

Educación propia del pueblo nasa: tensiones y desencuentros frente al modelo etnoeducativo adoptado por el estado colombiano para atender la diversidad étnico-cultural

Own education of the nasa people: tensions and disagreements against the ethno-educational model adopted by the colombian state to address ethnic-cultural diversity

Recibido: 2 de agosto de 2023
Aceptado: 21 de marzo de 2024
DOI: [10.22517/25393812.25667](https://doi.org/10.22517/25393812.25667)
pp. 1-26

Como citar este artículo APA7:

Cardona, M. (2024). Educación propia del pueblo nasa: tensiones y desencuentros frente al modelo etnoeducativo adoptado por el estado colombiano para atender la diversidad étnico-cultural. *Revista Miradas*, 19(1), 1-26.

 **Manuel Alejandro Cardona Orozco***
alejandrocardonaa123@hotmail.com



* Licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle. Candidato a grado en la maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar. Experiencia en docencia en instituciones educativas y, también, en el desarrollo de proyectos de desarrollo comunitario desde la parte pedagógica. Miembro de la Fundación Yunka Wasi.



Resumen

Este artículo se deriva de una investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar. En él, se busca establecer en qué consisten las tensiones entre la propuesta de etnoeducación adoptada por el Estado colombiano y la educación propia intercultural desarrollada e implementada por los indígenas del pueblo Nasa. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo crítico en la búsqueda de potenciar los saberes colectivos. Para recuperar la información, se utilizaron tres técnicas: 1) Entrevistas semiestructuradas con personas vinculadas a procesos de educación propia, 2) Notas de campo e informes laborales del investigador durante su participación en comunidades Nasa, y 3) Revisión de la producción bibliográfica realizada por las organizaciones indígenas, así como tesis y artículos académicos. Posteriormente, se realizó un análisis documental a partir de categorías que emergieron de la propia investigación y se desarrolló una interpretación crítica de la misma con participación parcial de las personas entrevistadas. De esta manera, los resultados de la investigación señalan que las tensiones entre la propuesta de educación propia y la etnoeducación se expresan en tres niveles: i) Participación, ii) Administración, y iii) Acuerdos incumplidos.

Palabras clave: Interculturalidad, etnoeducación, diálogo intercultural, educación propia intercultural bilingüe.

Abstract

This article derives from research conducted within the framework of the Master's in Latin American Studies at the Universidad Andina Simón Bolívar. It aims to establish the tensions between the ethnoeducation proposal adopted by the Colombian State and the intercultural education developed and implemented by the Nasa indigenous people. Methodologically, a critical qualitative approach was adopted to enhance collective knowledge. Three techniques were used to gather information: 1) semi-structured interviews with individuals involved in indigenous education processes, 2) field notes and work reports from the researcher during their participation in Nasa communities, and 3) a review of bibliographic production by indigenous organizations, as well as academic theses and articles. Subsequently, a documentary analysis was performed based on categories emerging from the research itself, and a critical interpretation was developed with partial participation from the interviewees. The research results indicate that tensions between the indigenous education proposal and ethnoeducation manifest at three levels: i) participation, ii) administration, and iii) unmet agreements.

Keywords: Interculturality, Ethnoeducation, Intercultural Dialogue, Intercultural Bilingual Indigenous Education.

Introducción

La educación propia del pueblo originario Nasa es un proyecto educativo pertinente al contexto indígena. Este proyecto, implementado por ellos de manera parcialmente autónoma desde una perspectiva intercultural y bilingüe, es resultado del esfuerzo adelantado por el Consejo Regional Indígena del Norte del Cauca (CRIC) desde 1971. Este proceso se ha fortalecido mediante la implementación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) hace poco más de treinta años y, a partir de 2010, con el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Lo anterior da cuenta de un ejercicio de autodeterminación y de lucha política y cultural, posicionándose como contrario a los intereses estatales y gubernamentales.

La etnoeducación en Colombia tuvo su origen en los años ochenta como un proyecto político-educativo para regular las experiencias educativas de las organizaciones indígenas. Fue en 1991 cuando Colombia fue reconocido como un país pluriétnico y multicultural, lo que marcó un cambio legal hacia una sociedad que reconoce la diversidad étnica. En 1994, la Ley 115 estableció el derecho de los grupos étnicos a una formación que respete y promueva su identidad cultural (Congreso de Colombia, 1994). Esta ley definió la etnoeducación y estableció sus principios y objetivos, que incluyen fortalecer la identidad, el conocimiento, la socialización, la protección y el uso adecuado de la naturaleza, así como las prácticas y sistemas comunitarios de organización. También se promovió el uso de las lenguas vernáculas, la formación docente y la investigación en todos los aspectos de la cultura. En 1995, se emitieron un nuevo decreto y una directiva ministerial para regular la implementación de la Ley 115 de 1994 y garantizar el desarrollo de la propuesta etnoeducativa (Ministerio de Educación Nacional, 1995).

La existencia de una educación propia que se construye, implementa y se financia mediante recursos mixtos provenientes del Estado y la cooperación internacional de la Unión Europea —que los pueblos originarios en cabeza del CRIC administran— y, a la vez, se concibe como un instrumento de defensa cultural y lucha política, evidencia una fuerte tensión, y también una alternativa, con relación al modelo de educación oficial/estatal en Colombia y su propuesta de etnoeducación que los indígenas Nasa, parcialmente, rechazan.

Tal tensión resulta problemática, pues expresa, en su sentido más amplio, la incapacidad del Estado colombiano en relación con el cumplimiento y la garantía de derechos consti-



tucionales a pueblos originarios y afrodescendientes. Sin embargo, al examinar detenidamente, expresa la pugna de dos proyectos culturales diferentes: de una parte, el sistema educativo indígena propio, pensado y desarrollado como instrumento de defensa cultural y lucha política; y de otra, la propuesta de etnoeducación del Ministerio de Educación de Colombia para pueblos indígenas que intenta concertar/negociar con estos en un espacio denominado Contcepi (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la educación de los Pueblos Indígenas), (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En relación con esta tensión entre sistemas educativos propios y oficiales/estatales, resulta interesante responder las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los preceptos conceptuales, culturales e históricos que dan fundamento a la educación propia del pueblo originario Nasa y sus instituciones Consejo Regional Indígena del Cauca-Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca?, ¿cómo entienden la interculturalidad?, ¿cuál es la oferta del Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la educación de los pueblos indígenas?, ¿cuáles son los elementos de afinidad o diferencia entre ambas propuestas? Resolver estos interrogantes constituye el ejercicio de investigación que se propone desarrollar para intentar responder la pregunta central de este trabajo: ¿Cuál es el elemento central de la tensión entre las propuestas educativas del CRIC-ACIN del pueblo Nasa y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el desarrollo de los procesos de formación del pueblo originario Nasa?

Contexto

Aspectos Generales Del Pueblo Nasa

En Colombia existen más de 82 grupos indígenas que preservan sus lenguas autóctonas, tradiciones culturales y prácticas ancestrales; si bien los indígenas colombianos son el 4.4 % del total de la población, la dinámica de sus luchas, especialmente en el Cauca, muestra la intención de convertirse en un actor relevante de la sociedad colombiana.

Los Nasa, en su mayoría, se ubican geográficamente al sur de la cordillera de los Andes, en la región conocida como Tierra Adentro, específicamente entre los departamentos de Huila y Cauca. Además, tienen presencia en otras regiones como en la cordillera Central.



Arango y Sánchez (2014) clasifican los resguardos Nasa de acuerdo a las regiones y departamentos donde se encuentran ubicados de la siguiente manera:

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

Los territorios que habitan los Nasa en el Departamento del Cauca tienden a ser pendientes escarpadas, lo cual dificulta el acceso y los deja en una condición de sobrevivencia, debido a las lluvias y catástrofes naturales. Viven en setenta y dos resguardos en una extensión de tierras de más de 1 300 km². Además, se considera que son el segundo pueblo indígena más grande de Colombia (Arango & Sánchez, 2014).

El Nasayuwe, su lengua natal, es considerada la columna vertebral de su sistema cultural. Es estimada como la lengua originaria más importante de Colombia en relación con el número de hablantes que ostenta, aproximadamente ochenta mil. La supervivencia de dicha lengua, pese a su alto número de hablantes, está en riesgo desde la conquista con el proceso de evangelización y castellanización (Arango & Sánchez, 2014).

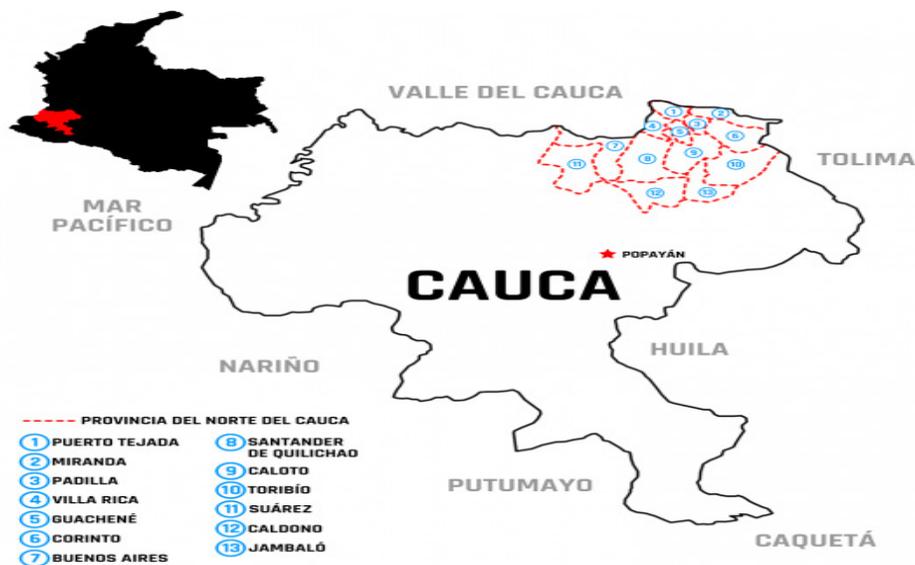
La identidad del pueblo Nasa se configura como un entrelazado de historia, cultura y resistencia arraigado profundamente en su territorio ancestral del Cauca. Esta identidad se expresa a través de la defensa de su lengua nativa, el Nasayuwe, y la revitalización de prácticas ancestrales que han sido transmitidas a lo largo de generaciones. Más allá de una simple preservación cultural, la identidad Nasa se fortalece mediante su sistema educativo propio, que no solo busca transmitir conocimientos, sino también consolidar un sentido de pertenencia

y autonomía frente a las influencias externas. Este proceso educativo se convierte así en un vehículo crucial para afirmar su lugar en el mundo contemporáneo, enriqueciendo constantemente su cosmovisión y adaptando tradiciones a nuevos contextos, mientras se mantienen firmes en sus principios de solidaridad comunitaria y respeto por la naturaleza.

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

Figura 1

Mapa específico de territorios indígenas Nasa en el Departamento del Cauca.



Nota. Dane 2016

De acuerdo con Archila y González (2010), en el departamento de Cauca conviven diversas etnias indígenas, a saber: nasas (antes designados paéces), guámbianos, coconucos, yanaco-

nas, guanacas, pubenenses, toloroes, embera-siapiadaras e ingas. Siendo la etnia Nasa la más numerosa con cerca de 112 000 integrantes, se proyecta al sur del departamento del Valle y el occidente del Huila, es decir, en el suroccidente colombiano. Frente a esto, Archila (2010) afirma que “el movimiento indígena caucano es muy heterogéneo, alberga distinciones étnicas, para no hablar de las ideológicas y políticas o las básicas entre terrazgueros –sin tierra– y comuneros –pertenecientes a resguardos” (Archila & Gonzales, 2010, p. 15), lo cual da cuenta de la diversidad de identidades y posturas que confluyen en el CRIC. Toda vez que las identidades son una construcción, se resalta el cambio del movimiento indígena, profundizando en el énfasis identitario, pasando de la clase a la etnia, recordando que la primera hacía alusión a su paso por la ANUC (Archila & Gonzales, 2010).

Marco Teórico

Diálogo Intercultural

El filósofo latinoamericano Enrique Dussel propone la deconstrucción del eurocentrismo y la reinterpretación de la historia desde su filosofía de la liberación. Según él, la modernidad es dual: por una parte, presenta un concepto emancipador racional que es posible afirmar y subsumir; por otra parte, es un “mito irracional” de justificación de la violencia que es preciso negar y superar (Dussel, 1994, p. 6).

La modernidad, según Dussel (1994), empieza en 1492 con el descubrimiento de América, aunque su gestación fue en Europa. Dussel afirma que la modernidad nació cuando Europa pudo confrontarse con “el otro” y controlarlo, vencerlo y violentarlo. En consecuencia, negaron y encubrieron la “otredad” de los pueblos originarios que encontraron en el proceso de dominación por conquista que adelantaron en el continente americano. Esta negación histórica de las culturas en América y la imposición de una cultura que lleva más de 500 años son signos del eurocentrismo.

Por otra parte, Nieves (2018) interpreta la propuesta dusseliana de la filosofía de la liberación como la inclusión de sabidurías excluidas por la modernidad, buscando recuperar valores minusvalorados para iniciar un proceso de liberación e interculturalidad. Según Nieves, esto va más allá de la descolonización, enfatizando la defensa de una ética universal en función de la vida.



Dussel concibe la Ética de la Liberación y la Ética crítica como conceptos equiparables, basándose en la idea de G. Lukács de que lo crítico implica recuperar la alteridad del “Otro” como distinto del sistema que lo cosifica y lo somete a una voluntad de poder. Para Dussel (2014), la ética es una dimensión esencial de la existencia humana y toda acción es ética, ya que busca afirmar la vida humana. Resumiendo, se puede decir que la imposición cultural de una cultura dominante que niega y encubre las otredades plantea un problema ético filosófico al negar la vida humana y al imponer un único modo de ser.

Frente a esto, se propone un diálogo intercultural entre los excluidos del sistema, como los pueblos del Sur y los árabes, para construir una verdadera liberación (Dussel, 2005). La transmodernidad e interculturalidad son claves en la propuesta dusseliana para la relación armónica entre culturas distintas.

Interculturalidad Y Educación

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

Además, Walsh clasifica la interculturalidad en dos grupos: *funcional al estado* y *crítica o descolonizadora*, siendo esta última una perspectiva transformadora y creadora; además señala que la educación intercultural en sí solo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. (Walsh 2010).

También describe la trayectoria del uso de la interculturalidad en la educación y las políticas educativas, destacando dos ejes de cambio, identificados por Walsh como *desarrollo humano integral* y *educación universal*. Finalmente, se discute el concepto de interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial, relacio-

nado con las luchas de las comunidades por la cultura y la identidad.

En tal sentido, se propone el reconocimiento de las culturas en un escenario de diálogo y construcción del conocimiento, incentivando una apropiación de los involucrados en dicho diálogo, por lo que da como resultado en una apuesta política que tiene como principales referentes a los grupos étnicos, especialmente los indígenas que han reclamado a través de su cosmovisión la implementación de una educación propia.

Educación Propia E Intercultural Desde El Pueblo Nasa

La educación propia, desarrollada por las comunidades indígenas Nasa en el departamento del Cauca, es una construcción dinámica y flexible que se basa en su cosmovisión y en la relación con la naturaleza. Según Vitonás (2010), la educación propia para los Nasa implica incluir y asociar los contenidos de la naturaleza y el cosmos a través de prácticas culturales y rituales para obtener fuerza, armonía, inteligencia, habilidades y sentido comunitario.

La educación propia de los Nasa se ha construido a lo largo de más de cincuenta años en oposición al modelo de educación oficial que buscaba la desindianización y castellanización. Está fundamentada en una comprensión no instrumental de la naturaleza, donde el hombre es parte de ella y no separado. De esta manera, fundamentan su educación propia en una *espiritualidad profunda*, en la cual la naturaleza resulta la guía primera, la que brinda la razón y la función que debe seguir cada uno y la comunidad.

La educación propia de los Nasa se desarrolla de acuerdo con las definiciones colectivas y se basa en pedagogías comunitarias, que recuperan métodos de enseñanza ancestrales. Ha sido un proceso de lucha por parte de las comunidades indígenas en Colombia durante alrededor de sesenta años para fortalecer su cultura y autonomía educativa. El modelo de educación propia de los Nasa busca fortalecer la creación y recreación de espacios y saberes basados en encuentros y reencuentros de su cultura e historia. En la práctica, se busca conformar un equipo de trabajo con maestros y defensores de la lengua nativa, con experiencia en trabajo colaborativo e interdisciplinario en áreas como antropología, psicología y medicina tradicional.



La educación propia de los Nasa se entronca en los procesos de liberación de la población indígena y se fundamenta en sus tradiciones y autodeterminación de los planes de vida definidos de manera colectiva. Se considera un espacio de reapropiación y recreación de la cultura. Hoy en día, muchas comunidades indígenas y campesinas en Colombia están adoptando sistemas de educación propia que vinculan la cultura y los planes de vida desde las organizaciones comunitarias indígenas. Se busca construir un nuevo proyecto educativo que incluya componentes pedagógicos, político-organizativos y administrativos alineados con los planes de vida de los pueblos indígenas.

El sistema educativo de educación propia del pueblo Nasa ha experimentado una reconceptualización desde 1978 con el objetivo de fortalecerlo. Las razones que llevaron a esta reconceptualización incluyen el divorcio entre la escuela oficial y la política comunitaria, la falta de valoración de lo indígena, la falta de respeto por las autoridades comunitarias, la exclusión de la lengua indígena en las aulas, el autoritarismo de los maestros y la enseñanza que ignora y menosprecia el entorno (Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC], 2004).

Los objetivos trazados desde 1978 para fortalecer la educación propia se centran en la lucha por la cultura y los cabildos, la creación de un programa de educación bilingüe para alcanzar la autonomía, la demanda de maestros bilingües y el establecimiento de políticas educativas desde las propias comunidades (CRIC, 2004). En este contexto, se destacan dos proyectos importantes para el proceso de educación propia del pueblo Nasa. El primero es el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), que busca formar maestros bilingües, proteger las costumbres, fomentar el conocimiento de la ley de origen y fortalecer los cabildos y las autoridades indígenas. El segundo proyecto es el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), que tiene como objetivo concretar la educación propia en los territorios y avanzar hacia la autonomía. Este proyecto se basa en los planes de vida de cada pueblo, la ley de origen y las problemáticas específicas, y se desarrolla en los componentes político-organizativo, pedagógico y administrativo (Ortega & Giraldo, 2019).

Finalmente, todo el proceso de educación propia del CRIC se articula mediante una estructura que relaciona los lineamientos de la organización como también las funciones de cada componente del SEIP con la operación del PEBI. Así, los lineamientos generales del sistema educativo propio son emanados por el SEIP, institución que recoge los principios or-

ganizativos del CRIC para el desarrollo del proceso educativo de las comunidades indígenas adscritas al consejo. Dicho sistema se constituye a partir de tres componentes: el administrativo, el político-organizativo y el pedagógico. Operativamente, este sistema es agenciado por el PEBI, que se apoya en subcomponentes para ejecutar el proceso educativo. A la par, se nutre del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y los programas que este desarrolla como los Centros Educativos de Formación Intercultural Bilingüe (CECIB)

Figura 2

Estructura organizativa de la educación propia Cric-Pebi

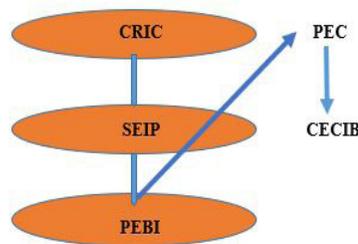


Imagen 3. Estructura organizativa de la educación propia Cric-Pebi. Fuente: Pebi-Cric-Colombia 2021.

Nota. Pebi-Cric-Colombia 2021

Etnoeducación: Propuesta Estatal

La etnoeducación en Colombia surge en los años ochenta como un *proyecto educativo político* durante la presidencia de Virgilio Barco, con el objetivo de normalizar y regular las experiencias educativas propias desarrolladas por las organizaciones indígenas desde los años setenta, y ceder ante la movilización y la lucha de las comunidades indígenas. En 1991, Colombia fue reconocido como un país pluriétnico y multicultural, lo que supuso, en términos legales, el tránsito de una sociedad monocultural a una pluriétnica. En 1994, la Ley 115 desarrolló el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia, según el cual los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. Esta



ley ofrece una definición de la etnoeducación y establece los principios y fines que fundamentarían dicha ley. La etnoeducación tendría como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. En 1995, se redactó un nuevo decreto y una directiva ministerial para normativizar la Ley 115 de 1994 y garantizar el desarrollo de la propuesta etnoeducativa (Ministerio de Educación Nacional, 1995).

Teoría Crítica del Currículo

Las teorías del currículo plantean la pregunta fundamental sobre qué conocimientos deben ser enseñados y cuáles son considerados importantes o esenciales para formar parte del currículo (Da Silva, 1999). Esto implica una selección de conocimientos que se alinean con la visión de la sociedad que se busca formar. Estas teorías también están relacionadas con la identidad y la subjetividad, ya que el currículo no se trata solo de conocimiento, sino que también influye en la identidad y subjetividad de las personas.

Da Silva (1999) destaca la importancia del poder en la selección y privilegio de ciertos conocimientos, así como en la relevancia de ciertas identidades o subjetividades como ideales. Las teorías del currículo se dividen en tradicionales, críticas y poscríticas, donde estas últimas argumentan que ninguna teoría es neutral, científica o desinteresada, sino que están inherentemente implicadas en relaciones de poder.

En el campo de la teoría crítica del currículo, Giroux propone una perspectiva que considera la resistencia como elemento fundamental. Giroux plantea que la pedagogía y el currículo no son solo productos de dominación y control, sino que también pueden ser espacios de oposición, rebelión y subversión. Giroux aboga por una pedagogía y un currículo políticos que cuestionen las creencias y las estructuras sociales dominantes, y que permitan la emancipación y liberación de las personas a través de la conciencia del poder y control ejercidos por las instituciones.

En esta perspectiva, Giroux destaca tres conceptos clave: *esfera pública*, donde la escuela y el currículo deben funcionar como espacios democráticos que fomenten la discusión, la participación y el cuestionamiento; *intelectual transformador*, que ve a los profesores como

agentes activos en la crítica y el cuestionamiento en función de la emancipación y liberación, y *voz*, que busca darle un papel activo a la participación de los estudiantes y cuestionar las relaciones de poder que suprimen su voz (Da Silva, 1999).

En resumen, Giroux propone una perspectiva crítica del currículo como política cultural, donde el currículo implica la construcción colectiva de significados y valores culturales, y no se limita a la transmisión objetiva de hechos y conocimientos. La pedagogía y el currículo son campos de acción política y cultural (Da Silva, 1999).

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo y crítico que considera la investigación como una práctica colectiva de producción de conocimiento, en conexión con procesos organizativos y movimientos sociales, en la búsqueda de transformaciones profundas en sus contextos (Torres, 2014). El objetivo es comprender y fortalecer la capacidad de resistencia y generación de alternativas al capitalismo.

Para recuperar la información, se emplearon tres técnicas metodológicas. Primero, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con personas directamente vinculadas a los procesos de educación propia del pueblo Nasa. Segundo, se recurrió a notas de campo e informes laborales del investigador durante su participación en comunidades Nasa, principalmente en apoyo a procesos y actividades comunitarias o educativas. Tercero, se revisó la producción bibliográfica realizada por las propias organizaciones indígenas, así como documentos de una institución educativa que ha desarrollado la propuesta de educación propia durante varias décadas. También se tomaron en cuenta tesis y artículos académicos relevantes sobre el tema.

Una vez recopilada la información, se procedió a transcribirla cuando fue necesario y se organizó en una rejilla analítica. Esta herramienta se construyó a partir de categorías emergentes del marco teórico y del diálogo con los entrevistados. La organización sistemática de la información facilitó el análisis e interpretación de los datos, permitiendo pasar de una visión global a una más focalizada que facilitara otros procesos analíticos (Torres, 2014, p. 78).

Posteriormente, se realiza una interpretación crítica de la información recopilada y

se redactan los primeros borradores del informe y las conclusiones. Estos hallazgos se discuten con los entrevistados y, basados en sus percepciones, se realizan ajustes y precisiones que se reflejaron en la redacción final del estudio.

La muestra utilizada en este estudio se caracteriza como no probabilística, ya que la selección de los participantes se basó en criterios de adecuación a los objetivos de la investigación y sus características (Andrade, 2021).

Descripción De La Experiencia

La Educación Propia Bilingüe Intercultural De Los Indígenas Nasa

El Programa de Educación Bilingüe (PEB)

En el quinto congreso del Cric, en 1978, se discutió sobre la educación y la lengua propia de los pueblos indígenas, destacando la importancia de la lengua vernácula Nasayuwe como vehículo de expresión de sus reivindicaciones. A partir de esta reflexión, se creó el Programa de Educación Bilingüe (PEB), el cual buscaba construir, implementar y desarrollar un modelo de educación indígena basado en los lineamientos del Cric y con la participación de las comunidades. Las transformaciones propuestas por el Cric desde la implementación del PEB buscaban fortalecer la lucha por la cultura y los cabildos, investigar una propuesta educativa indígena basada en la historia y la cultura, y promover la participación comunitaria en la formulación de políticas educativas.

Desde sus inicios, el PEB fue concebido como un movimiento político más que pedagógico, buscando que la comunidad se apropiara de la educación como parte de su vida diaria y como herramienta de concientización y organización. En su etapa inicial, el PEB involucró a los niños en los procesos productivos de las comunidades, implementando las *huertas experienciales* en las escuelas. Esto se relaciona con el Decreto 1142 de 1978 y tenía como objetivo promover el trabajo, la producción de alimentos y el cuidado de la naturaleza.

Los congresos posteriores del Cric, el sexto, séptimo y octavo, profundizaron en la visión de fortalecer las culturas, enseñar la historia y promover la protección de la naturaleza

en las escuelas indígenas. También se recomendó intensificar el uso de las lenguas autóctonas, fundamentar la educación en los criterios de identidad y participación comunitaria, y fortalecer la formación de maestros indígenas.

Es importante destacar que, hasta ese momento, el PEB aún no había incorporado plenamente el componente de interculturalidad. Aunque se menciona que estaba presente desde el inicio en 1978, fue después del congreso de Tóez en 1988 cuando se comenzó a hablar específicamente del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) y se amplió el enfoque hacia la interculturalidad en el programa educativo.

Del PEB al PEBI: El Programa de Educación Bilingüe Intercultural

El Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) ha adoptado la interculturalidad como parte fundamental de su propuesta educativa indígena. La interculturalidad se concibe como una metodología de relación con el mundo externo que va más allá de la asimilación cultural, buscando generar un diálogo horizontal entre diferentes sistemas de pensamiento. La adopción de esta metodología en la educación indígena permite la traducción de contenidos externos para promover un pensamiento autónomo y enriquecer el proyecto educativo y político indígena.

La interculturalidad también se considera un principio político en la plataforma del CRIC, que busca establecer relaciones con otros grupos y construir sociedades diversas. Se valora el diálogo entre culturas, buscando la igualdad desde las diferencias y el respeto por el otro.

El PEBI fortalece la educación propia en las comunidades indígenas a través de espacios interculturales de diálogo. Por ejemplo, se ha promovido la eliminación de la formación en filas en las escuelas y se fomenta el trabajo en círculo para promover la igualdad y la escucha de todos los participantes.

Otra estrategia exitosa del PEBI es la generación de espacios de encuentro que promueven el intercambio de conocimientos, alimentos, experiencias y la forma de implementar la educación en las comunidades indígenas. Estos encuentros son una oportunidad para fortalecer la identidad y la responsabilidad compartida frente a la educación.



El PEBI se organiza en diferentes subcomponentes, como investigación, lengua y pensamiento ancestral, elaboración de materiales, evaluación y seguimiento, y el componente pedagógico. Estos subcomponentes se articulan en un equipo regional que trabaja en colaboración con las comunidades y son evaluados en asambleas educativas territoriales.

Es importante destacar que el PEBI no se encarga de establecer diálogos o negociaciones con el gobierno, sino que esa labor recae en los consejeros del CRIC, quienes se basan en las producciones del PEBI y las demandas de las comunidades para llevar a cabo dichas acciones.

La Escuela Comunitaria Nasa

El surgimiento de la educación propia en el contexto del CRIC (2004) representa un proceso de transformación de la escuela tradicional, marcado por varias etapas. En los años sesenta, se desencadenó una lucha contra la castellanización y el catolicismo impuestos por la educación oficial, defendiendo así la lengua, la ancestralidad y las costumbres propias. Antes de 1971, la educación oficial en la región del Cauca mostraba una clara desconexión con la política comunitaria, evidenciada por la falta de valorización de lo indígena, la falta de respeto hacia las autoridades comunitarias y la ausencia de la lengua indígena en las aulas, así como el autoritarismo de los maestros (Bolaños, 2022, p. 387).

Como resultado, se diagnosticó que los contenidos de la escuela oficial eran ajenos a la vida cultural de la comunidad Nasa. Esto condujo a la creación de escuelas comunitarias propias que buscaban transformar la educación hacia un modelo y contenido más acorde con su cosmovisión (Fonseca, 2021). En 1980, surgieron las primeras escuelas comunitarias con dos elementos fundamentales: el posicionamiento de la lengua propia y la consolidación de procesos comunitarios y políticos basados en la ancestralidad. Estas escuelas fueron dirigidas, orientadas y construidas por las propias comunidades, siguiendo las formas tradicionales de aprendizaje y enseñanza (Bolaños, 2022, p. 388).

Para asegurar esta transformación, los primeros docentes de la educación propia fueron líderes comunitarios, ancianos y sabedores de la ancestralidad Nasa. Además, se estable-

cieron las primeras instituciones educativas en territorios donde ya existía una tradición de lucha indígena por el reconocimiento de su cultura. El proceso de profesionalización, dirigido por el CRIC de 1988 a 1999 en Tóez, Toribío, Munchique y Segovia, contribuyó a la consolidación y expansión de los ideales comunitarios en torno a la educación propia, capacitando a 296 maestros, en su mayoría indígenas (CRIC, 2004, p. 61).

La primera escuela, fundada en 1987 en La Laguna de Siberia, surgió como una respuesta comunitaria en un territorio multiétnico amenazado por la pérdida del idioma Nasyuwe, pero donde también se libraba una intensa lucha de los terrajeros por recuperar los territorios de resguardo (CRIC, 2004, p. 38). Esta escuela, de naturaleza estrictamente comunitaria, estuvo a cargo del Programa de Educación Bilingüe (PEB).

A partir de entonces, se establecieron escuelas comunitarias en todo el Cauca, siguiendo tres criterios: territorios con una fuerte fortaleza cultural capaces de orientar a otras comunidades, lugares donde el idioma estaba en riesgo y lugares donde la cultura se estaba perdiendo y era necesario recuperarla (CRIC, 2004). Aunque no se cuentan con datos exactos sobre el número de centros educativos, se sabe que otras comunidades con una gran capacidad organizativa, como Chimán-La Marquesa, El Cabuyo, Vitoyó, Potrerito, El Canelo y, Las Delicias, también fundaron escuelas bajo la tutela del CRIC (CRIC, 2004).

El objetivo de estos centros educativos era generar una educación que defendiera colectivamente la identidad indígena, en contraposición a una educación orientada al logro individual. Para lograrlo, las comunidades y el CRIC establecieron pautas de orientación para las escuelas comunitarias. Los miembros de las comunidades participaban en talleres de capacitación para generar ideas y contribuir a la construcción de nuevos currículos, diferenciándose de la escuela tradicional y oficial. Se buscaba una escuela al servicio de la comunidad, que estimulara la recuperación de la cultura en lugar de fomentar la desintegración cultural (CRIC, 2004).

El PEB supervisaba la formación de maestros y realizaba seguimiento a las escuelas. Por su parte, la comunidad participaba en numerosas asambleas para reorientar el sentido de la educación. Estas asambleas fueron fundamentales para fundamentar la educación indígena y fortalecer la comunidad, ya que se discutían tanto los problemas de la escuela como los de la comunidad (CRIC, 2004).

Es importante destacar que este proceso de escuelas comunitarias se complementó con la intervención del CRIC-PEBI en las instituciones educativas oficiales a mediados de la década de 1990, como resultado de los reconocimientos obtenidos en la nueva Constitución de 1991. Desde entonces, las instituciones educativas oficiales presentes en territorios con una fuerte influencia cultural indígena fueron intervenidas y modificadas gradualmente a través de espacios de concertación entre indígenas y el gobierno, lo dio como resultado una mayor influencia de la cultura indígena en todas las instituciones educativas de los territorios. Sin embargo, algunas instituciones aún mantienen el modelo tradicional de educación debido a la influencia occidental en el territorio (Rojas, 2021).

La Selección Y Formación De Maestros Para La Educación Propia

En el modelo de escuela establecido en 1980 por el CRIC y el PEB, se requería un tipo de maestro diferente al tradicional, que actuara como *agente político de cambio*. Los maestros para las comunidades indígenas eran seleccionados teniendo en cuenta criterios y características definidos colectivamente. Los primeros maestros eran líderes locales que ya contaban con la confianza y el respeto de la comunidad, debido a su participación en luchas por la recuperación de tierras. Aunque carecían de una formación académica avanzada, esto permitía una apertura a las aportaciones de la comunidad sobre cómo debería ser su formación. Los maestros asumían un rol colectivo y estaban dispuestos a dar lo mejor de sí para obtener los mejores resultados para su gente. A partir de 1982, la formación de maestros se realizaba a través de talleres impartidos por el PEB, abordando temas como la legislación indígena, la historia de las comunidades y metodologías para la recuperación cultural.

Proyecto Educativo Comunitario (PEC)

Durante el proceso de implementación de la política de etnoeducación en Colombia, surgieron nuevas dinámicas y propuestas educativas por parte de los pueblos indígenas. Una de estas propuestas fueron los Centros Educativos de Formación Intercultural Bilingüe (CECIB) en 1994, los cuales eran espacios para experimentar los procesos del uso oral y escrito de las lenguas autóctonas y el castellano. La creación de estos centros tenía un doble propósito:

fortalecer la parte política con los niños para la conformación del cabildo escolar y, junto con ello, defender el territorio.

Paralelamente, el Ministerio de Educación Nacional desarrolló la propuesta de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como una derivación de la Ley 115 de 1994. Los PEI buscaban devolver la educación a la comunidad, reduciendo el poder en la figura del docente y consistían en un proceso de elaboración por parte de la comunidad educativa. El CRIC no compartía la visión estatal sobre los PEI, ya que consideraba que limitaba la participación en la construcción de la educación indígena, por lo que propuso los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en 1996, como alternativa.

El PEC funciona a través de encuentros asamblearios en cada comunidad, en los que participan autoridades ancestrales, de la institución educativa, estudiantes, docentes, familias, médicos tradicionales y mayores. Durante el desarrollo de estos encuentros, el equipo PEI acompaña a la comunidad para definir el currículo del proceso educativo, teniendo como eje fundamental el plan de vida de la misma. Los Comités de Educación de los Territorios Indígenas del Cauca (CETIC) surgieron como espacios de trabajo de las comunidades, donde los delegados de cada zona definían los derroteros principales de la educación indígena.

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) es una política educativa concertada entre el Estado colombiano y los pueblos indígenas, que busca garantizar el pleno reconocimiento de sus derechos en cuanto a su cultura, cosmovisión, lengua nativa e intereses como pueblo. El SEIP se concretó en 2010 con la promulgación del Decreto 2500, que reconoce la autonomía de su administración a las autoridades indígenas. Sin embargo, existen interferencias que impiden que los pueblos indígenas ejerzan la autonomía administrativa que les confiere la constitución de 1991, ni se ha alcanzado una concertación que garantice plenamente sus derechos como indígenas. El SEIP se presenta como una instancia nacional de construcción y desarrollo de la política educativa concertada entre los pueblos indígenas y el Estado para los territorios indígenas, que consta de tres componentes: el pedagógico, el político y el administrativo. En general, la estructura operativa del SEIP ha posibilitado la participación activa de las autoridades y comunidades en el direccionamiento de la política de la educación propia, incluyendo su administración.

Actualidad De La Educación Propia Desarrollada Por El Cric

La educación propia, entendida como un instrumento de defensa cultural frente a los distintos embates históricos sufridos por los indígenas, se manifiesta de diversas maneras. En este contexto, en el siglo XX y mediado por la organización indígena del CRIC, se ha desarrollado como la columna vertebral o eje fundamental de la organización política y cultural de los Nasa. Según una de las personas entrevistadas, en los inicios del PEB en 1978, “La educación propia era como hacerle contrapeso a la educación oficial, por eso ha sido una gran ganancia el tema de volver a la raíz fundamentando la educación propia” (Tatay, comunicación personal, 2021).

En la actualidad, la identidad cultural se presenta como el eje fundamental de los procesos de educación propia, basándose en el enraizamiento en el territorio y en los conocimientos transmitidos por la naturaleza y los ancestros:

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

Este eje fundamental conduce al enraizamiento y al conocimiento propio y natural en diálogo con otros saberes, así como a la defensa y promoción cultural de su lengua natal, el Nasayuwe, tarea imperativa para el CRIC. Según un participante: “Recuperar o vivenciar el Nasayuwe es entonces lo más importante que veo de educación propia, porque ahí vienen muchas cosas, como defender el territorio y recuperarlo”. (Rojas, comunicación personal, 2021).

Además de su significado cultural, la educación propia tiene un profundo sentido político que refleja el lugar de los Nasa en el mundo. Como expresó otro participante: “¿Cómo los Nasa se posicionan en el mundo siendo Nasas, en un mundo que no es solo de Nasas?” (Rojas, comunicación personal, 2021). Esta pregunta subraya la necesidad de *ser con otros*, abriendo el camino hacia una política intercultural dentro de su sistema educativo.

En este sentido, la posibilidad de concebir una educación propia materializa la consolidación de un referente político organizativo que respalde y defienda los procesos propios. Los entrevistados señalan que:

La base para pensar una educación propia es tener una identidad política y una organización que respalde ese accionar. Yo veo la educación propia como una apuesta donde, por un lado, se reivindica la identidad, la espiritualidad, los saberes y, por otro lado, el componente político organizativo que los sostenga. (Rojas, comunicación personal, 2021)

Desde el principio de la educación propia, se trata de ser lo que nosotros somos y no lo que otros quieren que seamos. Aunque creo que eso sí se ha sembrado en el corazón, hay un peligro ahora de una idea demasiado fundamentalista de que solo importan los saberes ancestrales. (Tatay, comunicación personal, 2021)

Previamente se mencionó que el tema de la identidad se entiende desde la perspectiva planteada por Rojas (2021), donde el propósito de los Nasa es definir su lugar en el mundo desde su propia visión. En este contexto, “en un mundo conectado con otras historias y trayectorias y otros sentires, ahí están precisamente los conflictos o las tensiones que se presentan con otras propuestas” (Rojas, comunicación personal, 2021).

La Interculturalidad En Las Escuelas Comunitarias Nasa

En las escuelas comunitarias Nasa, la interculturalidad se manifiesta desde el inicio del proceso educativo: “Desde que se formulan los PEC’s en asamblea, con participación de autoridades tradicionales, comunidad, educadores, equipo PEBI y demás participantes, se seleccionan los conocimientos que se van a implementar, atendiendo a las necesidades básicas de esa comunidad” (Rojas, comunicación personal, 2021). Además, el equipo PEBI responsable del desarrollo pedagógico, “con participación del MEN, académicos y autoridades tradicionales, realiza una asamblea denominada Minga de pensamiento, donde se discuten y definen los contenidos que implementará el CRIC a través del PEBI, para luego ser deliberados y definidos en asamblea con las comunidades” (Tatay, comunicación personal, 2021).

Tatay (2021) reconoce la relación entre *interculturalidad* y *educación* como parte fundamental de la identidad cultural indígena. Sin embargo, al igual que Walsh (2010), señala que la interculturalidad en su sentido oficial resulta insuficiente para los indígenas. En un sentido crítico, Tatay afirma:

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

En síntesis, según los aportes teóricos referidos por Vitonás (2010) y los insumos de las entrevistas, se tiene que, la educación propia del pueblo Nasa acumula un largo proceso de lucha, desde la oposición inicial a la educación oficial y católica antes de 1971, hasta el giro hacia adentro que supuso la formación del CRIC en ese mismo año. Este panorama les ha permitido volver a sus raíces de identidad, lengua y posición en el mundo como Nasas.

Conclusiones

La presente investigación cualitativa se centró en analizar las tensiones entre las propuestas educativas estatales e indígenas, especialmente en relación con la educación propia del pueblo Nasa y su organismo representativo, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Utilizando una metodología basada en la teoría crítica del currículo de Giroux y una matriz comparativa, se identificaron y analizaron las tensiones más significativas entre ambas propuestas educativas. A continuación, se presentan las conclusiones, destacando las implicaciones y posibles caminos a seguir.

Aunque la Constitución de 1991 reconoce la autonomía de los pueblos indígenas para desarrollar e implementar sus procesos educativos, esta autonomía no se ha materializado

completamente en la práctica. La política pública de educación ha limitado la capacidad de los Nasa para construir un proceso educativo verdaderamente autónomo. Es crucial que el Estado y las comunidades indígenas trabajen juntos para asegurar que esta autonomía se traduzca en acciones concretas, permitiendo que las comunidades tengan un control real sobre sus sistemas educativos.

Las diferencias en los enfoques epistémicos entre las propuestas educativas estatales e indígenas resaltan la necesidad de una mayor integración y respeto por las epistemologías indígenas. Mientras la educación estatal promueve una interculturalidad funcional, los Nasa abogan por un enfoque que valore y respete su conocimiento y cosmovisión. Es fundamental promover un diálogo intercultural genuino que no solo tolere, sino que también celebre e incorpore las perspectivas indígenas en el currículo educativo.

La divergencia en los objetivos educativos refleja diferentes prioridades y enfoques. La educación estatal se orienta hacia la profesionalización y el acceso a la educación superior, mientras que la educación propia de los Nasa se centra en la identidad cultural y la relación con el territorio. Reconocer y respetar estos objetivos diversos es esencial para desarrollar políticas educativas que sean verdaderamente inclusivas y respetuosas de las necesidades y aspiraciones de las comunidades indígenas.

La metodología educativa y la gestión de contenidos representan un área clave para la colaboración y el aprendizaje mutuo. La educación propia de los Nasa, con su enfoque en la construcción colectiva y el diálogo intercultural, ofrece valiosas lecciones que pueden enriquecer el sistema educativo estatal. Promover prácticas educativas que sean culturalmente pertinentes y adaptadas a las realidades locales puede mejorar significativamente la calidad y relevancia de la educación para todos los estudiantes.

La formación y selección de docentes es un aspecto crucial que debe abordarse para mejorar la educación indígena. La formación de maestros que comprendan y respeten las culturas y lenguas indígenas es esencial. Se deben desarrollar programas de formación docente que incluyan componentes específicos sobre pedagogías indígenas y promover la contratación de docentes indígenas que puedan actuar como modelos y transmisores de la cultura y el conocimiento tradicional.

En conclusión, la educación propia del pueblo Nasa, aunque financiada a través de la política pública de educación, busca una mayor autonomía y participación en la definición y administración del proceso educativo en sus comunidades. A pesar de los obstáculos encontrados, el CRIC ha logrado avances significativos hacia la autonomía educativa. La experiencia del CRIC en la educación propia intercultural, con todas sus tensiones y contradicciones, representa un ejemplo valioso que puede inspirar y fortalecer procesos educativos indígenas en otros contextos similares.

Finalmente, mencionamos que la metodología utilizada en esta investigación, basada en la teoría crítica del currículo de Giroux y una matriz comparativa, permitió un análisis detallado de las tensiones entre las propuestas educativas estatales e indígenas. Este enfoque metodológico facilitó la identificación de áreas clave de conflicto y colaboración, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones y desarrollos en el ámbito de la educación intercultural y autónoma.

Referencias Bibliográficas

- Andrade, G. (2021). *La construcción de la psicología crítica desde el pensamiento*. [Tesis de maestría - Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio institucional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7920>.
- Archila, M. & González, C. (2010). Identidades en disputa y movimientos sociales en Colombia: el caso del Cauca. En M. Archila, M. Delgado, M. García, & O. Parra (Eds.), *Conflictos sociales y violencia: Apuestas investigativas* (pp. 13-52). CINEP/Programa por la Paz.
- Arango, R. & Sánchez, E. (2014). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio: Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y organizativo de los pueblos indígenas*. Departamento Nacional de Planeación.
- Bolaños, G. (2022). Educación propia y etnoeducación en el Cauca: Tensiones y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 385-404. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11870>

- Bolaños, G. & Ramos, A. (2022). Educación propia: Investigación y lucha en el PEBI-CRIC. En G. Bolaños, *Prácticas Otras de Conocimiento*. CLACSO.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Diario oficial No 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. CRIC.
- Da Silva, T. (2001). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editora.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro (Hacia el origen del mito de la modernidad)*. Plural Editores.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación). *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, 5(1),1-28.
- Dussel, E. (2014). *14 tesis de Ética*. Docencia.
- Fonseca, J. (2021). Entrevista sobre la educación propia del pueblo Nasa.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Decreto 804 de 1995: Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI)*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-299006.html>
- Nieves, G. (2018). Algunas reflexiones sobre la interculturalidad: Una aproximación interdisciplinaria. *Aufklärung: Journal of Philosophy*, 5(3),167-180.
- Ortega, L. & Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), e74977, 1-22.

- Ortega, P. & Giraldo, L. (2019). Educación propia e interculturalidad: Apuestas pedagógicas de los pueblos indígenas en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(46), 23-37. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num46-9062>
- Revista Unidad Álvaro Ulcué. (2017). Resistencia y lucha: Por siglos, indígenas defendieron sus derechos incluso con armas. El CRIC rechaza ya hace décadas la presencia de grupos armados en territorios indígenas. *Revista Unidad Álvaro Ulcué*, 18-19.
- Rojas, J. (2021). Entrevista sobre la educación propia del pueblo Nasa.
- Tatay, L. (2021). Entrevista sobre la educación propia del pueblo Nasa.
- Torres, A. (2014). Hacer historia, reconstruir memoria: La entrevista en la investigación social. En A. Torres & C. Jiménez (Eds.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 63-92). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vitonás, A. (2010). La educación propia: Una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Boletín Informativo CRIC*, 1(1), 10-15.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.