

Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia

Víctor Alonso Molina Bedoya

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Email: vmolina@carios.udea.edu.co.

José Fernando Tabares Fernández

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Email: jfernando37@hotmail.com.

Resumen: ¹ El propósito del artículo es presentar los resultados del componente educativo de la investigación cosmovisión de la unidad en la comunidad indígena Nasa de Caldoño, Colombia, que tuvo como objetivo identificar los rasgos configurativos de la cultura del ocio en el resguardo indígena de San Lorenzo de Caldoño y su relación con la cultura del desarrollo sostenible. La investigación se desarrolló a partir de la etnografía como descripción densa (Clifford Geertz, 2003) y de la etnografía reflexiva de Rossana Guber (2001), con apoyo teórico interpretativo en María Cecilia de Sousa Minayo (2005), y en Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant (2005), concierne a la Sociología Reflexiva. Se encontró que son tres las formas que adquiere la educación en la comunidad: la educación como legado o educación propia, la educación bilingüe intercultural y la educación oficial. Como conclusión, estas tres formas de lo educativo se expresan en una tensión permanente en los distintos escenarios de la comunidad, lo que plantea el desafío de avanzar en la construcción de proyectos de carácter intercultural que permitan que la democracia sea posible con los demás sectores de la sociedad nacional donde primen el trato horizontal, el reconocimiento y la valoración de lo que cada uno es y representa a partir de su ser, su saber y de su forma de vivir.

Palabras clave: educación propia, diversidad, interculturalidad, resistencia.

One's own education. Resistance of the indigenous peoples in Colombia to the homogenization model

Abstract: The purpose of this paper is to present the results of the educational component of the investigation 'cosmovision of unity' in the 'Nasa de Caldoño' indigenous community in Colombia, whose main objective was to identify practices of the 'leisure culture' in the San Lorenzo de Caldoño indigenous reservation and its relation with the sustainable development culture. The research was developed from ethnography as dense description (Clifford Geertz, 2003) and the reflexive ethnography of Rossana Guber (2001), with theoretical interpretative support on Maria Cecilia de Sousa Minayo (2005) and the reflexive sociology in Pierre Bourdieu and Loïc Vacquant (2005). In so doing, it was found that education is acquired in the community in three manners: education as heritage or own

education, bilingual intercultural education and the official education. As a conclusion, these three ways of education express themselves in permanent tension in the deferent community scenarios, which raises the challenge to advance in constructing intercultural projects that can make democracy possible with different sectors in the national society where recognition, appraisal of what each one is and represents in his being, knowledge and way of living, can prevail.

Key words: Own education, diversity cultural, resistance.

Educação própria. Resistência ao modelo de homogeneização dos povos indígenas da Colômbia

Resumo: O objetivo do artigo é apresentar os resultados da componente educativa da pesquisa visão de mundo da unidade na comunidade indígena Nasa de Caldone, Colômbia, que teve como objetivos: identificar as características da configuração da cultura de lazer na reserva indígena de San Lorenzo de Caldone e sua relação com a cultura de desenvolvimento sustentável. A pesquisa foi realizada a partir da etnografia como descrição densa (Geertz, 2003) e da etnografia reflexiva de Rossana Guber (2001), com o apoio teórico interpretativo em Maria Cecília de Sousa Minayo (2005) e em Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant (2005) a respeito da Sociologia Reflexiva. Descobrimos que são três as formas que adquire a educação na comunidade: a educação como legado ou autoeducação, a educação bilíngue intercultural e a educação oficial. Em conclusão, estas três formas de educação estão em uma tensão permanente nos diversos cenários da comunidade, o qual coloca o desafio de avançar na construção de projetos de caráter intercultural que permitam que a democracia seja possível com os outros setores da sociedade nacional, onde prevaleça o trato horizontal, o reconhecimento e a valorização do que cada um é e representa a partir do seu ser, seu saber e seu modo de vida.

Palavras-chave: autoeducação, diversidade, interculturalidade, resistência.

* * *

Introducción

Frente a la crisis generalizada en los campos de lo social, lo económico, lo político y lo cultural que afecta al mundo, surgen una serie de propuestas alternativas, en especial desde las regiones de la periferia, que se oponen al proyecto de globalización de la muerte y de la destrucción, que encuentra como sustento la lógica de acumulación, concentración y extracción de la naturaleza y de las personas. En las palabras de Breilh “la humanidad enfrenta ahora uno de los mayores descabros de la vida sobre el planeta” (2007: 27).

Para superar este estado de cosas, Breilh propone la construcción de un proyecto colectivo que penetre el campo de los derechos y de la ética social, esto es, *la ética del modo de vida* (2007: 32). Estructura que busca recuperar formas humanas de trabajo, defensa de los derechos, la equidad y manejo seguro del entorno ecológico. En síntesis, la edificación de un proyecto emancipador de la sociedad.

Este proyecto alternativo implica a su vez, el replanteo de estructuras sociales como la educación y la producción de conocimiento. Como se ha señalado con suficiencia por varios teóricos de la educación, el pensamiento científico no es la única, y menos, legítima forma de saber existente en el mundo actual. La interdisciplinariedad y la interculturalidad hacen que sea necesario reconocer que cada cultura es portadora de formas de conocer-saber acordes con sus desarrollos y sus particulares formas de vida y de organización productiva. “Indisciplinar” es la categoría del epidemiólogo crítico Breilh (2007: 38) para referirse a la imperiosa necesidad de subvertir las disciplinas del conocimiento y reincorporar los otros saberes que fueron invisibilizados por la episteme moderna.

En este horizonte de crítica al proyecto de sociedad global, adquieren relevancia las construcciones epistémicas de las culturas indígenas del continente latinoamericano que en una defensa de los saberes y las prácticas propias cuestionan el modelo único de desarrollo impuesto desde los países del centro para facilitar la dominación y el control.

Para Elizalde y otros, las sociedades de este continente se enfrentan al desafío de:

... construir una forma de articulación entre el Estado y la sociedad que no esté mediada por otra lógica ni por otras definiciones que aquellas que los propios sujetos decidan y sean capaces de llevar adelante (Elizalde et al. 2013).

En esta dirección, la defensa de la educación propia representa una posibilidad de lucha y de resistencia de las comunidades indígenas para proteger su identidad y existencia. Lo propio tiene que ver con la superación de todas las formas de subalternización y de colonización de los seres, los saberes y los poderes comunitarios.

Con el artículo se procura presentar los fundamentos de la educación propia expresada en la figura de los Proyectos Educativos Comunitarios y las tensiones con la educación oficial impuesta por el Estado colombiano en los territorios indígenas.

Dos categorías son centrales en el trabajo: cultura y educación propia. Con la primera se hace referencia al conocimiento profundo de algo, pero también, al proceso por el cual se adquiere la sabiduría y el aprendizaje en un sitio de poder espiritual. El conocimiento no es una cosa sino una relación con un espacio, con un grupo de personas o con una actividad.

La educación propia representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidos por muchos años las comunidades indígenas en el territorio nacional, a partir de la generación de un pensamiento autóctono, por el cual ha sido viable entre muchos otros asuntos, pensar las propias problemáticas, ganar en niveles cada vez mayores de organización, formar mentalidades críticas y vincular a

la gente en la construcción de su propio proyecto de vida. Esta educación pretende un fortalecimiento político de toda la comunidad a partir de conquistar crecientes niveles de concienciación y de organización social. Es un proyecto ligado a la lucha y a los procesos de liberación de la población indígena, que tiene como soportes fundantes la tradición y los propios proyectos de vida definidos por la colectividad, con lo cual la educación se afianza como un espacio de reapropiación y recreación de la cultura.

Metodología

La investigación se realizó en la comunidad indígena de Caldoño departamento del Cauca en Colombia. El ejercicio se fundamentó en la etnografía como un oficiar del sentido y la mirada (Galindo 1998) y desde Geertz (2003), como un vaivén dialéctico entre los detalles locales en relación con las estructuras globales. Para la recolección de la información se recurrió a la investigación bibliográfica, a la observación participante y a entrevistas semiestructuradas a diferentes actores de la comunidad.

La fase interpretativa se apoyó en las elaboraciones de Cecilia de Sousa Minayo (2005). Se significó su perspectiva hermenéutica dialéctica como ejercicio que destaca en la interpretación, el carácter contextual y crítico de la acción hermenéutica.

Esta hermenéutica dialéctica como opción metodológica asume posición a partir de la forma de ver el mundo del investigador, de allí su intertextualidad y complementación con la etnografía reflexiva.

Para la fase de construcción del informe final, las acciones más importantes realizadas fueron: estadía permanente en la comunidad durante la cual se participó en una serie de actividades colectivas importantes para realizar una aproximación a las tramas de sentido cultural de la comunidad. Entre ellas se destacan: mingas, movilizaciones, rituales de refrescamiento, refrescamientos de varas de mando, carnavales, trueques, visitas a instituciones educativas, participación en proyectos productivos, actos de posesiones del Cabildo Mayor y otras fiestas y celebraciones (A. E. C.).

La estadía se registró en notas de campo (A. N. C.), filmaciones, grabaciones, fotografías, acopio de documentos producidos por la misma comunidad, escritos varios y tesis de grado sobre asuntos de la comunidad Nasa. Todos estos materiales fueron organizados a partir de los asuntos inicialmente problematizados. De este trabajo de campo se pasó a una fase de reconstrucción del proceso vivido, donde a partir de un ejercicio de lectura en la sospecha se elabora una intertextualidad de los tres planos: descriptivo (la voz del otro), interpretativo (investigador) y teoría social existente (textos de referencia del investigador).

De lo que hay que cambiar en educación. Superar la imposición

La formación, como fuerza instituyente y transformativa en los territorios indígenas de Colombia, adquiere presencia en las innumerables dinámicas comunitarias en las cuales participan las personas, lo que permite la consolidación de la identidad cultural propia. Esta intención formativa trasciende los escenarios de la escuela oficial de la nación.

La educación va más allá de la instrucción oficial. Como se puede constatar en las prácticas culturales propias, son muchos los espacios y las formas bajo las cuales las personas adquieren las pautas de convivencia, de ser y de potenciación de habilidades para desempeñarse en la colectividad (Molina 2009: 259).

La educación de los indígenas Nasa ha estado articulada a la familia, la comunidad y al territorio. En ellos, los niños y las niñas aprenden los patrones de la colectividad, la relación con el territorio, los saberes y mitos ancestrales, los valores comunitarios y los conocimientos acumulados y transmitidos de generación en generación, gracias a la memoria colectiva.

El aprendizaje de los roles sociales se da en la participación de los menores en la realización de las tareas del padre y la madre. En el campo, el menor aprende las actividades agrícolas que van desde el cultivo hasta el arado; relación que le permite al niño reconocer los momentos adecuados para cada actividad hasta conocer el tipo de plantas que se debe sembrar. Por su parte, las niñas en el hogar aprenden las labores de la madre, los oficios hogareños y el arte de tejer; actividad portadora de un alto simbolismo, pues para el pensamiento Nasa, la humanidad y el universo fueron tejidos por Um' a, la abuela Nasa (Molina 2009:268).

Esta formación, posible gracias al territorio choca con las estructuras, los contenidos y los relacionamientos promovidos por la escuela oficial en los territorios indígenas de Colombia, lo que implica superar prácticas educativas de imposición.

Uno de los principales elementos a transformar en la estructura escolar de los territorios indígenas para garantizar su buen funcionamiento ha tenido que ver con las formas de relación que imperaban entre el maestro, los estudiantes y la comunidad. Eran relaciones de autoridad y obediencia que no permitían a cada uno de los diferentes actores educativos devenir en sujetos libres y capaces de actuación; condiciones básicas para favorecer la dinámica de la comunitariedad. Como queda consignado en el Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural PEBI promovido por el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC:

Las actitudes verticales obraban, igualmente, en contra del estable-

cimiento de una relación más dialógica entre maestros y padres de familia, porque en la escuela tradicional el maestro es el experto, y el padre de familia es el receptor, lo que va en contra de la participación comunitaria (CRIC 2004: 72).

Para superar esta actitud verticalista que determinaba la relación enseñanza-aprendizaje, el PEBI descubre que los encuentros son una excelente estrategia para fortalecer la identidad y la responsabilidad compartida frente a la educación. Los encuentros se convirtieron en un espacio de intercambio significativo de aprendizaje tanto para los niños como para los mayores de la comunidad. En ellos no sólo se intercambiaban conocimientos sino también alimentos, experiencias, mitos, creencias, narraciones y las formas como se implementaba la educación en cada comunidad indígena.

Se trataba de superar una relación instrumental y utilitaria escuela-comunidad, donde la última ha utilizado a la primera como la suministradora de recursos, construcción de aulas, adecuación de espacios, etc., pero no la ha visto como instancia importante en el direccionamiento de la educación, lo que derivó en la creciente creencia de que la educación era un asunto de los 'expertos' escolares, representados en los maestros, los coordinadores y los representantes del Estado a partir de las Secretarías de Educación en los ámbitos locales y nacionales. Razón que igualmente incidía en la asignación de un mayor valor social a la educación oficial externa que a la propia. Para corregir este defecto se intensificó la consolidación de una estrecha relación entre la comunidad y la escuela, donde los padres de familia fueran orientadores permanentes y no ocasionales de la educación de los hijos, a tiempo que la escuela se integró a las diferentes actividades de la colectividad como son las fiestas, los rituales, sus personajes míticos, las mingas y las asambleas.

Así la educación propia ha permitido entender y conocer las formas de sentir, de hacer, de proyectar y trascender, al igual que los métodos que la misma comunidad ha implementado, tanto en la casa, como en los lugares públicos que permiten significar el sentido de la existencia del hombre como la misma pervivencia de sus formas de socialización. Allí la educación se expone como un proceso complejo donde se liga la cosmovisión con la cosmoacción, por la cual la vida es una unidad indivisible.

Lo social juega un papel importante en los procesos de aprendizaje. De allí que sea necesario establecer un vínculo estrecho entre el contenido del aprendizaje con las condiciones sociales y culturales del entorno y los conocimientos y expectativas del estudiante. En razón de esto, para que el aprendizaje sea significativo se requiere favorecer una interrelación entre el contexto social y cultural de los escolares y los procesos educativos y pedagógicos.

En este horizonte, la etnoeducación se ha convertido en una alternativa educativa para las comunidades indígenas del país. No obstante, se destaca una limitación estructural en la forma como se da la integración del

saber propio, es decir, el saber tradicional, el legado con el conocimiento occidental, puesto que cada uno comporta rasgos particulares que le confieren sentido dentro de contextos determinados, no siempre compatibles entre sí.

Desde la etnoeducación se ha procurado rescatar la cultura propia y desde allí configurar los contenidos, las metodologías, las estrategias de aprendizaje y las formas de gobierno de la estructura educativa. Dentro de las principales contribuciones al proceso de configuración del proyecto educativo propio de la comunidad Nasa se destaca el pensamiento integracionista del líder Manuel Quintín Lame, quien tenía clara la relación y complementación entre saber, naturaleza y educación.

¿Quién es la reina dueña del Palacio de la Sabiduría? Es la naturaleza, la que hace nacer al hombre y perfecciona la belleza de la mujer. Esta reina está vestida de un manto azul que nunca se destiñe. Ella misma se corona de flores, ella misma se corona de blancos azahares, como una novia que muestra su inocencia al pie de los altares. Esta reina tiene un hermoso libro en su tocador, que ninguno de esos sabios ha podido conocer, libro que tiene fenómenos desconocidos. La Naturaleza termina con la vida del hombre en un instante, como también con sus bienes, con sus riquezas, porque ella tiene elementos muy poderosos contra toda la humanidad (Quintín 1987: 34).

Es a través del PEBI que se catapulta el programa cultural del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, valorado como un dispositivo imprescindible de lucha y progreso político, concretado en el lema organizativo: “Unidad, Tierra y Cultura”. En este marco organizativo se encuentra la cosmovisión como elemento central de la identidad indígena y como estructura básica de la educación propia.

La cosmovisión en la propuesta educativa representa una forma de organización y actualización del saber milenario de los Nasa. Para el PEBI, la cosmovisión es un concepto amplio que no se reduce al conjunto de prácticas culturales de un pueblo como los rituales, los mitos, las tradiciones orales, las leyendas, la posición mística o la religión, por ella se entiende el proceso de creación de dispositivos para interpretar y actuar en el mundo. Tiene que ver con las vivencias y los saberes milenarios, pero también con los procesos de integración y transformación de la cultura en la relación con otros pueblos, prueba de ello es que no es claro hablar de cosmovisión Nasa sin referirse necesariamente a la lucha y resistencia que durante tantos años han librado.

En este largo proceso de construcción de su modelo educativo, los Nasa aportan los conceptos de cultura y costumbre. La cultura es algo dinámico, un mecanismo para la supervivencia y no una vuelta al pasado, no es una reivindicación de lo propio como un listado de costumbres, esto es, acciones realizadas por los antepasados que deben ser recuperados al modo de folclor. Cultura son costumbres pero ligadas a un modo de vida

particular por el cual las acciones tienen sentido para sus miembros. La cultura así concebida, tiene que ver con los procesos de armonización del medio donde se habita. “Tomada como unidad, la construcción expresa el siguiente concepto: ‘resultado de vivir en armonía con el territorio’. De este modo, llegamos a identificar un concepto de cultura propio desde la lengua” (CRIC 2004:99,101).

Así, la cultura en la cosmovisión Nasa significa conocimiento profundo de algo, pero también, proceso por el cual se adquiere la sabiduría y el aprendizaje en un sitio de poder espiritual. Esta última condición hace que el conocimiento no sea una cosa sino una relación con un espacio, con un grupo de personas o con una actividad.

Dentro de esta cosmovisión varios elementos son destacables, entre ellos el trabajo. Sólo por él los individuos se hacen miembros de la Casa Grande (la comunidad). El trabajo tiene una significación colectiva más que individual; es más la posibilidad de realización como conjunto que como individuo; en su pensamiento, se acentúa preferentemente la actividad y subordinadamente el producto del trabajo, actividad no sólo material sino también espiritual, como la que realizan los chamanes. Dos ejemplos ilustran el valor del trabajo para esta comunidad. Primero: cuando una persona pasa al lado de otra o de un grupo no los saluda a ellos sino a la actividad que realizan, su trabajo. Se dice: “Gracias por su trabajo”, que en Nasa es *çxhuçgu*. De otra parte se subraya que cuando un Nasa busca pareja, la mujer debe tener callos en sus manos, debe tejer tres jigras y tres ruanas (CRIC 2004:90).

Este concepto de trabajo como actividad material y espiritual constitutiva de una unidad inseparable debe verse incorporado en los currículos, pues es parte integral de la vida de un Nasa. Esto es muy importante para entender que cuando se trabaja la huerta en la escuela no sólo se habla de un trabajo manual, material, sino que esta actividad comporta un acumulado y entraña una relación espiritual con los seres que habitan la naturaleza, los cuales se comunican a través de la armonización.

De esta manera la cosmovisión no implica únicamente la recuperación de prácticas ancestrales, es el sistema de relacionamiento de eventos, sucesos, acontecimientos y acciones de la cotidianidad. Precisamente la escuela es recuperada como un espacio más de la comunidad, cercano a ella, donde se hace posible la cultura propia y donde se procura su funcionamiento armónico e integrado al conjunto de la colectividad. En razón de esto es posible entender el papel del médico tradicional no tan sólo como alguien que cura las enfermedades sino que, sobre todo, garantiza la armonización y la equilibración de la sociedad en su conjunto, es un medio para garantizar la protección general de la Gran Casa.

En muchos de los territorios indígenas la educación estuvo completamente en manos de extraños, sobre todo los territorios de misiones, sectores donde era concebida como un importante instrumento para ‘civilizar’,

lo que no era más que educarlos en el castellano para superar así su indianidad, para desindianizarlos.

Dentro de las tensiones que se experimentan entre los diferentes tipos de educación que tienen presencia en la comunidad indígena se destaca la oposición entre la educación propia (ligada al territorio y al amplio conjunto de actividades productivas y culturales que en él tienen asiento, donde los procesos de aprendizaje están mediados por la comunidad y la naturaleza y se dan a partir de la tradición oral) y la educación oficial. Mientras que la educación formal u oficial tiene como principal lugar la escuela, donde el conocimiento está separado de la comunidad y de la naturaleza y donde su apropiación se da gracias a la tradición escrita. De esta forma la escuela experimenta la tensión entre un saber propio y tradicional y un saber occidental. En esta tensión se impone el saber occidental, al establecer una relación vertical que considera como un no conocimiento el saber tradicional, con lo cual adquiere fuerza de verdad sobre una educación propia valorada como sinónimo de 'atraso', de 'inferioridad', en tanto que la educación oficial se asimila con lo 'moderno', con lo 'superior'. Esta jerarquización impide el desarrollo de otras tradiciones de conocimiento fundadas en los saberes propios, ligados a una construcción colectiva. De forma general podría decirse que la escuela en estas comunidades favorece un desconocimiento de la cultura propia al introducir en sus participantes transformaciones en sus usos y costumbres, en sus procesos de organización familiar y social.

De tal suerte, la escuela se ha convertido en el espacio que hace posible la ignorancia de lo propio. Al decir de uno de los integrantes del resguardo, la escuela acentúa la **desindiologización**, para referirse a los procesos que socialmente buscan separarlos de sus propias formas de pensar y explicar el mundo.

El Proyecto Educativo Comunitario, la educación propia superadora

Para las comunidades del Cauca la educación propia ha representado la posibilidad histórica de resistir el proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidos por muchos años, a partir de la generación de un pensamiento autóctono, por el cual ha sido viable entre muchos otros asuntos, pensar las propias problemáticas, ganar en niveles cada vez mayores de organización, formar mentalidades críticas y vincular a la gente en la construcción de su propio proyecto de vida. Se pretendía así un fortalecimiento político de toda la comunidad a partir de conquistar crecientes niveles de concienciación y organización social.

Es un proyecto de educación ligado a la lucha y a los procesos de liberación de la población indígena que tiene como soportes fundantes la

tradición y los propios proyectos de vida definidos por la colectividad, con lo cual la educación se afianza como un espacio de reapropiación y recreación de la cultura. De esta manera la educación es un espacio para reconstruir la historia, una historia dinámica y compleja, hecha a base de encuentros y desencuentros con otros sectores de la sociedad nacional. Desde la perspectiva teórica de Henry Giroux (1986), representa la recuperación de las condiciones de una existencia autodeterminada a partir del reconocimiento de las complejas relaciones de dominación y resistencia que se dan entre sectores de clase determinados. En sus palabras:

Ao apresentar as escolas como instituicoes designadas para beneficiar todos os alunos, a cultura dominante, seu conhecimento e suas praticas sociais, desfiguram a natureza dos efeitos sociais e culturais, confrontados com os interesses dos alunos oriundos das culturas subordinadas. Dominacao e poder representam um motivo 'silencioso' na vida escolar; isto pode ser visto na maneira como eles medeiam as instancias de classe e cultura, para reproduzir, em forma aproximada, as relacoes sociais de dominacao que caracterizam a sociedade maior (Giroux 1986: 94).

Para los comienzos del programa, las primeras escuelas tenían como objetivo central contextualizar la educación desde la cotidianidad, esto no era más que discutir y llevar a la escuela los problemas sociales, culturales y políticos de los territorios indígenas de la zona. Se buscaba así:

Generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente, siendo este último el supuesto objetivo de la escuela, aunque en la realidad, las escuelas locales daban una educación de segunda clase a las comunidades indígenas (CRIC 2004: 46).

En estos primeros momentos las gentes de la zona consideraban que el asunto educativo se refería a la educación escolarizada, pero con el paso del tiempo se ganaba conciencia y comprendía que lo que se procuraba era una escuela al servicio de las necesidades de la comunidad, como soporte de la integración cultural y rescate de la misma.

Para estos altos propósitos, era claro que también se necesitaba formar a los nuevos maestros, quienes se encargarían de llevar a cabo la nueva intención, pues no sería posible conseguirla con maestros educados bajo los supuestos y prejuicios de la escuela oficial. El nuevo esquema requería líderes, agentes de cambio social y político, defensores de la identidad, conocedores de la historia del movimiento indígena y de la lengua propia, y a la vez ser reconocidos por la comunidad. Estos maestros se hicieron en la práctica a través de un trabajo colaborativo, interétnico e interdisciplinario, pues en su elaboración participaron indígenas de varias etnias, mestizos y profesionales de diversas áreas

como educadores, psicólogos, antropólogos y los médicos tradicionales. En este proceso la comunidad era la fuente principal de formación docente y eje central del modelo pedagógico. Así, los desarrollos comunitarios, sus luchas, procesos organizativos y la relación vinculante con la Madre Naturaleza constituían el ámbito formativo por excelencia de la comunidad.

Como principal herramienta para la recuperación de la cultura propia se recurrió a la investigación. Desde ella se hizo posible que la escuela se abriera a la comunidad, era una investigación que tenía como propósito recuperar los saberes y conocimientos tradicionales, muchos de los cuales se encontraban en los mayores, los médicos tradicionales, los mitos, los rituales, las celebraciones, la agricultura; todos elementos estructurantes de las prácticas culturales. Por ejemplo, ubicar un Tul en la escuela no era solamente hacer una huerta como un objeto didáctico más, era crear una conexión entre la escuela y el espacio doméstico, que trasciende la satisfacción de necesidades materiales de existencia para la población, como mecanismo de soberanía alimentaria, sino ante todo, reproducir un modelo integral del cosmos (CRIC 2004: 113) que comporta un valor simbólico muy destacado para la cultura ancestral indígena. Es decir, el Tul escolar propiciaba la recuperación de las prácticas culturales propias y a la vez, representaba una estrategia pedagógica e investigativa para los menores educandos.

Éste era un proceso recíproco de hacer comunidad en la escuela y escuela en la comunidad. Las huertas experimentales en las escuelas promovían la vinculación de los pequeños a los procesos de producción originales y a la actividad investigativa como una actividad comunitaria realizada por todos los actores educativos de la región. Para esta comunidad el saber surge en la comunicación oral y es apropiado en ella. Muchos conocimientos sobre la vida son aprendidos por las personas en su vivencia cotidiana, en el contacto con las demás personas, en especial con los mayores sabedores a partir de los cuentos y las narraciones que son transmitidos de generación en generación. Desde la perspectiva de la socialización desarrollada por Berger y Luckmann (2005), esto representa que no es posible conseguir una simetría total entre la realidad objetiva y la subjetiva. Siempre existe más realidad objetiva disponible que la que se actualiza en cualquier conciencia individual, debido a que los contenidos de la socialización están determinados por la distribución social del conocimiento. Durante la socialización resulta difícil que un sujeto internalice la totalidad de lo que se objetiva como realidad, dentro de muchas razones, porque la realidad no es estática ni definitiva.

Una vía muy expedita de aprendizaje para la comunidad es la simbolización. Por ella el grupo tiene una forma particular de representar el conocimiento, los Nasa “sienten señas en el cuerpo y a partir de ellas interpretan informaciones que les sirven para orientar su vida cotidiana” (CRIC 2004: 203). De la misma manera interpretan informaciones

provenientes del entorno como las formas de las nubes, los cantos de los pájaros y otros animales. Esta simbolización permite una representación de los distintos seres de la naturaleza con los cuales se establece un diálogo como seres hablantes que comunican al modo de una personificación a todos los elementos del entorno habitado. La naturaleza y todo lo que en ella existe es humanizado. Todos son seres que desempeñan un rol en la protección y promoción de la vida, de la existencia.

En este modelo de educación se incorporan prácticas y dispositivos propios de la cultura indígena, como por ejemplo la enseñanza del Nasa Yuwe y la figura del Cabildo Escolar en contraposición a la figura de los personeros escolares² promovidos por el Ministerio de Educación Nacional.

[...] el Proyecto Educativo Comunitario es diferente al Proyecto Educativo Institucional porque éste centra la educación en el docente, el estudiante y el establecimiento educativo, sea la escuela, sea el colegio [...] para el PEC lo central no es la escuela sino el territorio donde está su escuela [...] la escuela, organización política liderada por el Cabildo [...] otra diferencia es que el PEI considera la escuela como un espacio cerrado, sí, acá se dice que la escuela no es solamente un espacio sino que también se debe dar en los espacios comunitarios, la celebración de rituales, las mingas, sí, las convocatorias de los Cabildos (A. E. A. I: 53).

Este modelo de educación plasmado en el PEC enfatiza un reconocimiento y una valoración de la realidad sociocultural Nasa, proceso en el cual la presencia de actores educativos de la comunidad es determinante en la consecución de una formación ligada a los valores y las prácticas originarias.

[...] el PEC también plantea unos perfiles de estudiantes y de docentes acorde a la realidad sociocultural [...] se requiere a docentes que estén investigando continuamente la realidad propia [...]; la educación acá en el PEC no se considera estática, sino que es una, una educación constante, sí, eh... porque hay muchos docentes que llevan veinte, treinta años con las mismas cartillas [...] que el Ministerio les han dado [...] (A. E. A. I: 53).

Además se debe resaltar que la educación cultural bilingüe se construye en el marco de amplias asambleas donde la comunidad se concentra a deliberar y acordar con las formas más adecuadas para que su acumulado histórico cultural y social no desaparezca en un contexto caracterizado por una amplia difusión de consignas y formas de hacer impropias.

Figura 1. Toma de posesión del Cabildo Escolar (registro del autor).



“[...] Entonces son varias cosas que diferencian al PEC del PEI, ya hay otras cosas más específicas que no se han podido cambiar [...] por ejemplo, el Ministerio pone uno, un calendario que [...] va en contra de, del calendario Nasa, el calendario propio, y siempre por eso se presentan situaciones de deserción escolar porque ese calendario no está acorde a la realidad propia, eh... los métodos pedagógicos tampoco están... están descontextualizados muchos de ellos, cosas como éstas, no... Entonces las áreas eh... que contempla el Ministerio eh... no quiere reconocer las áreas que acá se plantean, que creemos que son fundamentales. Entonces estamos en esa discusión ahí, y ahí es donde [...] la diferencia entre [...] ente PEI Y PEC” (A. E. A. I: 53, 54).

Como se puede apreciar en la cita anterior, el PEC representa los intereses de la comunidad en términos de lo educativo, que lucha contra las determinaciones y las formas de comprensión de los actores y directivos escolares de alto nivel, representados en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Una tensión que expresa la diferencia no sólo desde lo cultural sino que define como un asunto de poder las instancias que tienen el control de la enunciación, y allí lo enunciable permitido según el controlador. Tensión que nos evoca a Foucault (2003) en sus análisis sobre la escuela como espacio de regulación y control, como instancia o dispositivo de organización y por tanto de inspección; una inspección que ha tenido desde siempre como función controlar las pasiones y las emociones humanas. En las palabras de uno de los miembros de la comunidad, la forma que adquiere la educación es la de un proceso de domesticación y de amoldamiento a las demandas establecidas por los agentes de la instrucción oficial.

[...] ¿educar o domesticar? [...] igual educación o formación sonarían como lo mismo [...] y manejado en la educación, en estos conceptos de educación sería la escuela, un colegio, una universidad, eh... la formación del conocimiento individual para el individuo que solamente buscaría formar al individuo con el fin de conseguir unos objetivos personales, [...] educar es más un sentido más de Occidente, tratar de domesticar a un individuo, de formarlo en algo, o sea, nosotros inclusive cuando se habla de castigar [...] eh en Occidente por ejemplo vos cogés un pelado... llevarlo a una cárcel o, sí, llevarlo a una cárcel, sancionarlo qué es peor, la formación y el conocimiento están allá, o sea, este conocimiento es de, es totalmente occidental, hacia la formación de un individuo, hacia la formación desde una ideología para servirle a alguien (A. E. A. I: 65, 66).

La educación es valorada como un proceso de ideologización al servicio de unos determinados intereses. Ideologización que para el caso de los indígenas ha tenido como fundamento tanto su eliminación simbólica como física. Esta valoración no dista mucho de la interpretación de McLaren del aprendizaje como proceso cognitivo, pero sobre todo somático, esto es, que la opresión impacta tanto la mente de los estudiantes como sus músculos y sus huesos. Dice McLaren:

...la ideología no se realiza solamente a través de las mediaciones discursivas del orden sociocultural sino también a través de la encarnación de desiguales relaciones de poder; se manifiesta intercorporalmente a través de la actualización de la carne e insertada en la experiencia encarnada (McLaren 1994: 90, 91).

Esta tensión bien podría interpretarse también desde el escenario de la interculturalidad como un obstáculo para que las comunidades puedan, de una forma negociada, participar en relación de igualdad con las prácticas culturales de otros colectivos. Para algunos actores educativos de la misma comunidad, la interculturalidad no es aún en Colombia un proyecto realizable, pues al Estado le cuesta asumirse en una posición de reconocimiento de la diversidad y de posibilidad de lo otro. Es la ausencia de un proyecto que reconozca la interetnicidad lo que ha propiciado la confrontación y el exterminio del 'otro'. Es esta discriminación y tendencia homogeneizante la que imposibilita la vida entre los hombres (Ulucé 1997: 354). Muchas de las confrontaciones tienen como actor principal al Estado, dado su carácter etnocéntrico, de intolerancia y de desconocimiento de lo otro, pues como expresión oficial de poder y de la clase mestiza, niega la esencia diferente de los colectivos indígenas y allí a su *continuum* cosmogónico, elemento diferenciador de las demás culturas nacionales (Sandoval 2008: 33). Estos problemas de desconocimiento de lo otro en sus derechos humanos, jurídicos, sociales, culturales y políticos, tiene implicaciones profundas en lo que respecta al tema de la interculturalidad, pues los conflictos se expresan en la violación y el irrespeto de las expectativas culturales de los indígenas.

“[...] la ley plantea eso, la Constitución Política lo plantea y muchas normas, pero en la práctica este Estado ya tiene marcado un perfil de egresado del colegio, de la parte técnica, de la educación superior, ya tiene un perfil y nosotros estamos convencidos de que el perfil que pretende el Estado [...] es precisamente eh... sacar bachilleres técnicos profesionales para el mercado, que es algo que acá dentro de los territorios indígenas no, no se ha contemplado, entonces eh... [...] el tema de la interculturalidad, todo esto queda por fuera” (A. E. A. I: 53, 54).

En este contexto de actuación, lo que prima es la superioridad de una filosofía integracionista de lo indígena al modelo hegemónico nacional, en deterioro de la filosofía propia. Una filosofía hecha de conocimiento milenario y de una experiencia histórica sin igual, compuesta de comportamientos, concepciones, prácticas, modos de hacer, de pensar y de relacionamiento, todos negados por el cual se ha favorecido la ‘civilización’. Una civilización que reproduce la desunión y el fraccionamiento en la vida de las personas, y entre éstas y la naturaleza; mientras que los Nasa conservan una inconfundible relación entre los entes de la naturaleza, los espíritus y el cosmos. Concepción que el capitalismo ha valorado negativamente, calificándolas como visiones de pueblos y culturas atrasadas, y por tanto como obstáculos para conseguir un supuesto desarrollo. Superioridad de un saber en la escuela que lo que traduce es la superioridad de una sociedad sobre otra, todo esto incorporado en una lógica relacional de inferiores y superiores, donde los inferiores han de transitar el mismo camino para que algún día puedan llegar a ser como las sociedades que hoy se ubican en la punta, en la frontera por recorrer.

Desde otra perspectiva del análisis, se podría significar esta valoración como un juego de poderes donde la comprensión se hace según el lugar desde donde se mira, de otra forma, y parodiando la canción del cantante panameño Rubén Blades, “Todo es según el color del cristal con que se mira”, y esta interpretación de la interpretación queda mejor ilustrada a partir de la figura del mundo al revés. Veamos esta cita que nos ayuda a precisar el asunto en discusión.

“Desde el inicio siempre los hijos han desobedecido a sus padres que los aconsejan para que aprendan su cultura, para evitar que nos acabemos como pueblo. En una *Unguma* llamada *Noanakuta* estaba *AdeLoabiko*, enseñando a todos los niños. Cuando preguntaba algo, alguien al fondo contestaba todo al revés. *AdeLoabiko* se acercó y vio que quien contestaba era *Dungu*, el murciélago, que estaba colgado por los pies del techo de la *Unguma*. ¿Por qué me contestas todo al revés? A lo que *Dungu* contestó: ‘Es que tú me estás preguntando todo al revés. Nosotros creemos que los murciélagos están boca abajo; pero ellos creen que los que están boca abajo somos nosotros. *AdeLoabiko* quedó muy pensativo, pero después se colgó de los pies al techo, y preguntó *Dungu*, esta vez, sí contestó bien” (Ambrosio Chimusquero Sauna, Pozo de Humo, 1996 en: Fajardo y Gamboa).

Desde una mirada mucho más amplia del fenómeno y ubicados en la relación interestatal e intersocietal se puede leer como estrategia del evolucionismo social consolidado durante el siglo XIX. Al respecto plantea Rist que:

“[...] el nuevo paradigma será rematado en el siglo XIX bajo la forma del evolucionismo social que permitió anclar sólidamente en el imaginario colectivo la idea de la superioridad occidental sobre las demás sociedades. Si los distintos autores difieren en cuanto a la manera de identificar los diversos ‘estadios’ por los que deben pasar todas las sociedades, están, sin embargo, de acuerdo en lo esencial: primeramente, el progreso es consustancial (o connatural) con la historia; después, todos los pueblos recorren el mismo camino, y por último, no todos avanzan al mismo ritmo que la sociedad occidental, que mantiene, en relación con las demás, una indiscutible ‘ventaja’, como lo atestiguan la abundancia de su producción, el papel preponderante que en ella juega la razón y la amplitud de sus descubrimientos científicos y técnicos” (Rist 2002: 52).

Figura 2. Educación como proyecto integracionista (registro del autor).



Muchas críticas se han hecho, de esta forma, a la etnoeducación.³ Dentro de ellas se pueden resaltar las siguientes: por un lado se encuentra la concepción de los diálogos de saberes como su principal fundamento, posición que omite que más que la convergencia de diferentes saberes lo que se precisa para que la interculturalidad sea efectiva es el diálogo de seres procedentes de espacios diferentes, con prácticas culturales y con experiencias históricas diversas. De otra parte, se señala como problemático que la etnoeducación se ha centrado básicamente en la tradición letrada, en la palabra escrita, ignorando la lengua y la tradición oral; comunicación primordial de las culturas ancestrales de Colombia. Para Aguirre esto representa la castellanización triunfante:

La castellanización de las comunidades indígenas del país a expensas de sus lenguas indígenas sigue avanzando, de ahí la urgencia de reforzar la lengua nativa en la escuela; no obstante, la necesidad de aprender bien el español se ha vuelto ineludible, por lo que, en la mayoría de casos, se le da más importancia que a la enseñanza de la lengua nativa (Aguirre 2002: 269).

Una interculturalidad que requiere para ser vivida realmente de la utilización de todos los sentidos, pues la interrelación con los otros y con lo otro, con lo diferente no puede hacerse ya más desde la actitud del observador inquieto. Al modo de González, podríamos figurar este nuevo rol de la escuela y de la sociedad ante lo diferente como la superación de la mirada extraña e inquisitiva. Para González, "...los ojos se han gastado entornándose en la extremidad del tubo ampliador del microscopio; los oídos se han perdido, y lo mismo todos los sentidos, a causa de esa parálisis fisiológica que produce el acto de observar atentamente" (González 1929: 240). Aquí quedan entonces esbozadas las demandas para que la universidad no siga reproduciendo una mirada del sabio como ser miope y dispéptico, observador por naturaleza pero a su vez, atrofiado severamente en sus demás facultades humanas —por las que se hace social y sensible— lo que lo convierte en peón de la ciencia.

Estas críticas son muy importantes para entender de una mejor manera, cómo la escuela oficial ha introducido a los pequeños provenientes de comunidades indígenas a los modos de vida y de aprendizaje de la cultura mayoritaria, generando, no tanto interculturalidad como si procesos claros de asimilación por los cuales se los vacía de sus rasgos culturales propios.

A la escuela oficial se la puede leer como un escenario donde se procura un convencimiento, hacer un lavado de cerebro a los participantes para adoptar las pautas de socialización hegemónica. Hace visible la tensión que se presenta entre la cultura Nasa y la cultura occidental, dada su intención civilizadora, por la cual se han desestimado los saberes, las tradiciones, las prácticas y los valores fundantes y constitutivos de la cotidianidad. Desde la comprensión de Lundgren: "El fin de la educación es orientar la personalidad en una determinada dirección, hacia un modo de pensar humano" (Lundgren 1992: 24).

Figura 3. Disposición de los alumnos para atender los actos culturales programados por la institución escolar (registro del autor).



De allí que se planteen como principales retos a enfrentar los siguientes:

“[...] buscar el acercamiento entre culturas, que no se ha dado aquí en Caldono, diríamos que tal vez entre niños y jóvenes sí, pero desafortunadamente en la sociedad Caldoleña no se ha dado. (...) siguen habiendo prevenciones, el blanco todavía tiene la mentalidad de hace veinte o treinta años de creer que son más vivos para los cuentos, viven ‘tumbando’ a los indígenas que van a ofrecerle sus productos... Ehhh, tienen envidia porque los indígenas logran derechos más que ellos, los indígenas también, por el lado de acá están muy prevenidos y con razón, pues a raíz de toda esta historia que ha marcado que el mestizo ha estado siempre, pues, digamos por encima de los indígenas, entonces es un principal cuento de la interculturalidad es eso, ese acercamiento [...] pues estamos condenados a vivir juntos, pues tratemos de hacerlo de la mejor manera” (A. E. A. I: 55).

Proyecto de interculturalidad que si bien se ha podido implementar y ha arrojado resultados en algunos sectores escolarizados, no se puede concretar, pues aún existen resentimientos en la sociedad como conjunto, propios de prácticas históricas de discriminación y utilización por parte de fracciones de la sociedad sobre otros, como ha acontecido en la región con la población indígena. Discriminación que ha orquestado la confrontación histórica y que ubica en su centro como motor, el proyecto etnocéntrico propio de la sociedad occidental, sociedad que desconoce la diversidad cultural y que produce y reproduce la homogeneización. Por ello una de las tareas primordiales en este propósito es buscar los mecanismos más adecuados para la convivencia en medio del respeto a las diferencias y poniendo en claro los intereses que movilizan a cada sector.

“[...] es complicado porque ahí hay muchos intereses. Hay por ejemplo un interés que es marcado de, de la clase política que ha perdido poder aquí a nivel local, y ellos pues les interesa mantener esa diferencia, esos odios, pues porque ellos le sacan provecho a eso, ahí sacarían una buena ganancia, de esa, que se presente esa, digamos confrontación allí entre indígenas y [...] eso diríamos que, en el caso de, de Caldono, [...] hay una, una marcada pues... ehhh... diferencia ahorita política, porque en últimas la gente sigue en la práctica... se relacionan comercialmente indígenas con mestizos, sin estar en continua relación, aunque los mestizos como dicen ustedes, ustedes por allá, nosotros por acá, y así... Entonces sí, eso... uno de los retos ahí, la convivencia pacífica. Pero es claro, sin que uno se le monte al otro” (A. E. A. I: 56).

La interculturalidad en el proceso de consolidación del proyecto educativo Nasa se ha entendido como partir del conocimiento propio, originario, para ir integrando conocimientos de otros. En esta lectura que hacen los indígenas de la interculturalidad, la cual está atravesada por la historia

que como pueblo han tenido, saben que en el fondo de este relacionamiento con otros, existe una condición política, por la cual se busca crear las condiciones para que las relaciones sean horizontales, de diálogo, más que entre iguales, entre diferentes. La interculturalidad son relaciones caracterizadas por el respeto y el reconocimiento del otro (CRIC 2004: 123). De manera que la interculturalidad como opción representa la posibilidad de construir un proyecto posible de sociedad a partir de una ética, una política y una economía de la descolonización de todas las formas de vida en la zona.

De acuerdo con Walsh (2007: 47), la interculturalidad expresa la posibilidad que tienen los diferentes agrupamientos humanos de construir y vivir un conocimiento otro, una epistemología otra, una práctica política otra, un poder estatal otro, en fin, una forma otra de pensamiento.

La interculturalidad como opción política representa la posibilidad del diálogo y la comunicación de las diferencias étnicas, de lo económico, lo político y lo social. Desde el punto de vista de los pueblos indígenas, es una apuesta radical por la descolonización en los campos de lo económico, lo cultural, lo político y en las formas de concebir el mundo y la vida (Molina 2010). Así en el currículo, como concreción cultural, dentro de las muchas acepciones, se privilegia aquella que lo aborda como un proceso formativo integral que trasciende los planes de estudio y la secuenciación de los contenidos, denota el movimiento por la pervivencia cultural, su articulación a los proyectos de vida y al tipo de sociedad que se aspira construir. Como forma de traducir la cultura al ámbito de lo escolar, implica un compromiso de los actores educativos para investigar, comprender y relacionar los saberes propios de la comunidad con los conocimientos universales, teniendo siempre como hilo conductor de este proceso, la cosmovisión de cada pueblo.

“La ciencia, como la escuela, como el castellano, son hegemónicos, no podemos negarlos; consideramos que nos han perjudicado históricamente, pero son necesarios para nuestra sobrevivencia. Hoy en la escuela los asumimos desde la lógica de la interculturalidad, como un reconocimiento de otros pueblos, otros saberes, otras formas de entender el mundo, que nos enriquecen si sabemos articularlos a nuestro proyecto de vida” (CRIC 2004: 188).

La horizontalidad como expresión de la diferencia y como práctica de la interculturalidad se diluye en una historia que les ha sido negada históricamente por el Estado a los pueblos indígenas, quien ha pretendido la homogeneización de la sociedad colombiana, para desconocer de esta manera los valores culturales de los pueblos originarios, en especial los relacionados con la tenencia de la tierra y las formas de gobierno propias.

En la base originaria del proyecto de interculturalidad se encuentra el principio de la autonomía, condición necesaria que presupone la emancipación de las gentes del dominio de la Iglesia, de los partidos políticos y los terratenientes de la región. Son estos elementos los que la convierten en un

proyecto político, donde se discuten y se enfrentan asuntos de poder real, circunstancia que lo diferencia del multiculturalismo como reconocimiento de sectores minoritarios al interior de la sociedad nacional.

Para muchos autores el multiculturalismo no supera el estadio del reconocimiento de las particularidades de sectores minoritarios en la relación con la población mestiza, lo que lo convierte en una actividad ornamental y simbólica que teatraliza la condición de los pueblos originarios.

De acuerdo con el PEBI, la interculturalidad:

...va mucho más allá del multiculturalismo en tanto este último concepto supone el reconocimiento de las minorías dentro de un sistema existente, mientras que la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales (CRIC 2004: 132).

Desde una comprensión amplia de lo intercultural las comunidades organizadas del Cauca en cabeza del CRIC han considerado el necesario diálogo entre lo nacional y lo indígena, como un proceso en transformación permanente sujeto a las tensiones del contexto particular.

Conclusiones

A partir de lo expuesto se deduce entonces que la interculturalidad no implica un proceso armónico, sino que casi siempre se caracteriza por situaciones de tensión y de conflicto. Aquí reside precisamente el carácter político de la interculturalidad, pues no habrá democracia hasta tanto no se creen las condiciones para que los diferentes sectores de la sociedad puedan realizar sus proyectos de vida acordes con su pensamiento y tradición. La plataforma política del CRIC hace suyo el pluralismo como principio político regulador de la convivencia, de allí que la interculturalidad sea su expresión.

En el plano de la educación, esta intención signa toda la propuesta formativa de la comunidad Nasa, pues la escuela como parte de la sociedad debe ser un espacio de interculturalidad por el cual el comportamiento y la actitud de los actores educativos sea abierto a la presencia de diferentes culturas, en un trato horizontal caracterizado por el reconocimiento y la valoración de lo que cada uno es y representa. Es una interculturalidad que supera la vieja idea y práctica de la asimilación, muy publicitada por instituciones como la escuela oficial y la religión, y se instala en cambio como una metodología de apropiación de lo externo (e igualmente de aportación), por la cual se hace posible el diálogo entre diferentes culturas. Esta estrategia se implementa no solamente para la relación con la población mestiza sino también con culturas como los guambianos, toloroes y afrocolombianos.

La interculturalidad es la afirmación de lo diferente a partir de la

recuperación de la alteridad como coexistencia de lo diverso. Para los indígenas Nasa la alteridad se asocia a la memoria histórica que resiste al sometimiento y la agresión a los hijos de La Gaitana, Quintín Lame, Juan Tama y todos los luchadores indígenas que han dado su vida por ser reconocidos como población diferente en lo social, lo económico, lo cultural y lo organizativo, portadora de un alto componente cosmovisional.

La alteridad Nasa se expresa, entre otras formas, en la resistencia cultural como pensamiento y práctica, cuya esencia es la no aceptación, el rechazo y la confrontación a las imposiciones de la cultura de la dominación que afecta negativamente el desarrollo de la colectividad indígena, estableciendo fronteras de diferencia con lo otro, con lo ajeno a sus *habitus*, a sus modos de pensar y de sentir. Estamos frente a una alteridad que se reafirma con la resistencia como parte de los otros, en un país diverso cultural, étnica y lingüísticamente con formas de pensar y de vivir radicalmente diferentes a las hegemónicas, con anhelos de reafirmar identidades propias (Sandoval 2008: 55).

Esta alteridad es negada por los sectores dominantes de la sociedad nacional al considerarla una amenaza para su proyecto expansionista y monopolizador. Es vista como un enemigo del establecimiento por los sectores de gobierno que hacen del poder el eje de la vida, su idolatría. Los indígenas han manifestado que no tienen otro interés que ejercer el soberano derecho a la autonomía y a la legítima defensa de su pueblo, sus territorios, su pensamiento y su forma particular de ser en la Tierra.

Para finalizar, la alteridad como la interculturalidad son ejes centrales del proyecto de educación propia de la comunidad Nasa por el cual resisten al proyecto histórico de hegemonización y homogeneización impulsado por el Estado y demás instituciones de la sociedad nacional. La educación propia es entonces pervivencia cultural y social a partir de un pensamiento autóctono, de organización, de crítica, de luchas y de articulación a su propio proyecto de vida.

Notas

¹ Asociado a la investigación: “Cosmovisión de la unidad: existencia equilibrada, juego-producción y educación en la comunidad indígena Nasa de Caldon, Colombia.”

² Para el nombramiento se hace un acto público con la presencia de los miembros del Cabildo Mayor, quienes, como se hace para su nombramiento en Asamblea Comunal, toman juramento a los nuevos posesionados. Para esto el Gobernador Mayor invita a los cabildantes a levantar las varas con la mano derecha bien alto en señal de respeto y en señal de juramento ante la comunidad. Luego dirige las siguientes palabras: “Representantes de la comunidad estudiantil: juran ante Dios, ante los espíritus de la Madre Naturaleza, ante la comunidad estudiantil, antes las autoridades tradicionales cumplir fielmente todos los mandatos que la comunidad os encomiendan. Si lo juran y cumplieren fielmente, todos los aquí presentes os lo premien y si no lo hicieren igual, también os lo demanden. Con esto quedan legalmente posesionados como Cabildo Estudiantil” (A. N. C: 164).

³ Para Bustamante (2008:139), la etnoeducación surge de la teoría del control cultural de Bonfil Batalla, específicamente de las categorías de etnodesarrollo y control cultural, donde etnodesarrollo significa la capacidad social de un pueblo para edificar su futuro, utilizando su experiencia histórica, los recursos reales y potenciales en correspondencia a un proyecto definido según valores y aspiraciones propias. Y por su parte, el control cultural representa la capacidad social de decisión sobre todos los recursos culturales para identificar problemas y procurar resolverlos, satisfacerlos.

Bibliografía

Aguirre, D. (2002) “Hacia una didáctica para la enseñanza español-lengua indígena en Colombia”. En: Trillos, María. *Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*. Seminario taller. Instituto Caro y Cuervo, Bogotá.

Berger, P y Luckmann, T. (2005), *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.

Breilh, J. (2007), *Epidemiología crítica*. Lugar Editorial, Buenos Aires.

Bourdieu, P y Wacquant, L. (2005), *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC (2004), *Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Editorial Fuego Azul. Bogotá.

De Sousa Minayo, C; Gonçalves de Assis, S y Ramos de Souza, E. (2005), *Evaluación por triangulación de métodos. Abordaje de programas sociales*, Lugar Editorial, Buenos Aires.

Elizalde, A; Delamaza, G y Córdova, M. (2013), “Sociedad Civil y democracia en América Latina: desafíos de participación y representación”, *Polis*. Revista Latinoamericana N° 36, Santiago.

Fajardo, L y Gamboa, J. (1998), *Multiculturalismo y derechos humanos: una perspectiva desde el pueblo indígena Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta*. ESAP, Bogotá.

Foucault, M. (2003), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores, México.

Galindo, J. (1998), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson Educación, México.

Geertz, C. (2003), *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.

Ídem. (2003), *La interpretación de las culturas*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Guber, R. (2001), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Grupo Editorial Norma, Bogotá.

Giroux, H. (1986), *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias de reprodução*. Editora Vozes, Río de Janeiro.

González, F.(1929), *Viaje a pie*, Bolsilibros Bedout, Medellín.

Lundgren, U. (1992), *Teoría del curriculum y escolarización*. Ediciones Morata, Madrid.

Mclaren, P. (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

Molina, V. (2009), *Cosmovisión de la unidad. Existencia equilibrada, juego-producción, educación y resistencia en la comunidad indígena Nasa de Caldono, Cauca, Colombia*, Tesis de Doctorado en Currículo, Transversalidad y Desarrollo Sostenible, Universidad de Valladolid, España.

Ídem. (2010), “Dispositivos de ocio y sociabilidad en la comunidad indígena Nasa de Colombia. Resistencia social y cultural”, *Polis. Revista Latinoamericana* N° 26, Santiago.

Quintín, M. (1987), *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. (s. c.) Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC. Editorial Universidad del Cauca.

Rist, G. (2002), *El desarrollo: historia de una creencia occidental*, los libros de la Catarata, traducción de Adolfo Fernández Marugán. Madrid.

Sandoval, E. (2008), *La Guardia Indígena Nasa y el arte de la resistencia pacífica*. Editorial Códice, Bogotá.

Ulcué, L. (1997), *El Yu'kh “monte” y la política de la conservación Nasa en el Resguardo de Pueblo Nuevo, Municipio de Caldono- Cauca*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en estudios sobre problemas políticos latinoamericanos. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca.

Walsh, C. (2007), “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”. En: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Castro, Santiago y Grosfoguel, Ramón, Editores. pp. 47-62. Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

Documentos fuentes primarias:

Anexos Entrevistas a Actores Internos de la Comunidad (A.E.A.I).

Anexos Notas de Campo (A. N. C.).

* * *

Recibido: 02.04.2014

Aceptado: 15.07.2014