-56

Bolaños, G., & Ramos, A. (2015). Educación propia, investigación y lucha en el PEBICRIC. *Prácticas otras de conocimiento (s): Entre crisis, entreguerras*, 1, 383-400.

Bonilla González, R. (2011). Apertura y reprimarización de la economía colombiana: Un paraíso de corto plazo. *Revista Nueva Sociedad* No 231.

Cardona, M. & Echeverri, J. A. (1999). Elementos para una caracterización de la educación ‘indígena’ en el Departamento del Amazonas. *Boletín de Antropología*, 11(9), 71-92.

Castillo Guzmán, E. & Caicedo Ortiz, J. A. (2008). La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano. Colección libros Flape. https://www.academia.edu/17937211/La_educaci%C3%B3n_intercultural_biling%C3%BCe_El_caso_Colombiano

Castillo Guzmán, E. & Rojas, A. (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Universidad del Cauca. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2014), “Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de

sus derechos. Síntesis”, Documento, LC/L.3893, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Corte constitucional de Colombia. Auto 004 de 2009 (M.P. Manuel José Cepeda Espinosa; enero 26 de 2009).

Corte constitucional de Colombia. Sentencia T-025 de 2004 (M.P. Manuel José Cepeda Espinosa; enero 22 de 2004).

DANE, (16 de septiembre de 2019) Población indígena de Colombia, resultados del censo nacional de población y vivienda 2018.
<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay: Ediciones Trilce.

Decreto 088 de 1976. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Enero 22 de 1976.

Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Mayo 26 de 2015.

Decreto 1142 de 1978. Por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto - ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas. Junio 19 de 1978.

Decreto 1490 de 1990. Por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones. Julio 9 de 1990.

Decreto 1953 de 2014. Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política. Octubre 7 de 2014.

Decreto 2500 de 2010. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. Julio 12 de 2010.

Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Mayo 18 de 1995.

Decreto 85 de 1980. Por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto extraordinario 2277 de 1979 (Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente). Enero 23 de 1980.

Escobar, A. (2014) Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia/ Arturo Escobar --Medellín: Ediciones UNAULA, 184 p. (Colección Pensamiento vivo)

Escobar, A. 2016. Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill y Universidad del Valle, Cali. Revista de Antropología Iberoamericana. Volumen 1. Número 1. Enero - abril 2016 Pp. 11 – 32.

Fundacion de WAAL PreNatal y PostNatal. (14 de agosto de 2014). Paulo Freire ¿Qué es enseñar? [Archivo de Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=kAemFdMqnO8&ab_channel=VicentePanuccio

Gago, V. 2014. La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular- 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón.

Galeano, M.E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa. La carreta Editores.

Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio cultural. Obtenido de Revista: Estudios sobre las culturas contemporáneas. México.

Giroux, H, & Pérez Bustillo, M.E. (2020). Debemos superar la atomización para deshacernos del fascismo neoliberal de H. Giroux. Maria Elena Pérez Bustillo (Traductora). Praxis educativa, 24(1), 17-29. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240103>

Gómez López, A. J. (2014) Putumayo: la vorágine de las caucherías: memoria y testimonio / Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

González Terreros, M. I. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. Pedagogía y Saberes, (36), 33.43.
<https://doi.org/10.17227/01212494.36pys33.43>

González Terreros, M. I. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. Pedagogía y Saberes, (36), 33.43.
<https://doi.org/10.17227/01212494.36pys33.43>

González Terreros, M. I. y Torres-Carrillo, A. (2020). Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 335-354. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11152>

Gurevich, R. (2006, 22 de febrero). Transformaciones territoriales contemporáneas. Presentación en el Instituto Félix Bernasconi, Cátulo Castillo 2750, Ciudad de Buenos Aires.

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. Recuperado en 06 de diciembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001&lng=es&tlng=es.

Harvey, D. (2007) Breve historia del neoliberalismo. Madrid: Akal.

Herrera Mejía, B. (2022) retos políticos, epistemológicos y pedagógicos en el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP capítulo amazonia. Desde el pensamiento de los pueblos indígenas amazónicos [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17824/Tesis%20Retos%2CPol%C3%ADticos%2CPedag%C3%B3gicos%20y%20Epistemol%C3%B3gicos-SEIP%20Cap%C3%ADtulo%20Amazonico%2828-08-2022%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hidalgo Flor, F. (2016) Contrahegemonía y buen vivir en la fase posneoliberal. *Revista Herramienta, revista de debate y crítica marxista*. <https://www.herramienta.com.ar/contrahegemonia-y-buen-vivir-en-la-fase-posneoliberal>

Hurtado de Barrera, J. (2000). Metodología de la investigación holística (3ra ed.). Fundación Sypal.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994.

Losada, R., & Casas, A. (2008). Enfoques para el análisis político Historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Magendzo, A. (2008). La educación y los Derechos Humanos. México. Primera edición Cal y Arena

Medina Valdés, Z (2015). Educación y neoliberalismo, capitulo 1: Globalización Y Neoliberalismo: Su Expresión En La Educación Latinoamericana. https://www.researchgate.net/profile/Dustin-Gomez-Rodriguez/publication/311868081_Educacion_y_Neoliberalismo_Desarrollo_y_transformacion_social/links/585e6caf08ae329d61f9b29e/Educacion-y-Neoliberalismo-Desarrollo-y-transformacion-social.pdf

Mejía Quintana, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento Jurídico*, 39, 15-53.

Millán, Segundo Quintriqueo et al. (2021). Conocimientos Geográficos Y Territoriales Con Base Epistémica En La Memoria Social Mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online]. v. 36, n. 106 [Accedido 1 Julio 2021], e3610603. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/3610603/2021>>. Epub 22 Feb 2021. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.1590/3610603/2021>.

Miranda Camacho, G., (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, I-II(111-112), 101-117.

Molina Bedoya, V. A., & Tabares Fernández, J. F. (2014) «Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia», Polis [En línea], 38 URL: <http://journals.openedition.org/polis/10080>

Molina Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Universitas*, 61(124), 261-292. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj61-124.aeic>

Mueses Delgado, C. A. (2008). Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena? *Revista Educación y Pedagogía*, XX(52), 43-54.

OPIAC (2017) Capítulo Amazonía, Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP. Bogotá Colombia.

Ospina Alvarado, M. C., Varón Vega, V., & Cardona Salazar, L.M. (2020). Narrativas colectivas y memorias del conflicto armado colombiano: Sentidos y prácticas de abuelas y madres de niñas y niños de la primera infancia. *Interdisciplinaria Jun 2020*, Volumen 37 N° 1 Páginas 33 - 34

Pilcuc Valbuena. W. (2010). Retos para seguir existiendo como pueblos indígenas. *Revista Yachay (Saber, Conocer y Aprender)*, 1 (1), 24 - 31, <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/ryachayk/article/view/1958>

Ramírez Velázquez, B. R., & López Levi, L. (2015). Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo. México: UNAM, Instituto de Geografía; UAM, Xochimilco.

Resolución 3454 de 1984 del Ministerio de Educación Nacional. Por medio de la cual se establece lineamientos generales de la educación indígena a nivel nacional, se realiza la creación de un comité técnico coordinador, se plantean orientaciones organizativas sobre la administración educativa oficial y se adopta para las comunidades indígenas de Santa Marta un plan curricular. Abril 13 de 1984.

Rojas Grisales, L. (2021). Educación propia escenario de reconocimiento y empoderamiento de la identidad indígena en la institución educativa John F. Kennedy, comunidad de Pueblo Viejo, resguardo de indígenas Nuestra Señora Candelaria de la Montaña Riosucio Caldas. Facultad de Artes y Humanidades.

Romero Montalvo, S. (2011). Identidad vs Globalización: Dos paradigmas encontrados. Editorial de ciencias sociales, La Habana.

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación (Ed. Panapo).

Sanabria, C. (26 de julio de 2022). ¿Cuánto se deforestó en Colombia en el 2021?: la Amazonía sigue siendo la más afectada. MONGABAY periodismo ambiental independiente en Latinoamérica. <https://es.mongabay.com/2022/07/cuanto-se-deforestó-en-colombia-en-el-2021/>

Sánchez, C. (19 de julio de 2021). Minería ilegal en el río Caquetá: continúa el peligro para los indígenas amazónicos de Colombia. MONGABAY periodismo ambiental independiente en Latinoamérica. <https://es.mongabay.com/2021/07/mineria-ilegal-en-el-rio-caqueta-continua-el-peligro-para-los-indigenas-amazonicos-de-colombia/>

Sartorello, S. (2021). Milpas Educativas: Entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir. RMIE [online]. vol.26, n.88, pp.283-309. Epub 24-Mar-2021. ISSN 1405-6666.

Sgró, M. (2019). La Justicia social como problema político-pedagógico. *Espac. blanco, Ser. indagaciones* [online], vol.29, n.2 [citado 2021-07-10], pp.1-10. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852019000200010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1515-9485.

Sosa Velásquez, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* (Primera ed.). Guatemala, Guatemala: Editorial Cara Parens.

Sousa Santos, B. (2007). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.

Svampa, Maristella. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina*. Guadalajara, México. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales.

Taborda Galeano, M. (2021). *Educación propia: escenario de diversidad cultural desde el diseño del eje curricular “familia, comunidad, sociedad y resolución de conflictos” en el ciclo i (preescolar, primero y segundo) de la institución educativa John F. Kennedy de Riosucio-Caldas*. Facultad de Artes y Humanidades.

Tobar Gutiérrez, M. E. (2020) *El sistema educativo indígena propio – SEIP, una política pública emergente de los pueblos*. URL: https://www.urjc.es/images/ceib/revista_electronica/vol_14_2020_2/REIB_14_02_20_Art%C3%ADculo5.pdf

Tomas Rodriguez Villasante (9 de octubre de 2017) *ORLANDO FALS BORDA CONCEPTO SENTIPENSANTE* [video]

https://www.youtube.com/watch?v=mGAy6Pw4qAw&t=323s&ab_channel=TomasRodriguezVillasante

Walsh, C. (2012) Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial, en Arturo Grueso Bonilla y Wilmer Villa (eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá; Universidad Pedagógica Nacional.

Walsh, C. (2013) *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* TOMO I. Serie Pensamiento decolonial <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

William, I. R. (2013). *Una teoría sobre el capitalismo global. Producción, clase y Estado en un mundo trasnacional*, México, Siglo XXI Editores.

Zuluaga Giraldo, J. I., & Largo Taborda, W. A. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179–186. <https://doi.org/10.21676/23897856.3657>

APÉNDICES

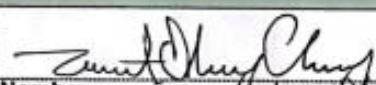
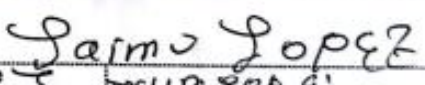
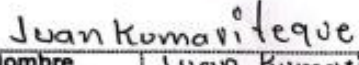
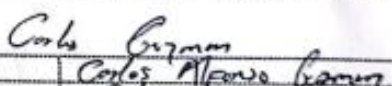

Apéndice A. Acta 18 de abril de 2022

ACTA DE REUNIÓN							
Fecha	Día	Mes	Año	Hora de inicio		Hora de finalización	
	18	4	22	8:00pm		11:00pm	
ASISTENTES A LA REUNIÓN							
Nombres y Apellidos				Institución/comunidad			
Se anexa lista.				Maloca ACICAPP.			
OBJETIVO DE LA REUNIÓN							
<p>• Socializar la investigación "Educación propia: Apesta política y pedagógica por la defensa del territorio"</p> <p>• Generar un espacio de diálogo en torno a los conceptos Educación propia, territorio extractivismo.</p>							
ORDEN DEL DÍA							
1- Espacio de diálogo en el Mambueadero,							
2- Narrativa Moniya Amena: territorio histórico							
3- ancestral.							
4- Reflexiones.							
DESARROLLO							
<p>1. Se informa a los asistentes a este espacio que las reflexiones suscitadas servirán de complemento a los documentos revisados frente a su visión de educación propia, territorio y extractivismo. Se informa que al firmar el acta autorizan el uso de la información en la tesis sobre la que se dialoga.</p>							

Socialización narración Muniya amena, reflexión sobre "Educación propia del pueblo Muri: importancia en la defensa del territorio ancestral."

Compromisos

Realizar las correcciones y aportes pertinentes al documento final según las apreciaciones del consejo de educación.

FIRMAS			
			
Nombre	Agustín Daza Choisy	Nombre	Jaime Lopez
Cargo	Gobernador	Cargo	Alcalde mayor
Institución o comunidad	Tarinul	Institución o comunidad	Bellavita
			
Nombre	Juan Kumariteque	Nombre	Carlos Almanzo Lizama
Cargo	Autoridad tradicional	Cargo	Gobernador
Institución o comunidad	Katiyano	Institución o comunidad	Sto. Regocio
			
Nombre	Dennis Acosta Maveo	Nombre	
Cargo	Asesora pedagógica	Cargo	
Institución o comunidad	UT MUKIWA	Institución o comunidad	

Apéndice B. Participación 12 de junio de 2022

INFORMACION GENERAL DEL EVENTO

Nombre del Evento: Diálogo entorno a la tesis: Educación propia del pueblo Múru Múru.

Dirigido a (Público Objetivo): Comunidad en general.

Fecha: 12 / 06 / 22 Lugar: Pto Refugio.

ASISTENTES AL EVENTO:

ITEM	NOMBRES / APELLIDOS	DOCUMENTO DE IDENTIDAD N°.	INSTITUCIÓN O COMUNIDAD	CARGO	NUMERO TELEFÓNICO (Fijo / Móvil)	CORREO ELECTRÓNICO	FIRMA
1	Beidy Coquinche S.		Perea	Estudiante			Beidy
2	Cielo Thocina Huaman		Victoria	Estudiante			Cielo
3	Miguel Lucas Byga Arcega	97448604	Refugio	Docente	97448604	0923017823 miguellucasbyga@gmail.com	
4	Lirico Monayama O.	16641373	Katiyano	dinamiso.			Lirico M.
5	Jhon Jairo	1.12277982	Bellavista	estudiante			
6	Cesar Amal Monaldeke	1.121216765	Bellonista	Docente	000	000	
7	Jairmo Lopez	19255001	Bellavista	Alcalde			
8	Florencia Lucía de	6715766	Refugio	Bautista			
9	Dante Gabriel Cruz Sando	17273094	Katiyano	Docente	313229262		Dante Cruz
10	Edgerv Hertyyama S	79464312	Refugio	Docente	320201506		
11	Quiñones Deaula	1.17771431	Refugio	Docente	320201506	quindonesdeaula@gmail.com	
12	Noris Piedra Lanarte	2663847	Refugio	Presidenta			
13	Dennis Acosta Moreno	105745735	UT WUMAWA	ASESORA pedagógica	3169420166		
14							
15							

Apéndice C. Participación 10 de agosto de 2022

INFORMACION GENERAL DEL EVENTO

Nombre del Evento: Socialización y Validación Trabajo Investigativo: Educación Propia Múroi.

Dirigido a (Público Objetivo): Múroi Múrua - Jornada Múrua.

Fecha: 10 / 8 / 22

Lugar: Barrio Refugio

ASISTENTES AL EVENTO:

ITEM	NOMBRES / APELLIDOS	DOCUMENTO DE IDENTIDAD N°.	INSTITUCIÓN O COMUNIDAD	CARGO	NUMERO TELEFONO (Fijo / Móvil)	CORREO ELECTRÓNICO	FIRMA
1	Rosendo Guzmán Chelly	4963973	A. Traducción	Refugio.	-	-	[Firma]
2	Livia Morayama.	2664373	Parayano	Docente	-	-	Livia M.
3	Jhon Jairo	112272792	Bellavista	estudiante	-	-	Jhon Jairo
4	Cesar Amibal Marmaleke	11221216765	Bella Vista	Docente	3223165765	-	[Firma]
5	Sarmiento Jopel	192972045	Bella Vista	Alcalde	-	-	[Firma]
6	Florencia Yari Chary	6715-760	Refugio	Docente	311844120	-	[Firma]
7	Dani Gabriel Gu Sando	112273291	Kat'yano	Docente	3132292762	-	Dani Gu
8	Dani Fernando Chelly	112279144	Yanival	Docente	321293725	-	Dani Chelly
9	Augustin Otaya Charip	1006813231	Genival	Docente	3118968119	-	[Firma]
10	Qui Andrea Daza G	112277481	Refugio	Docente	3207730588	yanvaldaza@gmail.com	[Firma]
11	Edgar Hcerivama M	79469.312	Refugio	Docente	920 645206	-	[Firma]
12	Miguel Ángel	97-448.604	Kofogio.	Docente	311805823	999200091mijo123@gmail.com	[Firma]
13	Danni Acosta Moreno	101545735	UT MUKAWA.	Docente	3164428766	-	[Firma]
14	Juan Kumbi Beque	86051851	Kat'yano	Docente	-	-	Juan K.
15	Daniela Coquinde		Pereca	Estudiante			Daniela

Apéndice D. Acta 10 de septiembre de 2022

ACTA DE REUNIÓN

Fecha	Día	Mes	Año	Hora de inicio	Hora de finalización
	10	9	22.	8:00pm	11:00pm

ASISTENTES A LA REUNIÓN

Nombres y Apellidos	Institución/comunidad
Se anexa lista.	Arco Refugio.

OBJETIVO DE LA REUNIÓN

Socializar trabajo de grado "Educación Propia del pueblo Múru: apuesta política y pedagógica por la defensa del territorio".

ORDEN DEL DÍA

1-	Espacio de diálogo en el mambadero.
2-	Narrativa: Jca Binaima y el canasto de
3-	sabiduría Jofuera Krttgaf.
4-	Reflexiones.

DESARROLLO

1. Se informa a los asistentes que, de estos espacios de mambadero, se pretende complementar la revisión de documentos con las voces y perspectivas frente a educación propia, extractivismo y defensa de los territorios, aclarando que al firmar esta acta autorizan el uso de la información en la tesis sobre la que se dialoga.

Yua Bwinama: Caasto de Sabiduría y pilar importante en la cosmovisión Muri. Caucheras como punto de ruptura en la educación propia.

Compromisos

Hacer correcciones de forma en cuanto a los aportes de los representantes de la comunidad: Educación propia en relación con la madre tierra retomando el Yofuera Krttgat.

FIRMAS

	
Nombre Agustín Ayaya Ch.	Nombre Jaime Lopez
Cargo Gobernador	Cargo Alcalde mayor
Institución o comunidad Yarinel.	Institución o comunidad Bellayta
	
Nombre Juan Kumarifeque	Nombre Carlos Maza Guzmán
Cargo Autoridad tradicional	Cargo Gobernador
Institución o comunidad Kat Yano	Institución o comunidad Pto. Repugio
	
Nombre Dennis Acosta Moreno	Nombre José Mario Matías
Cargo Asesor pedagógico	Cargo Autoridad Tradicional
Institución o comunidad UT MUKIAWA.	Institución o comunidad DZOMA SAFIA

Apéndice E. Participación 13 de diciembre de 2022

INFORMACION GENERAL DEL EVENTO

Nombre del Evento : Socialización y diálogo en torno a la investigación: Educación propia del pueblo Múru Múma

Dirigido a (Público Objetivo): Múru Múma - Área de educación.

Fecha 13 / 12 / 22 Lugar ACIAPP.

ASISTENTES AL EVENTO :

ITEM	NOMBRES / APELLIDOS	DOCUMENTO DE IDENTIDAD No.	INSTITUCIÓN O COMUNIDAD	CARGO	NÚMERO TELEFÓNICO FIB / MÓVIL	CORREO ELECTRÓNICO	FIRMA
1	Agustín Ortega Quaily	1005813237	Jarinal	Coordinador	3119918719	ortega949571@fpmi.edu.ec	
2	Franco Fernando Cheliv C.	1122729144	Yarinal	Docente	3212957231		
3	Dani Gabriel Cruz Janda	1122730291	Kat'yano	Docente	313292762		
4	Lizia Monayama O	26.641133	Kat'yano	diversidad			
5	Cesar Amibal Manáidera	1121216765	Bella Vista	DOCENTE	3225165765		
6	Josm Humberto Moraleda	1117501890	Bella Vista	estudiante		josmanmoraleda@gmail.com	
7	Adelaida Calderon	26634689	Bella Vista	Coordinadora	322539979		
8	Carolina Escobar	97446167	Múru Múma	Docente			
9	Oscar Llamante	97444682	Refugio	P. Político	3212733481	ocelato78@gmail.com	
10	Miguel Ángel Arias	97448604	Refugio	Docente	311805836	ariasmiguelangel@gmail.com	
11							
12							
13							
14							
15							