

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

**Trabajo de tesis:**

**Procesos formativos de la Consejería Mujer, Familia y Generación de la Organización  
Nacional Indígena de Colombia, producción de subjetividades femeninas  
emancipadoras y reelaboración de proyectos alternativos**

Autora

Disney Barragán Cordero

Director

Alfonso Torres Carrillo

Énfasis: Educación, cultura y desarrollo.

Diciembre 1 de 2017

| <b>1. Información General</b> |  |
|-------------------------------|--|
| <b>Tipo de documento</b>      | Tesis de grado de doctorado  |
| <b>Acceso al documento</b>    | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central  |
| <b>Título del documento</b>   | Procesos formativos de la Consejería Mujer, Familia y Generación de la Organización Nacional Indígena de Colombia, producción de subjetividades femeninas emancipadoras y reelaboración de proyectos alternativos. |
| <b>Autor(es)</b>              | Disney Barragán Cordero  |
| <b>Director</b>               | Alfonso Torres Carrillo  |
| <b>Publicación</b>            |  |
| <b>Unidad Patrocinante</b>    | DIE  |
| <b>Palabras Claves</b>        | Subjetividades emancipadoras, movimientos sociales, formación, mujeres indígenas, prácticas emancipadoras, funciones de la subjetividad.   |

| <b>2. Descripción</b>   |
|---|
| <p>En las últimas décadas, la pregunta por los procesos formativos en los movimientos sociales ha llevado a comprender su importancia en la configuración de subjetividades emancipadoras y la elaboración de proyectos alternativos. Este carácter contra hegemónico, anti sistémico e instituyente orientó el trabajo de tesis y sus propósitos de aportar al campo de la pedagogía y formación de subjetividades de los sujetos sociales.</p> <p>Tales procesos son prácticas emancipadoras o micro resistencias que interpelan ideales de sujeto, saber y poder al favorecer la producción de imaginarios que desnaturalizan las relaciones verticales con el saber y el poder y en consecuencia instituyen maneras distintas de relacionarse con el mundo de la vida, los otros y la experiencia propia. Por ejemplo, al proponer una diversidad de escenarios y maneras de formar-se que reconocen la construcción intersubjetiva y la re - estructuración de sentidos que orientan la existencia colectiva.</p> <p>La investigación interpretó la producción de subjetividades emancipadoras en los procesos formativos impulsados por la Consejería de Mujer, Familia y Generaciones –CMFG- instancia de gobierno propio de la Organización Nacional Indígena de Colombia –ONIC- en el periodo de 2007 a 2015 y, la reelaboración que</p> |

estas mujeres realizan del proyecto colectivo indígena, como aporte al campo de estudio sobre sujetos sociales y formación de subjetividades emancipadoras (Rockwell: 2012, Ruíz: 2005) así como al análisis de las organizaciones y movimientos sociales como agentes educativos (Michi: 2010, Padierna: 2010, 201, Salete: 2003, Torres Carrillo: 2006). La interpretación de los hallazgos sobre la constitución de subjetividades emancipadoras se relaciona con la disposición de prácticas emancipadoras de la CMFG y con los desequilibrios, movimientos o transformaciones que las participantes percibieron en las funciones de su subjetividad, (Torres Carrillo: 2006, 2009) al reconocerse como sujetos con poder y saber en el proyecto colectivo.

Así mismo, por su corte cualitativo y participativo la investigación aporta a la reflexividad de la CMFG al sistematizar modos de hacer organizativos, políticos y educativos que las participantes han reconocido como potentes en el fortalecimiento de su autonomía y su transformación. Además, potencia su capacidad formativa en los territorios, al identificar principios, intereses, necesidades y acciones que favorecen ejercicios formativos situados coherentes con los principios del proyecto indígena.

El propósito de documentar y reconocer los cambios subjetivos de las participantes en los procesos formativos exigió una labor de sensibilidad y empatía frente a sus lugares de enunciación, y un esfuerzo teórico que redundó en la propuesta (siempre en construcción) de un núcleo común de sentido entre la educación popular, el feminismo y la educación propia; la caracterización de prácticas emancipadoras y la materialización de funciones de la subjetividad en un actor específico, que además demandó para su comprensión, el planteamiento de la función de la espiritualidad como orientadora de la cosmovisión de los pueblos indígenas.

### 3. Fuentes

13 mujeres indígenas de la Consejería de Mujer, Familia y Generaciones –CMFG- de la Organización Nacional Indígena de Colombia –ONIC- son las principales protagonistas del trabajo investigativo. Además, se realizó una revisión teórica rigurosa y actualizada de las categorías de subjetividad, movimientos sociales, feminismos indígenas, educación popular y sobre la relación educación y movimientos sociales.

Los autores hacen parte de perspectivas críticas y emancipadoras, y son en su mayoría latinoamericanos; entre estos se recurrió para las comprensiones sobre subjetividades, funciones de las subjetividades y sujetos sociales a Alfonso Torres Carrillo y Hugo Zemelman. Para la fundamentación de la relación entre educación y movimientos sociales a las investigaciones realizadas por Alcira Aguilera, Isabel González, Ricardo Delgado y Alfonso Torres Carrillo, en el país. Otras autoras que han abordado lo educativo y el

movimiento social de mujeres como Francisca Gargallo, Norma Michi, Luz Maceira Ochoa, María del Pilar Padierna, Elsie Rockwell, María Mercedes Ruíz y Roseli Salette. Finalmente, para la fundamentación de la categoría de interculturalidad crítica se retoman aportes de Adolfo Albán, George Gashé, Sandra Guido y Catherine Walsh.

#### **4. Contenidos**

La investigación realizada se presenta a lo largo de seis capítulos. En el primero, "La investigación cualitativa como trayectoria vital" se desarrollan los supuestos, el enfoque, estrategias, decisiones y desafíos teóricos y metodológicos del trabajo de tesis. El segundo capítulo, "Los pueblos indígenas en movimiento" se ocupa de los estudios sobre los movimientos sociales "por la identidad" que tienen como demanda principal la de su reconocimiento como sujetos "iguales pero diferentes", la trayectoria histórica del movimiento indígena en el país y los significados de ser mujer indígena en la organización. En el tercer capítulo, se presentan los sentidos de lo formativo en los movimientos sociales, su carácter práctico e instituyente, y se propone un núcleo común de la pedagogía de las mujeres indígenas como apuesta de construcción de subjetividades emancipadoras.

En el cuarto, como ejercicio interpretativo, se reconoce una interculturalidad crítica en los propósitos y principios de la propuesta formativa de la CMFG. En el quinto capítulo, se reflexiona sobre las características que configuran las prácticas emancipadoras como aportes políticos-organizativos y pedagógicos al movimiento indígena; finalmente en el capítulo sexto se presentan los cambios percibidos por las mujeres en sus subjetividades durante su participación en los procesos de la CMFG.

#### **5. Metodología**

La investigación es cualitativa, interpretativa y crítica. El proyecto se inscribe en el campo de la investigación cualitativa (en adelante, IC) como enfoque para abordar las interacciones entre los procesos formativos, la configuración de subjetividades emancipadoras y la actualización de los proyectos alternativos de las organizaciones indígenas. Inscripción que se hace desde el reconocimiento de la investigadora como militante en las causas de los movimientos populares y feministas que hacen que las preguntas y reflexiones investigativas participen de la crítica a las pretensiones de neutralidad, validez

universal, "supuestos esencializantes entre los sexos" e invisibilización de diferencias étnicas de las perspectivas positivistas. (Riegraf & Aulenbacher, 2011)

En primera instancia hay acuerdo en que la IC es un multi método que incluye una aproximación naturalista a su objeto de estudio, que busca acercarse a las maneras en que las personas construyen sentidos sobre los aspectos o relaciones a indagar; talante último que la relaciona directamente con el paradigma interpretativo, (Tarrés, 2008) (Taylor & Bogdan, 1982) en donde recolección de información, construcción de objeto y teorización son simultáneos. (Torres Carrillo A. , 1997)

Flick (1998: 5) propone como rasgos de la IC, *la adecuación de los métodos y las teorías para producir conocimiento* más que para verificar las conocidas pues su validez es consecuencia de los datos, su tratamiento y la aplicación del método; entendiendo por éste último la selección coherente frente a los sentidos y propósitos, es decir frente al paradigma.

Una segunda característica es *la perspectiva de los participantes y su diversidad en la idea de que la IC* comprende el conocimiento y la realidad como construcciones sociales. Una tercera, es *la reflexividad del investigador y de la investigación* como reconocimiento del juego de las subjetividades del investigador y los otros actores del proceso de investigación. La cuarta, es *la variedad de enfoques y métodos* de los discursos y prácticas investigativas. (Taylor & Bogdan, 1982) (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Como acuerdo general, la IC no pretende demostrar teorías generales, su propósito es producir teoría fundada o sustantiva, (Strauss & Corbin, 2012) (Vasilachis de Gialdino, 2006) que permita responder a preguntas que se ocupan de la producción de sentidos como una construcción intersubjetiva en donde los actores sociales son sujetos con saberes y prácticas que pueden constituir aprendizajes y rutas pedagógicas y políticas posibles de explorar y divulgar; no para ser reproducidas, sino como ejemplos vivos del protagonismo de sectores no dominantes (organizaciones populares urbanas, grupos de mujeres, indígenas, afros) en la construcción de una sociedad justa e igualitaria.

Los enfoques cualitativos de investigación de corte interpretativo reconocen la realidad como una construcción colectiva de sentido que exige diseñar acercamientos teóricos y metodológicos que faciliten la expresión de los y las participantes y promuevan su reflexividad; de manera que durante la investigación acudí a técnicas como la observación participante, las entrevistas y algunas conversaciones informales

sobre la investigación y sus hallazgos con el propósito de validar la ruta de acercamiento y comprensión de los procesos formativos así como de la interpretación de las percepciones de las mujeres participantes.

La recolección de la información se hizo desde el año 2012 hasta el 2017 en donde la investigadora participó como educadora y/o investigadora en algunas actividades formativas. La recolección de la información se hizo en grabaciones de audio, toma de pequeñas notas y entrevistas a 13 mujeres del Consejo Nacional Indígena, que fueron transcritas y codificadas de acuerdo con algunas categorías iniciales y otras que emergieron en la lectura. (Strauss & Corbin, 2012).

## 6. Conclusiones

Las mujeres indígenas han sido y son actor político importante del proceso organizativo de los pueblos ancestrales en Colombia. Con muchos esfuerzos han llegado a ocupar lugares destacados en la estructura de las diversas áreas organizativas desde las que interlocutan con el Estado Colombiano en general, y con los diversas instituciones y actores sociales internacionales y nacionales.

Dos ejemplos significativos de esta realidad lo constituyen, por una parte, el hecho de que la Secretaría de la Mesa Permanente de Concertación, el más alto nivel de la interlocución entre movimiento indígena y gobierno colombiano, haya estado encabezada durante cuatro años por Ana Manuela Ochoa, una de estas lideresas; o que la definición de contenidos y negociación política del capítulo étnico en los acuerdos entre el gobierno y las FARC, haya contado con el concurso de un significativo grupo de mujeres.

En el plano interno, el estilo participativo, incluyente y territorial de la CMFG ha favorecido la circulación y fortalecimiento de la voz, las necesidades e intereses diversos de las mujeres; además, evidencia la importancia estratégica de lo educativo en los sujetos sociales. Aquí se integran la posibilidad de un diálogo horizontal que reflexiona el territorio y la cultura y que acude a la elaboración de prácticas emancipadoras que privilegian la agencia de las mujeres y la materialización del proyecto colectivo.

El trabajo de denuncia de las mujeres al interior de los pueblos ha sido arduo y con muchos obstáculos, debido a que hay quienes consideran que estas demandas le restan legitimidad al movimiento indígena; sin embargo, las mujeres han logrado combinar a través de la reivindicación de lo propio, de la

profundización de la espiritualidad y de su participación en el trabajo político organizativo, la visibilidad de los hechos que las vulneran, y la pertinencia de las discusiones sobre sus derechos.

El fortalecimiento de capacidades de agencia dentro y fuera del movimiento indígena, percibidas por las mujeres de la CMFG son la expresión, entre otras, de las posibilidades de una pedagogía intercultural crítica; desde ésta, han venido elaborando en los últimos años, que tiene como fuentes a discursos libertarios como el de la educación popular, los feminismos y el propio movimiento social de mujeres indígenas, en cuyas intersecciones emergen principios, propósitos y maneras de hacer instituyentes.

El proceso de fortalecimiento de las mujeres indígenas se caracteriza por ser parte de los movimientos sociales por la identidad, con quienes tienen en común, ser una fuerza de oposición a las lógicas homogeneizadoras.

Su capacidad de resistencia se despliega alrededor de la defensa de la cultura en sus extensas formas de expresión en modos, costumbres, usos, tradiciones, etc; como también en la defensa por la autodeterminación en expresiones de gobierno y formas de hacer justicia, lenguas autóctonas o en formas alternativas de modelos de educación propia y de procurarse salud, entre otros. La pervivencia de esta multiplicidad de formas constituyentes de la identidad es carta de garantía para la sobrevivencia a su vez de la diversidad, y la justificación de su existencia en el principio de derecho a co-existir de lo diferente.

La propuesta formativa de la CMFG dos ejes de sentido, el político organizativo y el pedagógico que sin duda permiten analizar de manera crítica las condiciones de injusticia e indignidad de las mujeres en los territorios; identificar a través de la interseccionalidad las distintas formas de discriminación y avasallamiento; a la vez que, en el marco de los usos y costumbres, construir formas creativas y desafiantes para la materialización del proyecto colectivo.

La orientación del enfoque étnico y de género en el plano político y organizativo ha permitido afirmar la singularidad del movimiento indígena y priorizar los contenidos específicos de sus reivindicaciones; que si bien, al interior del movimiento, se diferencian los usos y costumbres de los 102 pueblos, favorecen su articulación con otros movimientos y demandas sociales.

El eje pedagógico de la propuesta formativa, retoma diseños curriculares que consultan y problematizan el contexto, abordan lo cotidiano y recuperan el saber de los sujetos en tanto conocedores de los territorios; así mismo ofrecen, otros saberes y experiencias que aportan a epistemologías propias con capacidad de resistencia e interpelación a las perspectivas hegemónicas.

La auto representación que construyen las mujeres en los procesos formativos como sujetos con saberes y capacidades comunitarias, las constituye en actores políticos y les ofrece rutas, modos y principios para realizar ejercicios participativos y democráticos de transformación de las situaciones que las vulneran, así como de equiparación de condiciones para la discusión política con sus compañeros indígenas.

Esta última condición de la propuesta educativa es profundamente potente; y es que de manera simultánea la transformación de las funciones de la subjetividad de las mujeres indígenas hace posible la operacionalización del proyecto alternativo; es decir, es una educación que concreta la utopía en el "aquí y el ahora". Sucede de esta manera, porque cuando los procesos formativos aportan a la configuración de subjetividades emancipadoras, éstas actualizan demandas y caminos de acción del proyecto alternativo. Por estas razones, las entrevistadas mencionan que ellas "le ponen rostros" al proyecto indígena.

La consideración de la subjetividad como lente de análisis en esta investigación, permitió acercarse a la descripción y comprensión de las funciones de la subjetividad, a la emergencia de una función espiritual, dadas las condiciones de etnia del sujeto colectivo. Cabe aquí la posibilidad de plantear nuevas indagaciones que permitan comprender de mejor manera, la fuerza y alcances de la función de la espiritualidad, en momentos en que la incertidumbre y la desesperanza, limitan u obstaculizan las utopías.

|                       |                         |
|-----------------------|-------------------------|
| <b>Elaborado por:</b> | Disney Barragán Cordero |
| <b>Revisado por:</b>  | Alfonso Torres Carrillo |

|  |   |    |      |
|--|---|----|------|
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | 1 | 12 | 2017 |
|--|---|----|------|



Procesos formativos de la Consejería Mujer, Familia y Generación de la Organización Nacional Indígena de Colombia, producción de subjetividades femeninas emancipadoras y reelaboración de proyectos alternativos

Contenido

|   |    |
|---|----|
| Procesos formativos de la Consejería Mujer, Familia y Generación de la Organización Nacional Indígena de Colombia, producción de subjetividades femeninas emancipadoras y reelaboración de proyectos alternativos ..... | 9  |
| Introducción .....  | 12 |
| CAP 1. Referentes conceptuales y metodológicos .....  | 17 |
| 1.1. Las subjetividades emancipadoras y su aporte a proyectos alternativos .....  | 18 |
| 1.2. Movimientos sociales y educación .....   | 19 |
| 1.3. Enfoque metodológico y tipo de abordaje investigativo .....  | 23 |
| CAP 2. Los pueblos indígenas en movimiento .....  | 32 |
| Introducción .....  | 32 |
| 2.1. Los estudios de los movimientos sociales por la identidad.....   | 32 |
| 2.2. La población indígena en Latinoamérica y Colombia .....  | 36 |
| 2.3. Trayectoria histórica del movimiento social indígena y surgimiento de la ONIC y la CMFG  | 39 |
| Capítulo 3 .....  | 46 |
| El proceso formativo de la Consejería de Mujer, Familia y Generación .....  | 46 |
| Introducción .....  | 46 |
| 3.1. Ser mujer dentro del movimiento indígena.....  | 46 |
| 3.2. Acordando sentidos: la educación, la formación y la pedagogía.....   | 53 |
| 3.2.1. La educación: ¿Reproducción o emancipación? .....  | 54 |
| 3.2.2. La educación como <i>praxis</i> .....  | 56 |
| 3.2.3. Lo formativo es instituyente.....  | 56 |
| 3.2.4. La pedagogía es reflexión crítica de las prácticas educativas .....  | 57 |
| 3.3. Las propuestas educativas en los movimientos sociales .....  | 58 |
| 3.3.1 Los propósitos educativos en los movimientos sociales .....   | 59 |
| 3.3.2. Las fuentes de los procesos educativos de la CMFG. ....  | 64 |
| 3.3.2.1. La educación popular (EP).....   | 66 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.3.2.2. Los feminismos de segunda y tercera ola.....   | 70  |
| 3.3.2.3 El movimiento social de las mujeres indígenas .....   | 72  |
| 3.4. El núcleo común de la pedagogía de las mujeres indígenas .....   | 73  |
| • La crítica al modelo hegemónico y el entronque patriarcal.....  | 75  |
| • La interseccionalidad como lente de análisis de las violencias y discriminaciones contra las mujeres. ....            | 75  |
| • La mujer como sujeto político y no como víctima. ....   | 76  |
| • Los principios de reciprocidad y complementariedad y lo contextual – visceral como práctica formativa.....            | 76  |
| • La potencialidad de lo educativo en la transformación social .....  | 78  |
| Capítulo 4.....   | 79  |
| Interculturalidad crítica: La propuesta formativa de la CMFG.....   | 79  |
| Introducción.....   | 79  |
| 4.1. La interculturalidad.....  | 79  |
| 4.2. Los propósitos de la formación intercultural .....   | 82  |
| 4.2.1. Auto-reconocimiento como sujetos con necesidades, intereses y experiencias diferentes a las de los hombres. .... | 83  |
| 4.2.2. Fortalecimiento de la autonomía indígena. ....   | 84  |
| 4.2.3. Formación de capacidades para la vida pública .....  | 85  |
| 4.2.4. Ofrecer rutas y herramientas jurídicas por la igualdad y el respeto de los derechos de las mujeres. ....         | 87  |
| 4.3. Los principios de la formación. ....   | 88  |
| La espiritualidad y la ley de origen como fuente:.....  | 89  |
| Los espacios de la formación.....   | 90  |
| La participación como fortalecimiento organizativo.....   | 92  |
| Los procesos formativos en contexto. ....   | 93  |
| Los procesos formativos son viscerales. ....  | 95  |
| <i>Affidamento</i> : relaciones de confianza entre mujeres.....   | 96  |
| Una interculturalidad crítica que bebe de tres fuentes.....   | 99  |
| Capítulo 5.....   | 100 |
| Las prácticas emancipadoras en la Consejería De Mujeres, Familia y Generación. ....                                     | 100 |
| Introducción.....   | 100 |
| 5. 1. Las prácticas emancipadoras en los procesos de formación de la CMFG .....   | 101 |
| 5.2. Prácticas emancipadoras y aportes epistémicos .....  | 103 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.2.1. Eje político organizativo. Enfoque étnico y de género.....                                    | 104 |
| 5.2.2. Eje pedagógico. Currículos interculturales y metodologías contextuales – viscerales.<br>..... | 110 |
| 5.2.2.1. La selección de los contenidos.....   | 114 |
| 5.2.2.3. Metodología contextual visceral .....   | 117 |
| Capítulo 6.....  | 124 |
| Recreación y producción de subjetividades emancipadoras .....  | 124 |
| Introducción .....   | 124 |
| 6.1. Los sujetos y las subjetividades .....  | 125 |
| 6.2. Funciones de la subjetividad.....   | 127 |
| 6.2.1. Función identitaria .....   | 128 |
| 6.2.2. Función cognitiva.....  | 131 |
| 6.2.3. Función espiritual.....   | 133 |
| 6.2.4. Función práctica.....   | 134 |
| 6.3. La subjetividad como proceso en la formación de las mujeres de la CMFG .....                    | 136 |
| 6.3.1. Las mujeres como autoridades .....  | 137 |
| 6.3.2. Las mujeres indígenas son ciudadanas.....   | 139 |
| 6.3.3. Mujeres como sujetos de saber .....   | 141 |
| 6.3.4. Mujeres garantes del proyecto colectivo .....   | 144 |
| Conclusiones .....   | 148 |
| Fuentes primarias consultadas: .....   | 160 |
| Escritas: .....  | 160 |
| Orales .....   | 161 |
| Bibliografía.....  | 153 |

## Introducción

En las últimas décadas, la pregunta por los procesos formativos en los movimientos sociales ha llevado a comprender su importancia en la configuración de subjetividades emancipadoras y la elaboración de proyectos alternativos. Este carácter contra hegemónico, anti sistémico e instituyente orientó el trabajo de tesis y sus propósitos de aportar al campo de la pedagogía y formación de subjetividades de los sujetos sociales.

Tales procesos son prácticas emancipadoras o micro resistencias que interpelan ideales de sujeto, saber y poder al favorecer la producción de imaginarios que desnaturalizan las relaciones verticales con el saber y el poder y en consecuencia instituyen maneras distintas de relacionarse con el mundo de la vida, los otros y la experiencia propia. Por ejemplo, al proponer una diversidad de escenarios y maneras de formar-se que reconocen la construcción intersubjetiva y la re - estructuración de sentidos que orientan la existencia colectiva.

Mi interés investigativo no devino de una reflexión teórica que buscó una validación en “una comunidad” específica; hace parte de las preguntas existenciales, los recorridos vitales y las apuestas por los procesos formativos en mi experiencia como educadora popular, investigadora y activista, que compartidos, afortunadamente, por las Consejeras y formadoras de la Consejería de Mujer, Familia y Generaciones –CMFG- favorecieron mi participación en escenarios y prácticas organizativas que acompañaron esta trayectoria formativa e investigativa.

En esta investigación busqué interpretar la producción de subjetividades emancipadoras en los procesos formativos impulsados por la Consejería de Mujer, Familia y Generaciones –CMFG- instancia de gobierno propio de la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC- en el periodo de 2007 a 2015 y, la reelaboración que estas mujeres realizan del proyecto colectivo indígena. Espero que el estudio de estos dos asuntos, la formación de

subjetividades emancipadoras y la reelaboración del proyecto colectivo contribuirán al campo de estudio sobre sujetos sociales y formación de subjetividades emancipadoras (Rockwell: 2012, Ruíz: 2005) así como al análisis de las organizaciones y movimientos sociales como agentes educativos (Michi: 2010, Padierna: 2010, 201, Salete: 2003, Torres Carrillo: 2006).

En particular, me concentré en los procesos formativos agenciados por la Consejería de Mujer, Familia y Generación –CMFG- de la Organización Nacional Indígena –ONIC- de 2007 a 2015, realizados específicamente para y con mujeres indígenas; dicho acercamiento práctico y reflexivo, me permitió reconocer: primero, las situaciones de injusticia, las acciones de resistencia y las prácticas emancipadoras promovidas en los espacios de encuentro para explicitar las violencias y discriminaciones que afectan a las mujeres; segundo, los esfuerzos políticos, conceptuales y metodológicos que realiza la CMFG en la desnaturalización de las situaciones de injusticia, la visibilización de las acciones de las mujeres en la cultura y en el proyecto alternativo indígena; y tercero, los aportes políticos y pedagógicos de los procesos formativos en la producción de epistemologías y pedagogías propias.

Es por ello que en esta investigación me propuse reconocer la relación entre dichas prácticas educativas y la producción de subjetividades emancipadoras, específicamente, las operadas en las mujeres indígenas; por otra parte, interpretar de qué maneras estas propuestas pedagógicas y organizativas, contribuyen a la reflexión pedagógica en los movimientos sociales.

En este sentido, las preguntas que guiaron la investigación indagaron por ¿Cuáles sentidos, principios y estrategias de los procesos de formación de la CMFG pueden ser leídos en clave de formación de subjetividades emancipadoras? y ¿Cuáles son los principales núcleos de sentido que se pueden establecer entre la formación de subjetividades emancipadoras femeninas y la elaboración de proyectos alternativos?

Los interrogantes formulados y las reflexiones suscitadas hacen parte de intereses pragmáticos que quieren aportar a los movimientos sociales y su vocación formativa, en la convicción de que la educación transforma y ofrece escenarios de esperanza que resultan necesarios en un mundo convulsionado por las injusticias y el avasallamiento neoliberal. De manera que preguntarme por los procesos formativos y la producción de subjetividades me acercó a historias, trayectorias, sueños, temores y apuestas de las mujeres indígenas que deben realizar un doble esfuerzo de reconocimiento: de igualdad en la diferencia al interior de sus organizaciones y comunidades y; hacia afuera como sujetos colectivos que tensionan ideas liberales de los derechos y la equidad.

La interpretación de los hallazgos sobre la constitución de subjetividades emancipadoras se relaciona con la disposición de prácticas emancipadoras de la CMFG y con los desequilibrios, movimientos o transformaciones que las participantes percibieron en las funciones de su subjetividad, (Torres Carrillo: 2006, 2009) al reconocerse como sujetos con poder y saber en el proyecto colectivo.

Así mismo, por su corte cualitativo y participativo la investigación aporta a la reflexividad de la CMFG al sistematizar modos de hacer organizativos, políticos y educativos que las participantes han reconocido como potentes en el fortalecimiento de su autonomía y su transformación. Además, potencia su capacidad formativa en los territorios, al identificar principios, intereses, necesidades y acciones que favorecen ejercicios formativos situados coherentes con los principios del proyecto indígena.

El propósito de documentar y reconocer los cambios subjetivos de las participantes en los procesos formativos exigió una labor de sensibilidad y empatía frente a sus lugares de enunciación, y un esfuerzo teórico que redundó en la propuesta (siempre en construcción) de un núcleo común de sentido entre la educación popular, el feminismo y la educación propia; la caracterización de prácticas emancipadoras y la materialización de funciones de la subjetividad en un actor específico, que además demandó para su comprensión, el planteamiento de la función de la espiritualidad como orientadora de la cosmovisión de los pueblos indígenas.

Las búsquedas y hallazgos de esta investigación se *justifican* en el compromiso de aportar a la sistematización de experiencias alternativas y de fortalecer los vínculos entre éstas y la academia en un diálogo intercultural que renueve las apuestas y las prácticas emancipadoras en la constitución de los sujetos sociales. La investigación es *relevante* para el campo pedagógico al abordar las trayectorias de experiencias concretas que revisan el mundo de la vida y la agencia de los sujetos. Su *pertinencia* radica en la posibilidad de proponer puentes entre los movimientos sociales y la academia a partir de comprensiones contextualizadas de principios, sujetos, subjetividades y prácticas que contribuyen a su fortalecimiento y capacidad de interlocución.

Es de suponer que las reflexiones propuestas y los caminos seguidos hagan parte de un enfoque cualitativo-interpretativo que buscó reconocer los sentidos que los sujetos construyen, amplían o profundizan sobre sus subjetividades y proyectos desde su participación en las experiencias formativas como proceso dándose en donde las mujeres participantes se dan forma y a la vez interpelan el proyecto colectivo indígena.

Así mismo, fue necesario reconocer y “poner entre paréntesis” sentidos y experiencias que desde mi identidad como educadora popular y feminista pudieran interferir en la comprensión de los propósitos y prácticas investigadas. En consecuencia, abordé extensa literatura sobre el campo de los sujetos y las subjetividades y estuve “en campo”, es decir, en escenarios educativos e investigativos con la CMFG por más de 6 años en los que asumí responsabilidades en la sistematización de la Escuela de Formación Indígena –EFIN- en el 2011; sistematización del proyecto: “Mujeres indígenas víctimas de los actores del conflicto armado: seguimiento y documentación de casos” en 2012 y 2013; formación al Concejo de mujeres de la Organización Indígena kankuama en sistematización de experiencias en el 2013; elaboración de las Memorias de los Congresos indígenas de 2012, 2015 y 2016; de apoyo a la planeación, relatorías e informes del diplomado “Mujeres indígenas, violencias y acceso a la justicia” realizado en los años 2015 y 2016. Los registros, informes, memorias y entrevistas desarrolladas en cumplimiento de las anteriores tareas constituyen el corpus de esta investigación.

Presento los hallazgos y reflexiones de la investigación realizada a lo largo de seis capítulos. En el primero, "La investigación cualitativa como trayectoria vital" desarrollo los supuestos, el enfoque, estrategias, decisiones y desafíos teóricos y metodológicos del trabajo de tesis. En el segundo capítulo, "Los pueblos indígenas en movimiento" me ocupo de los estudios sobre los movimientos sociales "por la identidad" que tienen como demanda principal la de su reconocimiento como sujetos "iguales pero diferentes", la trayectoria histórica del movimiento indígena en el país y los significados de ser mujer indígena en la organización. En el tercer capítulo, presento los sentidos de lo formativo en los movimientos sociales, su carácter práctico e instituyente, y propongo un núcleo común de la pedagogía de las mujeres indígenas como apuesta de construcción de subjetividades emancipadoras.

En el cuarto, como ejercicio interpretativo, reconozco una interculturalidad crítica en los propósitos y principios de la propuesta formativa de la CMFG. En el quinto capítulo, reflexiono sobre las características que configuran las prácticas emancipadoras como aportes políticos-organizativos y pedagógicos al movimiento indígena; finalmente en el capítulo sexto presento los cambios percibidos por las mujeres en sus subjetividades durante su participación en los procesos de la CMFG.

¡La elaboración de una tesis de doctorado exige esfuerzos sobrehumanos que nos llevan muchas veces a querer desistir, afortunadamente conté con la presencia incondicional de mi amigo y tutor Alfonso Torres, mi compañero Rafael y mi hijo Camilo, a quienes agradezco la fortaleza y disposición para compartir preguntas, reflexiones y hallazgos durante cinco años!!!! Va también mi agradecimiento a mis amigos Javier y María Fernanda por las largas conversaciones en que "se hicieron cargo" de mis angustias, dudas y encuentros.

A Ana Manuela Ochoa, Dora Tavera, Rosa Manuela Montero, Arelis Uriana, Janeth Lozano y al Consejo Nacional de Mujeres de la ONIC, les agradezco permitirme entrar en sus vidas y recoger toda la sabiduría y fortaleza que refrendó mi compromiso como educadora popular feminista y mi esperanza en lo educativo como posibilidad contra hegemónica.



## CAP 1. Referentes conceptuales y metodológicos

La capacidad de los movimientos sociales, en particular del movimiento indígena para crear y recrear sentidos emancipadores y alternativos al capitalismo, es quizás uno de los aspectos que más lo diferencian al interior del amplio abanico de los actuales sujetos sociales en lucha. Son sus demandas por justicia social, su relación orgánica con el territorio, la afirmación de lo propio y la propuesta de "caminar la palabra", las características que han logrado articular necesidades, intereses, visiones de futuro y acciones colectivas de múltiples actores sociales, al renovar la esperanza de que: otros mundos son posibles.

De manera que preguntarse por los sueños, los proyectos, los desafíos, las indignaciones y las agencias de un sujeto colectivo como las mujeres indígenas, implica para quienes preguntan, un viaje existencial en donde la investigación es, a la vez, personal y social. "Personal", porque su subjetividad participa en la interpretación de los sentidos producidos; es social, porque es compartida con las protagonistas de las experiencias que han comprendido los procesos educativos y su reflexión como posibilidades de visibilización y transformación. Para afrontar tal desafío profesional y ético acudí a mi experiencia en metodologías participativas y a la oportunidad de "llevar tiempo en el campo" en responsabilidades de formación y sistematización con las mujeres de la CMFG y en proyectos de la ONIC desde 2011.

A continuación presento los recorridos teóricos y metodológicos realizados durante el proceso investigativo, reconociendo que para el efecto del capítulo han sido ordenados pero que de ninguna manera obedecieron a un planteamiento estructurado y definido de antemano sino que empezaron como grandes intuiciones que tomaron forma de preguntas, hallazgos, contradicciones y afirmaciones que dan cuenta del estado actual de un proceso de configuración intersubjetiva entre mujeres en donde lo formativo se vincula directamente con sus luchas y demandas.

### 1.1. Las subjetividades emancipadoras y su aporte a proyectos alternativos.

En las elaboraciones teóricas a partir de las últimas décadas del siglo XX sobre la categoría de subjetividad, opté por autores y planteamientos que la comprenden como una construcción intersubjetiva de sentidos en la que confluyen procesos estructurantes del orden social, sin determinarla, así como dinámicas no estructuradas que posibilitan la emergencia de sentidos instituyentes que le devuelven a los sujetos su capacidad de agencia; así mismo, la subjetividad es asumida no solo como una temática social, sino como perspectiva y lente de análisis de la realidad social. (Contreras y Nuria: 2010; Torres Carrillo: 2000, 2006, 2010; Zemelman: 1997, 2002)

En tanto productora de sentido, Torres Carrillo (2006) plantea como funciones de la subjetividad, la cognitiva, la práctica y la identitaria. De manera que el sujeto de la acción, conoce y transforma el mundo desde variados marcos de interpretación/construcción de significados intersubjetivos sobre su realidad o mundo de la vida.

La *función cognitiva* reconoce la interacción entre los sentimientos, las emociones y los conceptos que construyen el sujeto individual y colectivo para aprehender y transformar la realidad. Tales comprensiones se construyen en contextos y trayectorias particulares que condicionan los marcos de acción colectiva o esquemas de interpretación que los sujetos perciben y en torno a los cuales organizan sus demandas y acciones colectivas.

La *función práctica*, señalada por Torres Carrillo, es ética y política, reconoce al sujeto como agente que transforma su contexto a partir de la lectura de mundo. Estas nuevas lecturas, vinculadas al proceso de identificación con un proyecto común, orientan su acción, al resignificar o producir nuevos sentidos. Tal es el caso al hacer parte de una organización o movimiento social. La *función identitaria*, permite reconocer los lugares desde donde los sujetos se articulan a la acción colectiva, a partir sus intereses, la construcción de un nosotros y la adherencia a un proyecto común de sociedad. (Giménez, sf)

La constitución de la subjetividad como proceso, orientó el análisis de la propuesta formativa de la CMFG y la identificación de prácticas emancipadoras, que sirven de bisagra

entre lo macro y lo micro y vinculan en tanto experiencias a la memoria (tradición) con las visiones utópicas (sentidos de construcción social) favoreciendo una reflexión colectiva que da cuenta de los avances y desafíos en la materialización del proyecto colectivo en contextos particulares y sujetos diferenciales.

Una tercera idea en el estudio de las subjetividades (Torres Carrillo: 2006, Zemelman: 1997) es su consideración como ángulo y lente de análisis y organización del pensar que se organiza. Zemelman (1997) construye una propuesta metodológica para el estudio de los sujetos y las subjetividades sociales en tanto construcciones socio históricas; busca analizar en ámbitos específicos la relación entre lo estructural y lo histórico, entre lo macro y lo micro, entre condiciones objetivas y subjetivas, cuidando de no psicologizar al sujeto o comprenderlo como expresión de procesos macrohistóricos (1996:22).

De acuerdo con esta apuesta, acudí a la caracterización de las prácticas emancipadoras identificadas en los procesos formativos y un hallazgo importante fue, reconocer su capacidad de articulación entre lo micro y lo macro, las condiciones subjetivas y objetivas y la memoria con la utopía, al proponer un enfoque étnico y de género como esquema de interpretación de la vida cotidiana y elaboración de proyectos alternativos.

Asumir la subjetividad como lente de análisis en la investigación implicó preguntar, ordenar e interpretar los datos en torno a las funciones planteadas y considerar la emergencia durante la indagación, de la espiritualidad como una cuarta, partícipe del imaginario social como "trasfondo" que vincula al sujeto colectivo con sus deidades, su memoria y su proyecto. (Girola, 2011)

## 1.2. Movimientos sociales y educación

La revisión de autores europeos y latinoamericanos ofrece una definición de los movimientos sociales que contemple como rasgos principales: ser una acción colectiva, con cierta permanencia en el tiempo, niveles distintos de organicidad e incidencia en los escenarios

sociales de los que hacen parte. Tales afirmaciones han sido realizadas por sus principales estudiosos; así que a continuación desarrollo esta comprensión:

Una primera (Rascheke, citado por Torres Carrillo, 2011: 9), es definirlo como agente colectivo que moviliza para provocar, impedir o anular un cambio social fundamental, gracias a su continuidad, estructuras horizontales, fuerza identitaria y creatividad en las acciones de movilización.

En segundo lugar, el norteamericano Charles Tilly (2010: 22 y ss.), propone también como una dimensión de análisis a la continuidad de la acción colectiva del movimiento, a la creatividad en sus repertorios de protesta, incluidas la articulación con otros actores, la realización de rituales identitarios y la visibilización en escenarios de lo público.

En tercer lugar, Melucci (1996; 45), considera que los movimientos sociales en tanto sistemas de acción están orientados por fines, creencias y proyectos, condicionados por factores estructurales. De manera que ofrece como dimensiones para su análisis el conflicto, la identidad y la transgresión de los límites del sistema, que permiten reconocer a los otros actores con los que se está en competencia por recursos, su capacidad de promover identidades y adherencias a sus demandas; así como la realización de acciones instituyentes.

En el escenario latinoamericano, el colombiano Luís Alberto Restrepo (1994, 37) concuerda con las anteriores definiciones al considerar a los movimientos sociales como formas colectivas de acción con distintos niveles de organicidad, con apuestas de transformación para algunos sectores sociales y con capacidad de afectar a la sociedad en general. El también colombiano Mauricio Archila (1995, 254), insiste en que son acciones colectivas, permanentes, con demandas frente a la injusticia social, en contextos históricos determinados.

La argentina María Rosa Goldar, reafirma como dimensiones la continuidad en el tiempo, la fuerza identitaria, la capacidad de incluir temas en la agenda pública y un fuerte carácter contrahegemónico, de allí su capacidad instituyente y de transformación social (Goldar, 2009: 104 y 105). En el mismo sentido, la brasileña María del Socorro Batista, comprende a

los movimientos sociales desde su acción colectiva, su fuerza identitaria, la lucha por proyectos de ciudadanía crítica y respeto a la diferencia; y su carácter instituyente. (Batista, 2010: 170)

En los estudios de los movimientos sociales, la educación es considerada como estrategia que contempla al menos tres propósitos: la formación de seres humanos justos y solidarios; la con - formación de identidades colectivas e individuales que se reconocen en la acción social y resistentes al modelo hegemónico y; la construcción de sentidos y prácticas educativas y políticas para la construcción de proyectos alternativos.

En coherencia con lo anterior, este trabajo reconoció en las organizaciones indígenas la potencia de los procesos formativos en la producción de subjetividades emancipadoras (Rockwell: 2012, Ruíz: 2005), y sus aportes a la configuración de procesos formativos que proponen a la organización como agente educativo. (Michi: 2010, Padierna: 2010, 2012, Salete: 2003, Torres Carrillo: 2006) Esta afirmación de la organización como actor educativo descentra, la figura del formador/a, y de acuerdo con las experiencias, habilidades, contextos y coyunturas son unos u otros los llamados a ocupar su lugar para que los militantes realicen apropiaciones que configuren en el largo plazo saberes y prácticas que identifiquen a la organización y a sus activistas. (Padierna, 2009 -2010) (Salete, 2003).

Los procesos formativos aportan a la configuración de subjetividades emancipadoras, es decir, contra-hegemónicas que proponen "otros mundos posibles" al afirmar la diferencia, la diversidad, la pluralidad, la importancia de lo colectivo y la solidaridad; en fin, los sujetos como productores y socializadores de sentidos e identidades distintos a los impuestos, que promueven acciones políticas, económicas, sociales y culturales alternativas (Lamus, 2006). De esta manera favorecen que los sujetos sociales luchen "por la desnaturalización de imaginarios que subordinan y cosifican a las personas; entrar en la pugna por la creación de sentidos y saberes alternativos a los impuestos por el pensamiento hegemónico, al producir relacionamiento en la diversidad y la diferencia" (Albán, s.f, pág. 4)

Siguiendo a Albán, los procesos formativos aportan a la constitución de proyectos alternativos al modelo instituido al ofrecer escenarios de agencia social en la problematización a las estructuras del poder, de producción de conocimiento y lectura de realidad; y, en la lucha por la justicia social. (Albán, s.f, pág. 4)

A continuación, cuatro ideas claves para mi interés investigativo en los procesos de formación de las organizaciones sociales y su relación con la producción de subjetividades femeninas emancipadoras y de proyectos alternativos.

La primera, la importancia de lo educativo en las organizaciones en tanto estrategias formativas que producen significados, símbolos e imágenes que favorecen en los activistas la desnaturalización de relaciones saber/poder, la construcción de nuevos sentidos sobre su lugar en la transformación de las realidades y al interior mismo de las organizaciones y capacidades emancipadoras que promueven principios, valores, saberes y experiencias instituyentes en sus territorios.

La segunda, el reconocimiento de las organizaciones sociales como lugares de formación que instituyen relaciones horizontales y "propias" con el saber y el poder entre formadoras y formadas, acudiendo a espacios no convencionales de diálogo e intercambio de saberes, como la fábrica, la cocina y "el territorio". Esta pluralidad de lugares y agentes formadores renuevan los saberes producidos y las formas "de tejer pensamientos" provocando nuevas organizaciones de sentido que configuran identidades y pedagogías situadas al demandar de los saberes su utilidad en la confrontación de modelos hegemónicos y reapropiación de los territorios.

La tercera, la capacidad instituyente de las mujeres en tanto subjetividades emancipadoras en la producción de lenguajes, símbolos, relaciones, maneras de comprender el mundo que hacen posible la actualización de los proyectos colectivos de las organizaciones, al problematizar la reproducción de relaciones autoritarias y excluyentes al interior del mismo movimiento.

Finalmente, desde mi trayectoria personal y profesional, la convicción sobre la importancia del estudio de los procesos formativos de las mujeres en las organizaciones sociales como construcción intersubjetiva -darse forma- y su producción de autonomías y maneras de ser, saber y actuar solidarias (acción instituyente) que le aportarán sentidos y estrategias al campo de la pedagogía de la formación de los sujetos sociales.

### 1.3. Enfoque metodológico y tipo de abordaje investigativo

El proyecto se inscribe en el campo de la investigación cualitativa (en adelante, IC) como enfoque para abordar las interacciones entre los procesos formativos, la configuración de subjetividades emancipadoras y la actualización de los proyectos alternativos de las organizaciones indígenas. Inscripción que se hace desde reconocer mi militancia en las causas de los movimientos populares y feministas que hacen que las preguntas y reflexiones investigativas participen de la crítica a las pretensiones de neutralidad, validez universal, “supuestos esencializantes entre los sexos” e invisibilización de diferencias étnicas de las perspectivas positivistas. (Riegraf & Aulenbacher, 2011)

En primera instancia hay acuerdo en que la IC es un multi método que incluye una aproximación naturalista a su objeto de estudio, que busca acercarse a las maneras en que las personas construyen sentidos sobre los aspectos o relaciones a indagar; talante último que la relaciona directamente con el paradigma interpretativo, (Tarrés, 2008) (Taylor & Bogdan, 1982) en donde recolección de información, construcción de objeto y teorización son simultáneos. (Torres Carrillo A. , 1997)

Flick (1998: 5) propone como rasgos de la IC, *la adecuación de los métodos y las teorías para producir conocimiento* más que para verificar las conocidas pues su validez es consecuencia de los datos, su tratamiento y la aplicación del método; entendiendo por éste último la selección coherente frente a los sentidos y propósitos, es decir frente al paradigma.

Una segunda característica es *la perspectiva de los participantes y su diversidad en la idea de que la IC* comprende el conocimiento y la realidad como construcciones sociales. Una tercera, es *la reflexividad del investigador y de la investigación* como reconocimiento del

juego de las subjetividades del investigador y los otros actores del proceso de investigación. La cuarta, es *la variedad de enfoques y métodos* de los discursos y prácticas investigativas. (Taylor & Bogdan, 1982) (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Como acuerdo general, la IC no pretende demostrar teorías generales, su propósito es producir teoría fundada o sustantiva, (Strauss & Corbin, 2012) (Vasilachis de Gialdino, 2006) que permita responder a preguntas que se ocupan de la producción de sentidos como una construcción intersubjetiva en donde los actores sociales son sujetos con saberes y prácticas que pueden constituir aprendizajes y rutas pedagógicas y políticas posibles de explorar y divulgar; no para ser reproducidas, sino como ejemplos vivos del protagonismo de sectores no dominantes (organizaciones populares urbanas, grupos de mujeres, indígenas, afros) en la construcción de una sociedad justa e igualitaria.

Los enfoques cualitativos de investigación de corte interpretativo reconocen la realidad como una construcción colectiva de sentido que exige diseñar acercamientos teóricos y metodológicos que faciliten la expresión de los y las participantes y promuevan su reflexividad; de manera que durante la investigación acudí a técnicas como la observación participante, las entrevistas y algunas conversaciones informales sobre la investigación y sus hallazgos con el propósito de validar la ruta de acercamiento y comprensión de los procesos formativos así como de la interpretación de las percepciones de las mujeres participantes.

De acuerdo con (Sánchez Serrano, 2008) (Taylor & Bogdan, 1982) sobre las dificultades para la inmersión en campo, conté con la fortaleza de colaborar en algunas actividades de formación y sistematización de la ONIC que me permitieron "hacer parte" de los procesos educativos a indagar; de manera que la recolección de la información, el análisis e interpretación contó con la aceptación y confianza de las mujeres de la CMFG. Además, incorporé algunos criterios y tácticas participativas en los encuentros formativos como la elaboración de relatorías, colaboración en el diseño y realización de actividades formativas y apoyo en procesos de evaluación formativa como entrevistas a las participantes.



La recolección de la información la realicé desde el año 2012 hasta el 2017 en mi calidad de educadora y/o investigadora en algunas actividades formativas, en grabaciones de audio y toma de pequeñas notas, de manera que no impidieran mi participación en las actividades ni rompieran con las dinámicas propuestas. Realicé la transcripción de la totalidad de audios y fui codificando la información de acuerdo con algunas categorías iniciales y otras que emergieron en la lectura. (Strauss & Corbin, 2012)

Las entrevistas a 12 mujeres indígenas las realicé en el 2016 y 2017 durante los tiempos dedicados a la evaluación del diplomado y de común acuerdo con el equipo organizador; esto me permitió contar con alguna cercanía a las entrevistadas, y apoyar tareas del equipo que en conjunto, hicieron posible una mayor comprensión del escenario formativo y la identificación de algunos patrones sobre las trayectorias político organizativas de las mujeres indígenas y las rutinas y rituales en los encuentros de formación. (Morse, 2003)

Las 12 mujeres indígenas entrevistadas hacen parte de la CMFG, 10 son del Consejo Nacional de Mujeres y 2 son jóvenes asesoras que llegaron a la Consejería por su trabajo profesional. La selección de las primeras 10 mujeres indígenas obedece a su participación en procesos formativos como la Escuela de Formación Indígena – EFIN-, en el Consejo Nacional de Mujeres, y en el diplomado “Mujeres indígenas, violencias y acceso a la justicia” realizado en los años 2015 y 2016. Adicionalmente, a la construcción de lazos de confianza, particularmente con el grupo de las 3 mujeres kankuamas con quienes he trabajado directamente en procesos formativos. A continuación, una breve presentación de cada una de las 12 mujeres entrevistadas:

**Leidy Almendra** es una joven Nasa, nacida en Caldono, Cauca, quien ha tenido que trabajar al igual que su madre, como empleada del servicio en casas de Cali. Se formó con su abuela al calor del fogón y la movilización. Desde niña vio la aceptación del maltrato de los hombres hacia las mujeres, especialmente en su hogar. Desde 2012 empieza a ser reconocida por las mayores como una joven fuerte y con conocimiento de la cultura y; por los hombres, como una mujer que gestiona recursos para la movilización; así que desde esa época es delegada a la CMFG como coordinadora del área en su resguardo.

**Mónica Yalandá** es una mujer nasa del norte del Cauca. Coordina el tejido de educación y hace parte del equipo psicocultural del Proyecto mujer, que surge como una estrategia de acompañamiento a las mujeres que han sido víctimas del conflicto armado.

**Ana Manuela Ochoa.** Mujer kankuama abogada, reconocida en su pueblo como una de las impulsoras del Renacer kankuamo. Inició en la ONIC como asesora jurídica y tuvo a su cargo el litigio estratégico de algunos casos de mujeres indígenas. Como abogada participó en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos – CIDH, en la Relatoría de Derechos de los Pueblos Indígenas. Desde 2012 hasta 2016, realizó la secretaria técnica para la Mesa permanente de concertación con gobierno. Actualmente, es una de las dos mujeres indígenas elegidas para la JEP.

**Rosa Manuela Montero** es una mujer kankuama de profesión contadora. Asesora del área de mujer de la OIK, organización de mujeres indígenas kankuamas y de la asociación de mujeres indígenas artesanas kankuamas ASOARKA, hace parte del equipo técnico del Cabildo Gobernador de la Asociación Indígena Kankuama. Considera que su formación universitaria ha sido una fortaleza para el trabajo con las mujeres de su comunidad, pues le permite una mirada integral y le ha posibilitado gestionar recursos para emprendimientos culturales.

**Omaira Cárdenas Mendoza,** joven kankuama de Atanquez, abogada de la Universidad Popular del Cesar, en donde considera que sufrió agresiones por su condición y que además, el centro académico no contempla en sus currículos interés por la situación de los pueblos ancestrales. Llega a la universidad por programa de becas para indígenas. Considera que la mayor formación la ha recibido en el territorio, pues allí aprendió a tejer su pensamiento, más que en la universidad, porque fue en la kankurua de Guatapurí en donde escuchó por primera vez lo que era la jurisdicción especial, el gobierno propio y todos los elementos culturales del pueblo kankuamo para la defensa de la identidad, los derechos y el territorio.

**Kareen Juliete Arias Luque** es una joven mujer kankuama y psicóloga, que llegó como asesora en las tareas psicosociales de la CMFG una vez inició sus prácticas universitarias en su resguardo. Es nieta de un reconocido líder indígena y por esta razón su familia tuvo que desplazarse de Atanquez a Valledupar, en donde Kareen creció. Su entorno estuvo afectado por el conflicto, una de las razones principales para estudiar psicología, y otra, las violencias que conoció a través “del tejido” (conversaciones) de las mujeres de su hogar. Considera que su reto ha sido vincular la conexión espiritual, el saber propio y la medicina tradicional con la psicología occidental.

**Carolina Bustos Orión** es una joven kamsa del Valle del Sibundoy, estudió antropología con una beca para indígenas y al momento de hacer la pasantía pudo ingresar a la ONIC. Considera que su formación viene desde el vientre y que en su comunidad le enseñaron como ser mujer indígena. Cree que su generación ha empezado a tomar decisiones frente a la edad de casarse y tener hijos y que la participación en instancias de la ONIC, hace que en su pueblo las miren de otra manera y crean en su consejo.

**María Deisy Ramírez**, mujer pijao. A los 13 años fue nombrada tesorera en su resguardo y en el 2003 fue su gobernadora. Desde el año 2000 hace parte del CRIT (Consejo Regional del Tolima) e hizo parte del primer grupo de formación en la EFIN (Escuela de formación Indígena de la ONIC). Ha contado con el apoyo de su esposo e hijos para ejercer el cargo de gobernadora y la defensa de derechos de las mujeres, aunque acepta que también ha debido enfrentar peligros y agresiones por parte de la comunidad.

**Diana Graciela Ibarra**, mujer pijao que hizo parte del Tribunal de justicia propia del CRIT. Fue gobernadora de su resguardo de 2008 a 2014. Actualmente es la única mujer en la cooperativa de transporte fluvial de su región. Ha tenido que enfrentar en su trabajo de defensora de derechos de las mujeres a gobernadores que no les dan importancia a estas situaciones y debió separarse de su esposo, quien no estaba de acuerdo con los tiempos y salidas permanentes que le exigía ejercer su cargo.

**Dora Tavera** es una mujer pijao. Inició en el trabajo comunitario acompañando a su madre. Al terminar quinto de primaria debió viajar a Ibagué para realizar su bachillerato. En la

misma ciudad inicia su trabajo organizativo en el CRIT, en donde a una edad temprana asumió el cargo de tesorera. Organizó el grupo de jóvenes en visitas a su comunidad los fines de semana mientras estudiaba el bachillerato e hizo parte del primer grupo de formación de la EFIN. Fue la primera Consejera de la CMFG de 2005 a 2009, donde es recordada por su corte participativo. En 2010 fue elegida Consejera de Administración de la ONIC y en la actualidad coordina la EFIN.

**Teresa Vergara Casama.** Mujer emberá y docente, actualmente coordina el área de género, generación y familia de la Organización Indígena de Antioquia –OIA-. Desplazada desde pequeña del Chocó por el trabajo organizativo de su madre, viajó con su hermana a Chogorodó; allí realizó una licenciatura y fue nombrada maestra; cargo que tuvo que abandonar por amenazas de los paramilitares. Desde 2001 hace parte de la OIA y en 2012 es llamada a Medellín para asumir el cargo de coordinadora del área de género, generación y familia.

**Victoria Elvira Neuta,** mujer muisca del Cabildo de Bosa en donde fue segunda gobernadora en el año 2000. Fundadora de la Escuela de Formación Indígena de la ONIC, hizo parte de su comité ejecutivo de 2004 a 2008, época en que fue excluida por denunciar maltrato a las mujeres indígenas. Es abogada y actualmente representa a las mujeres indígenas y rurales en el seguimiento de la implementación del enfoque de género en el Acuerdo Final.

Además de las entrevistas con 12 mujeres indígenas realicé una a la educadora popular feminista Janeth Lozano, trabajadora social que acompaña al pueblo nasa hace más de 20 años, y es asesora desde 2012 de la CMFG.

Las 12 entrevistas a las mujeres indígenas, los documentos de la CMFG y otros escritos por investigadoras e investigadores indígenas de Latinoamérica, especialmente de México y Ecuador fueron codificados en Atlas TI. Para el análisis de la información acudí a la realización de mapas de redes y reportes por categorías de análisis para una primera lectura de la información según las preguntas formuladas al inicio sobre el contexto del movimiento indígena, las situaciones de discriminación y violencias contra las mujeres, las

características generales de la propuesta educativa de la CMFG y el proyecto alternativo indígena.

Es decir, que si bien la IC trata de “poner entre paréntesis” las teorías de la investigadora, la formulación de las preguntas orientó la organización de la información junto con el esfuerzo de “escuchar” las maneras en que los conceptos y prácticas eran mencionados por las participantes para acercarme a su marco de referencia o interpretación. (Torres Carrillo A. , 1997). Acudir a la “codificación axial” (Strauss & Corbin, 2012) representó para el análisis acotar los contenidos de las categorías centrales de la investigación, a saber, funciones de la subjetividad, procesos formativos y proyecto alternativo; además de evidenciar la necesidad de pensar sobre las prácticas emancipadoras y las pedagogías propias.

Para la interpretación de la información realicé mapas de relaciones que junto con los contenidos de las categorías de análisis mostraron mayor o menor densidad y la posibilidad de “recontextualizar” (Morse, 2003) la teorización producida, por ejemplo en el reconocimiento de una cuarta función de la subjetividad, la reconstrucción de los procesos metodológicos contextuales –visceral de la CMFG y en su enfoque étnico y de género. Tales hallazgos orientaron un primer borrador que luego fue convirtiéndose en los capítulos que constituyen la tesis.

Durante 2017 realicé dos entrevistas, una a Dora Tavera primera consejera de la CMFG en el periodo de 2012 y que había entrevistado en esa fecha, en el marco de una sistematización para la ONIC y a Janeth Lozano, educadora popular feminista que acompaña procesos con pueblos indígenas desde hace más de 30 años. En los dos casos expuse mis hipótesis, hallazgos y preguntas; demandas que fueron abordadas por las dos mujeres dentro de un espíritu de camaradería. En el mismo tono, presenté en el segundo encuentro del diplomado de “Mujeres indígenas, violencias y acceso a la justicia” un avance de la investigación al Consejo Nacional de Mujeres Indígenas, con el ánimo de recibir apoyo en la interpretación de la información, pero a la vez, agradecer las posibilidades de

aprendizaje. Aquí acudí al “muestreo teórico” como posibilidad de “validar” con las expertas los análisis y teorizaciones de la tesis. (Morse, 2003)

Como lo he planteado, la investigación surge de las preguntas y desafíos de mi labor como educadora, investigadora y militante, y en coherencia, el proceso de teorización fue inductivo y partió de la información recolectada en campo, es decir, se trata de una construcción enraizada en los datos. (Strauss & Corbin, 2012). Desde la teoría fundada, la investigación se reconoce como flexible, abierta a la indagación y búsqueda permanente de lógicas y sentidos de los actores a través de la recolección, análisis e interpretación de datos que exigen un trabajo sistemático acompañado de experiencia, creatividad e intuición (Morse, 2003)

El esfuerzo por los procesos interpretativos estuvo presente en toda la investigación y se volvieron escritura durante el último año, especialmente desde la preparación y sustentación del proyecto de investigación a través de mapas de relaciones y producción de micro teorías (Strauss & Corbin, 2012) sobre la formación y las metodologías de la CMFG, apoyadas en lecturas permanentes sobre las subjetividades, los sujetos sociales y las investigaciones sobre mujeres indígenas. Es decir, que la interpretación integra el análisis de los datos construidos en el trabajo de campo, con los realizados por los autores en tanto, teorías formales como ejercicio transductivo, y de “contrastación constante”, éste último, como principio de la teoría fundada (Strauss & Corbin, 2012)

De acuerdo con May (2003) la investigación cualitativa exige además de experiencia y formación en el asunto a indagar, “un sentimiento visceral” que reconoce la incertidumbre pero a la vez, a la intuición y la creatividad como capacidades para enfrentar y comprender mundos de la vida; es decir, que además del seguimiento riguroso del método, los investigadores cualitativos acudimos “a la experiencia, la destreza y la magia” (May, 2003, pág. 22).

De manera que el trabajo de tesis, exigió la realización de procedimientos sistemáticos de recolección, análisis, síntesis y teorización apoyados en el diálogo con las protagonistas de

la experiencia, otros investigadores y la propia trayectoria investigativa, que interpelaron mi subjetividad y refrendaron la convicción de los procesos cualitativos en la indagación y producción de saberes críticos.

## CAP 2. Los pueblos indígenas en movimiento

### Introducción

La población indígena en América Latina y Colombia, desde hace siglos ha estado sometida a condiciones de profunda injusticia, que se expresa actualmente en los altos índices de pobreza, analfabetismo, mortalidad infantil y acceso insuficiente a la tierra. A la vez, desde hace 3 décadas, en varios países de la región, los movimientos sociales indígenas han sido los de mayor capacidad organizativa y de movilización social. Para el caso colombiano, la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC- es la plataforma nacional de representación del movimiento indígena que agrupa a cerca del 80% de organizaciones regionales, y con una trayectoria de más de 35 años realiza la interlocución con el Estado Colombiano y los actores nacionales e internacionales. En ese contexto, la Consejería de Mujer, Familia y Generaciones –CMFG- de la ONIC, se ha configurado en un escenario en donde las mujeres indígenas han ganado un espacio como un sujeto diferenciado con necesidades, intereses y potencialidades específicas.

En este capítulo realizo un balance sobre los estudios de los movimientos sociales por la identidad, una caracterización de la población indígena en Latinoamérica y Colombia y una breve reseña del movimiento indígena en el país. En un segundo apartado me concentro en la ONIC y la CMFG como escenarios de promoción de subjetividades emancipadoras, para finalizar con la situación de las mujeres indígenas al interior del movimiento.

### 2.1. Los estudios de los movimientos sociales por la identidad

Los estudios sobre los movimientos sociales y la producción de subjetividades ampliaron las miradas teóricas y metodológicas en el campo investigativo, al reconocer las múltiples dimensiones de configuración y los diversos lugares desde los que los sujetos individuales y colectivos construyen y transforman la realidad. Si bien en las primeras décadas del siglo



pasado, las indagaciones privilegiaron la condición de clase como lugar de demanda de los sujetos sociales, la emergencia en las dos últimas, de movimientos y organizaciones como el indígena, el de las mujeres y los jóvenes, que se representan desde las identidades, obligó a extender la mirada frente a sus repertorios y demandas.

En los estudios sobre los movimientos sociales y las luchas por la identidad podemos encontrar tres lugares de análisis; el primero, su origen por causa de la crisis del modelo neoliberal; el segundo, el tipo de demandas, especialmente de redistribución y reconocimiento y; el tercero, por las características de su acción colectiva.

Respecto a los movimientos sociales y las luchas por la identidad la mayoría de autores concuerda en reconocer como una de las principales fuentes de su emergencia, a la crisis del modelo neoliberal con una profundización de la pobreza y la inequidad, una mayor concentración de la riqueza y la privatización de servicios sociales, la vulneración de derechos económicos, sociales y culturales; la implantación de un modelo extractivo – exportador, la militarización de territorios, los TLCs y la criminalización de la protesta social (Seoane, 2006; Svampa, 2007; Silveira, sf; Parra, 2011; Torres Carrillo, 2011; Castells, sf)

Un segundo lugar de análisis de estos movimientos es la afirmación de la influencia determinante de la identidad en su constitución y los tipos de demandas y reivindicaciones orientados en dos direcciones: la redistribución (la igualdad de derechos y oportunidades) y el reconocimiento (identidad) (Giménez, sf). De manera que un actor social como el movimiento indígena y el de las mujeres indígenas, complejiza las intersecciones que los constituyen, como la clase, la raza, el género, la etnia, la sexualidad, entre otros. (Lamus: 2010, Rockwell: 2010, Zibechi: 2003). Particularmente, las demandas indígenas se plantean como respuesta a las necesidades de sobrevivencia, control sobre el territorio, autonomías y gobierno propio, acceso y uso de recursos. (Desacatos, p.4)

Una tercera línea de trabajo propone elementos de caracterización de los movimientos sociales por la identidad: 1) "alternatividad (Michi:2010; Torres Carrillo: 2011), 2) regreso al

territorio como lugar de lucha y resistencia (Svampa:2007; Zibechi: 2003); 3) posibilidad de nuevas formas organizativas para el trabajo y de relaciones con la naturaleza (Parra: 2011, Seoane:2006; Svampa:2007, Torres Carrillo: 2011); 4) capacidad educativa y de formar a sus líderes con criterios pedagógicos propios, del movimiento (Michi: 2010, Rockwell:2012, Ruíz:2005, Salette:2000, Zibechi:2003); 5) adscripción diferencial a la etnia y al género (Gargallo:2012, Paredes: 2008, Ruíz:2005).

La alternatividad a los partidos políticos “tradicionales” y “realizar demandas de carácter económico-social de diverso tipo y envergadura” es una de las primeras características identificadas (Michi: 2010), se trata de acciones colectivas no institucionalizadas con continuidad y capacidad de afectar a las sociedades de las que hacen parte (Torres Carrillo: 2011). Esta primera característica de “alternatividad” implica un relacionamiento fundamentado en la autonomía simbólica, organizativa y de proyecto alternativo al neoliberal o “mundos alternativos” (Svampa, 2007) adicionalmente, la autonomía buscada por las organizaciones sociales implicaría también una autonomía material (Zibechi, 2003)

Una segunda característica es el regreso al territorio como lugar de lucha y resistencia. Parra (2011) citando a (Dávalo, 2006, Svampa, 2007) lo plantea también como la transición de lo nacional a lo local. En este sentido, las luchas son situadas, el regreso a la comunidad, al territorio ancestral o la resignificación de lo urbano, marca una politización de lo cotidiano (Zibechi, 2003) que fortalece los vínculos sociales y los procesos organizativos y políticos (Torres Carrillo, 2011). Un ejemplo en Colombia son el Renacer kankuamo o el muisca, llamada por Bengoa (2000) capacidad de “etnogénesis”.

El tercer rasgo distintivo de las acciones colectivas es el de la posibilidad de nuevas formas organizativas para el trabajo y de relaciones con la naturaleza, que buscan dejar atrás las autoritarias y utilitaristas del modelo neoliberal. Torres Carrillo (2011) plantea la articulación desde la diferencia y la activación de formas de intercambio y ayuda solidarias y colectivas.

Estos repertorios de acción colectiva son de "carácter alternativo – autónomo" (Parra, 2011) o destituyentes en el sentido en que no necesariamente terminan siendo instituyentes (Svampa, 2007). Para el caso colombiano corresponderían a las "Mingas sociales, indígenas y populares" por todo el territorio nacional, la recuperación de tierras en el Cauca, la creación de "Cumbres Agrarias" y a maneras distintas en la toma de decisiones como las formas asamblearias o de democracia directa (Seoane, 2006)(Svampa, 2007) que problematizan la delegación de la representación en unos pocos; la creación y fortalecimiento de redes sociales en distintos niveles, muchas veces apoyadas por pares en otros países que proveen de apoyos económicos y de visibilización en otras instancias dando lugar a plataformas o coordinaciones regionales, como presencia de un nuevo internacionalismo (Seoane, 2006), (Svampa, 2007). Unido a este carácter alternativo-autónomo, Torres Carrillo (2011) propone la integralidad de estas acciones, pues a pesar de surgir desde un interés específico resultan abarcadoras de distintas dimensiones de la subjetividad social.

Una cuarta característica es la transformación de los procesos de formación "bancaria", que desplazan la centralidad de educador –educando, al plantear la posibilidad educativa del movimiento y la capacidad de formar a sus líderes con criterios pedagógicos propios (Padierna, 2012) (Zibechi, 2003). Este rasgo tiene como correlato la producción de pensamiento propio y la búsqueda de maneras investigativas alternativas (Torres Carrillo, 2011). Los procesos formativos en las organizaciones son proyecciones del movimiento en los que es posible reproducir y actualizar repertorios de acción colectiva, así como, socializar saberes y confirmar proyectos alternativos a los modelos vigentes (Torres Carrillo, 2013).

Una quinta característica, relacionada con la anterior, es su adscripción diferencial a la etnia y al género (Parra:2011, Zibechi:2003), que en el caso de las mujeres surge del reconocimiento de las múltiples causas de discriminación, entre ellas el ser mujeres, pobres, rurales, populares o indígenas; por ejemplo. En tanto sujeto colectivo las mujeres tensionan los derechos colectivos y los de libertades al plantear diferencias desde el género

que implicarían un reconocimiento a sus capacidades expresado en la participación política y las decisiones sobre sus proyectos vitales.

De cara a esto, busco comprender la experiencia específica y las subjetividades que plantean las mujeres dentro de los movimientos sociales indígenas. Para esto, abordo brevemente la situación actual de la población indígena en Latinoamérica, a continuación, me concentro en la formación del movimiento social indígena en este país, particularmente en los antecedentes de la ONIC y de la CMFG. Finalmente, abordo las dificultades por la condición de género que afectan a las mujeres al interior del movimiento indígena colombiano y los modos de hacer emancipadores que la CMFG ha construido en su trayectoria de 2008 a 2015.

El reconocimiento de las condiciones materiales de los pueblos indígenas de América Latina y especialmente de Colombia, permiten considerar las fuentes de sus demandas y la trayectoria organizativa de la ONIC como instancia de experiencia acumulada (35 años) del proceso contemporáneo del movimiento indígena.

## 2.2. La población indígena en Latinoamérica y Colombia

En América Latina hay al menos 50 millones de indígenas que se encuentran agrupados en más de 670 pueblos. (CEPAL O. d., 2014) Su condición ha estado marcada por relaciones de injusticia social que los ubica en los sectores más pobres de la población, con bajos índices de escolaridad, de nutrición infantil y expectativa de vida, y altos niveles de mortalidad materna y mortalidad perinatal. (Naciones Unidas, 2006) Adicionalmente, sus territorios han sido intervenidos por la economía extractiva que deja a su paso mayor pobreza y depredación.

A pesar de esta situación, la población indígena ha tenido un crecimiento demográfico de cinco a seis veces mayor frente al periodo previo a los ochentas, explicado por el aumento en la expectativa de vida, el acceso a mejor infraestructura en sus territorios de origen y el desplazamiento a las ciudades. (Naciones Unidas, 2006) Sin embargo, la salida de las personas jóvenes, principalmente hombres, de sus comunidades para desarrollar

actividades laborales (y para el caso colombiano, la desaparición, encarcelamiento o asesinato por el conflicto armado), ha ocasionado una reestructuración en las familias, feminizando las estructuras políticas y productivas de los territorios rurales. (Naciones Unidas, 2006, pág. 19) Adicionalmente, el ingreso a un sistema escolar carente de propuestas interculturales ha hecho que se pierda la lengua o se la hable sólo en el territorio autónomo. (CEPAL, 2014)

En el caso colombiano, la situación social y económica de los pueblos indígenas es equivalente a la del resto del continente, pero en muchos casos es más difícil debido al agravante del conflicto armado interno. La ONIC registra la existencia de 102 pueblos que suman 1.4 millones de personas, correspondientes al 3.46% de la población total del país, y que habitan 642 resguardos creados por la ley 89 de 1890. De esta centena de pueblos, 66 se encuentran en riesgo de exterminio físico por sufrir de manera desproporcionada las violencias económicas y culturales y el abandono institucional (Corte Constitucional, 2009). Según el Informe Nacional de Desarrollo Humano de 2011, el 63% de los pueblos indígenas vive bajo línea de la pobreza, frente al 34% del índice nacional.

Esto puede explicar en parte que la mortalidad infantil indígena triplique la nacional con 90 defunciones por mil nacidos vivos. (Naciones Unidas, 2006) Así mismo, este fenómeno obedece también a la desarticulación del sistema de salud con las parteras y médicas tradicionales, ausencia de traductores y olvido o desmerito de la medicina propia entre los profesionales de la salud. Sumado a esto, el 33.4% de la población indígena es analfabeta, triplicando la cifra nacional, (Naciones Unidas, 2006, p. 144) y existen obstáculos para el acceso y permanencia educativa de las mujeres indígenas por el conflicto armado, la pobreza, la maternidad temprana y la no pertinencia educativa con sus necesidades e intereses. (Mujeres indígenas de Colombia, 2013, p. 13)

A la par de las condiciones socioeconómicas, los indígenas en Colombia han llevado a cabo una lucha por sus territorios que aún no termina. En el 2000, 34 millones de hectáreas en el país correspondían a resguardos indígenas, es decir, el 29.5% del territorio para un 3.5% de población. Sin embargo, esta cifra es engañosa ya que el 79% de ese territorio está en la

Orinoquia y la Amazonía, en donde vive sólo el 5% de la población. Adicionalmente, el 7.8% de los territorios titulados a indígenas son Parques Nacionales sin la autonomía de las autoridades indígenas; (Villa R.: 2011) y debido al conflicto armado y al modelo económico, más del 70% de las tierras tituladas se encuentran ocupadas por empresas y colonos (Naciones Unidas, 2006, pág. 25) o por grupos armados (Naciones Unidas O. d., 2002).

Esta situación es relevante porque muchas veces la tenencia de la tierra mide el reconocimiento de derechos. En el Cauca, donde se asienta el 17% de la población indígena (250.000), sólo 91.000 hectáreas son aptas para la agricultura, es decir, 0.37 hectáreas por habitante. Similares situaciones se viven en Tolima, Nariño, o el resguardo Kankuamo en la Sierra Nevada en donde el 32% de la población solo tiene un 3 % de las tierras; cifra que se reduce si consideramos sólo las aptas para la agricultura. Más allá de las cifras, la gran conclusión es que las poblaciones indígenas no cuentan con tierras suficientes para su seguridad alimentaria. (Villa R, 2011.)

Frente a esta situación, la lucha contra la disolución de los resguardos y la recuperación de tierras ha sido el eje fundamental de la lucha indígena en Colombia. La constitución del 91 aparentemente había saldado esta discusión, pero no es así para los intereses de los terratenientes, los agroindustriales y parte de la institucionalidad que no reconoce la existencia de resguardos de origen colonial. (Villa R, 2011) Muy de la mano del problema de la tierra, el conflicto armado interno y el desplazamiento forzado, son las principales situaciones de vulneración al proyecto colectivo indígena, aunado al control militar y económico en el territorio y la presencia de megaproyectos, cultivos ilícitos y minería ilegal basados en un modelo de desarrollo extractivista. (Sánchez Botero: s.f)

Yo trabajaba con el gobernador en Chigorodó. Lo asesinaron, yo estaba ahí presente. A mí también me encañonaron. Yo les dije: ¿Por qué me están encañonando? ¡Yo soy la maestra de aquí! Bueno, situaciones del conflicto que uno vive; en fin ese episodio quedo ahí, yo no fui capaz de continuar como docente en esa comunidad. A mí se me dañó el mundo de ahí en adelante" (Vergara Casama, 2016)

Según la ONIC, entre 2007 y 2010 fueron desplazados más de 79.000 indígenas. Sólo durante 2011 se presentaron 33 eventos de desplazamiento que ascienden a 5.327 personas. (<http://www.derechoshumanos.gov.co>) En el año 2010 hubo 1.146 mujeres y hombres desplazados forzosamente de sus territorios y un total de 122 personas asesinadas. Aunque estas cifras han venido en descenso debido al acuerdo de paz alcanzado entre el gobierno colombiano y las FARC, para las comunidades indígenas aún es común el asedio y la amenaza por parte de paramilitares e incluso de fuerzas estatales.

En este contexto, la organización indígena como sujeto social ha resistido a los embates de una economía depredadora de las personas y los bienes comunes a través de variadas y creativas acciones colectivas que la han fortalecido internamente y la han visibilizado como defensora de "la madre tierra", con propuestas alternativas al modelo económico y político imperante.

### 2.3. Trayectoria histórica del movimiento social indígena y surgimiento de la ONIC y la CMFG

Aunque hay antecedentes históricos de la resistencia indígena organizada que se pueden rastrear varios siglos atrás, el movimiento indígena contemporáneo tiene como antecedente directo el contexto rural a partir de la mitad del siglo XX; en efecto, las transformaciones económicas y sociales acaecidas desde entonces, generaron nuevos espacios de encuentro y organización entre campesinos e indígenas y nuevas maneras de lucha social por la apropiación y uso de la tierra. (Bengoa, 2000) (Jaramillo Jaramillo, 2011) (Villa R., 2011)

Así, la lucha por el territorio ha sido una de las demandas estructurales que han acompañado al movimiento social indígena desde sus inicios. La misma presión sobre sus tierras y recursos llevó a crear desde 1970 organizaciones propias que van a definir reivindicaciones específicas tales como la lucha por el territorio y la identidad con un enfoque étnico en su acción colectiva, que obtuvo una amplia aprobación y apoyo de sectores sociales. (Bengoa, 2000) (Jaramillo Jaramillo, 2011)

Este proceso histórico no se limita a Colombia y promueve el nacimiento de organizaciones en Guatemala, Ecuador, Bolivia y Chile. En Ecuador después de siglos de resistencia se crea en 1972 la Confederación de Pueblos Kichwa del Ecuador que consolida el movimiento indígena, en la misma década se fortalece el movimiento indígena mexicano con críticas al modelo desarrollista y a la idea de nación mestiza que busca homogenizar a sus ciudadanos. Sus banderas concentraron el derecho a la tierra y el respeto a lo propio manifiesto en la lengua, formas de gobierno y regulación de la vida cotidiana de acuerdo con usos y costumbres. (Mejía y Sarmiento, 1987)

En la década de los noventa, se activan las luchas sociales de campesinos, indígenas y pobladores urbanos latinoamericanos como respuesta a las medidas neoliberales que se implantaron en buena parte del continente, y se fortalecieron en el contexto de ciertas reformas constitucionales que reconocieron derechos a pueblos indígenas. (Escárzaga y Gutiérrez, 2006) La defensa del agua como derecho, la coca como cultivo tradicional, el derecho a la ciudad, la titulación de tierras y la instauración del gobierno propio, pasaron a ser banderas del movimiento en el continente; una de sus consecuencias más evidentes, el ascenso de un indígena y líder cocalero a la presidencia de Bolivia.

Con la "emergencia indígena" de fines de los 80s y los noventa, los asuntos indígenas han ingresado a las agendas públicas y realizado cambios en la institucionalidad, de manera que se han creado agencias o instituciones a cargo de los asuntos indígenas y elaborado políticas, que independientemente de su pertinencia y capacidad en el largo plazo, han instalado en los países la presencia de un nuevo sujeto político. (Naciones Unidas, 2006) Incluso líderes indígenas han accedido a cargos de gobierno por sus capacidades de lucha y organización que, al plantear valores y principios distintos a los tradicionales de la política, atraen a jóvenes e intelectuales de izquierda que ven en éstos nuevas posibilidades.

Han sido las movilizaciones y el relacionamiento nacional e internacional de los pueblos y organizaciones indígenas las que han presionado a los gobiernos para desarrollar políticas diferenciales que en la mayoría de los casos no logran dar plena respuesta a sus



necesidades e intereses; y que además adolecen de indicadores pertinentes que permitan caracterizar grupos subalternizados diferencialmente en las dimensiones de la vida cultural, social y económica. (CEPAL O. d., 2014) (Naciones Unidas, 2006) (Sánchez Botero E.)

En el caso específico del movimiento indígena colombiano, el principal referente histórico son las luchas lideradas por Quintín Lame desde 1914 por el derecho a la tierra y el no pago de terraje. Sin embargo, las organizaciones específicas que son objeto de este escrito, tienen como antecedente directo el mencionado resurgimiento de la cuestión indígena en los setenta y al movimiento indígena como propuesta alternativa al modelo económico. Un referente concreto es el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC- que desde 1971 reivindicó los derechos al territorio y de los pueblos indígenas. En esta década existió un ascenso de la movilización indígena que buscaba la legalización de sus territorios en el altiplano y oponerse a la colonización en las sabanas y selvas, hecho que alimenta el surgimiento de muchas organizaciones indígenas de carácter regional.

En la década de los 80 se constituye la ONIC, hasta el 86 se avanza en titulaciones y, ya a principios de los 90, los resguardos alcanzaban 25 millones de hectáreas, el 22,28% de las tierras del país. Quizás las acciones colectivas más visibles son las mingas de resistencia comunitaria y social que han orientado las acciones de movilización e incidencia en la agenda pública.

La ONIC como autoridad indígena ha mostrado un camino de luchas por el territorio en el plano jurídico, de movilización social y de visibilización e incidencia en la sociedad y la institucionalidad. Estas reivindicaciones por el reconocimiento han contribuido al renacimiento o lucha de poblaciones indígenas “desindianizadas” como los kankuamos, los chimilas, los pastos y los muiscas, entre otros. (Jaramillo Jaramillo, 2011)

En los 90’s inicia otro ciclo de despojo de recursos y vulneración de derechos de los pueblos indígenas y afros al poner en riesgo la ocupación y tenencia de sus territorios por la apertura económica centrada en megaproyectos extractivos y agroindustriales con estrategias

como convencimiento a las autoridades propias de los beneficios de los proyectos, la vulneración a la consulta previa o el desalojo a la fuerza que han marcado la expulsión indígena de sus territorios.

En el 91 con la participación del movimiento indígena en la Asamblea Nacional Constituyente comienza, según Jaramillo, (2011) un periodo de dispersión organizativa y deconstrucción política que tiene como resultado la configuración de la OPIAC como instancia que representa a los pueblos indígenas de la Amazonía; La AISO de indígenas misak en el suroccidente; y la AICO en Nariño, Putumayo y Santa Marta. Esta dispersión organizativa incide en el manejo de los recursos de la Nación y de las orientaciones del movimiento.

Villa (2011) plantea que en la historia reciente son dos los momentos de movilización indígena: 1996 y 2008; el primero, con la toma de 30 organizaciones de la sede de la Conferencia Episcopal y en los territorios de carreteras y manifestaciones públicas para exigir medidas concretas del gobierno para la garantía de los derechos indígenas. Resultado de esta movilización se crea la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos indígenas y la Comisión Nacional de Territorios Indígenas.

El segundo momento de movilización indígena es en 2008 debido a la fuerte represión ejercida por el primer gobierno de Álvaro Uribe; la Minga nacional de resistencia indígena y popular recoge activistas de varios departamentos y sectores organizativos, y luego de una marcha multitudinaria de varias semanas, arriba a Bogotá para encontrarse con variados actores resistentes al modelo de desarrollo y las políticas gubernamentales. (Villa R., 2011., p. 61)

Quizás en la riqueza de la acción colectiva ha incidido la gran diversidad de los pueblos indígenas en el país: en las diferencias de contacto con la sociedad occidental; frente a las reivindicaciones donde, en la zona andina se lucha por la tierra frente a los terratenientes; y en la selva la disputa es por la conservación y defensa de los territorios con las compañías mineras, madereras y colonos. Otras diferencias son las formas organizativas y estilos

políticos que varían desde ser influenciadas por partidos políticos o iglesias hasta las que han logrado mantener su autonomía. (Jaramillo Jaramillo, 2011)

Una de las características que le han dado fuerza al movimiento indígena es la existencia de autoridades propias al interior de las comunidades y de Resguardos como propiedad colectiva por su carácter étnico y cultural, que favorecen que los grupos se den su propia organización social y promuevan prácticas de solidaridad como las mingas. Además, el reconocimiento cada vez más acentuado de los médicos tradicionales y líderes espirituales que orientan el movimiento indígena en las luchas y prácticas cotidianas. (Jaramillo Jaramillo, 2011)

Desde su creación, la ONIC ha abanderado diversos procesos de lucha frente a las afectaciones del modelo de desarrollo, de la vulneración y negación de sus derechos étnicos y territoriales, la violencia y asesinato sistemático de líderes, el irrespeto a la consulta previa, entre otras. Tal como lo planteó en comunicado de prensa de mayo 29 de 2014, algunas de las motivaciones fundamentales de los pueblos indígenas para mantenerse unidos han sido los principios de unidad, como mecanismo de fortalecimiento organizativo; la tierra, como elemento esencial para la vida; la cultura, para el rescate identitario y pervivencia; y la autonomía como ejercicio de lo propio. (ONIC C. A., 2014)

Ha sido la lucha por la autonomía en el movimiento indígena la que ha orientado la construcción de lo propio en las dimensiones políticas, económicas, sociales, normativas y su relacionamiento con las luchas de otros sectores populares. (Jaramillo Jaramillo, 2011)

El proyecto alternativo indígena ha logrado vincularse a otras luchas antisistémicas, respetando formas organizativas y de deliberación y proponiendo relaciones de respeto entre organizaciones.

En 2017 el movimiento indígena continúa en la lucha por sus territorios en escenarios de conflicto armado a pesar del pos acuerdo; para esto ha acudido a estrategias de resistencia y lucha contra proyectos extractivos, promoviendo acciones de sostenibilidad ambiental, social y económica; a estrategias culturales de fortalecimiento de la identidad como los

líderes espirituales. En lo político organizativo promueve el fortalecimiento de las autoridades propias, propuestas normativas y la Guardia Indígena. En el momento afronta además desafíos de la autonomía como la concreción del sistema de educación propia – SEIP- y el de salud propia e intercultural – SISPE-. Además, participa como movimiento social en la confluencia de sectores por la paz e incluso uno de sus logros más importantes es la incorporación del capítulo étnico en los Acuerdos de la Habana.

El papel de las mujeres, sin embargo, ha sido minimizado, cuando no ignorado. Retomando a Quintín Lame, que como mencioné es uno de los referentes importantes del movimiento social indígena, se confirma que incluso desde entonces, el reconocimiento de las mujeres no es el adecuado:

El movimiento indígena luchaba por la recuperación de los territorios, la defensa de la autonomía y la unidad. Pero en todo este proceso el tema de mujeres específicamente no se trataba. Las mujeres fueron parte importante de la historia indígena al participar en el movimiento “Quintín Lame”. Hubo un grupo de mujeres llamadas las Lamistas que también hicieron grandes aportes como mujeres indígenas frente al proceso organizativo. A raíz de la muerte violenta de algunas compañeras en 1972 se empiezan a organizar aún más”. (Tavera D. , 2017)

En el proceso histórico de la ONIC, el año 2007 es de especial importancia para resaltar el papel de la mujer en su fortalecimiento debido a la transición que realiza de ONG a autoridad de gobierno. Este ordenamiento favorece que el Área de Mujer y Cultura se constituya como CMFG con responsabilidades en el gobierno propio. De manera que la CMFG inicia procesos formativos y organizativos para que las mujeres caractericen y busquen soluciones a los problemas identificados por ellas durante el VII Congreso de 2007. Condición participativa a resaltar en todas sus acciones que marca un modo de hacer, decidir y saber:

Las mismas mujeres dijeron que podíamos hacer, a qué le podíamos apuntar primero y fue así como empezamos: primero como a hacer el diagnóstico sobre la

situación de las mujeres indígenas, que ese diagnóstico está dentro del mandato y está planteado para que llegue a todas, a todos los pueblos indígenas; pero en este caso se hizo una primera fase. También se hizo lo de documentación de casos en el marco del conflicto armado que nos permitieran también mirar un poco como está la atención a la justicia para las mujeres indígenas". (Tavera D. , 2012)

El paso de programa a autoridad de gobierno implicó para las mujeres indígenas y la CMFG una oportunidad para evidenciar las condiciones de subordinación y violencias que las afectan y a la vez, la oportunidad de hacerse visibles como sujeto histórico con capacidad de proyecto a través de la promoción de experiencias vitales que llevan a resignificar las condiciones de injusticia en que viven.

## Capítulo 3

# El proceso formativo de la Consejería de Mujer, Familia y Generación

### Introducción

La educación al interior de los movimientos sociales ha sido afirmada como estrategia de afiliación y continuidad de sus militantes al posibilitar nuevas maneras de comprender el mundo y ser sujeto. Los procesos formativos de las mujeres indígenas en la CMFG han favorecido el encuentro y aprendizaje mutuo al compartir necesidades, intereses y experiencias que las posicionan como sujetos de saber con capacidad de materializar el proyecto alternativo indígena desde un enfoque étnico y de género.

El capítulo desarrolla *lo formativo* como *thelos* de las propuestas educativas, los discursos de la Educación Popular, los feminismos y el movimiento social de mujeres indígenas, como sus fuentes; y la formulación provisional de un núcleo común que enmarcaría los propósitos y principios de la propuesta formativa de la CMFG. Su contenido se sustenta especialmente en las entrevistas que realicé a 12 mujeres indígenas, los análisis de agendas y relatorías de encuentros, asambleas y diplomados de mujeres orientados desde la CMFG y, en las teorías de hombres y mujeres (especialmente), que han reflexionado sobre la educación popular, la educación feminista, el feminismo indígena y la interculturalidad.

### 3.1. Ser mujer dentro del movimiento indígena

Al interior de este proceso - proyecto político alternativo, las mujeres han vivido la necesidad de construir nuevas formas de relacionamiento y visibilización, dentro y fuera de sus comunidades, para perfilarse como agentes transformadores. Todo esto en el contexto de unas violencias y carencias específicas que las aquejan más a ellas como un

subgrupo dentro de una población de por sí afectada por la pobreza y la exclusión estructural.

En Brasil, Colombia, Costa Rica y Panamá la mitad de las mujeres indígenas viven fuera de sus territorios. Las causas de las migraciones son en su mayoría estructurales: pobreza, deterioro ambiental, explotación de recursos naturales; y en Colombia, el conflicto armado, la violencia intrafamiliar y el abandono (CEPAL O. d., 2014):

Sin embargo, los avances en materia de reconocimiento, institucionalidad, leyes, políticas y programas para las mujeres indígenas siguen siendo insuficientes y limitados; ellas permanecen invisibilizadas como sujetos de políticas diferenciadas, lo que constituye una expresión clara de la triple carga de discriminación que las afecta: económica, étnica y de género. (CEPAL O. d., 2014, pág. 26)

Adicionalmente, la tasa de fecundidad ha disminuido, aunque continúa siendo más alta que la de las mujeres no indígenas. De 13 países examinados, 9 presentan tasas de 2.4 a 3.9 hijos; las mujeres de Guatemala y Panamá, con tasas más altas, hasta de 5 hijos. Los autores reconocen obstáculos como las concepciones sobre el rol de las mujeres en la reproducción de la cultura, y el concepto de complementariedad entre géneros que influyen en variables como la anticoncepción, el aborto y la lactancia, entre otras. Obviamente, incide además la disponibilidad, acceso y calidad de la garantía del derecho a la salud sexual y la salud reproductiva. (CEPAL, 2014)

El contacto intercultural ha generado cambios en las relaciones entre los indígenas debido al reconocimiento del discurso de los derechos humanos, al acceso a la educación occidental, al relacionamiento interétnico y la reafirmación del movimiento indígena en el nivel nacional e internacional. (Naciones Unidas, 2006, pág. 503) Sus demandas retoman los usos y costumbres siempre y cuando no les causen daño o vulneren sus derechos; señalando específicamente los de participación y los derechos sexuales y reproductivos. (Carlsen, 2009)

Si bien el movimiento de mujeres comparte demandas por igualdad, libertad y participación con el movimiento indígena, ha sido necesaria la diferenciación de sus luchas debido a la posición de subordinación que una lectura patriarcal de los usos y costumbres les impone. A esto se suman las condiciones socioeconómicas precarias, la feminización de la agricultura y de la pobreza debido al conflicto armado. (Carlsen, 2009)

En consecuencia, el rol de las mujeres en las organizaciones ha sido relacionado con el cuidado de la familia y la transmisión de principios y valores. Sin embargo, la afirmación de la autonomía y capacidad transformadora de éstas a la hora de defender los proyectos alternativos del movimiento indígena, más aún en escenarios de conflicto armado, no es visible. Las mujeres en ausencia de los hombres (por razones de desaparición, homicidio, encarcelamiento o participación indirecta en las confrontaciones armadas) asumen los roles de reproductoras de cultura, defensoras del territorio y de la organización, y garantes de la subsistencia de toda la familia.

La negación o invisibilización de las mujeres en las organizaciones viene siendo abordada especialmente por las mismas mujeres, (Gargallo, 2012) (Padierna, 2009 -2010) que identifican como manifestaciones de la marginación femenina, específicamente en las organizaciones indígenas su circunscripción al escenario privado, la reducción de sus roles a la reproducción de la cultura y su exclusión o mínima participación en las instancias de decisión. Aspectos que muchas veces no se mencionan para no afectar a la organización. (Naciones Unidas, 2006) Además, las mujeres son objeto de sobrecarga de trabajo, maltrato, abuso sexual, no acceso a la educación, pobreza, uso como "botín de guerra" y exclusión de su participación en instancias de decisión política.

Las mujeres indígenas particularmente, han debido asumir diferentes roles en la defensa del territorio y pervivencia de la cultura, en la recuperación de tierras, en la siembra de la huerta, en la crianza de los hijos, cuidado de los mayores y, en el servicio comunitario. En los escenarios de conflicto armado, con el homicidio o detención de los hombres han asumido el cuidado de las tierras y la resistencia cultural, con fuertes consecuencias para su vida e integridad.



Son distintas las afectaciones, en el desplazamiento la mujer carga con los hijos. En un desplazamiento el primero que se va es el hombre para que no lo maten, y en la casa queda la mujer. (CMFG, Asamblea de Mujeres Indígenas, 2012)

Para las mujeres indígenas la mayor preocupación es la situación de permanente violencia a causa de la presencia de actores en disputa por los territorios. Pues no sólo son los actores armados ilegales quienes las ponen en riesgo, sino el ejército que protege a las empresas que realizan megaproyectos. Una consecuencia es la militarización de la vida cotidiana y la utilización de las mujeres (Mujeres indígenas de Colombia, 2013, pág. 7)

En los casos de violencia sexual, el 100% de las víctimas fueron mujeres, como presunto actor responsable de la violencia sexual identificada en la base de datos de la ONIC se encuentra el ejército. Este delito es poco denunciado y registrarlo es muy complejo. (ONIC C. d., 2012)

La violencia sexual contra las mujeres constituye una “violencia espiritual” que afecta además del cuerpo de las mujeres, a la cultura (Enlace Continental de Mujeres, 2006). El Auto 004 de 2004 reconoce que las mujeres son vitales en la reconstrucción y fortalecimiento de los tejidos sociales; además, son el segmento poblacional que más ha sido afectado por los crímenes, injusticias e inequidades de la violencia armada y el desplazamiento forzado. (Mujeres indígenas de Colombia, 2013, pág. 11)

Y este caso nos permitió también colocar muchos elementos en el decreto ley de víctimas de cómo sufre el pueblo cuando a una mujer la violan, como la violencia espiritual, la violencia de no poder andar en el territorio. (Tavera D. , 2009, pág. 3)

Las mujeres de la CMFG han debido denunciar además los casos de violencias y violaciones al interior de sus propias comunidades, explicado en el pensamiento feminista por el entronque patriarcal o cruce del patriarcado existente antes de la colonización y el promovido por el capitalismo.

Yo tengo un gran problema y todas los hemos dicho, es lo que está pasando en las comunidades indígenas en Colombia, que es lo de la violación sexual a nuestros niños y niñas y a nosotras las mujeres. Se denuncia, pero no hay un caso resuelto, todos estos compañeros indígenas siguen caminando libres y como si no hubieran hecho nada, y encima de eso, nuestras organizaciones, nuestras autoridades, los colocan en los puestos en el municipio. (CMFG, Asamblea de Mujeres Indígenas, 2012, pág. 10)

Al interior de sus organizaciones, las situaciones que las mujeres consideran de mayor afectación a sus vidas son la violencia sexual, el no acceso a la justicia ordinaria o propia, y la exclusión de la participación. Las que logran participar en instancias del gobierno propio, deben superar muchos obstáculos en su familia, comunidad y organizaciones; y los cargos casi siempre están relacionados con el cuidado a los otros en las consejerías o áreas de mujer, las tesorerías o la administración.

Cuando llegué a la casa a contar que me habían elegido tesorera de ese resguardo que estábamos formando, ahí el suegro armó el lio; hasta ahí fui señora, hasta ahí fui digna. Me criticaban porque ya estaba saliendo sola y dicen que las mujeres no pueden salir sino con su marido. Y empezaron a llamar a mi marido y decirle: mire usted tenía una buena esposa, pero ahora si la perdió, el hogar se perdió. Afortunadamente mi esposo no le ponía cuidado a eso. Él siempre me ha apoyado, él y mis hijos. (Ramírez, 2016, pág. 3)

Las mujeres se explican la resistencia de sus compañeros a su participación, por el temor a perder “el poder” de las decisiones en el movimiento organizativo:

Ese es el miedo de los compañeros de que una compañera hoy esté también como autoridad, también en las organizaciones, ese es el miedo, pero no debe ser miedo, más bien debe ser orgullo para ellos de que sus mujeres estén avanzando, así como lo han manifestado las compañeras. (CMFG, 2012, pág. 12)

Sin embargo, se puede mencionar que gracias al fortalecimiento del movimiento de mujeres indígenas, sus activistas han desarrollado capacidades políticas y organizativas que les han permitido acceder a responsabilidades de gobierno propio y de participación en escenarios de relacionamiento con el Estado y las ONGs (CEPAL O. d., 2014) Estas habilidades construidas en los espacios formativos formales y de la vida comunitaria y organizativa, logran transformar maneras de pensar y hacer de las mujeres. Este proceso no se da sin obstáculos, debido a que se convierten muchas veces en maneras de discutir aspectos de su cultura que se perciben como naturales.

Como respuesta a las situaciones de violencias contra las mujeres por actores externos o al interior de la misma comunidad, la CMFG ha elaborado distintas estrategias que se relacionan con la documentación de casos de violencias, la realización de autodiagnósticos, los procesos de formación para la prevención de violencias, el acceso a la justicia y la formación en derechos humanos. Así mismo, la Consejería ha emprendido acciones de incidencia en políticas públicas, de movilización y toma de tierras, y de participación en instancias nacionales e internacionales de defensa de los derechos de las mujeres. Un ejemplo es la participación en el Enlace Continental de Mujeres, en el que actualmente ejerce la coordinación Arelis Uriana, Consejera de la CMFG en el periodo de 2012 a 2016.

Desde una práctica con énfasis participativo y de género, Dora Tavera la primera Consejera de la CMFG promovió encuentros deliberativos entre las mujeres para que de forma autónoma se decidiera el quehacer de la consejería; así mismo se eligió el Consejo Nacional de Mujeres como instancia asesora no sólo de las mujeres sino con pretensiones de participar en las demás Consejerías que tratan los temas neurálgicos del pueblo indígena como el territorio, los derechos humanos, los sistemas de información o el ambiente.

Los lineamientos que las mujeres propusieron para la dirección del consejo nacional era que fueran mujeres que tuvieran trayectoria dentro de su organización, un proceso organizativo con mujeres que realmente se comprometieran a visibilizar, a representar, a defender los derechos de las mujeres, y a incidir para que esto se

visibilizara hacia afuera y también al interior de los mismos pueblos, lo otro era que fueran dos mujeres por macro, que fuera en la misma estructura que tienen las consejerías de la ONIC, lo otro era que fuera una mujer mayor y una mujer más joven para ir haciendo proceso de formación de escuela. (Tavera D. , 2009, pág. 5)

Así, la relación entre organización y formación en los procesos sociales emancipadores es recurrente. En la Consejería, surge como estrategia principal para la construcción de autonomía de las mujeres indígenas:

Otra cosa que también hicimos énfasis fue la formación. Entonces también empezamos a apostarle a que más mujeres se formaran, y dentro de esa formación pues estuvo muy fuerte el consejo nacional de mujeres indígenas. Empezó un proceso de formación política con el papel que ellas desempeñaban en la ONIC y el papel que desempeñaban en las regionales y cómo empezaban a fortalecer a la Consejería de mujer. (Tavera D. , 2009, pág. 7)

La Consejería y el encuentro de mujeres son comprendidos como escenarios de formación política con incidencia organizativa y en la política pública. Algunos de los temas propuestos para el intercambio entre mujeres son la valoración de las acciones y propósitos de la Consejería, la presentación del diagnóstico sobre derechos de las mujeres indígenas, la identificación de necesidades de formación y el diseño de estrategias de participación en el próximo Congreso.

Tales condiciones de contextos sociales, políticos, económicos y culturales configuran y reconfiguran las posibilidades de constitución de las mujeres como sujetos autónomos en la definición de su proyecto colectivo y personal. Delinean además, la producción de subjetividades críticas en la medida en que afectan la percepción de mundo, la posibilidad de realizar e incluso de soñar lo que se quiere; las comprensiones y prácticas cotidianas, las orientaciones para la acción y las constituciones identitarias. (Torres Carrillo A. , 2006)

Asumir la formación desde una perspectiva que revise la interseccionalidad en las distintas discriminaciones y violencias a las mujeres indígenas, promueve la identificación de

factores políticos y organizativos que permitan que éstas sean tratadas en condiciones de reciprocidad y complementariedad al interior de su cultura.

Hasta aquí he presentado condiciones estructurales y no aprehensibles que han incidido en las luchas y demandas del movimiento indígena en toda la región. Así mismo, la manera particular en que las mujeres indígenas perciben las violencias y discriminaciones en el conflicto armado y al interior de sus organizaciones y comunidades. En el mismo sentido, quise resaltar las posibilidades que la CMFG como instancia de gobierno ha promovido para su visibilización a través de procesos formativos, de investigación, incidencia y movilización de las mujeres indígenas.

Se trata de considerar a las mujeres como agentes de su propia emancipación, en tanto promueven acciones que desnaturalizan las acciones violentas y discriminatorias; el diálogo intercultural, el relacionamiento y, el fortalecimiento de lo propio desde el análisis de la Ley de Origen y el lugar de las mujeres. Tales acciones que llamaré emancipadoras hacen parte del gran abanico de posibilidades que la propuesta formativa de la CMFG despliega a partir del reconocimiento de las condiciones que obstaculizan una vida digna para las mujeres y un escenario de complementariedad con los hombres como concreción de principios del proyecto alternativo indígena.

### 3.2. Acordando sentidos: la educación, la formación y la pedagogía.

Aquí presento una breve exposición sobre los sentidos y complementariedad de las categorías de educación, formación y pedagogía como asunto necesario para reconocer el aporte de los procesos de mujeres indígenas al campo pedagógico de los sujetos sociales. Distinción obligada en la proliferación de propuestas educativas que se autodefinen como alternativas a la educación bancaria y que por falta de reflexividad hacen eco de un activismo pedagógico que instrumentaliza la educación y subvalora las exigencias de propuestas epistémicas con intención transformadora.

En este sentido, en la relación entre educación y movimientos sociales se han identificado posibilidades emancipadoras o formativas cuando lo educativo se configura como una

práctica que problematiza y desnaturaliza lo injusto y propugna por individuos y sociedades democráticas. Esta fuerza liberadora de lo educativo se produce al fortalecer en los sujetos capacidades de lectura de contexto y análisis crítico (orientadas a la transformación) que favorecen la afirmación de propuestas de vida digna alternativas al modelo económico actual. (Aguilera, González, & Torres, 2015) (Barragán, Mendoza, & Torres, 2003) (Barragán, Mendoza, & Torres, 2006) (Gómez Sollano, 2001) (Guevara, 2015) (Michi, 2010.) (Ochoa L. M., 2008) (Padierna, 2009 -2010) (Ruíz, 2005) (Salette, 2003) (Torres Carrillo A. , 2000) (Torres Carrillo, 2006) (Torres Carrillo, 2011)

### 3.2.1. La educación: ¿Reproducción o emancipación?

Hasta los 70s, (Carr W, 1988) ideas funcionalistas consideraban a la educación como estrategia neutral, objetiva y posible de controlar dadas las características deterministas que otorgaban a los procesos sociales y a la misma realidad. Desde una organización burocrática y vertical y un enfoque técnico instrumental se promovían diseños que definían metas e indicadores “objetivos” sobre la enseñanza y el aprendizaje, (Tyler, 1991) que bajo el enfoque científico estaban en manos de técnicos que dosificaban contenidos para que educadores y educadoras los administraran. La valoración de la educación descansaba (como hoy) en estándares internacionales lejanos del reconocimiento de proyectos de vida de poblaciones y territorios, que pretenden medir la apropiación de conocimientos abstractos que no reflexionan sobre las situaciones de desigualdad, discriminación o iniquidad.

Con lo anterior, **una primera afirmación** es que las sociedades tienen como principal mecanismo para su reproducción a la educación, pero a la vez puede ser escenario de resistencias como lo han planteado corrientes críticas, entre las que menciono a la sociología de la educación con Baudelot y Establet (1975), Bernstein (1977), Bourdieu (1997), la educación popular con la extensa y valiosa obra de Paulo Freire (1967, 1970), las llamadas pedagogías críticas influidas por el pensamiento de Freire, con autores como Apple (1987), Giroux (1979), McLaren (1984) y el progresismo español de Jurjo Torres (1994) y Gimeno Sacristán (1998, 2010), entre otros.

Así que en contraposición a la "educación bancaria", algunos autores plantean que es liberadora, crítica y emancipadora cuando se propone transformar las relaciones injustas de poder y saber, incluir el diálogo de saberes y los contenidos de la vida cotidiana para promover la autonomía de los sujetos individuales y colectivos. Tal es el caso de la educación transformadora en las mujeres indígenas, al favorecer la problematización de concepciones de vida deterministas y prácticas sociales que les impiden "ser más". (Bastián Duarte, 2011) (Ochoa L. M., 2008) (ONIC, 2016).

La última afirmación devela una de las dimensiones más ricas de la educación como acción transformadora y constructora de utopías en la tarea de cambio de las condiciones sociales de los sectores excluidos y subalternizados. Sin embargo, es preciso señalar que si bien es un factor determinante no basta para garantizar la labor transformadora. Este es el sentido de la conocida máxima freiriana que la reconoce como imprescindible pero no suficiente para cambiar el mundo.(Freire, 1997)

En las organizaciones populares la educación se comprende como un proceso en que los sujetos se dan forma y al hacerlo transforman el mundo; y promueve sujetos históricos de cambio en donde lo específicamente educativo es la intención de afectar la conciencia, los saberes y los modos de hacer. (Aguilera, González, & Torres, 2015) (Barragán, Mendoza, & Torres, 2006)

Se trata de reconocer en principio, la dimensión socio histórica de la educación y el carácter de agencia de las personas y organizaciones; así que en tanto instituyente buscará que los sujetos lean el contexto no como determinado sino como posibilidad de transformación y propondrá prácticas emancipadoras en las que éstos se asuman como autónomos y desplieguen todas sus capacidades para abordar las situaciones de injusticia que les aquejan. Por las anteriores razones, la educación es política siempre, porque nos habla de principios, valores, visiones de mundo y relaciones de poder. (Aguilera, González, & Torres, 2015) (Carr W, 1988) (Freire, 2005)

### 3.2.2. La educación como *praxis*.

Como ya se mencionó, en respuesta a las críticas reproducionistas de lo educativo las teorías de la resistencia consideran posibilidades de agencia en los sujetos educativos, (Giroux 1992) a través de tácticas, (De Certeau, 1996)(Restrepo, 2002) que les permiten desestructurar las estrategias hegemónicas. En este sentido, **una segunda afirmación es** que la educación liberadora es *praxis* porque favorece la criticidad y realización de acciones emancipadoras de los sujetos, quienes al reconocer que las instituciones no son dadas sino construidas socialmente, se oponen a un “destino” dictado por leyes y orientaciones deterministas.

La educación como práctica transformadora es *praxis* al proponer en la acción reconstruir y resignificar los valores y utopías para los que busca educar, por lo tanto, la formación de sujetos críticos se realiza en la misma relación educativa al materializar los valores de autonomía, creación, criticidad, solidaridad, etc. Aquí me apoyo en la concepción de práctica como las maneras de hacer que la gente del común (incluidos los agentes educativos) utilizan para reconstruir su mundo, para resistir de manera silenciosa a lo hegemónico y configurar identidades o modos de ser. (De Certeau, 1996)(Restrepo, 2002)

### 3.2.3. Lo formativo es instituyente.

Hasta el momento he avanzado en las comprensiones sobre el sentido político de lo educativo y de la educación como práctica transformadora; a continuación, presento las consideraciones que han realizado los autores sobre lo formativo, categoría que permite reconocer la capacidad transgresora e instituyente de los sentidos educativos, en contextos situados y actores diferenciados como las mujeres indígenas.

En primera instancia resalto la idea de lo formativo como propósito de una práctica educativa es decir, como una construcción social e histórica situada que responde e interpreta unos fines relacionados con lo humano, lo existencial y lo cotidiano a diferencia de las tecnologías educativas que instrumentalizan a los seres humanos considerándolos medios y no fines de las prácticas educativas.



De manera que la educación y la formación en tanto procesos se relacionan con la construcción de sentidos y de experiencia en las personas, que surgen de la reflexión de lo realizado, de las prácticas o modos de hacer educativos; nuevamente, sentidos que son posibles de construir en tanto afectan los significados que los sujetos portan sobre los asuntos que les conciernen y marcan sus tiempos y actividades cotidianas, así como su proyecto colectivo.

En este entendido, los procesos formativos pueden reflexionarse desde su capacidad instituyente, como ha sido afirmado, pero, además, desde la posibilidad autónoma y creativa de los sujetos para demandar cambios en las organizaciones, exigencias no planteadas necesariamente desde el movimiento.

Así que la educación como práctica es formativa, instituyente y crítica en la medida en que aporta a la configuración de subjetividades con identidades, prácticas y orientaciones para la acción transformadora. Esa formación produce un tipo de identidad, un nosotros que afecta diversas maneras de ser, hacer y comprender el mundo en las que el autoconcepto y el sentido de pertenencia se amplían hacia grupos e intereses emancipadores. (Aguilera, González, & Torres, 2015) (Barragán, Mendoza, & Torres, 2003) (Ruíz, 2005) (Torres Carrillo, 2000, 2007) (Zibechi, 2003). Adelante, en el análisis de las prácticas emancipadoras de la CMFG describiré las características que delinean un estilo educativo con intenciones transformadoras.

#### 3.2.4. La pedagogía es reflexión crítica de las prácticas educativas

La reflexión sobre las prácticas educativas y sus procesos de formación es a lo que llamaré pedagogía en tanto se constituye en una reflexión de segundo orden que piensa sobre lo pensado (Granja, 2001). Me refiero a que en las prácticas educativas los agentes educativos reflexionan sobre lo realizado, y en la pedagogía se piensa o se observa sobre lo que han observado los agentes educativos.

Vasco (1989) habla de un saber teórico práctico generado por los pedagogos al revisar su propia práctica, enfatizando en que el análisis además de incluir las relaciones entre

agentes y sus mediaciones dará cuenta de las interacciones con los micro y macro entornos de la práctica pedagógica; esta reflexión implica a la pedagogía como una práctica que produce saber. (Vasco C. y., 2008)

La pedagogía es la tematización de lo educativo, la sistematización de sus sentidos y procesos; a diferencia de la educación, siempre es resultado de una conciencia reflexiva que busca responder a la pregunta de ¿cómo educar? en un contexto social e histórico específico. (Lucio, 1989)

### 3. 3. Las propuestas educativas en los movimientos sociales

Los estudios sobre las relaciones entre los procesos educativos y la acción colectiva de los sujetos sociales aportan a su caracterización y comprensión como estrategias de formación de militantes y actualización de sus apuestas frente a la propuesta neoliberal. (Padierna, 2009, Michi, 2010, Rockwell, 2012, Torres Carrillo, 2013 y 2016, Zibeche, 2013).

Rockwell (2012) dando continuidad a las ideas anteriores, plantea que los sujetos sociales en la última década del siglo XX se caracterizan por retomar recursos y prácticas sociales para resistir, elevar banderas de diversidad cultural y social con relación a los cambios económicos; y formular proyectos alternativos de vida en donde lo educativo toma mayor relevancia. En el mismo sentido, Torres Carrillo (2013) afirma que los procesos formativos en las organizaciones son proyecciones del movimiento en los que es posible reproducir y actualizar repertorios de acción colectiva, así como, socializar saberes y confirmar proyectos alternativos a los modelos vigentes.

Todo lo anterior en la idea de que el movimiento y las organizaciones desarrollan procesos educativos para materializar su proyecto colectivo y, que a la vez el movimiento es formador, trascendiendo la idea de espacio de formación convencional y la de formador – formado (Barragán, Mendoza, & Torres, 2003) (Barragán, Mendoza, & Torres, 2006) (Michi, 2010.) (Padierna, 2012) (Salette, 2003) (Aguilera, González, & Torres, 2015)

### 3.3.1 Los propósitos educativos en los movimientos sociales

De acuerdo con los autores mencionados los sujetos sociales comprenderían los procesos formativos que desarrollan como estrategia de configuración de subjetividades al proponer la formación de seres humanos justos y solidarios; la con - formación de identidades colectivas e individuales que se reconocen en la acción social y resistentes al modelo hegemónico y, apostar a la construcción de sentidos y prácticas que materialicen los proyectos alternativos. De esta manera, los procesos educativos “impregnan” el mundo de la vida y permiten que los sujetos libres y autónomos construyan nuevos sentidos sobre su lugar en el mundo. A continuación, desarrollo cada uno de los propósitos enunciados:

*a) Primer propósito: La formación de seres humanos justos y solidarios.*

Las prácticas educativas expresan proyectos culturales históricamente situados que interpretan los contextos y realidades particulares, conciben estrategias de acción para su transformación y, apuestan por ideales de seres humanos y sociedades alternativas a la sujeción y la subordinación; de ahí que los propósitos formativos deban interpretarse desde las lecturas de contexto y consideraciones sobre el sujeto y la subjetividad.

En América Latina, en los 60's Paulo Freire propone una “pedagogía liberadora” en franca crítica a la que llamó “educación bancaria”. La pedagogía del oprimido busca su liberación a través de profundizar en los niveles de concientización, es decir de lectura y acción sobre la realidad, pues “cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora” (Freire, 1977, 35). Su método de alfabetización propone el diálogo, para dar voz a los que han sido silenciados por el poder. Para Freire, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 199,24).

Como propósito formativo implicó que a través de la educación se edificaría el “hombre nuevo” (Rockwell, 2012), idea impulsada desde los 70s, en donde su construcción y

dirección la realizaba una vanguardia. Incluso, el sujeto proletariado requería de una élite política que lo constituyera. A la par de la formación del hombre nuevo, se producía una discusión frente a la educación como estrategia de reproducción social en la que a través de la violencia simbólica se buscaba adaptar y homogenizar a los y las estudiantes para que realizaran lo esperado desde su condición de clase (Althusser, 1968). En respuesta, los procesos educativos buscaban aumentar el capital cultural de niños y niñas marginales, con propuestas compensatorias, de acuerdo con un ideal de cultura (Dietz, 2012) (Walsh, 2009). Así mismo, surge la teoría de la resistencia, que plantea la educación como un escenario de disputa y reacción frente a lo hegemónico (Torres J. , 1994).

Una crítica importante en los 80's a la idea del "hombre nuevo" es la de considerar que solo unas élites pueden iluminar a "las bases", proponiendo a cambio el diálogo de saberes y la autoformación. Es decir, que se recuperan las prácticas y saberes de los sectores no hegemónicos como contenidos para la emancipación. Así mismo, la fuerza de liderazgo descansa en las propias personas y no en un grupo de vanguardia a cargo de la formación del movimiento. (Michi:2010, Padierna:2012, Rockwell: 2012, Torres Carrillo: 2011).

Es así, que en los 80s los movimientos sociales avanzaron de una perspectiva determinista de los sujetos centrada en la clase social hacia otra que los reconocía en la diferencia y permitió ampliar la mirada sobre sus necesidades y experiencias. A partir de esta lectura plantearon la formación de seres solidarios, justos y comprometidos con las transformaciones sociales desde subjetividades lúdicas, eróticas, emocionales y racionales. (Ruíz, 2005) (Torres Carrillo, 2011)(Zibechi, 2003)

Ya en la época, se reconocía la potencia de los procesos formativos en la producción/transformación de subjetividades como resultado de prácticas educativas que van más allá de un sentido de instrucción e instrumentalización de los seres humanos, ampliándolos a la posibilidad de incidir en la formulación de apuestas y proyectos sociales que aborden la justicia, la solidaridad, la democracia, la igualdad, el respeto y la valoración de la diversidad y la vida digna.

En los procesos formativos de las organizaciones los sujetos se dan forma y al hacerlo buscan transformar el mundo (Barragán, Mendoza, & Torres, 2006); su propósito sería formar sujetos históricos de cambio y lo específicamente educativo sería la intención de afectar la conciencia, los saberes para que los sujetos resignifiquen sus realidades y produzcan nuevos sentidos sobre ellas; de manera que en las representaciones sobre el mundo social puedan apreciarse “otros mundos posibles”, no determinados. (Gómez Sollano, 2001) (Torres Carrillo, 2006)

Adicionalmente la educación occidental, tensionada por las experiencias formativas de los movimientos sociales postula la escuela como lugar único o central para la formación (Michi, 2010, Padierna: 2009, 2012, Salette:2003). En cambio, la apuesta alternativa propone al movimiento o a la organización social como sujeto y escenario educativo que materialice la transformación de relaciones de poder y saber entre “educadores” y “educandos”.

La afirmación de la organización como sujeto y lugar formativo se afianza en la comprensión de la educación a lo largo de la vida, problematizando las representaciones de edades y tiempos para aprender que desconocen y marginan a las y los adultos mayores como sujetos productores de saber y experiencia; así como la primacía de lo académico formal como único lugar de producción de saber. (Torres Carrillo, 2006) (Torres Carrillo, 2007). Son múltiples las investigaciones en que los actores sociales de los movimientos señalan el espacio de la fábrica, el sindicato, las reuniones de las organizaciones y el acompañamiento que hacen “los fundadores” como espacios formativos. (Barragán, Mendoza & Torres, 2006, Goldar, 2010, Padierna, 2010, Ruíz Muñoz, 2005)

Al considerar que “todo es educativo” (Barragán, Mendoza, & Torres, 2006) es posible que las actividades de la organización tengan altos grados de significación para las personas debido a su cercanía con el contexto particular, su problematización de lo cotidiano, la desnaturalización de prejuicios, sus posibilidades pragmáticas de reorientación de las comprensiones sobre el mundo de la vida, etc.; de manera que las organizaciones se

constituyen en escenarios educativos al dotar a los sujetos con nuevas capacidades y herramientas para comprender y trans-formar la realidad.

Si la construcción participativa de mundos posibles se concreta en las organizaciones, la centralidad de un agente educativo no es necesaria, pues de acuerdo con las experiencias, habilidades, contextos y coyunturas serán unos u otros los llamados a ocupar el lugar de formadores, de manera provisional. Sin embargo, los procesos formativos apuntan a que sus activistas y la organización como sujeto que aprende, realicen apropiaciones duraderas que configuren en el largo plazo saberes y prácticas identitarias en sus militantes. (Padierna, 2009 -2010) (Salette, 2003).

Esta condición de escenario formativo interpela relaciones de poder y saber entre los activistas al producir múltiples interacciones mediadas por los sentidos del proyecto colectivo; y, confirma la posibilidad de construcción de saberes y conocimientos desde los activistas y la experiencia en las organizaciones; es decir, abre paso a la elaboración de epistemologías propias que promueven modos de pensar y hacer situados.

*b) Segundo propósito. La conformación de identidades colectivas e individuales que se reconocen en las acciones sociales y en resistencia al modelo hegemónico.*

Como ya se mencionó, en los 90s se realiza una ruptura frente a los procesos asimilatorios para afirmar la pluralidad y la diversidad desde la categoría de diferencia (Dietz, 2012) (Rockwell, 2012) (Walsh, 2009) que expresan las demandas de los movimientos y organizaciones sociales con relación a otras dimensiones identitarias de los sujetos como "lo territorial, lo étnico, el género o las prácticas culturales" (Torres, 2006, 98) (Zibechi, 2003). En este reconocimiento, Padierna (2009) plantea que la educación forma sujetos en la medida en que conforma identidades que son posibles de rastrear a través de los cambios de conducta y en las maneras de comprender y actuar sobre la realidad.

Esta función identitaria se fortalece con la visibilización de las trayectorias de los sujetos subordinados y de sus experiencias en pro del cambio social, de manera que se reconoce su protagonismo y capacidad de incidencia en la vida cotidiana. Lo anterior quiere decir,

que la comprensión de lo identitario incluye las percepciones, representaciones y autoimágenes que los hagan sentirse "parte de" (Giménez, sf). Esta identificación fortalece y actualiza las banderas de los sujetos por la posibilidad integradora de proyectos de vida colectivos, que hacen contrapeso a los modelos hegemónicos. (Aguilera, González, & Torres, 2015) (Barragán, Mendoza, & Torres, 2003)

Para el caso de las mujeres indígenas, la necesidad de participación en sus comunidades y el empuje hacia procesos económicos para la sobrevivencia las han llevado a incurrir en nuevos escenarios como talleres de tejido o artesanías, cooperativas y grupos de formación, en donde avizoran otros horizontes (Bastián Duarte, 2011)(Carlsen, 2009)(Padierna, 2009 -2010). Todo lo anterior en la idea de que el movimiento y las organizaciones desarrollan procesos educativos para materializar su proyecto colectivo; pero a la vez que el mismo movimiento es formador, trascendiendo la idea de espacio de formación convencional y la de formador – formado.

*c) Tercer propósito. La construcción de sentidos y prácticas educativas y políticas para la elaboración de proyectos alternativos.*

El pensamiento único (hegemónico) se ha instalado en la realidad de las personas a través de los procesos educativos, comunicativos, políticos, económicos y culturales; es decir, en las distintas esferas del mundo social produciendo desazón y miedo frente al cambio o lo que pueda parecer diferente o "alternativo" a lo convencional.

El lugar de los procesos formativos en las organizaciones es instituyente, desafía el orden hegemónico a través de proponer "otros mundos posibles", afirmar la diferencia, la diversidad, la pluralidad, la importancia de lo colectivo y la solidaridad; en fin, al plantear a los sujetos como productores y socializadores de sentidos e identidades distintos a los impuestos que promueven acciones políticas, económicas, sociales y culturales alternativas (Aguilera, González, & Torres, 2015) (Lamus, 2006) (Michi, 2010.) De esta manera, favorecen que los sujetos sociales luchen "por la desnaturalización de imaginarios que subordinan y cosifican a las personas; entrar en la pugna por la creación de sentidos y

saberes alternativos a los impuestos por el pensamiento hegemónico, al producir relacionamiento en la diversidad y la diferencia” (Albán, 2015, pág. 4)

En este sentido, (Barragán, Mendoza, & Torres, 2006) proponen como características de las propuestas formativas su emergencia como respuesta a las necesidades del movimiento social, su incidencia en el fortalecimiento de principios y programas y su capacidad como escenarios de socialización de valores, saberes, experiencias y estrategias de acción que promueven relaciones horizontales y colectivas como redes y asambleas. No menos importante, es su carácter pragmático, al incorporarse en la cotidianidad de los participantes. Los procesos formativos ofrecen en esta dirección maneras de comprender, hacer y ser con los otros que proponen relaciones democráticas y solidarias que buscan viabilizar apuestas alternativas al modelo neoliberal.

En síntesis, consideraré prácticas alternativas al modelo neoliberal a los procesos formativos de las organizaciones indígenas en su capacidad de transformación y producción de subjetividades emancipadoras, al constituirse en escenarios educativos que transgreden las relaciones instituidas con el saber/poder al generar condiciones para la configuración de proyectos alternativos al hegemónico neoliberal, y contribuir a la construcción de saberes y valores comunitarios, contrarios a los hegemónicos. Es decir, la formación como estrategia de los sujetos colectivos para la descolonización de las relaciones injustas e inequitativas con el poder y el saber.

### 3.3.2. Las fuentes de los procesos educativos de la CMFG.

Hasta ahora he presentado las correlaciones entre lo educativo, lo formativo y lo pedagógico en la idea de acotar a lo formativo como thelos de prácticas educativas emancipadoras. En este apartado refiero a los discursos de la educación popular, los feminismos y el movimiento social de mujeres indígenas como fuentes de la propuesta educativa de la CMFG y propongo un núcleo común como lente para la lectura de sus principios y propósitos.



El VII Mandato de la ONIC de 2007 inauguró como ya se mencionó un periodo en que la organización se posicionó como autoridad indígena ante sus pueblos, gobiernos y cooperación internacional. Para la CMFG el paso de área o programa a instancia de gobierno implicó una ampliación de su relacionamiento y responsabilidades.

Desde 2007 han gobernado dos consejeras, de 2007 a 2011 estuvo a cargo Dora Tavera, mujer pijao que luego fue consejera de administración y actualmente coordina la Escuela de Formación Indígena EFIN, de la ONIC. De 2012 a 2016 Arelis Oriana del pueblo Wayuu estuvo a cargo de la coordinación de la CMFG y actualmente ejerce la misma responsabilidad en el Enlace Continental de Mujeres –ECM-. Para el tercer periodo de la CMFG es elegida Lejandrina Pastor, mujer wiwa reconocida por su liderazgo en la región Caribe. Es importante recalcar que las tres mujeres que han presidido la CMFG han participado en los procesos de formación de la ONIC y por su trabajo local cuentan con el reconocimiento de las otras mujeres.

Las reflexiones y acuerdos del IX Congreso Indígena nacional realizado en 2016, permiten realizar un balance de los avances y desafíos en las acciones de la CMFG. Las líneas estratégicas presentadas por la CMFG en dicho evento, insistieron en la necesidad del fortalecimiento político, la incidencia en espacios de decisión de políticas para mujeres, la promoción de espacios de formación para todas las generaciones y su vinculación con la educación propia, la investigación y documentación de casos para fortalecer la justicia propia y la ordinaria alrededor de los derechos humanos, y la gestión en escenarios nacionales e internacionales para posicionar la voz de las mujeres (ONIC, 2016)

La discusión de la Mesa de Mujer, Familia y Generaciones en el IX Congreso se confirma la persistencia de violencias contra las mujeres indígenas, a las que se incluyen los embarazos y matrimonios a temprana edad, la pelona y la ablación; planteando que son prácticas que les causan daño y afectan los planes de vida de la gente indígena.

Frente a la participación política se reclama que no se le da importancia a las mujeres en la organización y que en los espacios políticos solo se nombran si alguna está presente;

además se denuncia que la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas de la ONIC ha servido para captar recursos que no se dirigen a los programas de mujeres.(ONIC, 2016)

En la profundización de un enfoque diferencial la CMFG decide apoyar una instancia similar para jóvenes y una política integral de cuidado para la infancia, enfatizando en que la justicia propia no actúa de manera suficiente en los casos de vulneración de la vida de los niños y las niñas ni se garantizan acciones de prevención y reparación. (ONIC, 2016)

La propuesta educativa de la CMFG corresponde con una construcción histórica que encuentra sus antecedentes en los años 60's gracias al ciclo revolucionario en América Latina y la emergencia de luchas sociales que denunciaban la injusticia social en sujetos específicos de la población como los sectores populares, las mujeres y los indígenas que nutrieron ideales de agencia social a través de la iglesia comprometida con los pobres, la educación popular, los feminismos liberales y el movimiento social de mujeres indígenas; los rasgos de tales fuentes pueden encontrarse en sus actuales modos de hacer que resultan orientadores para la elaboración de pedagogías interculturales y el reconocimiento de epistemologías propias.

A continuación describo brevemente cada una de estas corrientes de pensamiento a través de sus características y principios, enseguida acoto lo que podemos llamar el núcleo común (Torres Carrillo, 2007) de una pedagogía de y con mujeres indígenas.

### 3.3.2.1. La educación popular (EP)

A partir de los 70's del siglo pasado la EP ha sido una práctica orientadora en las organizaciones sociales al reivindicar el sujeto popular como portador de saber y a la educación como práctica liberadora. Freire reconoce la dimensión política de la educación por su carácter emancipador y utópico que a través de procesos de concientización hace posible la desnaturalización de las situaciones que impide a los seres humanos ser autónomos y libres.

Paulo Freire es de lejos, de los autores que más aportaron a la reflexión educativa popular al criticar la pedagogía del Oprimido y formular una educación como práctica de libertad, la necesidad de una pedagogía de la autonomía y, del diálogo como proceso intersubjetivo; en fin, de la educación popular como alternativa contra hegemónica (Freire, 1970, 2005). Tales posibilidades de los procesos educativos populares se comprenden en la idea de la educación como acción práctica –política-, es decir, como formadora de sujetos que encuentran/profundizan/renuevan ideales y apuestas sociales al encontrar formas y relaciones para reflexionar su saber.

Torres Carrillo (2007) reconoce que no hay unidad en las maneras de definir a la EP, y presenta algunas concepciones que refieren a un proceso colectivo que promueve al sujeto popular como sujeto histórico; a una práctica social crítica que aporta a la construcción del movimiento popular; una toma de conciencia para la organización y la participación popular y; una práctica social explícitamente política que afirma los intereses de los sectores populares.

El autor plantea como núcleo común de la EP la lectura crítica a lo establecido por injusto y excluyente, y al papel reproductor de la educación; el compromiso con la transformación de una sociedad justa e incluyente; la afectación de la subjetividad de los sujetos educativos (sectores populares) y la creación de metodologías dialógicas, participativas y prácticas como procesos educativos experienciales. Una breve descripción de cada aspecto:

- La lectura crítica a lo establecido por injusto y excluyente.

La EP es antisistémica por el carácter injusto y excluyente del capitalismo con los sectores populares, a quienes somete e “impide ser más” en el sentido de humanidad y he aquí la crítica a la educación como soporte del sistema social al reproducir relaciones verticales y clasistas que favorecen la desigualdad social. Es desde la crítica a la educación bancaria donde el conocimiento es considerado mercancía y el sujeto popular como ignorante, que Freire propone a cambio, una educación en donde educador y educando se hagan libres a través del diálogo.

- Intencionalidad política transformadora.

Explícitamente la EP reconoce el vínculo educación - política y propone la transformación del capitalismo para construir sociedades más democráticas e igualitarias en donde los sectores populares sean sujetos de saber y poder. La crítica es a la pobreza y exclusión que ha dejado a su paso el capitalismo y su naturalización como responsabilidad de la educación.

- Los sujetos populares, sujetos de su propia emancipación.

“Nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” planteaba Freire en la pedagogía del Oprimido (1975), de manera que son los sujetos subalternos a través de su autonomía quienes pueden romper las cadenas de la opresión; y aquí está la educación para apoyar la construcción de sujetos con capacidades para lograrlo.

- La EP busca afectar la subjetividad popular.

Al afirmar que todas las personas sin distinción alguna poseen saberes, la EP amplía los escenarios y agentes educativos de los planteados en el sistema educativo formal. De esta manera las organizaciones se constituyen en espacios de construcción colectiva de conocimientos que apuntan a la transformación social y el proyecto popular.

Estas consideraciones proponen que la educación afecta no solo la cognición de los participantes sino que en tanto elaboraciones de sentido promueve imaginarios, representaciones, emociones, sentimientos, concepciones, etc que configuran una subjetividad popular con vocación de cambio.

- Búsqueda de metodologías coherentes.

De acuerdo con sus sentidos alternativos los y las educadoras populares han promovido acciones educativas que rompan las jerarquías y maneras de producir saber de la pedagogía convencional. Así mismo se han concentrado en que las técnicas educativas partan de la realidad de los participantes y permitan mediante una espiral de construcción de saber, problematizar y formular alternativas transformadoras que afecten de manera

integral a los sujetos; por esta razón se acude a la espiritualidad y los rituales de encuentro, prácticas estéticas, lecturas de contexto, metodologías de investigación participativas, etc, que viabilizan el diálogo intercultural.

La estrategia del diálogo plantea que educadores y educandos poseen saberes cotidianos y científicos que han sido contruidos desde lógicas distintas, unos desde lógicas formales, otros en la experiencia cotidiana y que la riqueza de los diversos saberes estaría en su complementariedad. Por esta razón la EP se ocupa de diseñar escenarios educativos que den la voz a los sujetos y saberes que han sido marginados e invisibilizados pero que muestran su capacidad respecto a la resolución de problemas sociales.

En la actualidad la EP busca articularse con otros paradigmas emancipadores para responder a los retos del neoliberalismo como proyecto hegemónico que desafía las claves de lectura contruidas hasta el momento, particularmente desde el marxismo ortodoxo (Torres Carrillo, 2009).

En entrevistas realizadas a dos mujeres formadoras, la primera en México y la segunda de la CMFG, se relacionan inicios de militancia en los grupos eclesiales de base y luego en la educación popular.

Ana María García (García, 2016) reconoce entre sus influencias "la corriente pedagógica de Freire, la irrupción del zapatismo y el movimiento de solidaridad con la lucha de los pueblos centroamericanos"; fundadora de la organización EDUCA, plantea que en la actualidad luego de varios cambios y transformaciones tienen tres campos de acción: la lucha por los derechos territoriales, educación y comunicación e incidencia y participación.

Por su parte, Janeth Lozano (Lozano, 2017) menciona en su trayectoria formativa:

"A finales de los 70's me fui al Brasil y tuve un tiempo de conocer mucho más de educación popular; algo se decía de las mujeres pero esa ida allá como que me dejó mucho más claro que lo mío era educación popular y por muchos años me definí como educadora popular, ahora le puse un apellido que es educadora popular

feminista, ese es mi apellido; pero siempre la educación popular ha estado como mi fuente”.

En los anteriores testimonios se identifican a la teología de la liberación y la educación popular como fuentes de la militancia que posteriormente se hibrida o tematiza en situaciones de demanda social como el territorio, la participación o los derechos de las mujeres. De la misma manera, Padierna (2012) reconoce en la educación popular y especialmente en Freire, como principal actor, una amplia influencia en las experiencias latinoamericanas que comprenden lo educativo en su potencial liberador.

### 3.3.2.2. Los feminismos de segunda y tercera ola.

Un primer acuerdo en los planteamientos del movimiento de mujeres es la consideración del patriarcado como fuente de las múltiples discriminaciones que las afectan. Situación que no se presenta solamente en el modelo neoliberal, sino previo a esta formación.

Luna (2013) menciona que la inclusión de la mujer en la modernidad se realiza desde la diferenciación sexual y su rol de madre reproductora de las buenas costumbres y la moral. Es decir, que si bien, se la reconoce y se abren puertas para que pueda ser ciudadana, lo es, solo en la medida en que afirma las convenciones sociales. Esta división social expresa además, la que se realiza entre lo público y lo privado, dejando a las mujeres la salvaguarda del segundo y por fuera del ámbito de participación política.

Las luchas de las mujeres han sido documentadas especialmente, por las mismas mujeres y en términos generales, respetando sus particularidades regionales, se han agrupado alrededor de tres “olas” de demandas e intereses.

En los 60s surgen en el continente americano políticas desarrollistas que para el caso de las mujeres, promueven el control de la población y su rol como agentes de progreso con una sociedad fuertemente conservadora. Las demandas de este momento son por la liberación de la mujer, la igualdad laboral con los hombres y la autonomía en las decisiones sobre el

cuerpo (legalización aborto, liberación sexual) (Luna G. L., 2004) , (Torres Carrillo, 2011) como avance en la discusión de "lo personal es político".

En los setentas los movimientos de la segunda ola enfrentan y exigen participación en la vida política y profundización de la democracia, "democracia en el país y en la casa" fue el lema de las chilenas. El feminismo de segunda ola (liberal, socialista radical) se amplía con las discusiones post estructurales, postmodernas y post coloniales que se expresarían en las corrientes de la "diferencia social". Una crítica que se realiza en este momento al feminismo es la poca importancia que presta a la clase, la raza y la etnicidad (Lamus D. , 2010).

Desde los 80s el feminismo debió responder a las dramáticas condiciones de la situación política de estados militarizados o autoritarios, distanciándose del feminismo europeo. Desde estos tiempos la presencia de mujeres negras, indígenas, sin tierra, etc., reactivaron y actualizaron las banderas feministas y enriquecieron la diversidad y mirada del movimiento, al sumar a las discusiones de la segunda ola, sus valores, creencias, prácticas y demandas desde la etnia y la opción sexual. La tercera ola, se caracteriza por el distanciamiento del "esencialismo radical" de la segunda ola (Torres Carrillo, 2011), no responde a un solo modelo de mujer, considera al género como construcción cultural y una de sus reivindicaciones es desde la micro política o el poder en la vida cotidiana.

En América Latina la primera ola es la sufragista que ya se ha descrito centrada en el voto como participación política y énfasis en la imagen de la mujer como madre y reproductora de la cultura. Según Lamus, la segunda ola con influencia desde EEUU y Europa debió competir con las teorías y prácticas del marxismo de la izquierda latinoamericana, y ambas con las interpretaciones y los conflictos presentes en los contextos. Estas recogen el legado de que "lo personal es lo público" y amplían las nociones de lucha revolucionaria en la cotidianidad, en las relaciones de clase y en las del poder patriarcal.

En Colombia, Lamus ubica el desarrollo de la segunda ola de 1970 a 1990, a partir de tres elementos, la institucionalización del discurso feminista y la reconstrucción de los discursos

de la "mujer" de Naciones Unidas, las agencias de cooperación Internacional y las políticas de los estados. Un segundo, el movimiento se desplaza de una visión contestataria a una de corte liberal/incluyente y, tercero, se develan las relaciones de poder internas del movimiento. También juegan la escasa comprensión del Estado y la sociedad colombiana de las demandas de las mujeres en el contexto de la guerra.

En el plano internacional se pueden identificar elementos como la desaparición del bloque socialista, la entronización del neoliberalismo, la transición a la democracia en los regímenes de América Latina y la agudización de la pobreza. En el contexto nacional la exacerbación de la guerra, el narcotráfico y el paramilitarismo y, las prácticas violentas que definen a las mujeres como botín de guerra.

### 3.3.2.3 El movimiento social de las mujeres indígenas

La situación de subalternidad de las comunidades indígenas, especialmente las mujeres, se origina en una concepción de raza connatural al colonialismo, que nombra las culturas ancestrales como inferiores y con ello justifica el eurocentrismo como modelo hegemónico, que se reserva los roles de producción presuntamente legítima de conocimiento y cultura (Santos, 2009). Dicha estructura basada en la raza ha trascendido en el tiempo al propio colonialismo llegando a ser un componente de la matriz de poder actual (Albán, 2015) (Escobar, Alvarez, & Dagnino, 2001).

La afirmación de las diversas culturas de los pueblos ancestrales se constituye en una alternativa que permite desandar la ruta hegemónica de este colonialismo basado en la raza, activando otros modos de entender la vida política, social o económica, entre otros. Particularmente las mujeres indígenas aun en contextos de conflicto armado han afirmado los principios de unidad, identidad, autonomía y territorio a la hora de defender los proyectos alternativos del movimiento indígena, y en ausencia de los hombres (por razones de desaparición, homicidio, encarcelamiento o participación indirecta en las confrontaciones armadas) les ha correspondido defender el territorio, a la organización y garantizar la subsistencia de toda la familia.



A pesar de lo anterior, frente a las prácticas culturales tradicionales y las nuevas que han debido asumir las mujeres indígenas en todos los países de la región, manifiestan desconocimiento a su labor, exacerbación de su rol como reproductora de la cultura circunscrita al espacio doméstico, sobrecarga de trabajo, maltrato, abuso sexual, no acceso a la educación, pobreza, uso como “botín de guerra” y exclusión de su participación en instancias de decisión política (Enlace Continental de Mujeres Indígenas, 2006).

Por lo anterior, si bien el movimiento de mujeres comparte demandas por igualdad, libertad y participación ha sido necesaria la diferenciación de las luchas de las mujeres indígenas por la fuerza y marco de sus usos y costumbres, aunada a las condiciones socioeconómicas precarias, la feminización de la agricultura y de la pobreza por el contexto armado. Estos factores condicionan la construcción de una subjetividad femenina en interacción con identidades como la familia indígena/campesina, la identidad étnica e indígena y la primacía de la lucha por la sobrevivencia (Carlsen, 2009).

Sumado a las condiciones de subordinación que afectan a las mujeres indígenas en la relación familiar, también se mencionan la invisibilización de sus aportes en la vida política de las organizaciones y la ausencia o mínima participación en las instancias de gobierno propio. Esta negación de las mujeres en las organizaciones viene siendo abordada especialmente por las mismas mujeres (Gargallo, 2012) (Padierna, 2009 -2010) que identifican como manifestaciones de la marginación femenina, su exclusión o reducida participación en las instancias de decisión, la definición de sus roles con relación a la reproducción de la cultura y su circunscripción al escenario privado.

#### 3.4. El núcleo común de la pedagogía de las mujeres indígenas

En este apartado propongo los elementos que constituyen la intersección entre la EP y los feminismos y que materializan una propuesta de interculturalidad desde la perspectiva étnica y de género en la CMFG. Esta confluencia es rica en sentidos y modos de hacer emancipadores al leer de manera diferencial las condiciones materiales y los contextos, identificar mediante la interseccionalidad, imaginarios y prácticas que subordinan a las

mujeres indígenas, reconocer en la cultura propia y la Ley de Origen acumulados valorativos y experienciales para el fortalecimiento organizativo y elaborar metodologías situadas que viabilizan el proyecto colectivo desde una perspectiva de mujer indígena.

A continuación, desarrollo cada uno de los aspectos que configuran el núcleo común de una pedagogía con/de mujeres indígenas: la crítica al modelo hegemónico y el entronque patriarcal, la interseccionalidad como lente de análisis de las violencias y discriminaciones contra las mujeres, la mujer como sujeto político y no como víctima; los principios de dualidad y reciprocidad y lo contextual – visceral como práctica formativa y, la potencialidad de lo educativo en la transformación social.



*Ilustración 1 Ser indígena y ser mujer. Diplomado "Mujeres indígenas, violencias y acceso a la justicia". Bogotá, febrero, 2016*

- La crítica al modelo hegemónico y el entronque patriarcal.

En principio, las perspectivas fundadoras de la propuesta educativa de la CMFG son anticapitalistas pues reconocen las condiciones de desigualdad, pobreza y desequilibrio ambiental como consecuencia del modelo extractivo. Aún más, el exterminio de pueblos indígenas, el arrasamiento de sus lugares sagrados, el asesinato o desaparición de sus autoridades tradicionales y el incumplimiento de acuerdos como el Convenio 169 de la OIT y su consulta previa son muestras evidentes de este desequilibrio. (CEPAL, 2014) (Ochoa A. M., 2015) (Villa W. , 2011.)

Si bien cada pueblo indígena es diferente y por tanto, también son diversas sus representaciones y las ideas de mundo que tienen sus mujeres, el feminismo indígena ha identificado que previo a la colonización ya existía un patriarcado ancestral que las subordinaba. A este fenómeno de intersección se ha llamado entronque patriarcal; es decir, que la estructura de subordinación hacia las mujeres indígenas anterior a la colonización encuentra en el capitalismo una matriz cultural, política, social y económica funcional a su continuidad. (Gargallo, 2012) (Paredes, 2008)

- La interseccionalidad como lente de análisis de las violencias y discriminaciones contra las mujeres.

Una herramienta que ha permitido desentrañar la complejidad de la simultaneidad de violencias hacia las mujeres, es la interseccionalidad o "triple lente" (Leger, 2009). Se trata de reconocer la manera en que las distintas discriminaciones afectan la configuración de sujetos y la garantía y goce de sus derechos como es el caso de las identidades de género, étnica y popular en las mujeres indígenas; quienes desde este análisis han desnaturalizado relaciones que consideraban dictadas por sus leyes de origen o por condiciones biológicas de inferioridad ante los hombres.

El análisis de las situaciones de las mujeres indígenas desde la interseccionalidad es uno de los aspectos, como veremos adelante, que ha favorecido un pensamiento crítico frente a la sociedad en general y al interior de los propios pueblos, al permitir desnaturalizar los usos

y costumbres que les causan daño, elaborar estrategias de incidencia y formulación de políticas públicas materializadas en el ordenamiento nacional en garantía de libertades y participación en el marco de los derechos colectivos y; al interior de sus territorios en la incidencia en los reglamentos propios.

- La mujer como sujeto político y no como víctima.

Los feminismos indígenas amplían las dimensiones del sujeto en la etnicidad y el género que en un análisis de violencias y discriminaciones complejiza y profundiza la comprensión de las culturas, a través de enfrentar por ejemplo las prácticas asistencialistas como fenómenos de invisibilización, a los sujetos como actores de sus propias decisiones y poner en evidencia las múltiples y variadas vulneraciones por su condición étnica.

Esta etnización es expresada desde lugares de agencia que se niegan a ser victimizadas debido a las prácticas de resistencia (Gargallo, 2012) que sostienen al interior de sus pueblos y que los feminismos occidentales desconocen al caracterizar la situación de todas las indígenas como "subordinadas, silentes oprimidas necesitadas de la solidaridad de las blancas y mestizas" (Gargallo, 2012, pág. 130).

El intercambio entre los enfoques ha ido construyendo los parámetros para definir a las mujeres como sujetos políticos a diferencia de las miradas que las definen como víctimas subordinadas. Este elemento es recogido por las pedagogías propias con prácticas de afirmación y empoderamiento a través de políticas públicas que interpretan sus reivindicaciones.

- Los principios de reciprocidad y complementariedad y lo contextual – visceral como práctica formativa.

Se explican las mujeres indígenas que el entronque patriarcal afecta directamente esta ley de armonía y deja a las mujeres en condiciones de subordinación por la imposición de la heterosexualidad y una jerarquización sexual que hace de la complementariedad "un

servicio que las mujeres les deben a los hombres, una norma sacralizada, y por ende inmutable, de sumisión a – y en- la vida de pareja” (Gargallo, 2012, pág. 84)

Las luchas de las mujeres indígenas configuran feminismos situados culturalmente, reconociendo que sus condiciones de existencia plantean demandas diferentes a las de los feminismos occidentales en tanto sujetos colectivos y su “doble militancia” como puede observarse en la denuncia de la Comandante Esther del EZLN en 1994. En efecto, las mujeres indígenas reconocen la complementariedad entre hombres y mujeres, “si todo es dos es que dos estaban ahí desde el principio”, (Gargallo, 2012, pág. 84) y por tal razón plantean condiciones de igualdad entre los géneros, como una de las dualidades creadoras.

Otro principio que defienden las mujeres y que hace parte del proyecto colectivo indígena es la reciprocidad como una de sus estrategias de resistencia, y cercana a planteamientos de la economía popular, promueve el trabajo solidario a través de las mingas y la mano cambiada.

Estos dos valores de los mundos indígenas encuentran en las ideas de sororidad (hermandad entre mujeres) de las feministas y las solidaridades de la economía popular expresiones y modos de hacer que les permiten concretar metodologías de trabajo educativo que logran afectar sus maneras de nombrar el mundo y de transformarlo. Este es el caso de la metodología contextual - visceral que presento en breve y desarrollo más adelante, como uno de los aportes a las pedagogías de los sujetos sociales y la constitución de subjetividades emancipadoras.

Torres Carrillo (2007) planteó las búsquedas metodológicas coherentes como uno de los aspectos del núcleo común de la EP, así mismo el reconocimiento desde esta corriente de pensamiento y el feminismo de partir de la realidad, problematizarla, desnaturalizar imaginarios y proponer otras maneras que permitieran poner en diálogo el ser y hacer de los sujetos.

Los anteriores desafíos vienen siendo abordados por las propuestas de formación política indígena (ONIC, 2016) que parten de la cosmovisión propia, de visibilizar sus prácticas de

cuidado, recuperar saberes que permiten una relación armónica con la naturaleza para realizar una lectura de contexto que actualice las necesidades e intereses indígenas. A este acumulado de los procesos de formación indígena, las mujeres incluyen formas educativas para reconocer la relación con el territorio, la espiritualidad como vía de armonización, la problematización de usos y costumbres como construcciones históricas; la emoción y los sentimientos como lenguajes propicios para el diálogo, entre otros; como propuesta metodológica emancipadora.

- La potencialidad de lo educativo en la transformación social

Ya presenté en el apartado de la relación entre educación y movimientos sociales la consideración de la primera como estrategia de formación emancipadora y crítica de los órdenes verticales y autoritarios de la educación tradicional. Una consideración más, aún hoy, el acceso a la educación formal y a los escenarios educativos no convencionales se constituye en una lucha diaria de muchas mujeres indígenas que reconocen en éstos las posibilidades de problematizar su subordinación.

En este capítulo me propuse caracterizar los sentidos y principios de la propuesta educativa de la CMFG como aporte a la reflexión pedagógica y metodológica de los movimientos sociales desde una perspectiva intercultural crítica que reconoce a los sujetos su autonomía y su capacidad creadora e instituyente; ahora me dedicaré a caracterizar las prácticas educativas que viabilizan su carácter liberador y se convierten en aportes políticos y pedagógicos al campo de estudio de los sujetos sociales.

## Capítulo 4.

### Interculturalidad crítica: La propuesta formativa de la CMFG.

#### Introducción

El núcleo común entre la EP, los feminismos y el movimiento social de mujeres indígenas configura una propuesta de interculturalidad crítica con énfasis en la etnia y el género como expresión de un sujeto popular; es decir, la propuesta formativa de las mujeres indígenas reconoce la interseccionalidad de las discriminaciones que padecen por ser indígenas, mujeres y pobres, y avanza en la propuesta de una educación sensible a sus experiencias, intereses y necesidades al interior del proyecto indígena.

De esta manera, comprender cómo los procesos formativos de las mujeres indígenas configuran subjetividades emancipadoras pasará por la caracterización y análisis de sus prácticas educativas y la manera en que éstas permiten reelaborar la experiencia de sus participantes constituyendo un estilo o identidad. (Restrepo, 2002)

#### 4.1. La interculturalidad

El término interculturalidad es adoptado en una reunión regional en México en 1982 como resultado de propuestas educativas indígenas (Walsh citada por Gonzales, 2012). En los noventas en los países de Suramérica se asume como tema transversal a las propuestas curriculares. Para el caso de los procesos formativos no explícitos o incidentales (es decir, por fuera de la escuela), las propuestas interculturales han sido demandadas especialmente por los grupos indígenas, que reclaman derechos al territorio, a la identidad y a educación propia o adecuada, de la mano con la exigibilidad de derechos.

La afirmación positiva de la diferencia plantea exigencias a los procesos sociales, entre ellos a los educativos, al reconocer al Otro como diferente pero igual en dignidad y

potencialidades. Lamentablemente, la mayoría de las veces la escuela ha viabilizado planteamientos etnocéntricos que discriminan entre culturas desarrolladas y subdesarrolladas o saberes científicos y cotidianos, (Fleuri, 2006) (Santos, 2009) a través de una organización escolar que privilegia valores y principios de competencia y deja por fuera saberes cotidianos que portan sujetos que son excluidos de las decisiones escolares.

La interculturalidad como afirmación de la diferencia no corresponde a una única realidad educativa y social, su uso puede describirse en tres enfoques: el primero, es relacional, niega las desigualdades y minimiza los contextos y conflictos de poder. El segundo enfoque que corresponde a la nueva lógica multicultural del capitalismo global es la funcional que desde una perspectiva liberal busca la integración al sistema sin abordar la crítica a las estructuras de desigualdad e injusticia planteando convivencia y tolerancia. Es una inclusión sin respeto por la diversidad que busca que las personas incorporen conductas, normas, principios y comprensiones de la cultura dominante. (Castillo & Guido , 2015) (Walsh, 2009)

La tercera perspectiva, es la intercultural crítica que parte del cuestionamiento de la lógica capitalista y propone modelos alternativos al problema estructural-colonial-racial y su versión neoliberal. Esta postura es ante todo una práctica política que reconoce el ser y saber de los subalternizados en el camino de la resistencia, la insurgencia y la oposición para la transformación de las instituciones y las relaciones sociales. (Walsh, 2009)

En el mismo sentido, (Dietz, 2012) luego de analizar el trasegar del multiculturalismo y las relaciones de la interculturalidad con diferentes posturas epistemológicas y políticas plantea que esta discusión ha trascendido los conceptos de raza y género y debe abordarse desde diferentes disciplinas con una mirada multiperspectiva reconociéndola como un recurso y un derecho, y enfocando su gestión en las interseccionalidades, deconstruyendo y reconstruyendo las afiliaciones, las expresiones híbridas, sin esencializar las identidades.

En el marco de las tres perspectivas políticas de interculturalidad señalados por Walsh (2009) Guido y Bonilla (2011) identifican en un primer momento, la presencia de la



interculturalidad en lo educativo, con políticas de inclusión de la diversidad que enfatizan lo lingüístico y la relación de los indígenas con la sociedad dominante. En un segundo momento, se reconoce el carácter multiétnico y pluricultural a causa de luchas indígenas y del proyecto neoliberal y; en las políticas educativas emergentes del siglo XXI pueden considerarse dos lugares de lo educativo, uno funcional y otro alternativo como en Bolivia y Ecuador, orientadas a la plurinacionalidad y descolonización educativa.

En general podemos hablar de tres racionalidades o perspectivas para abordar la diferencia cultural en la educación de acuerdo con los modelos pedagógicos que las orientan (Castillo & Guido , 2015)

El primero es el asimilacionista que encuentra su sitio en la creación de los Estados nación y una visión binaria de la realidad social para la cual sólo existe una cultura y su pretensión es la negación de cualquier otra manifestación con la consiguiente homogenización y subalternización. Tiene además su base en la creencia no comprobada que resultados escolares insuficientes dependen de acervos culturales no identificados con el dominante, se esfuerza por arrasar con expresiones como lenguas autóctonas y manifestaciones culturales propias en un proceso de aculturación permanente.

El segundo, el integracionismo que se sustenta en la vocación política de la modernización y democratización de los Estados nación y la construcción de una mirada unificada de la patria. Reconoce que existen diversas expresiones culturales y su empeño está en la inclusión a un proyecto común, por ello, auspicia la participación igualitaria en las instituciones y enfatiza en la enseñanza - aprendizaje de competencias de tolerancia y respeto de dichas expresiones, pero soslaya las diferencias y desigualdades estructurales que las acompañan y explican sus singularidades.

Por su parte, el enfoque interculturalista propugna por construir una visión del mundo individual y colectivo, abrirse a otras culturas, facilitar la reconfiguración y descentración cultural, diferenciar sin discriminar, abandonar el etnocentrismo y construir nuevos esquemas de pensamiento. Una visión intercultural se interesa en la cultura construida por

el individuo, reconoce las dificultades de la interacción cultural y la permanente aculturación, trasciende lo étnico para abordar lo intergeneracional y los factores de género y clase; se fundamenta en la situación social de los grupos y la lucha por sus derechos atendiendo a la complejidad de las relaciones culturales. En el plano educativo se cuestionan los sistemas nacionales y la negación de lenguas y culturas propias, así mismo se refuerza la identidad como la adquisición de conocimientos culturales de otros pueblos.

Las propuestas educativas de la CMFG hacen parte de este último enfoque al reconocer la necesidad de un diálogo intercultural desde la afirmación de lo propio, cuya negación desde los sistemas educativos occidentales ha logrado muchas veces, menoscabar el arraigo y la identidad cultural indígena. Es precisamente, desde una apuesta política y epistémica que los grupos indígenas en el país, demandan y construyen en estos momentos el sistema de educación indígena propio – SEIP-, como reconocimiento en las prácticas educativas de la co existencia de saberes y mundos diversos.

La propuesta de interculturalidad de las mujeres indígenas es crítica en el sentido en que reconoce la validez del proyecto indígena y sus principios de complementariedad y reciprocidad; lucha por la unidad, el territorio, la cultura y la autonomía indígenas y formula prácticas de actualización de los usos y costumbres desde una perspectiva no esencialista. En esta medida aporta a las pedagogías alternativas desde una propuesta educativa situada, crítica, emancipadora y diferencial. A continuación, desarrollo sus propósitos y principios:

#### 4.2. Los propósitos de la formación intercultural

De acuerdo con los análisis realizados frente a su vínculo con el modelo económico y la estructura patriarcal que comporta, los **propósitos** de los procesos formativos de las mujeres indígenas se relacionarían con: primero, su auto-reconocimiento como sujetos con necesidades, intereses y experiencias diferentes a las de los hombres; segundo, fortalecimiento de la autonomía indígena; tercero, formación de capacidades para la vida

pública y, cuarto, ofrecer rutas y herramientas de lucha por la igualdad y el respeto de las mujeres en la familia y la organización.

4.2.1. Auto-reconocimiento como sujetos con necesidades, intereses y experiencias diferentes a las de los hombres.

El análisis interseccional de las violencias en las mujeres evidenció una triple discriminación de la sociedad occidental y los hombres indígenas; de manera que además de continuar la lucha desde las banderas del proyecto colectivo, las mujeres iniciaron las reflexiones sobre su lugar en el movimiento social y en particular, en los resguardos y familia.

“Como tareas desafíos se acuerda al final de la asamblea, aumentar la participación de las mujeres en el consejo Mayor de Gobierno<sup>1</sup>; promover reformas al sistema de justicia y gobierno propio con principios de equidad, género, legalidad e imparcialidad. Y la producción de un material que recoja los aportes de las mujeres durante 30 años de la ONIC “con nombres propios, sacrificios y logros”. (ONIC, 2012, pág. 12)

Para prevenir las violencias en las comunidades es importante generar espacios de diálogo para reflexionar sobre los obstáculos para el equilibrio y la armonía en las relaciones entre hombres y mujeres. De acuerdo con lo que han afirmado los pueblos, un principio fundamental para su logro, es la complementariedad:

Este principio se basa en reconstruir la percepción del ser mujer y del ser hombre, no solo como seres vivos sino como partes complementarias de un todo que se materializa en nuestra fuerza ancestral (...) (OIA, 2007, Pág. 127)

A diferencia de los hombres, según las entrevistadas, las mujeres reconocen que no lo saben todo, y en consecuencia, plantean la necesidad de aprender de las otras:

---

<sup>1</sup>En el 2012, 1 mujer fue elegida junto con 9 hombres, como Consejera; en el 2014 han sido elegidas 2 mujeres, una para la Consejería de administración y otra para la de Mujer, familia y generación. En 2016 dos mujeres son elegidas como Consejeras, para la de DDHH y la CMFG.

Ha crecido la demanda de las mujeres de hacer parte de esto [organización de mujeres indígenas] y es muestra de que estamos marchando sobre lo que es; en reuniones en donde te das cuenta que estamos tres y cuando miras otra vez, ya hay una sentada detrás de la otra, calladita, no habla, pero está escuchando, está aprendiendo, teja que teja y está pilosa. (Cárdenas, 2015)

La formación en instancias de autoridades como el Consejo Nacional de Mujeres les ha permitido profundizar en saberes y acciones requeridos para sus responsabilidades en los resguardos:

Hemos sido convocadas (el Consejo Nacional de Mujeres) a las reuniones de autoridades, a la Mesa Permanente de Concertación con el gobierno, a la EFIN, y esa experiencia la he podido llevar a la regional del Tolima, entonces hemos fortalecido. Yo me siento muy fortalecida porque el cambio de la regional a la nacional es muy diferente... era gobernadora y trabajaba con mujeres pero no tenía esa capacidad y esa enseñanza que tengo ahora. (Ibarra, 2016)

#### 4.2.2. Fortalecimiento de la autonomía indígena.

Uno de los procesos formativos de la CMFG corresponde al “Diplomado en derechos de mujeres indígenas, abordaje de violencias, acompañamiento integral y acceso a la justicia” desarrollado durante 2015 y 2016 en Cauca con la Asociación de cabildos indígenas -ACIN, la organización indígena kankuama -OIK en Valledupar, y en Bogotá con el Consejo Nacional de Mujeres. Planteé en el primer capítulo, la preocupación de las mujeres por el acceso a la justicia propia, en la ONIC y en el sistema ordinario.

En consecuencia, los propósitos del diplomado se concentraron en el fortalecimiento para la defensa, garantía y restitución de los derechos de las mujeres víctimas de violencia, el

acompañamiento psicosocial y los procesos organizativos, reafirmando el aprendizaje mutuo<sup>2</sup>.

Además del fortalecimiento de la justicia propia, el diplomado enfatizó como estrategia de acompañamiento entre mujeres en el componente psicocultural que acude a la espiritualidad y medicina tradicional.

La escuela<sup>3</sup> psicocultural nace en el programa mujer como una estrategia para acompañar a las mujeres que han sido víctimas del conflicto armado y luego se le va dando la característica de formación...en estos talleres se dan herramientas de cómo hacer atención primaria a las mujeres que están en lo local porque generalmente esa atención estaba siendo hecha por la parte externa...y muchas veces en las comunidades indígenas no es muy aceptado porque es muy difícil que vaya una persona que es de afuera a intentar remediar o minimizar las situaciones de la mujer" (Yalanda, 2015)

#### 4.2.3. Formación de capacidades para la vida pública

La definición según usos y costumbres de las mujeres en el ámbito de la reproducción como se ha mencionado es uno de los principales obstáculos para su presencia en los escenarios de decisión de las organizaciones indígenas. Esta restricción al espacio privado ha evidenciado la necesidad de aprender saberes, concepciones y procedimientos ejercidos hasta hace un tiempo por los hombres, en las instancias de gobierno territoriales.

##### *La participación:*

Un aspecto importante en la formación de las mujeres ha sido la participación en todas las instancias de la vida comunitaria y en sus representaciones, afirmando que todo lugar es educativo,

---

<sup>2</sup> Relatoría del diplomado. Noviembre 3 de 2015. Tuve la responsabilidad de realizar las relatorías de los 3 encuentros nacionales del diplomado.

<sup>3</sup> Se da nombre de Escuela a cada encuentro formativo.

“Se quiere formación para poder participar, se decide que todo espacio en que se esté, es una oportunidad de formación. Entonces si vamos a una macro, en la macro tratan muchos temas, ahí nos estamos formando, ahí podemos tener información y podemos participar y es justamente lo que estamos haciendo” (Tavera, 2012)

Hacer presencia en todos los escenarios es una táctica que las mujeres de la CMFG han valorado como importante, debido a que han logrado que sus intereses se visibilicen en la agenda del movimiento:

Se le apostó mucho a la visibilización de la situación de las mujeres indígenas, entonces cada vez que había la posibilidad, pues ahí estábamos nosotras con informes, con algunos relatos para colocar el tema de mujeres, ¿sí?..entonces empezamos a que más mujeres fueran a muchas reuniones macros, a que mujeres asistieran a las asambleas de autoridades, a que mujeres se dieran cuenta de cuáles eran los escenarios donde se toman las decisiones. (Tavera, 2012).

La formación del Consejo Nacional de Mujeres ha sido una práctica que ha permitido el reconocimiento de instancias nacionales de defensa del proyecto indígena y otras del nivel internacional que han sido aliadas de los pueblos indígenas.

“Tenemos también escenarios previos a una mesa de concertación para enseñar a las mujeres ¿cómo era eso? ¿Quiénes lo componían? ¿Qué temas se debaten? Igual cuando vino el Relator Especial de las Naciones Unidas nosotras presentamos un informe de mujeres y la ONIC presentó un informe general y citamos el consejo de mujeres para decirles ¿por qué el relator, la ONU, todo eso, sí? (Tavera, 2012)

### *Incidencia en políticas públicas.*

Una vía democrática a la que han acudido los movimientos sociales es la incidencia en las políticas públicas; sus debates plantean la necesidad de que sean situadas, con enfoques

diferenciales y territoriales. Así mismo, las mujeres reconocen la necesidad de discutir y proponer políticas al interior de los pueblos que les permitan incluir normativas y procedimientos de acceso a la justicia, de uso y disfrute de derechos, y de materialización de los Mandatos en los temas de interés de la gente indígena.

Cuando nosotros tenemos la formación, el conocimiento de políticas o de acciones es cuando sabemos cómo incidir en esas políticas locales del gobierno. Era lo que nosotros queríamos, porque llamaban a las mujeres - y eso era una crítica que nos hacían las autoridades –“Es que las llaman, las citan de las direcciones de mujeres de la alcaldía local, del departamento, y ustedes corren allá y ustedes no saben que proponer”.

(Neuta, 2016)

4.2.4. Ofrecer rutas y herramientas jurídicas por la igualdad y el respeto de los derechos de las mujeres.

Lo legislativo en la formación indígena tiene centralidad y ha sido una de las actividades político organizativas más fuertes<sup>4</sup>. El Auto 004 de 2009 para proteger a las personas y pueblos indígenas en condición de desplazamiento forzado y el 092 de 2010 de atención y protección a las mujeres en situación de desplazamiento forzado son acciones de exigibilidad y defensa que tienen espacio de reflexión y apropiación en los procesos formativos.

Se ha acompañado el proceso en las regionales con énfasis en el desarrollo del mandato, la formación alrededor de las conclusiones del Congreso, el trabajo con los autos 092 y 004 estimulando el reforzamiento de los consejos regionales. (ONIC, 2016, pág. 9).

Un hito legislativo de las mujeres en la justicia propia fue la resolución “Mujeres, violencias y acceso a la justicia” del 29 de mayo de 2015 en donde las autoridades acuerdan asumir la

---

<sup>4</sup> La revisión de diplomados y escuelas de formación indígena en la región muestran como uno de los contenidos permanentes los de derechos de los pueblos indígenas y los derechos humanos.

responsabilidad comunitaria de garantizar una vida libre de violencias y discriminación hacia las mujeres. Para su cumplimiento se acuerda poner en marcha el Consejo Nacional de Justicia Indígena garantizando la participación de mujeres y, elaborar con la coordinación de la CMFG lineamientos y ruta de prevención y atención de todas las formas de violencia que afectan a las mujeres indígenas. Además, de revisar en sus reglamentos internos condiciones que garanticen la aplicación de la resolución:

Estas leyes que hoy vi, hoy las llevo para incluirlas en el reglamento interno y yo tengo que ponerlo para la aprobación porque después de lo que yo he vivido; ya el otro año no puedo ser la gobernadora pero tengo que dejarlo listo por eso estoy copiando eso muy al pie de la letra” (Ramírez, 2015)

Otro compromiso asumido por las autoridades a partir de la Resolución de mayo de 2015 es la de examinar en todos los procesos formativos de hombres y mujeres los temas de violencias contra las mujeres y prácticas culturales nocivas. (ONIC, 2015)

#### 4.3. Los principios de la formación.

En este momento interesa reconocer los principios formativos de los procesos de mujeres y su aporte y relacionamiento con los formulados por el proyecto colectivo indígena. Llamaré principios a las consideraciones que las mujeres realizan al momento de diseñar una acción educativa, “lo que cuidan que no quede por fuera”<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Pregunta sobre el diseño de los encuentros formativos realizada a todas las mujeres entrevistadas en el marco de esta investigación.





*Ilustración 2 Armonización. Diplomado "Mujeres indígenas, violencias y acceso a la justicia". Bogotá, agosto, 2016.*

La espiritualidad y la ley de origen como fuente:

El principio de espiritualidad refiere a la conexión que tienen las mujeres con el territorio, con los lugares sagrados y con las autoridades; éste orienta sus acciones y la interpretación de la cosmovisión; también permite a las mujeres "hermanarse" y reconocer en las otras, las condiciones de desigualdad, pero también las capacidades de lucha.

Todos los procesos formativos están impregnados de la espiritualidad: al comienzo de cada encuentro, en los lugares sagrados y con la presencia de las autoridades que guían el fortalecimiento organizativo y legitiman las apuestas educativas y políticas.

El proceso de formación propia en los sitios sagrados y en las kankuruas no puede faltar y un primer taller es el de la identidad cultural, más nosotras que estamos en ese proceso de recuperación. Ese módulo lo vamos a hacer porque necesitamos fortalecernos, arraigarnos al tema espiritual si no, no vamos a avanzar, a crecer

como proceso de mujeres; y lo otro es articular con las autoridades, no podemos ir por un lado y las autoridades por otro. (Montero, 2016)

Promover los procesos emancipadores, entre ellos los educativos exige a las mujeres fuerza y convicción del camino elegido. En muchas ocasiones, su salida del territorio hace que sean señaladas de abandonar el hogar o dejar tareas organizativas inconclusas; aquí es necesaria la conexión con el territorio:

A las mujeres yo les he aprendido que si uno va a una capacitación uno tiene que hablar y reflexionar también en lo propio; yo creo que en eso son muy cuidadosas y creo en esos principios de la espiritualidad y de los sitios sagrados; y si no hay sitios sagrados, entonces ese minuto de silencio o tener algunas ofrendas en la mesa donde se va a hacer la capacitación, como el mantel blanco, las flores, las frutas o conversar alrededor del fuego; eso que nos conecta espiritualmente, tiene que hacer parte de cualquier formación. (Ochoa Arias, 2015)

La espiritualidad permite que las mujeres logren comprender las interpretaciones de sus autoridades sobre los principios y ordenamientos de la cultura; esta es una clave en el enfoque construido para afirmar la complementariedad y reciprocidad:

Para nosotras como mujeres y desde el sentido indígena el mamó viene siendo un traductor o un guía de lo que la ley de origen da, es una ley que no es cambiante, que está desde antes; entonces el mamó interpreta esa ley a través del caduco en los sitios sagrados, esa ley que él interpreta es la orientación ritual en los diferentes sitios porque todo lleva un ordenamiento, entonces la educación va en forma de crecimiento, en forma de caracol, en espiral. (Cárdenas, 2015)

Los espacios de la formación.

Los encuentros, llamados Escuelas o Diplomados por su carácter formativo, no plantean desde la propuesta educativa mayores diferencias; se trata de denominaciones institucionales referidas a las particularidades de los cooperantes que facilitan recursos

para su realización. Esto hace que igual que otros movimientos sociales las mujeres consideren que se forman en los diferentes escenarios que ofrece la organización, en las instituciones y en el territorio. Las mujeres mencionan los siguientes espacios formativos:

#### *Asambleas y reuniones*

En coherencia con el sentido práctico de lo formativo las reuniones en donde se definen orientaciones son asumidas como escenarios en los que se aprenden maneras de tomar decisiones y contenidos para comunicar en los territorios:

“Tuve la oportunidad de estar en el congreso y yo sentí que aprendí muchísimo, yo siempre trabajaba allá en mi organización, compartía con ellos, pero uno se da cuenta de cuando viene a estos espacios, y uno toca un tema, y no es que uno venga y tenga que hablar porque yo creo que uno escuchando así no hable, allá en el territorio habla y expone y también propone” (Asamblea de mujeres, 2012)

#### *Escuelas y diplomados*

Ha sido una discusión importante en las organizaciones indígenas la necesidad de tener espacios de formación diferenciados para las mujeres y en la ONIC no ha sido distinto; efectivamente allí las mujeres encuentran canales de confianza para resolver inquietudes al comprender que no son situaciones aisladas.

“Todos los temas muy interesantes, la pedagogía, las dinámicas y todas nos hemos sentido muy valoradas; uno llegar y ver un mándala tan hermosa, así de pétalos, me siento amada realmente .. y es bonito encontrarse con tantas compañeras que tienen una experiencia de vida y uno también siente esa fuerza de las otras mujeres” (Almendra, 2016)

#### *Concertación y relacionamiento.*

Los escenarios de toma de decisiones han sido definidos por los hombres, así mismo sus sentidos y procedimientos de acuerdo con los principios y planteamientos del proyecto colectivo. Sin embargo, las mujeres por estar relegadas a los espacios privados no se han

formado en habilidades y conocimientos para actuar en la vida política de la organización como el diálogo con gobiernos y cooperación internacional, por ejemplo.

También hemos hecho el esfuerzo que ellas vengan a mesas de concertación, muchas mujeres ni siquiera sabían cómo era ese escenario; entonces, por ejemplo, la señora María que ella es, mejor dicho ella desde su juventud está en ese proceso, luchando allá y todo lo que ella ha hecho, y ella nunca había venido a un espacio de mesa de concertación. (Tavera D. , 2012)

### *Sitios sagrados*

Al nacer un niño o niña indígena su ombligo y la placenta de la madre son enterrados cerca de su casa y otros fluidos como el semen o la menstruación son utilizados por el mamo para hacer los pagos; la relación con el territorio es constitutiva de los sujetos. Las fuertes relaciones con el territorio se expresan en la importancia otorgada a los lugares sagrados; desde allí los dioses y la madre tierra se comunican:

“La biblioteca son los sitios sagrados, la biblioteca donde uno puede módulo a módulo hacer uno pininos para aprender a caminar, a gatear, a correr o en el tema pedagógico yo diría hacer la transición, la escuela, la especialización y el doctorado es en los sitios, y tu cada vez que te sientas en estos sitios y escuchas y tejes esa palabra te fortaleces.(Cárdenas, 2015)

### La participación como fortalecimiento organizativo

Desde sus inicios la voluntad de promover la participación es un estilo de la CMFG para acercarse a las necesidades e intereses de las mujeres indígenas, y en su trayectoria ha confirmado su posibilidad como estrategia de reconocimiento del saber de las comunidades y para el fortalecimiento organizativo:

Cuando uno va a una región no es decir aquí venimos las indígenas que nos la sabemos todas, sino que aquí venimos a aprender y a mirar qué podemos aportar; en esa medida yo creo que las cosas fluyen más porque la gente se hace parte. Es

una estrategia que hemos hecho desde la Consejería, no sale nada elaborado, hay que construirlo con todas (Tavera, 2012)

Un aspecto especialmente importante ha sido la formación de las mujeres para la representación y participación en todas las instancias de la vida comunitaria, "se quiere formación para poder participar, se decide que todo espacio en que se esté, es una oportunidad de formación" (Tavera 2012).

Las situaciones de exclusión de la vida pública marcan las necesidades y ausencias formativas en la mayoría de mujeres, de manera que, como principio activo se aprende a participar, participando:

Formarse en cómo trataban los temas y decidían las autoridades ha permitido que el Consejo de mujeres y las mujeres que hemos podido traer tengan muchas herramientas para su trabajo en la regional y se comprometan a fortalecer la Consejería de mujer (Tavera, 2012)

La preocupación por la continuidad y sostenibilidad de los procesos organizativos es un desafío permanente al que las mujeres responden con el encuentro intergeneracional, se trata de garantizar que la experiencia ganada no se pierda y que el movimiento encuentre renovación en las otras generaciones más jóvenes:

Las mujeres dijeron que la composición del Consejo debería ser así, una mujer con mucha experiencia y una joven para que se diera como esa continuidad, si por ejemplo en esta asamblea que va a ser en julio se cambia a una mujer, ya queda la mujer joven con toda la formación que ha recibido y eso permite generar continuidad.(Tavera, 2012)

Los procesos formativos en contexto.

Las mujeres indígenas tienen a cargo el cuidado de su familia, muchas además la manutención, así que son las primeras en reconocer las necesidades de cada integrante,

los intereses y posibilidades; de manera que logran una mirada de integralidad sobre los sujetos y las situaciones:

Uno no puede ir a hablar con las mujeres sin hablar de la niñez, sin hablar de los mayores, sin hablar de los discapacitados, pero también sin hablar de todas las situaciones en la comunidad, incluso ponen esas cosas por encima de las necesidades de las mujeres. (Ochoa Arias, 2015)

Es en el territorio y con todos los sujetos que las mujeres construyen su propuesta emancipadora. Es decir, es en el rostro y las necesidades de cada generación en donde encuentran las fuentes de inspiración y los aliados para sus luchas.

Fue tan bonito cuando las mujeres estaban dos o tres días felices y traían a los niños, que para nosotras no fue un impedimento porque el Consejo Noruego apoyó un equipo de cuatro mujeres y nos dividíamos, unas apoyaban los talleres y designábamos dos mujeres para que se encargaran de los niños; y ellos también hacían sus exposiciones, eso fue muy bonito. Incluso la organización hoy en día hace talleres con esa metodología” (Montero, 2016)

Formar en el territorio es una práctica que atiende a los movimientos cotidianos; a la aceptación de lo imprevisto, al abandono del control y la centralidad del poder y el saber de la formadora, al reconocerse como otra igual:

El diagnóstico sobre el embarazo en adolescentes en el resguardo Caño Mochuelo se iba a hacer solamente con un pueblo, pero tuvimos la oportunidad de trabajar con los 10 pueblos indígenas del resguardo. Fue toda una experiencia porque tuvimos que hacer trabajo de campo y estuvimos allá un mes completo. El hecho de compartir con la gente, de tener que lavar la ropa en el río, de bañarnos en el río, de tener que estar sin luz fue una experiencia bonita y el aprendizaje fue grande. (Bustos, 2016)

A esta capacidad de leer el territorio y situar las necesidades y experiencias de los sujetos es lo que podemos llamar “contextual” porque refiere al mundo de la vida de las mujeres

indígenas, reconoce sus potencialidades y dificultades en el territorio, favorece análisis integral de las condiciones que la subordinan, pero también de las que pueden resultar estratégicas para su defensa, como la cosmovisión.

Tú no vas a enseñar sino a darles a conocer a las comunidades indígenas temas en los que se encuentran vinculadas ellas, pero también a aprender porque ellos no tienen como esa visión del papel, del artículo; sino que ellos mismos empiezan a relacionar de acuerdo a cómo se está dando en el contexto como indígenas, de acuerdo a sus costumbres. (Bustos, 2016)

Esta lectura contextual hace que se identifiquen las condiciones a reflexionar y los sujetos de saber en los territorios como propuesta epistémica que parte del entendimiento de lo propio y su perspectiva procesual como soporte de un diálogo con los saberes externos:

Cuando hay una formación no es porque yo soy la del proyecto entonces yo tengo que hacerla, no, si por ejemplo vamos a formarnos en salud indígena quien tiene que venir aquí es una partera a decirnos cuales son los cuidados y eso, cuando vamos a hablar de ley de origen de los pueblos indígenas quien tiene que venir es un mayor a decirnos cuál es la ley de origen. Es un proceso acompañado de muchas actividades. (Tavera, 2012)

Los procesos formativos son viscerales.

La formación es visceral porque está basada en los dolores y alegrías de las mujeres y reconoce a la espiritualidad como vía de aprendizaje y reflexión. Las actividades pretenden que la emocionalidad de las mujeres emerja como primera posibilidad de diálogo y encuentro con las otras. Se promueve la verbalización de sensaciones frente a su vida, su familia, la organización y el territorio y desde allí; se proponen encuentros en donde lo emocional favorece un sustrato común para la conversación.

Ahorita en el diplomado me gustaron todos esos trabajos que hicimos: las mándalas y el de los símbolos, el genograma. Me pareció muy bonito porque no es mirarme a

mí misma sino, ¿cómo está mi familia? ¿Cómo ha sido esa historia mía? Y que aquí es el cambio. (Neuta, 2016)

El reconocimiento de la diversidad ha implicado para las propuestas educativas la elaboración de mediaciones sensibles como el juego, el arte, la estética, la narración, etc, que favorecen la apertura experiencial de los sujetos:

Es importante esa capacidad que tenemos las mujeres, la tranquilidad que tenemos para aplicar las metodologías; si se quiere formas distintas de aprender y de enseñar. ¡Por ejemplo, en una capacitación con hombres, con las autoridades casi nunca me atrevo a decir que vamos a hacer una ronda, no! Porque siempre están rígidos y como que casi no logras sacarlos de ese ensimismamiento. Con las mujeres es más fácil decir, hoy en la capacitación vamos a bañarnos al río, vamos a disfrutar un ratito de nosotras. (Ochoa Arias, 2015)

*Affidamento*: relaciones de confianza entre mujeres.

De acuerdo con lo planteado por las mujeres, sus procesos de formación son experiencias en las que circula el afecto, la espiritualidad, el intercambio intergeneracional, la participación, la orientación para la acción, el reconocimiento del saber de las otras, el fortalecimiento de la autonomía, la organización, el relacionamiento, la incidencia en políticas públicas y la defensa del territorio. Podemos hablar de *affidamento* como relación política entre mujeres que reconocen la diferencia y la autoridad en la otra. (Ochoa L. M., 2008)

Al iniciar el encuentro esperaba al grupo una mandala y cuatro velas: roja, verde, amarilla y blanca como representación de los elementos de la naturaleza. Las organizadoras invitaron a todas las compañeras a reunirse en el centro del salón formando un círculo y se solicitó que pasara una mujer por macro para saludar y prender las velas. Posteriormente pasaron a sus lugares para presentarse y plantear sus expectativas con el encuentro (notas encuentro diplomado 2016, segunda sesión)



El reconocimiento es también intergeneracional y permite que las mujeres se acerquen a las diferentes situaciones de vida desde ángulos distintos y a la vez, identifiquen en las trayectorias organizativas las llamadas a continuar con las banderas del movimiento:

Es muy chévere que haya mayores y que haya jóvenes que crean en uno; me dijeron nosotros ya hemos visto que usted en los últimos años siempre está apoyando la mingas, siempre está en los congresos, siempre usted está opinando y lo que usted opina pues es lo que muchas quieren decir pero no se atreven a decirlo y nosotras creemos que usted puede y nosotras no vamos a dejarla sola eso fue lo que expusieron las mayores y yo acepté, acepté el cargo. (Almendra, 2016)

El reconocimiento en la diferencia acude a la narración y técnicas expresivas que le devuelven la palabra a las mujeres, las hacen protagonistas de la historia de sus pueblos y favorecen su reflexividad a través de diferentes vías que afectan las formas de leer el contexto, interpretar su papel como mujeres, fortalecer lazos de identidad, promover mayor participación y diseñar acciones de cambio.

Como los pueblos indígenas manejamos mucho el tema de la oralidad y en esos espacios así es que uno aprende, reflexionando esos temas se refuerzan, hablamos un tema en un taller y lo reforzamos y ahí queda y la mujer lo capta más porque lo discutimos, lo reflexionamos, y así se van aclarando los conceptos y se hace de manera oral, a manera de conversa y cada quien lo va tomando a su manera. (Montero, 2016)

La formación entre mujeres exige convicción en los saberes de cada una y perseverancia en los caminos de incidencia con algunas autoridades que permanecen insensibles a sus demandas. El acompañamiento de las formadoras promueve la fortaleza y credibilidad en las acciones que las mujeres realizan:

Ellas crearon un plan de incidencia y en este momento estamos haciéndolo conocer en varias reuniones, pero como las autoridades son cambiantes, cada vez que nos

encontramos con una autoridad o con un consejero le presentamos el plan. Usted sabe que los temas de mujeres no son muy bien acogidos por los hombres, toca decirles: vea consejero, vea gobernador, aquí está el plan de incidencia que elaboró cada territorio y frente a eso, ¿usted en que se compromete? (Yalanda, 2015)

La relación entre las mujeres reconoce el temor, el dolor y las alegrías en las otras, así como la fortaleza y capacidad de lucha. Los encuentros formativos dejan espacio para el abrazo y la comprensión mutua:

Nosotras nos reunimos en Bogotá y en varios sitios a contarnos todas las historias de lo que nos pasa y a llorar también porque hemos llorado al saber las historias de las otras. (Ramírez, 2015)

El *affidamento* no niega las diferencias de poder entre formadoras y formadas y acude a caminos de diálogo y apoyo mutuo que permiten reconocerse en la otra y ofrecer la experiencia ganada:

Con la Consejera somos de distintas comunidades, la de ella es más fuerte, más durita y mi comunidad es más pasiva y aparte de eso, yo era nerviosa, me costaba hasta presentarme, hasta decir mi nombre y de donde era; pero ella me mandaba mensajes y me decía: En este espacio va a estar usted y hable tranquila, ¡que usted todo lo conoce y lo va a hacer bien! (Bustos, 2016)

Compartir con otras las mismas situaciones de injusticia, los dolores, pero también las victorias de las luchas, hace que las mujeres vuelvan al territorio con fuerzas renovadas por saberse acompañadas:

Yo creo que esto lo hacemos nosotras cuando nos nace del corazón, esa identidad como mujer y que sabemos que tenemos unos derechos y que los podemos llevar adelante. Entonces les enseñamos a las otras mujeres de lo que nosotros hicimos en nuestro municipio, nosotros lo extendemos a las otras mujeres para que ellas aprendan y vean que es posible, si ya otras lo hicieron. (Ramírez, 2015)

Caracterizar los propósitos y principios de la propuesta educativa de la CMFG permite comprender su sentido político organizativo, en el siguiente capítulo abordo las prácticas emancipadoras como experiencias y producción de saberes alternativos que ayudan a materializar el proyecto colectivo indígena de las mujeres indígenas.

Una interculturalidad crítica que bebe de tres fuentes

En este capítulo identifiqué los principios y propósitos de la propuesta formativa de la CMFG que se desprenden de la conjunción de tres enfoques alternativos de mediados del siglo pasado: educación popular, feminismo y movimiento social de mujeres indígenas, que comparten su atención por la reivindicación de sujetos vulnerables y oprimidos por sistemas de injusticia.

La pedagogía, resultado de la integración de estas tres perspectivas, presenta una versión múltiple de la mujer indígena, en su condición de subordinación social, víctima de la cultura patriarcal y de la marginalidad por su condición étnica (clase, género y etnia).

Pero a la par también evidencia capacidades y fortalezas, que se constituyen en la potencialidad que hay en los ámbitos de que se ocupa cada perspectiva: posibilidad de desarrollarse como sujeto político, profundización de su dimensión espiritual y, organicidad colectiva.

La propuesta tiene una riqueza pedagógica y metodológica, que promueve la emocionalidad como un constituyente principal para sus desarrollos. A su vez apuesta por la promoción de los saberes propios que contribuyen a la consolidación de epistemologías contrasistémicas que afianzan la diversidad y con ello la resistencia.

## Capítulo 5.

# Las prácticas emancipadoras en la Consejería De Mujeres, Familia y Generación.

### Introducción

En el capítulo anterior describí los propósitos y principios de la propuesta educativa de la CMFG como posibilidad de interculturalidad crítica fundamentada en la EP, los feminismos occidentales y los feminismos indígenas que permiten reconocer un núcleo común en sus sentidos y esquemas de operaciones. En éste, propongo una caracterización de las prácticas emancipadoras y los saberes producidos en su realización como aportes al proyecto alternativo de las mujeres indígenas en dos ejes: el político organizativo y el pedagógico.

Se trata de reconocer la materialización de los principios y propósitos formativos en los modos de hacer o prácticas emancipadoras en la pedagogía y la política de la organización; ello corrobora una vez más la imbricación entre lo educativo y lo político, además que permite diferenciar las prácticas en ejes por fines analíticos, pues se presentan de manera simultánea y su carácter muchas veces no está explícito en la formulación educativa.

En el eje político organizativo caracterizo como prácticas emancipadoras las orientadas por el enfoque étnico y de género, y en el eje pedagógico, la elaboración de procesos curriculares interculturales y la metodología contextual – visceral. Las creaciones pedagógicas y político organizativas sintetizan los modos de hacer (De Certeau, 1996) resistentes al avasallamiento, a la sujeción e instrumentalización de las dinámicas del capital y el entronque patriarcal.

La producción de estos saberes “propios” es un desafío a la racionalidad científico técnica de occidente –que los ha considerado como obstáculos epistemológicos o en el mejor de

los casos doxas-, producto de la "colonialidad del poder" que tiene sus raíces en el colonialismo europeo con su consigna implícita de superioridad cognitiva y ética.

(Santos, 2009) plantea que el pensamiento occidental moderno es "un pensamiento abismal" en tanto construye un sistema de distinciones visibles e invisibles en el que solo existe lo que está contenido, lo que está por fuera se invisibiliza. Tales fronteras cambian históricamente y sus antecedentes se encuentran en los límites entre metrópolis y colonias.

Respecto a la colonialidad del poder, el pensamiento abismal ubica de este lado de la línea a la ciencia como productora de verdad y universales y, a las otras formas de conocimiento como los populares o indígenas, del otro lado, es decir, los invisibiliza o subordina por no compartir las clasificaciones binarias como falso /verdadero o sujeto/objeto (Santos, 2009)

#### 5. 1. Las prácticas emancipadoras en los procesos de formación de la CMFG

Hasta el momento he afirmado que los procesos educativos son emancipadores desde su capacidad para la "articulación dinámica de sujetos, prácticas y proyectos colectivos, cuyo contenido es la lucha por dar dirección a la realidad en el marco de opciones viables" (Zemelman H. , 1989, pág. 13) que para el caso de las mujeres implican propuestas que tienen como marco de referencia su condición de indígenas, mujeres y pobres y; es desde esta potencialidad que identificamos en las propuestas de la CMFG propósitos, principios y maneras de hacer que demandan su reconocimiento epistémico en la producción de saberes alternativos y la constitución de subjetividades emancipadoras.

Llamaré prácticas emancipadoras a los movimientos tácticos, (De Certeau, 1996) realizados por las mujeres indígenas en el ejercicio formativo que promueven la desnaturalización de las discriminaciones y violencias en razón a su género, etnia y condición social; fortalecen capacidades de agencia para la realización del proyecto femenino indígena, aportan rutas y herramientas de exigibilidad y defensa de sus derechos, y posibilitan la concreción del proyecto alternativo indígena, relacionados con los propósitos de formación expuestos en el capítulo anterior.

A continuación, presento una caracterización de las prácticas emancipadoras viabilizadas por los procesos educativos de la CMFG, como ejercicios de resistencia al capitalismo, el entronque patriarcal y la colonialidad que servirán de base para revisar sus elementos constitutivos en tanto apuesta política y pedagógica.

En general este tipo de prácticas favorece la re-creación de sentidos colectivos que permiten reelaborar la experiencia vital de las participantes al interpelar concepciones esencialistas y deterministas que las niegan como sujetos. Aquí se trata de confrontar costumbres arraigadas al interior de las comunidades, que en la práctica naturalizan la invisibilidad de la mujer indígena en los escenarios de decisión, o en el reconocimiento de su papel efectivo y fundamental en el funcionamiento efectivo de su sociedad.

Como alternativa a ello, en esas prácticas hallamos la elaboración de nuevas narrativas, que recrean su lugar en el mundo a través de ejercicios investigativos, de incidencia en políticas públicas o exigibilidad de derechos, que problematizan prácticas de dominación y que favorecen acciones colectivas que recrean y hacen visibles los aportes particulares de las mujeres indígena, en tanto complementos de una dualidad originaria.

Por otra parte, los saberes propios recuperados al ponerse en diálogo con los occidentales configuran pedagogías situadas que confrontan modelos hegemónicos de construcción epistémica, ofreciendo visiones particulares ancladas en el territorio, lo sustantivo, y la preservación de la vida. Al adelantar esta ruta, los saberes producidos son sustantivos y permiten trabajar en la transformación de realidad.

A la par, las relaciones de respeto, solidaridad y horizontalidad entre formadoras y formadas permite a través de técnicas dialógicas y expresivas, resistir a los embates de propuestas autoritarias y verticales promotoras del individualismo, la discriminación y la competencia. En este ámbito concurre a su vez la importancia del orden afectivo, que discurre por caminos en ocasiones diferentes de la lógica racional, que potencia otras posibilidades de entendimiento y concertación.

Al humanizar el proyecto colectivo, reconociendo la existencia de sujetos indígenas diferentes, con sus propios intereses y necesidades, se facilita la construcción de un enfoque diferencial que permite incluir las demandas de todos los actores. Esta perspectiva demanda caracterizar situadamente, con base principalmente en la voz de las propias protagonistas, que como efecto trae la legitimidad de sus contenidos.

Del mismo modo, se configuran nuevas identidades en las que el autoconcepto y el sentido de pertenencia se amplían al solidarizarse con otras mujeres indígenas, algunos grupos feministas, las luchas de los pueblos indígenas y movimientos antisistémicos. De hecho, escenarios de articulación con otros sectores sociales en el marco de la política pública de la ruralidad o la implementación de los acuerdos de paz constituyen hoy día una gran expectativa.

Finalmente, existen prácticas de reconocimiento al aporte de las mujeres al proyecto indígena en la recuperación de tierras, el fortalecimiento de la justicia propia, el cuidado de la salud de la familia, la realización de proyectos de economía popular y la relación orgánica con el territorio. Este es un proceso de valoración objetiva al que se ha llegado, en mucho como resultado de la tarea de visibilización del tema de mujer al interior del proceso indígena que ellas mismas han agenciado en estos años.

## 5.2. Prácticas emancipadoras y aportes epistémicos

El análisis sobre la elaboración de una propuesta epistémica desde los principios, propósitos y características de las prácticas formativas de la CMFG permite reconocer maneras de hacer y saberes producidos en los ejes político organizativo y pedagógico, que resultan útiles a los intereses críticos de los movimientos sociales, debido a que sistematizan y tematizan rutas formativas que trascienden las verticales de las pedagogías convencionales.

Estas perspectivas epistémicas enfrentan el carácter totalitario del mundo global que niega el estatus de racional a todo conocimiento que no siga sus principios cognoscitivos y sus normas metodológicas. A continuación, describo las prácticas emancipadoras por cada eje buscando diferenciar lo político de lo educativo como ejercicio analítico:

#### 5.2.1. Eje político organizativo. Enfoque étnico y de género

Asumimos con Zemelman (1989) que hablar de la política es referirse al futuro desde el presente, es la capacidad de re actuación sobre circunstancias determinadas para dar una dirección al desenvolvimiento socio histórico, que nos lleva a la utopía, a la potencialidad de lo posible como proyecto viable; es la posibilidad de autonomía, de organización y de lucha para problematizar lo instituido. (Aguilera, González, & Torres, 2015) Reconocemos su acción en la vida cotidiana, en los esfuerzos de las acciones colectivas por construir nuevos órdenes desde abajo.

El trabajo de las mujeres indígenas en las organizaciones ha permitido que emerja un imaginario de su papel como agentes del proyecto colectivo de sus pueblos y de sus apuestas en un movimiento de mujeres. (Carlsen, 2009) Sus reivindicaciones entretejen las demandas colectivas de los pueblos como la defensa del territorio y la autonomía política, con las decisiones sobre su cuerpo, su salud sexual y reproductiva, el acceso educativo y la participación en el gobierno propio, entre otras. Para esto, acuden a tácticas de resistencia, movimientos de micro política para "aprovechar la ocasión". (De Certeau, 1996) y que permiten una movilización de recursos de los que no siempre se tiene conciencia pero que se hacen visibles en los encuentros con las otras que también resisten.

Algunos feminismos indígenas reconocen que la condición desigual en las mujeres ha estado presente desde la pre colonia pero que el capitalismo la profundiza al despolitizar el ámbito doméstico y alterar los principios de dualidad y complementariedad por una lógica binaria que desequilibra las relaciones entre hombres y mujeres; dejando a esta última por fuera de las decisiones. (Enlace Continental de Mujeres Indígenas, 2006) (Gargallo, 2012) (Paredes, 2008) (Segato, s.f) Adicionalmente, en los contextos de conflicto



armado como nuestro país, son consideradas “botines de guerra” y las múltiples violencias de que son objeto, incluso su exterminio, son utilizadas como estrategia de guerra dada sus condiciones de transmisoras de la cultura y guía espirituales. (Enlace Continental de Mujeres Indígenas, 2006)

A continuación, las prácticas emancipadoras identificadas en los procesos formativos:

**La Ley de Origen y la espiritualidad como fundamentos** formativos permiten que las mujeres se sientan en capacidad de reconocer e interpretar los designios de fuerzas sobrenaturales que definen su lugar en el mundo desde los principios de la dualidad y la reciprocidad. De ahí que se busque la presencia de las autoridades y se invite a las mayores para que realicen los rituales y garanticen la armonía en los encuentros.

Estratégicamente también buscamos el apoyo y el respaldo de ellos también vimos eso que debía apoyarse y respaldarse la autoridad tradicional espiritual para que estos trabajos surgieran; entonces si tuvimos aliados y apoyos. Entonces siempre hay que iniciar el taller con el ritual. (Neuta, 2016)

La colonización hizo que la dualidad en tanto reconocimiento de que hombres y mujeres son, entre otros, dos diferentes, complementarios y “con plenitud ontológica y política” fuese fracturada y reducida a la primacía de Uno y la residualidad del Otro (estructura binaria), fragmentando además los lazos comunitarios y la reciprocidad impulsada por las mujeres desde la esfera doméstica. (Segato, s.f) La recuperación de la espiritualidad de la mano de mayores y mayores reconoce su capacidad interpretativa y el saber propio:

Las comunidades siempre lo ponen en la agenda [rituales] dentro de los pueblos indígenas reconoce que no solo está lo material, sino que lo espiritual y lo que es la armonía y la tranquilidad para la persona. Entonces iniciar un taller de formación con un espacio de armonización con un ritual de cuidado es muy importante porque lo consideramos como eso, que uno va a recibir como un tipo de energía, va a recibir enseñanza entonces para que esto se ameno sea como armonioso. (Bustos, 2016)

La experiencia de la Consejería acudió a **la interseccionalidad** como lente analítico que permite reconocer las múltiples discriminaciones y sus afectaciones en la subjetividad de las mujeres y del colectivo indígena de manera que se pueden “reconstruir” integralmente las omisiones del Estado y las demandas de reparación a una persona perteneciente a un colectivo determinado. Aquí la importancia del enfoque en su dimensión étnica que reconoce a las mujeres como pertenecientes al colectivo indígena. (Enlace Continental de Mujeres Indígenas, 2006)

Yo creo que tenemos que buscar una buena coordinación de trabajo porque también una cosa que es muy cierta en Antioquia, los hombres indígenas y los líderes regionales muchas veces nos preguntan: ¿bueno, ustedes las mujeres ya tienen una política? Hemos ganado ese espacio, llevaron 8 años de construcción de trabajo de la política de género y nos preguntan, ¿cuál es el enfoque? Porque ustedes no pueden tener el mismo enfoque que tienen las mujeres que trabajan afuera, las mujeres de la sociedad mestiza. (Vergara Casama, 2016)

Las acciones de formación en los territorios buscaron que las mujeres indígenas reconocieran en su vida cotidiana las maneras en que eran discriminadas y promovieron la **desnaturalización de las situaciones** acudiendo a problematizar las acciones discriminadoras como no “legítimas” en la ley de origen. Lo anterior permitió “entender mejor la íntima relación entre derechos colectivos e individuales, entre identidad étnica y de género. (Equipo derechos y democracia, 2012)

La documentación de casos ha estado más enfocada al acceso a la justicia no indígena, a la violencia en el marco del conflicto armado para mirar cuáles casos podríamos documentar, no solamente para tener el caso como tal sino fortalecer un poco más el pueblo. El caso de San José del Guaviare nos ha permitido mostrar muchas cosas que no se deben hacer cuando hay un tema de violencia contra una mujer indígena, también los diferentes tipos de violencia que nosotras llevamos y cómo sufre el pueblo cuando a una mujer la violan, la violencia espiritual, la violencia de no poder andar en el territorio y cómo la justicia no opera para el caso de niñas. (Tavera D. , 2012)

El análisis interseccional, la problematización de las situaciones consideradas “naturales” y el conocimiento del discurso de derechos permitió a las mujeres indígenas reconocer la imbricación de la intrusión (colonialidad), el capitalismo y el patriarcado en la vida de sus pueblos, específicamente “con el agravamiento y la intensificación de las jerarquías que formaban parte del orden comunitario pre-intrusión”, (Segato, s.f, pág. 10) al despolitizar el ámbito doméstico y romper el tejido comunitario y por tanto deslegitimar o tergiversar los principios de dualidad y reciprocidad.

En Antioquia se hace formaciones hacia mujeres y también con hombres en términos de pensar si somos mujeres y hombres desde la cosmovisión hemos pensado juntos para el buen vivir, entonces se trabaja mucho el tema de sensibilización hacia las autoridades... entonces dijimos bueno, los hombres que son los que generan ese tipo de violencia a ellos también hay que orientarlos para mirar cómo vamos avanzando en esto y cambiar eso que culturalmente hemos naturalizado y que sabemos que no es así porque eso va contra los derechos de las mujeres. (Vergara Casama, 2016)

La caracterización de un listado de derechos que deben ser garantizados para las mujeres permitió la inclusión de sus intereses y necesidades en la **agenda pública** al hacerse visibles como ciudadanas pertenecientes a movimientos sociales y aproximarse a otras luchas anti sistémicas. El despliegue de estrategias de relacionamiento con la cooperación internacional, agencias de Naciones Unidas y organizaciones regionales de mujeres indígenas ha logrado incidir en el imaginario colectivo.

Fue construir como una política de relacionamiento de las organizaciones con nosotras las mujeres indígenas... Porque también las mujeres decíamos, bueno, llegan muchas organizaciones a hacer actividades con nosotras y hacen un taller y se van y no volvemos a saber de ellas, no se sabe qué pasó con el taller y por allá en un tiempo vemos que salimos en un informe, y ¿a qué horas?, salió mucho con los casos que se denunciaron para el auto 092 de mujeres víctimas de violencia que las mujeres no sabían que esos casos se habían denunciado. (Tavera D. , 2012)

Otras prácticas emancipadoras se han orientado a incidir desde la Ley de Origen en la agenda política del movimiento indígena para promover que cada pueblo reconozca su lugar en la cosmovisión y se concentre en prevenir y atender desde lo psicocultural y jurídico las violencias, discriminación y acceso a la justicia. Con este propósito asisten a todos los escenarios organizativos para aprender las maneras y los contenidos para **incluir el tema de mujer en las políticas internas**, fortalecen el Consejo Nacional de Mujeres como instancia asesora con la participación de mujeres adultas y jóvenes que le den continuidad al proceso; y realizan gestiones para garantizar su presencia en los escenarios de negociación y decisión.

La escuela psicocultural nace en el programa mujer como una estrategia de cómo acompañar a las mujeres que han sido víctimas del conflicto armado y luego se le va dando la característica de formación. Asisten mujeres del territorio de los 20 resguardos y se dan herramientas de cómo hacer atención primaria a las mujeres que están en lo local porque generalmente esa atención estaba siendo hecha por la parte externa y muchas veces en las comunidades indígenas no es muy aceptado porque es muy difícil que vaya una persona que es de afuera a intentar remediar o minimizar las situaciones de la mujer. (Yalanda, 2015)

Otra actividad de incidencia referida al acceso a la justicia fue la resolución de mayo de 2015 que firmaron las autoridades para visibilizar las violencias contra las mujeres y promover la inclusión del tema en los reglamentos internos.

Otras prácticas emancipadoras se relacionan con el **fortalecimiento de la autonomía** en la **gestión y distribución de recursos** para cuidar a la familia, las otras mujeres y a la organización; se trata de pensar en el bien común, en proponer otros principios y valores basados en la emocionalidad, el afecto y el diálogo:

La estrategia mía es que la comunidad se está saliendo, se está yendo, entonces vamos a llamarlos y vamos a traerlos y entonces se inventan cosas como un almuerzo, que vamos a hacer cuentos, pero en el cuento va de una vez lo que esta

desorganizado como lo vamos organizando. Entonces es como la estrategia de nosotras las mujeres mientras que los hombres no se sientan a discusiones a decirse cosas lo que hacen es tomar trago y entre más trago peleando, gastándose la plata y nosotros no necesitamos eso. (Ramirez, 2016)

En los encuentros se cuida de que todas se sientan a gusto, con pocos recursos se logran espacios adecuados, alimentación equilibrada y tiempo para asistir a lugares que desconocen o pocas veces frecuentan como el cine, el teatro, los museos.

En lo personal, cada mujer usa los recursos para beneficio de la comunidad y la organización. Hablan de que sin presupuestos viajan usando lo que les generan sus proyectos de pan coger.

En el año que yo no fui gobernadora sino fiscal en el 2012 me llamo el gobernador y dijo: cuando usted era gobernadora como hizo si yo no tengo ni un peso. Yo le dije pues de la plata mía de mi bolsillo...yo no trabajo, solo mantengo lo de mis huevos, lo de mis animalitos, yo siembro mi era de cilantro, mi era de tomate y me guardo en la alcancía lo que vendo; en cambio los hombres no, ellos no hacen eso porque si en la casa hay tal cosa ellos se toman en bebida lo que tienen entonces siempre viven en ceros. (Ramirez, 2016)

Los saberes producidos en el eje político organizativo pueden relacionarse con los esfuerzos de las mujeres por armonizar el proyecto colectivo con la profundización de los principios de dualidad y reciprocidad mediante el enfoque étnico y de género; éste promueve un diálogo intercultural con el mundo de los derechos y, que reconoce a las mujeres como sujetos diferenciados que han contribuido a la defensa de la unidad, la autonomía, el territorio y la cultura indígenas.

La labor de incidencia de la consejería se ha visto en todos los niveles. En el ámbito propio en la participación en todas las reuniones, asambleas, congresos, espacios de relacionamiento del movimiento y la organización indígena; a nivel internacional, las alianzas con organizaciones sociales y de mujeres, en el sistema de naciones unidas,

agencias de cooperación y presentación de informes y recursos en la comisión interamericana de derechos humanos; y a nivel nacional en la construcción de un enfoque diferencial, étnico y de género en los programas gubernamentales, en la implementación de los autos 092 de 2008 y 237 de 2008, en los aportes a la ley de víctimas y el plan de desarrollo entre otros.

El enfoque étnico y de género **confronta las políticas de representación** sobre las mujeres cuestionando quiénes, cómo y para qué de la política en varios sentidos, el primero, al proponer a las mujeres como formuladoras de la política por ser quienes conocen sus necesidades y utopías; segundo, orientar desde el enfoque étnico y de género acciones participativas de investigación, formación, acceso a la justicia y exigibilidad y, tercero, proponer desde los saberes propios prácticas psicoculturales para la atención a mujeres afectadas por las violencias.

5.2.2. Eje pedagógico. Currículos interculturales y metodologías contextuales – viscerales.

La reflexión sobre las prácticas educativas de la CMFG permite identificar aportes pedagógicos en el planteamiento curricular alternativo a la “educación bancaria” que incluye saberes propios invisibilizados o estereotipados y, metodologías contextuales que interpelan la subjetividad de las participantes y promueven acciones de cambio sobre las situaciones de injusticia que afectan a los pueblos indígenas.

#### *5.2.2.1. Currículos interculturales*

El concepto de currículo está ligado a la idea de selección y organización de contenidos culturales delimitados en tiempos y asignaturas o disciplinas. (Apple, 1987) (Gimeno Sacristán, 2010)(Gimeno Sacristán, 2015) (Torres J. , 1994). Otras posibilidades de estructuración de contenidos corresponden a tópicos, problemas significativos, periodos históricos, modelos sociales, etc. que invitan a cruzar las fronteras disciplinares; esta configuración se ha denominado currículo globalizado e interdisciplinar. (Apple, 1987)(Torres J. , 1994)

Aquí es importante reconocer que los procesos curriculares no son neutros porque obedecen a las concepciones que los grupos hegemónicos tienen sobre lo necesario o importante de aprender; por tal razón, los saberes de los grupos sociales minoritarios como las mujeres, los pueblos indígenas o el mundo rural son excluidos, silenciados, estereotipados, tergiversados o con presencia ahistórica y despolitizada; es a través de la selección cultural que se reproduce un orden social injusto. (Apple, 1987) (Torres J. , 1994) (Torres J. , 2012)

La manera particular en que se disponen los contenidos, sus fines y resultados esperados se ha denominado currículo explícito para diferenciarlo de su puesta en acción que dependerá de los saberes y postura de los agentes educativos frente a las orientaciones planteadas; es en esta medida que el currículo es pensado como espacio de disputa de los colectivos populares por incluir sus intereses, comprensiones y experiencias. (González Arroyo, 2010).

En esta idea de disputa epistémica los currículos desde una perspectiva intercultural o diálogo de saberes permiten analizar la propuesta formativa de la CMFG frente a la selección de contenidos culturales y planteamientos metodológicos. A continuación, un breve desarrollo sobre la discusión intercultural.

En América Latina las diferencias culturales fueron enfrentadas después de los 60's al reconocer que los altos resultados de deserción y repitencia escolar se relacionaban con las características culturales de niños y niñas. Es decir, que no contar con capitales culturales próximos a los elaborados y viabilizados en la cultura escolar, eran factores de no permanencia y "fracaso escolar".

En general podemos hablar de tres racionalidades o perspectivas para abordar la diferencia cultural en la escuela de acuerdo con los modelos pedagógicos que las orientan y que pueden caracterizarse desde las bases conceptuales y los enfoques que los sustentan, la manera como cobran vida en las escuelas, sus particulares herramientas y las consecuencias en el ámbito escolar. (Castillo & Guido , 2015)

El primer modelo es el asimilacionista que encuentra su sitio en el esfuerzo por crear los Estados nación en un momento preciso del desarrollo histórico-social. Se fundamenta en una visión binaria de la realidad social para la cual sólo existe una cultura y su pretensión es la negación de cualquier otra manifestación con la consiguiente homogenización y subalternización. Su estrategia es llevar la diferencia a nivel privado buscando normalizar a los estudiantes y tiene su base en la creencia no comprobada que resultados escolares insuficientes dependen de acervos culturales no identificados con el dominante, se esfuerza por arrasar con expresiones como lenguas autóctonas y manifestaciones culturales propias en un proceso de aculturación permanente. (Fleuri, 2006) Ofrece, entonces, cursos de adaptación y complementación, metodologías para adoptar la lengua dominante y la asimilación a las formas culturales consideradas aceptables.

Sus consecuencias en el aula son el autoritarismo, la negación de las diferencias, la integración de los estudiantes a los sistemas educativos nacionales, el desconocimiento de las familias y sus valores, y la percepción de las diferencias como obstáculos para la integración escolar. Esta visión acrecienta la desigualdad social, la marginalización, provoca la defensa de las identidades originarias.

Un segundo modelo es el integracionismo que se sustenta en la vocación política de la modernización y democratización de los Estados nación y la construcción de una mirada unificada de la patria. Reconoce que existen diversas expresiones culturales y su empeño está en la inclusión a un proyecto común, por ello, auspicia la participación igualitaria en las instituciones y enfatiza en la enseñanza - aprendizaje de competencias de tolerancia y respeto de dichas expresiones, pero soslaya las diferencias y desigualdades estructurales que las acompañan y explican sus singularidades.

Amplía superficialmente el currículo escolar y permite expresiones de la diferencia con la pretensión de integrarlas a una mirada de un horizonte único en torno a la unidad nacional, estimulando el trabajo grupal. El integracionismo hace conciencia de los prejuicios y estereotipos en la sociedad, pero no se precisa el estatus de las minorías ni se ahonda en la estructura social desigual.



Avanzando en esta comprensión, (Guido, 2010) advierte sobre experiencias de interculturalidad que continúan insistiendo en la integración de la educación indígena a la hegemónica y la emergencia de la educación propia “como una nueva propuesta que poco a poco recupera el poder constituyente cedido al Estado y le da lugar a nuevos actores que lo retoman legítimamente para autorregular sus vidas colectivas” (p21). Dos propuestas antagónicas pero simultáneas.

El tercer modelo corresponde a la interculturalidad crítica en donde “El punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado” (Walsh, 2009, 7). Es ante todo una discusión desde las poblaciones subalternizadas, no desde las instituciones sociales como la interculturalidad funcional y se basa en la decolonialidad. Esta postura es ante todo una práctica política que reconoce el ser y saber de los subalternizados en el camino de la resistencia, la insurgencia y la oposición para la transformación de las instituciones y las relaciones sociales. Reconoce diferentes ejes de colonialidad: del poder, del saber, del ser y la cosmogónica.

En un sentido similar, Dietz (2012) luego de analizar el trasegar del multiculturalismo y las relaciones de la interculturalidad con diferentes posturas epistemológicas y políticas plantea que la discusión de interculturalidad ha trascendido los conceptos de raza y género y debe abordarse desde diferentes disciplinas con una mirada multiperspectiva reconociéndola como un recurso y un derecho, y enfocando su gestión en las interseccionalidades, deconstruyendo y reconstruyendo las afiliaciones, las expresiones híbridas, sin esencializar las identidades.

Desde la educación propia en el ámbito no escolar las propuestas interculturales han sido elaboradas especialmente por los grupos indígenas con principios orientadores como los desarrollados en el capítulo anterior sobre la contextualización de la formación, la relación con los planes de vida de las comunidades y la investigación situada. (Da Silva, 2012) (Gasché, 2010)

### 5.2.2.1. La selección de los contenidos.

La selección cultural en los contenidos formativos es una acción de resistencia epistémica en los pueblos indígenas planteada desde la afirmación de lo educativo como acción política; así que una posibilidad curricular intercultural partirá de reconocer que cualquier temática o contenido pertenece a una práctica, (De Certeau, 1996) y atenderá a su presencia en el territorio, a los tiempos y espacios en que las comunidades los realizan y que posibilitarán que se convierta en un modo de hacer, (Da Silva, 2012) (Gasché, 2008) que aportará a la realización del proyecto colectivo alternativo.

Además, reconocer estos saberes indígenas en las actividades de las comunidades permite que los formadores indígenas o externos realicen diseños curriculares pertinentes al comprender el sentido político y social de los contenidos seleccionados en cada comunidad o pueblo y proponer un diálogo intercultural crítico con las propuestas formales desde el respeto a la diferencia y la complementariedad epistémica. (Gasché, 2008)(Gasché, 2010) (Da Silva, 2012)

En este sentido hay una primera característica a señalar en las propuestas de la CMFG y es su capacidad para abordar temas estructurales desde su expresión concreta en la experiencia de las mujeres, reconociendo el carácter histórico y situado de los saberes de manera que en una primera mirada pueden identificarse temáticas con un mismo nombre como el caso de los derechos de los pueblos, el territorio o los derechos de las mujeres pero al profundizar el análisis nos daremos cuenta de que la recurrencia se enraíza en los procesos de resistencia de cada pueblo y en la coyuntura histórica.

**Un primer bloque de contenidos** corresponde a los saberes de contexto, las capacidades de agencia, los temas que dificultan, subordinan o enajenan a las mujeres y al proyecto colectivo. En los diversos procesos de formación podemos identificar en este campo de saberes los culturales definidos a partir de principios y valores desde la cosmovisión, los psicoculturales y los que tienen que ver con el autocuidado. En general acompañan y concretan los saberes occidentales favoreciendo un diálogo intercultural.

Se han ejemplificado en los análisis de la Ley y mitos de Origen de cada pueblo, en los reglamentos internos, en el reconocimiento de saberes de las mayores y médicas tradicionales o en la construcción de herramientas psicoculturales para acompañar a las mujeres afectadas por la violencia.

Desde el enfoque étnico y de género de la propuesta estos saberes existenciales son referentes permanentes en la formación ya sea como principios o preceptos orientadores de la cultura o cómo nociones por reconstruir y resignificar en una perspectiva de interculturalidad crítica.

**El segundo bloque de contenidos** que se encuentra en la mayoría de las propuestas formativas de los pueblos indígenas, de la ONIC y de la CMFG son los referidos a los derechos de los pueblos especialmente el del territorio, los derechos humanos y los derechos de las mujeres de acuerdo con la agenda política del movimiento y la coyuntura presente:

Hay otra cosa que creo en general y es que nosotros los indígenas tenemos esa cosa no sé si será perversa de saber cómo piensan los otros, cómo se forman los otros, con qué herramientas nos friegan, nos humillan y nos maltratan. Es también un poco la decisión de aprender y por eso el derecho también estuvo detrás eso ... es como finalmente el propósito de tener como elementos para exigir, para defendernos, para extender, para aplicar en los territorios de nosotros, que creo que además tiene que ver que a nosotros la colonización nos dejó muy minados. (Ochoa Arias, 2015)

La continua lucha por la defensa el territorio a través de la recuperación de tierras y la consulta previa es permanente en los pueblos indígenas; las caras del neoliberalismo y su apuesta extractivista son contenidos que se abordan en la mayoría de formaciones:

Eso de los megaproyectos llegan a las comunidades que por lo general están en resguardos o por lo general están alejados; el hecho de llegar hasta allá y dar talleres es de cierta forma a que luchan y protejan el territorio, que conozcan cómo

multinacionales o cosas mineras llegan de cierta forma y que no es todo ganancia sino problemas y aparte de eso saben a qué enfrentarse. (Bustos, 2016)

La formación como han dicho las mujeres permite “no sentirse solas” y aprender de las experiencias de otras mujeres para fortalecer la agenda política; así mismo reconocer los procedimientos de actuación en lo público:

Nosotros el todo era trabajar el tema político organizativo, entonces nosotros decíamos tenemos que saber y conocer los derechos de los pueblos indígenas, los escenarios de discusión y de diálogo entre los pueblos indígenas y el gobierno nacional, cuáles son las políticas que están saliendo, conocer esos contextos y de ahí de esos contextos que están sucediendo a nivel nacional es donde nosotros debemos aportar ; entonces saber que el problema de la mujer Wayuu es el mismo de la mujer del Caquetá, de la mujer del Amazonas. (Neuta, 2016)

Para el caso de los procesos de las mujeres se insiste en los derechos sexuales y los derechos reproductivos, su tratamiento es desde la cultura indígena y se asumen como autocuidado. Estos corresponden a saberes conceptuales que les permiten realizar defensa de sus derechos, exigibilidad e incidencia ante los gobiernos.

Lo de violencia basada en género fue más como empezar a tratar el tema de violencia contra las mujeres porque no se trataba... fue más bien un acuerdo entre la gente que nos daba el dinero y nosotras, pero no era una prioridad de las mujeres tratar el tema, aunque ahorita con el informe que se dio las mujeres han sentido que deben tratar el tema pero no como lo tratan las feministas de la salud sexual y reproductiva sino desde lo propio, del cuidado del cuerpo. (Tavera D. , 2012)

El diseño curricular situado y la selección de contenidos que se esfuerza por analizar las situaciones adversas al proyecto colectivo indígena en su concreción en los territorios se constituye en un aporte a las reflexiones interculturales críticas pues orienta la inclusión de voces y saberes subalternizados que devuelven a la pedagogía su capacidad transformadora.

### 5.2.2.3. Metodología contextual visceral

La afirmación identitaria de las subjetividades desde los 90's ha interpelado los sentidos y prácticas pedagógicas sobre la inclusión de lenguajes que convoquen además del pensamiento racional a la espiritualidad, las emociones, los sueños, las utopías, las experiencias, en tanto dimensiones de lo humano.

He venido afirmando que la propuesta educativa de la CMFG a través de sus principios, propósitos y prácticas promueve la construcción de subjetividades emancipadoras al referirse a las mujeres como agentes diferenciados en el marco de un proyecto étnico colectivo. Ahora relacionaré la metodología contextual visceral como esfuerzo didáctico en la idea de orientar la formación y hacerse cargo "de la enseñanza". (Lucio, 1989)(Vasco C. E., 1989)

La metodología contextual visceral es un esfuerzo de sistematización sobre los momentos, espacios, contenidos e interacciones identificadas en las diferentes actividades de la CMFG, las entrevistas a las 13 mujeres participantes en los procesos formativos y su relación con propuestas escritas en el campo. En general se pueden identificar cuatro momentos imprescindibles: la armonización con énfasis en la espiritualidad, la problematización como reconocimiento del lugar de las mujeres y los hombres en la cosmovisión; la fundamentación como diálogo intercultural entre el saber propio y el saber occidental y, la orientación para la acción como práctica que transforma lo problematizado desde la defensa de la autonomía, la reciprocidad y la complementariedad.

#### *La armonización:*

Al inicio de cada jornada se realiza una actividad de espiritualidad manifiesta en un ritual: una Mayora prepara el lugar, lo armoniza con hierbas y oraciones que permitirán que las mujeres se sientan protegidas (sobre todo en los encuentros fuera del territorio). Este acto es de gran importancia por su sentido de conexión con un orden espiritual donde están presentes las referencias ancestrales que alimentan su cosmovisión.

Después del ritual se conversa sobre los propósitos del encuentro y cada mujer cuenta cómo se siente y qué espera construir. Casi siempre es muy emotivo porque la mayoría de mujeres mencionan la angustia que les causa salir de sus territorios por dejar a sus familias, asuntos por resolver en sus responsabilidades comunitarias o los esfuerzos realizados para que su pareja permitiera su asistencia.

Esta vez quisimos que la convocatoria la manejara la coordinadora local porque a veces se entrega a la autoridad, la hecha en la mochila y ahí se quedó...todo este proceso está orientado por la mayora; se prepara, se busca el sitio que sea adecuado, el sitio no es cualquiera, se preparan con antelación los módulos y al inicio se hacen rituales, se presentan las mujeres y la agenda del día; luego los acuerdos porque es distinto trabajar con mujeres indígenas. Nosotros venimos como de una idea de escuela, salón de clase, sillita y aquí hay muchas mujeres que ni siquiera saben leer y escribir, así que hay que hacer acuerdos para que todas participen. (Yalanda, 2015)

La armonización "abre caminos" en dos sentidos: vincula el lugar de la formación con los sitios de origen de las participantes, y permite que la espiritualidad prepare al grupo para el aprendizaje colectivo.

La realización de rituales de bienvenida y apertura al encuentro o taller es utilizada en las propuestas emancipadoras de la educación popular, grupos eclesiales de base y feministas como un momento previo de construcción de confianzas que darán tranquilidad y apertura a las actividades. (Barragán Cordero, 2009)

Todas las cosas que nosotras vayamos a hacer tienen que ser bajo unos preceptos y unas orientaciones espirituales porque entonces es como cuando llego al hotel y no me registro; venimos mujeres de muchas partes y para llegar aquí nos pasan muchas cosas, entonces de pronto me agarró la lluvia, tuve que dejar a mi hijo, estoy preocupada, son unas cargas de energía y para que el espacio que vamos a realizar sea exitoso tenemos que hacer ese descargue. (Cárdenas, 2015)

### *Problematización*

Una manera recurrente en que se inicia un proceso de reflexión sobre la situación de las mujeres, especialmente sobre las violencias y la discriminación, es la revisión en la Ley de Origen de su papel acudiendo a los principios de dualidad y reciprocidad.

En este momento se inicia un camino que parte de la espiritualidad y la cosmovisión, pero busca concretarse en las condiciones que las mujeres viven en los territorios. Así que una posibilidad es dibujar y contar a las otras el mito de origen de cada pueblo e identificar los elementos principales, los roles ejercidos por las mujeres y los hombres en dicho relato y la comparación con lo que hacen hoy.

La mayoría de las veces las mujeres identifican que tienen mayores cargas que las de los hombres, que existen en la cultura prácticas “que les causan daño” y que sufren de violencias que en un primer momento ven como naturales.

A las mujeres nos toca, cuidar niños, lavar, bañar, hacer hamacas, hacer rayar yuca, hacer artesanía, hacer yucuta (refresco que se prepara con el mañoco), raspar, limpiar, cocinar yare, cernir, hacer el yare. Nos toca hacer los oficios con los niños a cuestras, entonces los tercian a la espalda y así hacemos las cosas. (CMFG, 2012, pág. 4)

Esta problematización desde la propia cosmovisión no es fácil para las mujeres pues la creencia en que las leyes culturales no pueden cambiar unida a la naturalización de las violencias que padecen implica una deconstrucción y resignificación de su lugar, la colocación en tanto sujeto histórico (Zemelman, 2002). Así se desencializa la cultura al reconocer su historicidad sin negar el ordenamiento originario.

En este momento se acude al triple lente o interseccionalidad como herramienta feminista que permite que las mujeres de manera colectiva profundicen en los análisis y “descubran” que no es una situación individual sino que hace parte de las condiciones que muchas

mujeres viven a diario y además que para respetar la Ley de Origen y lograr la pervivencia y armonía de los pueblos indígenas, deben transformarse.

Una nueva mirada del ser mujer y del ser hombre debe recrear prácticas de la vida comunitaria, permitiendo así la reflexión y la transformación a partir de los propios pensamientos de las comunidades y no desde las necesidades occidentales. Dicha transformación requiere hacer una reconstrucción de las percepciones que las comunidades indígenas tienen de ser mujer y de ser hombre y de la valoración que unas y otros tienen de las propias mujeres, de su lugar, sus capacidades y sus necesidades. (OIA, 2007, pág. 123).

Metodológicamente se acude a preguntas que ayudan a analizar el Hoy de las mujeres y la identificación de condiciones de subordinación en cada pueblo para luego revisar los espacios y actores frente a quienes las mujeres pueden o no exigir respeto. Este análisis es multidimensional y favorece una mirada integral sobre las condiciones de las mujeres.

Este ejercicio evidencia las raíces de fundamentación de la propuesta educativa de las mujeres indígenas: la identificación de situaciones de injusticia de la EP, la interseccionalidad como análisis feminista y el marco decolonial desde lo indígena. De esta manera se tejen ritmos y maneras de hacer que profundizan en la hermandad entre mujeres y su compromiso con la materialización del proyecto colectivo.

#### *Fundamentación:*

Continuando con el análisis desde la cultura se indaga en la Ley de Origen y en los reglamentos internos las respuestas para la prevención y la protección de las mujeres y desde lo propio se relacionan los avances normativos en el respeto, defensa y protección de los derechos de los pueblos y de las mujeres. La fundamentación se realiza retomando las maneras de nombrar las situaciones en la cultura indígena, por ejemplo, las violencias se reconocen como “desarmonías” o desequilibrios que ponen en riesgo al colectivo y “el buen vivir”. Aquí el diálogo de saberes se expresa en el vínculo entre la ley de origen, sus ordenamientos y los realizados por el derecho occidental:



La facilitadora dibuja una intersección para resaltar que la misión del grupo es el camino de la defensa de las mujeres para que los derechos no sean vulnerados, para que haya equilibrio y armonía, es decir por el buen vivir de las mujeres y las comunidades. Menciona que es más fácil relacionar los derechos con el buen vivir. Este es tener educación, territorio, espiritualidad, buena convivencia, que las mujeres sean escuchadas, que se proteja el ambiente, la salud, es tener un nombre. La defensa de los derechos de las mujeres apunta al buen vivir. No es necesario ser abogado para acompañar en la defensa de los derechos. (CMFG, 2016).

Esta fundamentación se acompaña de cifras sobre violencias por género contra los pueblos indígenas que muestran el panorama nacional, desconocidas para la mayoría. Aquí nuevamente se acude a lo particular para reconocer una situación estructural de violencia y discriminación hacia las mujeres.

El discurso de los derechos humanos es usado como marco para enfatizar en las libertades sexuales y reproductivas y su concreción en los usos y costumbres indígenas. Así mismo, se relacionan los acuerdos internacionales como el consenso del Cairo sobre derechos reproductivos y la emergencia posterior de los derechos sexuales muy ligados a los movimientos de mujeres y luego a los movimientos diferentes a los heterosexuales.

Un punto álgido es la discusión sobre prácticas culturales que en ocasiones riñen con derechos individuales y son nocivas para la salud como la ablación a las niñas embera o la pelona en las niñas wayuu. En general la fundamentación es contextualizada en la cultura para encontrar caminos de entendimiento, construcción de acuerdos conceptuales y valoración de lo identitario como condición, no como esencia.

## Orientación para la acción



*Ilustración 3 Saberes situados. Diplomado "Mujeres indígenas, violencias y acceso a la justicia". Bogotá, agosto, 2016.*

Otro elemento que identifica la propuesta educativa de las mujeres es su comunicación de los aprendizajes a la comunidad, especialmente a las otras mujeres. Reconocen la imposibilidad o dificultad de que todas asistan a los encuentros formativos de manera que comunican desde sus hallazgos lo realizado en los talleres; además, reconocen que la formación no está solamente en el encuentro, sino que su alcance es el territorio.

Las Escuelas o encuentros formativos se realizan durante varios días, dos o tres veces al año y la continuidad está marcada por las acciones de "réplica" realizadas en el territorio de acuerdo con los propósitos y temas pueden ser diagnósticos sobre situación de derechos, formación a los grupos de mujeres sobre lo trabajado en los encuentros e incidencia con las autoridades propias para ampliar o cualificar reglamentos internos que prevengan y protejan los derechos de mujeres y jóvenes.

Bueno el diplomado para mi yo lo decía ahorita, me quedó como anillo al dedo precisamente porque también nosotros estamos liderando un diplomado que tiene que ver con los derechos de las mujeres, de las violencias contra las mujeres, temas que tengo como flojos. Este diplomado me los profundiza y claro eso me ayuda a mí para poder tener claridad ya que voy a estar liderando el diplomado allá con las mujeres. (Vergara Casama, Trayectoria vital, 2016)

Hasta aquí he presentado los hallazgos en torno a la propuesta emancipadora de la CMFG respecto a sus principios, propósitos y prácticas emancipadoras en los ejes político organizativos y pedagógicos que permiten concretar y actualizar el proyecto colectivo indígena no solo en torno a sus principios de unidad, territorio y autonomía sino en la ampliación de su utopía al diferenciar las necesidades y experiencias de los sujetos que lo integran. Ahora en el siguiente capítulo rastreo las afectaciones o cambios percibidos por las mujeres a razón de su participación en los procesos de formación.

## Capítulo 6.

### Recreación y producción de subjetividades emancipadoras

#### Introducción

Hasta el momento he abordado la propuesta educativa de la CMFG y sus aportes políticos y pedagógicos a través de prácticas emancipadoras que profundizan el proyecto alternativo. En este capítulo presento desde la comprensión de las subjetividades como construcciones de sentido, proceso creativo y lente epistemológico, (Zemelman, 1997) los cambios percibidos por las participantes en la configuración de sus subjetividades y la re elaboración del proyecto alternativo indígena.

Desde el enfoque étnico y de género adelantado por la CMFG revisaré la producción de subjetividades emancipadoras y su aporte a los contenidos de las funciones cognitiva, identitaria y práctica planteadas por Torres Carrillo (2002, 2006). Propongo, además, la función espiritual que vincula al sujeto con una realidad trascendente que en el proyecto indígena refiere al mundo sobrenatural desde el mito de origen y las fuerzas primigenias de su constitución, al conjunto de sus cosmogonías con designios y reglas que subordinan la existencia en el mundo.

En un primer apartado presento las comprensiones sobre subjetividad principalmente de lo referido por Hernández, Zemelman y Torres, enseguida propongo contenidos diferenciadores para cada función de la subjetividad y a través de un listado de prácticas emancipadoras de la CMFG doy cuenta de los cambios subjetivos que las mujeres identifican en su trayectoria formativa y organizativa. Finalmente, realizo un balance que busca reconocer los aportes a los procesos formativos de las organizaciones sociales, desde un enmarcamiento de etnia y de género.

## 6.1. Los sujetos y las subjetividades

En las décadas anteriores a los 90 del siglo pasado, la construcción del “Hombre Nuevo” partía de una concepción de sujeto consciente y racional que orientado por las élites de vanguardia caminaba en línea recta ascendente hacia la “verdadera” lectura y comprensión del mundo. Las emociones, sentimientos, acumulados culturales y creencias eran negados o dejados de lado en la tarea de concientización; afortunadamente, los mismos movimientos y organizaciones sociales encontraron entre sus militantes otras dimensiones de la subjetividad expresadas en lo estético, lo espiritual y lo lúdico, entre otras que permitieron reconocer su carácter magmático y multidimensional. (Torres Carrillo, 2007)

La crisis del sujeto de la modernidad llevó a comprender que su constitución subjetiva está en tensión en un campo de fuerzas entre lo instituido/lo instituyente y múltiples condicionantes que contradicen la idea de sujeto producido y determinado. El sujeto se construye en la acción colectiva y de allí se desprende su carácter de potencia inmersa en el campo de fuerzas que luchan por completarlo y definirlo. (Zemelman, 2005)

En los discursos elaborados a partir de los 90 del siglo XX sobre la categoría de subjetividad encontramos los que la identifican como **construcciones intersubjetivas de sentido** en ruptura con el imaginario de sujeto de la modernidad; su consideración como **proceso no estructurado** en que los sujetos son agentes constructores de su propia realidad y; un tercer sentido de la categoría, como perspectiva y **lente de análisis de la realidad social**.

En esta ruta, Torres Carrillo (2000)(Delgado Salazar, 2009), propone la categoría de subjetividad **como producción de sentido**, y Contreras y Nuria (2010) como **“lugar en el que y desde el que se experimenta el mundo”**. Un acuerdo en los autores es que hablar de subjetividad es reconocer los mundos de lo sensible, lo emocional, lo racional y lo simbólico como dimensiones en que intersubjetivamente se constituyen los sujetos, elaboran sus nociones de lo real y orientan sus prácticas y vínculos.

En las lecturas de mundo los contextos sociales y económicos son condicionantes que restringen o potencian el despliegue de capacidades críticas y las posibilidades de

transformación; el escenario neoliberal por ejemplo, ofrece panoramas desoladores de incertidumbre, inseguridad, desconfianza por el otro, debilitamiento de la capacidad asociativa, entre otros; frente a los que los movimientos sociales y la acción colectiva ofrecen esperanza y utopías. Particularmente desde las comunidades indígenas se encuentran subjetividades vinculadas a una concepción colectiva de habitar el territorio que relieves modos de hacer en equilibrio con la naturaleza y las sociedades para asegurar la sostenibilidad del planeta mediante prácticas que resisten al consumismo y la explotación de bienes comunes sin límites.

Otra idea fuerte, como se mencionó, en el estudio de las subjetividades es su descripción como **proceso creativo**, es decir, como dándose y no determinado por las estructuras sociales, especialmente la económica; sino constituida en la interacción entre lo macro y lo micro, en donde el sujeto es agente y por lo tanto constructor de realidad. (Zemelman: 1997, Hernández: 2004). Aquí plantea Zemelman la subjetividad como proceso, como dándose dialécticamente entre la memoria (tradición) y las visiones utópicas (sentidos de construcción social) en tanto fuerza que le define sentidos; para el caso de las mujeres indígenas hablaríamos de procesos que se remiten al examen del mito fundacional (memoria) y el ejercicio interpretativo de ésta para identificar las acciones a seguir (utopía) en el proyecto alternativo indígena.

Es aquí importante reseñar la equivalencia que en la comunidad indígena representan los conceptos de memoria y utopía, en razón a que las culturas ancestrales han sido en diferentes niveles destruidas y desestructuradas. En respuesta, el ejercicio vital en buena medida se basa en la reconstrucción del sentido perdido, la armonización con el mito de origen y la cosmogonía que les confiere identidad como pueblos.

Una tercera idea en el estudio de las subjetividades, Torres Carrillo (2006) y (Zemelman (1997) es su consideración **como lente de análisis y organización del pensar que se organiza**, de los sujetos sociales en un campo problemático en que intervienen varias disciplinas de las ciencias sociales.

## 6.2. Funciones de la subjetividad

La subjetividad como producción de sentido responde a esquemas de percepción e interpretación constituidos desde los imaginarios sociales y enriquecidos en la acción colectiva que orientan a los sujetos en la lectura de la realidad y elaboración de la experiencia. Para el caso de las mujeres indígenas las prácticas emancipadoras orientadas por la CMFG desde el enfoque de etnia - género y las metodologías diferenciales constituyen una riqueza experiencial que favorece la desnaturalización de situaciones de injusticia al constituirse en intérpretes de la ley de origen y reafirmar los principios de reciprocidad y complementariedad.

Zemelman (1997, 2002) y Torres Carrillo (2000, 2006, 2010) proponen como lente metodológico de análisis de la subjetividad a la función cognitiva como lectura de realidad, la función práctica como orientación a fines (política y ética) y a la función identitaria como aportes materiales para su definición. En esta misma idea propongo a la espiritualidad como otra función, que da cuenta de la conexión con órdenes trascendentes que orientan los modos de existencia, especialmente en los sujetos indígenas.

La categoría de funciones de la subjetividad permite reflexionar la configuración de subjetividades emancipadoras en tanto ejercicio analítico, exploratorio de la constitución de un imaginario radical que guía las actuaciones y sirve de marcos de interpretación de lo real. (Castoriadis, 2013) (Fernández Pichel, 2010) Aquí se trata de afirmar que las funciones son previas a la acción colectiva, obedecen a una configuración magmática no lineal y su presencia en la percepción e interpretación de lo real es simultánea y orientadora de los sentidos que los sujetos constituyan sobre lo social.

Las significaciones imaginarias sociales, cuerpos simbólicos, arquetipos de lo social cristalizan en lo imaginario social constituido, lo cual: ... asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas, que en lo sucesivo regulan la vida de los hombres y que permanecen hasta que un cambio histórico

lento o una nueva creación masiva viene a modificarlas o a remplazarlas radicalmente por otras. (Fernández Pichel, 2010, pág. 11)

Las funciones de la subjetividad orientan la construcción de sentidos y la acción concreta de los sujetos sociales y son parte del imaginario social; lo que propongo es que su mayor o menor énfasis se relaciona con el tipo de sujeto y su proyecto. Para el caso de los mundos indígenas el imaginario colectivo es comunitario y se expresa en la Ley de origen y la cosmovisión de cada pueblo; es decir, desde la espiritualidad como fundante y orientadora de la memoria, la experiencia y la utopía de los pueblos que en su conjunto constituyen la cultura como visión particular del mundo, expresada en costumbres, creencias, conocimientos, instituciones y valores. A continuación, presento los contenidos para cada una de las funciones de la subjetividad en las mujeres indígenas, los cambios se comprenden desde las nuevas elaboraciones o ampliaciones por su participación en los procesos formativos y organizativos.

#### 6.2.1. Función identitaria

Hablar de la identidad implica hablar de la cultura dada su relación simbiótica, en donde la primera es la dimensión intersubjetiva o de apropiación de ciertos repertorios culturales que marcan la diferencia entre un "nosotros" y los otros. (Giménez, sf)

La cultura refiere a sentidos compartidos duraderos en el tiempo, lo que no implica que sean homogéneos e inmodificables sino, que algunos significados pueden pervivir en conjunto con otros que se transforman; tal es el caso, de la resignificación que las mujeres indígenas conceden a su rol, apoyándose en la Ley de Origen y en discursos externos, como el feminismo.

La función identitaria tiene su centro en las características que desde la cultura apuntan a la constitución de subjetividades alternativas que explican conformaciones de instancias contra hegemónicas, señalo a continuación la cultura como política, las políticas de representación de las mujeres indígenas y la relación orgánica entre cuerpo – territorio;



como rasgos que permiten comprender la ampliación de lo identitario en las mujeres de la CMFG. (Giménez, sf)

- La cultura como política

El proceso de destrucción física y cultural iniciado desde la conquista del Continente, permanece en una lógica hegemónica que subalterniza e invisibiliza las particulares formas de concebir modos de vida por los distintos pueblos indígenas. Frente a ello, existe un imaginario al interior de estos, que entiende la preservación de lo existente y la recuperación de lo perdido en la recreación de las distintas costumbres, normas y creencias como la ruta de su afirmación y resistencia. Particularmente, el movimiento indígena contemporáneo en Colombia ha destacado la preservación de las culturas de los pueblos como uno de los principios centrales de sus reivindicaciones.

La cosmogonía como complejo entramado del particular modo de concebir y vivir la vida se legitima como contenedor de las claves de respuesta en ámbitos como la salud, la educación, el territorio y la justicia que regula el diario vivir en comunidad. En esta línea, la convivencia en la diversidad de estas particulares formas de ver el mundo presente en las culturas ancestrales en instancias como la CMFG y en general en las organizativas de la ONIC es evidencia de una destacable capacidad de admisión de la diferencia entre sí junto con la posibilidad de llegar a rutas de acción política concertadas; en oposición a fenómenos de intolerancia cultural, la comunidad indígena da una clara muestra de apertura práctica a la diferencia.

- Las políticas de representación de las mujeres indígenas.

El proyecto de las mujeres indígenas articula las exigencias al modelo capitalista con las demandas por razones de género y etnia que produce una autoimagen que hace parte de un nosotras que cohesiona y diferencia al grupo de un "otros" expresada en formas particulares de ser y hacer. Específicamente se trata de discutir las políticas de representación de las mujeres indígenas al interior de sus comunidades y en el mundo occidental, que las define como víctimas sin capacidades de agencia, invisibles para la toma

de decisiones y necesitadas de instituciones o grupos que las defiendan. Por esta razón, la lucha contra las violencias de género y garantía de sus derechos las quieren realizar desde su cosmovisión y prácticas:

En este sentido la lucha por los significados, así como como la pregunta que indaga por el detentor del poder de atribuirlos, no son solamente luchas políticas en sí mismas, sino que son también inherentes y constitutivas de toda política. (Escobar, Alvarez, & Dagnino, 2001, pág. 66)

- Ciudadanía con derechos

Las mujeres indígenas luchan por un espacio en la sociedad que reconozca su ciudadanía diferenciada en atención a su naturaleza cultural. Entre las características que destacan en ello, se encuentra la garantía del desarrollo de su cultura autónoma, así como alternativas que ataquen efectivamente el rezago de discriminación y marginación en contextos principalmente de pobreza y racismo.

La posibilidad del empoderamiento en el ámbito de la ciudadanía de la mujer indígena descansa en el reconocimiento que favorezca la construcción de su identidad, a través de la valoración de sus saberes previos y los nuevos que construye; junto al necesario tránsito de acceso a espacios de decisión.

Fraser concibe esos espacios alternativos como “contrapúblicos subalternos”, con el fin de señalar que se trata de “escenarios discursivos paralelos donde miembros de grupos sociales subordinados inventan y hacen circular contradiscursos con el fin de formular interpretaciones de oposición de sus identidades, intereses y necesidades” (Escobar, Alvarez, & Dagnino, 2001, pág. 47)

- Cuerpo – territorio: relación orgánica con el territorio

Tres, han sido las situaciones que vinculan a las mujeres indígenas con el territorio, la primera y la más antigua ha sido la consideración de que un indígena no puede vivir sin tierra y la segunda, gracias a la recuperación de rituales, una relación orgánica con el

territorio que es considerado como extensión del cuerpo humano; en la siembra de la placenta y el ombligo cerca a la casa o la entrega de fluidos corporales a los sabios para elaborar los pagamentos. La tercera, surgida en escenarios de conflicto es la de ver el cuerpo de las mujeres como botines de guerra y en el caso de los pueblos indígenas, la certeza de que al hacer daño a una mujer se le está haciendo a todo el pueblo.

La consideración del cuerpo como territorio hace parte de los discursos feministas que luchan por la autonomía en la toma de decisiones de las mujeres y se abordan desde los derechos sexuales y derechos reproductivos. En los espacios de formación se abordan desde el enfoque étnico y de género como autocuidado y preservación cultural de prácticas espirituales y de salud.

#### 6.2.2. Función cognitiva

La *función cognitiva* se relaciona con la capacidad para conocer a través de estructuras o esquemas de pensamiento como representaciones organizadas de experiencia previa que filtran, jerarquizan y ordenan información. Se trata de un saber teórico que el sujeto incorpora de manera activa a sus estructuras cognitivas (Carretero, 1994); relacionado con el conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios (Díaz, 1999), producto de la interacción social y la cultura (Vigotsky 1979). Esta capacidad de conocer se realiza en el diálogo con los Otros y desde un marco cultural que permite afirmar que cada cultura crea sus propias prácticas educativas y que cada sujeto es activo al realizar las diferentes operaciones del pensamiento.

Como mencioné la relación educación – movimientos sociales confronta las maneras tradicionales en que se han pensado los propósitos educativos, los agentes educativos, los saberes, los tiempos y los sujetos que aprenden. Específicamente sobre los sujetos que aprenden, la educación popular ha mostrado que este proceso ocurre a lo largo de la vida, a partir de experiencias vitales que resuelven necesidades de los sujetos y mediante el diálogo cultural como dialéctica entre lo histórico – social y lo individual – personal. De acuerdo con lo planteado hasta este punto, se trata según Torres Carrillo (2011) de

comprender que hay aprendizaje cuando hay cambios en la comprensión y actuación de los sujetos.

Las cosmovisiones en los pueblos indígenas fundamentan los sistemas de vida comunitarios que ofrecen sentidos colectivos y a la vez formas particulares que configuran “la estructura mental de los miembros de un pueblo” (EIGPP, 2008) de allí la relación dialéctica entre identidad y conocimiento que hace que los cambios realizados en las estructuras mentales de un pueblo afecten las formas de percibir e interpretar lo real, tal es el caso de los procesos formativos que al ofrecer otras maneras de interpretación como la desnaturalización de las situaciones de injusticia por ejemplo; inciden en las lecturas de realidad y la formulación de utopías.

En los procesos formativos de la CMFG identifiqué a la armonización, la problematización, la fundamentación y la orientación para la acción como activadores en la restructuración de pensamiento; son ejercicios sistemáticos para la lectura de realidad y propuestas de acción que acuden a la comprensión de su lugar en la ley de Origen y la cosmovisión; el análisis de sus condiciones en la cultura propia a través de la interseccionalidad y la fundamentación mediante el diálogo intercultural entre lo propio y occidente. Este proceso de pensamiento expresa el sincretismo logrado y que conforma la producción o recreación de conocimiento de las mujeres indígenas.

En el proyecto indígena la función cognitiva propone un orden epistémico de saberes producidos en el diálogo entre mundos sobrenaturales o de la Madre – Tierra con los originados en el pensamiento occidental. Estos saberes son emancipadores en la medida en que se construyen para enfrentar situaciones de injusticia y avasallamiento de lo humano y del mundo natural; además porque parten de una conciencia colectiva que los promueve para fundamentar *saberes otros* que no se dejan instrumentalizar por el capital, sino que hacen parte de lo cotidiano y se constituyen en micro movimientos de resistencia.

### 6.2.3. Función espiritual

Lo espiritual se relaciona con dimensiones intersubjetivas que trascienden y no se dejan atrapar por la racionalidad objetivista, estratégica e instrumental que ha impuesto la modernidad; nos remite al mito como interrelación de símbolos, arquetipos y esquemas que tejen un relato desde un enfoque esencialista que prioriza “las ideas, a los conceptos y al espíritu con menosprecio de sus entidades complementarias, al racionalismo y a la arbitrariedad, a la lógica, a la necesidad y a la trascendencia”(Losada Goya, 2008, pág. 3) sin negar la correlación con los enfoques existencialistas del mito que priorizan lo determinado, los hechos, las cosas y la materia se trata de afirmar los contenidos esencialistas del proyecto indígena fundado en la memoria.

La espiritualidad se manifiesta en el imaginario radical del proyecto indígena en la Madre Tierra o el Buen Vivir o en “el impulso creativo que enlaza la institución de lo social con la creación de significados simbólicos, de la misma medida que el mito en su creación pre-moderna dio validez a modelos de mundo homologables para las sociedades primitivas”. (Fernández Pichel, 2010, pág. 11). La función de la espiritualidad permite acercarse a la comprensión de las subjetividades emancipadoras de las mujeres indígenas al revisar las prácticas que las vinculan como intérpretes directas de la ley de origen y la cosmovisión. Esta posibilidad hermenéutica acude a los principios de dualidad y complementariedad y les permite reconstruir el mito de origen explicando que la exclusión y las violencias de que son objeto, producen desbalances y desarmonización en la cultura.

La espiritualidad es reconocida por las mujeres entrevistadas como la mejor vía para llegar a la interpretación, al entendimiento de los designios y a las orientaciones prácticas de transformaciones en los territorios. Tal es el caso de las rutas de atención psicocultural construidas por las mujeres caucanas participantes en el diplomado de Acceso a la Justicia que reconocen a sus sabias y sabios como guías con pertinencia cultural para atender los daños ocasionados por las violencias, en las mujeres.

#### 6.2.4. Función práctica

La función práctica permite reconocer los lugares desde donde los sujetos se articulan a la acción colectiva: desde sus intereses, la construcción de un nosotros y la adherencia a un proyecto común de sociedad que los hace "parte de". Hablamos de sujetos actuantes que construyen sistemas de acción en tanto identidades colectivas (Melucci, 2010, pág. 66).

Esta identificación fortalece y actualiza las banderas de las organizaciones y movimientos debido a la posibilidad integradora de proyectos de vida colectivos, que hacen contrapeso a los modelos hegemónicos; convirtiéndose en fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad a la cual pertenece. Dicho sujeto social, se constituye en la medida en que pueda generar una voluntad colectiva que despliega un poder que le permita construir realidades con una direccionalidad consciente, ingresando al escenario político donde se definen y se confrontan opciones de futuro viables. (Zemelman, 1996: 62)

La idea de práctica refiere a la razón práctica en tanto orientadora de la acción como los principios, valores, criterios "no negociables" que definen al movimiento o colectivo social, por ejemplo, la búsqueda de alternativas al modelo hegemónico o la apuesta por la construcción de saberes desde el sur. Desde lo indígena, profundiza el proyecto antisistémico que reconoce lo autoritario e injusto del capitalismo, desde el feminismo identifica al patriarcado como matriz de opresión.

Asociar la función práctica con los ámbitos de valoración y decisión política y ética implica relacionarla con hechos que afectan a la comunidad en su conjunto, de las que también hacen parte las normas y creencias que se relacionan con la noción del bien y la justicia. Aquí la relevancia para los pueblos indígenas en que su lucha sea de reconstrucción y vivencia de sus culturas avasalladas, con el propósito de hacer posible a través de ellas su vida como sociedades. En otras palabras, su acción política tiene un trasfondo que bebe en las fuentes de los mitos fundacionales que constituyen la ley de origen o derecho propio; y

que se constituyen en la estructura base del conjunto de normas, prácticas, costumbres e instituciones que definen sus diferentes culturas.

Las trayectorias organizativas y de lucha de las 12 mujeres indígenas entrevistadas permiten observar las transformaciones de sus subjetividades en la dirección de reconocer y/o afianzar sus identidades étnicas y de género en la realización del proyecto colectivo. Las mujeres mencionan en su ruta emancipadora, “el darse cuenta” de las situaciones de injusticia que las rodean como las violencias y la discriminación por ser indígenas y mujeres; la vivencia de las dificultades para el acceso a la educación y la salud; la defensa del territorio, la exclusión de la participación en las comunidades y, la pobreza. Además, la influencia de otras mujeres de su familia o comunidad en su formación e inclusión como activistas, primero en labores logísticas, luego como formadoras o autoridades y, los múltiples obstáculos en su lucha por la participación.

Esta ruta emancipadora permite reconocer las identidades forjadas en la lucha social como indígenas y mujeres, y en su encuentro con los discursos de derechos humanos, como ciudadanas. Esta última se construye a medida que se reflexiona sobre las violencias, desigualdades y exclusiones del modelo de desarrollo y la falta de garantías del Estado social de derechos que incumple las promesas pactadas en sus bloques normativos.

Desde este lugar de “sin derechos” luchan y exigen desde la diferencia junto a otros grupos la inclusión, en la demanda de “iguales pero diferentes” que confronta la idea liberal de la igualdad entre iguales y se afinca en la diferencia. Se trata de la defensa de los derechos colectivos como pueblo y de los civiles y políticos como mujeres; ejercicio que exige una mirada integral de las garantías y demandas de los derechos (Artía Rodríguez, 2003) que orientan las decisiones para la acción colectiva.

El encuentro con otras mujeres y la afirmación de la injusticia como hecho social ha permitido que participen en la formulación de políticas públicas, incidan en escenarios de concertación con el gobierno nacional, documenten casos de violaciones para la Corte Interamericana de derechos humanos –CIDH- y sentencias como el Auto 092 de 2008 y el

Auto 004 de 2009; a la vez que promueven con las autoridades propias resoluciones y reglamentos internos.

### 6.3. La subjetividad como proceso en la formación de las mujeres de la CMFG

A continuación, presentaré las transformaciones de la subjetividad percibidas por las mujeres entrevistadas, por su participación en los procesos de formación de la CMFG; para esto, retomo los rasgos de las prácticas emancipadoras y su aporte a saberes producidos en el campo de los sujetos sociales presentados en el capítulo 4 y formulo prácticas emancipadoras que pueden ayudar a la comprensión de dichos cambios.

Reitero que el ejercicio de diferenciación de las funciones de la subjetividad responde a fines analíticos, pues no desconozco que en la acción colectiva se presentan de manera simultánea y articulada, en donde es posible rastrear énfasis que en ningún caso corresponderían a relaciones de causa – consecuencia sino de ampliación de marcos de interpretación; por ejemplo, la reflexión sobre las condiciones de injusticia de las mujeres, al ser revisada en la ley de origen y mitos fundacionales permite problematizar las condiciones actuales; no es una reflexión individual ni ocurre en un solo caso; así se reconoce que al dañar a la mujer en tanto sujeto colectivo se daña al pueblo. La respuesta es devolver las condiciones de igualdad y cuidado a las mujeres para lograr la armonización del pueblo. De esta forma, al permitir a la mujer el papel de intérprete de la ley ocurren otras lecturas de su realidad.

Los rasgos de las prácticas emancipadoras corresponden con la posibilidad de re - creación de sentidos colectivos a través de la reelaboración de la experiencia vital que permite problematizar las situaciones de injusticia que les causan daño a las mujeres y al proyecto colectivo indígena; así como construir nuevas narrativas que confrontan las políticas de representación al interior del movimiento y del mundo social en general.

Otras posibilidades de las prácticas emancipadoras es que son formativas y se realizan entre mujeres que se comprometen con la solidaridad, el afecto, el respeto y la defensa de los principios indígenas de reciprocidad y complementariedad. Además “humanizan” el



proyecto colectivo al asumir la defensa de sujetos diferenciales al interior del movimiento como las mujeres, los jóvenes, niños, niñas y mayores. Finalmente se trata de apuestas epistémicas que, a través de la formación, la incidencia en políticas públicas, la movilización y la investigación reconocen a las mujeres indígenas como sujetos de saber.

A continuación, presento transformaciones en la subjetividad percibidas por las participantes en los procesos de la CMFG, se trata de su consideración como autoridades, ciudadanas, sujetos de saber y garantes del proyecto colectivo.

### 6.3.1. Las mujeres como autoridades

Se ha mencionado como propósito educativo de la CMFG la desnaturalización de las múltiples violencias y discriminación de las mujeres en sus pueblos a través de la restitución de su lugar en la cosmovisión y en la vida cotidiana del movimiento indígena. Esta estrategia busca reducir, además, la exclusión de la participación en escenarios de decisión y el gobierno propio. Los procesos formativos en las escuelas, diplomados y asambleas promovidas por la CMFG facilitan prácticas emancipadoras que les abren caminos como autoridades:

Quiero mencionar los pasos que hemos dado, que cada una de las mujeres que se pare aquí al frente en este escenario a hablar y cojan un micrófono, un aparato de esos, hace muchos años atrás tampoco lo hacíamos ¿por qué?, porque nos daba miedo hablar, y para mí esas cosas tan sencillas ... para mí eso significa mucho, eso es un paso que han dado las mujeres. (ONIC, 2012, pág. 10)

Otro cambio percibido en las mujeres es la posibilidad de ser autoridades a través de ejercicios que las van afirmando en sus capacidades. Por ejemplo, en la última sesión del diplomado a través de la dinámica de "la rueda de mi vida" se pide a cada una que escriba una carta describiendo cómo cree que serán sus condiciones en el 2019. En esta ocasión en la lectura pública de las cartas acompañada de lágrimas y sonrisas, aparece entre muchas capacidades alcanzadas, la de ser autoridad en su resguardo:

Estimada Gloria: esta pequeña carta te la escribo para contarte cómo ha cambiado mi vida; ahora soy una persona seria (risas), siento que ya no me dan angustia muchas cosas, he tenido la oportunidad de participar en varios espacios de formación los cuales me han llevado a tener las aspiraciones de ser gobernadora de mi resguardo, ya no me da miedo hablar en público, ni de reclamar mis derechos, he sacado mi familia adelante y quiero decirte que ahora tengo más claros mis pensamientos. (Rojas, 2016)

Otra práctica emancipadora en la formación de las mujeres es el relacionamiento con actores externos al movimiento indígena como Naciones Unidas, otras organizaciones sociales y gobierno nacional.

Las mujeres no pueden quedarse solo pensando en los territorios, deben pensar y prepararse para hacer cosas más allá, tienen que traspasar las fronteras. Se va a necesitar que muchas mujeres vayan a diferentes espacios, "uno tiene que ser como la cucaracha entre más lo echen para afuera uno va más adentro". Hay que ir pensando qué mujeres van a llegar a la ONIC. (Uriana Arelis, Consejera de la CMFG en el periodo de 2012-2016)

A través de este diálogo intercultural las mujeres indígenas logran la inclusión de sus intereses y necesidades en la agenda pública junto con los de otras poblaciones subalternizadas:

Dentro de ese grupo había muchas mujeres lesbianas y nunca había tenido la experiencia de compartir con mujeres lesbianas; yo decía será que me va a dar miedo y vi que son mujeres normales, inteligentes, luchadoras por sus derechos, por sus procesos. Yo creo que yo cambie de alguna manera porque yo tenía algo de resistencia al feminismo, pero cada quien tiene su lucha y son aliadas a nuestros procesos colectivos y si mejoramos nuestras relaciones y hacemos buenas alianzas podemos lograr mucho como mujeres. (Montero, 2016)

A lo largo de sus vidas y en el presente las mujeres han pertenecido a diferentes instancias organizativas del movimiento indígena ya sea como representantes y autoridades de sus comunidades o como asesoras y coordinadoras de proyectos de la Consejería en particular y de la ONIC en general. Tres de las entrevistadas han sido gobernadoras, algunas desarrollan actividades ligadas a estructuras locales, regionales o nacionales relacionadas con la Consejería de mujer, familia y generación incluidos programas de acompañamiento y gestión y destaca la participación de la mujer indígena que desempeña la secretaria técnica de la Mesa de Concertación Nacional.

El derecho a la participación de las mujeres indígenas en los espacios propios de la organización como en los externos a ella, ha sido una constante demanda y es un indicativo de igualdad y democracia. El censo de las instancias organizativas a las que han pertenecido o pertenecen las mujeres es reflejo de la sana tendencia a la igualdad así falte aún mucho camino por recorrer para ser una plena realidad.

### 6.3.2. Las mujeres indígenas son ciudadanas

El acceso a procesos formativos y organizativos ha hecho que las mujeres se identifiquen con luchas feministas, étnicas, ambientalistas, entre otras; y encuentren en los discursos de derechos humanos rutas para prevenir, defender y exigir garantías a sus derechos civiles, políticos y como pueblo indígena.

Es el enfoque étnico y de género de la CMFG la práctica emancipadora que ha relacionado a las mujeres con su cosmovisión y a la vez con los discursos garantistas de occidente en la perspectiva de demandar condiciones de igualdad al interior de sus pueblos. Un primer momento es la desnaturalización de las situaciones de injusticia no solo desde la Ley de Origen sino desde los acuerdos entre occidente; en la misma ruta, el conocimiento de las responsabilidades pactadas por Colombia como Estado Social de Derecho y las garantías de su adscripción como ciudadanas.

En los cambios subjetivos que se pueden reconocer en las mujeres indígenas está el considerarse defensoras de derechos humanos, propósito de los espacios de formación

que contemplan en sus contenidos como ya se anotó a estos temas. Al respecto Delvys, mujer kankuama menciona:

Una de mis funciones ha sido más de hacerle conocer a nuestras mujeres nuestros derechos que tenemos; hablarles a las mujeres del tema de complementariedad, de los sitios, del complemento que debemos tener las mujeres al lado del hombre para poder ejercer un gobierno propio ... enseñarles los decretos, las resoluciones, lo que hemos ganado por medio de las luchas en el tema de derecho en la ley 1257 del 2008 y esas otras resoluciones que han salido. (Barragán Cordero, 2016)

Sin embargo, no es una tarea fácil debido a las tensiones que se presentan entre las demandas de una tipología de derechos que separa lo individual de lo colectivo y fragmenta las identidades; así lo reconoce el informe de la investigación realizada:

La complementariedad que viven las mujeres indígenas con la naturaleza, con sus territorios, con los hombres, con su comunidad, y su relación con sus sistemas y prácticas jurídicas, consagran la íntima relación que hay entre los derechos individuales y colectivos. Sin embargo, la tradición jurídica de derechos humanos no ha articulado la coexistencia e interdependencia de estas categorías de derechos. (Equipo derechos y democracia, 2012, pág. 25)

La crítica a las políticas culturales que realizan las mujeres se materializa en la incidencia en los acuerdos normativos como los Auto 092 de 2008 que revisa de manera diferencial la violencia contra las mujeres en el marco del conflicto armado y el Auto 004 de 2009 referido a los derechos de las personas que sufren desplazamiento forzado. Para el logro de estos acuerdos la CMFG realizó documentación de casos de violencias en los que el Consejo Nacional de Mujeres investigó en el territorio acompañado de asesoras jurídicas y en coordinación con las otras Consejerías de la ONIC y organizaciones de las Naciones Unidas.

La incidencia en políticas internas se refleja en resoluciones que se llevan a los reglamentos internos para la prevención de las violencias y la inclusión de sanciones desde el derecho propio a los ofensores. (ONIC, 2016)

### 6.3.3. Mujeres como sujetos de saber

Son diversas las experiencias de las entrevistadas en cuanto a sus trayectorias educativas y recurrente el reconocimiento sobre la necesidad de formación como cualificación personal y manera de ser más eficaces en su labor organizativa y política.

Los escenarios educativos corresponden con la educación formal (primaria, bachillerato, universitario) y los derivados de formas educativas construidas por los movimientos sociales, indígenas, feministas etc, en aspectos específicos como derechos humanos, género y derecho indígena bajo el auspicio de la EFIN e instituciones nacionales e internacionales.

Muchas de las lideresas, si no todas, describen y reconocen el impulso y la motivación que recibieron en sus entornos familiares para mantenerse y continuar sus estudios aún en medio de las dificultades económicas, sociales y culturales que acompañaron a la mayoría. Sus testimonios reflejan, cuando fue posible la opción universitaria en casi la mitad de las entrevistadas, el deseo de contribuir a la labor política y organizativa de sus comunidades y resguardos y su posibilidad de acceso por las acciones afirmativas para los grupos indígenas.

Su participación en la CMFG ha afianzado sus apuestas, saberes y maneras de formar y formarse, acudiendo a metodologías experienciales que favorecen la construcción de sentidos colectivos y a la adscripción de las nuevas generaciones para darle continuidad a sus luchas al interior del movimiento. Particularmente, la participación en diplomados como el de "Derechos de mujeres indígenas, abordaje de violencias, acompañamiento integral y acceso a la justicia", que se han concentrado en la prevención y la atención de violencias ha formalizado la labor espontánea de acompañamiento entre mujeres:

Ver que por el diplomado reconocieron que eran acompañantes de mujeres sin saberlo y que tenían que fortalecerse en eso; es ver que no siempre tiene que ser el psicólogo, el abogado, sino que uno como mujer también puede acompañar esos espacios.. y en esta segunda fase se ve el cambio porque están súper empoderadas

del tema, el hecho de la presentación de su proyecto, el decir estamos haciendo el sistema de información o ya atendí a una mujer, se ve que el diplomado les ha servido mucho. (Bustos, 2016)

La particularidad de esta labor es el hallazgo del ámbito cultural como un elemento determinante para la sanación de las heridas y la recuperación de las capacidades de resistencia y emprendimiento. Acudir a la cosmovisión, a las tradiciones, prácticas y rituales particulares de las culturas de cada uno de los pueblos para tal fin se constituyó en un referente indispensable y en una ruta de atención.

Muchas de las actividades formativas, especialmente un diplomado, se diseñaron para el auto reconocimiento entre las mujeres indígenas de su espontánea labor, para cualificar su capacidad como apoyos y para estipular las rutas y contenidos de un acompañamiento soportado en los resortes de los contextos culturales:

Lograr que las mujeres documenten casos de violencia en otras mujeres indígenas y que sean las mismas lideresas las que las acompañen culturalmente y en formación política y como incluirse también en el proceso organizativo y político es un gran logro del proceso. (Arias, 2016)

Las distintas modalidades educativas y formativas emprendidas por la CMFG en este campo han producido cambios en las subjetividades de las mujeres que a pesar de sus destinos no se reconocen como víctimas sino como sobrevivientes, no se perciben como individuos necesitados sino como sujetos de derechos; ni se aprecian como resignadas sino como ciudadanas exigentes, así mismo, las formadoras constatan esos cambios en las participantes y en ellas mismas:

Este ejercicio (la rueda de la vida) nos permite ver que hay cambios en positivo, nos permite ver que tenemos capacidades; ninguna dijo que no podía, todas hablaron de dolores que dejaron atrás, de los miedos que se vencieron; para esto es el ejercicio, para que cuando acompañemos a otra les mostremos que ellas sí pueden a pesar de la violencia que sufrieron, pueden superarse y que nosotras estamos para

apoyarnos. Todas estamos conectadas porque pasamos lo mismo, porque soñamos lo mismo, en distintas proporciones, pero sufrimos lo mismo; por eso podemos ayudarnos. (Arias, 2016)

Otro ámbito de saber es el de las mujeres como formadoras que se configura en su participación en escenarios de diplomados, asambleas y escuelas. Allí se aprende al hacer y se recupera la experiencia de otras:

¡Yo pienso que el diplomado como que me dio esa fuerza para saber que yo no era la única mujer indígena que estaba preocupada por las mujeres y que mi comunidad no era la única que tenía esos problemas de injusticia hacia las mujeres, sino que en cada departamento hay mujeres que también han visto las problemáticas y que quieren aportar cada uno exponía sus experiencias entonces yo iba tomando, huy eso lo puedo aplicar en mi comunidad!... también la parte de la pedagogía de aprender a escuchar, todas esas herramientas a uno le han servido y todo esto le ayuda a uno para en los talleres para que ellas se sientan más a gusto. (Almendra, 2016)

Es necesario sin embargo que las propuestas metodológicas sean explícitas para favorecer el proceso de reflexividad sobre el aprendizaje de las mujeres pues similar a lo que ocurre en muchos colectivos sociales, la pregunta por el aprendizaje es naturalizada muchas veces en los diseños o conocida solamente por las formadoras a cargo.

Además del acompañamiento, la participación en investigaciones y espacios de formación las mujeres cumplen con la responsabilidad de conectar los saberes y reflexiones producidas en los encuentros con sus comunidades; son quienes aportan en términos del movimiento indígena, a la unidad, al servir de puente entre las instancias nacionales y los resguardos y cabildos.

Uno de los problemas que cuenta la gente es que la comunicación no está llegando, los líderes se están quedando con la información guardada... Yo escuchaba a una consejera de la Orinoquia del periodo pasado que decía: mira yo llego de Bogotá y

al día siguiente me estoy levantando a las cuatro de la mañana y a esa hora empieza a llegar a mi casa la gente a tomar café y a esa hora ya yo les estoy contando que fue todo lo que paso en la reunión en Bogotá. (Ochoa Arias, 2015)

#### 6.3.4. Mujeres garantes del proyecto colectivo

El quehacer político organizativo de las mujeres indígenas es una de las condiciones que les permiten acceder a instancias de formación y decisión al interior de la organización indígena; se trata de su presencia en las tomas de carretera, recuperación de tierras o movilizaciones. Su participación en procesos formativos amplía el espectro de lo político organizativo en la medida en que las mujeres encuentran estrategias para la materialización del proyecto colectivo.

Ellos me dijeron “nosotros ya hemos visto que usted en los últimos años, siempre está apoyando la mingas, siempre está en los congresos, siempre usted está opinando y lo que usted opina pues es lo que muchas quieren decir pero no se atreven a decirlo y nosotras creemos que usted puede y nosotras no vamos a dejarla sola [coordinación Programa Mujer y Familia]; eso fue lo que expusieron las mayores y yo acepté. (Almendra, 2016, pág. 4)

La visibilización de la participación de las mujeres ha sido un esfuerzo de la CMFG y en sus procesos formativos e investigativos ha promovido la representación de las mujeres como sujetos históricos que han acompañado las luchas de los pueblos indígenas no solo en la cocina que de por sí tiene gran importancia en las recuperaciones de tierras y mingas, sino en todas las tareas de defensa del territorio.

Un hecho fundamental del movimiento indígena fue la recuperación de tierras cierto?, y eso se muestra como un logro fundamental, pero nosotros hablando con las mujeres vemos que cuando se recuperaban tierras los hombres los encarcelaban y quienes se mantenían en el territorio eran las mujeres, si?, ellas paraban los ranchos, paraban la cachequera, paraban, con los niños ahí y no se salían. (Tavera D. , 2012)



La llegada de las mujeres a cargos de autoridad es también una expresión de una política diferente que reafirma la complementariedad y la necesidad de cambiar relaciones que como a ellas, invisibilicen los sujetos y sus intereses:

Las mujeres proponen un liderazgo distinto al de los hombres que ha sido un liderazgo vertical; no hay que desconocer la estructura jerárquica que hay en las comunidades, pero sí creo que ellas le ponen un componente distinto al liderazgo ofrecen otro tipo de liderazgo, más incluyente. (Arias, 2016)

Quizás una de las situaciones que más denuncian las mujeres es el acceso a la justicia y por esta misma razón sus acciones están encaminadas a su fortalecimiento; el ser parte ahora de los escenarios de gobierno propio y el realizar ejercicios investigativos y de políticas públicas hace que las mujeres incluyan sus aprendizajes en las normas de sus comunidades:

Si no hay un compromiso político de las autoridades no se resuelven los casos [violaciones sexuales] máximo cuando uno ve que los temas de gobierno indígena al menos en mi regional no están liderando, está quieto, no hacen capacitaciones o formaciones a esas autoridades que son los que realmente tienen que ejercer el gobierno allá. En términos de reglamentos si vamos a revisarlo a nivel de mi departamento con el tema de un reglamento con perspectiva de género o un reglamento que contenga las prevenciones y las sanciones a los tipos de violencias. (Vergara Casama, 2016)

Si bien las mujeres han sido consideradas tradicionalmente las garantes de la pervivencia de la cultura, esta perspectiva ha sido ampliada a considerarlas vinculadas con la espiritualidad y la interpretación del derecho propio:

Al proyecto político yo creo que nosotros lo que le sumamos es ese tintecito cultural, donde en nosotros todavía está ese legado de seguir manteniendo esa identidad y es lo que queremos transmitirles a los hijos, por eso la importancia de ese

tema espiritual tanto acompañando a los mayores y a los sabios, como nosotras ayudando con el trabajo espiritual. Ese es el trabajo, el aporte que no se ve. (Neuta, 2016)

El fortalecimiento de la espiritualidad y su directa relación con el territorio ha cargado de sentido tradiciones, objetos, lugares, símbolos, entre otros, que profundizan la identidad propia y el lugar de las mujeres en la pervivencia:

Ahora las mujeres por el diplomado, ya sacan el tema de que yo soy kankuama porque tengo la mochila; sino que dicen que yo soy kankuama porque yo soy la fuerza del territorio, porque yo fortalezco este proceso, por la importancia cultural que la mujer representa. (Montero, 2016)

El reconocimiento de la mujer como igual en la cosmovisión permite que se busque restablecer el equilibrio en las relaciones entre hombres y mujeres como escenario ideal de la materialización del proyecto indígena. Este es otro de los cambios producidos por los procesos formativos:

Un aporte de las mujeres es la conciencia de que ese proyecto colectivo indígena nunca va ser completo ni equilibrado, si no están las mujeres, se necesita esa perspectiva tanto en lo masculino como en lo femenino y si no están ellas ahí vienen los desbalances. (Lozano, 2017)

Finalmente, la humanización del proyecto indígena a través de diferenciar los sujetos y sus necesidades ha sido "lograr que el movimiento indígena piense no solamente en los derechos colectivos sino también en los derechos individuales y no individuales, por individuales estoy hablando de los temas del día a día. Yo siento... que había una preocupación del movimiento indígena centrada en territorio, en economía y en cultura; en los derechos colectivos, pero no había una preocupación fuerte centrada en el día a día de la gente. (Ochoa Arias, 2015)

Finalmente, los avances logrados por las mujeres de la CMFG siguen enfrentando desafíos en su materialización pues si bien, la afirmación de la reciprocidad y la complementariedad como principios de los mundos indígenas son incluidos en los discursos del movimiento, persisten las situaciones de vulneración y discriminación.

Reafirmamos y exigimos la implementación y el seguimiento al cumplimiento de la declaración de las mujeres del 3 y 4 de mayo de 2016 en la que, en correspondencia con la Ley de Origen, los principios de complementariedad, equilibrio y armonía, solicitamos la garantía de la participación decisoria en igualdad de condiciones de las mujeres indígenas en todos los niveles de la estructura de gobierno propio.  
(Congreso, 2016)

Recuperar la voz, el cuerpo, la memoria y el territorio son desafíos permanentes en las mujeres indígenas, sin embargo, a través de la formación realizan hermanamientos con otras mujeres y grupos sociales que les restituyen lugares de saber y poder; y las practicas emancipadoras forjadas por la CMFG han facilitado el fortalecimiento de capacidades conceptuales, metodológicas, políticas y organizativas para visibilizar las situaciones de injusticia y realizar propuestas de transformación.

Así mismo, la propuesta pedagógica de la CMFG se constituye en un valioso aporte al movimiento social debido a su plasticidad y pertinencia no solo en la caracterización de las situaciones de injusticia sino en las apuestas de sentido y metodologías contextuales que encuentran en las personas y los territorios las fuentes de la indignación y la utopía.

## Conclusiones

Las mujeres indígenas han sido y son actor político importante del proceso organizativo de los pueblos ancestrales en Colombia. Con muchos esfuerzos han llegado a ocupar lugares destacados en la estructura de las diversas áreas organizativas desde las que interlocutan con el Estado Colombiano en general, y con los diversas instituciones y actores sociales internacionales y nacionales. Allí, ha sido evidente su competencia a la hora de aportar en la lucha por la reivindicación de la agenda de los pueblos indígenas, a la par de su esfuerzo por visibilizar la injusta disparidad basada en el género. Es aceptada y reconocida esta presencia de la mujer indígena en diversidad de instancias de carácter político y técnico.

Dos ejemplos significativos de esta realidad lo constituyen, por una parte, el hecho de que la Secretaría de la Mesa Permanente de Concertación, el más alto nivel de la interlocución entre movimiento indígena y gobierno colombiano, haya estado encabezada durante cuatro años por Ana Manuela Ochoa, una de estas lideresas; o que la definición de contenidos y negociación política del capítulo étnico en los acuerdos entre el gobierno y las FARC, haya contado con el concurso de un significativo grupo de mujeres.

Una señal del proceso de afianzamiento del tema de mujer al interior de la ONIC lo constituye la creación de la Consejería en el Séptimo Congreso; esta instancia otorga una relevancia de la temática, al ser incorporada a los contenidos de preocupación principal de la estructura organizativa. Por ejemplo, a las asambleas de autoridades del conjunto de las regionales semestralmente deberá informársele sobre el tema de mujer junto a los otros temas de las demás consejerías.

En el plano interno, el estilo participativo, incluyente y territorial de la CMFG ha favorecido la circulación y fortalecimiento de la voz, las necesidades e intereses diversos de las mujeres; además, evidencia la importancia estratégica de lo educativo en los sujetos sociales. Aquí se integran la posibilidad de un diálogo horizontal que reflexiona el territorio

y la cultura y que acude a la elaboración de prácticas emancipadoras que privilegian la agencia de las mujeres y la materialización del proyecto colectivo.

La CMFG ha logrado combinar el trabajo interno, de fortalecimiento en los territorios con las exigencias de un mundo globalizado que propone redes y relacionamientos que cruzan las fronteras; sin olvidar las luchas y demandas al cumplimiento de responsabilidades de un Estado que aún no comprende la integralidad del mundo social y sigue estructurado de forma sectorial y funcional al sistema económico.

Una expresión de tal fortalecimiento es la participación de las mujeres en el Consejo Nacional de Mujeres que en su mayoría provienen de procesos formativos orientados desde la ONIC y que junto con la CMFG desarrollan labores de formación, incidencia, documentación de casos, acompañamiento psicocultural en los territorios y concertación con gobierno.

El trabajo de denuncia de las mujeres al interior de los pueblos ha sido arduo y con muchos obstáculos, debido a que hay quienes consideran que estas demandas le restan legitimidad al movimiento indígena; sin embargo, las mujeres han logrado combinar a través de la reivindicación de lo propio, de la profundización de la espiritualidad y de su participación en el trabajo político organizativo, la visibilidad de los hechos que las vulneran, y la pertinencia de las discusiones sobre sus derechos.

El fortalecimiento de capacidades de agencia dentro y fuera del movimiento indígena, percibidas por las mujeres de la CMFG son la expresión, entre otras, de las posibilidades de una pedagogía intercultural crítica; desde ésta, han venido elaborando en los últimos años, que tiene como fuentes a discursos libertarios como el de la educación popular, los feminismos y el propio movimiento social de mujeres indígenas, en cuyas intersecciones emergen principios, propósitos y maneras de hacer instituyentes.

El proceso de fortalecimiento de las mujeres indígenas se caracteriza por ser parte de los movimientos sociales por la identidad, con quienes tienen en común, ser una fuerza de oposición a las lógicas homogeneizadoras.

Su capacidad de resistencia se despliega alrededor de la defensa de la cultura en sus extensas formas de expresión en modos, costumbres, usos, tradiciones, etc; como también en la defensa por la autodeterminación en expresiones de gobierno y formas de hacer justicia, lenguas autóctonas o en formas alternativas de modelos de educación propia y de procurarse salud, entre otros. La pervivencia de esta multiplicidad de formas constituyentes de la identidad es carta de garantía para la sobrevivencia a su vez de la diversidad, y la justificación de su existencia en el principio de derecho a co-existir de lo diferente.

En particular, identifiqué en la propuesta formativa de la CMFG dos ejes de sentido, el político organizativo y el pedagógico que sin duda permiten analizar de manera crítica las condiciones de injusticia e indignidad de las mujeres en los territorios; identificar a través de la interseccionalidad las distintas formas de discriminación y avasallamiento; a la vez que, en el marco de los usos y costumbres, construir formas creativas y desafiantes para la materialización del proyecto colectivo.

La orientación del enfoque étnico y de género en el plano político y organizativo ha permitido afirmar la singularidad del movimiento indígena y priorizar los contenidos específicos de sus reivindicaciones; que si bien, al interior del movimiento, se diferencian los usos y costumbres de los 102 pueblos, favorecen su articulación con otros movimientos y demandas sociales.

El eje pedagógico de la propuesta formativa, retoma diseños curriculares que consultan y problematizan el contexto, abordan lo cotidiano y recuperan el saber de los sujetos en tanto conocedores de los territorios; así mismo ofrecen, otros saberes y experiencias que

aportan a epistemologías propias con capacidad de resistencia e interpelación a las perspectivas hegemónicas.

La auto representación que construyen las mujeres en los procesos formativos como sujetos con saberes y capacidades comunitarias, las constituye en actores políticos y les ofrece rutas, modos y principios para realizar ejercicios participativos y democráticos de transformación de las situaciones que las vulneran, así como de equiparación de condiciones para la discusión política con sus compañeros indígenas.

Esta última condición de la propuesta educativa es profundamente potente; y es que de manera simultánea la transformación de las funciones de la subjetividad de las mujeres indígenas hace posible la operacionalización del proyecto alternativo; es decir, es una educación que concreta la utopía en el "aquí y el ahora". Sucede de esta manera, porque cuando los procesos formativos aportan a la configuración de subjetividades emancipadoras, éstas actualizan demandas y caminos de acción del proyecto alternativo. Por estas razones, las entrevistadas mencionan que ellas "le ponen rostros" al proyecto indígena.

En los últimos años se ha fortalecido la confluencia articulada de sectores organizados representativos de comunidades populares rurales de campesinos, afrodescendientes e indígenas alrededor de la incidencia en las políticas públicas referidas a la ruralidad colombiana. Dicha articulación se ha expresado a través de procesos de movilización e interlocución conjuntos, por concepciones y demandas que dignifiquen a los sujetos populares rurales colombianos.

A la par, la perspectiva étnica agenciada por organizaciones negras e indígenas se hace, excepcionalmente, a un lugar en el texto de los acuerdos entre las FARC y el gobierno, a pesar de la resistencia inicial a permitirlo por ambas partes. Este contexto en su conjunto, abre un escenario de expectativa frente al proceso de las mujeres indígenas y las sinergias

y motivaciones que podrían significar para sus pares en estos sectores rurales populares, en especial, para el periodo de pos acuerdo que se inicia.

La consideración de la subjetividad como lente de análisis en esta investigación, permitió acercarse a la descripción y comprensión de las funciones de la subjetividad, a la emergencia de una función espiritual, dadas las condiciones de etnia del sujeto colectivo. Cabe aquí la posibilidad de plantear nuevas indagaciones que permitan comprender de mejor manera, la fuerza y alcances de la función de la espiritualidad, en momentos en que la incertidumbre y la desesperanza, limitan u obstaculizan las utopías.



## Bibliografía

Aguilera, A., González, I., & Torres, A. (2015). *Reinventando la política. Formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales*. Bogotá: UPN.

Albán, A. (15 de julio de 2015). *Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas*. Obtenido de [www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1CHWA\\_enCO635CO635&ion=1&espv=2&es\\_th=1&ie=UTF-8#q=educaci%C3%B3n%20e%20interculturalidad%20en%20sociedades%20complejas.&es\\_th=1](http://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1CHWA_enCO635CO635&ion=1&espv=2&es_th=1&ie=UTF-8#q=educaci%C3%B3n%20e%20interculturalidad%20en%20sociedades%20complejas.&es_th=1)

Albán, A. (s.f). Educación e interculturalidad en sociedades complejas. 1-7.

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Artía Rodríguez, P. (2003). Diálogos interculturales: Testimonios de mujeres indígenas. *Revista de estudios de Género: La ventana*, 95-133.

Barragán Cordero, D. (2009). *"Germina la esperanza. Once años dedicados a crear alternativas de paz"*. *Escuela de paz y convivencia ciudadana*. . Bogotá: Cinep - Programa de Paz .

Barragán, D., Mendoza, C., & Torres, A. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: UPN.

Barragán, D., Mendoza, C., & Torres, A. (2006). Aquí todo es educativo. *Folios*, 15-28.

Bastián Duarte, A. (2011). *Desde el sur organizado mujeres nahuas de sur de Veracruz*. México D.F.: UAM.

Batista, M.S (2010). "Movimentos sociais e educação popular do campo. Reconstituindo território e identidade camponesa". Em: Jazine, Edineide y de Almeida, María de Lourdes. *Educação e movimentos sociais*. Campinas, Alínea.

Bengoá, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. . Chile: Fondo de Cultura Económica.

Carlsen, L. (2009). Las mujeres indígenas en el movimiento social. *Chiapas* 8, 1-35.

Carr W, S. K. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación acción en la formación del profesorado*. . Barcelona: Martínez Roca .

Castellanos, D. (1999). *La comprensión de los procesos de aprendizaje: apuntes para un marco conceptual*. Cuba.

Castells, M. (21 de Marzo de 2017). *Globalización, identidad y Estado en América Latina*. Obtenido de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/o81219.pdf>: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/o81219.pdf>

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Fábula.

CEPAL. (2014). *Los Pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CEPAL, O. d. (2014). *Mujeres indígenas: nuevas protagonistas para nuevas políticas*.

Contreras José, y. N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En y. N. Contreras José, *Investigar la experiencia educativa* (págs. 21-86). Madrid: Morata.

Corte Constitucional. (2009). *Auto 004 de 2009*. Bogotá.

Da Silva, L. J. (2012). El método inductivo intercultural y el calendario socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de Minas gerais y Bahía, Brasil. *ISEES No. 10*, 79-94.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.

Delgado Salazar, R. (2009). *Acción colectiva y sujetos sociales. Análisis de los marcos de justificación ético políticos de las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Díaz, F. y. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá: Mac Graw Hill.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México DF, México: Fondo de Cultura.

Enlace Continental de Mujeres. (2006).

Enlace Continental de Mujeres Indígenas, C. I. (2006). *Audiencia CIDH*. Washington.

Escobar, A., Alvarez, S., & Dagnino, E. (2001). *Política cultural y cultura política*. Bogotá: Taurus.

Fernández Pichel, S. (2010). Mitos e imaginarios colectivos. *FRAME*, 265-284.

Fleuri, M. (2006). Intercultura y educación. *Astrolabio*, 14.

Fleuri, M. (2009). Desafíos, problemas y saberes relativos a la práctica docente en la educación inclusiva. *Pensamiento educativo*, 19.

Fornet, R. (2006). Interculturalidad o barbarie. 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Comunicación*, 23.

Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México D.F: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García, A. M. (24 de Febero de 2016). Trayectoria vital . (C. D. Barragán, Entrevistador)

Gargallo, F. (2012). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Bogotá: Desde abajo.

Gasché, J. (2008). ¿Qué son "saberes" o "conocimientos" indígenas, y qué hay que entender por "diálogo"? En C. y. Pérez, *1 Encuentro Amazónico de experiencias de Diálogo de saberes*. Leticia: Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonía.

Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 111-134.

Giménez, G. (sf). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: UNAM.

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el curriculum? En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (págs. 19-43). Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2015). *Los contenidos. Una reflexiónn necesaria*. Madrid: Morata.

Girola, L. (2011). Representaciones e imaginarios sociales. Tendencias recientes en la investigación. En E. De La Garza Toledo, & G. Leyva, *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales. Perspectivas actuales*. (pág. 402 431). Fondo de Cultura Económica -UAM.

Goldar R. M. (2009). "La construcción de paradigmas emancipadores desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos". En: *La Piragua. Revista latino-americana y caribeña de educación y política* N° 30. Panamá, CEAAL

\_\_\_\_\_ (2010). "Movimientos sociales y educación popular". En: *La Piragua. Revista latino-americana y caribeña de educación y política* # 32, Panamá, CEAAL

Gómez Sollano, M. (2001). Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico - pedagógicas. En B. O. Gómez Marcela, *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales* (págs. 51-73). México D.F.: Plaza y Valdés editores.

Gómez, M. (25 de Febrero de 2017). Procesos organizativos y participación política de mujeres indígenas en México: voces de activistas y abordajes en la bibliografía. *Scielo*, 27. Obtenido de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-001X2014000200004](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2014000200004)

González Arroyo, M. (2010). Los colectivos depauperados repolitizan los currícula. En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (págs. 128-148). Madrid: Morata.

Granja, J. (2001). Análisis conceptual del discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimientos en el campo de la educación. En B. O. Gómez Marcela, *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales* (págs. 17-26). México, D.F: Plaza y Valdés editores.

Guido, S. (2010). Diferencia y educación. Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y saberes No. 32*, 65-72.

Ibarra, D. A. (16 de septiembre de 2016). Trayectoria organizativa. (D. Barragán Cordero, Entrevistador)

(2012). *Informe sobre la discriminación de las mujeres indígenas en las Américas*.

Jaramillo Jaramillo, E. (2011). *Los indígenas colombianos y el Estado. Desafíos ideológicos y políticos de la multiculturalidad*. Bogotá: IWGIA.

Lamus, D. (2006). La cultura como lugar en/de disputa semiótica y política: la (im) pertinencia de los estudios culturales para el pensamiento crítico latinoamericano. En A. A. Albán, *Tejiendo textos y saberes. Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*. (págs. 34-65). Popayán: Universidad del Cauca.

Lamus, D. (2010). *De la subversión a la inclusión. Movimientos de mujeres de la segunda ola en Colombia 1975-2005*. Bogotá: ICANH.

Losada Goya, J. M. (2008). Paradigmas e ideologías de la crítica mitológica. *Revista de mitocrítica*, 39-62.

Lucio, R. (1989). "Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones". *REvista de la Universidad de La Salle*, 35-46.

Luna, G. L. (2004). *Los movimientos de mujeres en América Latina y la renovación de la historia*. México, México: fem-e- libros.

Martínez Cruz, A. (2016). Tejiendo identidades estratégicas: Asamblea de mujeres indígenas de Oaxca. *Nómadas 45*, 169-187.

May, K. (2003). Conocimiento abstracto: un caso a favor de la magia en el método. En J. Morse, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (págs. 14-27). Medellín: Universidad de Antioquia.

Melucci, A. (2010). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. . México D.F.: El Colegio de México.Méjo.

Michi, N. (2010.). *Movimientos campesinos y educación. El movimiento de los trabajadores rurales sin tierra y el Movimiento campesino de Santiago del Estero – VC*. Buenos Aires: El Colectivo. .

Montero, R. M. (13 de Agosto de 2016). Trayectoria vital. (D. Barragán Cordero, Entrevistador)

Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: UDEA.

Mujeres indígenas de Colombia, O. O. (2013). *Una mirada a los derechos humanos de las mujeres indígenas colombianas. Informe Sombra. Rxámen Comité CEDAW 2013*. Bogotá.

Naciones Unidas. (2006). *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América latina y el Caribe: información sociodemográfica para políticas y programas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Naciones Unidas, O. d. (2002). *Derechos indígenas*. Bogotá.

Padierna, M. d. (2009 -2010). Educación y movimientos sociales. *Pampedia*, 13-27.

Padierna, M. d. (2012). *Educarse ciudadanas en los movimientos sociales: las mujeres zapatistas*. México D.F.: Plaza y Valdés.

Paredes, J. (2008). Hilando fino desde el feminismo comunitario. 1-17.

Parra, M. A. (2011). Características actuales de la movilización social en América Latina. *OSAL Observatorio social de América latina*, 21.

Restrepo, M. y. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Universidad javeriana.

Riegraf, B., & Aulenbacher, B. (2011). Investigación feminista - ¿quo vadis? Recuento metodológico histórico y perspectiva epistemológica a futuro. En E. De la Garza, & G. Leyva, *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales. Perspectivas actuales* (págs. 534-553). Fondo Económico de Cultura -UAM.

Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educación y Sociedad, Universidad de Campiñas, v 33, n 120, julio - sept , 697-713*.

Rojas, G. (2016). *Carta*. Bogotá.

Ruíz, M. (2005). Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: Dos estudios en caso. .

Salete, C. R. (2003). Movimiento Sin Tierra. Lecciones de pedagogía. . *Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, , 50-59* .

Sánchez Botero, E. (s.f.). *Los pueblos indígenas en Colombia. derechos, políticas y desafíos*. Bogotá: UNICEF.

Sánchez Botero, E. (s.f.). *Los pueblos indígenas en Colombia. Derechos, Políticas y Desafíos*. Bogotá: UNICEF.

Sánchez Serrano, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (págs. 97-130). México D.F.: El Colegio de México, FLACSO, Porrúa.

Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI CLACSO.

Sartorello, S. R. (2015). Nuestra propia vitamina: El método inductivo intercultural (MII) en una escuela primaria indígena de los Altos de Chiapas (México). En R. y. Cortina, *Educación pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina* (págs. 169-210). Quito: Abya . Yala.

Segato, R. L. (s.f). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial.

Seoane, J. E. (2006). Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina. En B. A. Lechini, *Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina. Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico: Lecciones desde Africa, Asia y América Latina*. (pág. 24). Buenos Aires: CLACSO.

Silveira, S. (sf). La dimensión de género en la formación y en las relaciones laborales.

Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: UDEA.

Svampa, M. (2007). Movimientos sociales y escenario político: las nuevas inflexiones del paradigma neoliberal en América latina. *VI Cumbre del Parlamento latinoamericano* (pág. 15). Caracas: CLACSO.

Tarrés, M. L. (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México D.F.: El Colegio de México, FLACSO, Porrúa.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1982). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Torres Carrillo, A. (1997). *Estrategias y técnicas cualitativas de investigación social*. Bogotá: UNAD.

Torres Carrillo, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación. Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y saberes No. 15*, 9.

Torres Carrillo, A. (2006). *Subjetividad y sujeto. Perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. Bogotá: UPN.

Torres Carrillo, A. (2007). *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Buho.

Torres Carrillo, A. (2009). Educación popular y nuevos paradigmas. Desde la producción del CEAAL, entre 2004 y 2008. *La Piragua*, 5-27.

Torres Carrillo, A. (2011). *Movimientos sociales. Trayectorias históricas y desafíos contemporáneos*. Bogotá: Grupo editorial Educar.

Torres, Carrillo, A. (2011). *Educación Popular, Trayectoria y Actualidad*. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Vasco, C. E. (1989). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Bogotá: Universidad Nacional.

Vasco, C. y. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. En G. Hoyos, *Filosofía de la educación* (págs. 99-127). Madrid: Trotta.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Viaña, J. y. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Lima: Convenio Andrés bello. Instituto Internacional de Integración.

Villa, R. W. (2011). El movimiento social indígena colombiano: entre autonomía y dependencia. En B. A. otros, *Movimientos indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración*. (pág. 170). Bogotá: IWGIA Debates.

Villa, W. (2011.). El movimiento social indígena colombiano: entre autonomía y dependencia. En A. C. Betancurt, *Movimientos indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración*. Ed. IWGIA. Septiembre de 2011. Bogotá: IWGIA.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Ponencia preparada para el XII Congreso ARIC*. Florianópolis, Brasil.

Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política*. México D.F: Siglo XXI. Universidad de las Naciones Unidas.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos. Tendencias y desafíos. *OSAL Observatorio Social de América Latina*, 5.

Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Bogotá-Colombia: Ediciones Desde Abajo.

Fuentes primarias consultadas:

Escritas:

Barragán Cordero, D. (2015). *Relatoría segundo encuentro: Diplomado en derechos de mujeres indígenas, abordaje de violencias, acompañamiento integral y acceso a la justicia*. Bogotá.

Barragán Cordero, D. (2016). *Diplomado en derechos de mujeres indígenas, abordaje de violencias, acompañamiento integral y acceso a la justicia*. Valledupar.

Barragán, C. D. (2012). *Taller de sistematización de experiencias*. México D.F.

CMFG. (2012). *"Discriminación étnica y de género en las Américas: el caso de las mujeres indígenas"*. Bogotá.

CMFG. (2012). *Asamblea de Mujeres Indígenas*. Silvania.

CMFG. (2016). *Diplomado en derechos indígenas, abordaje de violencias, acompañamiento integral y acceso a la justicia*. Bogotá.

Corporación Síntesis. (2016). *Propuestas IX Congreso ONIC*. Bogotá: ONIC.

Guevara, C. (2015). *Consideraciones sobre el concepto de formación desde una perspectiva fenomenológica*. Bogotá: Mimeo.

Guido, S. (2014). *Seminario Educación Intercultural: conceptos, políticas y realidades pedagógicas*. Bogotá: DIE.

Equipo derechos y democracia. (2012). *Informe sobre discriminación contra las mujeres indígenas en las Américas*. Washington.

Leger, M. (2009). *Reunión de los Equipos del proyecto Jurisprudencia*. Montreal.

Ochoa, A. A. (2010). *Anexos para Derechos y democracia*. Bogotá.

Ochoa, L. M. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*. México, D.F.: Colegio de México.



ONIC. (2012). *Relatoría VII Congreso Indígena*. Bogotá: ONIC.

ONIC. (2015). *Mujeres violencias y acceso a la justicia*. Silvania, Cundinamarca: ONIC.

ONIC. (2016). *Con buen corazón, con buen sentimiento. Claves para la formación política indígena*. Bogotá: ONIC.

ONIC. (2016). *Informe de la CMFG al IX Congreso Indígena*. Bogotá: ONIC.

ONIC. (13 de febrero de 2017). [www.onic.org.co](http://www.onic.org.co). Obtenido de [/www.onic.org.co: http://www.onic.org.co/noticias/891-colombia-lidera-el-enlace-continental-de-mujeres-indigenas-de-las-americas-ecmia](http://www.onic.org.co/noticias/891-colombia-lidera-el-enlace-continental-de-mujeres-indigenas-de-las-americas-ecmia)

ONIC, C. A. (03 de junio de 2014). <https://reexistencia.wordpress.com/2014/06/03/pronunciamento-del-movimiento-indigena-colombiano-por-la-construccion-de-un-frente-amplio-para-la-paz-de-colombia-cuenten-con-nosotros-para-la-paz-nunca-para-la-guerra/>. Obtenido de Wordpress.com: <https://reexistencia.wordpress.com>

ONIC, C. d. (2012). *"Los derechos humanos de los pueblos indígenas de Colombia durante el 2010 y el inicio del gobierno de Santos"*. Bogotá: ONIC.

Orales

Entrevistas

Almendra, Lady. Joven nasa, coordina actualmente el área de mujer, familia y generación de su resguardo en Caldon. Entrevistada el 30 de septiembre de 2016.

Arias, Karen. Joven kankuama, psicóloga. Asesora indígena para el acompañamiento sicosocial a mujeres víctimas de violencia de la CMFG de la ONIC. Entrevistada el 30 de septiembre de 2016.

Bustos Orión, Carolina. Joven kamsa, antropóloga. Entrevistada el 18 de agosto de 2016.

Cárdenas Mendoza, Omaira. Joven kankuama, abogada. Entrevistada el 16 de septiembre de 2015.

García, Ana María. Mujer, educadora popular y feminista mexicana. Entrevistada en Oaxaca el 24 de febrero de 2016.

Ibarra, Diana Graciela. Mujer pijao. Entrevistada el 10 de mayo de 2017

Lozano, Janeth. Mujer, educadora popular y feminista. Entrevistada el 10 de mayo de 2017.

Montero, Rosa Manuela. Mujer kankuama, contadora pública. Entrevistada el 13 de agosto de 2016.

Neuta, Victoria. Mujer muisca, abogada. Entrevistada el 13 de octubre de 2016.

Ochoa Arias, Ana Manuela. Mujer kankuama abogada. Entrevistada el 25 de julio de 2015.

Ramírez, María Deisy. Lideresa del pueblo pijao. Entrevistada el 17 de junio de 2016.

Tavera, Dora. Mujer pijao. Entrevistada el 6 de junio de 2012 y el 17 de junio de 2017.

Vergara Casama, Teresa. Mujer embera, licenciada en educación básica. Entrevistada el 17 de noviembre de 2016.

Yalandá, Mónica, mujer Nasa, gestora de iniciativas para la atención de las víctimas. Entrevistada el 9 de octubre de 2015.

## Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Ser indígena y ser mujer. Diplomado "Mujeres indígenas, violencias y acceso a la justicia". Bogotá, febrero, 2016 .....74

Ilustración 2. Armonización. Diplomado "Mujeres indígenas, violencias y acceso a la justicia". Bogotá, agosto, 2016. .... 89

Ilustración 3. Saberes situados. Diplomado "Mujeres indígenas, violencias y acceso a la justicia". Bogotá, agosto, 2016. ....122