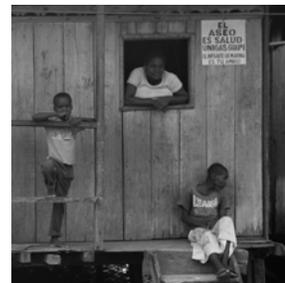


Archivo Pedagógico Comunitario: la memoria como acto de resistencia*

Marcela Piamonte Cruz**



Resumen

Archivo Pedagógico Comunitario: la memoria como acto de resistencia Communal Pedagogical Archive: memory as an act of resistance

El siguiente artículo devela la importancia de trabajar el campo de la(s) historia(s) educativa(s) local(es), en relación con procesos de resistencia y movilización social, con el objetivo de comprender y avanzar en la conceptualización de saberes y prácticas pedagógicas de maestros y maestras que trabajan desde y en la periferia.

Abstract

The following article reveals the importance of using local education history(ies), in relation to processes of social resistance and mobilization. The objective is to understand and to advance the conceptualization of pedagogical knowledge and practices of teachers who work from and in marginal areas.

Résumé

Dans cet article on dévoile l'importance de travailler l'histoire éducative locale, para rapport aux processus de résistance et mobilisation sociale, dans le but de comprendre et avancer dans la conceptualisation de savoirs et pratiques pédagogiques des professeurs et professeures qui travaillent et dans la périphérie.

Palabras clave

*Archivo Pedagógico Comunitario, historia educativa local, otras educaciones, saber pedagógico, práctica pedagógica, Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades (Inedic).
Communal Pedagogical Archive (Archivo Pedagógico Comunitario), local education history, other educations, pedagogical knowledge, pedagogical practice, Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades (Inedic).*

* Este documento es producto del proyecto de investigación: "Memoria viva: construcción del Archivo Pedagógico Comunitario de la Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades", financiado por el Programa de Implantación de Proyectos de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, durante el año 2007. Además, se presentó como ponencia en el panel "Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo XX", que se realizó en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", convocado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en octubre de 2007, en la ciudad de Buenos Aires.

** Profesora Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca, Colombia.
E-mail: mpiamonte@unicauca.edu.co

Conociendo el pasado abrimos camino al futuro, para que la sociedad fortalezca lo que con esfuerzo construimos

María Elena Casamachín, docente Inedic (Inedic, 2006)

La historia educativa local, en el departamento de Cauca, está atravesada por una suerte de acontecimientos sociales y políticos que han definido, de manera sustancial, el quehacer de la escuela y el papel del maestro y la maestra. El surgimiento y la consolidación de movimientos sociales, específicamente el Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), desde el cual se ha asumido lo educativo como uno de los aspectos centrales en la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas, ha generado una impronta o marca particular en aquellas instituciones educativas que han sido producto del proceso de recuperación de tierras y del trabajo comunitario para su constitución, entre éstas, la Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades (Inedic), ubicada en el Resguardo Indígena Las Delicias, Municipio de Buenos Aires (Cauca).

El trabajo que a continuación se presenta es el producto de un proceso de investigación realizado con Inedic, que asumió el reto de ser parte de la construcción del Instituto Nacional Superior de Pedagogía (INSP),¹ con la certeza de que la historia política, social y educativa que caracteriza a esta región del país, ha permitido el surgimiento de un *pensamiento pedagógico* atravesado por tres aspectos fundamentales: el territorio recuperado como origen de la *otra* escuela, la naturaleza de la intencionalidad política de lo educativo como proceso ligado a la lucha del movimiento indígena, y la participación comunitaria como la principal estrategia de organización escolar y práctica pedagógica.

Identificar y visibilizar la manera como estos tres asuntos convergen y dan forma a un sa-

ber y prácticas pedagógicas particulares, fue el propósito que inspiró y guió la realización del Archivo Pedagógico Comunitario (APC), como proyecto de investigación colectiva que pretende materializar la memoria presente acerca de la historia del resguardo, la Institución Educativa (Inedic) y sus puntos de contacto. Es decir, las maneras como la recuperación del territorio, conformación del resguardo e instauración de unas formas organizativas particulares, incidieron y condicionaron la emergencia y el desarrollo del Proyecto Educativo Comunitario que en la actualidad se implementa en el resguardo, y cómo éste, a su vez, posibilita la continuidad y la pervivencia de un pensamiento político y cultural.

Este ejercicio de concreción y materialización de la memoria es intencional, entendiendo la intención más allá de lograr cumplir con los objetivos de un proyecto, en tanto se asume como forma de resistencia y pervivencia del Proyecto Educativo Comunitario construido, frente al embate de la implementación de las políticas públicas educativas de carácter neoliberal.

En este contexto, la *memoria*, como acto de resistencia política y étnica, significa encontrar, en el pasado, las claves para la supervivencia en el futuro.

[...] la memoria hace parte de un ejercicio de reconstrucción de la propia historia y de definición de un futuro colectivo, que cobra especial vitalidad en aquellos sectores de la sociedad que han vivido condiciones de minorización (Rojas, 2004: 24).

1 Proyecto del Ministerio de Educación Nacional (MEN), agenciado y liderado por la Universidad Pedagógica Nacional.

Así, el sentido de recordar el proceso mediante el cual fue posible construir y consolidar un proyecto educativo de carácter contrahegemónico, se sustenta en la intención de convertir la historia en un referente para la acción, que va más allá del recuerdo, para convertirse en posibilidad de resistencia, política y étnica, en el presente y el futuro:

Se fundaron escuelas comunitarias en aquellas comunidades que habían sostenido luchas por la tierra, es decir, lugares críticos en donde había avances organizativos. De este modo se estableció una escuela en La Laguna de Siberia —un territorio multiétnico en donde se presentaba un riesgo eminente de pérdida del idioma nasa yuwe, pero donde se libraba una fuerte lucha de los terrajeros por recuperar los territorios del resguardo (Programa de Educación Bilingüe Intercultural —PEBI—, 2004: 41).

Al mismo tiempo, existe una intencionalidad pedagógica en la memoria como acto de resistencia frente al olvido. Así, la historia que se materializa a través del APC se convierte en eje central de los contenidos a desarrollar a través del currículo; es decir, esta historia: —la historia no oficial, la historia de las recuperaciones de tierra, de la conformación del resguardo, del poblamiento del territorio, de las movilizaciones, de la creación de las escuelas— es intencionalmente la primera que se enseña, en tanto

[...] conocer el pasado, transmitirlo a los jóvenes, es una forma de garantizar los derechos de las actuales y futuras generaciones; conocer el pasado es un “arma”. La memoria nos habla del pasado para pensar el futuro (Rojas, 2004: 38).

El pasado se convierte así en conocimiento articulado al currículo, logrando establecer una relación estrecha entre el proceso pedagógico agenciado desde la institución y los saberes y

experiencias presentes en la memoria comunitaria y la vida cotidiana del resguardo:

Ahora a los niños y las niñas se les enseña cómo fueron las recuperaciones de tierra, las leyendas, los mitos; ahora conocen más acerca del territorio donde viven, antes se conocía el mapa de Colombia, ahora saben cuáles son los linderos de la vereda y del resguardo y por qué hay que hacerlos respetar (Inedic, 2006).

De esta manera, al hacer y evocar la memoria, reescribimos, reinventamos la historia,

[...] pero a la vez es una forma de historiar. Cuando hacemos memoria estamos historiando: agrupamos recuerdos pero también los separamos, excluimos algunos, reelaboramos otros. La memoria no es la reproducción de los recuerdos, del pasado, es la producción de lo pasado, de los recuerdos (Noguera, 2005: 18).

Esta memoria, en el caso del Resguardo Indígena de Las Delicias, se recuerda así:

Al llegar a las Delicias los Españoles divisaron el majestuoso cerro, que actualmente es llamado CATALINA TETA o CERRO CATALINA que al llegar a la cima colocaron una cruz de rústicos maderos en insignia de redención y conquista de estos territorios, de alegría gritaron como homenaje a su Dios y de esta cumbre tomaron posesión, al igual que del Valle del Cauca y el resto del continente [...] En el momento que los españoles estaban homenajeando a su dios se escucharon tambores, flautas y cuernos, era un grupo de nativos de los QUIMBAGUAS, quienes venían a combatir a los españoles para no dejarse quitar el cerro y su territorio, ya que para ellos era un sitio sagrado, donde se hacían y se practicaban los grandes ritos (Inedic, 2006).

La historia educativa local como punto de partida para el rastreo del saber pedagógico y la práctica pedagógica inherentes a las *otras* educaciones

El APC, como concreción de la memoria, se trabaja a partir y sobre la historia educativa local, que es, a su vez, parte constitutiva de la historia del proceso de movilización y resistencia de las organizaciones indígenas. Por tanto, asumimos la experiencia del Inedic como parte de lo que Castillo ha denominado *otras* educaciones:

Se hace necesario hablar de las *otras* educaciones como una manera de visibilizar experiencias de orden cultural, comunitaria, pedagógica y política agenciadas por poblaciones y grupos étnicos durante la segunda mitad del siglo xx, quienes inventaron otras escuelas y otros territorios para la pedagogía colombiana, pero que no fueron el objeto de análisis de las universidades ni de los proyectos de formación de las escuelas normales superiores (Castillo, 2006: 41).

En el caso del Inedic, esta experiencia surge a partir de la necesidad de construir un proyecto educativo pertinente y acorde con los intereses y las necesidades de los comuneros:²

El objetivo de esas escuelas era contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente, siendo este último el supuesto objetivo de la escuela (PEBI, 2004: 46).

La creación de estas escuelas a manera de semilla para todo el Cauca, obedeció a tres criterios: (1) sitios que mostraban una fortaleza cultural y podían

servir de orientadores para las demás comunidades, (2) lugares donde la cultura y en especial las lenguas estaban en descenso, pero los procesos de recuperación de tierras exigían que la educación ayudara a cohesionarlas y (3) lugares donde se estaba perdiendo totalmente la cultura y era necesario recuperarla (p. 46).

Es, entonces, a través de la historia educativa local, que es posible rastrear los elementos constitutivos tanto del discurso pedagógico, como de las prácticas agenciadas y de la dimensión política inherentes a una institución y una comunidad específica y particular, definiéndose así el campo de la *historia de otras educaciones* frente a la política e historia educativa nacional oficial:

Reconocer el papel que han tenido las organizaciones sociales de carácter étnico y las prácticas pedagógicas de los maestros en las transformaciones de las políticas educativas nos lleva a pensar en la etnoeducación como un proceso de movilización de demandas del valor de los recursos culturales, que se ha constituido en un marco de acción pedagógica colectiva, es decir, como agencias productoras de significación colectiva que difunden nuevos significados en la sociedad acerca del sentido que encarna la pedagogía como saber; a partir del cual se gesta una postura renovada y crítica acerca de la educación (Delgado, 2006: 25).

Teniendo en cuenta los lineamientos fundamentales del campo de la historia de *otras* educaciones, se proponen como categorías a rastrear, a través del APC, el *saber pedagógico* y la *práctica pedagógica*, como estrategia para establecer un diálogo entre: el referente conceptual de la disciplina; el saber que se ha elaborado y consolidado a partir de experiencias educati-

2 Comunero es la denominación que se da a los pobladores del resguardo que participaron en el proceso de recuperación de tierras.

vas direccionadas desde movilizaciones sociales contrahegemónicas, y las prácticas que resultan de relacionar los diferentes espacios educadores y los contenidos propios de una cultura en particular, como manera de materializar el proyecto educativo que cada cultura considera pertinente a su realidad y contexto.

El *saber pedagógico* se entiende como

[...] aquel que se manifiesta cuando el maestro enseña; éste es un saber complejo que responde a las preguntas que se enseña, a quiénes, para qué y cómo (Vasco, 1995, 45),

a partir de concepciones e intencionalidades propias al educador y su contexto, las cuales pueden ser diversas y múltiples.

Esta diversidad es posible abordarla desde el saber pedagógico, ya que éste

[...] es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objeto de discurso y prácticas, buscando particularizar su campo discursivo, hasta aquellos que logran cierta sistematicidad, todavía no ligada a criterios formales. Para el caso del saber pedagógico, el concepto de saber nos permite explorar desde situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta situaciones conceptuales de la pedagogía (Zuluaga y Echeverri, 2003: 78).

Esto lo hace muy potente y flexible para el campo de la historia de las otras educaciones.

Por su parte, la *práctica pedagógica*

[...] se entiende como la reflexión, discusión y acercamiento a los espacios y tiempos donde acontece la enseñanza, para proponer alternativas de cambio en contexto y definición de reglas

básicas que regulan las realizaciones en contextos histórico-culturales (Castillo, 2002).

Esto propicia el cuestionamiento constante acerca de los modos de enseñanza pertinentes a contextos de diversidad cultural, e incentiva la investigación, dirigida a estos ámbitos, como proceso que debe ser agenciado desde el/la mismo/a maestro/a como conocedor/a protagónico/a de su saber y práctica pedagógica, fomentando actitudes de autonomía y diálogo permanente con *otros* actores *educadores* del contexto, en espacios de socialización y educación diferentes a la escuela.

Abordar la construcción del APC desde los referentes conceptuales de *saber pedagógico* y *práctica pedagógica* permite la incursión y la reflexión, en el discurso y la producción acerca de *lo pedagógico*, de trayectorias, repertorios y características de contextos que, desde el discurso disciplinar y academicista, no sería posible reconocer como referentes de enunciación válidos. En este sentido, también se reconoce el potencial de dichas categorías conceptuales, como detonadores de nuevas perspectivas y lugares epistemológicos distintos a la lógica positivista de producción de conocimiento, fundante de la academia y las disciplinas. El reconocimiento de estas posibilidades de reflexión y producción son de sensible importancia y pertinencia para el desarrollo y continuidad de este proyecto de investigación, que se constituyó en parte inherente de la experiencia y modelo educativo agenciado, ya que los contenidos finalmente producidos en el marco del APC, se ubican en un frente de *resistencia política y epistemológica* ante el proyecto educativo oficial y hegemónico.

El lugar de enunciación: pedagogía e historia en el Inedic

Es un proceso de investigación que se viene desarrollando desde un contexto comunitario, recorriendo la historia desde los inicios. Todo esto

incentivando a los niños, jóvenes y mayores, al conocimiento propio desde sus saberes ancestrales

Docente Inedic (Inedic, 2006)

La construcción del APC implica delimitar tanto la naturaleza como el contenido de aquello que se considera importante *rastrear* y *archivar*, con el propósito de visibilizar el saber y las prácticas pedagógicas que transitan por la experiencia educativa particular. En este caso, el APC se distancia o diferencia de lo que, en el ámbito nacional, en el país, se ha elaborado como propuestas de Archivo y Museo Pedagógico, proponiendo e incluyendo, en su naturaleza, la condición *comunitaria*, entendiendo ésta desde las dimensiones de participación, gestión y organización escolar, pero que, al mismo tiempo, afecta de igual manera la definición de contenidos y el diseño de estrategias, metodologías y didácticas. Todo esto, fruto de la historia del proceso de reivindicación y constitución de la experiencia educativa agenciada desde la *resistencia* y lucha de un movimiento social particular, como se evidencia a través del relato histórico que da contenido al APC.

A partir de la historia reconstruida, es posible identificar las huellas de lo que se evidencia en la actualidad como fundamento del saber y la práctica pedagógica de los maestros y las maestras del Inedic, y que recojo en los tres ámbitos mencionados al inicio de la presentación: el territorio recuperado como origen de la *otra* escuela, la naturaleza de la intencionalidad política de lo educativo como proceso ligado a la lucha del movimiento indígena, y la participación comunitaria como la principal estrategia de organización escolar y práctica pedagógica.

A continuación me permitiré socializar parte del contenido del APC, que da cuenta de las relaciones que se entretienen entre la historia del Resguardo Indígena de Las Delicias (Buenos Aires, Cauca) y el Inedic, con el saber y la práctica pedagógica de los maestros y las maestras.

El territorio recuperado como origen de la *otra* escuela

Antes de 1915 todo el territorio estaba en manos de un terrateniente llamado Matías Cifuentes, el señor además de poseer la tierra disponía de los trabajadores, o sea de los indígenas de la región, y fue vendiendo pequeñas porciones de tierra a personas indígenas y a otras de afuera. A cada terrajero le vendía menos de una hectárea de tierra y el comprador tenía que pagar con el trabajo de toda su familia. El terrateniente autorizaba lo que se iba a sembrar, mucho de lo que se producía lo tenían que vender obligatoriamente al terrateniente al precio que él quisiera. Después empezó los desalojos de parte del terrateniente a algunos terrajeros como: Antonio Ulcué, Cruz Nene, José María Ulcué y Manuel José Peña (Inedic, 2006).

Antes de iniciar las recuperaciones, los indígenas de Las Delicias iban perdiendo sus tierras, debido a que el terrateniente poco a poco les compraba sus matas y tenían que salir de sus parcelas, y así pasaron a ser jornaleros e iban de posada en posada. Esto sucedió por muchos años hasta que comenzaron las luchas de las recuperaciones. En 1988 se recuperan las dos últimas fincas llamadas El Vergel o San Francisco y La Chivera o Piedra el Tigre, con esta recuperación se da por terminado este proceso en la comunidad de Las Delicias, este proceso duro 11 años (Inedic, 2006).

Esto antes era la Vereda Santa Ana y las familias eran arrendatarios de tierras baldías que le pertenecían a grandes hacendados y terratenientes, y es en 1950 que se crea la Escuela de Santa Ana, en la que trabajaban maestros mestizos y la educación era muy estricta. En 1960 llega la religión evangélica que hizo que se cerrara esta escuela. En 1977 se inicia el proceso de recuperación de tierras del resguardo

y también empieza a surgir la necesidad de tener una escuela propia. Habían muchos niños y niñas y los pocos que podían ir a la escuela les tocaba ir muy lejos, había que esperar a que tuvieran doce o trece años para que se pudieran ir solos y a ellos les daba pena llegar ya tan grandes, entonces la gente se unió y se esforzó para lograr tener la escuela (Inedic, 2006).

En este proceso de recuperación de tierra también nace la Escuela Bilingüe Las Mercedes, el 5 de julio de 1982, como parte estratégica de la lucha y fortalecimiento de la cultura, esta escuela se crea por el descontento de la comunidad con la Escuela Oficial, por que no recibían los hijos de los “invasores”, además los castigaban por hablar el nasa yuwe y para poder matricular preguntaban si los padres eran casados o no por la Iglesia católica. Los padres viendo esta situación deciden formar una nueva escuela con el objetivo de enseñarle a sus hijos la parte cultural, además, era el sitio de reuniones de la comunidad para preparar los diferentes eventos, de ahí que los primeros profesores fueron: Juan José Peña (gobernador, líder, maestro), Mélida Camayo (comunera), Armando Camayo (líder de la comunidad), Luz Estella Dizu (comunera) [...] ellos tenían la responsabilidad de educar y despertar a la comunidad en esos momentos tan críticos que vivía el cabildo de Las Delicias. Esta escuela bilingüe comenzó a ganar espacio en la parte educativa, durante tres años, en la Recuperación las Mercedes, la escuela oficial comenzó a quedar sin niños, la comunidad se reúne y en una asamblea deciden unificarse en el año de 1985, llamándose Escuela Bilingüe Las Delicias y a la vez funcionaba como oficina del cabildo de ese entonces, de ahí hasta la actualidad la escuela siempre ha estado jugando un rol importante en el proceso de lucha y organización de nuestra comunidad (Inedic, 2006).

La naturaleza de la intencionalidad política de lo educativo como proceso ligado a la lucha del movimiento indígena

Empezamos a valorar la educación bilingüe ya que la escuela oficial que existía en esa época en la comunidad daba un trato de discriminación por ser hijos de los comuneros les decían: indios que hablan feo, que se visten mal, hijos de roba tierra. Por esta causa los líderes se reunieron y empezaron a plantear una educación diferente a la tradicional, por eso los comuneros matricularon un buen número de estudiantes indígenas y cada año había ampliación de cobertura, a los profesores los asesoraba personas de otras zonas que tenían más experiencia por estar acompañando al programa de educación del CRIC (Inedic, 2006).

En el 1992 con la participación del CRIC en el proceso educativo intercultural se fortalece el proceso organizativo y nace la necesidad de convertir la escuela en un Centro Experimental Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) cuyo objetivo era: primero, fortalecer los principios de Unidad, Tierra y Cultura. Segundo, buscar alternativas sobre el manejo de tierras en la parte agropecuaria por ser una región de hacendados y de monocultivos hacía que la tierra fuera muy compacta y erosionada, esto obligó a que la educación propusiera un modelo de producción en las huertas integrales, Nasa Tul, lo cual años más tarde se comenzó aplicar en los resguardos. Tercero, enseñar a los niños temas relacionados con el proceso político, económico, y cultural de su comunidad para valorar y fortalecer este proceso.

La educación propia que se desarrolla en el Cauca, se enmarca en una estructura general del movimiento indígena, con una red de objetivos donde cada una de las actividades está en función

de dinamizar, construir y fortalecer el proyecto de vida y la autonomía (CRIC, 2000: 47).

Los CECIB surgieron en las comunidades de El Cabuyo (Tierradentro), Las Delicias (Buenos Aires) y López Adentro, pertenecientes al pueblo nasa. Eran todas escuelas de primaria con una larga trayectoria en el proyecto educativo comunitario [...] en Las Delicias se habían implementado proyectos de fuerte interacción con las comunidades y se había trabajado en el mejoramiento ambiental como componente curricular, lo que se quería profundizar (PEBI, 2004: 74).

La participación comunitaria como la principal estrategia de organización escolar y práctica pedagógica

Con la creación del CECIB, se buscaba consolidar una relación orgánica entre la comunidad y la escuela: que los padres de familia no fuesen orientadores ocasionales del proceso educativo, sino que se convirtieran en maestros permanentes desde su cotidianidad para la construcción del proceso comunitario. En este sentido, se concibió que los padres de familia eran la fuente principal para la investigación que los niños hacen desde la escuela. Igualmente, cobraba importancia la vinculación de la escuela a las actividades colectivas de la comunidad, tales como asambleas, trabajos comunitarios y fiestas. Posibilita una relación más orgánica entre escuelas y los *thê walas* y otros especialistas en el ritual y la medicina [...] se decidió consolidar algunas experiencias en cada una de las zonas, para concretar en ellas de manera integral el modelo comunitario. Ello significó la creación de los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB) para que, desde su práctica, se convirtieran en referen-

tes educativos para todo el proyecto (PEBI, 2004: 73).

Después de recuperar las tierras la comunidad se organizó en grupos comunitarios con sus respectivas directivas, se hizo con el fin de facilitar y organizar el trabajo por parte del cabildo con sus tierras. En las recuperaciones de tierra se empezó a trabajar comunitariamente, en ganadería, agricultura, orientado por el programa de producción del CRIC (Inedic, 2006).

Como logros de este proceso tenemos la implementación de proyectos pedagógicos como el de la huerta y el de piscicultura, además con la unificación ha mejorado la atención en cuanto a asignación de recursos y el apoyo al restaurante escolar; es bueno porque se enseña lo nuestro y es viable porque así se mantiene la organización, si hay algún problema en la comunidad ya se puede recurrir a la escuela. Cada año se ven cambios porque hay ayuda e interés de la autoridad y el cabildo, y participación de los padres de familia. La comunidad sin el cabildo no funciona y el cabildo sin la comunidad tampoco, por ejemplo, el cabildo tiene títulos de estas tierras y se puede pelear ante el Estado para ayudas y, de ser posible, en este año se quiere construir la infraestructura de la escuela (Inedic, 2006).

A partir de 1992 el CECIB ha venido laborando propuestas alternativas de educación hacia la consolidación de un sistema educativo propio con la participación de la comunidad, autoridades, mayores, docentes y niños y cada año se han implementado nuevas estrategias pedagógicas como herramientas decisorias del Proyecto Educativo Comunitario (Inedic, 2006).

De esta manera, identificamos que los contenidos, es decir, sobre aquello que da cuenta el

APC, en el cual se recogen, además de los testimonios orales de la comunidad, algunos documentos elaborados por el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), así como su secuencia en términos de la historia y la cronología, son asuntos que están directamente ligados con la historia social y política de la comunidad del Resguardo Indígena de Buenos Aires. Desde este referente es posible afirmar que el conocimiento social, en relación con lo educativo, es el producto del consenso y la negociación colectiva, ligada a una historia organizativa y a unas prácticas comunitarias muy arraigadas en esta población, como lo son las asambleas y las reuniones comunitarias, espacios en los que se consolida este tipo de propuestas, como la del Proyecto Educativo Comunitario, pero que, al mismo tiempo, se convierten en espacios de socialización y formación para las nuevas generaciones. Estos espacios de discusión y concertación colectiva han sido apropiados también en los procesos de enseñanza y organización en la Inedic.

Escuela y comunidad: los lugares del maestro y la maestra en esta historia

El conocimiento social, tradicional y cultural que, en relación con la educación, ha construido la comunidad durante su historia, se asume como el fundamento del *saber pedagógico* que transita en las prácticas y los proyectos agenciados desde el Inedic. En este sentido, identificamos que dicho saber no se sustenta únicamente o, tal vez, no se sustenta, en el conocimiento formal de la pedagogía como disciplina. En esta experiencia específica, y como consecuencia del proceso de recuperación de tierras, son las mismas comunidades las que definen el perfil y las características de sus maestros y maestras y, además, asumen la responsabilidad de remunerar el servicio por ellos y ellas prestado.

Este aspecto lo consideramos prioritario en el análisis del *saber pedagógico* y la *práctica pedagógica*, pues asumimos que no es única y exclusi-

vamente el ámbito académico y escolarizado desde donde es posible elaborar discursos acerca de la enseñanza y la educación, sino también en los procesos y la experiencia de colectivos sociales, en el marco de la resistencia por la reivindicación de los derechos políticos, sociales y culturales, entre ellos, el de la educación, de donde emerge un pensamiento intelectual respecto a lo educativo, haciendo de los maestros y las maestras intelectuales en el campo:

El primer maestro bilingüe fue Jorge Eliécer Penagos, quien trabajó mucho por la recuperación de la lengua pero esto ha sido difícil porque los niños no la aprenden con facilidad y son muy, muy, pocas las familias en las que aún se habla Nasa yuwe. Este cambio también implicó más confianza y cercanía con los maestros, antes se hacían respetar con castigos. Con la llegada de Jorge Eliécer también se implementó la huerta de donde se cosechaban productos para complementar la remesa que manda el ICBF [Instituto Colombiano de Bienestar Familiar] y se empezaron a recibir recursos para los proyectos, con la gestión del cabildo quienes también gestionan ayudas y auxilios para las familias quienes, en su mayoría, provienen de otros lugares; de esta forma mejoró mucho la calidad de vida de los estudiantes (Inedic, 2006).

Para esas escuelas se necesitaba crear nuevos tipos de maestros, formados sin los prejuicios de las escuelas convencionales, líderes surgidos de la misma comunidad. El perfil de estos maestros sería muy diferente a aquel de la escuela "oficial", eran "agentes políticos de cambio" político y educativo (PEBI, 2004: 52).

Si bien los primeros maestros no tenían mayor formación académica, esta situación contribuyó a mantener una posición abierta a los aportes de la

comunidad sobre el deber ser de su formación. Es así como el maestro se convertía en un ente colectivo y, aunque las exigencias siempre iban más allá de lo que éste como persona podía dar frente a su comunidad, los maestros estuvieron dispuestos a lograr para su gente los mejores resultados (p. 55).

En este sentido, el maestro y la maestra se constituyen como sujetos políticos en el marco de esta experiencia y, por tanto, el saber y la práctica que sustenta su rol como educador/a está permeado, de manera importante y sistemática, por los principios, los acuerdos, las prioridades y las expectativas que el colectivo construye como forma de resistencia.

Saberes producidos y prácticas evidenciadas

La tercera y última parte del APC está centrada en las prácticas pedagógicas comunitarias, mediante las cuales se vivencia la historia y el conocimiento. Se caracteriza a partir de los siguientes elementos:

- La(s) práctica(s) pedagógica(s) como concreción de una trayectoria histórica y cultural particular.
- El/la maestro/a como agente político, pedagógico y cultural, cuyo rol debe estar mediado por las demandas del contexto y el conocimiento local integrado a su saber específico en un área de conocimiento.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje como un acto pedagógico, que se encuentra necesariamente inscrito en una lógica cultural que, en este caso específico, transgrede y desborda la lógica hegemónica en la que se inscribe el origen de la escuela como institución social.
- El acto pedagógico con conciencia de auto-determinación, inscrita en un proyecto político y social de reivindicación de la diferencia.

- El reconocimiento de agentes pedagógicos y culturales *otros*, deslocalizando el rol de maestro y maestra como único y exclusivo responsable de los procesos de formación. En este sentido se reconoce y valida el conocimiento y el saber de *otros* de la comunidad distintos al/a la maestro/a, y quienes son potenciales generadores de prácticas y procesos pedagógicos acordes con los principios sobre los que se fundamenta el Proyecto Educativo Comunitario.

Por último, se plantea la continuidad de este proceso con la certeza de que, el APC,

[...] servirá para mostrar cómo la práctica pedagógica establece vínculos con otras prácticas sociales y constituye un saber sobre el sujeto, sobre la escuela, sobre la sociedad, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre el lenguaje, sobre el conocimiento, en fin, podrá mostrar que la pedagogía es una práctica discursiva compleja y central en la constitución de nuestra cultura (Noguera, 2005: 4).

Y, evidentemente, de otras culturas, en su camino hacia el fortalecimiento de un sistema y modelo educativo pertinente.

Referencias bibliográficas

Castillo, E., 2002, "Maestr@s indígenas. Educación propia y pedagogías en el suroccidente colombiano", ponencia presentada en la Reunión Anual del Grupo de Investigación de Historia de las Prácticas Pedagógicas, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, 25 de oct.

_, 2006, "Culturas y territorios: ideas para pensar las otras educaciones como región pedagógica", en: *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 39-56.

Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), 2000, "La educación propia: nuestro camino de resistencia como pueblos originarios", en: "Abriendo caminos",

Memorias del Seminario Internacional *Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos*, Popayán, Consejo Regional Indígena del Cauca, PROEIB-Andes, pp. 45-58.

Delgado, R., 2006, "Poblaciones diversas y culturas pedagógicas", en: *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 17- 38.

Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades (Inedic), 2006, *Archivo Pedagógico Comunitario*, Resguardo Indígena Las Delicias, Municipio de Buenos Aires, Cauca.

Noguera, C. E., 2005, "Pedagogía y memoria: reflexiones sobre la constitución del Museo Pedagógico Colombiano", *Boletín del Museo Pedagógico*

Colombiano, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, núm. 1, pp. 4- 9.

Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), 2004, *¿Qué pasaría si la escuela?* Popayán, Consejo Regional Indígena del Cauca.

Rojas, A., 2004, *Si no fuera por los quince negros: memoria colectiva de la gente negra de Tierradentro*, Popayán, Universidad del Cauca.

Vasco, E., 1995, *Maestros, alumnos y saberes*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. L. y A. Echeverri, 2003, "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas (Una lectura de las múltiples imágenes en el espejo)", en: *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 73-109.

Referencia

Piamonte Cruz, Marcela, "Archivo Pedagógico Comunitario: la memoria como acto de resistencia", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 55-65.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
