

EL CAMINO DE LA EDUCACION DE LOS PUEBLOS INDIGENAS EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA, COLOMBIA: de la etnoeducación a la educación propia

Javier Alfredo Fayad 
Universidad del Valle (UNIVALLE)
Santiago de Cali, Vale del Cauca, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40812>

RESUMEN

En este artículo se propone valorar las formas, prácticas y propuestas que las comunidades indígenas han elaborado en función de sus proyectos de educación propia, como resultado de presiones y luchas ante el modelo de educación oficial. La historia de implementación de la educación en las comunidades indígenas ha sido la negación de sus idiomas y formas culturales a partir del modelo de educación evangelizadora, republicana y estandarizada. Los cambios en ese camino muestran el paso de la etnoeducación a la educación propia indígena, que se reconoce en Colombia gracias a la Constitución de 1991 y a las luchas de las comunidades por transformar el modelo institucionalizado de educación, al proponer una educación que reconozca los principios culturales, los idiomas, las lógicas *otras* de los pueblos indígenas. Los aportes de los pueblos Nasa y Misak en el departamento del Cauca demuestran la riqueza de cómo se viene investigando, indagando y tratando de fortalecer una propuesta educativa desde las comunidades.

Palabras clave: Etnoeducación. Educación propia. Acompañamiento. Reconocimiento de las diferencias. Relaciones de conocimiento.

THE PATH OF EDUCATION OF INDIGENOUS PEOPLES IN THE DEPARTMENT OF CAUCA, COLOMBIA: from ethnoeducation to own education

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the practices and proposals of education projects that indigenous communities have elaborated, against the official education

model. The history of implementation of education in indigenous communities has been the negation of their languages and cultural forms based on the evangelizing, republican and standardized education model. The changes in this path show the passage from ethnoeducation to indigenous education itself, recognized in the 1991 Constitution. The contributions of the Nasa and Misak peoples in the department of Cauca demonstrate the way that they are trying to strengthen an educational proposal from the communities.

Key-words: Ethnoeducation. Own education. Accompaniment. Recognition of differences. Knowledge relationships.

O CAMINHO DA EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO DEPARTAMENTO DE CAUCA, COLÔMBIA: da etnoeducação à educação própria

RESUMO

Este artigo se propõe avaliar as formas, práticas e propostas que as comunidades indígenas têm elaborado para seus projetos próprios de educação, como resultado de pressões e lutas contra o modelo oficial de educação. A história da implementação da educação nas comunidades indígenas tem sido marcada pela negação de suas línguas e formas culturais com base no modelo educativo evangelizador, republicano e padronizado. As mudanças nesse caminho mostram a passagem da etnoeducação para uma educação indígena, que é reconhecido na Colômbia graças à Constituição de 1991 e às lutas das comunidades para transformar o modelo institucionalizado de educação, propondo uma educação que reconheça os princípios culturais, os idiomas e as lógicas **outras** dos povos indígenas. As contribuições dos povos da Nasa e Misak no departamento de Cauca demonstram a riqueza de suas ações, voltadas para a pesquisa e fortalecimento de uma proposta educacional das comunidades.

Palavras-chave: Etnoeducação. Educação própria. Acompanhamento. Reconhecimento de diferenças. Relações de conhecimento.

Introducción

Este artículo es el resultado de la reflexión de diferentes prácticas de acompañamiento, a docentes e instituciones educativas de los Pueblos Nasa y Misak, del Departamento del Cauca, en Colombia, que efectuamos por medio de dos tipos de actividades, Una, es la investigación acción acompañamiento, en la

construcción del Proyecto Educativo Comunitario-PEC, realizada durante los años 2012 a 2015, en la comunidad Nasa del Resguardo Indígena de la Paila Naya, en el Centro Docente Dos Ríos, y en la comunidad Nasa de la vereda Nueva Granada, Institución Educativa Cerro Catalina, ambas en el municipio de Buenos Aires. La segunda actividad es la realización de varios diplomados,¹ en comunidades Nasa y Misak, en diferentes Resguardos Indígenas del Cauca,² por equipos docentes de la Universidad del Valle de Cali Colombia.

El proceso investigativo y metodológico en la comunidad Nasa de la Paila Naya y Nueva Granada (municipio de Buenos Aires), se realizó con el propósito de construir el Proyecto Educativo Comunitario en forma participativa, donde conceptual y metodológicamente se toman aportes de la educación popular, la etnoeducación y las pedagogías comunitarias. Se hizo un trabajo participativo de acompañamiento, con recorridos en el territorio, visitas a líderes y realización de asambleas con las comunidades en pleno (docentes, estudiantes, padres y madres, cabildo indígena y directivos docentes). En cada actividad los avances se llevaban a un texto que se mostraba en conversación a maestros y directivos de las instituciones educativas, luego se presentaban los avances en la asamblea comunitaria.

En los diplomados las metodologías parten de sesiones de formación y capacitación con los maestros de las comunidades, por medio de indagaciones en sitio, que mejoran sus formas de hacer docente. Los productos finales de los

¹ En Colombia la figura de diplomado son unidades completas de formación y capacitación que realizan las instituciones universitarias, es una posibilidad concreta de prestar servicios de proyección social a comunidades que requieren de procesos formativos con las universidades. Los contenidos y metodologías se diseñan, proponen y acuerdan conjuntamente desde las necesidades formativas en sitio.

² Un diplomado con los docentes de los tres resguardos Nasa del municipio de Toribio (Toribio, San Francisco y Tacueyó), de octubre a diciembre del 2014; un diplomado con los docentes del resguardo Nasa de Pueblo Nuevo, municipio de Caldon entre septiembre de 2018 y febrero de 2019 y dos diplomados con los docentes del Pueblo Misak, uno en el año 2012 y otro en el año 2018.

diplomados son propuestas de nuevas elaboraciones sobre cómo resolver algunos problemas del orden didáctico en cada comunidad.

Esta concepción de investigación acción acompañamiento, ayuda en la profundización de algunos elementos del proceso educativo que se realiza en estos contextos, uno de los aspectos de interés es reconocer la relación existente entre los *Planes de Vida*³ de las comunidades y los *Proyectos Educativos Comunitarios*,⁴ correlación que visualiza como se pretende crear otras formas educativas, al menos en tres aspectos: fortalecer el papel del idioma, del Nasa Yuwe en los Nasa y del Namtrik en los Misak; proponer un plan de estudios que recoja el papel de la cultura y permita un dialogo permanente con la cultura escolar global;⁵ problematizar ciertas concepciones y relaciones de conocimiento escolar desde las tradiciones como pueblos indígenas.

En este texto presentaremos en primera instancia, un recorrido histórico de la etnoeducación, como una necesidad de salir del modelo *evangelizador* de la iglesia docente, presentando los cambios que se dan en el Ministerio de Educación

³ En el contexto colombiano, posterior a la Constitución de 1991, las autoridades de los pueblos indígenas proponen un modelo de planes de desarrollo, distintos del modelo institucional, con el deseo de modificar la influencia de las concepciones desarrollistas, los denominaron *Planes de Vida*, que son instrumentos de planeación participativa, promueven las concepciones andinas del “buen vivir”, donde se valore la cultura, los idiomas, las tradiciones, creencias y cosmovisiones. Se trata de diseños participativos que proponen otras formas de diseñar y atender las necesidades de las comunidades, desde su visión particular como cultura. En estos planes de vida se pretende un posicionamiento de cada pueblo indígena a partir de su ley de origen o derecho mayor, priorizando problemas y propuestas de inversión para resolver problemas territoriales, administrativos y culturales.

⁴ Los PEC son la respuesta de los pueblos indígenas a la concepción de formulación de planes de desarrollo educativos, denominados Proyectos Educativos Institucionales-PEI, que se proponen a nivel nacional, como producto de la Constitución de 1991 y la Ley 115 de Educación de 1994. El sentido de esta planeación educativa está en que el Estado Colombiano se compromete a reconocer y respetar las diferencias culturales, educativas, de salud, idiomáticas, territoriales y políticas que tienen los Pueblos Indígenas, como base de referencia para que las instancias correspondientes como el Ministerio de Educación y Secretarías de Educación regional y local, tengan que hablar de unas condiciones especiales y particulares de la educación en los contextos indígenas.

⁵ La cultura escolar global se caracteriza por indicadores y mediciones de pruebas estándar que se distancian de las realidades de estas comunidades, por esta razón es problemática la relación con esta realidad, pero se pretende crear opciones dialógicas y relacionales.

Nacional, producto de las influencias y presiones desde las luchas de las comunidades y sus organizaciones, por lograr que se reconozca y se instale una lógica diferente de la educación en Pueblos Indígenas. Proceso que todavía sigue en camino, desde el año 1978 con el Decreto 1142 se inicia ese andar, que pasa por tensiones, presiones, luchas sociales, negociaciones, que llevan a los últimos Decretos sobre la educación indígena en Colombia, el 2500 de julio 12 de 2010 y el Decreto 1953 de 7 de octubre de 2014, que le dan vida al Sistema de Educación Indígena Propio-SEIP.

En segunda instancia, mostramos las diferentes concepciones de etnoeducación, educación intercultural y educación propia,⁶ que han sido promotoras de propuestas de implementación de modelos educativos y estrategias pedagógicas, que argumentan diferentes visiones como educación diferencial indígena. Es innegable el papel que cumplió la Constitución de 1991 y sus respectivas leyes y decretos, que formularon las posibilidades prácticas de las *otras* educaciones.⁷ También es necesario reconocer las dificultades de este proceso desde los años 70, del siglo XX, hasta la actualidad, donde todavía existen dificultades ante los modelos estandarizados globales y sus indicadores de resultados, que se hacen por medio de pruebas homogenizadas.

En tercera instancia, problematizamos aspectos sobre el reconocimiento de los contenidos propios de la cultura, los cuales actúan como repertorios de conocimientos, que fundamentan contenidos, metodologías y estrategias

⁶En lo más reciente de intervenciones del Ministerio de Educación Nacional a las organizaciones indígenas administradoras de su educación, se plantea que cada pueblo presente los avances y demostración de su educación diferencial indígena. La historia nos muestra como esos pasos de etnoeducación, educación intercultural y educación propia responden a una permanente replica entre la institucionalidad educativa nacional y las luchas de las comunidades por lograr autonomía en sus propuestas educativas.

⁷ Las **otras educaciones** es una construcción analítica que propone Elizabeth Castillo (2008, 2010) y Axel Rojas (2005), de la Universidad del Cauca, se refiere a esas otras educaciones que culturalmente, políticamente e históricamente luchan por lograr demostrar su diferencia en lo pedagógico, curricular, conceptual y administrativo.

pedagógicas, donde se construyen y genera comprensión y aceptación de las expresiones materiales, simbólicas y perceptivas de las comunidades, porque responden a las lógicas de sus propias cosmovisiones y de sus idiomas, que en términos concretos, representan dimensiones de la cultura como formas propias de estar, hacer, sentir, soñar y pensar. Se trata de expresiones, actuaciones, prácticas, que en sus realidades son propuestas que implican concepciones de enseñanza-aprendizaje, propias de cada cultura.

En la lógica de este acompañamiento promovemos colocar en dialogo el modelo global de educación, con el modelo propio de cada pueblo-cosmovisión-idioma, circulando los conocimientos en relación con la naturaleza y con las prácticas culturales, que ayudan a realizar diálogos entre la educación convencional global y la educación de los pueblos indígenas, buscando construir relaciones reales de interculturalidad.

Gran parte del proceso formativo de indagación e investigación, está en poder evidenciar cómo se producen desde los proyectos educativos de las comunidades, nuevas emergencias de otras relaciones de conocimiento, que fortalecen la identidad de las comunidades y amplían el campo de conocimientos de la cultura colombiana y global, en general.

1. Posibilidades metodológicas en el acompañamiento formativo.

En lo metodológico utilizamos el termino acompañamiento que es sinónimo de participación, pero nos interesa enfatizar esa lógica del investigador como acompañante, porque en Colombia gracias a los reconocimientos post constitución de 1991, la jurisdicción especial indígena y la consulta previa, se han creado condiciones para que las comunidades exijan a los académicos que llegaran a investigar en las comunidades que devuelvan los resultados. Según el tipo de intervención que se realiza, hay una valoración de las metodologías y

reconocimientos de los trabajos que hacen personas externas de la comunidad, por medio de las figuras de asesores, colaboradores y acompañantes solidarios.

El acompañamiento es una práctica que pasa por estar en el territorio y cumplir con las exigencias, normas, mandatos de las comunidades como si fuera parte de ellas, este relacionamiento implica un reconocimiento de doble vía, de solidaridad con los procesos de las comunidades; mientras que en las opciones de asesor y colaborador implica diferencias y distancias sobre las relaciones de intereses, formas contractuales, objetos del trabajo.

La concepción y forma del acompañamiento, parte de una lectura particular de la Investigación Acción, que plantean las concepciones de Orlando Fals Borda, Víctor Daniel Bonilla, Gonzalo Castillo, Augusto Libreros, quienes en la década de los años 70 del siglo XX, conformaron “La Rosca de Investigación y Acción Social” que fue impulsora de las luchas de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-ANUC y del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, con concepciones metodológicas y de investigación que se presentan en textos como “Ciencia propia y colonialismo intelectual” y “Causa popular, ciencia popular: una metodología del conocimiento científico a través de la acción”.

La lectura que hacemos necesariamente parte del sentido social de la investigación acción participativa, como es la comprensión social de la realidad de las comunidades y vincular esa comprensión a las prácticas organizativas de las comunidades, mediadas por la pregunta sobre cómo se devuelve lo investigado, en que formas de comunicación. Como dice Fals Borda:

El problema estaba en cómo se involucraba el investigador con la realidad donde participaba en sus investigaciones. Se retoma la idea de «compromiso acción» para explicar el papel del científico social, que permita «hacer conciencia de los problemas que observa y del conocimiento que sea aplicable a esos problemas...estos dos sistemas no son paralelos ni independientes: son dimensiones simbióticas de un mismo conjunto científico, que ejercen mutuos efectos en el proceso de sistematización y avance del conocimiento» (FALS, 1981, p. 57)

El termino acompañamiento que utilizamos es ese compromiso-acción, que profundiza en los elementos de reconocimiento de la concepción con que se trabaja, necesariamente parte del debate entre epistemes y epistemologías, colocando el centro en las cosmovisiones-idiomas-territorios-prácticas culturales, como relaciones propias del conocimiento, con la intención de mostrar los aportes y diferencias con la relación ciencia-disciplina-área del modelo escolar tradicional global. En las formas de hacer del acompañamiento se generan diálogos de saberes entre dos concepciones muy diferentes, con la intención de construir participativamente una relación y articulación posible que se pueda concretar en un plan de estudios, que toma aportes de un lado y otro.

En este ejercicio de investigación, formación y acompañamiento tomamos referencias de la educación popular,⁸ la etnoeducación,⁹ las pedagogías comunitarias¹⁰ y la educación propia que responde a las experiencias y elaboraciones de los programas de educación de las comunidades y las organizaciones indígenas. En el contexto de las comunidades indígenas del Cauca, Nasa y Misak, estos diálogos y conversaciones son el centro de lo que hacemos, se reconocen metodológicamente como palabreos, que son formas particulares de trabajar en las comunidades donde se hacen participativas las reflexiones y la toma de decisiones; esta misma figura de palabreo en un contexto político más amplio, se denomina minga de pensamiento.

⁸ De la educación popular tomamos referencias de Paulo Freire, a nivel nacional, aportes de German Zabala, Lola Cendales, Mario Peresson y German Mariño, Alfredo Ghisso, Marco Raul Mejía, Alfonso Torres y Piedad Ortega, entre otros.

⁹ De la etnoeducación, especialmente su proceso histórico y político con aportes de Elsa Tovar, Patricia Enciso, Yolanda Bodnar, Elizabeth Castillo y Axel Rojas.

¹⁰ De las pedagogías comunitarias en contextos indígenas una parte está en la relación de saber ancestral, conocimiento propio y las metodologías y formas de hacer en las escuelas de comunidades. Se trata más de un campo experiencial que teórico, aunque un componente importante son los aportes de Alberto Cotillo, Catherine Walsh, Tulio Rojas, Enrique Leff, Alexander Herrera, entre otros.

2. El contexto geopolítico: luchas por la autonomía versus intereses de economías ilegales

El censo del 2018 en Colombia muestra que la población indígena a nivel nacional es de 1'905.617, que representa el 4,4% de la población en el país, en este censo se dice que la población indígena ha aumentado con respecto al censo del 2005 en un 36.8%. (DANE, 2019). En el departamento del Cauca, según el censo del 2018 el total de la población del departamento es de 1'243.503, y la población indígena es de 308.455, que representa el 24,8% de la población del departamento (DANE, 2019).¹¹ El Cauca es el primer departamento de la región Andina con mayor población étnica; a nivel nacional en el porcentaje de población por departamentos, el Cauca se encuentra después de Vaupés (66,65%), Guainía (64,90%), La Guajira (44,94%), Vichada (44,35%) y Amazonas (43,43%) (DANE, 2019).¹²

¹¹ Según el DANE en datos del 2018, en el Cauca los pueblos indígenas se distribuyen por cantidad de población de la siguiente forma: Nasa (243.176), Yanakona (34.897), Mlsak (21.713), Coconuco (18.135), Totoró (8.916), Eperare sapidara (7.047), Kisgo (3.974), Ambaló (3.278), Polindara (2.499) (DANE, 2019)

¹²A tener en cuenta que estos porcentajes son con respecto a la población total de cada departamento, donde los Departamentos de Vaupés, Guainía, Vichada y Amazonas, que son departamentos de la región amazónica en Colombia, ninguno llega a los 100.000 habitantes.



Ubicación geográfica de Tomado: Fuente: Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)¹³

Los actuales territorios reconocidos de las comunidades Nasa y Misak tienen su origen en resguardos coloniales, que se conformaron producto de las resistencias continuas desde la llegada de los españoles a los territorios extensos ancestrales, hasta que Juan Tama, cacique mayor Nasa, retoma la estrategia de negociación directa con la corona española, con la intención de hacer perdurar a los caciques y territorios mayores (BONILLA, 2014).

Los Nasa y Misak como pueblos y autoridades participaron conjuntamente en la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca, su surgimiento fue la respuesta de un proceso organizativo que ya venía desde los años 60, con los impulsos de la lucha de los terrajeros despojados de sus tierras, la influencia de la reforma agraria, las Cooperativas Indígenas en los municipios de Silvia, Jambaló y

¹³ Disponible en: <https://www.cric-colombia.org/porta/estructura-organizativa/ubicacion-geografica/> Mayo 12-2020.

Totoró, con la presencia de funcionarios del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria-INCORA y el aporte de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-ANUC (PEÑARANDA, 2012, p. 30).

Los Misak, algunas autoridades del pueblo Nasa y las autoridades de los Cabildos Indígenas de los Pastos del departamento de Nariño, crean a comienzos de los años 80 el Movimiento de Autoridades Indígenas del Suroccidente Colombiano-AISO, que luego se conforma en Autoridades Indígenas de Colombia-AICO, que llevo a Lorenzo Muelas Hurtado, a la Asamblea Nacional Constituyente que elaboro la Constitución de 1991.

La diferencia política entre los Nasa y los Misak se reconoce históricamente, pero responde a opciones territoriales de defensa y concepciones de derechos, que podemos pensar como disimilitud en las formas de actuar, pensar, según como se toma el vínculo con lo ancestral, esto significa que conviven, se complementan, pero no es una relación fácil.

Los territorios donde los Nasa y los Misak hacen presencia, se caracterizan por ser grandes reservas de aguas, bosques y especies silvestres de todo tipo, gran parte de estas tierras no son óptimas para el cultivo por su altura y curvas de nivel, son las tierras que los diferentes tipos de actores de explotación de la tierra y sus recursos, desde la colonia y la república le dejaron a las comunidades después del despojo. Es llamativo como en la contemporaneidad estas tierras son las partes más ricas de los territorios y se convirtieron en procesos de nuevas prácticas de saqueo (guerrillas, paramilitares, narcotráfico, minería ilegal).

El Cauca podemos caracterizarlo con dos condiciones trascendentales para argumentar su realidad: la diversidad étnica (indígena y afrodescendiente) y su compleja historia de violencia, paz e inequidades. El Cauca es uno de los

departamentos más inequitativos de Colombia, tiene un porcentaje de Necesidades Básicas Insatisfechas del 46.62% en promedio (DANE, 2011)¹⁴.

En los contextos de municipios con alto porcentaje de comunidades indígenas como los municipios de Silvia, Caldon, Toribio y Buenos Aires, donde hemos realizado los acompañamientos a los maestros de comunidades, el tema de la violencia es un aspecto que viene desde la colonia, estas regiones donde están asentadas las comunidades son zonas montañosas de difícil acceso, que históricamente han sido zonas de paso de ejércitos de todo tipo. Igualmente son zonas donde el cultivo de la marihuana, la cocaína, la amapola y la minería hacen presencia y con ello los negocios e intereses del narcotráfico y de otros actores que agudizan las confrontaciones en estos territorios. La situación más grave es el asesinato de líderes sociales de las comunidades, que es una práctica constante y focalizada en los municipios y regiones donde las comunidades vienen resistiendo pacíficamente ante los actores armados que hacen presencia en los territorios¹⁵.

3. Concepciones de etnoeducación y educación propia.

La historia de la educación para los grupos étnicos, está precedida de un largo proceso de evangelización como dispositivo de escolarización de las poblaciones indígenas y afrocolombianas. Este tipo de educación oficial, denominado por Rojas y Castillo, como iglesia-docente, va desde el siglo XIX hasta finales del siglo XX, en esta visión la concepción educativa es producto de los acuerdos entre el Estado y la Iglesia, por medio de la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, bajo el modelo de recatolización del sistema educativo el

¹⁴El índice de NBI del Cauca es superado solamente por los Departamentos de Chocó, Vichada, Guajira, Córdoba. Sucre, Vaupés y Magdalena, de 32 departamentos en total.

¹⁵ Esta información con detalle se encuentra en el Informe de homicidios contra líderes sociales y defensores de derechos humanos, 2010-2019 (p.10), editado por la Consejería presidencial para los derechos humanos y asuntos internacionales, donde muestra al 9 de julio de 2019, el comportamiento y aumento de esta situación.

Estado colombiano asigna a la iglesia la administración de la educación en los territorios considerados como periféricos (ROJAS; CASTILLO, 2005, p. 65).

Desde finales del siglo XX en Colombia surge oficialmente la posibilidad de una educación diferencial y especial de los grupos étnicos, que materializa un proceso de cambio con respecto a las políticas generales de educación. La educación adentro de los pueblos indígenas es un elemento central de sus proyectos políticos-culturales, surge históricamente como una opción ante el modelo de escolarización de las congregaciones católicas y de la educación pública oficial en sus territorios, que eran internados con el objeto de separar a los niños y niñas de sus familias, les quitaban sus idiomas y sus prácticas culturales y los llevaban a concepciones de trabajo con la tierra dentro de parámetros agroindustriales, todo esto con el fin de *civilizar* e integrarlos a la sociedad (ROJAS; CASTILLO, 2005, p. 72).

Este modelo integracionista generó durante muchos años valoraciones negativas frente a la cultura propia de cada comunidad, promoviendo la apropiación de elementos ajenos que llevaron a la pérdida de identidad cultural y de autodeterminación de estos pueblos (TOVAR, 2000, p. 3).

Durante el proceso de la construcción e implementación de la política etnoeducativa de parte del Estado, han surgido diferentes posturas que enmarcan la forma en que se entiende e implementa la educación en comunidades étnicas. La postura oficial asume en forma general, que es una educación especial para *indígenas* y *afrodescendientes* en sus contextos. Inicialmente se plantea que la etnoeducación es:

Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimiento y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico (ROJAS, 2019, p. 16).

De otro lado, Catherine Walsh, considera que la etnoeducación no puede concebirse como una educación especial sólo para los grupos étnicos, es necesario que se implemente como una propuesta intercultural para toda población, con un claro propósito decolonial, en la medida en que apunta a la visibilización, enfrentamiento y transformación de relaciones de poder, que encierran grupos, prácticas y pensamientos, dentro de las categorías superior/inferior (WALSH, 2005, p. 47).

Una tercera postura, sobre cómo se define la etnoeducación, es la que plantea la defensa de las *educaciones propias* en el contexto de educaciones *otras*, que es argumentada directamente por las organizaciones indígenas, al definir el llamado Sistema de Educación Indígena Propio-SEIP, que se concreta por medio del Decreto 1953 del 2014, logrado en negociaciones entre organizaciones y el gobierno en el contexto de las luchas sociales de las comunidades y sus autoridades, donde define que la Educación Indígena Propia, es:

el 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 (COLOMBIA, 2014).

El momento histórico de generación de la concepción de etnoeducación se presenta desde dos miradas diferentes: una, la normatividad que se consolida con la constitución de 1991 y el Decreto 804 de 1994 y las posteriores normas que surgen al respecto; otra, la postura de las comunidades que parten de su construcción política y participativa, ante la necesidad de una educación acorde con su cultura y su idioma, que se recoge explícitamente en el Convenio 169 de la OIT (Ley 21 de 1991) y la Ley de lenguas (Ley 1381 de 2010).

Respecto al término Etnoeducación, Yolanda Bodnar expresa que es un componente del etnodesarrollo, es decir, es un proceso social, permanente, inmerso

en la cultura propia, que de acuerdo a las necesidades de un pueblo permite capacitarse para el ejercicio del control cultural. Es la expresión más perfecta de autonomía, cuando todos los recursos culturales de un pueblo son propios y en las decisiones que sobre ellos se toman, no interviene más que el mismo grupo por medio de sus autoridades tradicionales. Igualmente, esto permite su interacción con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto. Asimismo, de acuerdo a los Lineamientos Generales de Educación Indígena, la autora expresa que la etnoeducación considera como sus características esenciales, que debe ser **bilingüe, intercultural y participativa** (BODNAR, 1988, p. 54).

En 1991 la Constitución Política considera a Colombia como un país pluriétnico y multicultural, planteando que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana, hecho que se visualiza con claridad en los artículos 7 y 68, porque le dan sentido a la diferencia cultural por derecho propio. Los aportes de la Constitución de 1991 y las respectivas leyes de educación en adelante retoman el convenio 169 de la OIT (Ley 21 de 1991), donde se dispone que la educación este de acuerdo con las necesidades y características culturales de los grupos; que las comunidades indígenas participen en el diseño de sus programas educativos; que los maestros sean elegidos por las comunidades y la alfabetización sea en lengua materna; entre otros aspectos.

En el 2003 se implementan los llamados Estándares Curriculares, como criterios generales establecidos y públicos que plantean lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, constituyendo el punto de referencia en la capacidad de *saber* y *saber hacer*, en cada una de las áreas y niveles. Este cambio trajo consigo incomodidad en las etnias existentes, puesto que es concebido como una imposición del Estado colombiano:

esto se debe, por un lado, a cierta memoria colectiva relacionada con atropellos contra los grupos étnicos y, por otro, al incipiente desarrollo de muchos proyectos etnoeducativos, que siendo relativamente jóvenes aún continúan en etapa de consolidación. Así, introducir cambios en los procesos curriculares que, además, han

sido definidos en conjunto con autoridades tradicionales y otros miembros de las etnias, a partir de cada cultura y de acuerdo a necesidades comunitarias, es algo que les llena de preocupación' (ENCISO, 2004, p. 23).

Producto de las luchas por hacer reglamentar los artículos de la Constitución en aspectos indígenas, surge el Decreto 2406 de junio 26 de 2007, que reglamenta diferentes aspectos del Decreto 1397 de 1.996, donde se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas-CONTCEPI, considerada como una mesa de formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas para Pueblos Indígenas.

Durante los paros y bloqueos indígenas realizados a finales del año 2008, se crean mesas de negociación y acuerdos entre las autoridades indígenas y el gobierno nacional, para hacer cumplir diferentes aspectos de educación, salud, territorio y gobernabilidad que estaban sin reglamentar desde la Constitución de 1991, en especial el artículo 329, que reglamenta las Entidades Territoriales Indígenas-ETI, y hacer funcionar lo ya reglamentado de la creación de la CONTCEPI.

El 12 de julio del 2010 se expide el Decreto 2500 por el Ministerio de Educación Nacional, como parte de estas negociaciones, se dan las pautas para la construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio- SEIP, donde se reconocen la interculturalidad y los derechos que tienen los pueblos indígenas a una educación pertinente, cuyos componentes fortalezcan su cultura, lengua y cosmogonía; igualmente se establecen mecanismos por determinar la autonomía de las autoridades indígenas para la contratación de los docentes nativos, que trabajen en las Instituciones donde se lleve a cabo un proceso de Educación propia.

En octubre 7 del 2014 surge el Decreto 1953, donde se reglamenta y profundiza en la propuesta de un régimen especial del funcionamiento territorial en los Pueblos Indígenas, resolviendo la falta de reglamentación del artículo 326 y del

transitorio 56, de la constitución de 1991. En este decreto se plantea la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas, se exponen conceptos como, Identidad Cultural, referido al reconocimiento de la cosmovisión de cada uno de los pueblos indígenas y de la diversidad étnica y cultural como la aceptación, respeto y fortalecimiento de la existencia de diversas formas de vida y sistemas de comprensión del mundo, de valores, diversidad lingüística, formas de comunicación propias, creencias, actitudes y conocimientos.

4. Algunos aspectos de sentido de la educación propia indígena

4.1. El cuidado de la naturaleza ante la crisis del planeta.

Las mayores riquezas de las comunidades Nasa y Misak, al igual que los demás pueblos indígenas, está en la riqueza de conocimientos sobre la naturaleza y la relación entre los idiomas que están enraizados con la madre tierra. Es imposible pensar una propuesta de educación propia que no retome esa relación con la naturaleza, para hacerlo se requiere que sus programas de educación lleven a la escuela el conocimiento de estos saberes; al mismo tiempo, es necesario que desde la ciencia se reconozca estos conocimientos de las comunidades.

Esta perspectiva de la naturaleza y su importancia se viene planteando desde la ecología política y desde las luchas contra el calentamiento global, por ejemplo, Alberto Cotillo, plantea que la crisis ecológica pone en cuestión la vieja idea de que la naturaleza y la sociedad constituyen ámbitos separados y eternos, donde hay una modificación drástica de nuestra concepción de naturaleza, producto de su aniquilamiento por una sociedad cada vez más invasora; entonces la visión de relación naturaleza y sociedad nos lleva necesariamente a un cambio por los atropellos a la naturaleza, bajo los intereses de los contextos creados para lograr beneficios económicos corto plazistas; es esta situación que produce cierta conciencia sobre los riesgos producidos por la humanidad y la urgencia de pasar a

una conciencia protectora de la naturaleza y del planeta tierra (COTILLO, 2006, p. 17).

En la misma línea, Enrique Leff habla de la importancia de los aportes del conocimiento de las comunidades o conocimientos locales, primero porque son modos de memoria colectiva guardados ancestralmente; segundo porque en su planteamiento, contenido y condición de pensamiento, hay propuestas que resignifican la relación humanidad y naturaleza en nuevos contextos posibles, que reclaman tener en cuenta los conocimientos y prácticas locales étnicas porque ayudan a reconocer una mirada importante de apropiación del mundo y la naturaleza (LEFF, 2001, p. 34).

4.2. La importancia de otra escuela por fuera de las imposiciones y negaciones del modelo oficial.

Las competencias, la estandarización, los derechos básicos de aprendizaje, los resultados de las pruebas saber, los indicadores internacionales, la canasta escolar y el Sistema Integrado de Matricula, reproducen la visión de la escuela como factor que adapta e integra la educación rural y de los territorios indígenas al modelo global, privilegiando la educación de las cabeceras de los municipios sobre la educación de las comunidades en sus territorios.

De forma diferente a esta tendencia, los pueblos Nasa y Misak argumentan la necesidad de practicar y profundizar las formas de tradición y representación cultural (idioma, cosmovisión, prácticas culturales), de donde emergen los sentidos, la organización y distribución de sus concepciones, señas y valores, que retoman el gesto ritual del reconocimiento a la autoridad, el territorio y las prácticas culturales, que no emanan de un mandato normativo externo, se nutren en el trabajo comunal que se ordena por medio del aspecto cultural del reconocimiento, beneficio mutuo,

reciprocidad y complemento que opera entre quienes ejercen la función de autoridad y los miembros de la comunidad.

La escuela oficial tiene gran responsabilidad en la pérdida del idioma materno, porque es un lugar de impulso del sentido de globalización que promueve el riesgo de desaparecer de los idiomas ancestrales. El problema del detrimento en la riqueza cultural, étnica y de los ecosistemas que representa la pérdida de un idioma nos lleva a preguntarnos: ¿Qué pasa cuando esto ocurre, porque al desaparecer un idioma se pierden conocimientos y tradiciones que representan conocimientos ancestrales milenarios, que cumplían una función de equilibrar la relación naturaleza-humanidad, en regiones y contextos concretos?.

Los idiomas ancestrales son referentes directos de las expresiones naturales, climas, lugares, especies y son acumulados de tradiciones sobre cuidados y consejos milenarios, que han pervivido de generación en generación. Estos conocimientos acumulados son expertos y profundos en astronomía, botánica, medicina, climas, agricultura, especies animales, arquitectura, tejidos, alimentación, músicas, danzas, prácticas culturales, pero corren el riesgo de desaparecer porque son sistemas de conocimiento oral, que no están sistematizados. Entonces al perderse como idioma se pierden como tradiciones de conocimiento y como sistemas culturales de conocimiento como tal.

Los procesos organizativos y de fortalecimiento de las educaciones *otras*, bajo la concepción de educación propia de los pueblos, plantea ir más allá de un compromiso de políticas compensativas, como lo asumen desde el modelo de inclusión multicultural de acciones positivas. Pero al mismo tiempo, esta posibilidad multicultural ayuda en la oportunidad de organizar una educación alternativa, diferencial, hecho que ha permitido hablar de educación intercultural; donde es necesario reconocer dos posturas distintas entre la educación como política estatal

hacia las comunidades y la educación intercultural de diálogos y reconocimientos que permiten la existencia de la educación propia del contexto cultural.

No se trata de valorar solamente los derechos reconocidos como producto de una política gubernamental desde arriba, porque la implementación de la educación en las comunidades, retomando sus aportes como cultura es producto de las luchas sociales, que implican reconocimientos y nuevas valoraciones desde abajo. En los pueblos Nasa y Misak el fortalecer los idiomas pasa por mejorar las posibilidades de recuperación y revitalización de los idiomas propios, que implica hacer cambios en los usos y sentidos del idioma en la vida escolar, donde se plantea la creación de programas, nuevos perfiles de maestros y maestras, preocupados por metodologías y contenidos, además de alfabetizar a jóvenes y mayores desde los idiomas propios de los pueblos, porque antes eran orales y ahora se escriben.

4.3. Las formas de conocimiento de las culturas otras como emergencia de nuevas relaciones de conocimiento.

Enrique Leff nos muestra la importancia de valorar y darle lugar diferencial al conocimiento como condición de vida, que crea una diferencia sustancial entre el modelo de verdad científica y el modelo de los saberes en común. En los contextos de las comunidades por medio de las educaciones propias, se recrean formas concretas de separar lo que se define como forma de vida, de la vida vivida desde las tradiciones culturales, porque la escuela nos dice que todo está hecho, como vivir está definido, desde afuera de las comunidades, cuando son ellas quienes saben cómo vivir, porque en sus planes de vida, de relacionamiento de prácticas, conocimientos y saberes, representan la variedad de la vida en los territorios. Esto significa que es evidente la diferencia entre la verdad objetiva de la realidad y la verdad del sentido que moviliza la creación de nuevos correlatos entre lo real y lo simbólico, la cultura y la naturaleza. (LEFF, 2001)

En los contextos de diferencia cultural encontramos que conviven diferentes sistemas epistémicos de conocimiento, que se aplican como si existiera uno solo, especialmente en las mediciones, indicadores y resultados del sistema educativo. La dificultad está en la intención y sentido tras la formación, donde es dominante el sistema de pensamiento y conocimiento global, que históricamente ha definido el para qué se va a la escuela. Pero en los contextos de comunidad indígena hay repertorios de conocimientos que se pretende lograr que la escuela los incluya relacionando con los conocimientos de la escuela global, porque es importante reconocer que los pueblos andinos y amazónicos, históricamente, antes de la llegada del modelo de conocimiento europeo, ya manejaban sus propias técnicas y tecnologías (HERRERA, 2011, p. 22).

En las tradiciones de conocimiento de los pueblos indígenas la base de conocer es *la espacialidad (el estar)*, que está ligada con el territorio y con la forma como se nombran las cosas en su idioma propio; además se cuenta permanentemente con la actividad heredada ancestralmente de *las tradiciones de comunidad (el hacer)*, de las autoridades, de las prácticas culturales, rituales y la influencia de las medicinas con plantas de conocimiento. Esta relación entre estar y hacer, es un saber que no existe en forma separada, es un estar sabiendo hacer situado.

Todo lo que se sabe está en una espacialidad territorial de la madre tierra (*estar*), que al hacer las distintas prácticas culturales se coloca en un saber estar haciendo. En la perspectiva de pensar lo andino desde sus principios básicos en conversaciones y acompañamientos, hemos encontrado que se trata de culturas con una forma de pensar no racional, no racionalista. Orlando Fals Borda en su libro *Historia doble de la costa*, plantea el término *sentipensar*, que Eduardo Galeano lo difundió, que responde a lo que en el mundo andino, Nasa, Misak y de otras culturas, es un pensamiento no racional. Son sentimientos, emociones y formas de conocer

y actuar relacionados con lo que se siente, con presentimientos, vibraciones corporales, dialogo con los espíritus, signos atmosféricos, porque la realidad es sentida, se hace memoria con el sentimiento y se define como pensar con el corazón (MOSQUERA, 2017)¹⁶.

Consideramos que es desde esta forma de pensar que se establece la relación con el territorio y la naturaleza, que lleva a plantear una forma concreta de convivencia por medio de relaciones de la cultura y la cosmovisión, que recrean formas de actuar reconocidas como consejos, mandatos, normatividades especiales, que se conectan con la manera ancestral de conocer, se práctica en la relación con la naturaleza. Por ejemplo, estas comunidades tienen en cuenta la relación de ubicación con el territorio como espacialidad que se reconoce en las formas de la relación con el entorno, que es fundamentada por el vínculo con lo espiritual de la cultura, que permite y promueve mantener la armonía con las diferentes fuerzas de la naturaleza, donde es necesario practicar una disposición corporal, territorial, espiritual que condiciona las mismas relaciones. El valor del rito de la armonía y del deber colectivo hace que el ser humano esté en sintonía con la naturaleza y en equilibrio (MOSQUERA, 2017).

Las culturas *otras*, las cosmovisiones, sus filosofías, su base de afinidades son el lugar de práctica que produce saberes, conocimientos, metodologías, que se hacen desde la correspondencia con *el Estar (Ver-escuchar), el Hacer, el Sentir, el Soñar, el Pensar* como referencias de las prácticas formativas que están adentro de la concepción propia, que representa el sentido particular del ser de cada Pueblo. Los idiomas de estas comunidades se centran en relaciones de espacialidad antes que pronombres, no es el yo el que define la relación, es el estar, es un estar en

¹⁶ Este planteamiento es un sentido del conocimiento Nasa del territorio y la medicina, tomado de los aportes de profesores del municipio de Toribio en los diplomados, que se conecta con los planteamientos de Leonidas Mosquera Finscue en su trabajo de grado en Etnoeducación del año 2007.

relación con qué y con quien. Según la espacialidad en donde me ubico, me determina de que estoy hablando, lo que veo y escucho; por eso es que la base del conocimiento es el territorio, la naturaleza y la pacha mama (que son sinónimos).

Este vínculo espacial es muy fuerte, porque permite reconocer todo lo que está en el territorio como parte de unos elementos vivos, demasiado importantes para el equilibrio de las relaciones que siguen las formas y acciones de la madre naturaleza, guiada por energías y espíritus especiales. Según la espacialidad hay formas de hacer en sitio, que organiza, moldea y diseña las opciones de las diferentes manifestaciones vivas, entre ellas lo humano y las comunidades, en relación con esa naturaleza especial. La relación espacialidad y prácticas del hacer en contexto, recrean formas especializadas del sentir, donde cada comunidad tiene expertos y sabedores que son actores con capacidades y disposiciones para sentir y comunicarse con la misma naturaleza, que según como se conciben las diversas manifestaciones del sentir, de la seña, ellos actúan ampliando los conocimientos, saberes y prácticas.

En la relación estar-hacer-sentir se produce una relación más profunda que es la de soñar, que son formas de comunicación de los diferentes planos de la vida en los mundos posibles y de relaciones otras, con los que se comunican los saberes y tradiciones de estos pueblos. Este conocimiento permite estar en niveles de percepción distintas, que ayudan a comunicar, aportar y resolver situaciones del mundo terrenal, del territorio. Al recorrer y sentir todas las formas anteriores aparece la idea del pensar, lo reflexivo, que es muy diferente del pensar que responde al modelo de conocimiento global.

La escuela en los pueblos Nasa y Misak es un espacio para recuperar y revitalizar la cultura, que requiere hacerlo desde sus modos y contenidos que responden a otras formas epistémicas, donde se siente, actúa y organiza en forma diferente con respecto a los conocimientos globales, entonces se hace necesario

relacionar y dialogar con la escuela global desde las relaciones de conocimiento propias.

Consideraciones finales

Las experiencias de construcción de las escuelas y sus formas educativas propias de la cultura de los pueblos Nasa y Misak, en los espacios que nos han permitido estar, muestran que hay grandes avances en la construcción de la educación diferencial indígena. La reflexión sobre las prácticas, las concepciones y contenidos, producto de los procesos de acompañamiento con que trabajamos en varias comunidades Nasa y Misak del Cauca, nos ayudan en reconocer que estos procesos de intercambios y diálogos son una valoración de las formas de conocer y actuar diferentes de la cultura, en su origen ancestral particular.

Es indispensable ampliar desde las universidades, grupos académicos, redes de maestros y al interior de las comunidades, en sus maestros y directivos, en las autoridades, cierta celeridad de que estas opciones educativas que se vienen construyendo dialoguen con los contenidos globales, porque se trata de enriquecer los conocimientos, vida y relaciones de los estudiantes que formamos; pero es indudable, que este proceso se realice desde la cultura propia.

Los argumentos planteados se justifican en dos momentos: Uno, que muestra el camino de la diferencia histórica entre la educación oficial estatal y la educación en los pueblos indígenas, que desde la iglesia docente siguiendo la Ley 89 de 1890, recatoliza la educación al entregar la administración a las iglesias; que luego es regulada por la educación oficial y su visión de etnoeducación, para llegar a los aportes de las luchas de las comunidades, que desde la década de los 70 plantean jurídica, política y pedagógicamente una educación propia, contribuyendo con la recuperación y revitalización de los idiomas indígenas, de las expresiones y

relaciones entre culturas diferentes, tanto entre comunidades indígenas como con la cultura nacional en el contexto globalizado.

El otro aspecto, responde a reflexiones producto de las conversaciones, acompañamientos en los diferentes eventos de investigación y formación con comunidades Nasa y Misak, con sus maestros y maestras, que nos permiten plantear algunos componentes de lo que es la educación propia. Aspectos tan importantes como la relación con la naturaleza, los idiomas maternos, la relación y articulación entre prácticas, saberes y conocimientos de las culturas con el conocimiento global de la escuela, que nos exhorta a proponer cambios y formas concretas, que busquen como hacer, para que desde los conocimientos y tradiciones de la cultura se planteen concepciones, contenidos y formas de hacer escolar que equilibren, armonicen y valoren el sentido de las comunidades.

Referencias

BODNAR, Yolanda. La Etnoeducación y el Bilingüismo: ¿Una utopía?. **Glotta**, Bogotá, v. 3, n. 3, septiembre/diciembre, 1988.

BODNAR, Yolanda. **Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales**. Bogotá: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura - CORPODRIC, 2006. Disponible en: https://www.academia.edu/3355643/Una_mirada_a_la_etnoeducaci%C3%B3n_de_sde_las_pr%C3%A1cticas_pedag%C3%B3gicas_culturales_. Acceso el 10 de abril de 2018

BONILLA, Víctor Daniel, CASTILLO Gonzalo, FALS BORDA Orlando y LIBREROS Augusto. **Causa popular, ciencia popular: una metodología del conocimiento científico a través de la acción**. Bogotá: La Rosca de Investigación y Acción Social, 1972.

BONILLA, Víctor Daniel. **Historia Política del Pueblo Nasa**. Asociación de Cabildos del Norte del Cauca, ACIN, 2014.

CASTILLO, Elizabeth. Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. **Educación y Pedagogía**, v. XX, n. 52, Septiembre – Diciembre, p. 15-26, 2008.

CASTILLO, Elizabeth. Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: De la iglesia-docente a las educaciones étnicas. **Nómadas**, Bogotá, No. 33, 2010.

COLOMBIA. **Ley 115**, de 8 de febrero de 1994. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf. Acceso 10 de abril de 2018.

COLOMBIA. **Decreto 804**, de 18 de mayo de 1995. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html?_noredirect=1 Acceso 10 de abril de 2018.

COLOMBIA. **Decreto 1953**, de 7 de octubre de 2014. Disponible en: <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf> Acceso 10 de abril de 2018.

COLOMBIA. **Decreto 1142**, de 19 de junio de 1972. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102752_archivo_pdf.pdf 04/06/2016. Acceso 10 de abril de 2018.

COTILLO, Alberto. La crisis ecológica como crisis de la objetividad. En: **I Jornadas sobre Gestión de Crisis: más allá de la sociedad del riesgo**. Coruña: Facultad de Sociología, Universidad de Coruña, p. 15-26, noviembre de 2006. Disponible en: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12760/CC-84_art_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso 12 de enero 2018

DANE. **Necesidades Básicas Insatisfechas** - NBI, por total, cabecera y resto, según departamento y nacional, 2011. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/censos/resultados/NBI_total_30_Jun_2011.pdf. Acceso 11 mayo 2020.

DANE. **Población indígena de Colombia resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018**, Septiembre 16 de 2019. Disponible en: <file:///D:/Downloads/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf> Acceso 11 de mayo de 2020

ENCISO. Patricia. **Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2004. Disponible

en: [file:///D:/Downloads/estado-arte-etnoeducacion-colombia%20\(7\).pdf](file:///D:/Downloads/estado-arte-etnoeducacion-colombia%20(7).pdf) Acceso 10 de abril de 2018.

FALS BORDA Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**, Carlos Valencia Editores. Bogotá, 1981.

HERRERA, Alexander. **La recuperación de tecnologías indígenas. Arqueología, tecnología y desarrollo en los Andes**. Lima: CLACSO, 2011. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20120420010116/Recuperaciondetecnologias.pdf>. Acceso 20 de abril de 2018.

LEFF, Enrique La reapropiación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 175, p. 28-42. Septiembre/Octubre, 2001
Disponible en: https://www.nuso.org/media/articles/downloads/2989_1.pdf Acceso 20 de abril 2018.

MOSQUERA FINSCUE, Leónidas. **Ética y valores Nasa**. Licenciatura en Etnoeducación, Universidad Pontificia Bolivariana, Toribio, 2007.

PEÑARANDA. Daniel Ricardo. La organización como expresión de resistencia. En: CENTRO DE MEMORIA HISTÓRICA. **Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y memoria en el Cauca indígena**. Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. 2012.

ROJAS, Axel y CASTILLO, Elizabeth. **Educación a los Otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

ROJAS, Tulio. Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. **Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, Bogotá: v. 10, n. 1, p. 9-34, 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.03>; Acceso abril 20 de 2020.

TOVAR, Elsa. **La etnoeducación en el contexto educativo colombiano**. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, 2000.

WALSH, Catherine Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, enero/junio, 2005.
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86012245004>. Acceso 20 de abril 2018.

SOBRE EL AUTOR

JAVIER ALFREDO FAYAD es doctor en Educación y Pedagogía, profesor de Historia de la Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle-Colombia y forma parte del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, en la línea de investigación en construcción de subjetividades y pedagogías interculturales. Tiene postdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

E-mail: javier.fayad@correounivalle.edu.co

Recibido en: 27.02.2020
Aceptado en: 18.05.2020