

Educaciones propias y luchas por la autonomía: experiencias organizativas de los pueblos indígenas del CRIC, EZLN y CAM

Own education and struggles for autonomy: organizational experiences of the indigenous peoples of the CRIC, EZLN and CAM

Educação própria e lutas por autonomia: experiências organizacionais dos povos indígenas do CRIC, EZLN e CAM

 **Wilson Javier Torres Puentes**

<https://orcid.org/0000-0002-7293-6970>

Secretaría de Educación Distrital

wilsont@leonardoposadapedraza.org

Bogotá, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Torres Puentes, W. J. (2023). Educaciones propias y luchas por la autonomía: experiencias organizativas de los pueblos indígenas del Ezn, Cric y Cam. *Inclusión y Desarrollo*, 10(1), pp. 35-48.

Recibido/Received/Recebido: 29 de mayo de 2023

Aceptado/Accepted/Aceito: 6 de agosto de 2023

Publicado/Published/Publicado: 22 de septiembre de 2023

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia





RESUMEN

ABSTRACT

SUMARIO

El presente artículo es resultado de un estudio doctoral que abordó tres comunidades indígenas de México, Colombia y Chile: los zapatistas, los nasa y los mapuche, junto con sus organizaciones políticas (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, Consejo Regional Indígena del Cauca y Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco-Malleco). Su abordaje se realizó, metodológicamente, a la luz de la experimentación denominada *epistemología situada*, una convergencia cualitativa y teórico-analítica estructurada sobre tres ejes crítico-analíticos: la traducción, el presente expandido y la ampliación de la mirada. El artículo centra su atención en dos procesos convergentes y que forman parte de las luchas constantes de estas comunidades indígenas: la lucha por la autonomía, que se traduce en autodeterminación y autogobierno, y ejercer soberanía territorial, que se traduce en ejercicios de educación propia. Este tipo de educación no se refiere únicamente a educación bilingüe (español-lenguas indígenas); es fundamentalmente un proceso de liberación-recuperación al recobrar lo perdido desde el inicio de la invasión de 1492 hasta el presente.

Palabras clave: epistemología situada; autodeterminación; autogobierno; educación propia.

This article is the result of a doctoral study that addressed three indigenous communities in Mexico, Colombia and Chile: the Zapatistas, the Nasa and the Mapuche, together with their political organizations (Zapatista Army of National Liberation, Indigenous Regional Council of Cauca, and Coordinating Committee of Communities in Conflict Arauco-Malleco). Its approach was carried out, methodologically, in the light of the experimentation called *situated epistemology*, a qualitative and theoretical-analytical convergence structured on three critical-analytical axes: translation, the expanded present, and the widening of the gaze. The article focuses its attention on two convergent processes that are part of the constant struggles of these indigenous communities: the struggle for autonomy, which translates into self-determination and self-government, and the exercise of territorial sovereignty, which translates into exercises of self-education. This type of education does not only refer to bilingual education (Spanish-indigenous languages); it is fundamentally a process of liberation-recovery by recovering what lost from the beginning of the invasion of 1492 to the present.

Keywords: situated epistemology; self-determination; self-governance; self-education.

Este artigo é o resultado de um estudo de doutorado que abordou três comunidades indígenas no México, na Colômbia e no Chile: os zapatistas, os nasas e os mapuches, juntamente com suas organizações políticas (Exército Zapatista de Libertação Nacional, Conselho Indígena Regional de Cauca e Comitê de Coordenação de Comunidades em Conflito Arauco-Malleco). Sua abordagem foi realizada, metodologicamente, à luz da experimentação conhecida como *epistemologia situada*, uma convergência qualitativa e teórico-analítica estruturada em três eixos crítico-analíticos: tradução, o presente expandido e ampliação do olhar. O artigo se concentra em dois processos convergentes que fazem parte das lutas constantes dessas comunidades indígenas: a luta pela autonomia, que se traduz em autodeterminação e autogoverno, e o exercício da soberania territorial, que se traduz em exercícios de sua própria educação. Essa educação não se refere apenas à educação bilingue (línguas espanholas e indígenas); é fundamentalmente um processo de libertação-recuperação, recuperando o que foi perdido desde o início da invasão de 1492 até o presente.

Palavras-chave: epistemologia situada; autodeterminação; autogovernança; autoeducação

Introducción

El presente escrito es resultado de la investigación doctoral *Emergencias, acontecimientos y resistencias en CRIC, zapatistas y CAM 1994-2014, 20 años de lucha del movimiento indígena latinoamericano*, desarrollada en el marco de los estudios sociales. Para el caso que nos ocupa, este artículo centra su atención en las luchas por la autonomía política desarrollada en los últimos 20 años por las organizaciones políticas de las comunidades indígenas de Chiapas (México), los nasa (Colombia) y los mapuche (Chile).

La autonomía política es una lucha en sí misma; no es otorgada por los estados, salvo que medie movilización. Y donde ha sido otorgada constitucionalmente (como es el caso de Colombia), no cuenta con garantías para su ejecución. Lo anterior ha llevado a las comunidades indígenas y a sus organizaciones políticas a ejercer la autonomía de hecho, no solo en Colombia, sino también en Chile y México. Una forma (más no la única) de ejercer la autonomía son los procesos educativos que, más allá de la enseñanza, tienen por objeto preservar las tradiciones que permiten a los pueblos sostener su cultura y, por tanto, permanecer en el territorio como pueblos originarios. En tal sentido, se hablará de procesos de educación propia, es decir, aquella que emerge en el seno de las propias comunidades y que ha sido desarrollada bajo sus propias metodologías y con sus propios objetivos.

Antecedentes

Marco teórico y legal

El planteamiento central de este artículo se enmarca no en la exigencia a los estados de proveer educación a las poblaciones indígenas, sino en la lucha por la autonomía, lo que sitúa a la educación en el terreno de las disputas políticas. De ahí que su acción, en ejercicios de educación propia, sea parte fundamental de la lucha por la autonomía territorial. Esto no es una negación o rechazo generalizado a dichos estados; por el contrario, en muchas ocasiones se vale del marco legal nacional o internacional para respaldar su acción política.

De modo general, las luchas por la autonomía de los pueblos indígenas suelen ser letra muerta o carecen de toda legalidad, pero hay elementos que legitiman su lucha autonomista, tales artículos 3.º, 4.º, 19.º, 20.º y 31.º sobre los derechos de los pueblos indígenas (Organización de las Naciones Unidas, 1994); la Declaración de Copenhague de 1995 sobre Desarrollo Social y su Programa de Acción; la Ley General de Educación de 1994 (Colombia) y el Programa Educativo Bilingüe e Intercultural (PEBI-CRIC).

Los resultados presentados centran su atención en los procesos de educación propia y lucha por la autonomía desarrollados por las comunidades indígenas del Cauca (Colombia), Chiapas (México) y Araucanía (Chile) y por sus organizaciones políticas (Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC–, Ejército Zapatista de Liberación Nacional –EZLN– y Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco-Malleco –CAM–). En general, la tesis se estructuró con la intención de estudiar tres comunidades indígenas y sus organizaciones políticas desde un

enfoque cualitativo, pero no aplicando uno o varios métodos investigativos previamente desarrollados y probados sin descartar antes las metodologías preexistentes.

Siguiendo con el ejemplo de triadas convergentes, la apuesta metodológica de orden cualitativo empleada en este estudio fue *epistemología situada*. Se fundamenta en hacer converger, no de manera forzada, sino por similitudes, una serie de teóricos que ofrecen suficientes herramientas analíticas para analizar, en este caso, tres comunidades indígenas de América, no solo como estudios de caso, sino también como convergencia de procesos. Las herramientas que se convirtieron en ejes centrales fueron la traducción, el presente expandido y la ampliación de la mirada o del análisis crítico. Por su parte, los teóricos que convergieron fueron Haraway (1991), Zemelman (1987), Boaventura de Sousa Santos (2006) y Martínez (2013). Esta convergencia permitió abordar una serie de situaciones que permitieron conocer y aprender sobre estas comunidades indígenas, pero, sobre todo, comprender, por ejemplo, cómo se conformaron las comunidades indígenas que sobrevivieron el avasallamiento posterior a 1492 y cómo y cuáles han sido sus resistencias, sus luchas simbólicas, sus cantos y narrativas, sus feminismos, sus filosofías y sus luchas por autonomía y educación propia.

Baronnet et al. (2011) acercan al análisis sobre el trasegar autónomo desarrollado por los zapatistas a partir de 1994: "Las prácticas autónomas en su territorio reflejan intentos de ejercer mayor control sobre la reproducción social y cultural de la población como aspectos inseparables del quehacer político". Esta autonomía neozapatista, además de ser por el derecho a la tierra y a la identidad, es innovadora en cuanto promueve otras ciudadanías.

En el caso del CRIC y por la misma senda de la autonomía, García y Acero (2011) plantean que los indígenas nasa se han visto enfrentados a un proyecto modernizador de tipo neoliberal que atenta contra la población indígena y su permanencia en el territorio, situación que deviene en múltiples formas de resistencia. Por su parte, Tokichen (2011) señala que los indígenas mapuche son un movimiento que se diferencia de otros, aunque no deja de ser social.

Metodología

La metodología cualitativa empleada en el presente estudio corresponde a la *epistemología situada*. Fue desarrollada en el marco del estudio con organizaciones políticas indígenas, ya que el centro de atención son las poblaciones y organizaciones indígenas tradicionalmente ubicadas al margen de la sociedad y del reconocimiento académico occidental. En otras palabras, el conocimiento situado que producen las comunidades indígenas y, en general, los sectores marginados no ha sido validado, sino sometido al epistemicidio.

De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2005),

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas [...]. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. (p. 119)

En tal sentido, se da importancia al conocimiento situado y, para este caso en particular, a los conocimientos que nacen producto de la interacción con el medio geográfico y social en Chiapas, Cauca y Araucanía en torno a los procesos de educación y autonomía de los pueblos indígenas de América.

Epistemología situada

La epistemología situada se inscribe en el marco del desarrollo social. Esto quiere decir que el proceso investigativo no pasa únicamente por asumir o tomar una metodología existente de las ciencias humanas o sociales y ponerla en ejecución, sino que, además, exige poner en juego la capacidad de innovar metodológicamente. Esta innovación se trata de una convergencia cualitativa que, a su vez, se sustenta en las convergencias que integran el pilar central del desarrollo social: crítica-ficción-experimentación y emergencias-acontecimientos-resistencias.

El componente *experimentación* está dedicado a la metodología. Es una invitación a hacer uso de formas no previamente definidas de investigación social. En este caso, la apuesta consistió en hacer converger tres modos de abordar la investigación social. El primero fue la traducción, con autores como De Sousa Santos o Haraway, cuyos puntos de encuentro permitieron tejer nodos entre métodos de análisis que configuraron un ejercicio experimental con tres comunidades indígenas de América y sus organizaciones políticas.

En la construcción metodológica, los autores convocados fueron varios, tales como Bonilla y Rodríguez (2005) y Alfonso (1988), respecto a sus propuestas de investigación desde el margen o la construcción colectiva del conocimiento, y Taylor y Bogdan (1984), en quienes se sustenta el hecho de que la epistemología situada es cualitativa. Bonilla y Rodríguez (2005) afirman que esta epistemología está conformada por tres momentos básicos:

- a) La definición de la situación/problema que abarca la exploración de la situación, el diseño propiamente dicho y la preparación del trabajo de campo.
- b) El trabajo de campo como tal, que corresponde al período de recolección y organización de los datos.
- c) La identificación de patrones culturales que organizan la situación y permiten interpretar y conceptualizar el proceso inductivo, el cual comprende tres fases fundamentales: análisis, interpretación y conceptualización inductiva.

Torres (1998) señala la importancia de contemplar tres elementos más respecto a la investigación cualitativa: a) asume la realidad como construcción histórica e interacción cultural, b) su abordaje de la realidad es holístico y c) su perspectiva crítica es conocer “desde dentro” las situaciones que estudia. Por su parte, Taylor y Bogdan (1984) destacan que se trata de métodos de base lingüístico-semiótica que aspiran a recoger los discursos completos sobre un tema específico para luego proceder a su interpretación, enfocándose en los aspectos culturales e ideológicos.

Para establecer la base teórica de la epistemología situada, la convergencia se hizo entre Zemelman, Haraway, De Sousa Santos y Martínez, partiendo de elementos clave como el tiempo presente y su expansión a través de la observación, el lenguaje y la traducción. En pocas palabras, la epistemología situada es una convergencia de orden cualitativo y crítico, cuyo objetivo es abordar el conocimiento como una producción social humana que emerge en contextos situados (Haraway) con sus propias dinámicas y dialécticas (contradicciones), pues está en constante movimiento (Zemelman).

Convergencia metodológica

Para lograr analizar tres comunidades indígenas diferentes y sus organizaciones políticas, ubicadas geográficamente en lugares distintos de América, pero con historias similares al menos a partir de 1492, la apuesta metodológica consiste en ampliar la mirada y, con ello, las posibilidades analíticas (Tabla 1).

Tabla 1. Convergencia teórico-analítica de autores de referencia

Propuesta teórico-analítica	Autor(a)
<p>Conocimiento situado El conocimiento es necesariamente situado. Para comprenderlo, se necesita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postular identidades que, en lugar de ser cerradas y opuestas, sean abiertas, faciliten las afinidades y se reconozcan cruzadas por muchas y diversas diferencias. • Apreciar que el sujeto, como la capacidad de acción y el punto de vista, no es algo dado o predeterminado, sino que se está produciendo. • Defender que no se cae en el relativismo al reconocer que solo es posible llegar a un conocimiento "objetivo" si se parte de una perspectiva colectiva, parcial, interesada y consciente de las violencias y reinveniones que ella misma introduce. • Sensibilizar las luchas de clase con cuestiones raciales y sexuales, a la vez que se disuelven las dicotomías establecidas entre raza y etnia, sexo y género, organismo y marco cultural, etc. 	Haraway (1991, 1999)
<p>Sociología de las emergencias La trampa mayor es reducir la realidad a lo que existe. Así, esta racionalidad perezosa denomina como ausente mucha de la realidad que podría estar presente. Para reconocer la realidad que no existe, el método por usar es la traducción, esto es, comprender lo que hay en común entre un movimiento de mujeres y uno indígena, entre un movimiento indígena y uno de afrodescendientes, etc. y ver dónde están las diferencias y las semejanzas porque hay que crear inteligibilidad sin destruir la diversidad. Es preciso reconocer que la realidad social está en constante movimiento y que, por tanto, hay que comprenderla en movimiento. La realidad social no es estática, sino histórica y a-histórica.</p>	De Sousa Santos (2003, 2006, 2009, 2018).
<p>Presente potencial El presente potencial se plantea como una forma lógica de conocer-aprehender el movimiento de la realidad social, entendida como una articulación de procesos heterogéneos. Parte de tres supuestos: a) el movimiento, b) la articulación procesual y c) la direccionalidad. Estos permiten relacionar el movimiento mismo de la realidad social con conocerla en movimiento, entendido esto como un proceso co-constituyente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El supuesto del movimiento es la base de la constitución inacabada de la realidad. Considera los dinamismos estructurales y coyunturales de la realidad en su proceso de construcción. • El supuesto de la articulación procesual afirma que los procesos constitutivos de la realidad social no pueden desvincularse unos de otros. Mediante un ejercicio de reconstrucción, emergen puntos de articulación. • El supuesto de la direccionalidad aboga por que los procesos sociales pueden tomar múltiples direcciones, aunque algunas sean más factibles que otras de ser actualizadas. Dichas direcciones, pese a ser contingentes, no son al azar, sino que son construcciones posibles dentro de los dinamismos propios de la realidad social. La tarea es observar las potencialidades de las direcciones de la realidad social y no solo su orientación actual. 	Zemelman (1987, 1992, 1994a, 1994b).
<p>Campos semánticos-desambiguación Pretenden comprender los textos y contextos en que se desarrollan las narraciones y los símbolos de los pueblos a partir de tres criterios: análisis sintáctico, análisis semántico y análisis simbólico.</p>	Martínez (2013, 2018, 2020).

Fuente: elaboración propia.

Métodos y técnicas

La epistemología situada se inscribe en el método inductivo, pero sin pretensiones universalistas, pues va de lo particular a lo general. Lo particular posee aquí una carga multidiversa, dado que se teje desde emergencias, acontecimientos, resistencias, acciones políticas-sociales, narraciones y simbologías.

Para el presente estudio, se realizó un estudio social sobre los movimientos indígenas zapatistas, CRIC y CAM en el periodo 1994-2014, partiendo de la selección y clasificación de fuentes materiales y teóricas, tales como:

- Bibliografía (libros y otros textos, panfletos, proclamas, llamamientos, etc.).
- Hemerografía (revistas, periódicos).
- Audiovisual (grabaciones, entrevistas, videos, fotografías, murales, cantos o himnos, tejidos, instrumentos de trabajo o de música).
- Análisis de campos semánticos y sintácticos (desambiguación).
- Archivo (si los hubiere).
- Entrevistas semiestructuradas (las mismas preguntas para los tres movimientos).

Al tratarse de un método fundamentalmente documental, la selección y clasificación de la información conllevó las siguientes acciones:

Arqueo o inventario de las fuentes relacionadas con el tema.

- Revisión de las fuentes más pertinentes, lo cual tuvo como resultado el estado de la cuestión del arte.
- Cotejo o clasificación y descarte de fuentes primarias y secundarias.
- Hermenéutica del material clasificado (análisis a partir del marco referencial o tamiz de análisis –categorías–: emergencias, acontecimientos, resistencias, acción política-social y narraciones-simbologías).

Resultados y discusión

Los resultados de la investigación se centran en los procesos de educación y lucha por la autonomía desarrollados por las comunidades indígenas de Chiapas, Cauca y Araucanía. Para analizar estos procesos particulares, es fundamental comprender que la convergencia metodológica y analítica no opera en línea recta, sino en multiplicidad de tiempo-espacio o, si se prefiere, en espiral.

Lucha por la autonomía

Uno de los hallazgos que arroja el estudio es que no es posible desarrollar procesos de educación propia sin procesos de autonomía. Por ejemplo, en el caso de la Araucanía (Chile), no existe un control 100 % autónomo o un ejercicio de autogobierno en los territorios ancestrales, pero no por ello deja de operar la autonomía y la educación propia. Lo que sucede es que, por el conflicto latente entre comunidades y Estado-sociedad, estas deben mudar de lugar para su ejercicio, dado que las casas del conocimiento suelen ser destruidas por las guardias paramilitares de las forestales o por las fuerzas estatales de los carabineros.

Las luchas desarrolladas por la autonomía (autogobierno) se han gestado en, al menos, dos escenarios: las históricas luchas por mantener la libertad y la soberanía territorial y la variada legislación internacional actual adoptada por los estados nacionales. Antes de 1492, el hoy denominado continente americano era autónomo en relación con otras geografías y geopolíticas, pero, una vez fue “descubierto”, perdió su autonomía y esta solo fue recuperada siglos después tras las revoluciones de independencia. A pesar de ello, las comunidades indígenas sobrevivientes no lograron ser reconocidos como habitantes originarios, ni mucho menos sus territorios ancestrales. Por el contrario, los nacientes Estados nacionales de tipo liberal desataron nuevas formas de exterminio y dominación contra las poblaciones indígenas que pretendían el “blaqueamiento” de sangre y la civilización del bárbaro.

Uno de estas formas fue el lancasteriano. En México, por ejemplo, se hizo efectivo a partir de la denominada Ley de Gobierno Particular de los Pueblos Indígenas promulgada el 30 de septiembre de 1828. De acuerdo con López

Bárceñas (2006), dicha ley contemplaba que habría escuelas de primeras letras en todos los pueblos “si fuera posible”. En ellas deberían existir “buenos preceptores adictos al sistema”, quienes además de enseñar a leer, escribir y contar, deberían instruir en los principios de la religión católica y de los derechos civiles y políticos. En ese sentido, se escogería entre los indígenas que supieran leer y escribir a uno de cada tribu para enviarlo a Guadalajara o México “a instruirse en el método de la enseñanza por el sistema lancasteriano”.

Claro está, el hecho de que se garantizara la presencia de “instructores indígenas” no era garantía de que hubiese real autonomía o educación autónoma. Tampoco existe claridad acerca de si las comunidades indígenas tuvieron presente o no un concepto de autonomía. Sin embargo, en 1936, los mapuche, en su Memorial de la Junta General de Caciques del Butawillimapu, evidenciaron sus anhelos de recuperar tierras de producción y territorios ancestrales, lo que se podría interpretar como una demanda abiertamente política por la autonomía y la educación necesarias para las poblaciones indígenas. De acuerdo con Retamar (2018), en este memorial se establecieron las directrices para enseñar en territorios williche, fundamentadas principalmente en levantar colegios propios que enseñaran en lengua indígena. Esta alusión a la necesidad de contar con educación propia tuvo un mérito incalculable, ya que se refería no solo a exigencias en el plano de la interculturalidad crítica, sino que, además, se adelantaba en ámbitos pedagógicos y de autonomía educativa.

En 1939, tres años después de la primera junta de caciques mapuche, el líder indígena Manuel Quintín Lame (2004) hizo público su texto *Los pensamientos del indio que se educó en las selvas colombianas*. Esta obra es central en los procesos educativos e incluso filosóficos del Consejo Regional Indígena del Cauca. Desde el punto de vista político (es decir, la lucha por la autonomía y por la educación), dichos pensamientos contienen elementos de fuerte crítica social, como por ejemplo:

La naturaleza humana me ha educado como educó a las aves del bosque solitario que ahí entonan sus melodiosos cantos y se preparan para construir sabiamente sus casuchitas sin maestro... Allá en el bosque y no ha recibido compendios de estudios de los más recientes y renombrados pensadores, hombres que han recibido educaciones magistrales y clásicas de todas las ciencias... Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de las selvas que lo vieron nacer, se crio y se educó debajo de ellas. (p. 148)

Como se puede observar, la lucha por la autonomía y por la educación propia no es una cuestión ligada al progreso de los estados “modernos” latinoamericanos o al reconocimiento de derechos en los pueblos ancestrales. Es una lucha histórica que se puede rastrear incluso en tiempos de la colonia, cuando los indígenas cristianizados elevaban misivas a la Corona exigiendo respeto a sus costumbres y tierras (además de las consabidas demandas de Fray Bartolomé de las Casas).

Así, por ejemplo, en el año 1584, Diego de Torres, cacique muisca de Turmequé (región ubicada en el actual departamento de Boyacá), mediante misiva al rey Felipe II, se quejaba de los malos tratos que ejercían los españoles en la Nueva Granada y por la distribución de la tierra para la labranza. Este último tema posee en toda la región, durante la Colonia, la posterior formación republicana y hasta el presente, una carga de reclamo ancestral por los territorios, esto es, su exigencia antaño y contemporáneamente no es solo de tierras para el cultivo, sino también de ancestralidad, de recuperación de territorios sagrados.

En la actualidad, el posicionamiento discursivo e ideológico ha mudado: tanto en Chiapas, el Cauca y la Araucanía se habla de *liberación de la Madre Tierra o pachamama* como única garantía para establecer el “buen vivir”. Esto, en términos de los procesos de lucha por la autonomía y la educación propia, es comprendido por los mapuche como una convergencia o encuentro de saberes, según Araya y Manquilepe (2014):

La educación debe ser un método liberador y canalizador de talentos, capacidades y habilidades para que los niños, niñas, jóvenes y adultos podamos comprender y aprender lo que es el “buen vivir”, que en mapudungun (lengua de la tierra) es ‘küme felen’, el estado de bienestar integral, individual y colectivo que se da al existir una relación de armonía social, ambiental y cultural.

Si bien la lucha por recuperar la autonomía y soberanía territorial ha sido un proceso histórico, en los últimos 20 años esta contienda se ha fortalecido a la luz de la legislación internacional, que obliga a los estados nacionales como firmantes y garantes de derechos a reconocer que los pueblos originarios tienen derecho a la autonomía y a generar sus propios procesos educativos. El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo

(2014), por ejemplo, “reconoce el derecho de los pueblos indígenas a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven”. Por su parte, en el artículo VX, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos señala en sus numerales 1 y 2 que:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar libremente su estatus político y promover libremente su desarrollo económico, social, espiritual y cultural, y, consecuentemente, tienen derecho a la autonomía o autogobierno en lo relativo a, inter, cultura, religión, educación, información, medios de comunicación, salud, habitación, empleo, bienestar social, actividades económicas, administración de tierras y recursos, medio ambiente e ingreso de no miembros, así como a determinar los recursos y medios para financiar estas funciones autónomas.

2. Los pueblos indígenas tienen derecho a participar sin discriminación, si así lo deciden, en la toma de decisiones a todos los niveles, con relación a asuntos que puedan afectar sus derechos, vidas y destino. Ellos podrán hacerlo directamente o a través de representantes elegidos por ellos de acuerdo con sus propios procedimientos. Tendrán también derecho a mantener y desarrollar sus propias instituciones indígenas de decisión y a igualdad de oportunidades para acceder y participar en todas las instituciones y foros nacionales.

Lastimosamente, aunque muchos estados de América Latina han firmado estos acuerdos, no necesariamente los han hecho vinculantes, y si los han hecho, existen trabas en el plano jurídico o político, como son los casos de México, Colombia y Chile, donde la violencia política, sumada a la negligencia estatal, hace imposible que los pueblos indígenas ejerzan su autonomía con garantía de derecho.

Esta situación doblemente conflictiva hace que las comunidades indígenas, lideradas por sus organizaciones políticas, desarrollen una serie de acciones sostenidas en el tiempo y situadas en regiones de influencia histórica, social y política. Esto se traduce en recuperación de tierras ancestrales que están en manos de hacendados y terratenientes ligados al poder político de los estados o, bien, en manos de sectores privados que explotan los territorios (petroleras, hidroeléctricas, trenes “mayas” o forestales y papeleras, entre otras). Dicha recuperación que los gobiernos, terratenientes y sectores privados denominan como “invasiones de tierras” o “tomas” son solo ejercicios de poder que las comunidades indígenas llevan a cabo para retomar lo que los Estados y sus sociedades les han negado. En esos territorios recuperados, se ejercen diferentes formas de autodeterminación y autogobierno, tales como la educación propia.

Educación propia

Comprender cómo operan los ejercicios autónomos de educación propia en los territorios indígenas del EZLN, CRIC y CAM pasa por *traducir, expandir el presente y ampliar la mirada*. Es decir, metodológicamente, no solo hay un diálogo entre tres experiencias educativas, sino que se busca comprender (traducir) cómo convergen en lo que las mismas comunidades denominan educación propia, la cual no ha sido ni es posible desarrollar y sostener si no existe un territorio donde ejercerla.

Ampliar la mirada obliga a entender que las comunidades indígenas de América hace mucho tiempo vienen ejecutando ejercicios de poder (soberanía territorial) gracias a los cuales han podido recuperar conocimientos ancestrales y desarrollar nuevas formas de saber con base en la acumulación de experiencias y la innovación respecto al medio ambiente y social circundante. Es un conocimiento situado —no reconocido y sometido al epistemicidio— que se construye de forma constante en tiempo presente. Vislumbrar esto lleva a tomar las acciones educativas no solo como simples hechos, sino también como acontecimientos y emergencias, esto es, expandir el presente, entendido como un proceso dinámico y en constante movimiento (dialéctico).

Desde los años 30 del siglo pasado, tanto en Colombia como en Chile, las comunidades indígenas ya luchaban por educación y autonomía, pero hubo, al menos, dos momentos importantes entre los años 70 y 90 del siglo pasado.

El primero, en 1971, cuando en el departamento del Cauca (Colombia) nació una de las organizaciones pioneras en la lucha indígena de América: el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Entre sus objetivos principales estaba seguir luchando por la recuperación de tierras, así como organizar y ejecutar procesos de educación propia. Esta postura política fue ratificada siete años después durante su V Congreso, en el cual ya no solo se exigía educación, sino también contar con profesores bilingües para que el proceso educativo fuese cada vez más autónomo. Aunque ha habido falta de compromiso de los estados en hacer realidad la autonomía de los pueblos indígenas, cada pueblo, junto con sus organizaciones políticas respectivas, ha liderado exitosos ejercicios de educación propia que pasan por su propio control territorial y soberanía. Entre estos se encuentra el PEBI-CRIC que, a su vez, es la base fundamental para desarrollar los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües.

El segundo momento fue en 1994, en el estado de Chiapas (México). El proceso educativo ya se venía desarrollando desde antes del levantamiento político militar que hubo ese año. Una de las razones del alzamiento zapatista fue la entrada en vigencia del Tratado de Libre Comercio entre México y los Estados Unidos. Los municipios autónomos, denominados Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas, corresponden a entidades territoriales donde los zapatistas ejercen control político, es decir, autonomía y autogobierno. Este gobierno popular se denomina Juntas de Buen Gobierno, las cuales son las encargadas de organizar una amplia y compleja red de procesos de educación propia zapatista, la cual se conoce como Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (Figura 1).

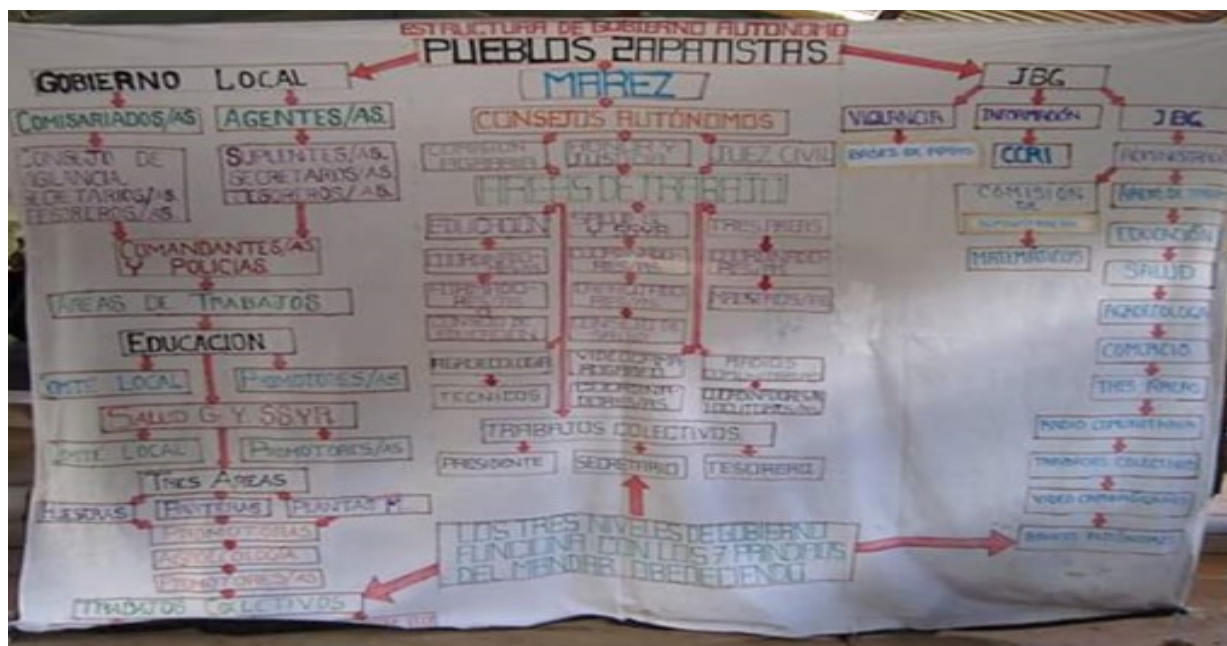


Figura 1. Estructura autónoma zapatista

Fuente: elaboración propia, obtenida durante la entrevista con la profesora María Fernanda Uribe Cruz de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En relación con los procesos de educación propia desarrollados por el pueblo mapuche en la Araucanía y la región del Bio Bio (Chile), estos tienen su proceso histórico. Las luchas más recientes del pueblo han pasado por procesos de autonomía y soberanía simbólica, como la creación de la bandera nacional mapuche denominada *Wenufoye*. Este proceso posee su doble connotación: fue educativo, porque su emergencia no fue producto de un grupo de líderes, sino todo un ejercicio de consulta entre las diferentes comunidades mapuche, incluidas las de Argentina. Igualmente, fue un ejercicio de soberanía simbólica, porque para los mapuche ha sido más complejo ejercer soberanía y, por tanto, autonomía en sus territorios que en las comunidades de Chiapas o Cauca. No obstante, la creación de la *Wenufoye* fue un abierto desafío para el estado chileno.

El proceso instala y fundamenta la idea de Wallmapuche como nación mapuche, así como los alcances e implicancias de un proyecto de autonomía y de autodeterminación por los fundamentos históricos que posee: preexistencia, territorio, Gobierno, economía, lengua, historia, filosofía, cultura, identidad; en este último, se reconoce, revalida y restaura la perdurabilidad e importancia de las identidades socioterritoriales en Ngulumapu: Lafkenche, Pikunche, Williche, Pewenche, Wenteché, Nagche y el Este Puelche. (Weke, 2015)



Figura 2. Bandera nacional mapuche o Wenufoye

Fuente: Weke (2015).

A pesar de lo complejo que ha sido para los mapuche del lado chileno ejercer autonomía y, por tanto, desarrollar procesos de educación propia, estos no se ha detenido, sino que, por el contrario, constituyen una forma más de resistencia creativa y apuntan a alcanzar los objetivos de una educación propiamente mapuche. En tal sentido, en los llamados territorios en conflicto, la Coordinadora de Comunidades Mapuches en Conflicto de Aracuco-Melleco ha desplegado una sostenida lucha por la autonomía a partir de 1997, ejecutando una serie de “toma de tierras” que logra, o bien a la fuerza, o bien haciendo que el Gobierno adquiriera las tierras y, posteriormente, mediante el sistema de reforma agraria, las devuelva. En estos territorios se desarrollan planes de educación mapuche o sistema *Kimeltuwvn* (“lugar o casa de saber”).

Históricamente, el pueblo mapuche ha desarrollado un sistema educativo propio, el *Kimeltuwvn*, cuya finalidad es que lxs niñxs en crecimiento, lxs Pichikeche, puedan convertirse en una buena persona conociendo y respetando las normas de sus comunidades. Mediante el *Kimeltuwvn*, se conforma la identidad individual, que es la vez comunitaria y en relación con el espacio territorial. Las políticas genocidas que perpetró el Estado argentino [y chileno] contra el pueblo mapuche, desde fines del siglo XIX y que continúan de diferente manera en la actualidad, significaron la desestructuración de las condiciones sociales-territoriales que hacían posible la vigencia plena del *Kimeltuwvn*. (Meli y Brion, 2018)

Este sistema educativo ancestral, de manera similar a los planteamientos de los indígenas nasa (comunidad mayoritaria dentro del CRIC) o de las comunidades indígenas zapatistas, tiene su centro en la relación ontológica hombre-mujer-naturaleza, en el entendido de que la naturaleza o pachamama no es solo ecología, sino un ser superior que permite el múltiple encuentro de otredades. Sin esta relación, no sería posible la concepción autonomista de los pueblos indígenas que implica liberar la Tierra de la explotación; sacar a las forestales, a las mineras, a las petroleras. En otras palabras, dar la vuelta al valor de uso sobre la tierra y, en esa lógica, al proceso educativo, pues no se trata solo de adquirir conocimientos prácticos (incluidos conocimientos occidentales), sino también generar pensamiento crítico.

Según Silva del Solar (2010), el sistema mapuche es efectivamente ancestral y, en tal sentido, posee cuatro ejes: 1) *Kimûn* o sabiduría cultural de orden ancestral porque se construye en espacio-tiempo; 2) *Inarrumen* o relación con la naturaleza que es la que permite aprender; 3) *Ngûlam* o educador que teje un puente entre *Kimûn* e *Inarrumen*, y 4) *Epeu*, eje que recoge en sí mismo a los tres anteriores y que, a su vez, se sustenta en leyes ancestrales, mitos, leyendas, la oralidad y el diálogo de saberes.

De manera análoga, para el proceso educativo y autónomo zapatista, Boronnet (2011) señala:

Más allá de cumplir con un cargo comunitario de educador *tseltal* o *nopteswanej*, ‘el que enseña’, en la escuela o *snajel nopjun*, ‘casa donde se estudia’, los promotores se desempeñan como luchadores sociales muy activos en la vida cultural local, ya que sus compromisos dedicados al servicio de alfabetización de los niños, y a veces de los adultos, no pueden ser deslindados de su militancia en el movimiento zapatista con el cual se identifican [...]. La práctica de autogestión de las escuelas zapatistas conlleva en toda su lógica a garantizar el respeto de las especificidades identitarias locales a la hora de definir el quehacer educativo. La principal ventaja que los pueblos rebeldes consideran acerca de la autonomía escolar es su capacidad de (re)valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos que estiman útiles, necesarios o prioritarios para fortalecer su identidad y su dignidad como miembros de un pueblo campesino indígena, mexicano y zapatista.

En cuanto a los procesos educativos desarrollados por el CRIC, se encuentra que “en el nasa yuwe, ‘aprender’ es *piya*. *Piya-sa* es la ‘persona o animal que aprende’. *Ka-piya’j-sa* es la ‘persona que enseña o maestro(a) que tiene las habilidades para distribuir el conocimiento o las artes de la cultura’”. De tal modo, por su raíz indígena y su estrecha relación con la naturaleza e independientemente de su lugar geográfico y geopolítico, las tres comunidades indígenas a las que se ha hecho mención poseen similitudes sorprendentes, si se quiere: su relación con la naturaleza y la lucha histórica por recuperar la autonomía, por su identidad y ancestralidad y por una educación propia.

Conclusiones

La epistemología situada permite la convergencia analítica al estudiar las tres comunidades indígenas de América base de este artículo: los zapatistas, los nasa y los mapuche. Yendo más a fondo, desde el punto de vista educativo y de la construcción y el desarrollo de la educación propia, existe una convergencia entre el proceso de educación autónoma y los procesos de educación popular.

El proceso de educación propia se fundamenta en la ancestralidad y también retoma elementos de la educación moderna y laica. No es resultado de concesiones de los estados a los pueblos indígenas, sino de luchas de resistencia y por la autonomía. Aunque, dependiendo del contexto, los procesos de educación propia se adecúan o no a formatos estatales, ello no significa que pierdan su raíz autonomista. Lo comunitario, la cosmovisión y la interculturalidad son tres elementos que se encuentran, con algunas variables, en los zapatistas y los mapuche, pero en Chiapas o la Araucanía los estados no han reconocido la educación impartida en los territorios indígenas dentro de su sistema oficial.

Referencias

Araya, C. y Manquilepe, L. (2014). “Inclusión de la cultura mapuche como acción política educativa en la ciudad”. Contexto de la educación intercultural chilena y urbana. *Educación y Ciudad*, (26), 29-38. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.40>

Baronnet, B., Mora, M. y Stahler, R. (Coord.). (2011). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 489-513). Xochimilco Universidad Autónoma Metropolitana UAM.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Norma.

De Sousa Santos, B. (2003). Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Desclée de Brouwer.

De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/edicion/santos/santos.html>

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.

De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Antología esencial, vol. 1. CLACSO. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf

García, A. y Acero, O. (2011). *Los nasa en resistencia por la vida: contextos de inseguridad creados por la modernidad, el neoliberalismo y el conflicto armado*. (Trabajo de grado, Universidad del Valle). Repositorio institucional. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/580cbb23-e9ba-4963-af05-e56bbea7f9ad/content>

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.

Haraway, D. (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/ble. *Política y Sociedad*, (30), p. 121. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9999130121A>

López Bárcenas, F. (2006). *Autonomía y derechos indígenas en México*. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho39.pdf>

Martínez, O. (2013). *Ontologías semánticas aplicadas a la interpretación textual*. (Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca). Repositorio institucional. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=54790>

Martínez, O. (2018). *Lecciones de praxeología*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Martínez, O. (2020). *Ensayos de filosofía, lingüística y economía*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Meli, A. y Brion, L. (2018, abril 18-20). *Kimeltuwn y educación autónoma mapuche: sistematización de la experiencia del Trawvleiñ en Fvske Menuco* [Ponencia]. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Argentina. <https://es.scribd.com/document/474129002/MELI-y-BRION-KIMELTUWVN-y-Educacion-Autonomia-Mapuche>

Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe

Quintín Lame, M. (2004). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. En C. Gnecco (Ed.), *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* (pp. 139-249). Universidad del Cauca/Universidad del Valle.

Retamal, S. (2018). Nociones de autonomía educativa y su alcance en el territorio mapuche huilliche (Chile). *Revista Espacios*, 39(25). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/a18v39n25p04.pdf>

Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad: Revista de Educación*, 14(1), 109-121. <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.09>

Silva del Solar, M. (2010). Kimeltuwün mapuche (conocimiento mapuche) como base en la definición de senderos educativos con enfoque ambiental y cultural en el lof Epu Rewe, comuna de Loncoche, región 1 de la Araucanía, Chile. *Revista Investigaciones en Educación*, X(2), 153-171. http://dungun.ufro.cl/~mageduc/docs/rie_2010vol2.pdf

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). "La observación participante en el campo". *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Tokichen, V. (2011). *El movimiento mapuche en Chile y Argentina: una aproximación desde las teorías de la acción colectiva y los movimientos sociales*. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Repositorio institucional. https://gredos.usal.es/bitstream/10366/115601/1/DDPG_Tokichen_Tricot_Salomon_V.S._El_movimiento_mapuche.pdf

Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Weke, J. (2015). *Historia de la creación de la bandera mapuche. Significados de formas y colores*. Mapu Express. <https://www.mapuexpress.org/2015/05/07/historia-de-la-creacion-de-la-bandera-mapuche/>

Zemelman, H. (1987). *Conocimientos y sujetos sociales: contribución al estudio del presente*. El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv233q0q>

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del conocimiento*. Anthropos/El Colegio de México.

Zemelman, H. (1994a). *Racionalidad y ciencias sociales. Anthropos: Boletín de información y documentación*, (45), 5-23.

Zemelman, H. (1994b). Necesidad de pensar y sus desafíos éticos. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, (45), 112-120.