


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

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

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

RESUMO

Este artigo se propõe discutir as formas, práticas e propostas que as comunidades indígenas têm elaborado para seus projetos próprios de educação, 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 própria, que é reconhecida 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 *Nasa* e *Misak* no departamento de Cauca demonstram a riqueza de suas ações, voltadas para a pesquisa e o fortalecimento de uma proposta educacional das comunidades.

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

**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.

Keywords: Ethnoeducation. Own education. Accompaniment. Recognition of differences. Knowledge relationships.

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

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

Introdução

Este artigo é resultado da reflexão sobre diferentes práticas de acompanhamento a professores e instituições de ensino dos Povos *Nasa* e *Misak*, do Departamento de Cauca, na Colômbia, realizadas através de dois tipos de atividades, uma, é a pesquisa-ação e acompanhamento na construção do Projeto

Educacional Comunitário - PEC, durante os anos de 2012 a 2015, na comunidade Nasa da Reserva Indígena *Paila Naya*, no Centro de Ensino Dos Rios e na comunidade Nasa da vila de Nueva Granada, Instituição educacional Cerro Catalina, ambas no município de Buenos Aires. A segunda atividade é a realização de vários cursos¹ nas comunidades Nasa e Misak, em diferentes Reservas Indígenas de Cauca², por equipes de professores da Universidade do Vale de Cali, Colômbia.

O processo investigativo e metodológico na comunidade Nasa de Paila Naya e Nueva Granada (município de Buenos Aires) foi realizado com o objetivo de construir o Projeto Educacional Comunitário de forma participativa, no qual se adotam conceitualmente e metodologicamente as contribuições da educação popular, da etnoeducação e das pedagogias comunitárias. Foi realizado um trabalho participativo de acompanhamento, com percursos pelo território, visitas a líderes e assembleias com as comunidades como um todo (professores, alunos, pais, conselho indígena e gerentes de ensino). Em cada atividade, os avanços do projeto eram registrados num texto mostrado em conversa com professores e diretores das instituições de ensino, e apresentado nas assembleias da comunidade.

Nos cursos oferecidos, as metodologias partem de sessões de formação com os professores das comunidades, através de consultas no local, que visam melhorar suas formas de ensino. Os trabalhos finais que devem realizar como requisito

¹ Na Colômbia, esses cursos são unidades completas de formação e capacitação realizados por instituições universitárias. É, uma possibilidade concreta de prestar serviços de projeção social a comunidades que requerem de processos formativos. Os conteúdos e metodologias são desenhados, propostos e acordados conjuntamente a partir das necessidades formativas locais.

² Um curso com professores das três reservas Nasa no município de Toribio (Toribio, São Francisco e Tacueyó), de outubro a dezembro de 2014; um curso com professores da reserva Nasa de Pueblo Nuevo, município de Caldono, entre setembro de 2018 e fevereiro de 2019, e dois cursos com professores do povo Misak, um em 2012 e outro em 2018.

consistem em apresentar novas elaborações sobre como resolver alguns problemas de ordem didática em cada comunidade.

Essa concepção de pesquisa-ação e de acompanhamento, ajuda a aprofundar alguns elementos do processo educacional realizado nesses contextos, sendo um dos aspectos de interesse reconhecer a relação entre os Planos de Vida³ das comunidades e os Projetos Educacionais Comunitários⁴, correlação que visa criar outras formas educacionais, em pelo menos três aspectos: fortalecimento do papel da língua (a Nasa Yuwe, no caso dos Nasa e a Namtrik, nos Misak); propor um plano de estudo que inclua conteúdos dessas culturas e permita um diálogo permanente com a cultura escolar global⁵ e, problematizar certas concepções e relações do conhecimento escolar a partir das tradições dos povos indígenas.

Neste artigo, apresentaremos, em primeira instância, uma visão histórica da etnoeducação, como uma necessidade de deixar o modelo evangelizador da igreja, apresentando as mudanças que ocorreram no Ministério da Educação Nacional, produto das influências e pressões das lutas das comunidades e de suas

³ No contexto colombiano, após a Constituição de 1991, as autoridades dos povos indígenas propõem um modelo de planos de desenvolvimento, diferente do modelo institucional, com o desejo de modificar a influência das concepções desenvolvimentistas. Foram denominados Planos de Vida, tornando-se instrumentos de planejamento participativo, de promoção das concepções andinas de "bom viver", em que se valorizam a cultura, as línguas, as tradições, as crenças e as visões de mundo. Estes são projetos participativos que propõem outras maneiras de projetar e atender às necessidades das comunidades, a partir de sua visão particular de cultura. Esses planos de vida visam posicionar cada povo indígena com base em sua lei de origem ou lei superior, priorizando propostas de investimento para resolver problemas territoriais, administrativos e culturais.

⁴ Os PEC são a resposta dos povos indígenas à concepção de formulação de planos de desenvolvimento educacional, denominados Projetos Educacionais Institucionais - PEI, propostos em nível nacional, como produto da Constituição de 1991 e da Lei da Educação 115 de 1994. O sentido desse planejamento educacional é que o Estado colombiano se comprometa a reconhecer e respeitar as diferenças culturais, educacionais, de saúde, de linguagem, territoriais e políticas que os povos indígenas têm, como base de referência para que as instâncias correspondentes, como o Ministério Educação e Secretárias Regionais e Locais de Educação, deem aceitar as condições especiais e particulares da educação em contextos indígenas.

⁵ A cultura escolar global é caracterizada por indicadores e medições de testes padrão que se distanciam das realidades dessas comunidades. Por esse motivo, a relação com essa realidade é problemática, mas se pretendem criar opções dialógicas e relacionais.

organizações, para garantir que uma perspectiva diferente da educação dos povos indígenas fosse reconhecida e instalada. Processo iniciado desde 1978, com o Decreto 1142, e que passa por tensões, pressões, lutas sociais, negociações, que levaram aos últimos decretos sobre educação indígena na Colômbia, o 2500 de 12 de julho de 2010, e o Decreto 1953, de 7 de outubro de 2014, que vão dar vida ao Sistema de Educação Indígena Próprio-SEIP.

Em segundo lugar, mostraremos as diferentes concepções de etnoeducação, educação intercultural e educação própria⁶, que impulsaram propostas para a implementação de modelos educacionais e estratégias pedagógicas, que defendem visões diferentes como a educação diferenciada indígena. É inegável o papel desempenhado pela Constituição de 1991 e suas respectivas leis e decretos, que formularam as possibilidades práticas de educações *outras*⁷. Também é necessário reconhecer as dificuldades desse processo desde os anos 70, do século XX até os dias atuais, onde ainda existem dificuldades diante dos modelos padronizados globais e seus indicadores de resultados, que são feitos por meio de testes homogeneizadores.

Na terceira parte, problematizaremos aspectos que dizem respeito a reconhecimento dos conteúdos próprios da cultura, que atuam como repertórios do conhecimento e fundamentam, metodologias e estratégias pedagógicas, onde são construídos e gerados a compreensão e aceitação de expressões materiais, simbólicas e perceptivas das comunidades, pois respondem à lógica de suas

⁶ Nas intervenções mais recentes do Ministério da Educação Nacional voltadas para as organizações indígenas que administram sua educação, propõe-se que cada povo apresente os avanços e a demonstração de sua educação indígena diferenciada. A história nos mostra como essas etapas de etnoeducação, educação intercultural e educação própria respondem a uma tensão permanente entre as instituições educacionais nacionais e as lutas das comunidades para obter autonomia em suas propostas educacionais.

⁷ As **outras educações** é uma construção analítica proposta por Elizabeth Castillo e Axel Rojas, da Universidad del Cauca, refere-se às diversas educações que cultural, política e historicamente lutam por demonstrar sua diferença nos aspectos pedagógicos, curriculares, conceituais e administrativos.

próprias visões de mundo e de suas línguas, que em termos concretos representam dimensões da cultura com os seus próprios modos de estar, fazer, sentir, sonhar e pensar. Trata-se de expressões, ações, práticas que, em suas realidades, são propostas que implicam conceitos de ensino-aprendizagem específicos para cada cultura.

Ao longo desse acompanhamento, buscamos promover a interlocução do modelo global de educação, com o modelo próprio de cada grupo e/ou comunidade, a visão de mundo-linguagem, circulando conhecimentos em relação à natureza e às práticas culturais, que ajudam a manter diálogos entre educação convencional global e a educação dos povos indígenas, com o intuito de construir relações interculturais efetivas.

Grande parte do processo de pesquisa-ação consistiu em mostrar como se produzem, desde os projetos educacionais das comunidades, novas emergências de outras relações de conhecimento, que fortalecem a identidade das comunidades e ampliam o campo dos conhecimentos da cultura colombiana e global, em geral.

1. Possibilidades metodológicas no acompanhamento formativo

Metodologicamente, usamos o termo acompanhamento, que é sinônimo de participação, mas estamos interessados em enfatizar esse papel do pesquisador como acompanhante, porque na Colômbia, graças aos reconhecimentos pós-constituição de 1991, a jurisdição especial indígena e a consulta prévia, exigem que os acadêmicos que pesquisam nas comunidades deem retorno dos resultados das pesquisas. De acordo com o tipo de intervenção realizada, são avaliadas as metodologias e os reconhecimentos do trabalho realizado por pessoas de fora da comunidade, por meio da figura de conselheiros, colaboradores e acompanhantes.

O acompanhamento é uma prática que envolve estar no território e atender às demandas, normas e mandatos das comunidades como se fosse parte delas.

Esta relação implica um reconhecimento bidirecional de solidariedade com os processos das comunidades; enquanto as funções de conselheiro e colaborador, implicam diferenças e distâncias nas relações de interesses, formas contratuais, objetos de trabalho.

A concepção e a forma do acompanhamento partem de uma leitura particular da Pesquisa-Ação, proposta pelas concepções de Orlando Fals Borda, Victor Daniel Bonilla, Gonzalo Castillo, Augusto Libreros, que na década de 1970, formaram "La Rosca de Investigación y Acción Social", que foi a força motriz das lutas da Associação Nacional de Usuários Camponeses-ANUC e do Conselho Regional Indígena de Cauca-CRIC, com conceitos metodológicos e de pesquisa apresentados em textos como "Ciência Própria e Colonialismo intelectual" e "Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico por meio da ação". A leitura que fazemos necessariamente parte do sentido social da pesquisa-ação participativa, como o entendimento social da realidade local e vincula esse entendimento às práticas organizacionais das comunidades, mediadas pela questão sobre como a pesquisa é retornada e, em que formas de comunicação. Como Fals Borda diz:

O problema consistia em como o pesquisador se envolvia com a realidade na qual participava durante sua pesquisa. A ideia de "compromisso ação" é retomada para explicar o papel do cientista social, que permite "tomar consciência dos problemas que ele observa e do conhecimento aplicável a esses problemas... esses dois sistemas não são paralelos nem independentes: são dimensões simbióticas do mesmo conjunto científico, que tem efeitos mútuos no processo de sistematização e avanço do conhecimento" (FALS BORDA, 1981, p. 57).

O termo acompanhamento que usamos é aquele compromisso-ação, que se aprofunda nos elementos de reconhecimento da concepção com a qual se trabalha, necessariamente parte do debate entre epistemes e epistemologias, colocando o centro em visões de mundo-línguas-territórios-práticas culturais, como relações de

conhecimento próprio, com a intenção de mostrar as contribuições e diferenças em relação com a disciplina-ciência do modelo escolar global tradicional. Nas formas de acompanhamento são gerados diálogos de conhecimento entre duas concepções muito diferentes, com a intenção de construir de forma participativa uma relação e uma articulação possível, que possa ser materializada em um plano de estudos, que receba contribuições de um lado e do outro.

Na pesquisa, formação e acompanhamento realizados, utilizamos referências da educação popular⁸, da etnoeducação⁹, das pedagogias comunitárias¹⁰ e da educação própria que respondem às experiências e elaborações dos programas educacionais das comunidades e organizações indígenas. No contexto das comunidades indígenas de Cauca, Nasa e Misak, esses diálogos e conversas são centrais a o que fazemos, são metodologicamente reconhecidos como **palavrear**, maneiras particulares de trabalhar nas comunidades nas quais as reflexões e as decisões são participativas, através da tomada de decisões. Essa mesma figura do **palavrear** em um contexto político mais amplo é chamado de **mutirão do pensamento**.

2. O contexto geopolítico: lutas por autonomia versus interesses de economias ilegais

O censo de 2018 na Colômbia mostra que a população indígena em nível nacional é de 1.905.617, o que representa 4,4% da população do país, e que

⁸ Da educação popular, tomamos referências de Paulo Freire e, em nível nacional, contribuições de Geran Zabala, Lola Cendales, Mario Peresson e German Mariño, Alfredo Ghisso, Marco Raul Mejía, Alfonso Torres e Piedad Ortega, entre outros.

⁹ Da etnoeducação, principalmente seu processo histórico e político com contribuições de Elsa Tovar, Patricia Enciso, Yolanda Bodnar, Elizabeth Castillo e Axel Rojas.

¹⁰ Uma parte das pedagogias comunitárias em contextos indígenas está na relação do conhecimento ancestral, do próprio conhecimento e das metodologias e maneiras de fazer nas escolas comunitárias. É mais um campo experiencial do que teórico, embora um componente importante sejam as contribuições de Alberto Cotillo, Catherine Walsh, Tulio Rojas, Enrique Leff, Alexander Herrera, entre outros.

aumentou um 36,8% em relação ao censo de 2005 (DANE, 2019).¹¹ No departamento de Cauca, de acordo com o censo de 2018, a população total do departamento é de 1.243.503 e a população indígena é de 308.455, o que representa 24,8% da população do departamento (DANE, 2019). Assim, Cauca é o departamento da região andina com a maior população étnica. Em termos nacionais de porcentagem da população por departamentos, Cauca está atrás de Vaupés (66,65%), Guainía (64,90%), La Guajira (44,94%), Vichada (44,35%) e Amazonas (43,43%), (DANE, 2019)¹².

¹¹ Segundo dados do DANE, em 2018, os povos indígenas de Cauca se distribuem, segundo quantidade de população, da seguinte maneira: 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).

¹² A considerar que essas percentagens são referentes à população total de cada departamento, onde os departamentos de Vaupés, Guainía, Vichada e Amazonas, que são departamentos da região amazônica na Colômbia, nenhum atinge 100.000 habitantes.



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

Os atuais territórios reconhecidos das comunidades Nasa e Misak têm origem em reservas coloniais, formadas como resultado da resistência contínua desde a chegada dos espanhóis aos extensos territórios ancestrais, até que Juan Tama, chefe maior do povo Nasa, utiliza a estratégia de negociação direta com a coroa espanhola, com a intenção de manter as chefias e os territórios (Bonilla, 2014).

Os Nasa e Misak participaram conjuntamente da criação do Conselho Indígena Regional de Cauca. O surgimento desta organização foi resultado de um processo iniciado na década de 1960, com o impulso da luta dos sem-terra, a influência da reforma agrária, as Cooperativas Indígenas nos municípios de Silvia, Jambaló e Totoró, com a presença de funcionários do Instituto Colombiano de

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

Reforma Agrária-INCORA e a contribuição da Associação Nacional de Usuários Camponeses-ANUC (PEÑARANDA, 2012, p. 30).

Os Misak, junto com algumas autoridades do povo Nasa e as autoridades dos Conselhos Indígenas dos Pastos do departamento de Nariño, criaram no início dos anos 80 o Movimento de Autoridades Indígenas do Sudoeste da Colômbia - AISO, que mais tarde se transformou na organização Autoridades Indígenas da Colômbia - AICO, que levou Lorenzo Muelas Hurtado, à Assembléia Nacional Constituinte que redigiu a Constituição de 1991.

A diferença política entre os Nasa e os Misak é historicamente reconhecida e, responde a opções territoriais de defesa e concepções de direitos, que podemos pensar como dissimilitude nas formas de agir, pensar, conforme se entende o vínculo com o ancestral. Isto significa que convivem, se complementam, mas não é uma relação fácil.

Os territórios onde os Nasa e os Misak estão presentes se caracterizam por contar com grandes reservas de água, florestas e espécies de animais selvagens. Muitas dessas terras não são ideais para o cultivo devido à sua altura e linhas de contorno. São as terras que os diferentes tipos de atores da exploração da terra e seus recursos, da Colônia e da República, deixaram às comunidades após a desapropriação. Contudo, é impressionante como na atualidade essas terras são as partes mais ricas dos territórios e se tornaram alvo de novas práticas de pilhagem (guerrilheiros, paramilitares, traficantes de drogas, mineração ilegal).

Podemos caracterizar a região do Cauca por duas condições transcendentais para discutir sua realidade: diversidade étnica (indígena e afrodescendente) e sua complexa história de violência e desigualdades. Trata se de um dos departamentos

mais desiguais da Colômbia, com um percentual médio de necessidades básicas não atendidas de 46,62% (DANE, 2011)¹⁴.

Nos municípios com alto percentual de comunidades indígenas, como os de Silvia, Caldono, Toribio e Buenos Aires, onde acompanhamos os professores das comunidades, a questão da violência é um aspecto que vem da Colômbia. As regiões onde as comunidades estão localizadas são áreas montanhosas de difícil acesso, que historicamente têm sido zonas de passagem para exércitos de todos os tipos. São também áreas em que o cultivo de maconha, cocaína, papoula e mineração estão presentes e, com ela, os negócios e os interesses do narcotráfico e outros atores que exacerbam os confrontos nesses territórios. A situação mais grave é o assassinato de líderes sociais das comunidades, prática constante e focada nos municípios e regiões onde as comunidades têm resistido pacificamente aos atores armados presentes nos territórios¹⁵.

3. Concepções de etnoeducação e educação própria

A história da educação para grupos étnicos é precedida por um longo processo de evangelização como dispositivo escolar dirigido para populações indígenas e afro-colombianas. Esse tipo de educação oficial, nomeado por Rojas e Castillo, como igreja docente, vai do século 19 ao final do século 20 é produto dos acordos entre o Estado e a Igreja, através da Constituição de 1886 e Concordata de 1887. Sob o modelo de recatolização do sistema educacional, o Estado

¹⁴ O índice NBI do Cauca é superado apenas pelos departamentos de Chocó, Vichada, Guajira, Córdoba, Sucre, Vaupés e Magdalena, de 32 departamentos no total.

¹⁵ Essas informações detalhadas são encontradas no Relatório sobre Homicídios contra Líderes Sociais e Defensores dos Direitos Humanos, 2010-2019, editado pelo Ministério Presidencial de Direitos Humanos e Assuntos Internacionais (p. 10), onde mostra até 9 de julho de 2019, o comportamento e o aumento dessa situação.

colombiano atribuiu à igreja a administração da educação nos territórios considerados periféricos (ROJAS; CASTILLO, 2005, p. 65).

Desde o final do século XX na Colômbia, surgiu oficialmente a possibilidade de educação diferenciada e em especial para grupos étnicos, materializando um processo de mudança em relação às políticas gerais de educação. A educação dentro dos povos indígenas é um elemento central de seus projetos político-culturais, surgida historicamente sob o modelo de escolarização das congregações católicas e da educação pública oficial em seus territórios, que proibiu as línguas e práticas culturais dos filhos das famílias indígenas, levando-as a concepções de trabalho dentro de parâmetros agroindustriais, tudo com o objetivo de civilizá-las e integrá-las à sociedade hegemônica (ROJAS; CASTILLO, 2005, p. 72).

Esse modelo integracionista gerou por muitos anos avaliações negativas contra a própria cultura de cada comunidade, promovendo a apropriação de elementos estrangeiros que levaram à perda da identidade cultural e da autodeterminação desses povos (TOVAR, 2000, p. 3).

Durante o processo de construção e implementação de políticas etnoeducativas por parte do Estado, surgiram diferentes posições que enquadram o modo como a educação é entendida e implementada nas comunidades étnicas. A posição oficial geralmente assume que é uma educação especial para povos indígenas e pessoas de ascendência africana em seus contextos. Inicialmente, afirma-se que a etnoeducação é:

Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos 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).

Por outro lado, Catherine Walsh, considera que a etnoeducação não pode ser concebida como uma educação especial apenas para grupos étnicos, é necessário que seja implementada como uma proposta intercultural para todas as

populações, com um objetivo decolonial claro, na medida em que aponta à visibilidade, ao confronto e à transformação das relações de poder, que têm aprisionado grupos, práticas e pensamentos nas categorias superior / inferior (WALSH, 2005, p. 47).

Uma terceira posição, sobre como a etnoeducação é definida, é a proposta pela defesa da educação própria no contexto de *educações outras*, defendida pelas organizações indígenas, ao definir o chamado Sistema de Educação Indígena - SEIP, que é legitimado através do Decreto 1953 de 2014, alcançado em negociações entre organizações e o governo no contexto das lutas sociais das comunidades e suas autoridades. Tal decreto define que a Educação Indígena própria é:

[...] o processo de formação integral coletiva, cujo objetivo é o resgate e fortalecimento da identidade cultural, territorialidade e autonomia dos povos indígenas, representados entre outros nos valores, línguas nativas, conhecimentos e práticas próprias e em suas relações com os conhecimentos e conhecimentos interculturais e universais (COLOMBIA, 2014).

O momento histórico de geração da etnoeducação é apresentado sob duas perspectivas diferentes: uma, os regulamentos que são consolidados com a constituição de 1991 e o Decreto 804 de 1994 e os regulamentos subsequentes que surgem a esse respeito; outro, a posição das comunidades que partem de sua construção política e participativa, diante da necessidade de uma educação de acordo com sua cultura e idioma, que encontra sustento legal na Convenção 169 da OIT (Lei 21 de 1991) e na Lei de línguas (COLOMBIA, 2010).

Em relação ao termo Etnoeducação, Yolanda Bodnar expressa que é um componente do etnodesenvolvimento, ou seja, é um processo social permanente, imerso em sua própria cultura, que, de acordo com as necessidades de um povo, permite avançar para o exercício do controle cultural. É a expressão mais perfeita de autonomia, quando todos os recursos culturais de um povo são seus e nas

decisões que são tomadas sobre ele, apenas o grupo intervém por meio de suas autoridades tradicionais. Igualmente, isso permite a interação com a sociedade hegemônica em termos de respeito mútuo. Da mesma forma, de acordo com as Diretrizes Gerais para Educação Indígena, a autora afirma que a etnoeducação considera suas características essenciais bilíngues, interculturais e participativas (BODNAR, 1988, p. 54).

Em 1991, a Constituição Política considera a Colômbia como um país multiétnico e multicultural, afirmando que o Estado reconhece e protege a diversidade étnica e cultural da nação colombiana, fato claramente visualizado nos artigos 7 e 68. As contribuições da Constituição de 1991 e as respectivas leis educacionais daqui em diante adotam a Convenção 169 da OIT (COLOMBIA, 1991), que estabelece uma educação de acordo com as necessidades e características culturais dos grupos; a participação das comunidades indígenas no desenho de seus programas educacionais; a escola dos professores pelas comunidades e a alfabetização na língua materna, entre outros aspectos.

Em 2003, foram implementadas as chamadas Diretrizes Curriculares, como critérios gerais estabelecidos e públicos que definem o que crianças e jovens devem aprender, constituindo a referência nas capacidades de conhecer e saber fazer, em cada uma das áreas e níveis. Essa mudança trouxe desconforto aos grupos étnicos existentes, pois foi concebida como uma imposição do Estado colombiano.

[...] Isso se deve, por um lado, a uma certa memória coletiva relacionada a abusos contra grupos étnicos e, por outro, ao incipiente desenvolvimento de muitos projetos etnoeducativos, que, sendo relativamente jovens, ainda estão em fase de consolidação. Assim, introduzir mudanças nos processos curriculares que, além disso, foram definidas em conjunto com as autoridades tradicionais e outros membros de grupos étnicos, com base em cada cultura e de acordo com as necessidades da comunidade, é algo que os preocupa (ENCISO, 2004, p. 23).

Como resultado das lutas para regulamentar os artigos da Constituição com relação aos assuntos indígenas, surge o Decreto 2406, de 26 de junho de 2007,

que regulamenta diferentes aspectos do Decreto 1397, de 1996, a partir do qual foi criada a Comissão Nacional de Trabalho e Acordo sobre Educação para Povos Indígenas-CONTCEPI, considerado uma mesa para a formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas educacionais para os povos indígenas.

Durante as greves e bloqueios indígenas realizados no final de 2008, foram criadas mesas de diálogo e acordos de negociação entre as autoridades indígenas e o governo nacional, para fazer cumprir diferentes aspectos de educação, saúde, território e governança que não estavam regulamentados desde a Constituição de 1991, especialmente o artigo 329, que regulamenta as Entidades Territoriais Indígenas-ETI, e fazer com que os regulamentos do CONTCEPI funcionem.

Em 12 de julho de 2010, o Ministério da Educação Nacional emitiu o Decreto 2500, e como parte dessas negociações, se definem as diretrizes para a construção e implementação do Sistema Educacional Indígena Próprio - SEIP, afirmando a interculturalidade e os direitos que os povos indígenas têm a uma educação pertinente, cujos componentes fortaleçam sua cultura, idioma e cosmogonia. Também foram estabelecidos mecanismos para determinar a autonomia das autoridades indígenas para a contratação de professores nativos, que atuem nas instituições onde é realizado um processo de educação própria.

Em 7 de outubro de 2014, surge o Decreto 1953, que regulamenta e aprofunda a proposta de regime especial de funcionamento territorial dos povos indígenas, resolvendo a falta de regulamentação do artigo 326 e do artigo 56 transitório da Constituição de 1991. Este decreto propõe a administração dos sistemas próprios dos povos indígenas a partir de conceitos como identidade cultural, referidos ao reconhecimento da cosmovisão de cada um dos povos indígenas e da diversidade étnica e cultural como aceitação, respeito e fortalecimento da existência de diversas formas de vida e sistemas de compreensão

do mundo, de valores, diversidade linguística, formas próprias de comunicação, crenças, atitudes e conhecimentos.

4. Alguns aspectos do significado da educação indígena própria

4.1. O cuidado da natureza diante da crise do planeta

As maiores riquezas das comunidades Nasa e Misak, como outros povos indígenas, estão nos conhecimentos sobre a natureza, enraizados nas suas línguas. É impossível pensar em uma proposta de educação própria que não retorne a essa relação com a natureza. Para que isso ocorra, é preciso que seus programas educacionais tragam o conhecimento nativo para a escola. Ao mesmo tempo, é necessário que a ciência reconheça esse conhecimento das comunidades.

Essa perspectiva da natureza e sua importância foi levantada a partir da ecologia política e das lutas contra o aquecimento global, por exemplo. Alberto Cotillo argumenta que a crise ecológica põe em dúvida a velha ideia de que natureza e sociedade constituem áreas separadas e eternas, onde há uma modificação drástica sobre nossa concepção da natureza, produto de sua aniquilação por uma sociedade cada vez mais invasiva. Então a visão da relação entre natureza e sociedade, necessariamente, nos leva a uma mudança diante da evidência do abuso à natureza, sob os interesses dos contextos criados para obter benefícios econômicos a curto prazo. É essa situação que produz uma certa consciência dos riscos produzidos pela humanidade e a urgência de mudar para uma consciência protetora da natureza e do planeta Terra (COTILLO, 2006, p. 17).

Na mesma linha, Enrique Leff fala sobre a importância das contribuições do conhecimento das comunidades ou do conhecimento local. Primeiro porque são modos de memória coletiva armazenados ancestralmente; segundo, porque em sua abordagem, conteúdo e condição de pensamento, existem propostas que ressignificam a relação entre humanidade e natureza em novos contextos possíveis,

que pretendem levar em consideração os conhecimentos e práticas étnicos locais, porque ajudam a reconhecer uma importante perspectiva de apropriação do mundo e da natureza (LEFF, 2001, p. 34).

4.2. A importância de outra escola fora das imposições e negações do modelo oficial

As competências, a padronização, os direitos básicos de aprendizagem, os resultados dos testes, os indicadores internacionais, a cesta escolar e o Sistema Integrado de Matrícula reproduzem a visão da escola como fator que adapta e integra a educação rural e dos territórios indígenas ao modelo global, privilegiando a educação das capitais dos municípios em detrimento da educação das comunidades em seus territórios.

Diferentemente a esta tendência, os povos Nasa e Misak argumentam a necessidade de praticar e aprofundar as formas de tradição e representação cultural (linguagem, cosmovisão, práticas culturais), das quais emergem os sentidos, a organização e distribuição de suas concepções, sinais e valores, que retomam o gesto ritual de reconhecimento da autoridade, do território e das práticas culturais, que não emanam de um mandato normativo externo, mas são nutridos por um trabalho comunitário ordenado pelo aspecto cultural de reconhecimento, benefício mútuo, reciprocidade e complemento que opera entre aqueles que exercem a função de autoridade e os membros da comunidade.

A escola oficial tem uma grande responsabilidade na perda da língua materna, porque é um lugar que ainda promove um senso de globalização. O problema do prejuízo da riqueza cultural, étnica e ecossistêmica que representa a perda de uma língua, leva-nos a perguntar: o que acontece quando uma língua desaparece? Perdem-se conhecimentos e tradições que representam o conhecimento ancestral e que cumpriam a função de equilibrar a relação natureza-humanidade, em regiões e contextos específicos.

As línguas ancestrais são referências diretas das expressões naturais, climas, lugares, espécies e são fonte de acumulação de tradições sobre cuidados e conselhos antigos, que sobreviveram de geração em geração. Esse conhecimento acumulado é especialista e profundo em astronomia, botânica, medicina, clima, agricultura, espécies animais, arquitetura, tecidos, comida, música, dança, práticas culturais, mas correm o risco de desaparecer porque são sistemas de conhecimento orais, não são sistematizados de forma escrita. Portanto, quando perdidos como idioma, perdem-se como tradições de conhecimento e como sistemas culturais de conhecimento enquanto tais.

Os processos organizacionais e o fortalecimento das *educações outras*, sob a concepção de educação própria dos povos, propõem ir além das políticas compensatórias, conforme assumidas a partir do modelo de inclusão multicultural das ações afirmativas. Mas, ao mesmo tempo, essa possibilidade multicultural ajuda na oportunidade de organizar uma educação alternativa e diferenciada, fato que permitiu falar em educação intercultural. É necessário reconhecer duas posições diferentes entre a educação como uma política estatal em relação às comunidades e a educação intercultural de diálogos e reconhecimentos que permite a existência de uma educação própria.

Não se trata de valorizar somente os direitos reconhecidos como produto de uma política governamental desde cima, porque a implementação da educação nas comunidades, é produto das lutas sociais, que envolvem reconhecimentos e novas valorações a partir de baixo. Nos povos Nasa e Misak o fortalecimento dos idiomas passa por melhorar as possibilidades de recuperação e revitalização dos idiomas próprios, que implica fazer mudanças nos usos e sentidos do idioma na vida escolar, a criação de programas, novos perfis de professores e professoras, além da alfabetização de jovens e idosos nas línguas maternas.

4.3. As formas de conhecimento das culturas outras como a emergência de novas relações de conhecimento

Enrique Leff nos mostra a importância de valorizar e dar lugar diferenciado ao conhecimento como condição de vida, o que cria uma diferença substancial entre o modelo de verdade científica e o modelo dos conhecimentos coletivos. Nos contextos das comunidades, através de suas educações próprias, são recriadas formas concretas para separar o que é definido como um modo de vida, da vida vivida das tradições culturais, porque a escola nos diz como tudo é feito e traz uma perspectiva de vida externa às comunidades, quando são elas as que sabem como viver, porque nos seus planos de vida projetam conhecimentos fundamentais para sua existência nos territórios que habitam. Isto significa que é evidente a diferença entre a verdade objetiva da realidade e a verdade do sentido que mobiliza a criação de novos correlatos entre o real e o simbólico, a cultura e a natureza (LEFF, 2001).

Nos contextos de diversidade cultural coexistem diferentes sistemas epistêmicos de conhecimento, porém os sistemas escolares planejam como se houvesse apenas um, especialmente no que se refere às medidas, aos indicadores e aos resultados do sistema educacional. A dificuldade está na intenção e nos sentidos envolvidos na formação docente, em que domina o sistema de pensamento e conhecimento global, o qual historicamente definiu o para que da escola. Mas, nos contextos da comunidade indígena, há repertórios de conhecimento que a escola pretende incluir relacionando os com o conhecimento da escola global, porque é importante reconhecer que os povos andino e amazônico, antes da chegada do modelo de conhecimento Europeu, já usavam saberes e tecnologias próprias (HERRERA, 2011, p. 22).

Nas tradições do conhecimento dos povos indígenas, a base do conhecimento é a espacialidade (o estar), que está ligada ao território e à maneira como as coisas são nomeadas em seu próprio idioma. Além disso, há uma atividade

permanente herdada das tradições da comunidade (o fazer), das autoridades, de práticas culturais, rituais e a influência das medicinas constituídas a partir das “plantas do conhecimento”. Essa relação entre estar e fazer é um conhecimento que não existe separadamente, é um estar que sabe fazer situado.

Tudo o que se sabe está em uma espacialidade territorial da mãe terra (estar), que, ao fazer as diferentes práticas culturais, é colocada em um saber fazer. Na perspectiva de pensar o andino a partir de seus princípios básicos, em conversas e acompanhamentos, descobrimos que se trata de culturas com um modo de pensar não racionalista. Orlando Fals Borda, em seu livro *Historia doble de la Costa*, propõe o termo *sentipensar*, que Eduardo Galeano espalhou, e que responde ao que no mundo andino, Nasa, Misak e outras culturas, corresponde a um pensamento não racionalista. São sentimentos, emoções e modos de conhecer e agir relacionados ao que se sente, com pressentimentos, vibrações corporais, diálogo com os espíritos, com sinais atmosféricos, porque a realidade é sentida, a memória é feita com o sentimento e é definida como pensar com o coração (MOSQUERA, 2017)¹⁶.

Consideramos que é com esse modo de pensar que se estabelece a relação com o território e a natureza, o que leva a propor uma forma concreta de convivência por meio de relações de cultura e visão de mundo, que recriam modos reconhecidos de agir como conselhos, mandatos, regulamentos especiais, ligados à maneira ancestral de conhecer e praticados em relação à natureza. Por exemplo, essas comunidades levam em consideração a relação de localização com o território como espacialidade reconhecida nas formas de relação com o meio ambiente, que se baseia no vínculo com o espiritual da cultura, que permite e promove a manutenção da harmonia, com as diferentes forças da natureza, onde é necessário praticar uma

¹⁶ Essa abordagem é um sentido do conhecimento dos Nasa sobre o território e a medicina, extraído das contribuições de professores do município de Toribio durante os diplomados, o que se vincula com as abordagens de Leonidas Mosquera Finscue em seu trabalho de graduação em Etnoeducação em 2007.

disposição corporal, territorial e espiritual que condicione os mesmos relacionamentos. O valor do ritual da harmonia e do dever coletivo faz com que o ser humano esteja sintonizado com a natureza e em equilíbrio (MOSQUERA, 2017).

Outras culturas com suas cosmovisões, suas filosofias, sua base de afinidades são o lugar de prática que produz saberes, conhecimentos, metodologias, que se fazem desde a correspondência com o *Estar* (ver-escutar), o *Fazer*, o *Sentir*, o *Sonhar*, o *Pensar* como referências das práticas formativas que estão dentro da concepção própria, que representa o sentido particular do ser de cada povo. Os idiomas dessas comunidades se centram em relações de espacialidade antes do que em pronomes: não é o eu que define a relação, é o estar, é um estar em relação com o que e com quem. De acordo com a espacialidade em que me encontro, determina do que estou falando, o que vejo e escuto; por isso é que a base do conhecimento é o território, a natureza e a Pacha Mama (que são sinônimos).

Esse vínculo espacial é muito forte, porque nos permite reconhecer tudo o que está no território como parte dos elementos vivos, importantes demais para o equilíbrio das relações que seguem as formas e ações da Mãe Natureza, guiadas por energias e espíritos especiais. De acordo com a espacialidade, existem maneiras de fazer no local, que organiza, molda e projeta as opções das diferentes manifestações vivas, incluindo o humano e as comunidades, em relação a essa natureza especial. A relação espacial e as práticas de fazer em contexto recriam formas especializadas de sentimento, onde cada comunidade tem especialistas e conhecimentos que são atores com capacidades e disposições para sentir e se comunicar com a mesma natureza, que de acordo com a forma como são concebidas as várias manifestações de sentimento, do signo, eles atuam expandindo o conhecimento e as práticas.

Na relação estar-fazer-sentir produz-se uma relação mais profunda que é a de sonhar, que são formas de comunicação dos diferentes planos da vida nos mundos possíveis e de relações outras, com os quais se comunicam os saberes e tradições desses povos. O conhecimento permite estar em níveis de percepção diferentes, que ajudam a comunicar, contribuir e resolver situações do mundo terreno, do território. Ao percorrer e sentir todas as formas anteriores aparece a ideia do pensar, o reflexivo, que é muito diferente do pensar que responde ao modelo de conhecimento global.

A escola dos povos Nasa e Misak é um espaço para recuperar e revitalizar a cultura, o que exige fazê-lo a partir de seus modos e conteúdos que respondem a outras formas epistêmicas, onde sentem, agem e se organizam de maneira diferente em relação ao conhecimento global. Torna-se necessário relacionar-se e dialogar com a escola global a partir de suas próprias relações de conhecimento.

Considerações finais

As experiências de construção das escolas e suas formas educativas próprias dos povos Nasa e Misak mostram que há grandes avanços na construção de uma educação indígena diferenciada. A reflexão sobre as práticas, as concepções e conteúdos, produto dos processos de acompanhamento com que trabalhamos em várias comunidades Nasa e Misak de Cauca, nos ajudam a reconhecer que esses processos de intercâmbio e diálogos permitiram acessar a formas de conhecer e atuar diferentes, baseados em ancestralidades particulares.

É indispensável ampliar desde as universidades, grupos acadêmicos, redes de professores e no interior das comunidades, entre seus professores e diretores e nas autoridades tradicionais, uma certa celeridade de que estas opções educativas que se vêm construindo dialoguem com os conteúdos globais, porque se trata de

enriquecer os conhecimentos, vida e relações dos estudantes que formamos. Mas é indubitável, que este processo se realize a partir da cultura própria.

Os argumentos apresentados se justificam em dois momentos: um que mostra o caminho da diferença histórica entre a educação oficial estatal e a educação dos povos indígenas, que desde a “igreja docente” segue a Lei 89 de 1890, “recatolizando” a educação ao entregar a administração às igrejas. Depois é regulada pela educação oficial e sua visão de etnoeducação, para chegar às conquistas das lutas das comunidades, que desde a década de 1970 reivindicam jurídica, política e pedagogicamente uma educação própria, contribuindo com a recuperação e revitalização das línguas indígenas, das expressões e relações entre culturas diferentes, tanto entre comunidades indígenas como com a cultura nacional no contexto globalizado.

Outro aspecto, responde a reflexões produto das conversas e acompanhamentos que mantivemos nos diferentes eventos de pesquisa e formação com as comunidades Nasa e Misak, com seus professores e professoras, que nos permitem apresentar alguns componentes do que é a educação própria. Aspectos tão importantes como a relação com a natureza, as línguas maternas, a relação e articulação entre práticas, saberes e conhecimentos das culturas com o conhecimento global da escola, que nos exorta a propor mudanças e formas concretas de como fazer para que desde os conhecimentos e tradições da cultura se proponham concepções, conteúdos e formas de fazer escolar que equilibrem, harmonizem e valorizem o sentido das comunidades.

Referências

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.mineduccion.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.mineduccion.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.mineduccion.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. **Educar 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 é doutor em Educação e Pedagogia, professor de História da Educação e Pedagogia da Universidad del Valle-Colombia, membro do Grupo História da Prática Pedagógica, na linha de pesquisa construção de subjetividades e pedagogias interculturais. Possui pós-doutorado em Ciências Sociais, Niñez y Juventud.
E-mail: javier.fayad@correounivalle.edu.co

Recebido em: 27.02.2020
Aceito em: 18.05.2020