

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Estudios Sociales y Globales

Maestría de Investigación en Estudios Latinoamericanos

Educación propia del pueblo Nasa

Tensiones y desencuentros frente al modelo etnoeducativo adoptado por el Estado colombiano para atender la diversidad étnico-cultural

Manuel Alejandro Cardona Orozco

Tutora: Angélica Verónica Ordóñez Charpentier

Quito, 2025

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Manuel Alejandro Cardona Orozco, autor de la tesis intitulada “Educación propia del pueblo Nasa. Tensiones y desencuentros frente al modelo etnoeducativo adoptado por el Estado colombiano para atender la diversidad étnico-cultural”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Estudios de la Cultura en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

2025



Firma: _____

Resumen

La educación propia del pueblo originario Nasa es un proyecto educativo pertinente al contexto indígena. Este proyecto -implementado por ellos mismos de manera parcialmente autónoma desde una perspectiva intercultural y bilingüe- es resultado del esfuerzo adelantado por el Consejo Regional Indígena del Norte del Cauca (Cric) desde 1971.

Este proceso se ha fortalecido mediante la implementación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (Pebi) hace poco más de treinta años y, a partir de 2010, con el Sistema Educativo Indígena Propio (Seip). Lo anterior da cuenta de un ejercicio de autodeterminación y de lucha política y cultural, posicionándose como contraria a los intereses estatales y gubernamentales.

Estos elementos configuran una tensión o conflicto entre propuestas educativas de origen propio y estatal que se expresa en diversos escenarios y da sentido al presente trabajo de investigación. Finalmente, se concluye como dicha tensión se expresa en tres niveles diferentes con relación a la educación: i) participación, ii) Administración y, iii) acuerdos incumplidos.

Palabras clave: Interculturalidad, Etnoeducación, Diálogo intercultural, Educación Propia Intercultural Bilingüe.

¡A la liberación de todos los pueblos!

Agradecimientos

A Diosito, Pachita y Mamita... también mi familia, amigos y docentes, como a todos aquellos que inspiraron y aportaron en la elaboración de este trabajo; por supuesto también al viejo Eduardo Galeano y sus bellos versos de liberación:

Son cosas chiquitas.
No acaban con la pobreza,
no nos sacan del subdesarrollo,
no socializan los medios de producción y de cambio,
no expropian las cuevas de Alí Babá.
Pero quizá, desencadenen la alegría de hacer,
y la traduzcan en actos.

Y, al fin y al cabo, actuar sobre la realidad
y cambiarla, aunque sea un poquito,
es la única manera de probar
que la realidad es transformable.

Eduardo Galeano

Tabla de contenidos

Introducción	13
Capítulo Primero:	14
Contexto Teórico y metodológico	14
1. Contexto del estudio e importancia	14
1.1 Problema de investigación	15
1.2 Perspectiva teórica	16
1.4.1 Conceptos que sustentan las orientaciones teóricas	18
Diálogo intercultural	18
Interculturalidad y educación	21
Educación propia e intercultural (Nasa)	24
Etnoeducación: Propuesta educativa estatal	28
Teoría crítica del currículo	30
1.5 Pregunta de investigación	33
1.6 Metodología (Precisiones metodológicas)	34
Capítulo Segundo	37
Contexto histórico del pueblo originario Nasa	37
1. Aspectos generales del pueblo originario Nasa	37
2. Del origen del pueblo Nasa a la guerra de liberación indígena	39
3. Quintín y Álvaro: referentes educativos históricos de los Nasa	42
4. Creación del Consejo Regional indígena	43
5. El tránsito de una educación indígena a una propia	46
Capítulo Tercero	55
La educación propia bilingüe intercultural de los indígenas Nasa	55
1. El Programa de Educación Bilingüe (Peb)	55
2. Del Peb al Pebi: El Programa de Educación Bilingüe Intercultural	57
3. La escuela comunitaria Nasa	61
4. La selección y formación de maestros para la educación propia	64
5. Proyecto Educativo Comunitario (Pec)	65
6. El Sistema Educativo Indígena Propio (Seip)	68
7. Experiencia de educación propia	70
Capítulo Cuarto	77

Tensiones frente a la educación	77
1. Actualidad de la educación propia desarrollada por el Cric	77
2. La interculturalidad en la educación Nasa	80
3. Tensiones, negociaciones y acuerdos	83
4. Límites y fortalezas de la educación propia	84
5. Análisis comparativo de las propuestas etnoeducativa y de la educación propia	87
Conclusiones	95
Obras citadas	99
Anexos	103

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación tiene como objetivo principal establecer en qué consisten las tensiones que se presentan entre la propuesta educativa adoptada por el Estado colombiano -etnoeducación para la atención a la diversidad étnica y cultural- y la educación propia -propuesta de educación intercultural desarrollada e implementada por los indígenas del pueblo Nasa-, la cual propende por un proyecto de educación coherente con el contexto cultural de sus comunidades.

Para ello, hemos dividido su presentación en cuatro capítulos. Así, el primer capítulo presenta el problema y el contexto teórico de la investigación; también se presentan las reflexiones de Enrique Dussel, alrededor de la interculturalidad como un problema ético y se incluye la propuesta teórica de interculturalidad y educación que desarrolla Catherine Walsh. Posteriormente, se presenta una aproximación al concepto de educación propia del pueblo Nasa y, finalmente, se expone el concepto de etnoeducación, entendido como el modelo oficial para responder a la diferencia étnica y cultural. El segundo capítulo se ocupa del contexto del pueblo Nasa, de su historia, del fundamento y los sustentos que dan forma a sus concepciones propias.

El tercer capítulo presenta la experiencia de educación propia del pueblo Nasa. Indaga por el desarrollo de su historia, la creación y el fortalecimiento de sus instituciones y sus reivindicaciones en función de la autodeterminación; igualmente se describe la experiencia específica -en términos de funcionamiento- de una institución educativa que ha desarrollado el modelo de educación propia.

En el cuarto -y último capítulo- se presentan los puntos centrales en los que no coinciden ambas propuestas (etnoeducación y educación propia) y, posteriormente, se señalan los hallazgos principales. Para finalizar, se presentan las conclusiones que arrojó esta investigación.

Capítulo Primero:

Contexto Teórico y metodológico

1. Contexto del estudio e importancia

En Colombia la mayoría de pueblos originarios ve amenazada la supervivencia de su cultura ancestral dentro de los procesos educativos y culturales procedentes de la globalización e implementados por el Estado colombiano en contravía de los intereses y cultura de estos pueblos. En tal sentido, las políticas públicas desarrolladas y aplicadas por el Estado en el campo educativo para atender la diversidad étnica y cultural, no contemplan las diferencias étnicas culturales de estos pueblos, así como tampoco los aportes de las comunidades referidos a educación intercultural y formación de sus gentes, es decir, las políticas estatales toman distancia de la implementación de programas coherentes, afines al contexto y cultura indígena.

En consecuencia, la propuesta de educación estandarizada que se oferta para comunidades indígenas entra en tensión con la cosmovisión ancestral de los pueblos originarios pues consideran que profundiza el principal problema de los indígenas: su negación cultural, un encubrimiento de su otredad. La pérdida de identidad cultural que a la vez que niega la autodeterminación de la comunidad, dan fundamento a los puntos álgidos en la relación de los indígenas con el Estado. Sin embargo, para las comunidades indígenas estos aspectos redundan en el debilitamiento de las relaciones de equilibrio y armonía de los pueblos con su tierra, su cultura y su historia.

La homogenización cultural que deviene del actual proceso de globalización encuentra en los sistemas de educación el vehículo más eficaz para su despliegue y consolidación a escala mundial. La estandarización de programas y mallas curriculares de formación en la educación pública que responden a parámetros internacionales son la expresión más contundente de este fenómeno. No obstante, no son pocas las resistencias con las que topa el desarrollo de este proceso de homogenización en la actualidad. (Víctor Alfonso y José Fernando 2014)

A manera de respuesta, en el sentido de defensa y consolidación de su cultura, desde las comunidades indígenas se han venido desarrollando diferentes procesos de lucha y resistencia en función de la defensa de derechos que les son propios (tal cual lo establece la constitución política nacional colombiana de 1991). Tales derechos como el reconocimiento a la diversidad étnica y cultural, la soberanía, la autonomía y la

autodeterminación en sus procesos culturales de acuerdo a su cosmovisión, consolidan, tanto su plataforma histórica de lucha como sus planes de vida, en los cuales la educación, construida, desarrollada e implementada desde su seno, juega un papel determinante en el fortalecimiento y la consolidación histórica de su movimiento indígena.

1.1 Problema de investigación

La posibilidad de desarrollar una educación propia desde el seno del mundo indígena Nasa como un proceso que les pertenece, dice de ellos y reivindica su cultura ancestral, hace parte de una larga historia de lucha que tiene una amplia trayectoria, es decir, que tiene un contexto de enunciación y, a su vez, cuenta con un correlato desde las políticas de reconocimiento multicultural que para el caso educativo se expresaría en la etnoeducación y los principios de interculturalidad que comporta.

Sin embargo, al revisar detenidamente y de forma crítica, las comunidades indígenas señalan que, si bien acogen la interculturalidad que suponen los principios de la etnoeducación, toman distancia de la lectura que de ella hace el Estado en la implementación de modelos educativos para la atención a la diversidad étnica y cultural, pues para ellos la interculturalidad “es el compromiso de todos en un proyecto dirigido por el movimiento indígena” (CRIC, 2004).

Así, la interculturalidad entendida como uno de los elementos constitutivos o pilares teóricos de la etnoeducación en la visión de implementación estatal, no sólo trastoca, sino que pervierte su sentido, convirtiéndose así misma en una herramienta ideológica de limitación del alcance de la educación pensada por y para los indígenas. (Población y Bravo 2013)

En consecuencia, la concepción de interculturalidad se nos presenta como una de las piedras angulares de este estudio, toda vez que emerge como uno de los primeros puntos o elementos álgidos de tensión entre los modelos educativos propios y estatales, dado que, si bien es un elemento común, presente en ambas propuestas educativas, su sentido, orientación y resultados parecen resultar opuestos. Para entender de manera más clara esta tensión respecto del concepto de interculturalidad, consideramos importante reconstruir dicho concepto y contrastarlo con las visiones del mismo en pugna. En esta labor nos apoyamos en la producción teórica en relación al concepto por parte de la pensadora Catherine Walsh, como también de otros pensadores del concepto.

En una suerte de síntesis, consideramos que la existencia de una educación propia que se construye, implementa y se financia mediante recursos mixtos provenientes del

Estado y la cooperación internacional de la Unión Europea -que los pueblos originarios en cabeza del Cric, administran- y, a la vez, se concibe como un instrumento de defensa cultural y lucha política, evidencia o da cuenta de una fuerte tensión, -también una alternativa- con relación al modelo de educación oficial/estatal en Colombia y su propuesta de etnoeducación que los indígenas Nasa, parcialmente rechazan.

Tal tensión en sí misma resulta problemática pues expresa en su sentido más amplio la incapacidad del Estado colombiano en relación al cumplimiento y la garantía de derechos constitucionales a pueblos originarios y afrodescendientes. Sin embargo, al examinar detenidamente, expresa la pugna de dos proyectos culturales diferentes: de una parte, el sistema educativo indígena propio (Pebi) del Cric-Acin, pensado y desarrollado como instrumento de defensa cultural y lucha política; mientras en la otra parte el proyecto lo expresa la propuesta de etnoeducación del ministerio de educación de Colombia para pueblos indígenas que intenta concertar/negociar con estos, en un espacio denominado Contcepi (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la educación de los Pueblos Indígenas).

1.2 Perspectiva teórica

La perspectiva teórica que se implementa en el desarrollo de este estudio está relacionada con la línea o corriente de pensamiento que se ha venido construyendo en América Latina desde el siglo pasado y se conoce bajo el nombre de descolonialidad. Dentro de sus principales promotores destacan las figuras de pensadores como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes y Catherine Walsh, entre otros. Tal corriente de pensamiento parte de los análisis a la colonialidad del poder y señala que el pensamiento eurocentrado se impone como forma legítimamente válida de saber, rechazando, subalternizando o destruyendo las formas de saber de los pueblos colonizados. (Germaná, 2016)

Es preciso señalar que, paralelamente a la perspectiva descolonial, se han desarrollado otras corrientes de pensamiento que, posiblemente, realicen una crítica más directa a las estructuras de saber hegemónico eurocentrado, como es el caso de los estudios postcoloniales o de los estudios subalternos. (Germaná, 2016) Sin embargo, focalizamos la atención en este estudio, en la importancia de la perspectiva descolonial, toda vez que su propuesta está situada en el continente americano.

Los análisis realizados desde el enfoque descolonial constituyen una perspectiva epistemológica que permite reabrir cuestiones importantes que han sido cerradas o,

dejadas de lado por el pensamiento eurocentrado. En tal sentido, emerge como desafío a las formas en que el pensamiento eurocéntrico se ha desarrollado e impuesto en los pueblos que ha colonizado. Por tanto, parte de cuestionar los fundamentos sobre los que se han erigido las estructuras de saber hegemónico occidental y propende por dar lugar al saber desarrollado desde un lugar de negación epistémica, el cual es el caso de la educación propia de los indígenas del pueblo nasa.

1.3 Objeto de conocimiento

La educación propia desarrollada por el pueblo originario Nasa, constituye el objeto de conocimiento de este estudio y se analiza desde algunos autores de la perspectiva teórica descolonial que reflexionan sobre el tema como Enrique Dussel y Catherine Walsh.

Para comprender de manera más amplia el objeto de conocimiento señalado, desarrollamos la presentación de su categoría de contraste, la etnoeducación. Propuesta que se ha señalado es de carácter estatal, la cual, en algún momento contó en su definición con la participación de los indígenas, pero posteriormente distanciados de ella, sería la misma que los llevaría a consolidar su sistema educativo propio. Por tanto, es preciso saber cuáles son las razones que los hacen tomar distancia de esta perspectiva y consolidar la propia.

1.4 Orientaciones teóricas y preguntas de investigación

Una vez establecido el objeto de conocimiento desde el cual se aborda la realidad que se pretende estudiar, señalamos algunas orientaciones teóricas para organizar la presentación del estudio, así como para facilitar su comprensión. (Oviedo, 2017) Se postula entonces que desde la propuesta de educación intercultural bilingüe (EIB) de la pensadora descolonial Catherine Walsh, así como también, desde el enfoque del diálogo intercultural desarrollado por el filósofo latinoamericano Enrique Dussel se pueden realizar algunas miradas al proceso de educación propia que desarrollan los indígenas del pueblo Nasa, en Colombia.

De otro lado, el objetivo de este estudio de establecer un contraste a manera de tensión entre la educación propia y la etnoeducación se aborda desde la perspectiva de las teorías críticas del currículo, específicamente en la propuesta de Giroux en el marco de la pedagogía crítica.

Por lo anterior, se pueden destacar dos orientaciones teóricas que guían la realización de este estudio:

a) Educación propia e interculturalidad: desarrollo de los preceptos teóricos descoloniales de Dussel y Walsh, desde los cuales abordamos el objeto de conocimiento; de igual forma, presentamos la conceptualización que de dicho objeto de conocimiento ha desarrollado pueblo Nasa y,

b) Currículo y etnoeducación: Desarrollo la categoría de contraste del objeto de conocimiento y presentación de la perspectiva teórica de la pedagogía crítica del currículo como rasero de contraste.

1.4.1 Conceptos que sustentan las orientaciones teóricas

Orientación teórica número uno: Educación propia e interculturalidad

Diálogo intercultural

En la actualidad, Enrique Dussel (1943)¹, filósofo argentino/mexicano, se constituye en uno de los pensadores más destacados del pensamiento latinoamericano. Su obra da cuenta de un importante número de publicaciones y estudios en relación a la crítica y el cuestionamiento de todo el sistema de la filosofía que se basa en el eurocentrismo para favorecer la consolidación de una cultura dominante mediante la generación de dependencia en todos los campos de la vida. (Nieves 2018, 169)

En respuesta a este contexto filosófico histórico de consolidación de una cultura dominante, Dussel, propone la deconstrucción de todo pensamiento que se encuentre en función de la destrucción cultural, mediante su filosofía de la liberación, así como también la reinterpretación de la historia que, desde su trabajo, afirma, no inicia en Europa.

En el intento de establecer el “mito de la modernidad”, Dussel, señala que la modernidad tiene un carácter dual, por una parte, presenta un concepto emancipador racional que es posible afirmar y subsumir, la otra parte, como un “mito irracional” de justificación de la violencia que es preciso negar y superar. (Dussel 1994, 6)

Su tesis central parte de que la modernidad empieza en 1492, con el descubrimiento de América, sin embargo, su proceso de gestación fue desarrollado en Europa. En tal sentido, las condiciones europeas de las ciudades medievales, que Dussel

¹ Enrique Dussel nace el 24 de diciembre de 1934, en el pueblo de La Paz, Mendoza, Argentina es un filósofo argentino radicado desde 1975 en el exilio, en México. Es uno de los máximos exponentes de la filosofía de la liberación y del pensamiento latinoamericano en general.

llama “Libres, centros de enorme creatividad”, solo podrían dar a luz el inicio de la modernidad mediante la confrontación con “Otro”, al respecto Dussel:

La modernidad (...) "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. (Dussel 1994, 7)

Ahora bien, en este proceso hay un elemento que subyace al origen de la modernidad y consiste en que “el Otro”, en realidad no se descubre como “Otro” (es decir, en su total dimensión cultural) sino que fue “en-cubierto” como lo mismo que Europa siempre había sido, en consecuencia, negaron e encubrieron la “otredad” de los pueblos originarios que encontraron en el proceso de dominación por conquista que adelantaron en el continente americano, de tal suerte que: “1492 será el momento del "nacimiento" de la Modernidad como concepto, el momento concreto del "origen" de un "mito" de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de "en-cubrimiento" de lo no-europeo”. (Dussel 1994, 7)

De este modo la noción de “Encubrimiento del Otro” nos permite inferir desde una perspectiva filosófica latinoamericana, la negación histórica de las culturas en América y la imposición de una cultura que lleva más de 500 años. A este proceso, la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, signa bajo el rótulo de eurocentrismo. Frente a este diagnóstico de dependencia cultural impostada mediante procesos violentos en América Latina, se propone un diálogo intercultural, propendiendo por la relación armónica entre culturas distintas. En tal sentido consideramos los aportes frente al tema realizados en el trabajo *Transmodernidad e Interculturalidad* (Dussel 2005), el cual señala que el encubrimiento de la otredad de los pueblos originarios, impuso una forma unívoca de conocimiento, lo cual implicó el exilio de las relaciones epistemológicas a todas aquellas posibilidades de conocimiento y saber que no tuvieran la forma europea.

Según Dussel (2005), el diálogo intercultural debería realizarse entre los excluidos del sistema, es decir todos aquellos que quedaron fuera de las relaciones epistemológicas que validó la modernidad. Más puntualmente, señala que el diálogo debe hacerse entre “críticos de la periferia”, entendidos estos como los pueblos del “Sur” y no de “Sur a Norte”, para incluir, por ejemplo, al mundo árabe, el cual tampoco se adapta a los criterios de las relaciones epistémicas impuestas por la modernidad. En síntesis, y sintonía con Nieves (2018): “*un diálogo crítico entre comunidades indígenas, y éstas con los críticos*

de espacios mestizos y no hegemónicos latinoamericanos. Todo esto construye una verdadera liberación". (Nieves 2018, 167)

Nos parece apropiado introducir aquí una interpretación de la propuesta dusseliana que realiza Nieves (2018), y sintetiza el propósito analéctico² de la filosofía de la liberación latinoamericana, en relación al diálogo intercultural, la interculturalidad y la inclusión de saberes proscritos o invalidados:

“(...) incluir a aquellas sabidurías que han sido excluidas por la modernidad: entonces hay que recuperar aquellos valores que han sido excluidos o minusvalorados por el hombre moderno, y, justamente, este es el punto de partida para un proceso de liberación y de interculturalidad. No se trata solamente de descolonizarse”. (Nieves 2018, 167)

Esta interpretación nos parece interesante toda vez que finaliza subrayando el “más allá” de la propuesta, señalando que no se trata meramente de un ejercicio descolonial en términos dialógicos, sino de la defensa de una ética universal en función de la vida. Lo cual nos permite aproximarnos a la manera en que la filosofía de la liberación entiende la interculturalidad como un problema de orden ético filosófico.

Para Dussel resulta lo mismo hablar de *Ética de la Liberación* como de *Ética crítica*, pues parte de la idea de G. Lukács, según la cual lo crítico es entendido como la recuperación del “Otro”, como distinto del sistema que lo ha cosificado y dejado al dominio de una voluntad de poder, por tanto, respetar la alteridad del “otro” constituye en esencia el origen de lo crítico. Dussel (2014) en cuanto a la ética, refiere que es una de las dimensiones humanas esenciales, ya que la ética es una práctica. Esto implicaría que la ética y lo ético son inherentes a la existencia del ser humano, es decir que toda acción es ética, al respecto afirma:

Lo ético es inherente a la existencia humana en su actuación cotidiana. Tanto singular como comunitariamente toda acción es ética, y lo ético del acto indica justamente que es <<práctico>>. Por <<práctico>> entendemos todo aquello enderezado a la afirmación de la vida humana”. (Dussel, 14 tesis de *Ética* 2014, 23)

De tal forma podemos inferir que la imposición cultural de una cultura dominante la cual parte de la negación y el encubrimiento de las otredades constituye un problema ético filosófico toda vez que no afirma la vida humana, sino que por el contrario la niega y le impone un modo único del ser. Hasta aquí desarrollamos los aportes de Dussel y

² Toda filosofía que se precie de tal supone un método, la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, no es la excepción en tanto opera con el método analéctico, según el cual: El término analéctico (en griego antiguo, ἀνωλεκτική) se forma con la unión de los términos griegos ἀνω anó, que significa "más allá", y λογίζομαι loguizomai, que significa "razonar". En síntesis: razonar más allá.

pasamos ahora a revisar el trabajo de Catherine Walsh en relación al concepto de interculturalidad y educación intercultural bilingüe que nos permiten aproximarnos más puntualmente a nuestro objeto de estudio.

Interculturalidad y educación

Según Walsh (2010), la Interculturalidad es un proyecto descolonizador el cual propende por que desaparezca toda desigualdad entre culturas. Ello no implica eliminar el carácter siempre conflictivo de las relaciones entre culturas, sino actuar sobre las estructuras, instituciones y relaciones que producen la diferencia como desigualdad y tratar de construir puentes de interrelación entre culturas.

En el mismo sentido la interculturalidad es comprendida por Walsh a la manera de CRIC como “la posibilidad de diálogo entre las culturas” (Walsh 2010, 1), es decir, representa la posibilidad de diálogo entre los pueblos que ostentan estas culturas. La anterior definición le permite discriminar las posibilidades de sentido del concepto de interculturalidad en el campo educativo y clasificarlas en dos grupos de acuerdo con su utilidad: i) la interculturalidad “funcional al estado”, con intereses normativos de cumplimiento de requisitos legales para continuar con el sistema hegemónico de la cultura dominante; y ii) la interculturalidad crítica o la descolonizadora, como proyecto transformador y creador, como acto pedagógico y político, perspectiva a la cual se adscribe este proyecto de investigación.

La idea de interculturalidad crítica como un acto pedagógico y político en Walsh (2010) se comprende en relación a tres momentos: el primero de ellos es la comprensión de interculturalidad y sus variables, los cuales estarían constituidas por las perspectivas *relacional*, *funcional* y *crítica*. Las dos primeras perspectivas giran en relación a formas simples de relacionamiento entre culturas, de reconocimiento de la diversidad en la diferencia cultural para el diálogo, la convivencia y la tolerancia mediado por intereses normativos y requisitos legales. Sin embargo, ambas perspectivas resultan problemáticas, pues suponen el ocultamiento y la minimización de la conflictividad, lo que implica la manutención de los contextos de poder, colonialidad y dominación, hasta el favorecimiento unidimensional del sistema capitalista, el cual reconoce la diferencia, bajo la sustentación del orden nacional, para ampliar las lógicas del sistema mundo. Por último, la perspectiva crítica que parte del problema estructural, colonial y racial:

La educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. (Walsh 2010, 2)

Un segundo momento estaría constituido por la trayectoria del uso de la interculturalidad en la educación y las políticas educativas. En la implementación de esta propuesta de interculturalidad se proponen tres aspectos: el primero de ellos es la educación intercultural bilingüe entendida como educación bicultural; el segundo aspecto lo representan las reformas educativas de los años 90, como consolidación del proceso de educación intercultural bilingüe, lo cual sirvió o dio lugar al tercer aspecto: consolidar la perspectiva de interculturalidad para aplicarla a la política pública nacional latinoamericana con el reconocimiento de una identidad étnico-cultural, pero con cortes neoliberales, por sus intereses modernizadores en lo educativo. (Walsh 2010)

Por otro parte las políticas educativas desarrolladas en el siglo XXI, se identifican dos ejes de cambio. i) El primero denominado por Walsh como “desarrollo humano integral”, que entiende como un “interculturalismo funcional madurado”, que responde al desarrollismo humano desde la crisis y con la perspectiva del mejoramiento de la calidad de vida y el nivel de bienestar humano de lo social e individual, desde una dependencia de los individuos para su desarrollo, “de cómo toman control de sus vidas” (Walsh, 2010), en síntesis, instauran o abren la relación al mercado. ii) El segundo, lo constituyen las nuevas políticas con pretensión de una educación universal, para trabajar por la igualdad y la diversidad plena, relacionado a los saberes y conocimientos, entender conceptos más globales que los vistos por la ciencia, como los saberes ancestrales.

El tercer y último momento se realizaría en el desarrollo y la profundización del concepto de interculturalidad crítica como “proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial”, y estaría referido a las propuestas de orden pedagógico y político que desarrollan comunidades a lo largo del continente en función de sus luchas por la cultura y la identidad. (Walsh 2010)

En esta perspectiva no priman las esferas políticas sociales y culturales, sino que se relaciona con las del saber, el ser y la vida. En ese sentido, las relaciones de dominación binaria, de bárbaro/civilizado, tradicional/ moderno, entre otras, se dice que, justifican la superioridad e inferioridad de las relaciones intersubjetivas entre sujetos. En esa medida, el lugar central a la raza, el racismo y la radicalización como dominantes en las relaciones

de dominación del capitalismo dejan mal paradas a poblaciones sumidas en la miseria por sus condiciones físicas y estructurales históricas.

En relación a lo anterior, a continuación, profundizamos en el desarrollo y evolución de las propuestas de educación para la atención étnica y cultural de pueblos originarios en América Latina, revisando el tránsito y la implicación y los cambios de la educación bilingüe bicultural (Ebb) a la educación intercultural bilingüe (Eib). Para realizar dicho propósito, en el siguiente acápite, continuamos trabajando de la mano de las reflexiones de la profesora Walsh, frente a la educación intercultural.

El concepto de interculturalidad que se puede retomar está relacionado según Walsh (2011) con la necesidad de transformar las estructuras sociales, eso implica que instituciones y sociedad pueden cambiar a partir de su práctica, razón por la cual se le considera un proyecto enmarcado en lo histórico de tipo alternativo, aunque esto puede ser un ideal, es un punto de partida que permite romper con el legado colonial que se ha difundido y sigue difundiendo dentro del mundo occidental.

Lo anterior sugiere que, se puede enmarcar en un proceso de largo aliento dentro de los sistemas educativos, la razón estriba precisamente en el reconocimiento de las culturas en un escenario de diálogo y construcción del conocimiento, lo que incentiva una apropiación de los involucrados en dicho diálogo, por lo que resulta en una apuesta política que tiene como principales referentes a los grupos étnicos, especialmente los indígenas que han reclamado a través de su cosmovisión, la implementación de una educación propia. De otro lado, señala Walsh (2005):

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (p.4)

Lo anterior sugiere que, la interculturalidad se ha planteado como objetivo principal el diálogo en forma horizontal entre quienes participen de ella dentro de la educación, de ahí que, no se deba asumir una posición hegemónica dentro de él, no es algo impuesto ya que su punto de partida es el reconocimiento y aceptación de las diferencias existentes dentro de un encuentro entre grupos con culturas muy diferentes en un lugar y tiempo definidos.

Educación propia e intercultural (Nasa)

Inicialmente, debe precisarse que el término educación propia fue construido en el marco de las reflexiones producto del diálogo de las comunidades indígenas que hacen parte de la etnia Nasa en el departamento del Cauca, por esta razón dentro de las conceptualizaciones que se ubican dentro del ámbito académico se retoma lo planteado dentro de los documentos del CRIC. Una primera conceptualización más precisa de la educación propia es la planteada por Yule y Vitonás (2010), según la cual:

Nasa Yak es el concepto de educación nasa (propia). Esta palabra se compone de nasa que equivale a seres, son los seres que existen en la naturaleza: plantas, animales, minerales y astros. Yak es una marca gramatical que se sufixa a la palabra nasa y significa asociar, añadir, agregar, completar. Es una marca asociativa [...] La educación para el Nasa es el acto de incluir, asociar, añadir, completar lo que nos falta. No se ve por fuera, escindida de la naturaleza (cursivas del autor); en ese sentido, añade, agrega, suma los contenidos de la naturaleza (plantas, animales, minerales), el cosmos mediante el acto de usya “ofrecer” y pa’kya “recibir” mediante prácticas culturales pkhakya “rituales” con el fin de obtener, heredar Neesya “compenetrar” Fuerza, Armonía, Inteligencia, Habilidades y Sentido Comunitario, para personas Eenas “claros, lucidos, sabios”, Pyaktha’w “sentido de hermandad” Nasas “personas con sentido humano” Wëtwet “alegre, feliz, sano” (pp. 157-158).

Lo anterior sugiere que al ser una construcción Nasa, la educación propia se corresponde con la cosmovisión que como indígenas han expresado a lo largo de la existencia, razón por la cual no se enmarca del todo en una perspectiva pedagógica de las que ya se conocen en el contexto académico, se trata de una construcción dinámica, flexible, pero al mismo tiempo favorable a los procesos políticos y organizativos que como pueblos indígenas han venido desarrollando desde hace más de 50 años.

De acuerdo con Villarreal (2021) se trata de una construcción que no hace parte de las tradiciones pedagógicas agenciadas desde las teorías o enfoques, por el contrario, se trata de una visión que se apoya en una relación con la naturaleza, sustentada en la necesidad de la pervivencia cultural, al mismo tiempo cuestiona las intenciones y visiones de la educación que les fue impartida en sus territorios durante mucho tiempo.

Para el pensador Nasa, Arquímedes Vitonás (2010), la construcción de un modelo educativo propio que respondiera a sus necesidades, su cultura y su cosmovisión, es un tema que “carece de novedad”. Dicha afirmación encuentra sustento en el proceso histórico desarrollado desde los años setenta por las organizaciones comunitarias en función de superar el modelo de desindianización y castellanización que proponía el modelo de educación oficial de corte católico. En tal sentido, aproximarse al concepto de

educación propia parte, además de la revisión de sus fundamentos, de la interpretación de sus desarrollos históricos en relación a la evolución de su sistema educativo propio.

La educación propia, según el pueblo originario Nasa, estaría fundamentada en un entendimiento no instrumental de la naturaleza, el cual concibe al hombre como una parte de la misma y no separado de ella. De esta manera, fundamentan su educación propia en una “espiritualidad profunda” en la cual la naturaleza resulta la guía primera, la que brinda la razón y la función que debe seguir cada uno y la comunidad.

En relación al anterior aspecto es preciso señalar que, sus experiencias educativas se desarrollan de acuerdo a las definiciones que realizan de manera colectiva de acuerdo a sus principios y necesidades. El modelo pedagógico que asumen es el de pedagogías comunitarias, concepto propio que hace alusión a la recuperación de métodos de enseñanza ancestrales propios de los pueblos indígenas.

Como señala Vitonás (2010) La trayectoria histórica de la lucha por una educación propia por parte de las comunidades indígenas en Colombia, es un proceso que acumula alrededor de sesenta años. Sin embargo, el uso del concepto de lucha nos refiere que dicho proceso supone la pugna entre las políticas comunitarias y gubernamentales, lo cual *“Obligó al gobierno a plantear proyectos normativos que encauzaron el objetivo de fortalecer la lucha por la cultura y la autonomía educativa de estos grupos indígenas”*. (Peralta, y otros 2019, 89)

En tal sentido desde el Estado colombiano se han desarrollado propuestas de inclusión étnica y cultural en la educación que se materializan en el modelo etnoeducativo, el cual, en principio busca dar cuenta de las demandas étnicas y culturales y sin embargo es percibido desde las comunidades como un modelo educativo que amenaza su cultura. (En el siguiente acápite revisaremos detenidamente esta idea).

Siguiendo la idea del desarrollo histórico del proceso de educación propia del pueblo originario Nasa, Molina y Tabares (2014) sugieren pensar dicho proceso, como una posibilidad histórica de resistencia al “proyecto sistemático” de desaparición de pueblos indígenas en Colombia. En tal interpretación la resistencia es entendida como la generación de un “pensamiento autóctono”, el cual posibilita, entre otras múltiples posibilidades, pensar sus propias problemáticas, también, generar mayores niveles de organización comunitaria, a la vez, fomentando mentalidades críticas que propendan por la construcción de su propio proyecto de vida.

De esta manera, el modelo de educación propia de la cultura Nasa, formulado y desarrollado en el Cauca- Colombia, se propone como objetivo principal el fortalecer la

creación y recreación, de construcción y reconstrucción de espacios y saberes en un proceso activo y complicado, basados en encuentros y reencuentros de su cultura y su historia. En consecuencia, su preocupación más grande está en la consolidación de un equipo con amplia experiencia, sentido de pertenencia y saberes ancestrales, en síntesis:

conformar un equipo de trabajo con maestros, defensores en lengua nativa, que tengan experiencia de trabajo colaborativo e interdisciplinario, con otras etnias, en las diferentes áreas de conocimientos como la antropología, la psicología, la medicina tradicional en mitos y rituales. (Peralta, y otros 2019, 93)

Podemos entonces, siguiendo las apreciaciones de Molina y Tabares (2014), asimilar la educación propia de los indígenas Nasa, como un proyecto histórico de lucha que se entronca a los procesos de liberación de la población originaria y estaría soportado o fundamentado en las tradiciones y la autodeterminación de sus planes de vida, definidos de manera colectiva: *“con lo cual la educación [propia] se afianza como un espacio de reapropiación y recreación de la cultura”*. (Molina y Tabares 2014, 3)

Muchas comunidades indígenas y campesinas hoy en Colombia están adoptando la implementación de sistemas de educación propia, en una suerte de nuevo proyecto educativo que vincula la cultura y los planes de vida que desde las distintas organizaciones comunitarias indígenas se elaboran:

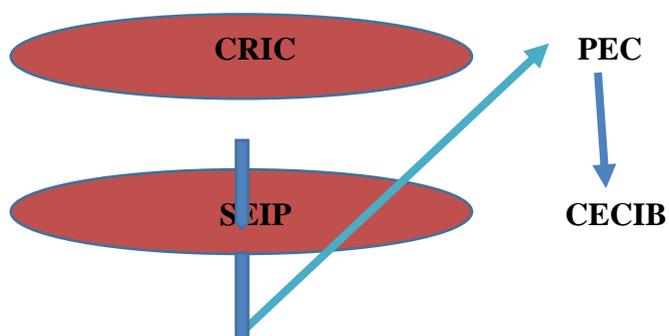
En el marco de la educación propia la mayoría de los pueblos indígenas en Colombia se han sumado a construir la educación de su comunidad desde el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y con base al Proyecto Educativo Comunitario (PEC) que más allá de ser un elemento metodológico se está repensando un nuevo proyecto educativo para sus pueblos que vincule los componentes pedagógicos, político-organizativo y administrativo con los planes de vida como pueblos indígenas. (Trujillo y Gómez, 2016, 63)

En la particularidad del sistema educativo de educación propia del pueblo Nasa, es importante resaltar las razones que los llevaron a re conceptualizar la educación y a plantearse desde 1978, objetivos de fortalecimiento de la misma. En cuanto a las razones señalan algunas: 1) El divorcio entre la escuela y la política comunitaria. 2) La no valoración de lo indígena. 3) La ausencia de respeto por las autoridades comunitarias (es decir por los cabildos). 4) El silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares. 5) El autoritarismo de los maestros y 6) La enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno. (CRIC 2004) En relación a los objetivos para el fortalecimiento de la educación propia, trazados desde 1978, resaltan una serie de aspectos que definieron colectivamente, tales como: 1) Fortalecer la lucha por la cultura y los cabildos. 2) Crear un programa de

educación bilingüe a partir de la búsqueda de la autonomía, 3) Exigir maestros bilingües y, 4) Trazar políticas educativas desde los mismos pueblos. (CRIC 2004)

En consecuencia, apoyados en la lectura de Ortega y Giraldo (2019), resaltamos la generación de dos proyectos importantes para el proceso de educación propia, resultado de la lucha del movimiento indígena Nasa y la constante interpelación a las políticas de Estado. El primero de ellos está representado por los proyectos de educación bilingüe intercultural (Pebi), que responde a la formación de maestros bilingües, defensa de las costumbres, conocimiento de la ley de origen³, así como el fortalecimiento a cabildos y autoridades indígenas. El segundo proyecto, al que se hace alusión es el Sistema Educativo Indígena Propio (Seip), el cual propende por la concreción o materialización de la educación propia en los territorios y orientar el camino hacia la autonomía. Adicionalmente: este nace de los planes de vida de cada pueblo, de la ley de origen y de sus problemáticas y se desarrolla bajo los componentes: político organizativo, pedagógico y administrativo.

Finalmente, todo el proceso de educación propia del Cric se articula mediante una estructura que relaciona los lineamientos de la organización como también las funciones de cada componente del Seip con operación del Pebi. Así, los lineamientos generales del sistema educativo propio son emanados por el Sistema de Educación Indígena Propio (Seip) institución que recoge los principios organizativos del Cric, para el desarrollo del proceso educativo de las comunidades indígenas adscritas al concejo. Dicho sistema se constituye a partir de tres componentes, el administrativo, el político organizativo y el pedagógico. El proceso de operativización del sistema es agenciado por el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (Pebi), que se apoya en subcomponentes para ejecutar el proceso educativo. A la par, se nutre del Proyecto Educativo Comunitario (Pec) y los programas que este desarrolla como el Centros Educativos de Formación Intercultural Bilingüe (Cecib).



³ La ley de Origen para los pueblos originarios y los Nasa, está relacionada a la concepción que relaciona su origen a la madre naturaleza, lo que implica que sus leyes están relacionadas a las tradiciones legadas por sus mayores a partir de su historia y cosmovisión.



Imagen 3. Estructura organizativa de la educación propia Cric-Pebi. Fuente: Pebi-Cric-Colombia 2021.

Orientación teórica número dos: Currículo y etnoeducación

Etnoeducación: Propuesta educativa estatal

La génesis histórica de la etnoeducación en Colombia se remonta a mediados de la década de los años ochenta y siguiendo las investigaciones de Población y Bravo (2013) nace como un “proyecto educativo político” en la presidencia del liberal Virgilio Barco (1986- 1990), con un doble propósito; de un lado busca normalizar y regular las experiencias educativas propias desarrolladas por las organizaciones indígenas desde la década de los años setenta. Por otro lado, el mismo hecho de esta normalización de experiencias educativas, obedece a la lucha de las organizaciones, así como también a la interpelación de las políticas estatales referidas a educación de los indígenas, en tal sentido, el segundo propósito gubernamental no es otro que el de ceder ante la movilización y la lucha de las comunidades indígenas. (Población y Bravo 2013)

La década de los años noventa daría una suerte de giro en relación al reconocimiento y la garantía de derechos a grupos indígenas y afrodescendientes, puesto que, en 1991, producto de una negociación entre el gobierno colombiano y la insurgencia del M 19, además de una década de movilización y lucha indígena, se diera lugar a la realización de una Asamblea Nacional Constituyente. En esta nueva constitución Colombia es reconocido, como un país pluriétnico y multicultural, lo cual, supone el tránsito de una sociedad monocultural a una pluriétnica. (Ortega y Giraldo, 2019) Estos cambios empezaron a tramitarse desde mediados de la década de los años ochenta y la educación de origen propio pasó de llamarse indígena a llamarse etnoeducación.

Para el año de 1994, se promulgó la ley 115, que dio desarrollo al artículo 68 de la constitución política de Colombia, según el cual: “*Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural*”. Dicha ley ofrece una definición de la etnoeducación, referida a esta como un servicio público, en tal sentido suscribe:

Se entiende por Etnoeducación “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Ley 115 de 1994. Título III, Artículo 55°)

Parágrafo: En funcionamiento las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de los requisitos establecidos en la Ley 60 de 1993.

Dicha ley para grupos étnicos, además, complementa su normatividad apoyada en los artículos:

Artículo 58. Formación De Educadores Para Grupos Étnicos: El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.

Artículo 62. Selección De Educadores: Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados.

Los principios y fines que fundamentarían dicha ley estarían representados en los principios y fines generales de educación en Colombia los cuales se encuentran contenidos en la Ley General de Educación 115 de 1994, según la cual

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (Ley 115 de 1994)

Dicha ley, además tendría en cuenta los siguientes principios y finalidad

integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Art 56, Ley 115. 1994)

Finalmente, se redactarían un nuevo decreto y una directiva ministerial para normativizar la Ley 115 de 1994, en su título III, y garantizar el desarrollo de la propuesta etnoeducativa, señalamos los que hacen referencia al desarrollo de la etnoeducación:

Decreto 804 de 1995

Artículo 5. La formación de etnoeducadores constituye un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes que se fundamenta en la concepción de educador prevista en el artículo 104 de la Ley 115 de 1994

Artículo 8. La Nación, en coordinación con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades de los grupos étnicos previstas en el artículo 10 de este Decreto, creará, organizará y desarrollará programas especiales de formación de etnoeducadores en aquellos departamentos y distritos en donde se encuentren localizados grupos étnicos, si ninguna institución de educación superior o escuela normal superior atiende este servicio.

Tales programas se adelantarán a través de las instituciones de educación superior o de las escuelas normales de la respectiva jurisdicción departamental o distrital, o en su defecto, de la que permita más fácil acceso a la demanda de estudiantes de aquella y se

mantendrán, hasta el momento en que los establecimientos de educación antes mencionados, establezcan los suyos propios.

Artículo 17. De conformidad con los artículos 55 y 86 de la Ley 115 de 1994, los proyectos educativos institucionales de los establecimientos educativos para los grupos étnicos, definirán los calendarios académicos de acuerdo con las formas propias de trabajo, los calendarios ecológicos, las concepciones particulares de tiempo y espacio y las condiciones geográficas y climáticas respectivas.

Estos calendarios deberán cumplir con las semanas lectivas, las horas efectivas de actividad pedagógica y actividades lúdicas, culturales y sociales de contenido educativo, señaladas en el artículo 57 del Decreto 1860 de 1994.

Directiva Ministerial N° 12, de 2003:

El artículo 356 de la Constitución Política de Colombia dispuso que la ley a iniciativa del Gobierno fijaría los servicios a cargo de la Nación y de los departamentos, distritos y municipios, en desarrollo de ese mandato se expidió la Ley 715 de 2001 que crea el Sistema General de Participaciones con base en la cual se distribuyen los recursos para la prestación del servicio de educación preescolar, primaria, secundaria y media por parte de estas entidades, garantizando la prestación de los servicios y la ampliación de la cobertura.

Lo anterior, da cuenta del desarrollo de la normatividad de la política pública etnoeducativa. Sin embargo, es preciso señalar que, la actual concepción de etnoeducación que se desarrolla en Colombia, resulta de una construcción del Estado y organizaciones del orden étnico político para el direccionamiento de la diversidad cultural en ambientes escolares a partir de criterios de los pueblos indígenas.

A continuación, desarrollamos el enfoque desde el cual se pretenden establecer las tensiones entre las propuestas educativas propias y las estatales. Como señalamos con anterioridad, resulta imposible realizar un ejercicio de contraste curricular con la educación propia y la etnoeducación en términos del currículo específicamente, puesto que, la educación propia no desarrolla currículos generales para todos sus participantes, sino que estos, los participantes, la definen en cada sector o resguardo de acuerdo a sus particularidades siguiendo los lineamientos establecidos por el Seip y el Pebi. Dado esto, apelamos a las teorías críticas del currículo para caracterizar las tensiones educativas entre la educación propia y la estatal.

Teoría crítica del currículo

Siguiendo la propuesta de Da Silva (1999), las teorías del currículo establecen una cuestión central, a saber: “la de saber qué conocimiento debe ser enseñado” (Da Silva, 1999, 5). Dicha cuestión se puede expresar de manera más clara al formular las siguientes preguntas: “¿qué es lo que las personas deben saber? ¿Qué conocimiento o saber es considerado importante, válido o esencial para merecer ser considerado parte del

currículo?” (Da Silva, 1999, 5) Lo anterior implica una selección de conocimientos del universo de los mismos que son discriminados para desarrollar el proceso educativo, privilegiando aquellos que se alineen en relación a la respuesta que dan a la pregunta ¿Qué tipo de persona formamos para el tipo de sociedad que buscamos? y en consecuencia, van a formar de tal o cual forma a las personas adscritas a ese proyecto.

Lo anterior permite inferir que en el fondo de las teorías del currículo hay una relación con la “identidad” y la “subjetividad”. Al respecto, Da Silva (1999), nos recuerda que la palabra currículo procede del latín *currículum*, la cual se puede traducir como “pista de carrera”, esto implica que hay un entendimiento del currículo a manera de proceso, el cual, al ser completado “*terminamos de convertirnos en lo que somos*”. (Da Silva 1999, 6) Lo anterior, expresa de manera clara la relación entre currículo e identidad, ya que, más allá de un asunto estrictamente relacionado conocimiento, resulta en un elemento constitutivo de los modos de vida de las personas:

En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en currículo pensamos sólo en conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículo está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podamos decir que, además de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad. (Da Silva 1999, 6)

Da Silva (1999) nos propone seguidamente pensar que, además de identidad y subjetividad, hay un tercer elemento importante, el cual estaría representado en el “poder”, esto en razón de que “*Seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder*”. (Da Silva 1999, 6) Este último, el poder, además, sería el elemento que separa y clasifica las teorías del currículo en teorías tradicionales, teorías críticas y pros-críticas del currículo:

Las teorías tradicionales pretenden ser apenas eso: “teorías” neutras, científicas, desinteresadas. En cambio, las teorías críticas y las pos-críticas argumentan que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder. (Da Silva 1999, 7)

Es precisamente la anterior clasificación la que nos permite situar en análisis comparativo entre las propuestas educativas de la educación propia y las de origen estatal para determinar las tensiones existentes, tema del que se ocupa este estudio, en el campo de la teoría crítica del currículo, ya que:

Los modelos tradicionales de currículo se restringían a la actividad técnica de cómo hacer el currículo. Las teorías críticas sobre el currículo, en cambio, comienzan por poner en cuestión precisamente los presupuestos de las actuales composiciones sociales y educacionales. Desconfían del status quo, responsabilizándolo por las desigualdades e injusticias sociales. Las teorías tradicionales eran teorías de aceptación, ajuste y adaptación. Las teorías críticas son teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación radical. Para las teorías críticas lo importante no es desarrollar técnicas de *cómo hacer* el currículo, sino desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el currículo *hace*. (Da Silva 1999, 14)

En la perspectiva crítica del currículo que nos presenta Da Silva (1999), resulta claro como la teoría tradicional del currículo es superada por razones de orden identitario, subjetivo y de poder. Desde este enfoque *“las teorías críticas son teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación radical. Para las teorías críticas lo importante no es desarrollar técnicas de cómo hacer el currículo, sino desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el currículo hace”* (Da Silva 1999, 7). Sin embargo, al adoptar la perspectiva crítica es importante señalar que esta es muy amplia en relación al grupo de teorías que se agrupan en esta perspectiva, en tal sentido, consideramos adecuado trabajar desde la propuesta de H. Giroux, a la que Da Silva (1999), denomina como *“El currículo como política cultural”* (Da Silva 1999, 26)

Para desarrollar una teoría crítica sobre el currículo y la pedagogía de manera alternativa, Giroux, apela al concepto de “resistencia”, el cual le va permitir plantear que *“la vida social en general y la pedagogía y el currículo en particular no son producto sólo de dominación y control. Debe haber un lugar para la oposición y la resistencia, para la rebelión y la subversión”*. (Da Silva 1999, 29) Dicha emergencia del concepto de resistencia en el trabajo de Giroux, es en cierto modo, el marco de posibilidad de su apuesta teórica ya que cree que:

es posible canalizar el potencial de resistencia demostrado por estudiantes y profesores para desarrollar una pedagogía y un currículo que tenga un contenido claramente político y que sea crítico de las creencias y de la composición social dominantes. (Da Silva 1999, 30)

Según lo anterior, la perspectiva desarrollada por Giroux, daría cuenta de la comprensión del currículo desde los conceptos de emancipación y liberación. En tal sentido sugiere que, es sólo a través de un proceso pedagógico que permita a las personas ser conscientes del poder y el control que se ejerce desde las instituciones y las estructuras de control social que estas, las personas, pueden emanciparse y liberarse de la dominación de las mismas. (Da Silva 1999) En relación a lo anterior hay tres conceptos centrales que subyacen a esta propuesta de teoría crítica del currículo *“esfera pública, intelectual*

transformador, voz". (Da Silva 1999, 31), Dichas concepciones al entendimiento de Giroux se presentan como:

el concepto de "esfera pública", Giroux argumenta que la escuela y el currículo deben funcionar como una "esfera pública democrática". La escuela y el currículo deben ser lugares donde los estudiantes tengan la oportunidad de ejercer las habilidades democráticas de la discusión y la participación, de cuestionamiento de los supuestos del sentido común de la vida social. Por otro lado, los profesores no pueden ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas activamente involucradas en las actividades de la crítica y del cuestionamiento al servicio del proceso de emancipación y liberación. Tomando como base la noción de "intelectual orgánico" de Gramsci, Giroux ve a los profesores como "intelectuales transformadores". Finalmente, el concepto de "voz", que Giroux desarrollará en la etapa intermedia de su obra, apunta a la necesidad de construcción de un espacio donde las ansias, los deseos y los pensamientos de los estudiantes puedan ser oídos y atentamente considerados. A través del concepto de "voz", Giroux concede un papel activo a su participación –un papel que cuestiona las relaciones de poder a través de las cuales esa voz ha sido, en general, suprimida. (Da Silva 1999, 31)

Estos tres conceptos darían cuenta de la propuesta de Giroux en la perspectiva crítica del currículo, entendiendo a este como una política cultural, la cual parte de la base de que el currículo incorpora la construcción colectiva de "significados" y "valores culturales" y no se restringe a la mera transmisión de "hechos" y conocimientos "objetivos". Por último, nos refiere Da Silva (1999) de la propuesta de Giroux, que "*hay poca diferencia entre el campo de la pedagogía y del currículo y el campo de la cultura. Lo que está en juego, en ambos, es una política cultural*". (Da Silva 1999, 32)

Hasta aquí hemos desarrollado los preceptos conceptuales y teóricos desde los cuales pretendemos aproximarnos al problema de las tensiones entre las propuestas educativas para la atención étnica y cultural de origen estatal y las formuladas en la base de las comunidades indígenas bajo el nombre de educación propia intercultural y bilingüe. Finalmente es importante recordar las categorías desde las cuales aproximamos el problema, a saber: Interculturalidad; Etnoeducación; Educación Propia; Educación Intercultural Bilingüe; Encubrimiento del Otro, Diálogo Intercultural y Teoría Crítica del Currículo.

1.5 Pregunta de investigación

En relación a esta tensión o pugna entre sistemas educativos propios y oficiales/estatales nos interesa responder las siguientes cuestiones ¿cuáles son los preceptos conceptuales, culturales e históricos que dan fundamento a la educación propia del pueblo originario Nasa y sus instituciones Consejo Regional Indígena del Cauca-Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca? En la misma línea ¿Cómo

entienden la interculturalidad? ¿Cuál es la oferta del ministerio de educación nacional de Colombia para la educación de los pueblos indígenas? ¿Cuáles son los elementos de afinidad o diferencia entre ambas propuestas? Resolver estos interrogantes constituye el ejercicio de investigación que proponemos desarrollar para intentar responder la pregunta central de este trabajo:

¿Cuál es el elemento central de la tensión entre las propuestas educativas del Cric-Acin del pueblo Nasa y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el desarrollo de los procesos de formación del pueblo originario Nasa?

1.6 Metodología (Precisiones metodológicas)

Esta investigación recoge elementos del enfoque cualitativo y crítico, el cual “(...) *asume la investigación como una práctica colectiva de producción de conocimiento, articulada a procesos organizativos y movimientos sociales, que se propone comprender y fortalecer su capacidad de resistencia y generación de alternativas al capitalismo*” (Torres, p. 73, 2014,). Esto implica el uso de herramientas metodológicas participativas que vinculan a los actores de la experiencia en la investigación. Además, la producción de conocimiento se desarrolla alrededor de iniciativas que buscan transformaciones profundas de sus contextos.

La recuperación de la información se realizó a través de tres técnicas. Por una parte, se realizaron entrevistas semiestructuradas a personas vinculadas directamente con los procesos de educación propia del pueblo Nasa. Por otra parte, se recurrió a las notas de campo e informes laborales realizados por el investigador durante sus inmersiones en algunas comunidades Nasa, generalmente, en el apoyo a la realización de procesos y actividades comunitarias y/o educativas. Finalmente, se recurrió a la revisión de producción bibliográfica que las propias organizaciones indígenas han realizado⁴, también se recuperaron documentos de una institución educativa que ha desarrollado desde hace varias décadas la propuesta de educación propia⁵ y, por supuesto, también se retomaron tesis y artículos académicos que han abordado la temática.

⁴ Esta bibliografía fue sugerida por investigadores que hacen –o hicieron- parte de procesos de educación propia. Esta elección resulta importante como una forma de visibilizar la palabra construida históricamente por los actores de la experiencia.

⁵ Esta institución educativa resulta importante ya que ha desarrollado todo el proceso de la educación propia; es decir, surgió hace 50 años, se consolidó desde las escuelas comunitarias y continúa en ejercicio de la educación propia hasta la fecha.

Una vez recuperada la información se procedió a transcribirla –cuando fue necesario- y, posteriormente, a organizarla en una rejilla. Este instrumento fue construido a partir de categorías que emergieron del marco teórico en diálogo con los planteamientos y sentires de las personas entrevistadas. La organización de la información resultó importante para realizar el análisis e interpretación de la misma ya que –como señala Torres: “(...) *permite pasar de una mirada global (la información recogida en archivos, entrevistas, conversatorios, etcétera) a una más focalizada que facilite la realización de otros procesos analíticos*” (Torres, p. 78, 2014).

Posteriormente, se realizó una interpretación crítica de la información y se procedió a las primeras redacciones del informe y las conclusiones. Estos hallazgos fueron puestos en diálogo con las personas entrevistadas y, a partir de estas percepciones, se realizaron ajustes y precisiones que se expresaron en la redacción final.

La entrevista semiestructurada.

Este estudio implementó la entrevista semiestructurada para la recolección de información. Al respecto, Hernández, Fernández, y Baptista (2014) resaltan que dicha herramienta se constituye en una perspectiva flexible que permite apropiarse de la realidad en la forma en que la perciben los actores de la experiencia. Para Andrade (2021) la entrevista semiestructurada dispone de un “guión” que recoge los conceptos o categorías más importantes del estudio, permitiendo relacionar los objetivos del estudio con el tema de conversación.

En esta investigación la muestra se caracteriza como no probabilística, toda vez que la elección de las personas que participan se basó en criterios de adecuación a los objetivos de la investigación y sus características (Andrade 2021). Las personas que permitieron desarrollar esta entrevista sobre educación propia intercultural hacen parte del Cric y trabajan en procesos de educación propia. A continuación, se describe sucintamente su formación e importancia para esta investigación:

Sergio Rojas es un politólogo formado en la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Su formación en resolución de conflictos, lo llevó a trabajar desde el año 2006 alrededor de las comunidades indígenas. Su acercamiento a las comunidades indígenas se dio en dos sentidos, el primero en el acompañamiento político organizativo, así como también en la parte referida a movilización social acompañando la Minga; el segundo sentido hace referencia a la parte laboral, en la cual se ha desempeñado como apoyo

pedagógico en el tejido de educación Çxhab Wala Kiwe. en el norte del Cauca. Actualmente se desempeña como consejero educativo en el Pebi del Cric.

Jamir Arles Fonseca es un indígena Nasa, oriundo del municipio de Toes, Cauca. Se desempeña como dinamizador de las prácticas de agricultura ancestral y orgánica. Su desarrollo en el movimiento indígena se ha dado mediante el trabajo comunitario de Çxhab Wala Kiwe. Actualmente se desempeña laboralmente en el Cric, en la construcción de memorias de cada territorio.

Libia Tatay es una antropóloga formada en la Flacso – Ecuador, es mestiza y desde hace más de quince años acompaña los procesos de educación propia del Cric y de la Acin. Su función ha sido la formación de maestros de educación propia que ahora se denominan dinamizadores en investigación sobre pedagogías propias.

Por otra parte, el análisis de contenido es una herramienta que permite aproximar múltiples aspectos y fenómenos de orden social a partir de la interpretación de textos grabados o escritos, en síntesis “pretende analizar las relaciones entre los temas abordados en los documentos revisados, permitiendo articular la información de los entrevistados con la producción teórica”. (Andrade 2021, 45)

Limitaciones

Antes de iniciar es preciso señalar algunas de las limitaciones con las que se encontró el desarrollo de esta investigación. La principal de ellas fue la pandemia ocasionada por el Covid 19 y, también, el agitado contexto colombiano durante el paro nacional (2021) de dos meses que produjo la muerte de más de veintiocho manifestantes, la mayoría jóvenes, asesinados por la fuerza pública según informes de derechos humanos y Onu. (De Rivero 2021).

Estos dos eventos limitaron el acceso a los territorios indígenas para realizar la investigación y, por otra parte, la participación de los indígenas en la movilización del paro nacional colombiano 2021 implicó el despliegue de sus comuneros, dificultando la comunicación con los mismos. Por tal razón, la entrevista semiestructurada se realizó vía plataforma virtual, específicamente en Meet (Google), la cual -con limitaciones como el ruido o las eventuales caídas de señal- permitió desarrollar el diálogo con los actores de la experiencia.

Capítulo Segundo

Contexto histórico del pueblo originario Nasa

1. Aspectos generales del pueblo originario Nasa

En Colombia existen más de 82 grupos indígenas que preservan sus lenguas autóctonas, tradiciones culturales y prácticas ancestrales; si bien los indígenas colombianos son el 4,4% del total de la población⁶, la dinámica de sus luchas, especialmente en el Cauca, muestra la intención de convertirse en un actor relevante de la sociedad colombiana.

Los Nasa, en su mayoría, se ubican geográficamente al sur de la cordillera de los Andes, en la región conocida con el nombre de Tierra Adentro, específicamente entre los departamentos de Huila y Cauca. Además, tienen presencia en otras regiones como en la cordillera Central. Arango y Sánchez (2014) clasifican los resguardos Nasa de acuerdo a las regiones y departamentos donde se encuentran ubicados de la siguiente manera:

Hay comunidades Nasa en el Huila en los Resguardos de La Gaitana, La Gabriela, Bache y La Reforma. En el Tolima están en el Resguardo de Gaitana, municipio de Planadas y en las comunidades de las Mercedes y Río blanco, en el municipio de Río blanco. En el Putumayo viven en los Resguardos de la Cristalina, San Luis, Juanambú, Campo Alegre y Villa Hermosa; además en los asentamientos de: Agua Blanca, Simón Bolívar, La Italia, La Venada, Palmeras y Argelia. En el Meta en jurisdicción de los municipios de Mesetas y La Uribe, se encuentran los Resguardos de Páez de Villa Lucía y Ondas del Cofre. En el Caquetá se asientan en los Resguardos de La Esperanza, Liberia, Altamira, La Seriado, El Guayabal, Nasa Kiwe, El Portal, Las Brisas y los asentamientos de La Palestina y Veracruz. (Arango y Sánchez, 2014)

Los territorios que habitan los Nasa en el Departamento del Cauca, tienden a ser pendientes escarpadas, lo cual dificulta acceso y los deja en una condición de sobrevivencia, por cuenta de las lluvias y catástrofes naturales. Viven en setenta y dos resguardos en una extensión de tierras de más de 1.300 Km. Además, se considera que son el segundo pueblo indígena más grande de Colombia. (Arango y Sánchez, 2014)

El Nasayuwe su lengua natal, es considerada la columna vertebral de su sistema cultural. Es estimada como la lengua originaria más importante de Colombia, en relación al número de hablantes que ostenta, aproximadamente, ochenta mil. La supervivencia de

⁶ El Censo Nacional de Población y Vivienda que realizó el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) en 2018: los resultados del censo indígena, según los cuales en el país hay 1,9 millones de personas pertenecientes a etnias indígenas.

dicha lengua, pese a su alto número de hablantes, está en riesgo desde la conquista con el proceso de evangelización y castellanización. (Arango y Sánchez, 2014)

Su organización comunitaria y política se relaciona a las figuras coloniales del resguardo y el cabildo, el primero entendido como la unidad política básica de la población indígena y, el segundo, como las instituciones políticas que rigen de manera democrática los destinos de la comunidad por mediación de la realización comunitaria de los planes de vida. Estos últimos se entienden a manera de derroteros construidos colectivamente para el desarrollo y bienestar de la comunidad.

De acuerdo con Archila y González (2010), en el departamento de Cauca conviven diversas etnias indígenas, a saber: nasas (antes designados paéces), guámbianos, coconucos, yanaconas, guanacas, pubenenses, toloroes, embera-siapiadaras e ingas. Siendo la etnia Nasa la más numerosa con cerca de 112.000 integrantes, que se proyecta al sur del departamento del Valle y el occidente del Huila, es decir en el suroccidente colombiano. Frente a esto Archila afirma que “el movimiento indígena caucano es muy heterogéneo, alberga distinciones étnicas, para no hablar de las ideológicas y políticas o las básicas entre terrazgueros –sin tierra– y comuneros –pertenecientes a resguardos” (Archila y Gonzales 2010, 15), lo cual daría cuenta de la diversidad de identidades y posturas que confluyen en el Cric. Toda vez que las identidades son una construcción se resalta el cambio del movimiento indígena profundizando en el énfasis identitario pasando de la clase a la etnia, recordando que la primera hacía alusión a su paso por la Anuc. (Archila y Gonzales 2010)

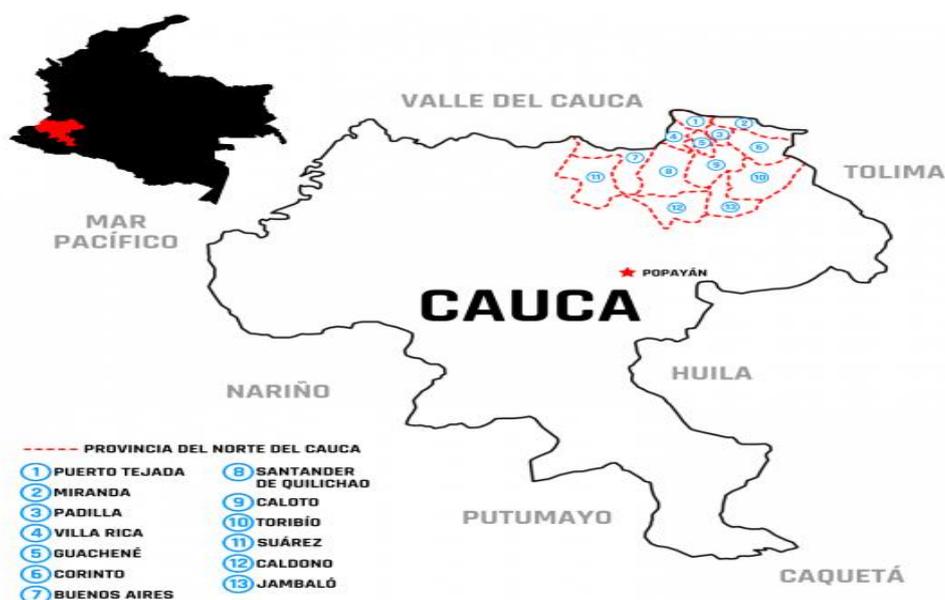


Imagen 1: Mapa específico de territorios indígenas Nasa en el Departamento del Cauca. Fuente: Dane 2016

2. Del origen del pueblo Nasa a la guerra de liberación indígena

La estrella un día decide bajar a la tierra y al ver la tranquilidad, la paz y la transparencia del agua, tocó sutilmente con una de sus puntas la laguna sagrada y de allí nacieron los primeros habitantes del pueblo Nasa. (Castro y Téllez 2018, 187)

La historia del pueblo indígena Nasa, no es distinta a la de los demás pueblos originarios que padecieron el proceso de la “conquista de América”. Sufrieron distintos tipos de vejámenes por parte de los españoles, además de la negación de sus creencias, cultura, tradiciones y cosmovisión, como también la imposición a sangre, fuego y cruz, de una cultura y una religión que les era del todo extraña. (Castro y Téllez 2018)

Siguiendo la lectura (Castro y Téllez 2018), desde que los españoles iniciaron el proceso de dominación por conquista. Las leyendas, los dogmas y los mitos de los pueblos originarios fueron eliminados en razón de que promueven la idolatría y, en consecuencia, deberían ser erradicadas de todos los territorios que ahora eran ocupados por la corona española. De igual manera, sus sistemas políticos y de justicia fueron desconocidos e incluso “las creencias acerca de su origen fueron tildadas de paganas o impuras” (Castro y Téllez 2018, 186)

Pese a lo anterior, algunos pueblos originarios nunca reconocieron el “Dios” de los españoles, así como tampoco la negación de su mito fundacional o de nacimiento. En tal sentido, el pueblo originario Nasa, sitúa su origen a partir del encuentro de una estrella con el agua de una laguna; tal como lo referimos en el epígrafe inicial. En el mismo sentido del mito, agregan que: “Uma (la tierra) y Tay (el sol) se unieron para crear los administradores y protectores de la tierra. Dos de estos protectores fueron y siguen siendo Até (la luna) y A (la estrella)”. (Castro y Téllez 2018, 187)

Adicionalmente, el mito se complementa con el nacimiento de dos tipos de personas: 1) los Nasa que habitaban la parte superficial de la tierra y 2) los Tapanos que habitaron en las profundidades de la tierra; los Tapanos se caracterizaban porque solo salían a la superficie en las épocas de cosecha para tomar alimentos y, sin embargo no podían recoger algunas especies; ya que no podían ingerir sal ni ají, así como tampoco beber chicha, la ingesta de esta bebida y estos alimentos desarrollaba energías negativas que podrían contaminar la comunidad de los Tapanos. (Castro y Téllez 2018)

Finalmente, el mito remite a una ley sagrada que prohibía el ingreso de las personas Nasa a las profundidades donde habitaban los Tapanos, dicha prohibición busca impedir que se impurificaran a las comunidades que habitaban bajo la superficie de la tierra; dada la ingesta habitual de sal y ají y, por supuesto, el consumo de chicha de los Nasa, esta visita suponía un riesgo y por ello se prohibía. Un día, un habitante Nasa se atrevió a descender a las profundidades bajo la tierra y en ese momento se cerró para siempre el ingreso a las profundidades y se perdió el contacto con los Tapanos, quedando así un solo tipo de persona, los Nasa de la superficie. (Castro y Téllez 2018)

Más allá del componente místico en relación al origen del pueblo originario Nasa, no son pocas las fuentes que referencian un carácter aguerrido, de lucha y resistencia en su cultura, contra las imposiciones de “fe, tributarias, políticas y esclavizadoras que querían arrebatarles no sólo su identidad sino también, su lengua y su cultura”. (Castro y Téllez 2018, 187)

El primer encuentro entre los Nasa y los españoles, se dio, producto de la búsqueda de estos últimos de una ruta hacia la ciudad del Dorado (mito que hacía alusión a una ciudad de oro oculta en las montañas de América), lo cual los llevó al cañón de la Plata en la región bajo el nombre de “Tierradentro”, territorio que en la actualidad comporta los departamentos de Huila y Cauca.

Dicho encuentro supuso una confrontación que duraría más de un siglo y cuyos resultados pueden medirse en los miles de originarios asesinados, así como también en el resultado de las negociaciones que detuvieron el conflicto mas no la dominación ni la invasión, pero les concedió algo de reconocimiento. (Cric 2017) En un sentido estricto, estos resultados hacen referencia a la consolidación de resguardo con reconocimiento de la corona y cierto margen de autonomía.

En relación a lo anterior, muchos de los episodios de lucha de los Nasa fueron violentos y, en principio, iniciaron su desarrollo en pequeñas comunidades que hicieron resistencia al dominio y control español. El resultado de estos episodios hizo que más comunidades y pueblos originarios, incluso con diferencias y problemáticas marcadas, se juntaran para hacer frente al enemigo invasor, sumando un ejército de más de 20.000 mil hombres de distintas etnias. Para fundamentar este punto traemos a colación el trabajo de Bonilla (2014), según el cual:

La mejor muestra del éxito de esta política de los indígenas caucanos fue el resultado de la primera etapa de esta gran guerra. Todos hemos oído la historia de cómo la Gaitana y el Cacique Pigoanza desarrollaron toda una campaña que les permitió reunir en 1583 más

de 7.000 paeces, 6.000 yalcones, 7.000 pijaos. Es decir, más de 20.000 hombres de guerra o de “macana”. (Bonilla 2014, 15)

A pesar de la lucha y la resistencia ejercida por los originarios de distintos pueblos, después de un tiempo, producto de los múltiples embates y bajas en sus filas, además de la implementación y el uso de elementos protección física como armaduras, caballos y armas por parte de los españoles, terminaron siendo dominados por estos; sin embargo, es preciso señalar que los españoles contaron con el apoyo de algunas tribus originarias que cedieron ante los sobornos o las presiones y, terminaron traicionando a los indígenas en resistencia a la dominación de España. (Castro y Téllez 2018)

El efecto fue devastador, como indican Castro y Téllez (2018), citando a Arango y Sánchez (2014): “En el caso colombiano para 1492 había aproximadamente 10 millones de personas en todo el territorio, y para 1650 era menor o igual a 400.000” (Arango y Sánchez, 2014 citado por Castro y Téllez 2018, 190) De acuerdo a lo anterior, es preciso señalar que la cifra la constituyen tanto las bajas de guerra como las originadas por enfermedades.

Si bien las bajas de guerra de los originarios fueron elevadas, en el bando contrario los golpes que asestaban los indígenas no eran menores, al respecto Bonilla (2014), plantea que “lograron destruir poblaciones españolas como la Plata y Caloto. La primera fue incendiada completamente en 1577 y murieron en ella 900 españoles, luego de lo cual ejércitos nativos taponaron las minas que tanto codiciaban los invasores. (Bonilla 2014, 15)

A pesar de lo que hemos mencionado, ahora sometido a una nueva cultura, el pueblo originario Nasa nunca decayó en su intento de acabar la opresión que los negaba como humanos, que desconocía su cultura y sus formas, sus creencias y su cosmovisión y no hacía de ellos más que esclavos que ahora debían rendir pleitesía a un rey al otro lado del mar. En tal sentido, a pesar de sus esfuerzos, fueron establecidos en sus territorios el sistema de encomienda y las misiones, sin embargo, y como producto de la guerra de liberación indígena: “(...) hacia 1700 se llega a la negociación política con la corona española que les reconoció a caciques como Juan Tama de la Estrella el llamado “título de los cinco pueblos”” (Cric 2017, 18), el cual reconocía autonomía al territorio que ocupaban 5 pueblos de origen Nasa.

Hasta este punto desarrollamos el recorrido por el origen y la defensa cultural Nasa en la colonia y la conquista, en el siguiente acápite nos ocupamos de su desarrollo y consolidación como movimiento a partir del siglo XX, resaltando que en acuerdo con

Bonilla (2014) todo el periodo desde la colonia hasta la fecha en que retomamos el estudio se ha caracterizado por la defensa, la recuperación y el fortalecimiento cultural, así como una lucha continua por su autodeterminación.

3. Quintín y Álvaro: referentes educativos históricos de los Nasa

Para Corrales (2005), Manuel Quintín Lame, cuya fecha de nacimiento aún resulta indeterminada por las múltiples fuentes que especulan la misma, afirma según testimonio de él mismo, haber nacido el 31 de octubre de 1883, en el resguardo de Polindara, hoy municipio de Totoró en el Cauca. Quintín Lame, habría sido el hijo de un par de indígenas terrajeros que desarrollaban sus labores en las grandes haciendas de grandes terratenientes del Cauca, al igual que su padre “trabajó la tierra de los demás sin recibir casi nada a cambio” (Corrales 2005, 204)

Como la mayoría de sus contemporáneos indígenas, no fue a la escuela, pero el trabajo al lado de su padre le hizo comprender en carne propia los sufrimientos y las explotaciones a las que eran sometidos los indígenas.

De acuerdo con Corrales (2005) a los 18 años, mientras prestaba servicio militar en el ejército colombiano, aprendió a leer y a escribir. Este nuevo conocimiento le permitió usar herramientas de comunicación para denunciar las violaciones del Estado y los terratenientes, así como también luchar por las reivindicaciones y derechos de los indígenas, en tal sentido “fue el primer indígena colombiano en señalar públicamente la necesidad de la lectura y la escritura del español como una herramienta para enfrentar con la ley a los invasores blancos”. (Corrales 2005, 205)

En relación a lo anterior Quintín Lame, se presenta como un indígena iletrado que aprendió a escribir para comunicar a los indígenas, propendiendo por su liberación y manteniendo la cultura por medio de la organización, así como también de la lucha política y social. Por todas las razones que hemos presentado hasta aquí, Quintín Lame es considerado como uno de los ideólogos y referentes políticos y educativos más importantes del siglo XX. (Corrales 2005)

Otro de los referentes e ideólogos de la educación propia que aborda este estudio es el del Padre Álvaro Ulcué. Nacido en 1943 en el resguardo indígena de Pueblo Nuevo en Caldon, Cauca. Su historia está referida a la de un sacerdote formado en el catolicismo que fungía como párroco de Toribío, Cauca. Se cuenta que se hacía partícipe de las recuperaciones de tierra de los indígenas Nasa, hacia el año de 1980. En los años siguientes, también apoyó las propuestas de educación construidas por indígenas, incluso,

hizo parte del proceso de educación propia en los inicios del PEBI y, generó las condiciones para el acercamiento entre el movimiento indígena y la iglesia. En relación al difícil contexto en el cual Álvaro Ulcué se hizo un referente de los indígenas Nasa:

El padre Álvaro recogía elementos de un proceso más amplio de lo que puede alcanzar una sola persona. Hay que recordar que el CRIC se fundó en el norte, allí se dieron las primeras recuperaciones de tierras. [...] El padre Álvaro Ulcué se hizo líder en ese contexto. (CRIC 2004, 122)

En el año de 1984, en la fecha 10 de noviembre, caería ultimado el padre Álvaro Ulcué a manos de la policía nacional en el municipio de Santander de Quilichao en el Cauca. Un día antes habían sido desalojados los indígenas Nasa que cumplían la labor de recuperadores de tierra en López adentro. Actividad de recuperación de tierras en la que había participado Ulcué. De acuerdo con el Cric (2004), el vacío que dejó la muerte violenta del padre Ulcué, generó una movilización importante en relación al fortalecimiento del proyecto educativo indígena que, en vida, apoyara Ulcué.

4. Creación del Consejo Regional indígena

Siguiendo a Londoño (2003), en el momento de su fundación, 4 de febrero de 1971, el Cric reunió cerca de dos mil personas, ubicadas en 7 cabildos del departamento del Cauca. Se presume que todos ellos tenían claridad suficiente sobre los puntos que aglutina su plataforma de lucha, como también la certeza de que la pelea no era por la tierra que implicaba propiedad sino por su territorio, en el que podían desarrollar su cultura, su forma tradicional de producción, a la vez que preservar sus zonas sagradas desde una administración autónoma que propende por vivir en armonía con la naturaleza.

En la asamblea de Toribio nació entonces una nueva organización, diferenciada del movimiento campesino, que buscaba dar voz a las crecientes demandas del sector indígena: el CRIC. El mismo año, en el mes de septiembre, una segunda asamblea en La Susana, Tacueyó, nombró unas directivas estables y consolidó el programa de la nueva organización (Tatay 2011, 10)

El proceso de constitución del Cric delimitó los aspectos más sustanciales de su plataforma de lucha, a saber: i) recuperación de las tierras ocupadas por los terratenientes, ii) ampliación los resguardos existentes de acuerdo con las necesidades poblacionales de la comunidad, iii) abolición del pago de terrajes, iv) reconocimiento del gobierno indígena al interior de la población y el respeto de su autonomía por parte del gobierno nacional, y v) fortalecimiento de su cultura y preservación de su lengua nativa. (Londoño 2003)

Esta nueva plataforma toma distancia de los planteamientos gubernamentales que concebía la Anuc como una organización de origen campesino.

Dentro de su historia como movimiento indígena se pueden distinguir cuatro periodos o etapas de consolidación, en términos de lucha y resistencia, así: el primer periodo inicia en 1967, se caracterizó por las recuperaciones territoriales y el afianzamiento del sentimiento colectivo en procura de fortalecer la identidad en sus comunidades.

En el segundo periodo, inicia con la consolidación del Cric en 1971, los indígenas asumen una actitud defensiva debido a sus posiciones divergentes con el Estado. Y se les comienza a ver como comunidades ligadas a movimientos subversivos. La lectura que hacen en este sentido los indígenas es que la presencia de cualquier grupo tanto de izquierda como de derecha los afecta negativamente.

El tercer periodo que comienza con la resolución de Vitonco en 1985, se exige tanto al Estado como a los grupos armados que abandonen el territorio y que permitan el ejercicio pleno de la autonomía de sus pueblos⁷.

Por último, el cuarto periodo se presenta cuando en el año 1990 se produjeron cambios en la administración del Cric y se decidió contribuir en procesos democráticos nacionales. Finalmente, en 1991, Colombia se reconoce como una nación pluriétnica y multicultural. No obstante, se produjo un distanciamiento, pues no se coincidía con la concepción conservadora del Estado.

En relación a su estructura organizativa, en la actualidad, agrupan más del 90% de las comunidades indígenas del departamento del Cauca, representados en diez pueblos, ciento quince cabildos y once asociaciones de cabildos que están divididos en nueve zonas de importancia estratégica. Igualmente, legalmente constituidos, existen “84 Resguardos de 8 pueblos indígenas del Cauca: Nasa – Paéz, Guambiano Yanaconas, Coconucos, Epiraras – siapiraras (Emberas), Totoroes, Inganos y Guanacos”. (Cric 2004, p 117)

A continuación, se presenta un mapa donde se señala, tanto la ubicación geográfica específica, como también la distribución de los resguardos indígenas Nasa en el departamento del Cauca, lo anterior, señalando los límites municipales y departamentales.

⁷ Un ejemplo de lo anterior fue el hecho de que a pesar de haber promovido la negociación del M 19 (Movimiento 19 de abril), el Cric, le criticaba a este grupo que usara sus territorios indebidamente. Le exigió también al Movimiento Quintín Lame que dejara las armas. (Londoño 2003)

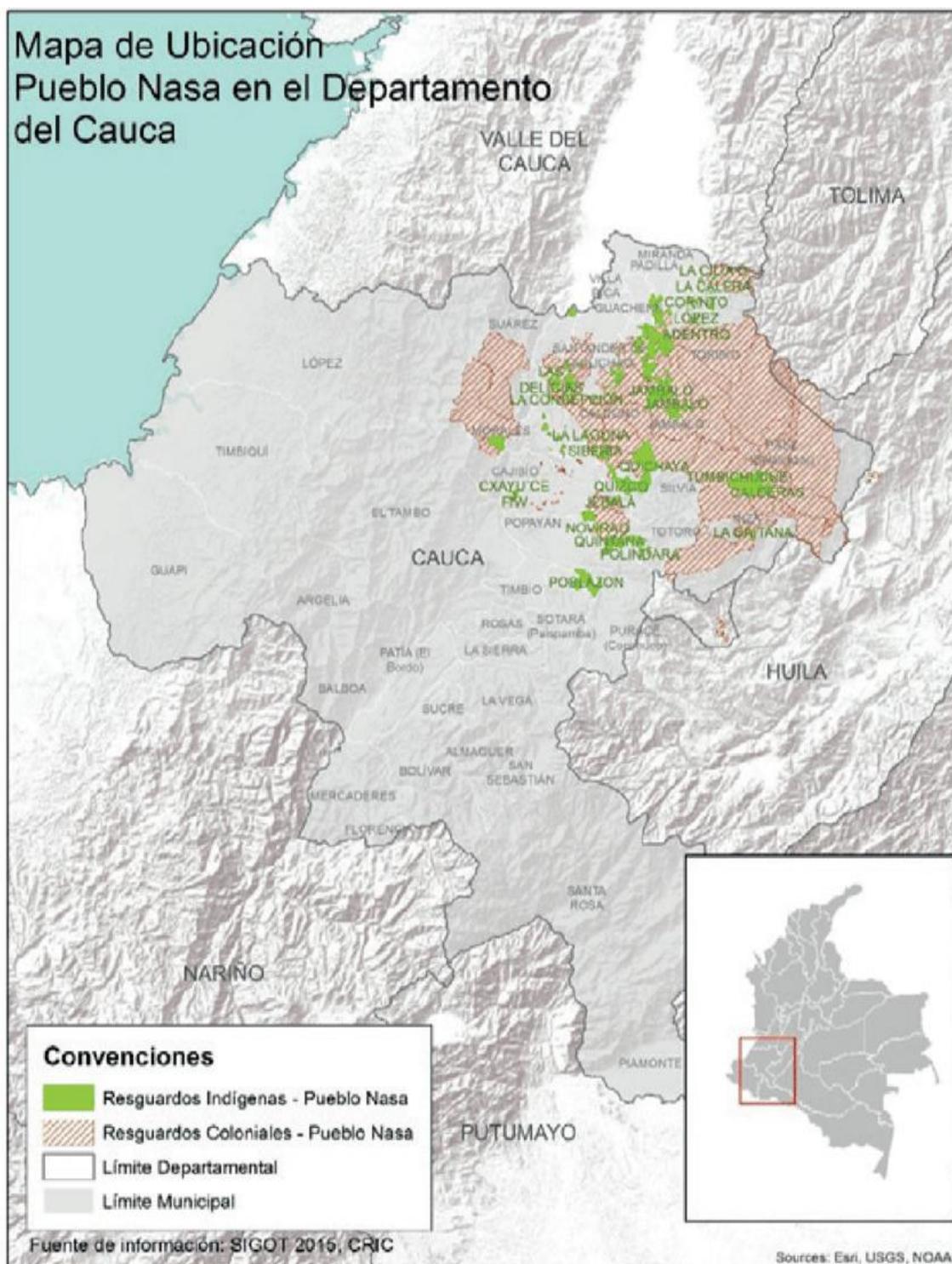


Imagen 2: Mapa de resguardos indígenas Nasa del Departamento del Cauca. Fuente: Cric- Sigot 2016

Finalmente, en relación al carácter y reconocimiento que tiene el Cric, este es reconocido como una autoridad de carácter especial y en la actualidad “lidera negociaciones con el Estado, producto de un sinnúmero de compromisos que la nación colombiana tiene con los grupos indígenas de esta parte del país”. (Cric 2021, p 46)

5. El tránsito de una educación indígena a una propia

Una de las primeras reflexiones que se plantearon los indígenas Nasa, una vez desarrollada la conformación del Cric en 1971, con relación a la educación, era la necesidad de leer y escribir por parte de los comuneros indígenas. Dicha necesidad se deriva del relacionamiento con el Estado en términos de garantía de derechos, lectura y firma de títulos de propiedad.

El carácter político organizativo que se otorgaba a la lectura y la escritura, y que se conservaría en el enfoque pedagógico posterior, queda consignado en el nombre de la cartilla que se utilizaba en procesos de alfabetización de adultos a finales de los años setenta “*Aprender a leer es aprender a luchar*”. (Tatay 2011, p, 12)

De acuerdo a lo anterior, la educación se convertiría en uno de los pilares de la plataforma del Cric, toda vez que se hacía necesario desarrollar programas de formación propios para fortalecer la identidad y a la vez generar conocimientos que les permitiera un diálogo horizontal y crítico con el Estado colombiano.

Desde esta perspectiva la educación propia surge como un instrumento de lucha política que fortalece la identidad cultural y da paso a un nuevo proyecto educativo desarrollado por indígenas y para indígenas que entendían que “la lucha por la autonomía abarcaba tanto lo cultural como lo político”. (cric 2004, p 40)

Serían las mingas y luchas que desarrollaron desde los años setenta, en adelante, las que permitieron que sus demandas en relación a la identidad y la cultura, fueran incorporadas a los procesos educativos que se desarrollaban y financiaban desde el Estado, dicha educación de origen estatal tenía un carácter de alfabetización bilingüe.

De acuerdo a lo anterior, Rojas & Castillo (2005), sugieren que el desarrollo de la consolidación de la educación propia en el marco de las políticas educativas de Colombia, es un proceso que está compuesto por cuatro etapas o momentos, los cuales inician en el siglo XIX y se desarrollan hasta el momento actual:

Primera etapa (1997-1974)

La primera etapa, como afirma Tatay 2011, inicia desde 1887, fecha en la cual el Estado colombiano, realiza la firma del convenio educativo del Concordato, en la Santa Sede, según el cual los territorios indígenas eran territorios para las misiones de evangelización

el Estado autorizó a la Iglesia la creación de centros educativos con el objetivo de evangelizar los grupos étnicos presentes en territorio colombiano (1887), ratificando esta

encomienda mediante convenios en 1903, 1928 y 1953. Los territorios habitados por pueblos indígenas fueron considerados Territorios de Misiones. (Tatay 2011, p, 24)

Esta primera etapa, cuyo origen, como ya dijimos, se remonta hasta el siglo XIX, según Tatay 2011, se caracteriza en términos normativos y legislativos en materia educativa en relación a la promulgación de decretos que orientaban la responsabilidad de la educación de los indígenas en manos de la iglesia católica:

De esta primera etapa, en el siglo XIX, hacen parte normativas como el Decreto del Libertador (1820) que definía en materia indígena: “los niños mayores de 4 años y menores de 14 deben asistir a la escuela y aprender el saber reconocido por el hombre blanco”, las misiones no sólo deben evangelizar sino difundir la civilización occidental. (Tatay 2011, p, 24)

El final de esta primera etapa coincide con la celebración de una asamblea nacional indígena que se realizó en el año de 1974, en la ciudad de Bogotá. El resultado de este encuentro consistió en el posicionamiento del problema del no reconocimiento cultural indígena a nivel nacional. Este espacio en gran medida es impulsado por el Cric, a pocos años de su creación. (Rojas & Castillo 2005)

La finalización de este periodo o etapa, también coincide con formación del Cric, en 1971, en este contexto, se da origen al primer programa de educación para indígenas, el proyecto educativo bilingüe (Peb) -tema que desarrollamos más adelante-, en 1978, en el quinto congreso de la organización indígena, propendiendo por responder las preguntas “¿Qué es la educación para el CRIC? ¿Cómo es su proyección educativa en comparación con la educación convencional? ¿Cómo puede ser la educación una herramienta política? La respuesta de estos interrogantes se desarrolló dentro de la primera etapa del Cric, a partir del contexto educativo que se vivía en la región del Cauca en Colombia y cuyo diagnóstico para la época era el siguiente

Algunas características de la educación en la región -el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias (es decir, los cabildos), el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno- fueron criticadas dentro del PEB y nos llevaron a re conceptualizar la educación en general. (Cric 2004)

Segunda etapa (1974-1982)

La segunda etapa representa el inicio del tránsito de una educación confesional y civilizadora, propuesta que desarrollaba el concordato por medio de las misiones

evangelizadoras y, se inicia con la incorporación de las lenguas vernáculas de los indígenas en los programas de enseñanza:

La segunda etapa comienza con la modificación del Concordato: la ley 20 de 1974 suprime el privilegio educativo de la iglesia católica sobre las poblaciones indígenas. Concluye al desencadenarse la política represiva del gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978 - 1982) (Rojas & Castillo 2005, 40)

Durante este periodo se acuerda finalizar formalmente con el control sobre la educación que desarrollaba la iglesia católica bajo la figura del concordato, sin embargo, este tipo de educación confesional se seguía desarrollando bajo la modalidad de educación contratada.

En 1978, el decreto 1142, abre la posibilidad a la incorporación de lenguas indígenas en la enseñanza, lo cual da nacimiento a la educación bilingüe y bicultural en las políticas de Estado. (Rojas & Castillo 2005) En este decreto se define que la educación debe guardar relación con las necesidades y los elementos culturales propios de las comunidades indígenas, permitiendo la participación de estos en la formulación y el diseño de sus programas educativos, también se concede la autonomía para realizar alfabetización en lengua materna, así mismo el desarrollo de criterios para la selección de maestros indígenas y por último, la posibilidad de desarrollar calendarios y horarios especiales para el desarrollo de las actividades de educación. (Tatay 2011)

Tercera etapa (1982-1991)

En 1982, el ascenso de Belisario Betancourt a la presidencia de la república, daría inicio a la tercera etapa del proceso que registramos. Esta tercera etapa se caracterizaría por la implementación de decretos relacionados a la excepcionalidad de la reglamentación general de educación, en el caso concreto de los indígenas

en 1986 se exonera del sistema de Concurso a los maestros indígenas, se exceptúa de título profesional a las directivas docentes de poblaciones étnicas minoritarias en 1987 y finalmente se exonera a los territorios indígenas de la aplicación del Programa Escuela Nueva, destinado al entorno rural del país. (Tatay 2011, p 25)

Dicho reconocimiento de la excepcionalidad de los indígenas, permite observar que existen otros modos de desarrollar la educación e invita a pensar la posibilidad de una política educativa diferenciada para las minorías étnicas. En relación a lo anterior, Tatay (2011), nos sugiere que durante este periodo el afianzamiento de la autonomía del Cric

iba en ascenso, al punto que dentro del marco del programa educativo se entendiera al estado como un ‘facilitador’ en vez de un ‘orientador’ del proceso educativo

En el marco del programa educativo del CRIC el Estado no conservaría el papel de orientador y verificador de las dinámicas educativas, el Estado se convierte en este sentido en un “facilitador” del derecho y no en un “ejecutor” del derecho a la educación indígena o propia, cediendo este papel a los pueblos indígenas y sus organizaciones. (Tatay 2011, p 26)

La tercera etapa presenta un giro importante hacia las políticas indígenas, dentro de los factores que confluyen para que esto sea posible destacan: I) Consolidación de las organizaciones sociales en los órdenes local, nacional e internacional. II) Reconocimiento a las organizaciones sociales como interlocutoras de sus poblaciones y III) Los procesos de ‘legalización’ de tierras, que permite a las poblaciones indígenas recuperar el dominio formal sobre éstas. (Rojas & Castillo 2005)

Siguiendo a Rojas & Castillo (2005), el final de este tercer periodo estaría signado por la implementación de la constitución de 1991, sin embargo, a su juicio, uno de los elementos más importantes obtenidos durante este periodo es el reconocimiento territorial indígena y el reconocimiento como autoridad político administrativa de estos territorios; en síntesis

(...) la Tercera etapa, la cual culminará con la adopción de la Constitución de 1991, durante la presidencia de César Gaviria. Estos diez años corresponden a una nueva política indigenista que concluye con una profunda modificación del escenario nacional. Los gobiernos sucesivos extenderán masivamente la figura jurídica del resguardo a las poblaciones de tierras bajas, reconociendo así una territorialidad indígena provista de una autoridad con rango político-administrativo – el cabildo– en casi una cuarta parte de la superficie nacional. (Rojas & Castillo 2005, 41)

Cuarta etapa (1991-2022)

Finalmente, la cuarta etapa consideraría el periodo que va desde la promulgación de la constitución política de 1991, hasta la actualidad, sin embargo, se destaca durante el desarrollo de este periodo que “pareciera que la institucionalidad se resiste a desarrollar jurídicamente y en la práctica lo que fuera consagrado en la Constitución”. (Rojas & Castillo 2005, 42) En tal sentido, emerge una tensión en relación al desarrollo y la concreción de las políticas orientadas a satisfacer las necesidades de los indígenas y otras comunidades étnicas.

El desarrollo de esta cuarta etapa del proceso de educación propia indígena, constituye el espacio temporal en el cual desarrollamos nuestro estudio, toda vez que,

como se ha expuesto en las etapas del proceso, este siempre se ha desarrollado sobre la base de las tensiones. Sin embargo, durante este periodo y por efecto de la nueva constitución, se desarrollan una serie de derechos, a través de artículos, que van a fortalecer la plataforma de desarrollo de una educación propia:

Artículo 7: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana. (Constitución 1991).

Artículo 10: Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparte en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. (Constitución 1991).

Artículo 68: Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad. (Constitución 1991).

Artículo 70: El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso de todos los colombianos en igualdad de oportunidades por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de educación de la identidad nacional. (Constitución 1991).

Por otra parte, según Tatay (2011), en este contexto generado por la nueva constitución de 1991, es importante señalar que, emerge la ley aprobatoria del convenio 169, de la Organización Internacional del Trabajo (Oit). El anterior convenio establece que *“deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados, la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”* (Art. 26). En el mismo sentido el artículo 27, propende por la creación de escenarios educativos con miras a transmitir la responsabilidad de su formulación e implementación.

Es importante anotar que, dentro de los elementos importantes de este periodo, la nueva constitución reconoció a las comunidades con identidad cultural específica y, también, reconoció derechos colectivos, como en el caso de pueblos afrodescendientes:

La nueva Constitución reconoce, de paso, la existencia de poblaciones negras de la costa pacífica, organizadas en comunidades con identidad cultural específica, así como sus derechos colectivos sobre las tierras que tradicionalmente han poseído (art. 55 transitorio)

Posterior a la constitución de 1991, se realizan el Decreto 2127 del 1992 y la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. El primero relacionado a la definición de la etnoeducación y la asignación de roles a la estructura organizativa del MEN, para atenderla, *“(…) Este sentido es esencial, pues traduce en un aparato de acción una*

política de educación acorde a las demandas de las organizaciones indígenas de la época.” (Tatay 2011, p 28).

Por otra parte, los contenidos de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) hacen referencia a la etnoeducación. Dichos contenidos, reflejan los acuerdos que se negociaron entre el Men, las organizaciones indígenas en cabeza del Cric y organizaciones afrodescendientes (Tatay 2011). Dentro de los principios fundamentales de esta nueva norma educativa nacional se destacan

la comunitariedad, el bilingüismo, la interculturalidad, la organización, la investigación, la participación, la autonomía y características ambientales. Establece la enseñanza bilingüe tomando como fundamento la lengua materna del grupo étnico respectivo. Exige la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos y programas sociales de difusión de las minorías, y sugiere, además, la concertación de los grupos y organizaciones étnicas con el Ministerio de Educación para la prestación del servicio educativo, el desarrollo curricular, la asesoría pedagógica, la elaboración de textos y materiales educativos además de la ejecución de programas de investigación y capacitación lingüística. (Tatay 2011, p 28).

Si bien en 1978 el Decreto 1142 desarrolló los criterios para la selección de maestros y permitió que las comunidades nombraran a sus maestros, sería hasta 1992 que el MEN desarrollaría la profesionalización de los maestros en convenio con las escuelas normales y las organizaciones indígenas que tuvieran programas educativos en funcionamiento. (Cric, 2004)

En este escenario se profesionalizaron como bachilleres pedagógicos 1.167 docentes. Los que estuvieron bajo la responsabilidad de las organizaciones lo hicieron con énfasis en etnoeducación (más de 300). Los Centros Educativos Pilotos en cada región se encargaban de coordinarlos. El Programa de Educación Bilingüe del CRIC, realizó 4 promociones de bachilleres pedagógicos con énfasis en “etnoeducación”, en convenio con las normales de Los Andes y Varones de Popayán. (Tatay 2011, p 28).

En 1995, mediante el Decreto 804, se desarrolló la reglamentación del tercer título de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. Este Decreto dio operatividad a la selección propia de maestros, el nombramiento de los mismos, así como también, el desarrollo curricular y la evaluación. (Cric, 2004)

Sin embargo, pasaron 20 años sin que el congreso legislara sobre la normatividad para hacer efectivo el derecho constitucional a la administración del territorio. Fue así como en el año de 1993 se dictó el Decreto 1088, con fundamento en el artículo 56 de la constitución, el cual “regula la creación de Asociaciones de Cabildos y Autoridades Tradicionales” como antesala al reconocimiento de los territorios indígenas, el cual fue

concedido por el artículo 329 de la constitución de 1991. Después habría que esperar hasta el año 2014, para que se creara, por medio del Decreto 1959:

(...) un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de qué trata el artículo 329 de la Constitución Política. (Decreto 1959 de 2014)

Dicho decreto transfirió, parcialmente, la administración y funcionamiento de la educación propia a la autoridad indígena representada en el Cric. También se resalta el reconocimiento oficial a la educación propia, el reconocimiento del Sistema Educativo Indígena Propia -que ya había sido avalada por el decreto 2500 de 2010-, y los mecanismos de financiación de dicha propuesta. Así quedó establecido por el Decreto 1959 de 2014:

Educación Indígena Propia. Proceso de formación integral colectiva, cuya finalidad es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía de los pueblos indígenas, representado entre otros en los valores, lenguas nativas, saberes, conocimientos y prácticas propias y en su relación con los saberes y conocimientos interculturales y universales.

Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Es un proceso integral que desde la ley de origen, derecho mayor o derecho propio contribuye a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas.

Artículo 8°. Financiación. El ejercicio de las competencias y funciones públicas asignadas a los Territorios Indígenas se financiará con cargo a los recursos del Sistema General de Participaciones correspondientes a cada sector.

Si bien el anterior decreto generó las condiciones legales para la implementación de la administración educativa por parte de los pueblos indígenas, esto no se hizo efectivo. Por esta razón, el movimiento indígena, en cabeza del Cric, convoca a la movilización del 2017, Minga por la Vida⁸. Entre sus reivindicaciones planteaba la aplicación de la normatividad del 2014 y la expedición -por parte del Congreso de la República- del artículo 329 de la constitución, el cual debía -entre otras- dar amparo legal a lo planteado por el decreto 1959 de 2014. Los resultados de este escenario de movilización dieron lugar a un nuevo decreto, el 1811 de 2017:

Por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo

⁸ Movilización nacional desarrollada en el año 2017 por el movimiento indígena exigiendo el cumplimiento de acuerdos.

Regional Indígena del Cauca (CRIC), se actualiza la Comisión Mixta para el Desarrollo Integral de la Política Pública Indígena para el CRIC. (Decreto 1811 de 2017)

Este nuevo decreto creó los mecanismos para desarrollar los compromisos incumplidos con el pueblo indígena. Sin embargo, existían otras observaciones como la no contemplación de la participación comunitaria en la definición del rumbo educativo, lo cual es la columna vertebral de la propuesta educativa indígena

El sistema de la educación convencional que ofrece el gobierno en ningún momento tiene en cuenta el tema de la familia, pero como movimiento indígena estamos convencidos que el núcleo familiar es un espacio muy importante para el proceso formativo donde nace la educación. (Cric 2018, 7 y 8 de septiembre, Popayán)

De igual manera, en el desarrollo del espacio de deliberación indígena sobre las estrategias para dinamizar el Seip, que se realizó en la ciudad de Popayán, en el año 2018, se ratificó la crítica al entendimiento de la educación como un servicio y no como un derecho ancestral.

Finalmente, ante la falta de cumplimiento efectivo de la autonomía educativa indígena, el día 23 de enero de 2021 se reunieron el Consejo Regional Indígena del Cauca y sus 127 autoridades ancestrales *“llegando a acuerdos sobre las exigencias para la operatividad y la implementación del Sistema de Educativo Indígena Propio SEIP.* (Cric 2021, p 4)

Hasta aquí hemos desarrollado el camino que transitó la educación indígena en Colombia, desde el siglo XIX, referenciando la normatividad, las leyes, los decretos y convenios que ha desarrollado el Estado colombiano en materia de educación para pueblos indígenas. Este largo proceso ha dado lugar a la consolidación de la autonomía en materia educativa para los pueblos indígenas y hoy se denomina educación propia.

Capítulo Tercero

La educación propia bilingüe intercultural de los indígenas Nasa

La reconstrucción de los elementos históricos que dan forma a la educación propia del pueblo indígena Nasa del suroccidente colombiano con relación a la construcción de un sistema educativo propio de carácter intercultural y bilingüe, constituye el objetivo principal de este capítulo. En tal sentido, en un primer momento, realizamos un ejercicio de reconstrucción histórica general del tránsito de la educación indígena en Colombia hasta decantar en la educación propia del pueblo Nasa, profundizando aquellos momentos de disputa por la defensa de identidad cultural originaria, en relación a normatividad legal que producía el Estado para atender las demandas de autonomía educativa de los pueblos indígenas. De igual manera, se establecen las instituciones y el funcionamiento de la educación propia. Se finaliza el capítulo, presentando una experiencia de educación propia.

1. El Programa de Educación Bilingüe (Peb)

En el quinto congreso del Cric, realizado en el municipio de Coconuco – Cauca, en el año de 1978, deliberaba sobre el tema de la educación y la lengua propia en la vida de los pueblos indígenas, esta lengua fue caracterizada como “un vehículo de expresión pública de las reivindicaciones de la gente” (Cric, 2004, p, 54). De igual manera, se relacionó la lengua y la educación de los pueblos indígenas, específicamente el Nasa, a partir del uso de su lengua vernácula el Nasayuwe. Decía uno de los participantes en el congreso: “Kwe’sx yuwete piyawa’ pejxa’, kwe’sxyakh ewme kapiya’na ûsta” (“Hace falta estudiar en nuestra lengua. A nosotros no nos están enseñando bien”). (Cric, 2004, p, 54).

Los anteriores elementos dieron lugar, dentro de dicho congreso, a la creación del Programa de Educación Bilingüe (Peb), en 1978. Tal proyecto construiría, implementaría y desarrollaría el modelo indígena de educación desde los lineamientos del Cric con participación de las comunidades de los distintos territorios de los pueblos que integran el concejo indígena. Las transformaciones que se propusieron realizar desde la implementación del Peb en 1978, marcarían la hoja de ruta a seguir para alcanzar una educación autónoma:

- Fortalecer la lucha por la cultura y por los cabildos significa crear poder para construir y controlar nuestra propia autonomía como indígenas y como explotados.
- La educación no está en manos de las comunidades, está en manos del gobierno y de la iglesia, y su contenido no beneficia a nuestros intereses. Se hace indispensable crear
- el Programa de Educación Bilingüe para investigar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de autonomía. (investigar su cultura histórica para fundamentar su modelo propio)
- Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y que se recojan estas experiencias.
- Igualmente, se requiere que se analice la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos. (Cric 2004, p 37)

Dichas transformaciones propuestas por el Cric, indican que, desde sus orígenes, el Programa de Educación Bilingüe (Peb), “*Fue un movimiento político, y no un movimiento pedagógico*” (Cric 2004, 37). En tal sentido, este movimiento impulsaba una educación no alienante, y

(...) buscaba que la comunidad se apropiara de ella, que la viera como parte de su cotidianidad. Y no se detuvo ahí. Si la escuela pertenecía a la comunidad, tendría que ser, además, un eje fundamental para desarrollar la lucha de la gente, una herramienta de concientización y organización. (Cric 2004, p 38)

Este programa desarrollaría de manera crítica la oposición y reformulación de un proceso educativo acorde a las necesidades de los indígenas, por tanto, en su etapa inicial, el Peb implementó la participación de los niños en los procesos productivos que desarrollaba la comunidad indígena. En relación con lo anterior resulta significativo la implementación de las ‘huertas experienciales’ en las escuelas, alrededor del año de 1979 en Buenos Aires, Cauca. Dicho ejercicio guarda relación con el Decreto 1142 de 1978.

En la escuela de La Laguna hubo varios intentos de sembrar la huerta escolar, usando insumos orgánicos y semillas de la región. En un folleto llamado *La experiencia de nuestra huerta escolar*, que la misma escuela produjo en 1986, se decía que desde que nació nuestra escuela bilingüe en el año 1980, acordamos que hay que cultivar huerta escolar con hortalizas para que en nuestra escuela también aprendamos a trabajar, a producir otros alimentos, a querer y a cuidar nuestra madre tierra. (Cric, 2004, p 55)

Hasta este punto los indígenas Nasa tenían presupuestado que la educación era para “*lograr un fortalecimiento político de toda la comunidad a través de la escuela*”. (Cric 2004, 38) Adicionalmente, los congresos posteriores del Cric, el sexto y séptimo, profundizaron esta mirada desde las siguientes perspectivas:

Sexto congreso, Toribio, 1981: Las escuelas deben encargarse de fortalecer las culturas y enseñar la historia, atendiendo al conocimiento de los mayores y de los líderes.

Séptimo Congreso, Caldon, 1983: Se recomienda que la educación debe tener en cuenta la producción para que los niños y jóvenes contribuyan a proteger la naturaleza. También

se recomienda la articulación de la producción en las escuelas a las enseñanzas de los ‘thë walas⁹’.

Octavo Congreso, Tóez, 1988: Se recomienda intensificar el uso oral y escrito de las lenguas autóctonas y fundamentar la educación desde los criterios de identidad y participación comunitaria. Igualmente, debe intensificarse el proceso de formación de maestros indígenas. (Cric, 2004, p 60)

Con relación a lo anterior, es importante anotar que a este punto el Peb aún no terminaba su evolución como programa educativo, aún faltaba incorporar un último componente que estaría representado en la interculturalidad. Aunque se dice que desde el inicio en 1978 estuvo presente, no fue sino hasta 1988 después del congreso de Tóez que se empezaría a hablar puntualmente de Pebi

2. Del Peb al Pebi: El Programa de Educación Bilingüe Intercultural

La “I” al final, que complementa la evolución del Peb a Pebi en 1988, será asumida por el Cric, como la interculturalidad. Esta ampliación conceptual en la propuesta educativa indígena hace referencia a la política de relacionamiento con otros. Dicho concepto es desarrollado por el Cric, como una metodología de relación con el mundo externo, y no solamente como un proceso de asimilación cultural y de conocimientos occidentales.

La importancia de esta adopción metodológica intercultural, es la orientación hacia la traducción de contenidos externos para la formación de un pensamiento autónomo, esto en razón de que *“Hay muchas ideas que vienen de afuera que son muy valiosas para el proyecto educativo y político indígena, pero es necesario no asimilarlas sino filtrarlas desde una posición de autonomía”* (Cric, 2004, p 104).

En tal sentido, se buscaba no un trasplante de lógicas o esquemas, sino el uso de ideas externas a manera de estímulo para desarrollar lo propio desde una perspectiva autónoma usando la interculturalidad como metodología. Por autonomía, es importante aclarar, no se entiende un ejercicio de cierre para protegerse de las ideas de fuera *“Por el contrario, significa generar un desarrollo dentro del cual las ideas externas entran en un diálogo horizontal con un sistema de pensamiento que las adecua a sus propios esquemas culturales”* (Cric 2004, p 104). Entonces, *“podemos pensar en la interculturalidad dentro del proyecto educativo como una metodología de apropiación de lo externo que es muy diferente a los procesos de asimilación”*. (Cric 2004, p 117)

⁹ “thë walas”: Nombre que confiere la cultura Nasa, a sus médicos tradicionales.

La plataforma política del Cric, propende por el relacionamiento con otros, asume el pluralismo como un principio político, en tal sentido, expresa “*Entendemos interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes.* (Cric 2004, p 111). En relación con lo anterior, se resalta que la interculturalidad va más allá de lo educativo, es un principio político:

(...) puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias. (Cric 2004, p 115)

El Pebi, además de fortalecer y desarrollar los ejercicios de educación propia en los pueblos que conforman el Cric, es un “*espacio intercultural de diálogo entre activistas indígenas y colaboradores no indígenas, y también entre el equipo PEBI y las ONG internacionales que nos financian*”. (Cric, 2004, 116).

Uno de los primeros ejercicios que se realizó con apoyo del Pebi, desde la implementación de las primeras escuelas comunitarias, estaba relacionado con la formación en el salón de clases de los niños. Usualmente estos realizaban la formación en hilera, método que habían recibido de la educación oficial; esto era: “*filas firmes y rígidas dónde siempre había uno delante del otro, una cabeza más visible que otra, un niño más grande que otro*” (Tatay 2011, p 66) Lo anterior, hizo que la comunidad, el equipo del Pebi, los maestros y los estudiantes, definieron conjuntamente eliminar la fila y promover el círculo.

Hoy en día cuando los compañeros en las reuniones piden voluntariamente no trabajar en hileras, seguidos unos de otros, sino trabajar en círculo: “para que todos seamos iguales”, “para que todos seamos escuchados” (Comentarios talleres Pedagogía Comunitaria 2010), desde el PEBI se dice “ya estamos ganando” porque es una señal que transforma la visión lineal de las jerarquías en la escuela, de que hay alguien mejor que otro, de alguien que manda a otro y es la cabeza visible de la reflexión. (Tatay 2011, 66)

Otra de las estrategias exitosas desarrollada por el Pebi, que ha fortalecido el proceso de educación indígena, y en particular el del pueblo Nasa, está relacionada con la generación de espacios de encuentro, que se realizan entre los comuneros discriminados

en autoridades, maestros, familias, y estudiantes, con el objetivo de superar las actitudes verticales¹⁰ que se desarrollaba en la enseñanza entre el maestro y el estudiante, así

el PEBI descubre que los encuentros son una excelente estrategia para fortalecer la identidad y la responsabilidad compartida frente a la educación. Los encuentros se convirtieron en un espacio de intercambio significativo de aprendizaje tanto para los niños como para los mayores de la comunidad. En ellos no sólo se intercambiaban conocimientos sino también alimentos, experiencias, mitos, creencias, narraciones y las formas como se implementaba la educación en cada comunidad indígena. (Molina y Tabares 2014, p 5)

En la actualidad, el Pebi realiza encuentros en distintos territorios del Cauca, también, a nivel nacional e internacional que denomina las mingas de pensamiento¹¹. Este ejercicio aparece como una estrategia que posibilita intercambios importantes entre las comunidades y otros actores (académicos, otras experiencias de educación, etc.) que trascienden el ámbito de conocimiento profundizando en elementos de fortalecimiento de la cultura.

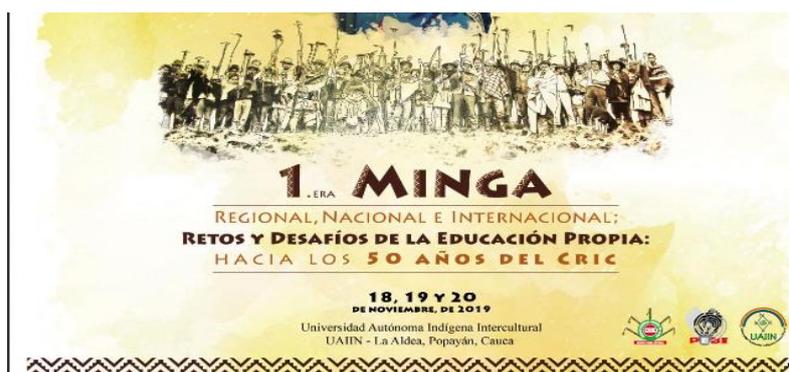


Imagen 2: Cartel de invitación Minga Internacional de educación propia en el Cauca, en el 2019.

Como se anotó, el Pebi tiene una estructura que permite su accionar articulando al Cric con las comunidades de manera directa en el desarrollo de los procesos educativos. Tal estructura está representada por una coordinación colegiada, la cual está compuesta de un cuerpo de tres coordinadores (Administrativo, político organizativo y pedagógico) encargados de orientar los componentes del programa que lleva la misma nominación. Adicionalmente, existen cinco subcomponentes que complementan el trabajo desarrollado por el Pebi.

¹⁰ Por actitudes verticales se hace relación al poder excesivo que reviste la figura del docente, impidiendo la realización de un relacionamiento horizontal.

¹¹ Las mingas son la forma colectiva que permite el encuentro de los indígenas para desarrollar acciones que accedan a la unión de criterios y de fuerza de trabajo hacia un objetivo común. En las mingas se recrea la reciprocidad, la unidad, la solidaridad. (Valenzuela 218, p 21)

El primero es el sub componente de investigación, integrado por docentes, mayores, curanderos y delegados del Cric, comuneros. Tiene la labor de investigar hacia dentro de la cultura indígena “*es importante notar que la investigación que se llevaba a cabo al seno del equipo Pebi tiene un fuerte componente comunitario*” (Cric, 2004, 57). Rescatar la historia de la ancestralidad para nutrir los procesos de vida presentes y fortalecer la organización. Por tal razón, la investigación está adscrito al componente político organizativo (Rojas 2021)

El segundo sub componente, también parte del componente político, es el de lengua y pensamiento ancestral; integrado por (Thë Walas o médicos tradicionales, docentes de Nasayuwe, comuneros y delegados Cric). Recuperar y promover el uso del nasayuwe, a la vez que producir conocimientos propios, por mediación de la metodología de traducción intercultural, son algunas de las labores que se desarrollan en este sub componente. (Tatay, 2021)

El tercer sub componente es la elaboración de materiales, integrado por un grupo de técnicos del Cric, condensa todos los desarrollos alcanzados, mediante la participación colectiva y comunitaria en los escenarios anteriormente descritos (Asambleas, mingas de pensamiento, etc.), por medio del sub programa de ‘Impresiones Propias’, el cual se gesta desde el Centro de Documentación Indígena José María Ulcué, cuyo propósito es

Proveer un catálogo de los materiales educativos propios que se pueden utilizar como herramientas pedagógicas y de ayuda metodológica para el proceso de aprendizaje – enseñanza que el programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI – CRIC viene desarrollando en el proceso de operativización del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, con miras a lograr una educación desde lo nuestro, materiales educativos que están disponibles para ser entregados en la canasta educativa de este año en las instituciones educativas que se encuentran ubicadas en zonas indígenas y que el Programa vienen ejerciendo la administración. (Cdic 2018, p 2)

El cuarto subcomponente es el de evaluación y seguimiento a la formación. Este equipo presenta una conformación similar a las anteriores, su función consiste en evaluar el desarrollo del proceso educativo en las comunidades indígenas. (Rojas 2021)

El quinto y último componente es el pedagógico, el cual acompaña a todos los demás sub componentes, dotando de herramientas practicas los procesos educativos y de investigación fundamentados en la ancestralidad y la participación comunitaria. (Tatay, 2021) El Pebi como operador del Seip, articula los sub componentes mencionados en un equipo regional integrado en promedio por cuarenta personas, (Rojas 2021) además de los tres coordinadores. Este equipo es constituido y financiado desde el Cric, mediante

convocatoria pública, atendiendo a rigurosos criterios de selección como por ejemplo el perfil

1. Haber sido Autoridad y/o tener amplia trayectoria en el proceso político y organizativo de los pueblos indígenas.
2. Tener experiencia en formación, capacitación y construcción de procesos pedagógicos y metodológicos en la construcción de una educación propia del PEBI – CRIC.
3. Ser conocedor y defensor de los procesos educativos de la organización CRIC.
4. Tener trayectoria en formación profesional y académica que le permita entender los conocimientos culturales y universales.
5. Tener experiencia en investigación y sistematización de experiencias significativas.
6. En lo posible ser hablante de su idioma propio. (Cric, 2004, 76)

El ejercicio que se desarrolla desde el equipo Pebi-Cric, articula a otro grupo de técnicos llamados apoyos pedagógicos, los cuales tienen la función de enlazar los desarrollos del equipo con los procesos educativos comunitarios y de recoger los insumos de estos y devolverlos al equipo.

El campo de acción del Pebi está referido a todos los procesos de formación que desarrollan las comunidades, sean formales o informales. En tal sentido, el equipo acompaña procesos formativos en distintos niveles, y de diferentes formas. En algunos casos actúa como acompañamiento y en otros, como administración del ejercicio educativo.

Para el caso que nos ocupa, la educación formal escolarizada, se presenta con una responsabilidad compartida con las instituciones territoriales del estado (Secretarías de educación) lo cual, supone un ejercicio de veeduría por parte del Pebi, de que el proceso educativo se realice con arreglo a los fines, contenidos y calendarios, definidos previamente por los consejeros Cric con los delegados del gobierno.

Finalmente, el equipo Pebi- Cric, es evaluado en asambleas educativas territoriales donde existe presencia de delegados cric y de las comunidades. Los criterios de dicho ejercicio se desarrollan con las metas y presupuestos de trabajo en el ámbito educativo regional propio.

Es importante aclarar que, el Pebi no supone ninguna instancia de diálogo con el gobierno, como tampoco de concertación o conciliación de contenidos, dicha labor es realizada directamente por los consejeros del Cric, tomando como insumo las producciones del Pebi y las demandas comunitarias expresa en los Proyectos Educativos Comunitarios Pec, tema al cual nos referiremos adelante.

3. La escuela comunitaria Nasa

Partiendo de la narrativa del Cric (2004), se entiende la evolución de la educación propia en un sentido institucional como un ejercicio de transformación de la escuela tradicional, el cual ha vivido varias fases. En tal sentido, a finales de los años sesenta, se asume como una lucha contra la castellanización y el catolicismo que proponía la educación oficial en sentido tradicional, sus presupuestos eran la defensa de la lengua, de la ancestralidad, de sus usos y costumbres.

Antes de 1971 la educación oficial de la región del Cauca era famosa por el divorcio existente entre la institución y la política comunitaria, que se manifestaba en la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros. (Bolaños 2022, 387)

Dado lo anterior, diagnosticaron que los contenidos de la escuela oficial nada tenían que ver con la vida cultural del Nasa. Esto llevó a la creación de escuelas comunitarias propias, asumiendo la transformación de la educación hacia un modelo -y contenido- más afín a su concepción del mundo (Fonseca 2021). De esta forma, en 1980, se crean las primeras escuelas comunitarias las cuales respondían a los siguientes elementos: i) Posicionamiento de la lengua propia. ii) Consolidación de los procesos comunitarios y políticos apoyados en la ancestralidad. Este proceso se desarrolló así:

Las escuelas comunitarias se crearon atendiendo al pensamiento y las formas de aprender y enseñar que tradicionalmente han desarrollado nuestros pueblos y con ellas fueron las mismas comunidades quienes asumieron la dirección, orientación y construcción de la educación desde el corazón mismo de sus culturas. (Bolaños 2022, 388)

Para garantizar tal transformación, los primeros docentes de la educación propia fueron líderes comunitarios, mayores y sabedores de la ancestralidad Nasa. Además, los primeros centros educativos se instalaron en territorios con tradición de lucha indígena por el reconocimiento de su cultura; es decir, las escuelas se fundaron donde había comunidades con mayores avances organizativos, así

los ideales comunitarios en torno a la educación propia que se desarrollaron en los primeros años del Programa (Peb), se consolidan y se extienden a esferas más amplias con el proceso de profesionalización que dirigió el CRIC de 1988 a 1999 en Tóez, Toribío, Munchique y Segovia, en donde se capacitaron 296 maestros, en su mayoría indígenas. (Cric, 2004, p 61)

Se fundó la primera escuela en La Laguna de Siberia, en el año de 1987, Siberia era “(...) un territorio multiétnico en donde se presentaba un riesgo inminente de pérdida

del idioma Nasayuwe, pero donde se libraba una fuerte lucha de los terrajeros por recuperar los territorios de resguardo” (Cric 2004, p 38). Dicha escuela tenía un origen estrictamente comunitario y estaba a cargo del Peb.

En adelante se crearon escuelas comunitarias por todo el Cauca, bajo tres criterios: i) territorios con fortaleza cultural que podían orientar a más comunidades, ii) Lugares donde la lengua estaba en riesgo, y iii) lugares donde se estaba perdiendo la cultura y era una necesidad su recuperación. (Cric, 2004). Sin embargo, al intentar rastrear el número exacto de centros educativos, solo tuvimos razón de

Otras comunidades que también demostraban una gran capacidad organizativa y, por lo tanto, donde se fundaron escuelas del CRIC, fueron Chimán - La Marquesa (Silvia). El Cabuyo (Tierradentro), Vitoyó (Jambaló), Potrerito (Toribío), El Canelo (Popayán) y Las Delicias (Buenos Aires). (Cric, 2004, p 39)

El objetivo de estos centros educativos era “(...) *generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente.*” (Cric 2004, p 42). Es decir, rechazaban el objetivo de formación individual de la escuela convencional, ya que reconocían que en la realidad sus luchas serían colectivas.

De acuerdo a lo anterior, comunidades y Cric, generaron pautas para la orientación de las escuelas comunitarias. En ese sentido, los comuneros participaban en talleres de capacitación para la generación de ideas, y así, aportar a la construcción de nuevos currículos, diferenciándose de la escuela tradicional y oficial. En resumen:

Lo que buscaban era una escuela, pero al servicio de la comunidad, una institución que, en vez de fomentar la desintegración cultural, estimulara su recuperación. Sin embargo, en el proceso de construcción de una escuela comunitaria alternativa, los mismos comuneros abrieron su mirada a una noción diferente de lo que es la educación, mediante el diálogo público entre padres de familia y estudiantes. (Cric 2004, p 43)

El Peb debía supervisar la formación de maestros y hacer seguimiento a las escuelas. Por su parte, la comunidad participó de numerosas asambleas para reorientar el sentido de la educación: “*Para abrir la escuela se convocó a todos los mayores y también al thë wala, médico tradicional, y se examinó la conveniencia de abrir la escuelita bajo la responsabilidad de la comunidad.*” (Cric 2004, p, 45). Las asambleas sirvieron para fundamentar la educación indígena y, también, fortalecieron la comunidad, pues allí, se discutía tanto los problemas de la escuela como los de la comunidad.

Es importante resaltar que este proceso de escuelas comunitarias se complementará con la intervención del Cric-Pebi¹², en las instituciones educativas oficiales, a mediados de la década de los años noventa, producto de los reconocimientos obtenidos en la nueva Constitución de 1991.

En adelante los centros educativos oficiales que tenían lugar en los territorios con mayor fuerza cultural de los indígenas, se vieron intervenidos y modificados paulatinamente, resultado de espacios de concertación nacional entre indígenas y gobierno (a los cuales hacemos referencia más adelante) que decantaron en mayor influencia de la cultura indígena sobre todas las instituciones educativas presentes en los territorios. Aclarando que, en algunos casos, dada la influencia occidental del territorio, algunas instituciones mantienen vigente el modelo tradicional de educación. En otros casos, dada la fortaleza cultural del territorio donde se encuentra la institución, se tiene hasta la administración del proceso. (Rojas 2021)

4. La selección y formación de maestros para la educación propia

En el modelo de escuela que se fundó en 1980, por parte del Cric y el Peb, resulta necesario un nuevo tipo de maestro distinto al convencional-oficial, que respondieron como “agentes políticos de cambio”. Según el Cric (2004):

El perfil y el rol del maestro definido para comunidades indígenas son completamente distintos al perfil y rol que tenemos al que sale de una normal y es egresado. Tocó demostrar para que no pensarán en el maestro indígena con el mismo perfil en la cabeza que se tenía para el normalista. (Cric 2004, p. 47)

De este modo, la comunidad eligió a sus maestros atendiendo a las características y criterios definidos colectivamente. Los primeros maestros nombrados desde la comunidad tenían la característica de que “(...) *eran dirigentes locales que ya inspiraban confianza y respeto por parte de la comunidad*”. (Cric 2004, 49) Dichos maestros, antes de pertenecer a las escuelas, eran reconocidos cabildantes que habían participado en las luchas de recuperación de tierras.

Si bien los primeros maestros no tenían mayor formación académica, esta situación contribuyó a mantener una posición abierta a los aportes de la comunidad sobre el deber ser de su formación. Es así como el maestro se convertía en un ente colectivo y, aunque las exigencias siempre iban más allá de lo que éste como persona podía dar frente a su

¹² Hablamos ahora de Pebi y no de Peb, dada su implementación en el año de 1988.

comunidad, los maestros estuvieron dispuestos a lograr para su gente los mejores resultados. (Cric 2004, p 50)

De este modo, hacia los años de 1982, la formación de estos maestros estaba orientada desde el Peb; esta formación se adelantaba por medio de talleres. Dentro de las temáticas más importantes que se abordaban en estos espacios de formación, se encontraba: i) la socialización de la legislación indígena, ii) la historia de las comunidades, iii) escenarios para desarrollar metodologías de recuperación cultural. Además, estos espacios funcionaban como círculos de reflexión sobre las búsquedas desde la educación. En síntesis:

(...) los maestros, o eran agentes de la Iglesia, o eran agentes de los políticos. Entonces, fue toda esa reflexión crítica, digamos, una reflexión con mirada crítica de lo que había en la escuela en ese momento. El taller, básicamente, se fue hacia eso, a una necesidad de reivindicar la lengua, de reivindicar la historia, obviamente sin tener elementos de la lingüística, porque ninguno era lingüista, o sea que todavía no se planteaba nada de eso. (Cric 2004, p 49)

Como se anotó, la formación de maestros por parte del Peb, a partir de 1982, coincide con el tercer periodo del desarrollo de la educación propia. Fecha desde la cual se da reconocimiento al docente de carácter indígena y se exonera del concurso estatal. Indica lo anterior que el presupuesto salarial de los maestros es percibido por financiamiento estatal.

5. Proyecto Educativo Comunitario (Pec)

Para responder a las nuevas dinámicas y procesos que iban apareciendo con relación al desarrollo de experiencias pedagógicas, así como también de la implementación de la política de etnoeducación en Colombia, se generan nuevos procesos que influyeron en posteriores propuestas educativas desde los pueblos indígenas (Tatay 2011).

En 1994, una de las iniciativas que se desprende de este proceso son los Centros Educativos de Formación Intercultural Bilingüe (Cecib), los cuales eran “*espacios donde se experimentan los desarrollos de las investigaciones para los procesos del uso oral y escrito de las lenguas autóctonas y el castellano*” (Cric, 2004, p 46). Esta propuesta respondía a un doble propósito del Cric; por una parte:

(...) era necesario emprender una propuesta educativa que ayudara con el proceso organizativo (...) donde ayudaran a rescatar y valorar la educación propia, el objetivo era continuar fortaleciendo la parte política con los niños para la conformación del cabildo

escolar y junto a ello se tenía que defender el territorio. Para ello se creó la ‘Guardia’¹³ con un grupo de jóvenes. (Cric 2021)

Por otra parte:

Fueron insumos fundamentales para que el CRIC pudiera proponer al Estado alternativas viables y políticamente coherentes con los procesos de autonomía indígena respecto a la educación (Tatay, 2021)

Simultáneamente, el Ministerio de Educación Nacional, desarrolla la propuesta de los Proyectos Educativos Institucionales (Pei) como una derivación de la Ley 115 de 1994. Dichos proyectos propendían por devolver la educación a la comunidad, reduciendo el poder en la figura del docente. Básicamente consistían en un proceso de elaboración -por parte de la comunidad educativa- de *“lineamientos, de objetivos, de fundamentos, de ubicación de necesidades e identificación de contenidos curriculares, con el fin de producir un documento final en cada escuela que orientara la acción pedagógica.”* (Tatay 2011, p, 36).

Frente a lo anterior, el Cric no comparte la visión estatal del desarrollo de esta propuesta, en razón de que considera limitada la participación en la construcción de la educación indígena, toda vez que esta se reduce a la comunidad educativa (profesores, estudiantes, directivos, padres de familia). En tal sentido, como alternativa a los Pei, el Cric propone los Proyectos Educativos Comunitarios (Pec) en el año de 1996, por mandato del noveno congreso. Dicha propuesta sería concertada y aceptada por el Estado en el sentido de que las comunidades tenían la libertad de elegir entre Pei y Pec (Cric 2004). Sin embargo, es importante señalar que -durante el proceso de implementación de los Pec- se adjudicó su responsabilidad a los cabildos; también se resalta que no todas las comunidades adhirieron a esta propuesta y mantuvieron los Pei, sin tener un cálculo exacto de su número:

De este modo por decisión del Noveno Congreso, los PEC en los territorios indígenas estarían bajo la responsabilidad del Cabildo como autoridad principal del territorio. Así los PEC fueron inscritos por los cabildos y los PEI por los rectores de cada plantel educativo, es decir que las comunidades que optaron por inscribirse como PEI renunciaron a su derecho de decidir sobre la educación. En cambio, los que optaron por inscribirse como PEC alcanzaron a constituir una estrategia política del conjunto de las comunidades a través de su participación en el Comité de Educación de los Territorios Indígenas del Cauca. (Tatay 2011, 37)

¹³ La ‘guardia’ indígena se concibe como un organismo ancestral de resistencia, unidad y autonomía en defensa del territorio y el plan de vida de las comunidades. (Cric 2004)

Con relación a su estructura y funcionamiento, el Pec funciona a través de encuentros asamblearios que se realizan en cada una de las comunidades. En ellos participan las autoridades ancestrales, las autoridades de la institución educativa, estudiantes, docentes, familias y demás miembros de la comunidad como médicos tradicionales y mayores (ancianos sabios). Adicionalmente, durante el desarrollo de este espacio, se cuenta el acompañamiento del equipo Pebi a fin de definir el currículo del proceso educativo a desarrollar en determinada comunidad, teniendo como eje fundamental el plan de vida de dicha comunidad.

Los Comités de Educación de los Territorios Indígenas del Cauca (Cetic), producto de los Pec, constituían espacios de trabajo de las comunidades donde *“los delegados de cada zona definían los derroteros principales de la educación indígena”* (Cric 2004, p 73) Ampliando un poco esta mirada de los Cetic, en relación con los demás componentes descritos, se tiene que:

Cuando surgió el CETIC (...) había unos objetivos que significan direccionar políticas (...) Uno pensaba en un momento, que era conceptualizar todo lo que el Programa [de Educación Bilingüe] había hecho y comenzarlo a revertir en las zonas, desde las zonas, tomando como punto de partida los Proyectos Educativos Comunitarios. El otro era garantizar la asesoría y acompañamiento a estas zonas en Proyectos Educativos Comunitarios, poner ese apoyo que iba a dar los que quedaron en el comité, que iban a encontrarse en reuniones, que iban a socializar, iban a decir, ‘Miren los baches, las dificultades y ¿son Proyectos Educativos Comunitarios o son simplemente un diagnóstico? ¿Qué hace falta?’. Entonces iban a encontrarse para socializar eso. (Cric 2004, p 73)

Finalmente, teniendo claro que la diferencia entre Cecib y Cetic, consiste en que el primero es un centro de formación experimental con la lengua propia y, el segundo un escenario de diálogo y direccionamiento de lineamientos para la educación propia en cada comunidad, los Pec, han tenido distintos desarrollos en el departamento del Cauca ya que no existe una forma unívoca de realización; puesto que, dentro de sus propósitos, buscan encaminar la educación de las comunidades a partir de sus necesidades y perspectivas propias antes que el desarrollo de un ejercicio homogéneo. Los territorios donde se ha desarrollado el Pec con mayor éxito, están relacionados con comunidades de amplia trayectoria de lucha y afianzamiento cultural. Un ejemplo de lo anterior es:

(...) la comunidad Nasa de López Adentro, cuya escuela funcionaba en los primeros años del PEB como centro de formación de maestros y que, luego, se constituyó como CECIB. Gracias a su prolongada experiencia, pudieron hacer mediante el una reflexión más analítica y evaluativa de este proceso. En López Adentro, los miembros de la comunidad entienden y manejan los objetivos y principios fundamentales de la educación propia. Es

decir, entienden la relación intercultural que existe entre las diferentes etnias que componen. (Cric, 2004, 74)

Hasta este punto se ha desarrollado el carácter del proceso educativo del Peb(i), con relación a la escuela y la selección docente también como dio origen al Pec y como en este contexto se desarrollaron los Cecib y los Cetic con el objeto de fortalecerlo. Finalmente, una de las últimas creaciones del Cric, en materia del fortalecimiento de la educación propia es el Sistema Educativo Indígena Propio.

6. El Sistema Educativo Indígena Propio (Seip)

El Sistema Educativo Indígena Propio (Seip) daría cuenta de una política de educación formulada por pueblos indígenas que, de manera concertada con el Estado colombiano en el Contcepi [*“espacio que fue conformado en junio de 2007, con el objetivo de “preparar y discutir las propuestas que conduzcan a acuerdos relacionados con el derecho a la educación de los pueblos indígenas”* (Tobar 2020, 142)], debería garantizar el pleno reconocimiento de los derechos de los indígenas. En tal sentido, la propuesta de educación propia desarrollada por el Cric, da cuenta de sus reivindicaciones a nivel político en términos de su cultura, su cosmovisión, su lengua nativa e intereses como pueblo. Sin embargo, esta situación ha llevado a asumir un proceso de formulación compartida entre el Estado y las organizaciones indígenas del Sistema Educativo Indígena Propio (Seip) como política pública educativa para los pueblos indígenas en Colombia (Tobar 2020). En relación con su reconocimiento:

Es así como, a partir de la discusión permanente entre comunidades indígenas y Estado, en 2010 se da la promulgación del Decreto 2500, el cual reconoce el Sistema Educativo Propio de los Pueblos Indígenas (SEIP) y la autonomía de su administración a las autoridades indígenas. Dicho decreto es visto como el mayor reconocimiento que se ha dado hasta el momento, respecto a la autonomía que tienen los pueblos indígenas para la formulación de la educación que a ellos se les imparta, así como frente al respeto hacia las comunidades indígenas del país y su diversidad. (Tobar 2020, 141)

En relación con la concertación de esta política pública, surgen interferencias que no permiten que los pueblos indígenas ejerzan la autonomía administrativa como lo indica la constitución de 1991 en razón del reconocimiento que les confiere, ni tampoco que se llegue a una concertación que garantice plenamente sus derechos como indígenas. En relación con el proceso de concertación, sus dificultades y avances se señala:

Si bien, por parte de las instancias principalmente del nivel nacional del Estado, se han dado avances sustanciales en relación con la promulgación de normatividad que reconoce

los derechos de los pueblos indígenas en materia educativa y se han realizado algunos ajustes a los procedimientos y estructuras institucionales en dirección al SEIP. Aun así, éstos no han sido suficientes; los progresos en esta materia no se han dado con el ritmo esperado. (Tobar 2020, 142)

De tal forma, el Seip, entendido como la política educativa para la atención de comunidades indígenas, formulada desde Cric, que se concreta en el marco de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (Contcepi), genera preocupación a la organización indígena, pues destacan la falta de voluntad en la promulgación e implementación de un sistema Educativo Indígena Propio que *“Valore, garantice, respete, fortalezca y viabilice el derecho a ejercer una educación apropiada para la condición pluriétnica, intercultural y plurilingüe que posee la población indígena en Colombia”* (Tobar 2020, 143)

Por otra parte, en la actualidad el Seip se presenta como una instancia nacional de construcción y desarrollo de la política educativa concertada entre los pueblos indígenas y el Estado para los territorios indígenas. En general, la estructura operativa del Seip consta de tres componentes: el ‘pedagógico’, el ‘político’ y el ‘administrativo’.

Ello ha exigido la trascendencia de los desarrollos autónomos y educativos en general, a la construcción de la política educativa, posibilitando con esto la participación activa de las mismas autoridades y comunidades en el direccionamiento de la política de la educación propia incluyendo su administración. A través de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas –CONTCEPI-, las comunidades y pueblos a nivel Nacional vienen coordinando la dinámica de operatividad progresiva del SEIP en el marco de la Autonomía de los Pueblos. (Cric 2021, 17)

De acuerdo a todo lo desarrollado en este capítulo, se encontró que el tránsito de la educación indígena en Colombia, se desarrolla desde el siglo XIX, hasta la actualidad. Ese largo camino recorrido, evidencia tensiones, contradicciones, momentos de lucha y avances que han permitido la consolidación de la educación propia en gran parte del territorio indígena. También que, en relación a su funcionamiento, la educación propia se estructura desde un marco general de educación indígena propia constituido por el Seip, de allí se emanan las orientaciones para todo el proceso educativo; el encargado de llevar a la práctica en todas las comunidades estas orientaciones es el Pebi, quien, mediante acompañamientos, asambleas y mingas, realiza asistencia a los pc’s, y baja todas las orientaciones del Seip. Finalmente, el proceso se completa con la asamblea comunitaria que se realiza desde el Pec, donde a partir de las necesidades contextuales y las

orientaciones del Seip, se definen los lineamientos que ha de seguir el Pec de cada comunidad en específico, vinculándolo a su plan de vida¹⁴

7. Experiencia de educación propia

Hasta ahora se ha caracterizado la educación propia en términos de instituciones, fundamentos, principios y fines, sin embargo, dado que el presente estudio indaga por las tensiones que se suscitan entre los modelos de educación propio e institucional, es preciso hacer una descripción de la experiencia de educación propia y de etnoeducación para establecer cómo se expresan dichos modelos en la práctica, permitiendo identificar las tensiones emergentes.

Una primera caracterización de la experiencia de educación propia, parte de establecer el número o la cantidad de estudiantes por dicha propuesta, de igual manera, el número de centros educativos y docentes que desarrollan el proceso educativo. Un segundo momento de dicha caracterización aproxima los contenidos, métodos y currículos implementados por la educación propia. En tal sentido siguiendo la lectura de Bolaños 2022, podemos referenciar que, frente al número de beneficiarios e instituciones:

...el CRIC, mediante un convenio interadministrativo con la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca en el 2002, está encargado de la atención educativa escolarizada en los niveles de transición, básica (primaria y secundaria) y media, con una cobertura de 34 600 niños y niñas pertenecientes a los territorios indígenas del Cauca. Contamos con 979 docentes que atienden 53 instituciones escolares, 37 centros educativos y 342 sedes (...) en el año 2014. (Bolaños 2022, 391)

En la actualidad, estas cifras de cobertura educativa de la educación propia que desarrolla el Cric, han aumentado hasta casi el doble con relación al 2002. En la minga de pensamiento organizada por el Pebi 2021, se realizó el diagnóstico de cuantas instituciones educativas y con cuantos dinamizadores docentes existen en la actualidad en el proceso, llegando a la siguiente conclusión: “(...) contempla 642 sedes educativas, dato arrojado a través de un análisis de la situación del establecimiento educativo, con un personal 1802 dinamizadores o planta docente.” (Pebi-Cric 2020, p 48). Esta cifra de dinamizadores hace relación a todos los programas educativos formales (educación

¹⁴ Los planes de vida abarcan o acogen todo un diario vivir de nuestras comunidades y un relacionamiento directo con el territorio. Se formulan de manera colectiva vinculando familias, autoridades y organización. Su objetivo es definir el derrotero que habrá de seguir la comunidad. (Cric 2016)

inicial, primaria y media) e informales (educación comunitaria) que orienta el Cric y la Asociación de Cabildos Indígenas del Cauca (Acin)¹⁵.

Es de anotar que esta cifra no discrimina los docentes oficiales de los contratados ocasionalmente mediante convocatoria del Cric. Dicha discriminación, sugiere que alrededor de 1200 son profesores oficiales y los restantes 602, hacen parte de convenios educativos en los cuales el Cric, contrata directamente sus operadores. El pago de estos dinamizadores ocasionales o contratados, se realiza directamente por el Cric con recursos mixtos provenientes de las instituciones del estado, la cooperación internacional, representada por las Ong y recursos propios resultado de sus proyectos productivos.

El presupuesto de docentes oficiales es asumido directamente por las instituciones encargadas por el Estado, dependiendo de su carácter, municipal o departamental. En el primer caso la obligación es asumida por la alcaldía del municipio, en el segundo, por la secretaría de educación departamental. Dichos recursos son girados desde el presupuesto nacional con mediación del Men. (Pebi-Cric 2020).

Lo anterior se refleja en el informe de cobertura en educación que presenta el Cric, a modo de corte inicial para el año 2022, contrato 820-7 con la alcaldía de Popayán y, 3113 de 2021 con la secretaría de educación del Cauca. Este informe discrimina el número de estudiantes por cada nivel formativo, así como también del número de instituciones por municipios, sin enfatizar en la planta docente:



Imagen 4: Informe de cobertura para la atención educativa Pebi-Cric-Vigencia 2022, corte inicial.

¹⁵ Nació en el año de 1996 y trabaja bajo resolución interna del Cric, con los cabildos del norte del Cauca, específicamente del Pueblo Nasa en el territorio del gran pueblo o Çxhab Wala Kiwe. (Cric 2004)

La anterior infografía del proceso de cobertura educativa en territorios indígenas con administración compartida entre el Cric, la Alcaldía y la Secretaría de Educación departamental del Cauca, nos permite observar que el proceso educativo propio en la actualidad cuenta con aproximadamente 28.000 estudiantes y 390 sedes. Esta cifra es importante porque permite contrastar la información de cobertura educativa de la secretaría de educación del Cauca en 2019, a fin de establecer, qué parte de la totalidad de instituciones educativas es controlada por el Cric y, que parte por el gobierno nacional/local.

Según cifras de cobertura de la secretaría de educación del Cauca, a enero de 2019, existían 557 instituciones educativas en todo el departamento del Cauca, de estas instituciones se derivan 2449 sedes que cubren, veredas, resguardos, cabildo, áreas municipales. (Sed Cauca 2019) De acuerdo a lo anterior, se observa que el Cric maneja poco menos del 20% de la totalidad de las instituciones. También se infiere que solo el 20% de instituciones desarrollan educación propia.

La caracterización de la experiencia educativa propia que se presenta a continuación, pretende aproximar el desarrollo de la modalidad propia en una clase ordinaria, en términos de contenidos y currículo, los cuales como ya se mencionó, parten de la elaboración colectiva del Pec, atendiendo a las necesidades contextuales de cada pueblo. De lo anterior se infiere que la educación propia no se desarrolla con base en un currículo estandarizado, por el contrario, su implementación es constantemente evaluada en relación con las necesidades de cada una de las comunidades. Pese al amplio margen de autonomía que supone lo anterior, todos los programas de educación (diferentes entre sí) responden al Seip, el cual definimos anteriormente como una política educativa de formulación indígena.

La experiencia a continuación, fue tomada de la relatoría del plan de vida del resguardo Nasa de Juan Tama en 2019. El resguardo de Juan Tama, se encuentra ubicado en inmediaciones del área que la Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena, denominada “Zona de Amortiguación del Parque Nacional Natural Puracé”. El Objetivo de su Proyecto Educativo Comunitario, consiste en el desarrollo de un programa educativo que responda a las necesidades de la comunidad partiendo del principio de interculturalidad. Para dar cuenta de ello, realiza educación de forma escolarizada y no escolarizada, ambas responden a una concepción de “una educación en la vida y para la vida, en donde el hogar, el tul, la parcela, el cabildo, los rituales de medicina y la escuela, son los principales espacios de aprendizaje de niños y jóvenes” (Resguardo 2019 p, 4).

Colegio Centro Educativo Comunitario Intercultural y Bilingüe “CECIB” Juan Tama.



Imagen 5: Colegio Cecib Juan Tama. Fuente: Resguardo 2019

Las labores académicas se desarrollan en el calendario académico “A”, el cual se implementa en Colombia, según Ley 115 de 1994, de febrero a noviembre. Sin embargo, desde el 2019, con arreglo al decreto 1850 de 2002 se implemente el calendario académico del Cric

De acuerdo a la sabiduría de los pueblos, el camino y andar del Sol orienta las actividades cotidianas de los pueblos indígenas de acuerdo a:

Las cuatro grandes épocas del sol, que se observan por las cuatro salidas que tiene el sol en tres sitios específicos de cada territorio y con la cual se distinguen durante el año solar así: dos tiempos grandes de aguacero y dos tiempos grandes de sol, épocas que dan color a la naturaleza, visten de manera especial a la tierra, orienta la vivencia de las ceremonias de los pueblos indígenas, procesos productivos, políticos y educativos.

ÉPOCAS PARA EL SEIP DESDE EL CAMINO Y ANDAR DEL SOL		
ÉPOCAS	DESDE	HASTA
Primera época: Sol picante	21 de diciembre de 2018	20 de marzo de 2019
Segunda época: Tiempo grande del aguacero suave	21 de marzo de 2019	20 de junio de 2019
Tercera época: Sol con Viento	21 de junio de 2019	20 de septiembre de 2019
Cuarta época: Aguacero fuerte	21 de septiembre de 2019	20 de diciembre de 2019

En merito a lo expuesto,

RESUELVE

ARTICULO PRIMERO: Adicionar a las Resoluciones Números 12607 y 13953 de 2018 EL CALENDARIO EDUCATIVO CRIC 2019 de acuerdo al Andar del Camino del Sol y la Luna y según la Lev de Origen / Derecho Mavor de los pueblos indígenas que hacen parte del

Imagen 6: Resolución #00222 -01-2019. Calendario educativo. Fuente: Sed Cauca 2019

El plan de estudios desarrolla cuatro áreas con el fin de integrar los proyectos pedagógicos. Comunicación y Lenguaje son el eje transversal a todas las áreas del plan de estudios, el cual se estructura así: I) Comunidad y naturaleza. II) Hombre y sociedad III) Comunicación y lenguaje: con el proyecto de enseñanza y aprendizaje y el idioma nasayuwe y el castellano. IV) Dentro de este plan de estudios se considera trabajar la tecnología e informática para la básica primaria (mecanografía y sistemas). (Resguardo 2019 p, 4).

Con relación a la metodología, las actividades escolares son planeadas con participación de la comunidad, los maestros y los niños. Involucran “las salidas, los encuentros culturales, las evaluaciones bimestrales y la elaboración de proyectos para la comunidad en general” (Resguardo 2019 p, 5). El material didáctico utilizado durante el proceso lo constituyen la cartilla Sat Ñus, lo que cuentan los abuelos, conociendo nuestras plantas; además de juegos propios; literatura indígena de otras culturas, etc.



Imagen 7: Cartilla ‘lo que cuentan los abuelos’. Fuente: Cdi (2018)

En esta construcción de orden colectivo y comunitario, lo cual supone una gran distancia frente a la educación oficial, podemos observar que este currículo propio se aleja de la educación convencional ya que incorpora metodologías y materiales para el proceso educativo fundamentados en la cultura Nasa. Sin embargo, reconoce saberes externos a la cultura indígena y entiende que la escuela aún requiere transformaciones profundas en función de los intereses de las comunidades indígenas.

En este punto es importante aclarar que los planes de vida de las comunidades Nasa, son el producto de una concertación colectiva y comunitaria, el cual propende por fijar la hoja de ruta que ha de seguir la comunidad. En tales elaboraciones se destacan distintos proyectos referentes a los temas que se trabajarán en la comunidad, de acuerdo a cada uno de los ejes propuestos, por ejemplo, salud, cultura y, el caso que nos ocupa, educación. Este último se expresa en el plan de vida como proyecto educativo comunitario, Pec.

Por último, es importante hacer referencia a los aspectos investigativos del proceso de educación propia. Éste reviste especial interés puesto que en el proceso de recuperación cultural responde a las necesidades de la comunidad y se realiza a partir del trabajo colectivo:

con todo el equipo de maestros, se empezó un proceso en primer lugar de definición de los componentes centrales de la investigación; esto se recogía en un documentico. Uno de los orientadores decía que la investigación debía ser concebida desde dentro mismo.

Inclusive, allí mismo decía que ni siquiera se empezara a trabajar llevando objetivos preconcebidos, que los objetivos los fuéramos haciendo como parte del trabajo colectivo y en la dinámica del proceso. (Bolaños 2022, 394)

Es importante señalar que la anterior construcción tiene un carácter doble, es decir, por una parte, se alimenta de los principios formulados desde el Cric, y por otra, alimenta el proceso desde el aporte y la construcción contenidos. Por ejemplo, en la educación, las comunidades realizan su plan de vida estableciendo el proyecto educativo comunitario, cuyos principios están orientados desde el Cric, por mediación del Seip y la implementación del Pebi. Finalmente, todos los insumos producidos en el Pec van a regresar a alimentar el Seip -política aglutinadora del proceso educativo propio-, el cual, a su vez, va a orientar la estrategia del Pebi.

Finalmente, en términos metodológicos, para poder articular todo el proceso de educación propia confluyen tres componentes que actúan de manera organizada, garantizando la coherencia en el desarrollo del proceso educativo propio; en tal sentido:

El *componente político-organizativo* traza, de manera amplia, los lineamientos político-culturales. Se trata entonces de vincular a los diversos actores e instancias comunitarias en una dinámica de autoformación, clarificación de conceptos y formulación de enfoques educativos acordes con sus culturas, necesidades y problemas.

Para el desarrollo, sobre todo, de la educación escolarizada el *componente con énfasis en lo pedagógico* tiene la función de fundamentar, delinear, seleccionar, replantear, reconstruir y elaborar contenidos, diseñar las metodologías, definir las formas de administración curricular y de su seguimiento. Estos procesos son animados permanentemente por la investigación- acción.

El *componente administrativo* da los parámetros para la operatividad. En la actualidad éste requiere mucha atención, aunque ya se ha logrado el diseño de lineamientos frente a la selección y vinculación del personal y al buen uso y control de los presupuestos, para así garantizar un desarrollo integral y responsable de la educación propia. (Bolaños 2022, 392)

En el siguiente capítulo realizaremos una aproximación a la educación propia en diálogo con algunos actores de la experiencia (pertenecientes al Pebi). Además, se presentan algunos comentarios desde mi participación directa en la experiencia del proceso de educación propia.

Capítulo Cuarto

Tensiones frente a la educación

Este capítulo pretende establecer las tensiones entre la propuesta de educación propia del pueblo indígena Nasa y la propuesta de etnoeducación para la atención educativa étnica y cultural diferenciada del Ministerio de Educación. En tal sentido parte de la contradicción entre dos partes representadas en la organización del Cric y el Estado colombiano, en relación al tema educativo y cultural, dado que este, se presenta como el vehículo de transmisión de cultural y, por tanto, hace alusión a la consolidación y defensa de la identidad cultural de los indígenas.

Para cumplir con dicho propósito se ha definido presentar el desarrollo del capítulo en dos partes. Una primera en la que se desarrolla la articulación de las categorías de estudio con el caso concreto de la educación propia del pueblo Nasa y la entrevista semiestructurada realizada a los actores de la experiencia del Cric, resaltando los elementos en contradicción. La segunda parte se encarga del contraste de elementos de ambas propuestas en relación a sus fundamentos, enfoque, modos, propósitos y fines a la luz de las categorías que ha propuesto este estudio, a fin de establecer las tensiones emergentes entre ambas propuestas.

Como se señaló inicialmente, el estudio es de carácter cualitativo. Pese a lo anterior, en el desarrollo de la entrevista semiestructurada sobre educación propia, los autores de la experiencia plantean que dicha tensión se presenta en el plano práctico y normativo. Sin embargo, cuando se revisa la Constitución de 1991, concretamente en la parte que confiere el reconocimiento y la autonomía en su territorio, gobierno, justicia y demás sistemas culturales, a lo que se asiste es a la vulneración de dicho reconocimiento constitucional. Ese reconocimiento se ha dado a cuentagotas y, producto de grandes movilizaciones y mingas, luchas cuya negociación deja como resultado el avance y fortalecimiento del proceso.

1. Actualidad de la educación propia desarrollada por el Cric

La educación propia, entendida como un instrumento de defensa cultural frente a los distintos embates históricos sufridos por los indígenas, se presenta de diversas maneras. En tal sentido, es en el siglo XX y mediado por la organización indígena del

Cric que se desarrolla como la columna vertebral o el eje fundamental de organización política y cultural de los Nasa. Sin embargo, en los inicios del Peb en 1978: “la educación propia era como hacerle contrapeso, a la educación oficial, por eso ha sido una gran ganancia el tema de volver a la raíz fundamentando la educación propia”. (Tatay 2021)

En la actualidad, la identidad cultural se presenta como el eje fundamental de los procesos de educación propia que se basa en el “enraizamiento”¹⁶ en el territorio, así como también en los conocimientos que están en la naturaleza y legan sus ancestros:

[...] ese enraizarse en el territorio tiene que ver mucho con los saberes que están ahí, los saberes con los que convivimos, compartimos, dialogamos y aprendemos, inclusive hasta experimentamos y aprendemos y reforzamos ese conocimiento ahí, sino que eso no está listo. También es volver a la identidad y, un poco, es a no sentirse avergonzado de sí mismo (Fonseca 2021)

Por supuesto, dicho eje fundamental deriva, además del enraizamiento y el conocimiento propio y natural en diálogo con otros saberes en, por ejemplo, la defensa y promoción cultural de su lengua natal el Nasayuwe, la cual constituye una de las tareas imperativas del Cric. “Recuperar o vivenciar el Nasayuwe es entonces como que lo más importante que yo veo de educación propia, porque ahí vienen muchas cosas, que defender el territorio, que recuperarlo”. (Fonseca 2021)

Además de su sentido cultural, la educación propia comporta un sentido profundamente político que daría cuenta del lugar que ocupan los Nasa en el mundo. Es decir, “¿Cómo los Nasa se paran en el mundo siendo Nasas, en un mundo que no es solo de nasas?” (Rojas 2021). Se resalta que esta pregunta asume la necesidad de “ser con otros”, lo cual abriría el camino a la política intercultural dentro de su sistema educativo. En tal sentido, la posibilidad de pensar una educación propia obedece materialmente a la consolidación de un referente político organizativo cuya acción respalde los procesos propios y los defienda:

La base para pensar una educación propia es tener una identidad política como también una organización que respalde ese accionar. Entonces yo veo la educación propia como una apuesta donde por una parte se reivindica la identidad, la espiritualidad, los saberes y por otra el componente político organizativo que los sostenga. (Rojas 2021)

la educación al final desde el principio de la educación propia es para hacer lo que los compañeros mayores decían, es para ser lo que nosotros somos y no lo que otros quieren que seamos. Y aunque creo que eso sí se ha sembrado en el corazón, hay un peligro ahora

¹⁶ Término que se puede definir como sinónimo de afianzamiento y sin embargo tiene una carga más profunda en el sentido cultural ancestral indígena Nasa.

que hay una idea como muy fundamentalista de que es solo los saberes ancestrales los que importan. (Tatay 2021)

Anteriormente se dijo que el tema de la identidad era entendido desde la perspectiva que señaló Rojas (2021), según la cual el propósito de los Nasa es dar cuenta de su lugar en el mundo desde su propia visión. En tal sentido “En un mundo conectado con otras historias y trayectorias y otros sentires y ahí están precisamente los conflictos o las tensiones que se presentan con otras propuestas”. (Rojas 2021)

De acuerdo a lo anterior, en las escuelas comunitarias Nasa, la interculturalidad se expresa en la misma elaboración del proceso educativo “Desde que se formulan los Pec’s, en asamblea, con participación de autoridades tradicionales, comunidad, educadores, equipo Pebi Y demás participantes, se seleccionan los conocimientos que se van a implementar, atendiendo a las necesidades básicas de esa comunidad” (Rojas 2021)

De igual forma, el equipo Pebi encargado del desarrollo pedagógico, “con participación del Men, académicos y autoridades tradicionales, realiza una asamblea que denomina Minga de pensamiento, donde se discriminan y definen los contenidos que implementará el Cric, por medio del Pebi y se discutirán y definirán en asamblea con las comunidades. (Tatay 2021)

Finalmente, Tatay (2021) reconoce la relación entre ‘interculturalidad’ y ‘educación’, como una parte fundamental de la identidad cultural indígena, pero señala, de igual manera que Walsh 2010, que la interculturalidad en sentido oficial resulta insuficiente para los indígenas, sin embargo, en su sentido crítico, señala:

Entiendo la interculturalidad como parte de la identidad esencial indígena. La denominación “propio” en un sentido intercultural subraya que la apropiación de otras maneras y saberes no le pertenece al otro, que su orientación interna y ajuste hacen que estos elementos formen parte de la identidad indígena actual. En este sentido la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro. No es propio de propiedad privada, sino propio en un sentido que denota pertinencia; esto significa entre otras palabras que los pueblos y comunidades indígenas tienen el control sobre los contenidos y enfoques de su proyecto educativo articulado a un perfil específico de sociedad. (Tatay 2021)

En síntesis, y de acuerdo con los aportes teóricos referidos por Vitonás (2010), la educación propia del pueblo Nasa, acumula un largo proceso de lucha con distintos momentos que van desde la mera oposición a la educación oficial y católica que desarrollaban antes de 1971, hasta el giro hacia adentro que supuso la formación del Cric en el mismo año. Este panorama les permite volver sobre la raíz de su identidad, su lengua y su posición en el mundo como Nasas.

2. La interculturalidad en la educación Nasa

La interculturalidad desde su concepción crítica fundamentada por Walsh (2010) se presenta como una herramienta pedagógica que pone en cuestión problemáticas como el racismo y la subalternización y a la vez posibilita visibilizar otras posibilidades de vivir, ser, y saber. El diálogo intercultural, según Dussel (2005), propende por que los participantes del diálogo en sentido intercultural, se realice entre los de abajo, los excluidos de la validación epistémica de la modernidad, es decir “los críticos de la periferia”. Es importante resaltar que la materialización de este diálogo es asumida desde esta perspectiva como una acción ética.

Para el Cric (2004) la interculturalidad se presenta como un principio de orden político que da cuenta de las intenciones de construcción y relacionamiento con los otros pueblos en términos culturales, es decir, como “la posibilidad de diálogo entre culturas”. En tal sentido, se corresponde a la concepción de Walsh. Por tanto, es importante entender el concepto en el estricto sentido de relacionamiento político y cultural con otros pueblos con otras trayectorias y otras historias lo cual inevitablemente lo vincula al proceso educativo e identitario. En tal sentido:

La interculturalidad tiene un tinte político, es decir, se vive desde una posición política, entonces lo que yo he sentido es que las propuestas de educación propia hay dos condiciones para esa interculturalidad. La primera es que para poder relacionarte con otros pueblos vos debes tener una raíz firme, desde dónde hablas. Como dice gentil: "Vivir la identidad con alegría". Si vos sos Nasa y te sentís orgulloso de serlo, eso te posibilita entrar en unas relaciones con otras culturas de manera distinta a si te sentís discriminado o subordinado. Lo otro es que las relaciones interculturales se dan con otros pueblos indígenas y subordinados y en menor medida con el Estado. (Rojas 2021)

Ahora bien, toda vez que la concepción de los Nasa acerca del relacionamiento político y cultural con otros se corresponde con nuestros insumos teóricos tanto en interculturalidad como en diálogo intercultural, profundizamos en este último señalando que además de indígenas y subordinados incluía “otros sectores sociales, campesinos y hasta la academia y el Estado” (Tatay 2021)

El Cric es un ejemplo de interculturalidad en dos sentidos. El primero se refiere a su conformación interna: “en el Cric somos diez pueblos indígenas y más allá de coordinar trabajos hay una orientación de profundizar en las raíces de cada pueblo” (Tatay 2021). Dicha orientación hace referencia a la consolidación de sistemas de educación propia para cada pueblo, pero no en un sentido cerrado sino abierto al diálogo desde la identidad. Lo cual implica que, si bien el Cric es el referente organizativo de distintos

pueblos indígenas, cada uno construye su educación propia desde sus raíces culturales, lingüísticas y desde sus necesidades contextuales, teniendo como referente los principios definidos en el Cric. Es importante señalar que esta propuesta de hacer educación desde la identidad cultural ha sido tomada por distintos pueblos indígenas del país, articulando su proceso educativo a una perspectiva propia.

El otro sentido hace referencia al filtro hacia afuera, más allá de los pueblos indígenas. El filtro de todo lo que entra debe ser constante, pues si bien asistimos a tiempos globalizados que hacen inevitable la entrada de elementos culturales que juegan en contra de la comunidad, es preciso discriminar el conocimiento que no hace daño: “Estamos es unos tiempos o en unos contextos donde sí o sí, uno está relacionado con el mundo de afuera y, si bien entran unos conocimientos de fuera, uno debe saber cómo se relaciona con ellos, cómo los filtra. En el caso del Cric, el equipo Pebi realiza encuentros con autoridades y mayores para realizar dicho filtro”. (Fonseca 2021) En relación a lo anterior, recordamos que existe un equipo en el Pebi, que posee una orientación cultural para discriminar los contenidos que entran.

Como anotamos, dicho filtro de saberes y conocimientos externos es realizado por el componente pedagógico del Pebi, el cual, siguiendo los lineamientos establecidos por el Seip, ejerce las siguientes funciones en relación al desarrollo de la educación propia de carácter escolarizada: “(...) fundamentar, delinear, seleccionar, replantear, reconstruir y elaborar contenidos, diseñar las metodologías, definir las formas de administración curricular y de su seguimiento. Estos procesos son animados permanentemente por la investigación y acción. (Bolaños 2022)

En relación a los espacios de educación propia no escolarizados el filtro es realizado por los mayores o autoridades ancestrales mediante rituales, ceremonias y asambleas que permiten establecer qué conocimientos admitir en la comunidad.

De esta forma, la interculturalidad cobra relevancia para los Nasa, ya que desde su identidad cultural propia pueden participar en un diálogo intercultural con otros, a partir de la lengua propia de cada uno, de su historia, su cosmovisión, privilegiando siempre los “críticos de la periferia” aunque sin dejar de lado su relacionamiento y consecuente diálogo con el Estado colombiano:

La interculturalidad tiene mucha fuerza en la medida que nos podamos juntar los de abajo. No solo es poder relacionar o confrontar lo hegemónico o dominante sino como nos juntamos los pueblos y esa interculturalidad lo que hace es fortalecer los procesos, es el cómo camino con el otro, pero siempre partiendo desde la raíz (identidad cultural). Y si, también toca dialogar con el gobierno. (Rojas 2021)

Ahora bien, aunque se asume por parte de los Nasa la interculturalidad y desde esta perspectiva interactúan con todas las otredades (subordinadas o no), incluida la gubernamental, dicho relacionamiento tiene unos límites concretos. Por ejemplo, en la financiación de proyectos educativos que genera dependencia del criterio del otro, pues depende de sus recursos. Esto ocurre, en razón de que la normatividad que concede la administración territorial de la educación indígena (Ley 329 de 1991), aún no cuenta con la normatividad para hacerla efectiva. Entre tanto, se depende de la administración compartida que han posibilitado algunos decretos producto de movilizaciones. En tal sentido:

Depender, digamos, de los recursos estatales, si bien uno los paga en impuestos, pero que ellos tengan el poder y los administren y uno negocie esas platas para hacer educación y tener que lidiar con las políticas del gobierno y uno también acomodarse para ajustarse a ello, pues no está bien esa relación toca con filtro. Por ejemplo, en 2001 trajeron un proyecto de educación para el trabajo, pero tocaba trabajar con semilla transgénica y herbicida, y eso no está bien aquí. (Fonseca 2021)

Es importante recordar que la financiación de la propuesta educativa de educación propia escolarizada es financiada por el Estado a partir de la Ley 115, de 1994 conseguida a través de la negociación y el diálogo con el Cric. También por la captación de ayudas económicas de orden internacional, vía Ong. Tal ejercicio:

(...) ha potenciado condiciones para la construcción, implementación, seguimiento y reorientación de las políticas públicas de alcance comunitario, regional, departamental y nacional. Así lo ha demostrado con su fuerza el movimiento indígena a través de la elaboración de proyectos de exigencia y concertación de reivindicaciones territoriales, culturales y educativas, entre ellas el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) (Bolaños 2022, 393)

De acuerdo a lo anterior se infiere que el principio de interculturalidad se expresa no solamente en los escenarios educativos de la educación propia en la construcción comunitaria o, en el filtro de saberes externos que realiza el Pebi por medio de su equipo pedagógico, sino también en el relacionamiento con el Estado:

(...) somos comunidades indígenas, pueblos de un país, que necesitamos prepararnos entendiendo lo nuestro, pero para poder dialogar con las otras culturas. Se dialoga con otras culturas en la medida que entienda los conocimientos de los otros, otros valores de la cultura en general es decir los conocimientos universales (CRIC 2004, 146)

Otro factor determinante está referido al acceso de indígenas a la educación superior que, en Colombia, se hace por medio de una prueba llamada Saber-pro, prueba que evalúa competencias indiferenciadamente, es decir, es una prueba estándar que se

aplica en todo el territorio nacional y no contempla suficientemente las diferencias étnicas y culturales. Ante ello, la organización indígena buscó la construcción de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (Uaii)¹⁷, que se constituye como un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena. (Rojas 2021)

Dando continuidad a esta indagación con los autores de la experiencia, abrimos el espacio para comentar los limitantes que encuentra el CRIC en el ejercicio de educación propia, como también con las posibilidades que subyacen a este tipo de educación.

3. Tensiones, negociaciones y acuerdos

En un sentido general, las condiciones de posibilidad del proceso de la educación propia, así como los límites que enfrenta, están relacionados con el fortalecimiento de la organización de los indígenas Nasa del Cric. En tal sentido, el contradictor y limitante resultaría el Estado, sin embargo, es preciso señalar que, en la relación con éste, existen perspectivas de tensión y de negociación/acuerdo. Si bien este trabajo se ocupa de las tensiones, son los acuerdos el tema que más preocupa a los Nasa, pues

... los acuerdos son complejos porque si la comunidad afloja, se echan de pá atrás, como en el caso de los etnoeducadores; hay profes que, aunque son etnoeducadores pueden seguir una línea tradicional dentro de una institución educativa si la comunidad no los presiona. (Rojas 2021)

En relación a la negociación ésta suele tener dos momentos, el primero referido a la movilización y presión política y posicionamiento de demandas frente al gobierno nacional. Producto de esta lucha se pasa a la instancia de acuerdo, o segundo momento en el que se celebra o realiza en el escenario de negociación en la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la educación de los Pueblos Indígenas. (Tatay 2021)

Las tensiones, entendidas como las disputas, las contradicciones o los impases de sentido y orientación que se presentan entre ambas propuestas educativas, se aglutinan en el sistema de educación indígena propio (Seip) que, además de consolidarse como la norma o la política de la educación indígena propia, también funge como un marco donde se van afianzando todas esas tensiones, así como las propuestas de las comunidades. (Rojas 2021). Todo lo anterior es posible en razón del trabajo de la organización indígena,

¹⁷ El Décimo Quinto congreso CRIC, realizado en Río Blanco 2017, funda la Uaii, un proceso de educación propia a nivel superior, uno de cuyos programas bandera: Pedagogía Comunitaria, se orienta a la formación de maestros comunitarios.

en tal sentido, el fortalecimiento de la organización redundará en el fortalecimiento de la educación propia:

El pueblo Nasa y los pueblos que hacen parte del Cric, tienen un reconocimiento institucional que cada vez, digamos, se va ampliando, porque la lucha también va caminando. Por eso llegó un momento en que las propuestas de etnoeducación se agotaron porque era tal la fuerza que tenía la organización y las comunidades que esa propuesta no tenía la solidez para poder estar allí. Es decir, no respondía a las demandas de las comunidades y fue rechazada. (Rojas 2021)

De acuerdo a lo indagado, se entiende que, existen instituciones (más de 2000) donde se desarrolla la educación desde un enfoque etnoeducativo en el territorio del Departamento del Cauca, principalmente en las cabeceras municipales con alta presencia de mestizos. Allí, el Estado ejerce el dominio total del proceso educativo; Sin embargo, en los territorios con presencia y administración indígena no, pues aparece la intervención del Pebi-Cric.

Ahora bien, es preciso aclarar que no todas las instituciones dentro del territorio indígena son de enfoque propio, también las hay de oficial etnoeducativo, ahí está la disputa. Se asiste entonces, a la tensión o disputa por la administración de las instituciones en el territorio, además de la oficialización del enfoque propio para la educación, ya que aún no es reconocido como política pública. Este tema es importante porque como apuntábamos en el capítulo uno, haciendo referencia al escenario de concertación de educación indígena, este lleva años sesionando sin que se obtengan los resultados esperados que den cuenta de la realidad. (Tatay 2021)

4. Límites y fortalezas de la educación propia

Los límites pueden ser entendidos como las dificultades que presenta el proceso de educación propia en la actualidad. Fonseca (2021) refiere que los profesores son una parte fundamental de todo proceso formativo, pero en el caso de la educación propia los orientadores que no implementan el enfoque propio, tienen una tendencia a mantener la etnoeducación. Ellos representan una gran dificultad. Aunado a la anterior, una nueva dificultad es la no realización de investigación para el fortalecimiento de la identidad cultural desde el enfoque propio. En tal sentido, se entiende que el avance de la educación propia solo es posible de manera integral, es decir que solo investigando sobre sus culturas es posible su fortalecimiento. Por último, otra dificultad es el miedo de algunos comuneros a no ser aceptados en el mundo occidental, razón por la cual algunas comunidades mantuvieron los Pei y no desarrollaron el Pec, prefiriendo la etnoeducación.

Para Rojas (2021) la formación de dinamizadores o maestros es un tema central a superar pues de ello depende el fortalecimiento de la educación propia. De igual forma, la sistematización se desarrolla de manera muy formal, atendiendo a las formas occidentales, por lo que se hace necesario hacerlo desde las maneras de la gente para que dicho insumo permita reflexiones más amplias. Por último, el lugar de la lengua. Es necesario profundizar en el ejercicio de la misma, en todos los espacios, no solo en la escuela, es decir, es necesario que la lengua habite el territorio.

En la perspectiva de Tatay (2021), el crecimiento de la organización limita el ejercicio comunitario por tanto se homogenizan elementos que deberían ser construidos por las mismas comunidades. Un último aspecto hace referencia a que la organización indígena, al especializarse en cada uno de sus procesos, pierde la integralidad que ha nutrido su programa hasta hoy.

En relación a las fortalezas del proceso de educación propia, se parte del grado de desarrollo alcanzado y el nivel de reconocimiento frente al Estado producto de sus luchas, negociaciones y acuerdos. Fonseca (2021) piensa que entre las fortalezas se encuentra la efectividad del proceso educativo que está desarrollando la organización en todos los territorios que ocupa. Otra de las fortalezas es la consolidación de la autoridad tradicional del resguardo como autoridad educativa, garantizando así la implementación del proceso de educación propia. Una última fortaleza daría cuenta del grado de autonomía en la implementación de la educación propia, pues no existe una fiscalización constante de los procesos por parte del Estado.

Para Rojas (2021), las fortalezas del proceso de educación propia parten de la diversidad de propuestas e iniciativas de las distintas comunidades que sienten y viven la necesidad de aportar a la construcción del proceso educativo. Así, cada comunidad construye su educación propia de acuerdo a sus necesidades. La implementación de los conceptos y aportes de las comunidades han nutrido mucho el proceso, dando como resultado, por ejemplo, la pedagogía del sentir -que se desarrolló en la escuela Las Aves, Municipio de Munchique, Cauca, en el año 2016. Lo anterior hace de la educación propia un proceso fundamentado, lo que es otra fortaleza. Sin embargo, la más destacada, para Rojas, es la relación entre educación y política; este binomio fortalece los objetivos de la organización, tanto hacia fuera como hacia adentro.

En una línea similar Tatay (2021) plantea que entre las fortalezas figura que la educación propia constituye una ventaja si se desarrolla adecuadamente, es decir, si se sigue el camino de la autonomía y no el de la propuesta estatal, como pasa en algunas

comunidades. Otra de las ventajas sería la creatividad con la que se desarrolla el proceso con la participación de la comunidad. El aspecto positivo más importante de este enfoque estaría representado en la idea de que a pesar del largo camino adelantado por la educación propia, “los indios se sienten orgullosos de ser indios”. Es decir, reivindican su identidad cultural. Lo más importante, en efecto, es que el Nasa se sienta orgulloso de serlo: el enfoque de la educación propia es la identidad, la cultura y ancestralidad, es decir, raizal. Al ser construido por las mismas comunidades se genera el sentido de apropiación lo que les permite establecer un lugar de enunciación que ante todo es político. En ese orden de ideas, el proceso de educación propia de fundamentación Nasa tendría muchas posibilidades que ofrecer ejemplos y enseñanzas a otros sistemas educativos dada su riqueza y diversidad.

La debilidad que comporta el proceso está relacionada con la falta de consolidación como política pública de la educación propia. Es decir, si bien existe algún reconocimiento que concede decretos y normas, la administración de los territorios y con ellos de la educación, aún no se sanciona por parte del Congreso de la República, el desarrollo normativo del artículo 329 de 1991, que transmitirá dicha administración a los indígenas. Esto significa que la selección, formación y distribución de sus maestros se desarrollaría sin mediación del Estado.

En tal sentido la apuesta más importante de este momento se relaciona con la sanción de la política pública educativa para los indígenas, y su fundamento debe ser partir del sistema de educación indígena propio (Seip), el cual, como dijimos anteriormente, se constituye en el instrumento de la política educativa de origen indígena en relación intercultural con los otros:

Para nosotros el conocimiento no es una acción puramente individual, este se da en el contexto comunitario y para su beneficio. Así fue creciendo en el intercambio y apoyo social (el PEBI ha contado con apoyo de organizaciones, ONG, entidades gubernamentales y personas nacionales e internacionales), igualmente se fueron descubriendo y fortaleciendo los nexos que nos unen con la naturaleza. Cada proceso que empieza, trae una consecuencia y desarrollo de manera que al final de hoy es el principio de mañana. (CRIC 2004, 229)

A continuación, el acápite final de este trabajo de investigación hace el análisis comparativo entre las propuestas del enfoque etnoeducativo de origen estatal y las de carácter intercultural cuya fundamentación es comunitaria e indígena. Para realizar este ejercicio partimos de la idea de que las propuestas educativas están relacionadas a los modelos pedagógicos en que se fundamentan. Por tal razón y, siguiendo las reflexiones

de Da Silva (1999), dicho análisis parte del contraste de contenidos, métodos, propósitos y fines. Añadimos, los “fundamentos”, tal como surgen de este estudio.

5. Análisis comparativo de las propuestas etnoeducativa y de la educación propia

Este ejercicio de análisis comparativo de propuestas educativas oficiales y propias parte del trabajo de Da Silva (1999) y de la teoría crítica del currículo de Giroux (el currículo como política cultural), la cual, como anotamos anteriormente, parte de la base de que el currículo incorpora la construcción colectiva de “significados” y “valores culturales” y no se restringe a la mera transmisión de “hechos” y conocimientos “objetivos”. En tal sentido, todo currículo debe responder las preguntas que dan lugar a sus contenidos ¿qué es lo que las personas deben saber? ¿Qué conocimiento o saber es considerado importante, válido o esencial para merecer ser considerado parte del currículo?

Desde esa perspectiva, para realizar el análisis comparativo entre propuestas educativas usamos una matriz de análisis que nos permite comparar dichas propuestas con relación a la propuesta de Giroux. La interpretación sigue la lógica del cruce de información en la matriz y el análisis de contenidos que desarrollamos en el capítulo anterior.

5.1 Matriz de análisis comparativo de modelos pedagógicos

	Propuesta del Cric	Propuesta del MEN	Tensión/contradicción
Propuesta educativa	Educación propia	Etnoeducación	Política pública
Definición	Es un proceso de vida, que involucra no solamente unos conocimientos y habilidades, sino que tiene que ver con la esencia misma del ser en sus sentimientos, en el sentido y significado de la vida, en la capacidad de articularse como individuo a un colectivo y sentirse participante de un proceso integral y proyectarse hacia	“Se entiende por etnoeducación el proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen conocimientos y valores y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones, e intereses que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse	Si bien ambas propuestas propenden por adquirir conocimientos y desarrollar habilidades, la noción ofrecida por los indígenas supera el ámbito de la escuela y se presenta como un proyecto de transformación de su realidad. La tensión que subyace a este punto se expresa en la sanción de una política indígena, que ya ha sido formulada por estos en el Seip. En tal

	condiciones de vida más dignas (Rojas & Castillo 2005.p. 83).	con identidad hacia otros grupos humanos Ley 115 de 1991	sentido como lo expresan los entrevistados, la tensión se supera una vez el estado confiera la autonomía global del proceso educativo propio mediante la sanción de una política pública.
Enfoque epistémico	Intercultural crítico	Intercultural funcional	Fundamento educativo
	<p>Se considera el mecanismo de concreción de la educación propia que ha de contribuir a asegurar la pervivencia física y cultural de los Pueblos Indígenas de Colombia. (Cric 2004)</p> <p>Para ello, desarrolla un programa educativo que responde a las necesidades de la comunidad partiendo del principio de interculturalidad. Para desarrollar este objetivo se apoya en los siguientes objetivos específicos: I) Fortalecer los valores culturales de nuestra comunidad. II) Brindar al niño conocimientos científicos de otras culturas y del conocimiento universal. III) Generar en los niños la actitud investigación para el desarrollo intelectual. IV) Fortalecer la relación entre escuela y comunidad. (Cric 2004)</p>	<p>El objetivo de la etno educación es posicionar la educación intercultural en todas las escuelas y colegios del sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afrocolombiana, indígena y gitana son parte de las raíces de nuestra nacionalidad. (MEN 2019)</p> <p>La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas,</p>	<p>En relación al enfoque epistémico, si bien ambos comparten la perspectiva intercultural, emerge una tensión en relación a qué enfoque de interculturalidad debe adoptar la educación propia. Para los indígenas este debe ser crítico y responder a su identidad cultural. Para el ministerio el enfoque debe propender por la estabilidad social y el control del conflicto étnico, es decir, un enfoque funcional al sistema y no a los intereses indígenas.</p>

		formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Art 56. Ley 115 1994)	
¿Qué es lo que las personas deben saber?	El proyecto educativo comunitario Pec, es el encargado de definir qué es lo que cada comunidad, en específico, debe saber. Se define en asambleas comunitarias con participación de Docentes, estudiantes, comunidades, autoridades ancestrales, asesores del equipo Pebi. También con acompañamiento del ministerio. (Resguardo 2019)	El currículo de la etnoeducación, además de lo previsto en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1860 del mismo año y de lo dispuesto en el presente Decreto, se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación. Art. 14. Decreto 804, de 1995	Tensión de participación El Pei, vincula la participación comunitaria en el sentido de que esta se representa en sus maestros. Por tanto, la construcción del Pei, se limita a la comunidad educativa. La propuesta del Cric, el Pec, rechaza esta iniciativa, porque para el sistema que pretende desarrollar, la comunidad en general, constituye el núcleo del proceso.
¿Cómo educar?	Parte de la diversidad de métodos diseñados por las comunidades para desarrollar los contenidos, en relación a todos los aspectos, no solo la escuela. En relación a la implementación metodológica, esta se desarrolla acorde con los usos y costumbres socioculturales y lingüísticas en el proceso educativo. En general, se entiende que cada resguardo o comunidad, desarrolla metodologías propias de su historia, relacionadas a su contexto. (Cric 2004) En relación a la metodología, las actividades escolares se planean con la	En relación a la metodología que implementa la etnoeducación, esta se define en el PEI (proyecto educativo institucional) el cual propende por incluir temas contextuales de la identidad cultural, Proyecto educativo institucional. Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los	<u>Metodología</u> En relación a la forma en que se desarrolla el proceso educativo, emerge otra tensión; la educación propia insiste en desarrollar sus contenidos desde sus modos históricos, culturales y de cosmovisión. Por su parte la etnoeducación, si bien reconoce la validez de algunos de estos saberes como definitorios de la identidad indígena, postula la necesidad de formar de manera más amplia al indígena dotándolo de conocimientos científicos que le permitan acceder a la educación superior. Producto de esta

	<p>comunidad, los maestros y los niños, ya que así podamos coordinar las actividades de trabajo, las salidas, los encuentros culturales, las evaluaciones bimestrales y la elaboración de proyectos para la comunidad en general. (PEC Juan Tama)</p>	<p>recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos. Art 73 Ley 115 1994</p>	<p>tensión en relación no sólo al modo de educar, sino al futuro de los jóvenes; el Cric, desarrolla una universidad que, además de abolir el argumento estatal, fortalece globalmente el proceso educativo.</p>
¿Qué enseñar?	<p>Su cultura Su historia Su cosmovisión Su lengua.</p> <p>Para el desarrollo educativo desarrollamos cuatro áreas con el fin de integrar los proyectos pedagógicos. Comunicación y Lenguaje son el eje transversal a todas las áreas del plan de estudios, el cual se estructura así: I) Comunidad y naturaleza: Aquí se trabaja con el apoyo del proyecto pedagógico de la huerta tradicional y medio ambiente. II) Hombre y sociedad: apoyada con el proyecto pedagógico de artesanías, historia, recreación arte y cultura (música, cerámica, dibujo). III) Comunicación y lenguaje: con el proyecto de enseñanza y aprendizaje y el idioma nasayuwe y el castellano. (PEC Juan Tama)</p>	<p>Contenidos desarrollados por la cultura científica occidental en concertación con las comunidades, adicionando elementos propios de las culturas.</p> <p>Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:1. Ciencias naturales y educación ambiental.2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.3. Educación artística.4. Educación ética y en valores humanos.5. Educación física, recreación y deportes.6. Educación religiosa.7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.8. Matemáticas.9. Tecnología e informática.</p>	<p><u>Contenidos</u></p> <p>En la educación propia estos son definidos por las comunidades de manera autónoma, tomando los contenidos de fuera que han sido discriminados por el equipo Pebi a cargo; en la etnoeducación se realiza una concertación en relación a la pertinencia de contenidos, dejando claro que algunos son innegociables. (Cric 2004)</p>

		<p>PARÁGRAFO. La educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla. Art 23 Ley 115 de 1994</p>	
¿Quién enseña?	<p>El orientador formado por el Cric, para desarrollar educación propia. La característica principal es la pertenencia al territorio y su conocimiento de la cultura y el trabajo con el nasayuwe, su lengua.</p>	<p>Artículo 58. Formación De Educadores Para Grupos Étnicos: El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.</p> <p>Artículo 62. Selección De Educadores: Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano.</p>	<p><u>Orientador – Docente</u></p> <p>Esta tensión que supone el tema docente está relacionada con la formación de los mismos, la poca permanecía en el territorio, el no uso de la lengua y el acervo cultural propio. En tal sentido es una tensión que articula a la tensión administrativa.</p>

		<p>La vinculación, administración y formación de docentes para los grupos étnicos se efectuará de conformidad con el estatuto docente y con las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos. Ley 115 de 1992</p>	
--	--	---	--

Fuentes señaladas en el cuadro. Contraste, elaboración propia

Esta matriz de análisis permite establecer los puntos centrales de cada una de las propuestas educativas que abarca este estudio. Por otra parte, posibilita el contraste entre ellas y la identificación de las tensiones a que dan lugar. A continuación, se procede al desarrollo de las tensiones que encuentra esta investigación.

La primera tensión estriba en el orden político y está relacionada a la política pública de educación para la atención a la diferencia étnica y cultural de pueblos indígenas. Dicha contradicción se presenta como la más importante, pues supone la falta autonomía en relación a la construcción y desarrollo del proceso educativo propio de índole cultural. El elemento importante de esta tensión primera es la Constitución de 1991, -en particular su artículo 329- la cual da reconocimiento y autonomía a los indígenas para desarrollar e implementar sus procesos comunitarios educativos de acuerdo a su cosmovisión y cultura. Sin embargo, la garantía de dicho derecho se ha desarrollado a manera de negociación: cediendo de a poco frente a las demandas indígenas e impulsando modelos y contenidos ajenos a la realidad de las comunidades.

En el mismo sentido, el enfoque epistémico desde el cual se fundamentan las propuestas constituye el segundo punto de tensión. Mientras la propuesta educativa de orden estatal ha venido cambiando su fundamentación, pasando desde el multiculturalismo y el etno desarrollo (capacidad autónoma de una sociedad culturalmente diferenciada para dirigir su propio desarrollo) hasta la interculturalidad en sentido funcional, la cual propende por la tolerancia y la estabilidad social; la propuesta de los indígenas, por su parte, se fundamenta en el conocimiento propio, en la relación no instrumental con la naturaleza y en la cosmovisión, es decir, en el currículo como política cultural.

Es de anotar, como se mencionó anteriormente, que la educación propia parte de construcción colectiva de estudiantes, profesores, comunidades y autoridades indígenas para la definición de contenidos acordes a cada población. Utiliza el enfoque intercultural desde una perspectiva crítica, como una metodología para construir conocimiento con otros, privilegiando el diálogo intercultural con los excluidos y desarrollando un proceso educativo cultural y contextual que responde suficientemente a sus necesidades.

Una de las preguntas importantes que se plantea la educación en general es ¿qué es lo que las personas deben saber? Tal pregunta hace referencia a los objetivos que sigue un proceso educativo determinado. Los objetivos que sigue cada una son diferentes, por tanto, el ¿qué es lo que las personas deben saber? es un elemento de tensión. El ejemplo más relevante de lo anterior, es el propósito de la educación estatal de graduar bachilleres para el acceso a la educación superior y su posterior profesionalización. En contraste, la educación propia desarrolla un proceso para que los jóvenes fortalezcan la identidad cultural en el territorio, apropiando su historia, su cultura y su cosmovisión. En el sentido de profesionalizar, este estudio ha señalado que la educación propia cuenta con una universidad, la UAIIN (Universidad Autónoma Indígena Intercultural) fundada en el año 2011, que forma profesionales con relación a las problemáticas del territorio, siendo una de sus carreras más importantes la de profesional en “cuidador de la madre tierra”. Esto se ve más claramente a la luz de la experiencia que analizamos, señalando los objetivos de la educación propia en el resguardo de Juan Tama, a saber: I) supervivencia cultural. II) solución de problemas propios. III) Fortalecimiento organizativo comunitario.

La educación propia que fortalece la identidad cultural, busca en este mismo acervo, las prácticas y métodos más adecuados para la formación de sus participantes. Así, su metodología se ve nutrida desde las familias, las comunidades y la cultura y el diálogo intercultural, como se indicó en la experiencia del colegio Juan Tama. Del lado de la educación estatal se concierta con las comunidades indígenas, las metodologías de acuerdo a sus usos y costumbres, pero con alto peso del currículo oficial. De acuerdo con lo anterior, se resalta que existe tensión con relación al desarrollo metodológico de ambas propuestas educativas. Así, por ejemplo, la educación propia se desarrolla metodológicamente de la siguiente manera:

Con relación a la metodología, las actividades escolares se planean con la comunidad, los maestros y los niños, ya que así podemos coordinar las actividades de trabajo, las salidas, los encuentros culturales, las evaluaciones bimestrales y la elaboración de proyectos para la comunidad en general. (Resguardo 2019, p, 5)

Por su parte, la etnoeducación, si bien, como señalamos, parte de la concertación de contenidos que deben ser consignados en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), su metodología está orientada unívocamente al proceso educativo escolar, en tal sentido, se desarrolla en un aula, con un horario definido y métodos de evaluación estandarizados.

Con relación a los contenidos que se derivan de los objetivos, el principio de interculturalidad, si bien está presente en ambas propuestas, se interpreta de manera distinta. Si revisamos los argumentos de Tatay (2021), cuando señala que frente al conocimiento que viene de fuera hay un filtro, nos damos cuenta que en el fondo hay un consumo de contenidos de fuera: el filtro no elimina la tensión. En tal sentido es importante señalar que los conocimientos que llegan de fuera, no ingresan a las comunidades exclusivamente por la vía educativa. Ahora bien, puntualmente, la tensión se expresa en la definición de los mismos. Mientras en la educación propia son definidos por la comunidad y por los actores del proceso educativo, en la educación resultan de una concertación con el Estado.

Los maestros en coordinación con los padres de familia hacen la planeación de contenidos, las actividades, los objetivos, los recursos, los métodos de trabajo. La ubicación de los grados, la responsabilidad de cada maestro dentro de la escuela y la comunidad. (Resguardo 2019, p 4)

Así, los maestros, o las personas encargadas de orientar el proceso de educación, constituyen un punto más de tensión entre ambas propuestas educativas. Para la educación propia resulta insuficiente la formación, cualificación y disposición de los maestros oficiales o etno educadores para asumir los métodos y contenidos de la educación propia. Para el Ministerio de educación la selección y formación debe ser compartida, de cara a la formación de estos orientadores. Aquí la tensión se expresa en relación a quién debería formar a los docentes a cargo de la educación indígena. Frente a esta tensión

Con relación al porcentaje de docentes oficiales y contratados directamente por el Cric, los primeros ocupan alrededor 56% y los contratados el 44% restante. Porcentaje importante si se tiene en cuenta que el 56% de los docentes no son hablantes del nasayuwe ni poseen el acervo cultural del pueblo con el que trabajan. (Bolaños 2022) A continuación, damos paso a las conclusiones a que dio lugar esta investigación.

Conclusiones

Esta investigación cualitativa tenía como objetivo esclarecer cuáles eran las tensiones entre propuestas educativas de orden estatal e indígena. En el desarrollo de la investigación estuvo presente la preocupación por conceptualizar la interculturalidad con relación a la educación en América Latina y, particularmente, con la propuesta de educación propia del pueblo originario Nasa y su referente organizativo, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

Desde esa perspectiva, este estudio encontró que existen tensiones del orden administrativo, de participación y de la concepción de interculturalidad, entre la propuesta educativa estatal y la de origen propio que desarrolla el Cric, las cuales han evolucionado paulatinamente. Sin embargo, aunque guardan diferencias importantes, son propuestas que también tienen muchas semejanzas. Esto se explica en razón de los siguientes elementos:

- La evolución de la educación indígena hasta 1991, decantó en la inclusión de artículos dentro de la ley 115 de 1994 (ley general de educación) que dieron origen a la etnoeducación como oferta educativa para grupos étnicos, en concertación con comunidades y organizaciones indígenas y afrodescendientes.
- En el marco de implementación de la etnoeducación, la definición de contenidos, calendarios, presupuestos, así como la selección de maestros y su formación, quedó supeditada a una responsabilidad compartida entre el Estado y las comunidades y organizaciones indígenas. Igualmente, con la implementación del Proyecto Educativo Institucional (Pei), la participación de los pueblos indígenas existía, aunque era limitada y la vinculación de la comunidad, refería exclusivamente a la comunidad educativa.
- Teniendo en cuenta lo anterior, el Pebi-Cric desarrolló la propuesta del Pec, y este, a su vez influenció, la creación de Sistema Educativo Indígena Propio¹⁸, el cual, funge como la política educativa para los indígenas.

En conclusión, la educación propia, como propuesta, funciona y se financia a partir de la política pública de educación (Ley 115 de 1994). Sin embargo, los pueblos

¹⁸ Dicha política está sujeta a la sanción del artículo 323 de la constitución de 1991.

indígenas en cabeza del Cric, al encontrar limitada su participación en la definición y administración del proceso educativo por medio de una responsabilidad compartida, construyen el Seip, como su política de educación propia, la cual pretende elevarse a política nacional. El obstáculo que enfrenta es la falta de voluntad en la sanción del artículo 329 de la constitución de 1991, por parte del Congreso de la República. Mientras tanto, sin embargo, el CRIC ha conseguido forzar importantes niveles de autonomía en la ejecución de la política educativa en las comunidades de sus bases.

Con relación a lo anterior, se destacan *tres tensiones* entre las propuestas educativas analizadas. La tensión principal sería de orden administrativo. Seguidamente encontramos tensiones referidas a la participación en la definición de contenido, calendarios, presupuestos, selección y formación del personal docente, que se realiza de manera compartida. La última tensión refiere el concepto de interculturalidad por las distintas perspectivas que cada propuesta maneja.

Tensión 1: Administración de la educación y el territorio

La Constitución de 1991, por medio del artículo 329, establece la obligación de la transferencia de la administración y el control territorial a los pueblos indígenas. Dicha transferencia del poder territorial a los indígenas, implica la definición y la administración de los elementos educativos antes descritos. Sin embargo, han pasado más de treinta y dos años sin que esto ocurra efectivamente. Pese a los avances, producto de normas, decretos y leyes, solo se tiene hasta el momento una responsabilidad compartida con el Estado, el cual está representado en las instituciones oficiales presentes en los territorios. Por tanto, esto se configura en la tensión principal, en las propuestas educativas analizadas.

Tensión 2: La participación de la comunidad

El decreto 804 de 1995, que desarrolla la normatividad del título III de la Ley 115 de 1994, crea el Proyecto Educativo Institucional (Pei), el cual articula los lineamientos, objetivos, fines, y demás del proceso educativo en cada escuela donde se desarrolle la etnoeducación. Sin embargo, desde el Cric, consideran que la participación ofrecida es limitada exclusivamente a la comunidad educativa. Esto resulta problemático ya que el corazón de la educación propia es la participación comunitaria. En respuesta al Pei, el CRIC propuso el Proyecto Educativo Comunitario (Pec), el cual desarrolla una

participación amplia de la comunidad. Sin embargo, a pesar de haber sido concertado con el Estado, el Pec es una muestra más de la tensión administrativa que impide desarrollar una definición de todo el proceso educativo por parte del Cric.

Tensión 3: La concepción de la interculturalidad

Si bien ambas propuestas comparten el fundamento del principio intercultural, es evidente la distancia existente entre ambas en su forma de entenderlo. La perspectiva estatal responde a un ejercicio de reconocimiento y tolerancia de la diferencia. Para los pueblos indígenas, se transforma en una metodología para selección de conocimientos, a manera de filtro, y a la vez en una política de relacionamiento con otros. Ahora bien, con relación al cuerpo teórico y las concepciones empleadas en este estudio, ‘interculturalidad’, ‘diálogo intercultural’, ‘educación intercultural bilingüe’, ‘educación propia intercultural bilingüe’ y, ‘etnoeducación’, encontramos que: El estudio realizado, postula que la reconstrucción histórica del concepto de interculturalidad en América Latina refiere una dualidad del concepto, es decir, tiene una doble interpretación e implementación en el campo práctico. La primera de estas posibilidades en el concepto hace referencia a su carácter funcional, el cual no busca desarrollar la potencialidad relacional de la interculturalidad, sino la formalidad de su nombre, desarrollando más una perspectiva multicultural. La segunda posibilidad es la de la interculturalidad crítica. Esta perspectiva se presenta como una herramienta tanto de relacionamiento con otras culturas como de superación de elementos de racialización, subordinación e imposición cultural.

- De acuerdo a lo anterior, el relacionamiento con los otros es un punto importante de la interculturalidad en el sentido crítico. Así, la categoría de diálogo intercultural -que aporta la filosofía de la liberación- resulta adecuada, pues propende a un diálogo entre excluidos que parte del respeto y el reconocimiento a la cultura del otro, sin ninguna relación de subordinación.
- La educación intercultural bilingüe (Eib), que para el caso colombiano se presenta como etnoeducación, funge como el aglutinador conceptual que sustenta las propuestas educativas estatales para la atención educativa étnica y cultural. Sin embargo, su fundamentación, su modelo pedagógico, sus contenidos, su metodología, los orientadores y el lugar donde se realiza el proceso educativo, no representa las necesidades ni exigencias de los indígenas.

- La educación propia bilingüe intercultural es una propuesta de educación indígena que se ha ido construyendo paulatinamente al ritmo de las necesidades de las comunidades y se ha fortalecido con las negociaciones entre el gobierno y el Cric. Sin embargo, nos permitimos señalar que dicho proceso histórico es mucho más amplio y se desarrolla desde los procesos de liberación y lucha por la identidad de origen que presentamos en el capítulo de contexto. Esta educación fundamentada en su cultura y su cosmovisión, cuyos propósitos y objetivos están relacionados con la identidad, la defensa y la permanencia en el territorio, también es entendida y desarrollada como una herramienta de fortalecimiento político de la organización indígena. En tal sentido, por ejemplo, sus métodos son flexibles, pero ocupan todos los escenarios de la vida de las comunidades Nasa. Por último, acoge el principio de interculturalidad crítica y, desde esa perspectiva, desarrolla su política de relación con el mundo.
- Con relación a la propuesta de etnoeducación que ofrece el Estado colombiano, encontramos que en el territorio Nasa, cada vez existe con menos fuerza y aprobación de las comunidades, casi proporcionalmente al fortalecimiento político organizativo del Cric. Esto nos indica que el fortalecimiento del proceso educativo propio va de la mano del crecimiento político organizativo y el desarrollo de sus políticas y objetivos.

Extrapolación a experiencias similares:

A manera de extrapolación, es importante anotar que la propuesta de educación propia ha desarrollado correlatos en otros pueblos indígenas del país, en los cuales se está iniciando el proceso de educación propia desde la perspectiva intercultural y la pedagogía crítica que postulamos en este estudio. Sin embargo, es preciso señalar que su estado de desarrollo es embrionario, razón por la cual, la experiencia desarrollada por el Cric y el pueblo originario Nasa, puede servir de fundamento para el fortalecimiento de dichos procesos educativos.

Con relación a la entrevista:

El conocimiento que aporta a este estudio, es el entendimiento de que, en sí, son dos propuestas educativas diferentes que propenden por distintos resultados, en tal sentido, resulta claro para esta investigación, como para los actores de la experiencia que, la forma de superar la tensión es la consolidación de la política educativa propia.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que participaron del desarrollo de este estudio.

Obras citadas

- Andrade, Gregorio, Andrés. *La construcción de la psicología crítica desde el pensamiento*. Quito: Tesis (Maestría en Estudios Latinoamericanos). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Estudios Sociales y Globales., 2021.
- Arango, Luis, y Sánchez, Enrique. *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Santa Fe de Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2014.
- Archila, Mauricio, y Nidia Gonzales. *Movimiento Indígena Caucaño: historia y política*. Tunja: Sello Editorial Universidad Santo Tomás, 2010.
- Bolaños, Graciela, y Ramos, Abelardo. «Educación Propia: Investigación y lucha en el PEBI-CRIC.» En *Prácticas Otras de Conocimiento*, de Graciela Bolaños, 387. CLACSO, 2022.
- Bonfil, Guillermo. *América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio*. San José, Costa Rica: Ediciones Flacso, 1982.
- Bonilla, Víctor Daniel, *Historia política del pueblo Nasa*. Popayán: Tejido de Educación ACIN ÇXHAB WALA KIWE, 2014.
- Castro, Bermúdez, Adriana Carolina, y Navarro, Román Francisco, Téllez. «Explorando el origen de nuestros ancestros: El nacimiento del pueblo Nasa: La Historia de un genocidio.» *Republicana*, 2018: 181-201.
- Corrales, Carvajal, Martha, Elena. «Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas.» *Revista Colombiana de Educación* (Editorial Universidad del Cauca y Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle,), 2005: 204 - 213.
- CRIC. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Faro Azul, 2004.
- Cric. «Resistencia y lucha. Por siglos, indígenas defendieron sus derechos incluso con armas. El CRIC rechaza ya hace décadas la presencia de grupos armados en territorios indígenas.» *Revista Unidad Álvaro Ulcué*, 2017: 18 - 19.
- Çxhab Wala, Kiwe. «Construyendo Nuestra Educación Propia.» *Çxhab Wala Kiwe - ACIN Canal Oficial*, 2019: YouTube.

- De Rivero, Juliette. «Lecciones Aprendidas, Paro Nacional Colombia, 2021.» *Informe ONU*, 2021: 1-63.
- Dietz, Gunter. «Interculturalidad: una aproximación antropológica.» *Revista Perfiles Educativos*, 2017: 192 - 217.
- Dussel, Enrique. *14 tesis de Ética*. Buenos Aires (Argentina): Docencia, 2014.
- . *1492 el encubrimiento del Otro (Hacia el origen del mito de la modernidad)*. La Paz (Bolivia): Plural Editores, 1994.
- Dussel, Enrique. «Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación.» *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, 2005: 1-28.
- Fonseca, Jamir Arles. «Entrevista: La educación propia del pueblo Nasa.» 2021.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos, y Baptista, Pilar. «Metodología de la investigación.» *Journal of Chemical Information and Modeling*. Vol. 53. México: Mc Graw Hill. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>., 2014.
- Londoño, Diana. «Movimiento Indígena Caucaño, Colombia: Una Historia de autonomía.» *Revista DPH* <http://base.d-p-h.info/es/fiches/premierdph/fiche-premierdph-6517.html>, 2003.
- Molina, Víctor Alonso, y José Fernando Tabares. «Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia.» *Polis: Revista Latinoamericana*, ISSN 0717-6554, ISSN-e 0718-6568, Vol. 13, N°. 38, 2014: 149 - 172.
- Montañez, Daniel. «La interculturalidad una larga historia colonial.» *Revista Ojarasca*, 2017: 10 - 11.
- Nieves, Gerardo. «Algunas reflexiones sobre la interculturalidad: Una aproximación interdisciplinaria.» *Revista de Filosofía AUFKLÄRUNG*, 2018: 167 - 180.
- Ortega, Laura Daniela, y Giraldo, Holbein. «Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas.» *Mundo Amazónico*, 10(2): e74977, 2019: 1 - 22.
- Peralta Pabla, Viviana Cervantes, Armando Olivares, y Josefina Ochoa. «Educación propia de la etnia Mukaná: Experiencia organizacional contemporánea.» *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXV, núm. 3, 2019: 88.100.
- Población, Gaspar Félix Calvo, y William García Bravo. «Revisión Crítica de la Etnoeducación en Colombia.» *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 2013: 343-360.

- Resguardo, J. Tama. *Plan de Vida Resguardo Indígena Juan Tama*. Relatoría, Popayán: Cric, 2019.
- Rojas, Sergio. «Entrevista: La educación propia del pueblo Nasa.» 2021.
- Tatay, Libia. «Entrevista: La educación propia del pueblo Nasa.» 2021.
- Tobar, Gutiérrez, María, Elena. «EL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO – SEIP, UNA POLÍTICA PÚBLICA EMERGENTE DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA.» *Revista Electrónica Iberoamericana* <http://www.urjc.es/ceib/> Vol. 14, No. 2, 2020: 139 - 165.
- Triviño, Garzón, Lilia, y Arévalo, libio Palechor. «Logros y retos de la etnoeducación en Colombia.» *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, núm. 7, 2006: 145-181.
- Trujillo, Astrid, y Gómez, Laura. «Educación popular y educación propia: ¿alternativas pedagógicas para la construcción de paz en Colombia?» *Fórum. Revista Departamento de Ciencia Política. Universidad Nacional (Col)*, 2016: 53 - 74.
- Víctor Alfonso Molina, y José Fernando Tabares. «Educación Propia. Resistencia al modelo de homogenización de los pueblos indígenas de Colombia.» *Polis*, 2014: 149-172.
- Vitonás, Arquímedes. «El PEBI, 39 años de construcción de una educación propia en Colombia.» *Revista Guatemalteca De Educación*, 2010.
- Walsh, Catherine. «Interculturalidad crítica y educación intercultural.» *Construyendo interculturalidad crítica*, 2010: 75 - 96.

Anexos

Hoja de consentimiento informado

Yo _____, declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre “Educación propia del pueblo Nasa: Tensiones y desencuentros frente al modelo etnoeducativo adoptado por el Estado colombiano para atender la diversidad étnico-cultural”, consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de video, vía Skype para su posterior transcripción y análisis. Por lo tanto, como participante, aceptó la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto la tesis de maestría del entrevistador, para el programa de Estudios Latinoamericanos de la UASB-E.

El objetivo de esta entrevista semiestructurada es recoger las opiniones de los participantes en relación a los conceptos de etnoeducación y educación propia intercultural bilingüe en relación a la vida de las comunidades Nasa.

He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas

Firma

Fecha

Desea conocer los resultados del trabajo: Sí/No

Anexo 1

Guía de entrevista semiestructurada

“conversa: la etnoeducación y la educación propia intercultural bilingüe en la vida de las comunidades nasa”

Fecha _____ lugar _____

Objetivo: Recoger las opiniones de los participantes en relación a los conceptos de etnoeducación y educación propia intercultural bilingüe en relación a la vida de las comunidades Nasa.

1. Datos de información e identificación del participante:

- a) Nombre e identificación _____
- b) Municipio _____
- c) Dependencia a la cual se adscribe _____
- d) Rol dentro del proceso educativo propio _____

2. Datos de identificación de la comunidad indígena

- a) Nombre _____
- b) Resguardo _____
- c) Cabildo _____

3. Participante

- a) Educador o funcionario del CRIC ____ b) Autoridad ____ c) Comunero

4. El Sentido de la educación

- a) ¿Qué sentido tiene la educación para las comunidades Nasa?
- b) ¿Cómo aporta la educación en desarrollo de las comunidades Nasa?
- c) ¿Qué entiende por etnoeducación y qué, por educación propia?
- d) ¿En qué consiste la diferencia?
- e) ¿Qué sentido tiene la interculturalidad en la educación para los Nasa?

Comentario _____

5. Etnoeducación

- a) ¿Conoce alguna ley, norma o política que esté orientada a la educación de los indígenas?
- b) ¿Toman en cuenta estas políticas educativas sus diferencias étnicas y culturales, al igual que sus necesidades?
- c) ¿Se siente identificado con este tipo de educación?
- d) ¿Cuál es su crítica o ratificación de la etnoeducación entendida como la política educativa de diferencia étnica y cultural?
- e) ¿Puede usted de manera clara, establecer la diferencia entre etnoeducación y la educación propia?

Comentario_____

6. Educación Propia e interculturalidad

- a. ¿Qué es la educación propia?
- b. ¿Cómo funciona en la escuela?
- c. ¿Cómo se llega a la idea de educación propia?
- d. ¿Cuál es la relación entre lucha política y educación propia?
- e. ¿Cómo se desarrolla esta educación y que la diferencia de la educación tradicional?
- f. ¿Cómo aporta la educación propia al desarrollo de la comunidad?
- g. ¿Qué significa que la educación propia sea intercultural?

Comentario_____
