Educación Propia y Autonomía Territorial En El Territorio Ancestral Del Pueblo Nasa

Carlos Alberto Osorio Calvo

Universidad del Valle
Facultad de Educación y Pedagogía
Doctorado Interinstitucional en Educación
Santiago de Cali, Enero de 2023

Educación Propia y Autonomía Territorial En El Territorio Ancestral Del Pueblo Nasa

Carlos Alberto Osorio Calvo

Director:
Dr. Javier Fayad Sierra

Trabajo de grado para optar por el título de
Doctor en Educación

Universidad del Valle
Facultad de Educación y Pedagogía
Doctorado Interinstitucional en Educación
Santiago de Cali, Enero de 2023

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a los Espíritus del Pueblo Nasa que me han acompañado en el camino por el territorio ancestral y en el diálogo con los saberes de este Pueblo. Este trabajo de investigación fue posible gracias al apoyo de la Autoridad Ancestral del Territorio Indígena Nasa de Canoas, de los Comuneros y Comuneras que a diario construyen la Educación Propia y la Autonomía Territorial en este territorio. Agradezco de manera especial al Profesor Heriberto Yalanda Campo, Rector de la Institución Educativa Las Aves, quien acompañó en todo momento la realización de este trabajo. De igual manera a los docentes y directivos de las diversas instituciones y sedes educativas del territorio quienes permitieron que su acción, su palaba y su voz dialogaran en este trabajo. Mi más sincero reconocimiento a las luchas de este Pueblo por su Autonomía territorial, pilar de su propuesta de Educación Propia y ejemplo para la educación y la escuela de todo el país.

Resumen

La Educación Propia es un escenario de lucha política y resultado de la misma para los Pueblos Indígenas. En el contexto del movimiento indígena colombiano, el Pueblo Nasa, a través de sus organizaciones sociales y políticas ha planteado como escenario central de su reivindicación que la educación sea conducida de manera autónoma por los Pueblos Originarios y que se configure en sintonía con sus cosmovisiones, leyes de origen y Derecho Mayor. En los territorios ancestrales del Pueblo Nasa coexiste una tensión entre una educación que les ha sido impuesta por los sistemas oficiales de escolarización y las formas ancestrales de construcción, transmisión y transformación de los saberes. La escuela, es un escenario de vivencia de estas tensiones, y, en la propuesta de Educación Propia un lugar de recuperación de los saberes propios de los pueblos. El presente trabajo, derivado de una investigación etnográfica, recoge, a partir de un diálogo de saberes entre las voces de los protagonistas del proceso educativo en un territorio específico del Pueblo Nasa, la relación que en dicho territorio se construye entre Educación Propia y Autonomía Territorial. En tal sentido presenta el diálogo, desde lo propio de la Educación Indígena Nasa, con conocimientos de otros contextos, en la perspectiva de potenciar los saberes propios de los Pueblos Originarios.

Palabras claves: Pueblos Indígenas, Autonomía, Educación, Interculturalidad, Pueblo Nasa

Contenido

Agradecimientos 3

Resumen 4

1. Introducción 7

2. Perspectiva Teórica 17

2.1. Educación Propia Desde La Cosmovisión Del Pueblo Nasa 17

2.2. Autonomía Territorial 20

2.3. Educación Propia Desde Las Luchas Del Pueblo Nasa 25

2.4. Estudios En Torno La Educación De Los Pueblos Originarios 27

2.4.1. La Interculturalidad Reflexiona En Torno A Las Luchas En El Campo De La Educación A Partir Del Pensamiento Propio De Los Pueblos Originarios En América Latina. 27

2.4.2. La Tensión Con Las Políticas Públicas De Educación. 30

2.4.3. Educación Propia de Los Pueblos Indígenas En Colombia 30

2.4.4. La Educación Propia Del Pueblo Nasa Surge Al Calor De Las Luchas Por Territorio. 31

2.4.5. Autonomía Territorial Y Educación Propia Del Pueblo Nasa. 34

2.5. Injusticia Epistémica y Cognitiva 35

3. Cuestiones Metodológicas 37

3.1. Trabajo Etnográfico 38

3.1.1. Población 38

3.2. Técnicas De Recolección De La Información 39

3.2.1. La Observación 39

3.2.2. Acompañamiento Espiritual 44

3.2.3. Entrevistas 48

3.2.4. Revisión Documental 49

3.3. Procedimiento 50

3.4. Análisis 51

4. Educación Propia Desde El Pueblo Nasa 52

4.1. Qué Entiende El Pueblo Nasa De Canoas Por Educación Propia 52

4.2. Conocimientos Y Saberes Propios Del Pueblo Nasa 61

4.2.1. La Base De Los Saberes Propios Del Pueblo Nasa Son Sus Cosmovisiones. Son Saberes Dados Por Entidades Espirituales Y Recibidos En La Relación Con La Naturaleza. 61

4.2.2. Los Saberes Desde La Medicina Tradicional 83

4.2.3. Los Saberes Del Pueblo Nasa Se Producen En Y Para La Comunidad 92
4.2.4. Los Saberes Del Pueblo Nasa Promueven Relaciones De Equilibrio Y Armonía Entre Los Seres Y Con La Madre Tierra 93
4.2.5. En El Nasa Yuwe Habitan Los Saberes Del Pueblo Nasa 98
4.2.6. Los Mayores, Depositarios Y Transmisores De Saberes 100
4.3. Relación De Los Saberes Propios Del Pueblo Nasa En Lo Curricular De Las Instituciones Educativas 101
5. Educación Propia Y Autonomía Territorial En El Resguardo De Canoas 105
5.1. Identidad Cultural 105
5.2. Conducción Espiritual 110
6. Análisis 116
6.1. Educación Propia y Autonomía Territorial 116
6.1.1. Relaciones De Equilibrio Y Armonía En El Territorio 116
6.2. Educación Para La Lucha Política Por Una Autonomía Territorial 123
6.3. Autonomía Territorial Desde Semillas De Autoridad Como Expresión De Gobierno Propio 131
6.4. Otra Escuela 132
6.5. Escuela De Base Comunitaria 134
6.6. Maestros Actores Comunitarios 138
6.7. Tensiones Que Enfrenta La Educación Propia 142
7. Conclusiones: Educación Propia Como Expresión Del Pensamiento Propio Del Pueblo Nasa 144
Anexo 1: Formulario De Preguntas Para Entrevistas 150
8. Referencias 152

1. Introducción

Ubicados en una larga hilera en frente del río, con las botas sumergidas en el pantano provocado por las constantes lluvias, con el agua del río rugiendo en frente, los miembros de los distintos cabildos escolares de las diversas sedes de las instituciones educativas del Resguardo Indígena de Canoas se disponen a hacer el refrescamiento de sus Tamas[1] como ceremonia espiritual que completa la posesión de la Autoridad estudiantil [2]. Los Thë Wala[3] a través de este refrescamiento limpian a las autoridades estudiantiles y los disponen espiritualmente para el mandato. Los niños y niñas reciben hoja de coca, la llevan a su boca, la mastican un buen rato y luego escupen su contenido. Sus Tamas son rociadas con una bebida preparada con diversas plantas. Los maestros y maestras los acompañan y les van dando indicaciones sobre el procedimiento. Los más pequeños acatan con inseguridad y algo de risa nerviosa. Los más grandes siguen la ceremonia con mucho respeto.

A esta forma de gobierno escolar que se acompaña ritualmente con esta ceremonia presidida por los Thë Wala, por las autoridades del Resguardo y por los directivos y maestros de las instituciones educativas, se le llama semillas de autoridad. Muchos de estos niños y niñas que hoy portan y refrescan la Tama, por decisión colectiva de la escuela en la que estudian, en un no muy lejano futuro van a ser las autoridades de su Resguardo. Autoridades que darán continuidad a un legado ancestralmente vivido por el Pueblo Nasa.

La ceremonia descrita, sobre la que más adelante se profundizará, hace parte de la organización curricular de las instituciones educativas del Resguardo indígena del Pueblo Nasa de Canoas, en el Norte del Cauca. La autoridad del Resguardo junto con las directivas de las instituciones educativas y los maestros y maestras organizan esta ceremonia, bajo la coordinación del Consejo Educativo Territorial del Resguardo[4]. La escuela, en el contexto de este pueblo, tiene este tipo de prácticas desde las que se intenta educar desde las cosmovisiones. Este es un elemento central de la Educación Propia del pueblo indígena Nasa. Y este es el tema del que trata este trabajo.

---

[1] Tama o Chonta, es el bastón que portan las autoridades ancestrales del Pueblo Nasa

[2] Semillero de autoridades. El cabildo es la figura de gobierno escolar que en las instituciones educativas. Es representación de la Autoridad Tradicional en el territorio y en la Educación Propia es un escenario de formación hacia el liderazgo y el ejercicio de la autoridad en el Resguardo.

[3] Médicos tradicionales

[4] Organismo de carácter comunitario desde el que se planifican y conducen todos los procesos educativos del Resguardo. Es conformado por Autoridades, comunidad educativa, comuneros y comuneras y coordinado por una autoridad elegida por el Resguardo en votación en asamblea del mismo.

La investigación que da origen a este trabajo es un estudio etnográfico sobre la relación entre Educación Propia y autonomía territorial en el contexto del Pueblo Nasa, a partir de una experiencia concreta de educación en un Resguardo Nasa del norte del departamento del Cauca. El territorio es el Resguardo de Canoas, de cerca de diez mil habitantes, en el que hay tres instituciones educativas con aproximadamente quince sedes diseminadas en cerca de veintitrés veredas en una extensa zona montañosa. Este estudio se centra en destacar algunos rasgos particulares de esa experiencia tratando de leer en ellos, la potencia de la Educación Propia como construcción conceptual derivada de prácticas discursivas y de educación y los posibles lugares de diálogo con algunos estudios sobre educación de Pueblos Originarios en América Latina, a partir fundamentalmente de la relación construida entre Educación Propia y autonomía territorial. Para ello se profundiza en prácticas de educación en la escuela, prácticas comunitarias de formación en los territorios y definiciones hechas por el Pueblo Nasa, a partir de los procesos de Educación Propia en el Resguardo de Canoas, en el municipio de Santander de Quilichao.

Este trabajo se origina en la pretensión académica de aportar a la discusión, debate y conocimiento en torno a las educaciones de los Pueblos Originarios como Educaciones Otras desde pensamientos propios ligados a las cosmovisiones de dichos pueblos. Fundamentalmente con este trabajo se pretende llevar a un escenario académico de reflexión en torno a la educación y la pedagogía el histórico aporte construido por el Pueblo Nasa, tanto a la historia de la educación en Colombia, como a las luchas en torno a las educaciones indígenas en el contexto latinoamericano. Con este trabajo se pretende también aportar al debate en torno a la educación de los Pueblos Indígenas, desde la mirada de experiencias concretas de educación del Pueblo Nasa. Este aporte al debate puede incluso proyectar pistas en torno a tensiones más amplias en el campo de la educación y la pedagogía, derivadas del carácter homogenizante de la escuela en su forma occidental.

Hay una educación que sucede en los escenarios institucionales como la escuela. Esta forma de educación ha sido impuesta a los Pueblos Originarios. Sin embargo, y en ello radica el principal hallazgo de este trabajo, en la lucha por hacer de la educación un elemento de fortalecimiento de la identidad, el Pueblo Nasa ha logrado, experimentando muchas trabas y tensiones, apropiar este escenario institucionalizado y configurarlo a partir de las formas propias de educación derivadas del pensamiento propio y la cosmovisión. La pretensión de este trabajo es entonces mostrar a partir de un ejercicio etnográfico una experiencia puntual de esa

Educación Propia tratando de resaltar en ella, para presentarlo al mundo académico y al debate en torno a la educación y la pedagogía, ese diálogo que se da entre la escuela como institución y el pensamiento del Pueblo Nasa y cómo en ese diálogo se va transformando la educación a la par que se contribuye desde la misma a la lucha política de este Pueblo Indígena.

En Colombia los Pueblos Originarios vienen luchando en las últimas décadas por una educación que recoja, interprete y potencie sus identidades. A esta educación se le conoce como Educación Propia[5] y para cada uno de los Pueblos Indígenas supone una construcción desde sus particulares formas de vivir y relacionarse tanto al interior de su cultura como con otras culturas. Estos pueblos han venido elaborando una comprensión de la educación desde las formas en que esta se ha dado en el seno de sus comunidades. Desde sus organizaciones políticas sostienen que los saberes de los Pueblos Indígenas se han transmitido más desde la cotidianidad de la vida en comunidad, donde se educa a través de los Mayores, sus saberes, su medicina y sus consejos (ONIC, 1998). La escuela se va tornando cada vez más para ellos en un escenario de pervivencia y revitalización de estas dinámicas.

Para el caso del Pueblo Nasa su Educación se orienta desde su cosmovisión y es parte esencial de ella la pertenencia y ligazón con el territorio y por lo tanto la defensa de la autonomía territorial. La Educación del Pueblo Nasa se fundamenta en su pensamiento como Pueblo Originario. Desde su experiencia de vida tiene como principio derivado de su cosmovisión los saberes propios, los cuales se encuentran en sintonía con la llamada Ley de Origen[6].

[5] De acuerdo a la legislación nacional e internacional en relación con los Pueblos Indígenas, estos tienen el derecho, y los estados la responsabilidad de garantizar, sistemas de educación desde los sistemas de conocimiento de cada pueblo, desde sus cosmovisiones y desde sus idiomas. Para el caso del Pueblo Nasa, la educación es concebida como el cuidado de las semillas de vida, las personas, en los distintos momentos de su existencia, desde el vientre de la madre y hasta el retorno al vientre de la tierra. A este complejo proceso de acompañamiento y cuidado de las semillas se le conoce como Educación Propia y comporta la formación tanto en la escuela como en la familia, en la comunidad, en el territorio y en la acción política. En este trabajo se entenderá Educación Propia como todo este entramado de procesos y acciones que permiten el cuidado de la vida de los Nasa. Es educación Propia en tanto basada en las concepciones particulares en torno a la vida y en tanto es construida y conducida desde este Pueblo, sus autoridades políticas y espirituales y sus cosmovisiones. Se diferencia en muchos aspectos de la educación global que la escuela imparte en el territorio colombiano y parte de la intención de este trabajo es poner en evidencia esas diferencias.

[6] Se refiere al origen o creación de la vida (Cosmogonía), en el espacio habitado por entidades espirituales. Este origen da fundamento a la organización de la vida de los Nasa y sustenta las prácticas con las cuales se conduce la vida desde esta cosmovisión. (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca ACIN: https://nasaacin.org/territorio-autonomo/#:~:text=LA%20LEY%20DE%20ORIGEN&text=Estos%20son%20los%20hijos%20mayores,llamado%20Nasa%20(el%20hombre)%20.

Desde la cosmovisión y en el idioma propio, Kwe'sx yuwe[7], Nasa significa gente. Bonilla (1977), ubica la historia del Pueblo Nasa y su formación en la resistencia a la colonización. Archila (2010) sostiene que este pueblo históricamente se construye en reacción al sometimiento y a partir de las transacciones derivadas de sus luchas por autonomía en los territorios habitados ancestralmente. Los Nasa en su origen de presencia territorial, se reconocen como guerreros provenientes de varias regiones del país y del encuentro de varios pueblos del suroccidente de Colombia. Han resistido y resistieron de manera sostenida a la invasión colonizadora y al sometimiento a trabajo forzado en sus propios territorios. El Pueblo Nasa, sus formas organizativas, sus autoridades, su lucha y su movilización resultan claves en la conformación del movimiento indígena colombiano[8] y en las ulteriores definiciones del mismo, en materia de identidad, autonomía, cultura y territorio, pilares de la lucha indígena en Colombia; también en la disputa política en torno a la construcción del Sistema de Educación Indígena Propio-SEIP [9].

Este pueblo desde su cosmovisión concibe la educación como un proceso continuo que va desde el vientre de la madre hasta el retorno al vientre de la madre tierra, lo que supone que la enseñanza y el aprendizaje suceden desde antes del nacimiento de un Nasa y hasta después de su paso a otro plano (Programa Semillas de Vida Canoas, 2017a). Este proceso educativo es entendido, desde la cosmovisión, como la maduración y el cuidado de las semillas realizado por los Mayores espirituales, los médicos tradicionales, las autoridades y la comunidad (ACIN. Cxhab Wala Kiwe, 2016a); y pretende, entre otras cosas, cultivar los conocimientos recibidos espiritualmente y las potencialidades que los Nasa deben poner al servicio de la comunidad (Noguera, 2012). La vida se sintoniza desde la llamada “Ley de Origen” y la educación en tal

[7] Kwe'sx Yuwe traduce nuestro idioma. Se utiliza también la expresión Kwe'sx we'wnx que traduce nuestra lengua. En razón a esta comprensión desde el Nasa Yuwe o Kwe'sx Yuwe para el presente trabajo se usará la denominación idioma propio para referirse al Kwe'sx Yuwe

[8] Hablamos de movimiento indígena colombiano como movimiento social, que posee una identidad que se pone en juego para lograr transformaciones socioculturales que le permitan el control de recursos centrales en la sociedad. La acción de estos sujetos se da en el marco de la existencia de un conflicto, en el que, desde sus acciones de movilización, reivindican un tipo de sociedad en donde se den condiciones para su existencia como sujetos desde esa identidad. En Colombia el movimiento indígena cuenta con diversas organizaciones a nivel regional y nacional, originadas en la movilización y la lucha indígenas. Hay que decir, sin embargo, que el movimiento indígena no se reduce a estas expresiones organizativas y que justamente a su interior se dan tensiones por su conducción política que devienen en la existencia incluso de organizaciones paralelas y en algunas ocasiones enfrentadas. Para el presente trabajo interesa el movimiento indígena en el que participa, desde la movilización social, el Pueblo Nasa y las organizaciones que se originan en las expresiones de movilización del mismo en el ámbito regional como el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) y la ACIN (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca).

[9] El Sistema Educativo Indígena Propio es una construcción colectiva entre Pueblos Indígenas y el gobierno colombiano en torno a una política pública que regule la educación en los territorios indígenas

sentido involucra los distintos ciclos de vida[10] y los diversos procesos de la comunidad y supone el acompañamiento de los mismos por parte de quienes garantizan la conexión con las entidades espirituales[11], es decir, por los Mayores espirituales, los médicos tradicionales, las autoridades y la comunidad (ACIN. Cxhab Wala Kiwe, 2016a). Por tanto, la Educación Propia no sucede ni exclusiva, ni prioritariamente en la escuela, siendo la escuela un complemento para el saber propio y un escenario de convergencia de los procesos sociales y culturales, que emergen en la cotidianidad de la vida de la comunidad (Noguera, 2012; Ulcué Pichicué & Ulcué Campo, 2018). La Educación Propia implica que esta sea configurada y direccionada desde los Pueblos Originarios y sus autoridades, que la comunidad construya un horizonte de sentido enraizado en los procesos históricos vividos por el Pueblo Nasa, en sus tradiciones, en sus formas organizativas; en las formas de sabiduría que han permitido la pervivencia como pueblo (Bolaños & Tattay, 2013).

Es necesario referir que, si bien para el Pueblo Nasa la Educación Propia tiene, como ya se ha señalado, un fundamento en su sabiduría propia, en su Ley de Origen, es posible identificar, en la conceptualización hecha por el mismo Pueblo, dimensiones distintas de la Educación Propia. Están, además de este fundamento en la Ley de Origen; la dimensión comunitaria de la educación; las definiciones realizadas por las organizaciones del movimiento indígena a nivel regional y nacional; las luchas políticas ligadas a la Educación Propia y a la construcción del SEIP; y la materialización de la Educación Propia en la escuela.

Se ha planteado que hay una sabiduría propia del Pueblo Nasa, muy ligada a su cosmovisión, en donde está enraizada su particular manera de conocer y establecer las relaciones en distintos órdenes. Es esta forma específica de vivir, la base de la Educación Propia de los Nasa. Pero es también esta Educación Propia, desde esta sabiduría propia, la que se ha venido proscribiendo desde el sistema de educación impuesto por occidente en los territorios del Pueblo Nasa.

[10] Para los Nasa los indígenas son concebidos como Semillas. Son hijos de la Madre Tierra. La semilla se cuida, mientras va creciendo en el caminar acompañada por los demás miembros de la naturaleza. En tal sentido los procesos de maduración y cuidado de la semilla son entendidos como ciclos de vida de la misma que se sintonizan con los procesos de la naturaleza y entidades de orden espiritual con que se relacionan los Nasa.

[11] Los Mayores espirituales como el Trueno, el Viento, el Arco Iris, las divinidades como Uma y Tay, son entidades que guían la vida de los Nasa y con las que se comunican a través de sueños y de la mediación de los médicos tradicionales.

La lucha del Pueblo Nasa por una Educación Propia se inscribe en su histórica lucha contra la aniquilación de su cultura a partir de los sistemas de educación que se les han impuesto. Hay que reconocer que, de acuerdo a los planteamientos de Rojas y Castillo (2005), la educación para los Pueblos Originarios en Colombia se construye a partir del adoctrinamiento religioso y de la imposición de un idioma, como correlatos de la esclavización y el saqueo operados no solo por la colonización sino también sostenidos en el tiempo por las élites que han detentado en el país el poder político y económico.

Este trabajo indaga entonces por cómo en el territorio del Resguardo indígena de Canoas el Pueblo Nasa construye autonomía territorial desde las experiencias de Educación Propia. En este sentido y desde este caso en particular el objetivo del mismo es comprender cómo desde las experiencias de Educación Propia, en sus territorios, el Pueblo Nasa construye autonomía territorial. Para ello se comienza por explorar los principales planteamientos que en materia de Educación Propia han realizado las organizaciones indígenas del Pueblo Nasa. A partir de ello y en la mirada detallada de las experiencias de Educación Propia en el Resguardo de Canoas se pretende describir cómo ha sido planteada la relación entre educación y autonomía territorial, como respuesta a las tensiones entre Educación Propia y escuela occidental; para finalmente identificar los principales efectos de algunas experiencias de Educación Propia en la construcción de la autonomía territorial en el territorio Nasa del Resguardo de Canoas.

La Educación Propia, como educación que en su posicionamiento disputa desde los saberes propios la forma de vida del Pueblo Nasa se nutre, para el caso de este Pueblo, desde las luchas en torno a su autonomía territorial. El elemento relacional, de diálogo desde la diferencia, aparece en el pensamiento mismo del Pueblo Nasa y en sus prácticas ligadas a la adquisición de sabiduría. Son varias las reflexiones hechas al interior del Pueblo Nasa, por ejemplo, sobre el tejido como una práctica ligada al saber propio que se funda en el cruce, en el encuentro de formas de vida, saberes, pensamientos, fuerzas.

La Educación Propia, según plantea Levalle (2019) es uno de los pilares de construcción de la autonomía territorial, entendida como la construcción de la vida de acuerdo a los usos y costumbres del Pueblo Nasa, en territorios habitados y gobernados desde las formas tradicionales de autoridad. Las relaciones de dominación que se imponen al Pueblo Nasa y que generan desequilibrio y desarmonización en los territorios habitados por este pueblo, se enfrentan desde lo más profundo de su propuesta de Educación Propia, es decir, dese el

fortalecimiento de la identidad Nasa a partir de lo propio como lugar de existencia. Este fortalecimiento de la identidad ha sido motor de las luchas de los Pueblos Originarios y lugar de diálogo, tenso siempre, con el mundo no indígena, desde saberes distintos y formas diversas de relacionamiento en y con el territorio.

Para este trabajo se asume como categoría teórica central la Educación Propia. Se parte de presentar su conceptualización y se deriva, a partir de un ejercicio etnográfico, nueva conceptualización de la misma. El Pueblo Nasa, desde la Educación Propia configura su identidad a partir de conocimientos y cosmovisiones posicionándose desde el adentro de su cultura como voz y discurso propio, para el diálogo; es decir que en este diálogo cuestiona lo impuesto y se resiste, desde lo propio, al sometimiento. Desde la perspectiva de la Educación Propia este diálogo no supone asumir el horizonte epistemológico occidental, sino dialogar con este horizonte, desde el pensamiento propio, incluso transformando la escuela y la educación en su forma occidental. La Educación Propia del Pueblo Nasa es construida desde la cosmovisión de este Pueblo, desde sus organizaciones, desde su movilización, que al entrar en confrontación con las formas de dominación que desde la misma colonización y hasta hoy se les han impuesto, defienden sus maneras de vivir y relacionarse como alternativas de conocimiento que se ofrecen para el diálogo que permita la superación de la asimetría en las relaciones de poder.

Hay un capítulo especial de la Educación Propia del Pueblo Nasa y es el que tiene que ver con la disputa política del movimiento indígena que la asume como punto central en su plataforma, recogiendo las experiencias históricas de construcción de este pueblo de la defensa de su vida y sus saberes. En el contexto latinoamericano se verifica un escenario similar a partir de las demandas de los Pueblos Originarios. Guerrero (2011), sostiene que de las movilizaciones del movimiento indígena se deriva la construcción de una educación desde el seno de las culturas. Las propuestas de educación de los pueblos indígenas, al hacer frente a la tensión en la escuela entre los saberes propios y los impuestos por occidente, logran posicionarse en un diálogo desde lo propio con lo occidental, erigiendo en ese diálogo una forma de educación, otra. El Pueblo Nasa en Colombia, desde la Educación Propia, aporta en este contexto al debate teórico latinoamericano en torno a educaciones otras que disputan desde los saberes de los Pueblos Originarios la educación de los mismos.

Metodológicamente este trabajo se deriva de una investigación cualitativa, realizada a partir del diseño etnográfico. Se opta por el método cualitativo ya que esta investigación se ocupa

de conocimientos, saberes, valores y comprensiones propios de actores sociales específicos, en un contexto espacial y temporal (Bonilla & Rodríguez, 2013), buscando profundizar en la comprensión de esta realidad (Martínez, 2006), apelando a la construcción de la misma que hace el Pueblo Nasa, intentando ver en la experiencia concreta de educación del Resguardo Indígena de Canoas los rasgos de la Educación Propia de este Pueblo Originario. Se busca la conceptualización de las particularidades de la experiencia de este pueblo (Izcara, 2014) y a partir de los significados que en las mismas se construyen sobre la acción (Riba, 2005; Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2005).

El territorio de Canoas ha sido seleccionado como caso representativo de la relación entre autonomía territorial y Educación Propia del Pueblo Nasa. Dicho Resguardo presenta características que son comunes al Pueblo Nasa, de acuerdo al acercamiento que se ha realizado a la literatura sobre la Educación Propia de este Pueblo. En él se dan prácticas de saber propias, desde la espiritualidad y la ritualidad. Se dan además escenarios de formación comunitaria acompañados por esta espiritualidad. Hay escenarios de educación formal a través de la escuela y está presente la tensión en relación con la conducción de la misma desde los saberes propios, en ese diálogo muchas veces conflictivo con los sistemas de conocimiento que se han impuesto desde occidente.

Si bien, hay varias investigaciones sobre la educación de los Pueblos Indígenas en Colombia, el abordaje metodológico propuesto presume un encuentro con una realidad ya estudiada, desde el contacto con sus actores, como si fuese algo nuevo (Martínez, 2006). Esta mirada es posible en razón a la consideración de la perspectiva de actores distintos a los que han puesto su voz en otras investigaciones, representativos de la vida de un contexto (Bonilla & Rodríguez, 2013) y a la posibilidad de profundizar en sus narraciones y en los significados de las mismas.

Como técnicas de investigación, se aplican el análisis documental, principalmente sobre la producción escrita realizada al interior del Resguardo indígena de Canoas y del movimiento regional que aglutina al Pueblo Nasa tanto en el departamento del Cauca como en la zona norte del mismo. Un importante archivo para la investigación es el del Consejo Educativo Territorial, ente que conduce en el Resguardo los procesos educativos, ocupándose tanto de la escuela como de lo formativo que no está directamente relacionado con la misma.

Otras técnicas propias de los estudios etnográficos que se aplican en el trabajo son la observación participante y la entrevista a profundidad. El trabajo etnográfico supone para este caso un relacionamiento de más de tres años con el Resguardo indígena de Canoas y una presencia permanente en el mismo de varios meses, en distintos periodos. Se visitan en distintos momentos diversas escuelas en el Resguardo, se participa de asambleas de educación y se acompañan distintas prácticas ligadas a los procesos educativos del territorio. Las entrevistas se realizan a varios actores de la educación, a líderes comunitarios, a autoridades y a Mayores y Mayoras del ámbito espiritual. Todo el procesamiento de la información se realiza desde el software AtlasTi en una dinámica que más adelante se detallará.

El trabajo que se ofrece a continuación parte de la presentación de unas generalidades tanto teóricas como metodológicas de la investigación. Se pasa luego a ofrecer algunos de los principales hallazgos en relación con el propósito principal de mostrar la relación entre Educación Propia y autonomía territorial y los efectos de la primera en esta última. Se discuten finalmente los resultados en aras de presentar unos elementos de análisis en torno a la Educación Propia. Los resultados o hallazgos de la investigación, estructurados globalmente desde la relación entre Educación Propia y autonomía territorial, se desagregan de la siguiente manera: un primer apartado sobre la Educación Propia y un segundo apartado sobre la relación y efectos de la misma en la autonomía territorial.

En el primer apartado se da cuenta, desde la comprensión tanto del Pueblo Nasa a partir de sus organizaciones, como desde el Resguardo de Canoas, de la idea que se tiene en torno a qué es la Educación Propia y cómo esta se construye desde los conocimientos y saberes propios de las comunidades y las tradiciones ancestrales derivadas de las cosmovisiones. Se desarrolla entonces la relación que la educación tiene con la espiritualidad y las cosmovisiones en el Pueblo Nasa. Se da cuenta del carácter comunitario de la Educación Propia y de la importancia que en la misma tiene la comprensión de que ésta acompaña los diversos momentos del cuidado de las semillas.

El segundo apartado de resultados aborda la relación en el territorio de Canoas entre Educación Propia y autonomía territorial. Se comienza por hacer referencia de cómo desde la educación se pretende potenciar las identidades que le dan carácter al Pueblo Nasa. Un especial papel tiene en el fortalecimiento de dichas identidades y en el alcance de la autonomía territorial el Nasa Yuwe y el trabajo para potenciar su reapropiación por parte de la comunidad. Se aborda

en seguida la comprensión que se tiene de autonomía territorial confiriendo un especial apartado a la autonomía alimentaria y a la materialización de la misma desde las huertas escolares y desde el Nasa Tul entre las familias de la comunidad.

Se concluye el trabajo ofreciendo algunas interpretaciones y análisis que recogen esa idea de la Educación Propia como una educación otra, que se propone hacer frente y combatir las asimetrías desde las cuales se ha configurado el relacionamiento en el ámbito de la educación entre los Pueblos Originarios y el resto de la sociedad en Colombia y particularmente las autoridades de orden político que conducen el país. Se presta especial atención a la relación entre la educación y la histórica lucha política por la defensa del territorio, y al papel de autoridades y Mayores en la Educación Propia y en esta lucha política. Se ofrecen algunos rasgos diferenciales que hacen de la escuela en el marco de esta Educación Propia, una escuela otra, conducida por maestros y maestras arraigados en las comunidades y direccionada por las mismas comunidades y sus autoridades ancestrales. Se concluye el apartado enfatizando en ese elemento de disputa política desde los saberes propios, de la conducción de la educación indígena, como forma de hacer frente a la imposición cultural de occidente y a la tentativa de negación de los saberes de los Pueblos Originarios, a través de la escuela.

2. Perspectiva Teórica

2.1. Educación Propia Desde La Cosmovisión Del Pueblo Nasa

Una investigación recopilada por el Mayor Nasa, Marcos Yule Yatacué, sobre la base de los relatos de Mayoras y Mayores, Médicos tradicionales, presenta algunos de los elementos de la cosmovisión Nasa que resultan relevantes para este trabajo. La investigación señala que, de acuerdo a la narración oral Nasa, en los primeros tiempos existía el Gran Espíritu KS´A´W´WALA, que era femenino y masculino. De este se originaron el Ekth´é “Sabio del espacio” (Trueno), Tay “sol”, A´te “luna”, y los duendes, entre otros espíritus. Estos espíritus tenían diversos saberes y compartían el idioma Nasa Yuwe. A estos espíritus Ks´a´w´Wala les indicó que tenían que construir su propio hogar dónde vivir; entonces se transformaron en personas, Nasas, e hicieron sus casas por separado. Viendo el conflicto en que vivían, Ks´a´w´Wala les ordenó formar una sola casa y así, al compactarse los diversos espíritus, se formó la tierra. Al unirse se formaron animales, plantas y en general la vida (Yule, 1996).

El trueno influye en la vida de los Nasa. Se lo concibe como sabio del espacio que cumple con la función de autoridad protectora y orientadora en el campo espiritual. Enseña y da a las personas el saber para ejercer la autoridad espiritual. Ks´a´w´Wala mandó al Thë´ Wala “Trueno” a aconsejar y cuidar a los Nasa en esta nueva tierra formada de la unión. Le dio una Chonta o vara de mando con la que hacía sentir su autoridad. El incumplimiento de las leyes por parte de los Nasa, hizo que este se tuviese que ir a otra tierra. Su partida hizo que en la tierra de los Nasa los problemas se salieran de control. Entonces un abuelo soñó que debían enviarse dos jóvenes mensajeros con ofrendas de alimento a buscar al Thë´ Wala “trueno”. Les ordenó esconderle la chonta, enterrándola. Al despertar, el Trueno se enojó. Los mensajeros le contaron los problemas de la tierra. Este ofreció ayudarlos si le devolvían la chonta. El trueno hizo a los muchachos sus ayudantes convirtiéndolos en truenos que desde las grandes montañas actuarían en defensa y protección de los Nasa. El Ks´a´w´Wala creó un cuarto trueno y por medio del sueño se le compartieron los saberes de los otros tres. Los cuatro truenos velan por los Nasa (Yule, 1996).

Bolaños, Tattay y Pacho (2008), hablando desde el Pueblo Nasa, usan la noción de epistemologías para referirse al pensamiento propio y a las maneras de producir conocimiento, sentidos de la vida y tejidos de relaciones sociales. Bolaños, Tatay y Pacho (2008) y Torres (2016), se refieren a la potencia de estos conocimientos como escenarios de relación y realización de la vida misma para el Pueblo Nasa.

Expresiones de esta sabiduría que dan cuenta del sentido mismo de la vida del Pueblo Nasa son los tejidos. Estos poseen un sentido simbólico que revela la forma de escritura de la vida de este pueblo. El uso de los tejidos como la Jigra[12] o el Chumbe[13], los trazados de los hilos en los mismos, son escritura y transmisión del pensamiento y de la historia. Quiguanas (2011), plantea que el Chumbe se usa para cargar a los niños en la espalda en atención a una concepción del pensamiento Nasa de que el futuro está en el pasado y por lo tanto el niño crece mirando hacia atrás.

El pensamiento Nasa reconoce un anclaje en la llamada Ley de Origen. Esta se conecta con las dinámicas del territorio, desde el corazón del mismo y se comparte a través de la tradición oral (Vitonás & Yule, 2004). El saber se dinamiza en la relación entre los seres humanos y espíritus como el Trueno, o con los seres del mundo natural, con las lagunas, los animales, el Fuego y que recrean la sabiduría en las prácticas tradicionales de la comunidad (Guarin, 2003).

El Trueno es una de las entidades espirituales a la que se le reconoce en el pensamiento Nasa una mayor intervención en la generación y transmisión de sabiduría. El Trueno es el gran sabio creador que posee y entrega los conocimientos relacionados con la armonización a los médicos tradicionales (Canas, 2018). El Trueno se constitutye también en guardián de la conexión de la vida con la Ley de Origen (Guarin, 2003)

Las entidades espirituales comunican sabiduría a través de manifestaciones como el sueño, la visión, el pulso, los tejidos (Torres, 2016). Uma, espíritu de la mujer tejedora, comunica a las tejedoras el saber en los sueños (Quiguanas, 2011). Tay, enseña a construir casas, caminos, herramientas, los cultivos y el cuidado (Collo, 2019). El sueño es un viaje a la dimensión de los espíritus y allí se reciben mensajes que permiten interpretar la vida (Canas, 2018). A través de visiones y sueños se encauza a las personas en la búsqueda de sabiduría y capacidad de orientación de la vida en equilibrio y armonía con la naturaleza (Guarin, 2003). Los seres de la naturaleza son también mensajeros de sabiduría en tanto conocedores de los distintos mundos y puentes entre la dimensión espiritual y la de los seres humanos, entre el mundo de arriba, el espacio, y el mundo de los humanos (Canas, 2018).

[12] Mochila de cabuya, simboliza según Torres (2016), el vientre de la madre

[13] El chumbe es una faja tejida en hilo o lana utilizada por las mujeres para cargar a sus hijos pequeños en la espalda. También es utilizado para fajar a los niños recién nacidos (Quiguanas, 2011).

Además del sueño los espíritus se comunican a través del cuerpo y la naturaleza. Las tejedoras transmiten en los tejidos mensajes que pasan por sus cuerpos y sus manos (Torres, 2016). Los médicos leen en las señales del cuerpo y en los tejidos las manifestaciones de los espíritus. Tejer contribuye entonces a fortalecer cuerpo y mente (Torres, 2016). Para ello el nacimiento y el crecimiento han de acompañarse de prácticas ligadas al tejido y guiadas por los Mayores de la familia y los médicos tradicionales. Los niños son envueltos en Chumbes en cuyos tejidos se cuenta la historia de los Nasa y con la intención de transmitir esa historia (Quiguanas, 2011). Las uñas de los hombres son cortadas por sus abuelos y las de las mujeres por las abuelas, en ambos casos para transmitir la sabiduría tanto del tejido como de la labranza (Canas, 2018). Las uñas y el cabello cortados son ofrendados a los espíritus con la intención de que el pensamiento sea conducido desde la conexión con el territorio y su corazón (Torres, 2016). Muchas prácticas están ligadas al huerto familiar como espacio de socialización de la sabiduría relativa al sustento y el cuidado (Bolaños & Ramos, 2018).

El crecimiento de las niñas también se acompaña desde prácticas diversas para fortalecer la sabiduría. Se ofrece el cordón umbilical y el primer periodo menstrual de las niñas. Los rituales son guiados por mujeres que transmiten la sabiduría. Se agradece a la tierra a su vez que se inscribe a los seres en las leyes de la misma. Estos rituales garantizan el crecimiento del cuerpo desde dichas leyes (Torres, 2016). Se realizan cateos espirituales para el ingreso a la escuela con el fin de garantizar una buena inserción en la misma. Se hacen rituales, en sitios especiales como árboles de sabiduría, para fortalecer espiritualmente las capacidades de los niños (Canas, 2018).

Los saberes propios son educadores. Ya se ha mostrado que acompañan los procesos formativos tanto de las personas como de la comunidad desde el origen mismo del Pueblo Nasa. Aprender para los Nasa está relacionado con la acción de enseñar “caapiya'j”. Enseñanza es “caapiya'jni”. Y el que enseña o profesor es “caapiya'jsa” que alude a quién enseña en tanto conocedor. Las distintas prácticas desde los saberes muestran esta relación entre el enseñar y quién enseña. Enseñan no solamente las personas sino la naturaleza, los espíritus y las prácticas en sí mismas. El tejido por ejemplo enseña sobre la transformación, sobre el entrelazamiento, sobre la diferencia. Como proceso continuo también enseña a escuchar, a tener paciencia y perseverancia. El tejido es también un mapa del territorio y de la historia del pueblo (Torres, 2016).

En las prácticas actuales de recuperación de saberes se ha conferido un importante papel a la transmisión de dichos saberes como una acción educativa. En algunos escenarios del Pueblo Nasa se movilizan prácticas rituales desde la escuela y se da especial importancia a la participación de niños en las mismas como recurso para el conocimiento de las mismas (Canas, 2018). Los rituales se explican, como forma de transmisión de conocimientos. Se acompaña esto desde una disposición de los escenarios rituales de manera tal que los niños observen y aprendan, haciendo de este un lugar de enseñanza y aprendizaje.

La Educación Propia como disputa política que pretende el posicionamiento del pensamiento propio como condición para la permanencia y la pervivencia como Pueblo Nasa tiene una importante relación con la idea de autonomía territorial defendida por los Pueblos Originarios en Colombia y de manera especial por el Pueblo Nasa. El territorio es entendido también en esa perspectiva cosmológica anteriormente mencionada. La Educación Propia pasa por potenciar esa comprensión cosmológica de territorio y por continuar en la configuración de la misma desde la relación vital entre los distintos seres que lo habitan. La autonomía territorial resulta de vital importancia en la comprensión de la Educación Propia y esta es un elemento central de la misma.

2.2. Autonomía Territorial

La autonomía territorialidad se construye desde la vida y las luchas del Pueblo Nasa, en función de su pervivencia. Los Resguardos, como figura colonial de control van a ser puestos por los Nasa al servicio de la vivencia de sus prácticas comunitarias (Levalle, 2019), en tal sentido la autonomía es comunitaria y colectiva, se construye con y como parte de la naturaleza (Bolaños & Ramos, 2018). Los Nasa van a luchar siempre por el reconocimiento de sus territorios y la autoridad sobre los mismos lo que contribuirá a la configuración de la unidad política de este pueblo (Levalle, 2019). La autonomía territorial se construye desde los procesos de resistencia.

Si bien hay una lucha permanente por territorio y autoridad sobre el mismo, lo que configura la territorialidad es que la conquista de un espacio autónomo tanto de tierra como de autoridad sobre la misma van a utilizarse para la sostenibilidad de la forma de vida de los Nasa. La autonomía territorial es entonces la configuración de la condición de posibilidad para el ser de los Nasa. Levalle (2009), distingue cuatro dimensiones desde las que se ha dado este proceso, una de ellas es la construcción de un sistema educativo propio, las otras son: los planes de vida

como ejercicio colectivo, la politización de la etnicidad y la ampliación de los Resguardos. Estos cuatro elementos están en la plataforma de lucha del CRIC, pero son recogidos de la tradición de la lucha histórica del Pueblo Nasa a partir de la memoria de hitos de su lucha como Juan Tama y Manuel Quintín Lame.

En la segunda década del siglo XX, junto con otros indígenas, Manuel Quintín Lame emprende una lucha por la defensa de los territorios y el rechazo del trabajo esclavo de los indígenas en los mismos a partir de la figura del terraje. Su lucha es también por el reconocimiento de las formas organizativas propias y las autoridades, así como por el rechazo a la discriminación racial. Quintín Lame logra impulsar en los indígenas un hito histórico de su lucha inspirando el programa que posteriormente va a asumir el CRIC y el grueso del movimiento indígena colombiano. Pero Quintín no es reconocido por el Pueblo Nasa solo como un luchador, es también una figura de inspiración desde su pensamiento en lo que tiene que ver con la Educación Propia. En su programa de lucha hace referencia a la defensa de la historia y las costumbres de los indígenas insistiendo en la necesidad de conservar los idiomas propios. Esto es retomado también por el programa del CRIC (Bolaños & Ramos, 2018). En sus escritos Quintín habla de las diversas formas en que se da el pensamiento del Pueblo Nasa. En primer lugar, está la naturaleza que es para él su principal fuente de saber. De ella se aprende en la escucha, la observación, la contemplación y el trabajo. (Bolaños & Ramos, 2018; Sanabria, 2016). También están los escritos que los Nasa han plasmado en piedras y tejidos y que no han podido ser destruidos con el paso del tiempo (Quiguanas, 2011).

Manuel Quintín Lame, recogiendo el pensamiento de caciques como Quilo y Juan Tama, extendió en el tiempo una proclama de lucha que habría de cosntituir la base de posteriores demandas y escenarios organizativos de diversos Pueblos Indígenas y que luego será recogido por el CRIC en 1971. Liberación de Terrajeros y no pago de terraje; defensa del territorio; Cabildos como autoridades propias; recuperación de tierras y desconocimiento de títulos otorgados a terratenientes; defensa de la cultura y rechazo de la humillación por condición racial (Bonilla, 1977).

Manuel Quintín Lame es reconocido en la historia contada por y para el Pueblo Nasa como un líder que desde la vía legal, pero también desde la movilización, va a defender el territorio del Pueblo Nasa. Se reconoce su trasegar por las comunidades indígenas enseñando a los indígenas sobre sus derechos y alentándolos a la organización y la lucha. La Quintiada va

a ser conocida como el levantamiento indígena para la recuperación y defensa de los territorios. Los gobiernos en alianza con terratenientes y las fuerzas militares lo van a apresar en varias ocasiones. Él mismo va a asumir su alegato jurídico y su defensa. Lame va a inspirar las posteriores luchas de los indígenas tanto en el departamento del Cauca como en el Tolima. En este ultimo Lame será parte de las organizaciones y luchas de los Pueblos Indígenas. Allí junto con otros líderes indígenas van fundar algunas escuelas propias, para la enseñanza a niños indígenas, en el contexto de un espacio territorial en dónde desde la autoridad tradicional se va a conducir la vida y la lucha.

La Educación Propia, desde el pensamiento Nasa, desde su cosmovisión es entonces un importante pilar en esa construcción de la autonomía territorial, entendida como manejo por parte de los Pueblos Indígenas y sus autoridades tradicionales, de las dinámicas en el territorio desde la cosmovisión de cada pueblo. La lucha de los Pueblos Indígenas en Colombia ha buscado, entre otras reivindicaciones, la autonomía. Esta lucha por autonomía tiene una importante expresión en la defensa de las formas tradicionales de autoridad en los territorios.

La autonomía es un valor esencial de los movimientos sociales, entre ellos el indígena. Los actores sociales en sus relaciones con otros buscan autonomía, lo que puede traducirse en que logren controlar sus condiciones de existencia. La noción de autonomía territorial es construida por los mismos Pueblos Indígenas. De acuerdo a Pancho (2007), el territorio para el Pueblo Nasa es el hábitat donde se desarrolla la vida y el manejo del mismo ha de ser determinado de manera autónoma por cada Pueblo desde su cosmovisión. La cultura de cada pueblo se manifiesta desde la posesión de un pensamiento propio que para el caso del Pueblo Nasa está ligado a la llamada Ley de Origen, es decir a esa concepción de su origen como pueblo y a la conexión de la cotidianidad de la vida con las entidades espirituales que dan origen a este pueblo. El pensamiento propio se manifiesta en las formas políticas, jurídicas y de educación que marcan la identidad de los Pueblos y la cohesión de sus miembros (ONIC, 1990).

La autonomía es concebida por los mismos Pueblos Indígenas como derecho. Es un elemento de identidad y hace parte de las particularidades que asisten a los indígenas. Es una condición que definen para la realización de sus formas de vida en el contexto del país. La legislación colombiana, a través de la jurisprudencia, ha planteado la importancia de la defensa de la autonomía territorial de los Pueblos Indígenas. Bonilla (2006), muestra cómo en el debate jurídico en torno a la autonomía y el derecho de autogobierno de los Pueblos Indígenas, la corte

constitucional manifiesta la necesidad de proteger las tradiciones de cada cultura y respetar las formas de autogobierno, con el objetivo de evitar su desaparición.

Teniendo en cuenta el principio de maximización de la autonomía se da la prohibición de conductas que violen la vida, la libertad y la integridad física de las comunidades, lo mismo que sus tradiciones y derechos colectivos. La diversidad se erige como un valor superior que supone la igual dignidad de todas las culturas. Los fallos de las cortes en este espíritu pretenden defender las tradiciones y erigir la diversidad como valor constitucional de superior jerarquía. El derecho en este espíritu consagra la autonomía y la libertad para proteger la diversidad, hablar libremente la lengua, resolver de manera autónoma las disputas, elegir sus autoridades, manejar sus recursos. El territorio y el manejo autónomo del mismo está ligado a valores espirituales y la libertad individual es relativa frente a la preservación de la comunidad (Bonilla , 2006).

“La autonomía es un valor central en disputa, que se materializa en el territorio y se deriva de la comprensión de la identidad. La autonomía que se pretende frente a lo territorial, es también administrativa y jurídica” (Osorio, 2017a, p.108). “Supone la posesión de un territorio que los indígenas reclaman suyo por el vínculo ancestral con el mismo” (Osorio, 2017a, p.109); el pleno ejercicio en este territorio de sus formas de vida tradicionales y el control del mismo. Hay entre los Nasa diversas prácticas rituales que reafirman la pertenencia a un territorio, la identidad construida en relación con el mismo y la inscripción en las leyes de la naturaleza, como la siembra del ombligo y la placenta de quienes nacen. Ejemplo de esa demanda de control autonómico sobre el territorio es también, el derecho que constitucionalmente tienen los pueblos de ser consultados frente a las intervenciones en su territorio. Pero la autonomía que reclaman los indígenas no abarca solo el control de su territorio, se relaciona también con esa voluntad por hacer su camino desde el pensamiento propio (Osorio, 2017a).

Desde las tradiciones de los Pueblos Indígenas la autonomía está ligada a su ejercicio de autoridad desde las cosmovisiones, sobre la base de la organización en el territorio. “Esto se corresponde con una forma de vida que tiene una razón de ser y el reclamo de la autonomía va encaminado a preservar esta manera de ser y la misión que cada comunidad tiene” (Osorio, 2017a, p.110). El significado de territorio va más allá de la posesión y el uso de la tierra y se traduce en espacio vital para la pervivencia de la cultura, desde la cosmovisión que da sentido a lo territorial. “A cada pueblo se le dejó una lengua y un territorio para cumplir con su misión como pueblo” (ONIC, 2002: 27). “Desde hace miles de años tenemos una misión que no hemos dejado

de cumplir ni un solo día, somos los guardianes del corazón del mundo" (ONIC, 2002: 47). "Los territorios tienen límites sagrados establecidos ancestralmente" (ONIC, 2002: 75). Un elemento fuerte de la identidad indígena es la pertenencia al territorio y la relación con la naturaleza. En torno a ella, en una relación espiritual y ancestral, se forjan valores que son pilares de los Pueblos Indígenas. La lesión de la autonomía territorial como correlato de la pérdida de la cultura y de la autoridad ancestral ha llevado a que se rompan las relaciones de armonía en y con la Madre Tierra (ONIC, 1998).

La autonomía procura el resguardo de formas de vida que tienen un sentido y su defensa va orientada a preservar estas formas de cada comunidad y cada indígena. La Educación Propia, entendida a partir de la práctica de transmisión de la sabiduría propia, conducida de manera autónoma, aporta al fortaleciendo de las tradiciones culturales, de las formas institucionales y de las autoridades propias indígenas (Pancho, 2007). Para Rojas & Castillo (2005), la educación aporta a la consolidación de los procesos autonómicos de preservación de la forma de vida de los Pueblos Indígenas.

El Pueblo Nasa, como ya se ha planteado, construye desde su identidad la lucha por la defensa de su autonomía territorial. En esta lucha se ve la necesidad de hacer de la Educación Propia, entendida desde las prácticas ligadas a la cosmovisión, pero también desde la presencia de dicha cosmovisión en los escenarios de la escuela y en la formación comunitaria, un ejercicio político de resistencia. Para Bolaños & Tattay (2013), lo propio de la educación indígena es el manejo autonómico de la misma, desde prácticas político educativas que conducen a la resistencia frente a las diversas violencias que se imponen, desde actores distintos al actor indígena. Estas prácticas contribuyen al fortalecimiento de las comunidades desde la preservación de la cultura y la defensa del territorio, como escenarios privilegiados para la consolidación de la autonomía expresada en el manejo de su mundo y del diálogo desde este con otros sectores sociales (Cortés & Fandiño, 2014).

La Educación Propia no supone aislamiento. Lo propio de la educación Nasa consiste en la posibilidad de que las comunidades le pongan su impronta desde las dinámicas espirituales, comunitarias, políticas y organizativas, tanto a las definiciones como a las prácticas en materia de educación tanto en la escuela como en la comunidad. Lo propio alude a la apropiación crítica y transformadora. El Pueblo Nasa define su modelo de educación desde una postura política, comunitaria y desde allí establece el diálogo, en la perspectiva crítica de posicionar pensamientos

otros, con otras formas de saber, siempre manteniendo como centro eso que es propio del Pueblo Nasa. La educación, como estrategia política, es vista como un pilar en la defensa de los valores propios del mundo indígena. Las autoridades indígenas y sus organizaciones configuran, de manera autónoma, la educación en sintonía con lo político (Bolaños, 2012). Es importante precisar que desde los comienzos de la lucha política en torno a la educación el tema del idioma propio ha sido un elemento central y determinante de la Educación Propia. La educación propia se construye a partir de la sensibilización y concientización sobre la importancia fundamental de la lengua materna. Este proceso es acompañado por los padres, quienes asumen la tarea de enseñarle el Nasa Yuwe a los niños desde que están en el vientre. El trabajo de profundización en los saberes tradicionales tiene como eje central el uso de la lengua nativa, el Nasa Yuwe, en los distintos espacios escolares (PEC Juan Tama, 2010). El Nasa Yuwe viene de la espiritualidad, es la forma de comunicación directa con los espíritus. Las señales de las aves, las señales del fuego, las señales del cuerpo, todo eso se explica es en Nasa Yuwe, y es desde la oralidad que se enseña. Se enseña desde los tejidos, de una manera práctica, como lo hacían los mayores, en contextos cotidianos de habla.

2.3. Educación Propia Desde Las Luchas Del Pueblo Nasa

La educción propia se origina en experiencias educativas de base comunitaria y en las luchas políticas del Pueblo Nasa fundamentalmente a partir de 1970. Por parte de los Pueblos Indígenas en Colombia y algunas expresiones de su movimiento social, incluso en el ámbito de la educación, se reconoce la aparición posterior y el aporte del concepto de interculturalidad, a ese diálogo desde lo propio, que reconozca y respete las diferencias, además de potenciarlas (Rojas & Castillo, 2005). La Educación Propia privilegia el fortalecimiento de lo propio en ese diálogo. Un diálogo que fortalezca las particularidades sin excluir lo otro, lo diverso, conducido desde lo propio, desde el saber indígena. En tal sentido se propone visibilizar la historia, trayectorias y luchas de los grupos étnicos (Piamonte & Palechor, 2011), las culturas locales y la relación armónica con el cosmos (Rappaport, 2009), permitiendo así el fortalecimiento de la identidad a partir del encuentro y reconocimiento de los otros (Rojas & Castillo, 2005). Para el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC[14], de acuerdo con Rappaport (2009), la interculturalidad y el diálogo que le subyace son condiciones para la búsqueda de igualdad desde el respeto de la diferencia. Se pugna inicialmente por esta igualdad en tanto la experiencia de

[14] El CRIC es la expresión organizativa que aglutina en Colombia, y en particularmente en el departamento del Cauca, a varios Pueblos Indígenas, entre ellos el Pueblo Nasa.

educación desde la imposición occidental se configura desde la negación y la subalternización. Es por ello tan importante en principio señalar el necesario diálogo desde distintos en condiciones de equidad.

Hay que referir sin embargo que los procesos de lucha y construcción en torno a la Educación Propia del Pueblo Nasa han logrado posicionar y fortalecer una educación más ligada a las cosmovisiones y cada vez menos puesta en el conocimiento impuesto desde fuera. Esto evidencia un permanente posicionamiento, pero también una constante disputa de la autonomía. Sin embargo, en la escuela, en la institucionalidad más oficial de la educación, se vive una tensión permanente. La tensión se expresa en la prevalencia de un currículo aún tensionado desde lo occidental y la permanente tentativa de desplazarlo de la centralidad de la escuela para dar preponderancia a los saberes derivados de las cosmovisiones. A este diálogo tensionante dentro de la escuela el Pueblo Nasa se presenta, cada vez más, aferrándose a los saberes propios.

La Educación Propia plantea la necesidad de la emergencia de saberes que han sido relegados y en ocasiones olvidados como los ritos, las prácticas de medicina tradicional, la historia de los Pueblos desde sus orígenes y su cosmogonía. Sabidurías que han sido ocultadas, subyugadas y negadas, por pertenecer a las prácticas culturales que la dominación cultural de occidente intenta extirpar, como estrategia de reducción de la potencia de los pueblos diversos y como posicionamiento de poder frente a sus luchas. La violencia epistémica subalternizó las prácticas que históricamente los Nasa habían desarrollado, calificándolas de inferiores frente al conocimiento europeo (Levalle, 2019). Con esto se opera una negación del saber y la identidad además que se logra también limitar el potencial liberador de las mismas (Bolaños & Ramos, 2018). El privilegio de la alfabetización funciona como instrumento de negación de la memoria. Acorde con la lógica capitalista desde la que se impone este sistema de conocimiento, se folclorizan las tradiciones y se las desprovee de su anclaje espiritual (Torres, 2016). Se refleja así en la educación impuesta la negación de formas de saber y vida.

El Pueblo Nasa en el contexto de la lucha política de los Pueblos Indígenas en Colombia va a plantear la Educación Propia como el diálogo, desde lo propio, entre sus conocimientos y formas de producción y transmisión de los mismos, y los conocimientos de los demás contextos culturales del país, en el escenario de la educación. No para asimilar lo que le viene de fuera, sino para evidenciar que, desde lo propio, que es universal en tanto saber humano, se puede dar la educación y proyectar el diálogo con el resto del país. La Educación Propia disputa el

posicionamiento de conocimientos fuertemente ligados a las cosmovisiones de este Pueblo. Un diálogo que desde el fortalecimiento de lo propio se muestra al resto del país como lugar de construcción epistémica que hace parte de la construcción de pensamiento en el país y en América Latina.

2.4. Estudios En Torno La Educación De Los Pueblos Originarios

Se ofrece un balance en torno a investigaciones que abordan la educación para Pueblos Indígenas en el ámbito latinoamericano, en el ámbito colombiano y en el ámbito específico del Pueblo Nasa. Se da cuenta, también de la manera en que ha sido planteada la relación entre Educación Propia y la lucha por la autonomía territorial. Se recogen finalmente algunas problematizaciones presentes que se advierten en la relación entre Educación Propia y la política estatal en materia de educación.

2.4.1. La Interculturalidad Reflexiona En Torno A Las Luchas En El Campo De La Educación A Partir Del Pensamiento Propio De Los Pueblos Originarios En América Latina.

La lucha en torno a la educación de los Pueblos Indígenas en América Latina, toma como base experiencias autónomas de educación en las comunidades. González (2011), ubica como antecedente de la instalación en la discusión del concepto de interculturalidad, la experiencia de búsqueda de una educación diferenciada para Pueblos Indígenas, que le de valor a las lenguas y las culturas. Moya & Moya (2004), ubican como antecedente preciso de la interculturalidad en educación, la educación bilingüe bicultural, desde escuelas que son resultado de procesos educativos y culturales autónomos en las comunidades indígenas; que se establecen desde una comprensión de escuela y educación muy ligada a las dinámicas comunitarias (González, 2014).

Lo propio de estas prácticas radica en la incorporación de saberes y en el reconocimiento de la existencia de los mismos en las dinámicas de aprendizaje (Useche, 2003; Welp, 2003), en sintonía con las formas de relacionamiento (González, 2011), a partir de las cosmovisiones (Yánez, 1989). Los contenidos están directamente relacionados con las experiencias de los Pueblos (Useche, 2003), desde prácticas a partir de sus identidades (Granda, 2017), a la reproducción de sus saberes propios (Garzón, 2013; Rodríguez, 2018); mirando y relacionándose con las demás culturas desde lo propio (Inuca, 2017).

Lo propio de los saberes y conocimientos indígenas se pone juego en expresiones originarias de educación, en el caso de los Pueblos Originarios. En esta tentativa las lenguas cobran un papel relevante como fundamento de las culturas. Se ofrece así una forma de educación que va más allá de la asimilación y la aculturación a través de la imposición del Castellano. Se asume un modelo bilingüe, luego uno bicultural bilingüe y de allí se pasa uno intercultural bilingüe. La lucha política de los pueblos va a converger en un cada vez mayor influjo de actores del mundo indígena en la educación (Osorio, 2022).

La interculturalidad emerge como diálogo académico posterior a las luchas de los Pueblos Indígenas y como propuesta para la educación va a lograr impactar en escenarios más institucionalizados hasta permear en algún momento la misma constitución del Ecuador, también la de Bolivia y en los sistemas de educación de Colombia, México, Chile, entre otros. Es a partir de esas experiencias en donde se puede evidenciar más palpablemente lo que algunos estudios califican como la instrumentalización, la institucionalización y el vaciamiento político de la interculturalidad.

El manejo estatal de la interculturalidad y la concreción de este manejo en la política educativa la ha desprovisto de ese elemento político que pugna por la transformación de las estructuras que mantienen intactas las relaciones de colonialidad. El rostro más oficial de la interculturalidad y su institucionalización distan mucho de la concreción de ese elemento transformador que está presente en el carácter de las mismas luchas del movimiento indígena. Para el caso de Ecuador, por ejemplo, en donde efectivamente se asume desde el Estado la creación de un modelo y un sistema de educación intercultural bilingüe, este último sistema, con menos presupuesto que el de la población hispana, con vacíos en su implementación, limitaciones de infraestructura y de maestros, sigue estando muy puesto todavía en el modelo de escuela occidental y en castellano.

Los antecedentes de una educación indígena, con pertinencia cultural, deben rastrearse en experiencias de escuela propias que se han dado entre Pueblos Indígenas. Un importante referente de esta práctica, entre otros, de acuerdo a la mención de varios análisis son las experiencias de educación de Dolores Cacuango, Nela Martínez, María Luisa Gómez de la Torre, y Tránsito Amaguaña. Todas son experiencias de enseñanza a los niños indígenas en las lenguas propias (Vernimmen, 2019). A propósito de una dinámica de organización desde lo cultural, en el seno del pueblo indígena Otavalo, uno de sus protagonistas, en entrevista realizada

por Welp (2003) declara que, desde la escuela, al ver que esta sucedía en una lengua que no era la propia, los mismos estudiantes se preguntan el porqué de la ausencia de su lengua materna en la enseñanza y el porqué de la ausencia de sus dinámicas identitarias en la vida pública. De acuerdo a lo referido en la entrevista realizada por Welp (2003) hay una correspondencia entre estas expresiones culturales y organizativas que se desarrollan en las comunidades, con el avance hacia la construcción de la educación intercultural.

Lo que sucede no solo en Ecuador sino en diversos países del continente a partir de la década del 80 es según Moya, R., & Moya, A (2004) la experiencia en materia de educación bilingüe desde la que va a eclosionar la noción de interculturalidad. Walsh (2005) coincidirá en que es en el campo de la educación intercultural bilingüe en América Latina, donde se desarrollará la noción de interculturalidad. Walsh (2012) plantea que a partir de la década del 80 hay una correlación de esfuerzos impulsados desde el movimiento indígena y acompañados por organizaciones no gubernamentales, por los Estados en cada nación de América Latina donde se trabajó, y por sectores de la academia, para hacer avanzar una educación intercultural. Zárate (2014) dirá en referencia al mismo escenario en Latinoamérica que estas iniciativas de educación intercultural bilingüe van a contar con apoyo internacional y financiamiento exterior y que su principal pretensión va a ser la asimilación de los Pueblos Indígenas al modelo cultural imperante en cada nación. González Terreros (2011) sostiene que la lucha del movimiento indígena logra producir el concepto de interculturalidad en la medida en que pone en el escenario político una contradicción que desde la política estatal no se permitía ver. El movimiento indígena logra plantear la existencia no de dos culturas como el modelo bicultural supone y no solo de dos lenguas como el modelo bilingüe pretende, sino de diversas lenguas, diversas cultural y distintas formas de relacionamiento entre esta diversidad.

Moya & Moya (2004), al igual que Calvo & García (2013), afirman que, si bien la idea de interculturalidad nace de la práctica de educación bicultural y de educación bilingüe, son los movimientos indígenas los que se han encargado de asumir el concepto de interculturalidad y ponerlo a jugar en sus demandas. Las prácticas de educación van a leerse desde la clave analítica de la interculturalidad, tanto por los actores de los movimientos sociales como por el mundo académico haciendo de la interculturalidad una idea paradigmática para el movimiento indígena (Piamonte & Palechor, 2011). Por su parte Useche (2003), rescata el aporte de la educación intercultural a las luchas del movimiento indígena. La educación ha permitido desde la identidad, la acción de defensa de los Pueblos y sus culturas.

2.4.2. La Tensión Con Las Políticas Públicas De Educación.

Hay una permanente tensión entre el movimiento indígena y los Estados, y entre las prácticas de educación en el espíritu de los Pueblos Originarios y la institucionalización de las mismas, a partir de la incorporación en la legislación del reconocimiento de la diversidad. González (2014), analiza esta tensión en relación con los casos de Ecuador y Colombia, en el primer caso se configura un ente oficial estatal con participación de los Pueblos Indígenas para el manejo de su educación. Para el caso de Colombia, la oficialización de la educación indígena, esto es, el hecho de que las escuelas pertenezcan al sistema de educación pública, impone normatividades del sistema oficial de educación, que van en contravía de las lógicas de los Pueblos Originarios y hacen difícil la consolidación de una Educación Propia. Ejemplo de ello, es la fusión de sedes e instituciones educativas obedeciendo a criterios de eficiencia que impacta sobre centros educativos, territorios, pueblos e identidades.

2.4.3. Educación Propia de Los Pueblos Indígenas En Colombia

Al igual que en la experiencia de la educación indígena en América Latina, en Colombia la propuesta de Educación Propia se nutre de experiencias propias de sabiduría y de iniciativas comunitarias de formación. Los Pueblos Indígenas se han formado desde siempre, antes que la escuela llegara a sus territorios, en la comunidad y sus dinámicas, bajo la orientación de Mayores y médicos tradicionales (Rojas & Castillo, 2005). La Educación Propia procura basarse en las cosmovisiones, en las culturas y tiende a garantizar la permanencia, pervivencia y fortalecimiento de las mismas. Un elemento central de las culturas de los Pueblos Originarios en relación con la educación es el reconocimiento de que el saber se da en la íntima relación entre el hacer y la construcción discursiva, entre lo que sucede en la escuela y lo que pasa en la comunidad (Salamanca & Sáenz, 1987). Esto hace que la Educación Propia trascienda el escenario académico formal, pues su lugar de realización es fundamentalmente la cultura de cada pueblo (Rojas & Castillo, 2005).

En el caso del Pueblo Nasa la formación, los espacios de deliberación política, la escuela misma, han estado acompañados de manera permanente por la ritualidad. Las reuniones para la construcción de estos procesos educativos suelen hacerse en sitios sagrados y estar mediadas por la espiritualidad (Rappaport, 2009). El origen de la Educación Propia es espiritual. Las prácticas de educación están permeadas por la sabiduría del Pueblo Nasa y suceden atendiendo a los calendarios propios, reconociendo los tiempos y ritmos de la naturaleza y para el caso de

la escuela, la inserción de los estudiantes en estos ritmos, siguiendo el camino trazado por los Mayores. La Educación Propia del Pueblo Nasa sigue los lineamientos de la naturaleza y sus formas de transmitir el saber. Más adelante se mostrará cómo las cosmovisiones Nasa aluden a saberes que son enseñados en el contacto espiritual con la naturaleza como Madre. El idioma propio cumple un papel importante en esta educación en tanto se convierte en un elemento no solo de identidad sino de resistencia frente a quienes han intentado someter al Pueblo Nasa (Yatacué, 2019).

Los Pueblos Indígenas, de acuerdo a Fayad (2015), incorporan en sus prácticas de conocimiento los ciclos de vida, tanto de la naturaleza como de las personas y de las fuerzas de orden espiritual con que ambas se relacionan. Estos han venido operando desde el saber propio. Este es un saber distinto al de la ciencia a la manera en que esta se realiza en occidente y se impone en la educación. La diferencia entre este saber y el conocimiento occidental estriba en que este último se centra en la producción, reproducción y explotación orientada hacia el beneficio y el lucro. Hay entonces diferencias en el relacionamiento con la naturaleza entre occidente y los Pueblos Indígenas lo que supone una necesaria diferenciación en la manera de asumir la relación de conocimiento entre los seres humanos y la naturaleza.

Un elemento central para la propuesta de Educación Propia de los Pueblos Originarios es la pervivencia de los idiomas. Los idiomas potencian la relación con la Madre Tierra. Perder el idioma propio es privarse de elementos identitarios relacionados con la historia de cada pueblo. El idioma es reflejo del saber, señal de una cultura propia, y garantía de identidad y pervivencia. En ello radica la importancia de que la educación de los Pueblos Indígenas sea en su propia lengua y para la preservación de la misma (Jamioy, 1997).

2.4.4. La Educación Propia Del Pueblo Nasa Surge Al Calor De Las Luchas Por Territorio.

Rojas & Castillo (2005), señalan que desde el periodo de la colonización española la educacón está ligada a la cristianización. En este periodo no hubo escuela, pero si evangelización como dispostivo educador. Los centros de adoctrinamiento anexos a conventos, monasterios e iglesias van a ser precursores de la escuela para indígenas (Esmeral, 2015). En la república que se origina a partir de la independencia de España, se institucionaliza una educación para Pueblos Indígenas que es entregada a misiones de la iglesia, dando continuidad

a ese proyecto cristianizador asumido ahora como política de Estado. Para el caso del departamento del Cauca, lugar histórico de asentamiento de los Nasa, se reconoce desde 1905 la presencia de misioneros católicos educando a los Pueblos Indígenas (Rojas & Castillo, 2005), creando escuelas que proscribían el uso de los idiomas y las costumbres de los Pueblos Originarios (Avila & Ayala, 2017) y que asumen esta tarea como una “misión” (Esmeral, 2015).

La lucha del movimiento indígena impulsa el reconocimiento estatal de una educación particular para grupos étnicos. En Colombia las diversas organizaciones indígenas comienzan a discutir el tema de una Educación Propia y a llevarlo al plano de las exigencias frente al estado (Salamanca & Sáenz, 1987). Ya desde comienzos de la década de 1960 Colombia, al igual que América Latina, comienza a tener experiencias de escuelas propias (Esmeral, 2015). Es, sin embargo, la presión de las organizaciones del movimiento indígena en el marco de sus luchas lo que va a permitir que en la década del 70 se incorpore en el discurso oficial del Estado colombiano, el término de educación indígena a partir del decreto 1142 de 1978. A partir de esta legislación se impulsa la creación de escuelas, bilingües, con maestros designados por las comunidades indígenas; y simultáneamente desde el movimiento indígena se construyen programas de formación para impulsar sus luchas. A la par, las experiencias previas de educación, que se encontraban muy en el interior de las comunidades indígenas, comienzan a emerger para disputar su presencia, reconocimiento y legalidad (Rojas & Castillo, 2005).

En 1979 el CRIC impulsa el Programa de Educación Bilingüe PEB, confiriendo a la educación una perspectiva comunitaria y al idioma propio un papel de reivindicación y rescate de la identidad lesionada por la imposición del castellano en la escuela implantada por el Estado colombiano y regentada por la iglesia católica (Esmeral, 2015). El PEB surge en resistencia a una educación oficial lesiva de los valores de los Pueblos Originarios (Yatacué, 2019). A través del PEB se promovió la creación de escuelas en la perspectiva antes mencionada (Rojas & Castillo, 2005), en las zonas de mayor militancia del movimiento indígena (Rappaport, 2009), con currículos construidos en atención a la cultura (Yatacué, 2019). Estas escuelas, al igual que las experiencias educativas propias de las comunidades, van a ser la base para la construcción de los lineamientos de la Educación Propia (Salamanca & Sáenz, 1987). Dichos lineamientos se configuran a partir de la confrontación con tales experiencias (Rappaport, 2009). En materia de legislación estatal y fruto de la presión y la movilización social se consolida la política de etnoeducación (Londoño, Lasso, & Rosero, 2019). A través de dicha política el Estado termina intentando cooptar e instrumentalizar las inciativas de Educación Propia en función de un

proyecto de homogenización (Rojas & Castillo, 2005), dando continuidad al propósito de inclusión de los Pueblos Indígenas a través de la educación a un proyecto civilizatorio, que opera además como dispositivo de pérdida de las culturas de los Pueblos Originarios, en la medida en que van siendo obligados a insertarse en la lógica de poder que impone occidente (Esmeral, 2015).

La Educación Propia de los Pueblos Indígenas en el departamento del Cauca, entre ellos el Pueblo Nasa, se fortalece en la lucha política del movimiento indígena (Rappaport, 2009). La lucha política por una Educación Propia guarda continuidad con la histórica lucha por la pervivencia de los pueblos, acompañada desde las diversas formas de generación y transmisión de los saberes propios de estos. Las organizaciones del movimiento indígena se proponen asumir el control de su escuela y quitárselo de las manos al Estado (Calvo & García, 2013). Una de las apuestas fundamentales derivadas de la plataforma de lucha del CRIC, es la formación de maestros propios con un rol más político que pedagógico (Rappaport, 2009). Hay en general un mayor compromiso con el proyecto político del movimiento indígena en las comunidades donde hay mayor interés por el rescate de la lengua propia como elemento de identidad (González, 2014).

El análisis de la etnoeducación en Colombia, como tentativa de cooptación de la educación indígena y en particular en el contexto del Pueblo Nasa, da cuenta de un elemento crucial de la disputa entre el Estado y los movimientos sociales. Para el caso del movimiento indígena la Educación Propia hace parte de la construcción de su identidad, de la invención de la misma (Rojas & Castillo, 2005). La etnoeducación, desde la acción estatal es una política de cooptación de las experiencias originarias de Educación Propia (González, 2014). A través de esta política el Estado se apropia de las reivindicaciones educativas del movimiento indígena al oficializar e imponer sus criterios organizativos a las iniciativas de educación de las comunidades (Rappaport, 2009). Los Pueblos Indígenas van a ver la etnoeducación como una política estatal que procura la integración de los indígenas a la cultura nacional, a la vez que recoge y controla las experiencias de educación particulares de las comunidades (Calvo & García, 2013), subyugando epistemológicamente a las poblaciones a partir, entre otras cosas, de la traducción en sus idiomas de los currículos de carácter nacional (Esmeral, 2015). En reacción a esta visión proponen la Educación Propia, sobre la base de las experiencias más originarias de educación en las comunidades y en función de las luchas del movimiento indígena (Rojas y Castillo, 2005). El uso de la expresión etnoeducación, y de la burocracia que la acompaña (Rappaport, 2009),

va a perder entre las comunidades legitimidad en la medida en que el concepto de Educación Propia gana Mayor reconocimiento (Calvo & García, 2013).

2.4.5. Autonomía Territorial Y Educación Propia Del Pueblo Nasa.

Los Pueblos Indígenas en Colombia han venido construyendo su comprensión de autonomía como la capacidad política y el derecho para decidir y conducir los diferentes sistemas que les atañen, desde sus usos y costumbres (Labio & Yonda, 2016), enarbolando el derecho que tienen sobre su cultura (Rojas & Castillo, 2005). La búsqueda de autonomía tiene que ver con la salvaguarda de la cultura que es soporte de la identidad y de la existencia de los indígenas. La educación no es ajena a esta lucha a tal punto que se puede decir que desde ella se defiende la autonomía política y territorial (Salamanca & Sáenz, 1987).

La respuesta estatal a través de la etnoeducación es resultado de la demanda de autonomía por parte de los grupos étnicos (Rojas & Castillo, 2005). Las prácticas educativas indígenas en las que se inspira la comprensión de la Educación Propia, son resultado de procesos de autogestión del movimiento indígena en el marco de su cosmovisión y de las luchas por autonomía (González, 2014). La educación opera, entonces, como herramienta política para conducir y potenciar relaciones propias con el territorio y la autonomía política en el mismo (Rappaport, 2009). Ejemplo claro, es el hecho de que las organizaciones del movimiento social indígena decidan tomarse la escolarización conducida durante mucho tiempo por la iglesia católica y asegurar desde esta la formación política de las comunidades y el rescate de los idiomas propios como elemento de resistencia (Yatacué, 2019).

Para los Pueblos Originarios en materia de educación la autonomía es vista como la conducción de una educación ligada a sus intereses (Rojas & Castillo, 2005). Esto supone la potestad de planear y manejar los sistemas educativos desde las comunidades y más allá de las definiciones oficiales emanadas del Estado (Avila & Ayala, 2017). Pese a la respuesta estatal a través de la oficialización de las escuelas indígenas, las organizaciones indígenas como el CRIC, van a pelear la autonomía, expresada no solo en la planeación de la educación sino también en la designación o selección de los maestros para las instituciones educativas (González, 2014).

2.5. Injusticia Epistémica y Cognitiva

Dos perspectivas teóricas pueden contribuir a ampliar el debate académico que en este trabajo se señala en torno a las desigualdades en las relaciones entre conocimientos distintos. Sin pretender reducir la realidad acá estudiada a estos constructos teóricos, se las refiere en aras de sugerir líneas de interpretación para el debate académico. Por un lado, está la idea de injusticia epistémica y por otro la de injusticia cognitiva. En ambos casos se trata de análisis en torno a la consideración de límites en la epistemología occidental moderna y su idea de individuo, que señalan el necesario enjuiciamiento de dichos límites a partir de formas otras de conocimiento más allá de la episteme occidental.

La idea de injusticia epistémica, planteada por Fricker (2007), señala la necesaria consideración de aspectos éticos y políticos en las relaciones de conocimiento. La autora indica que el poder y las relaciones derivadas del mismo moldean la conducta epistémica y el pensamiento, haciendo que los prejuicios derivados de la identidad y la identificación generen interpretaciones imprecisas, infravaloradas, injustas, frente al otro o lo otro. La injusticia epistémica es así una forma preponderante de injusticia social.

Desde esta perspectiva, el conocimiento, la educación, los significados sociales y la información son considerados como especies de bienes epistémicos. La injusticia epistémica opera a partir del prejuicio que se construye socialmente sobre personas o colectivos sobre los que se produce una inferior credibilidad o valoración de su conocimiento o discurso. En tal sentido, a estas poblaciones o tipos sociales como los llama la autora, se les infringe daño en su condición de productores de conocimiento, o de conocedores.

La desigualdad social produce desventajas epistémicas. La autora habla del prejuicio de identidad, sobre la base de estereotipos, derivados de relaciones desiguales de poder, como origen de esta injusticia epistémica. En el contexto de la relación de poder se genera una imagen distorsionada del llamado tipo social. Se produce así una marginación hermenéutica derivada de prejuicios estructurales que desemboca en una desigual participación en la producción de significados sociales. Las experiencias y significados sociales de los grupos desfavorecidos por las brechas en las relaciones de poder quedan, según Fricker, inadecuadamente entendidas y conceptualizadas, en escenarios de comunicación.

Los pueblos originarios han sido y continúan siendo marginados. Como parte de esta marginación está la subalternización de sus formas de conocimiento y los sentidos que sobre la vida y la existencia han sido parte de sus pensamientos y cosmovisiones. Los pueblos originarios tienen saberes que son desconocidos, infravalorados, perseguidos y considerados poco menos que supersticiones. Estos grupos desfavorecidos en el contexto de las relaciones de poder terminan padeciendo también desfavorecimiento en las relaciones epistémicas. En tal sentido, siguiendo esta interpretación de Fricker, se puede inferir que el rechazo de saberes y prácticas otros; el desconocimiento, la persecución, la anulación, la subalternización de dichos saberes de los pueblos originarios; la consideración de los mismos como inferiores, su negación; se pueden ver como injusticia epistémica en razón a prejuicios estructurales en los recursos hermenéuticos colectivos que se operan en las sociedades occidentales en medio de las cuales tratan de pervivir los Pueblos Originarios.

En esta misma línea se sugiere la posible relación con la idea de injusticia cognitiva señalada por Sousa (2018), a propósito de su consideración de las epistemologías del sur. En su obra sostiene que la injusticia social está directamente relacionada con la injusticia cognitiva. Tal circunstancia se supera en la medida en que se dé preponderancia a los conocimientos otros que no entran en la clasificación de conocimientos científicos, sin negar que el conocimiento científico es uno de los posibles escenarios de diálogo con saberes no científicos. A la base de esta concepción está la idea de que la experiencia global no puede reducirse a un estrecho margen de interpretación como es el paradigma eurocéntrico, occidental, de conocimiento.

En tal sentido Sousa identifica un horizonte epistemológico nacido en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado como elementos de superación de la injusticia cognitiva. El autor habla de epistemicidio al referirse a la relación entre los diversos sistemas de conocimiento y la tentativa de destrucción de los saberes calificados como no científicos, que dan sentido a la vida de muchos pueblos y que son en su mayoría saberes oralmente transmitidos. La justicia social pasa entonces por la justicia cognitiva, por la reivindicación de dichos saberes y por poner fin y revertir el epistemicidio. Podría pensarse también en la imposición de sistemas de conocimiento a través de la educación y la negación consecuente de los saberes propios de los Pueblos Originarios como parte de ese epistemicidio propio de la relación de injusticia cognitiva. En tal sentido la Educación Propia, sin subsumirse a esta construcción teórica, puede significar un aporte a un escenario de justicia social derivado de esa apuesta desde los Pueblos por una justicia cognitiva.

3. Cuestiones Metodológicas

Este trabajo es resultado de una investigación de corte cualitativo y de tipo etnográfico. Ya en el primer capítulo se han mencionado algunas características en relación con el tipo de estudio y los instrumentos utilizados. Sin embargo, en este apartado se detallarán más los procedimientos y se dará cuenta de un elemento particular de esta investigación y es el acompañamiento de la misma desde algunos elementos de la espiritualidad y la ritualidad del Pueblo Nasa.

La investigación que da origen a este trabajo es, como ya se anotó, cualitativa, esto en tanto reconoce la centralidad de la voz de las comunidades, imponiendo como condición para la investigación la aceptación por parte de las mismas e incluso su compromiso con la investigación (Bonilla & Rodríguez, 2013). En la práctica esto se traduce en el concurso de actores que tienen una posición privilegiada frente a la información y la posibilidad de permanencia y regularidad en la interacción entre quién investiga y la comunidad (Izcara, 2014).

El primer paso en este sentido es un acercamiento al Resguardo Nasa de Canoas en el norte del departamento del Cauca. Para ello se contó con la mediación de comuneros, directivos de las instituciones educativas, miembros del cabildo y autoridades de los mismos. Se presentó la propuesta de investigación inicialmente al comunero, exgobernador y rector de una de las instituciones educativas. Este llevó la propuesta para la aprobación del Consejo Educativo Territorial y la presentó además en el Tejido de Educación de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN).

El Consejo Educativo Territorial de Canoas cita a asamblea en la que se debe sustentar la propuesta de investigación por parte de su autor. Esta fue sustentada en asamblea de educación del Resguardo de Canoas y fue avalada por las autoridades del Resguardo. A partir de este momento se comenzó un recorrido, en compañía de comuneros del Resguardo, por las diversas instituciones educativas del territorio y por el territorio mismo. En dicho recorrido se fueron estableciendo relaciones con diversos docentes y se fue conformando un primer grupo de posibles actores del sistema educativo dispuestos a contribuir en el desarrollo de la investigación. Se adelanta allí un primer ejercicio de observación que es consignado en diarios de campo. Este ejercicio de sustentación en asamblea y estos primeros recorridos de reconocimiento del territorio

y el componente educativo en el mismo se realizan durante los meses de enero y febrero de 2020.

3.1. Trabajo Etnográfico

En cuanto al diseño adoptado para la investigación se asume el etnográfico. La etnografía es para el presente trabajo la manera en que se conduce la investigación, siendo dentro de la investigación cualitativa el encuadre metodológico que logra de manera privilegiada dar cuenta de los discursos de las poblaciones en torno a sus acciones, sus vidas y sus comprensiones de estas, ocupándose de sus prácticas y los significados atribuidos a las mismas (Restrepo, 2016). La realidad vivida por los grupos humanos es considerada desde este diseño como un todo en donde cada elemento de la vida se relaciona con los demás (Martínez, 2006), en razón a que en la etnografía las circunstancias que rodean a la investigación son determinantes en ella misma (Restrepo, 2016).

La etnografía enfatiza entonces en descripciones e interpretaciones situadas, buscando la comprensión de la complejidad de las relaciones entre significados y prácticas de poblaciones particulares en escenarios concretos, importándole la densidad de la vida social. El carácter situado de la misma no excluye el que se puedan construir teorizaciones y generalizaciones a partir de estos casos particulares, buscando justamente determinar la manera en que las singularidades aportan a la comprensión de otros contextos y también de la globalidad (Restrepo, 2016). Para la presente investigación esto se expresa en la elección del Resguardo Nasa de Canoas. La mirada de la educación en este territorio y de la educación del Pueblo Nasa puede orientar incluso la mirada sobre la educación de los Pueblos Originarios en el país y sobre la educación en general en el mismo, al igual que aportar desde el caso puntual a los estudios latinoamericanos sobre educación.

3.1.1. Población

De acuerdo a lo consignado en el PEC de la institución educativa las Aves (2009) y en el Plan de Vida del Resguardo de Canoas (2013), este se encuentra ubicado en zona rural del municipio de Santander de Quilichao, en el norte del departamento del Cauca y está conformado por veintitrés veredas. En el Resguardo de Canoas existen tres instituciones educativas, alrededor de las cuales se articulan diversas sedes educativas: el Instituto Técnico Agropecuario e Industrial Juan Tama, el Centro Educativo Cxayu'ce Yat y el Instituto Técnico Agropecuario

Comunitario El Águila, este último, agrupado en sus diversas sedes asume el nombre de Institución Educativa Agropecuaria “Las Aves” (González, 2018).

El territorio de Canoas organizado como Resguardo Nasa se remonta a la misma creación del CRIC. Se presume sin embargo que los Nasa habitan en Canoas desde mucho antes solo que el Resguardo asume su existencia a partir de esos procesos de resistencia y lucha por el territorio impulsados por el CRIC a partir de la década del 70 del siglo pasado. Según Collazos (2011), en el territorio de Canoas el Pueblo Nasa habita desde antes de comienzos del siglo XX. En la década de 1930 ya se dan las primeras veredas de lo que hoy es el Resguardo. Es sin embargo solo en los años 70 donde se da la organización sostenida del Cabildo, a partir de los procesos de recuperación de tierras impulsados desde el CRIC. Antes de la década del 70 se habían dado formas de organización autonómicas de los Nasa que habían ido perdiendo fuerza a raíz de la colonización por parte de población no indígena y el subsiguiente sometimiento de los Nasa que desde muchos años atrás habitaban el territorio, a trabajo forzado a través de la figura del terraje.

Se propone entonces como delimitación temporal este comienzo de la organización autónoma ligada a las luchas por territorio de la década del 70. Se asume esta temporalidad también en razón a que la historia de la práctica de Educación Propia viene siendo escrita por el Pueblo Nasa desde su origen mismo como Pueblo, pero más concretamente en ese escenario de lucha por el territorio desde los procesos organizativos. Se propone entonces esta delimitación temporal que toma como punto de partida la creación de CRIC en 1971, y el influjo del mismo en la consolidación del territorio del Resguardo de Canoas. Se toma este momento como un importante hito del debate público en torno a la disputa por la defensa de la autonomía territorial.

3.2. Técnicas De Recolección De La Información

3.2.1. La Observación

La observación posibilita construir una imagen de los escenarios que se investigan y las realidades que les subyacen, complejizando y complementando la comprensión de la realidad que se logra en el diálogo con los actores de la misma, ofreciendo la posibilidad de análisis cruzados de la información obtenida en las entrevistas (Simons, 2011), en lo que Restrepo (2016), entiende como ejercicio de triangulación entre observación, entrevistas y documentos. La observación está presente durante todo el proceso de investigación en el trabajo de campo

(Simons, 2011). Se conecta con las demás técnicas de investigación cualitativa en función de la construcción de las relaciones entre discursos y hechos (Izcara, 2014).

Para este trabajo se propone como técnica la observación participante. Esto supone un ejercicio de inmersión y permanencia en las comunidades y de aceptación por parte de las mismas (Restrepo, 2016). La participación en las actividades de la población contribuye a poder captar los significados de hechos y acciones desde las perspectivas de los protagonistas. La participación va haciendo que la figura del investigador vaya ganando aceptación en la comunidad. En la medida en que se va dando esta aceptación se va abriendo el campo para que el investigador tome la iniciativa para proponer conversaciones en función del trabajo de investigación (Restrepo, 2016).

Se habla de participación en cuanto se viene acompañando con estas comunidades ejercicios de análisis de algunos de sus procesos en materia de Educación. En el caso del Resguardo de Canoas se dan apoyos puntuales al trabajo que se realiza desde el consejo educativo territorial y allí se participa en diversos escenarios de planeación y formación a partir del plan de vida. Se participa así en la asamblea de educación de febrero de 2020. Posteriormente se apoya la semana de desarrollo institucional de la Institución Educativa Las Aves entre el 11 y el 15 de octubre de 2021. Allí se cuenta con la posibilidad de devolver a docentes y directivos algunos análisis que se han realizado en el proceso de investigación. En lo que va corrido del año 2022 se ha venido acompañando en la consolidación de un proyecto pedagógico en una de las sedes en donde se implementa huerta escolar como estrategia de integración de saberes. Allí se ha participado en varias sesiones de trabajo con los docentes y se ha contribuido en la revisión de los documentos que se van escribiendo en torno al proyecto. Se participó también del ritual comunitario de refrescamiento de las Tamas de las autoridades del cabildo estudiantil y en una reunión de padres de familia de una de las sedes. Al estar en dichas dinámicas de los territorios como invitado, se ha podido adelantar ese ejercicio de observación participante.

El proceso de observación participante se conduce de la siguiente manera. Después de ese primer recorrido por el territorio adelantado entre los meses de febrero y marzo de 2020 se suspende la presencia en el territorio a raiz del confinamiento ordenado por la emergencia de salud derivada de la pandemia por COVID 19. En el segundo semestre de 2021 y en la medida en que se van flexibilizando las medidas de confinamiento y aislamiento se retoma la presencia

en la comunidad. Hay que decir que durante el confinamiento obligatorio se acompaña de manera remota algunos procesos desarrollados por una de las sedes de la institución educativa Las Aves, y que se realizan algunos conversatorios, también virtuales, con docentes y actores del mundo educativo del Resguardo.

Entre los meses de octubre y noviembre de 2021 se realiza un trabajo intenso de recorrido por algunas de las sedes de las instituciones educativas. Se focalizan algunas de ellas de acuerdo a lo observado en la primera fase de recorrido a comienzos de 2020 y a las conversaciones adelantadas con algunos de los actores del proceso educativo. Se plantea el recorrido en razón a una constatación que viene haciendo la misma comunidad en torno a sus procesos de Educación Propia y es que hay algunas sedes educativas en las que se vivencian más las dinámicas de la Educación Propia. La expresión de algunos de los comuneros es que hay escuelas y veredas que son “más Nasas”. Esta percepción está muy relacionada con la preservación en ellas del Nasa Yuwe y de muchas prácticas ligadas a la espiritualidad propia.

La información obtenida con el trabajo de campo inicial sugiere, a partir de los testimonios de personas conocedoras de los procesos comunitarios y educativos, que hay una correlación entre la distancia que las veredas tienen respecto a la cabecera municipal de Santander de Quilichao, municipio al que el Resguardo pertenece, y una mayor existencia de procesos de Educación Propia conducidos desde las cosmovisiones y con una mayor presencia del Nasa Yuwe en los mismos y en las comunidades. La proximidad con la cabecera municipal produce una mayor multiculturalidad en la población que hace parte de las instituciones educativas y un mayor influjo de la forma de educación del contexto urbano de Santander de Quilichao. A mayor distancia de este conglomerado urbano se encuentra más participación de población perteneciente al Pueblo Nasa y menos influjo del tipo de educaión imperante en el ámbito urbano.

En este sentido y a partir de la información consolidada con actores comuitarios del ámbito educativo del Resguardo se convino en que para poder observar la Educación Propia, en su dinámica más ligada a la cosmovisión, en el territorio, se debía concentrar la mirada en las veredas de: El Arbolito, El Parnaso, Nuevo San Rafael, Paez, California y El Cóndor con sus respectivas sedes educativas. Por razón de la pertenencia de las mismas al Colegio Las Aves, se asume también la sede principal de este ubicada en la vereda El Aguila dentro del recorrido de campo; y por referencia y recomendación tambien de la comunidad y de la literatura recabada sobre el proceso educativo en el territorio se asume la visita al Colegio Juan Tama, ubicado en

la vereda las vueltas. Se visita en varias ocasiones la sede del cabildo y durante un fin de semana el vecino Resguardo de Munchique Los Tigres, el cual desde el origen de Canoas tiene con este una importante relación que pasa no solo por los lazos familiares entre los habitantes de ambos Resguardos, sino también por la existencia de procesos colectivos de construccción en torno a la educación en los que ambos Resguardos participan. Ambos Resguardos pertenecen al Plan De Vida Yu´Lucx.

Habiendo delimitado la concentración del trabajo de campo en estas veredas y en las sedes educativas de las mismas se comienza un ejercicio de presencia en ellas para la segunda fase de observación y para adelantar las entrevistas previstas a partir de la primera fase de observación. Se visitan las sedes, se recorre el territorio circundante a las mismas, se conversa con los estudiantes, los docentes, los comuneros y algunas autoridades del cabildo en diversos momentos de este proceso. El ejercicio de observación se consigna en diarios de campo orientados desde categorías y subcategorías definidas en relación con los objetivos de investigación y reelaboradas en el mismo proceso de trabajo de campo. Las categorías son: Educación Propia y Autonomía Territorial.

En relación con la categoría de Educación Propia la información que se consigna a partir del trabajo de campo se deriva de datos en torno a la comprensión sobre Educación Propia que circula en las comunidades; a los conocimientos y saberes propios del Pueblo Nasa a partir de los cuales se conduce la Educación Propia; a la espiritualidad del Pueblo Nasa y la manera en que desde esta se acompañan los procesos de educación y a las cosmovisiones desde las que se orienta la vida de los Nasa.

Se retoma la construcción discursiva de los Nasa de Canoas en torno al diálogo de saberes presente en la Educación Propia y al elemento de disputa y confrontación entre sistemas de saberes distintos en el contexto de la educación en el territorio. Frente a las relaciones en el territorio entre Educación Propia y autonomía territorial esta idea se construye desde constataciones en torno a cómo la escuela potencia la identidad cultural y cómo el idioma Nasa Yuwe y su revitalización se constituyen en determinantes de la propuesta de la Educación Propia Nasa.

Respecto a la Autonomía se rastrea la manera en que se la trabaja desde la educación a partir de elementos como la autonomía alimentaria potenciada desde huertas escolares y

familiares. Se busca también consignar lo relativo a la educación para la lucha política y una expresión concreta de ello como es el fortalecimiento en la escuela de las Semillas de autoridad. Se recoge también lo relativo al territorio comprendido como escenario privilegiado de formación y educación; la relación de la Educación Propia con los Mayores y su apoyo a la misma al igual que con las autoridades ancestrales.

Para ver los efectos de la Educación Propia en la autonomía territorial se hace a través de las constataciones de la presencia en el territorio de una escuela con rasgos distintos al modelo occidental de la misma en realidades como la transgresión de las temporalidades, estructuras y horarios de la escuela y el carácter que impera en los maestros de ser líderes y actores comprometidos con las comunidades. Finalmente, a la par que se persigue dar cuenta de los efectos de la Educación Propia en la autonomía territorial, se recoge la información en torno a las trabas e impedimentos para la misma.

Las categorías y subcategorías mencionadas estructuran la recolección de la información en los diarios de campo y el subsiguiente ejercicio de sistematización de la información en el software Atla Ti en dónde luego se reagrupan dichas categorías y subcategorias en relación con los objetivos de la investigación. Al basarse esta investigación en los testimonios de comuneros y comuneras del Resguardo de Canoas, el papel del software en relación con la investigación, es básicamente el de ser herramienta para ordenar y clasificar los datos, sin con ello afectar las construcciones discursivas propias de los testimonios. De igual manera el AtlasTi se emplea para condensar, agrupar y generar categorías de sistematización de la información.

En relación con este trabajo de campo etnográfico hay que resaltar que, por recomendación de miembros de la comunidad y de acuerdo a los usos y costumbres de la misma, se adelanta un ejercicio de cateo y apertura de camino desde la dimensión espiritual. En el proceso de investigación se va a verificar que uno de los elementos presentes en los diversos procesos educativos y políticos es la conducción espiritual de los mismos por parte de los Mayores espirituales y a través de los The Wala. La apertura de camino es uno de esos rituales que se practica en diversos momentos de la vida y más especificamente cuando se ha de realizar alguna tarea que requiera de la anuencia de los espíritus y de su acompañamiento. De acuerdo al plan de vida del Resguardo (2013), en la apertura de camino los “Kiwe The”[15], como

[15] Mayor Espiritual

mediadores entre los Nasas y los seres espirituales, examinarán el estado de quien participa en el ritual. Se describe a continuación lo que para el presente trabajo será el acompañamiento espiritual.

3.2.2. Acompañamiento Espiritual

Hay varios ejercicios de orden espiritual, desde la cosmovisión Nasa, ligados a este trabajo. Algunos de ellos implican de manera directa a quién hace la investigación y son ellos los que se van a relatar a continuación como parte de la metodología para el presente trabajo. Su importancia radica en la incorporación en el mismo de un elemento constitutivo de la Educación Propia de este pueblo y es la cosmovisión.

El ritual de apertura de camino es concertado con el The Wala a través de uno de los docentes de una de las sedes. El The Wala pide ir a su casa en la noche y llevar unas ofrendas para el ritual: hojas de coca, cigarrillos, cerveza, champaña, chirrincho. El Mayor, en la conversación inicial, evidencia ser un conocedor de los procesos de educación del Resguardo, y de hecho es uno de los médicos designado por las autoridades para acompañar a las mujeres en sus procesos de parto, para acompañar el programa semillas de vida y para apoyar rituales en las escuelas y en general el trabajo espiritual en ellas.

El ritual de apertura de camino comienza con un cateo que el Mayor hace a través de una bebida tradicional (Chirrincho) y un preparado de diversas plantas entre ellas la hoja de coca. El cateo se hace pasando la bebida por la pantorrilla derecha en un gesto de halar en dirección al muslo. Esto se hace en tres ocasiones. Se le pasa al Mayor la bebida y se brinda. En ese momento el Mayor identifica que hay “buena seña” lo que es indicador de una adecuada disposición para comenzar el trabajo de recorrido por el territorio y de investigación y del permiso que para ello dan los espíritus.

En seguida se brinda a los espíritus una preparación de plantas con champaña. El Mayor le agrega a la champaña las plantas pulverizadas. Me pasa la botella y me indica ubicarla en el piso a unos metros de distancia, al lado de una columna de madera de la casa. Allí se queda. En una mochila prepara las hojas de coca y en una botella mezcla la cerveza que se ha llevado con algo de chirrincho. Mete en su boca unas semillas y me da algunas para que haga lo mismo. Hace una limpieza de mi cuerpo pasando su Tama por él y soplandola con chirrincho que expulsa

de su boca. Luego me indica que escupa las semillas hacia unas plantas sembradas en el espacio en donde hacemos el ritual.

En seguida me da hojas de coca las cuales debo pasar por mi cuerpo envolviéndolo antes de meterlas en mi boca. Se hace lo mismo con otras plantas que él tiene. Bebo un preparado de plantas y mantengo todo en la boca. La sensación es de paz, de júbilo, de conexión con una fuerza derivada de la naturaleza presente en el entorno de la noche en la que se efectúa el ritual. Me indica que escupa todo y lo soplo en las plantas frente a mí. El Mayor en seguida me sopla con dos chontas, una de ellas tiene un crucifijo. Hacemos de nuevo un brindis con el preparado de la champaña y algunas plantas.

Se termina el ritual y la sensación en de tranquilidad, ligereza y limpieza. Muchos de estos ejercicios de apertura de camino y armonización se basan en limpiar y disponer a la persona o la comunidad y esa es la sensación que tengo en ese momento. El Mayor tambien armoniza con las plantas y la bebida el vehículo en el que me voy a conducir durante los recorridos por el territorio.

El Mayor me pregunta a qué comunidades voy a visitar y me da unas recomendaciones para el recorrido. Me entrega unas plantas pulverizadas que debo usar antes de salir hacia cualquiera de las visitas. La preparación para las mismas consiste en tomar una porción de las plantas, envolver el cuerpo con las mismas comenzando por los pies y en dirección a la cabeza retornando a los pies. Se hace esto una vez y luego se llevan las plantas a la boca. Se sopla suavemente parte del contenido llevado a la boca en ambas manos y se soba el cuerpo comenzando por las piernas y hacia el pecho. Se sopla de nuevo otra parte del contenido en las palmas de las manos y se toca luego la cabeza con ambas manos. Finalmente y mirando hacia el punto geográfico hacia el cuál se conduce la visita o el recorrido, poniendo las manos a la altura de la cabeza, con las palmas en dirección al lugar que se visitará, se lo invoca con la mente y la voz mientras se va soplando el contenido restante de las plantas que queda en la boca.

Hay que decir que durante todos los recorridos se hizo este ritual. Siempre fui bien recibido. Anduve todo el tiempo solo en mi vehículo por el territorio sin conocer muy bien los caminos y nunca me perdí. Si bien es un territorio controlado por un grupo armado ilegal y en el que se han presentado diversas situaciones de alteración del orden público nunca tuve un incidente relacionado con este aspecto. Finalmente señalar que justo cuando terminé las visitas

de trabajo de campo, el restante preparado de las plantas cambió su color y su sabor. Las plantas se tornaron amargas y de color negro, como si se hubiesen quemado.

Además del ritual de apertura de camino hecho con el Mayor y de los ejercicios diarios de apertura de camino antes de los recorridos, hay otros tres momentos particulares en los que la espiritualidad va a preceder en el trabajo de campo. Dos de ellos son las entrevistas a dos médicos tradicionales o The Wala. La primera de ellas se hace al Mayor con quien se realizó la armonización de apertura de camino, la otra a un profesor de una de las sedes que es además médico tradicional.

Para la realización de la primera entrevista se pactó una fecha. Sin embargo justo antes de salir hacia la casa del Mayor, me dio fiebre, malestar general acompañado de mucho frío y una fuerte afección estomacal. Cancelé la visita y comencé chequeos médicos. No tenía ni covid ni dengue que fue lo que inicialmente sospechaban los médicos. Los exámenes descartaron estos virus. Sencillamente el cuerpo no respondió. Se pospuso la visita para otro día.

El día en que pude hacer la visita, habiendo superado el malestar físico, al llegar al territorio pasaron varias cosas. Primero tuve que esperar durante un largo tiempo a quién me conduciría a la casa del Mayor. Durante la espera algunas personas ubicadas en el lugar, una tienda en la entrada del territorio, advirtieron mi presencia. Yo evidentemente era un extraño y un joven comenzó a hacer una serie de llamadas telefónicas hablando en Nasa Yuwe. En seguida llegó un hombre adulto que realizó otras llamadas telefónicas tambien en Nasa Yuwe. Llegó entonces una moto y el adulto se acercó a ella y le dijo a sus ocupantes algo en el idioma. Después llega un jóven más. Este tiene un radioteléfono y comienza a comunicarse a través del mismo en el idioma Nasa Yuwe. Pienso durante todo este evento que es el actor armado ilegal quien se alerta con mi presencia y creo que en cualquier momento me van a abordar. Y cuando creo que efectivamente esto va a suceder, sale una niña de la tienda con su padre y me saluda. No la reconozco pero presumo que es estudiante de alguna de las escuelas que ya he visitado. Después de esto los tres hombres de las llamadas se van.

Llega entonces por fin quien me va a guíar a la casa del Mayor. Enciendo el vehículo y comienza una muy fuerte lluvia que va a durar todo el recorrido. La lluvia cesa justo en el momento en que llego a la entrada de la casa del Mayor. Entro y él me está esperando. Me dice

que ya había advertido mi presencia próxima a través de las señas[16] que siente. Suena entonces el Trueno y me dice que “el Mayor Trueno nos da permiso de empezar a hablar”. Brindamos y comienzo mi entrevista que estará acompañada en varios momentos por el sonido del Trueno siempre a mi lado derecho. El Mayor dice que es señal de aprobación y brindamos.

La otra entrevista, al profesor y médico, la realizamos brindando y mambeando. Mambear según Canas (2018) ayuda a agilizar las señas. Comienzo pidiendo al médico permiso para grabar, me dice que si. Le digo que tengo unas preguntas escritas en la libreta y que voy a empezar a hacerlas. Me hace señas de que espere. Me ofrece el mambe, el chirrincho, mambeamos, brindamos y comienza a hablar. El mambe es la hoja de coca acompañada en la boca por polvo extraido de una roca que hay en algunos lugares del territorio. Después de mambear y brindar el médico tradicional que también es profesor, sin que yo haya podido abrir la libreta para leer las preguntas comienza a hablar de diversas cosas en relacion con la espiritualidad y la Educación Propia ligada a la cosmovisión. El Trueno suena en varias ocasiones y entonces brindamos cada vez que suena. El médico dice que hay que brindar para contar con el permiso del Trueno para hablar de las cosas espirituales. Luego de aproximadamente una hora de que el médico hable me dice que ahora si le puedo preguntar. Efectivamente yo llevaba un esquema de preguntas pero me doy cuenta en ese momento que la Mayoría de ellas ya fue abordada por el médico en su charla.

Finalmente se resalta un indicador más de esta participación en escenarios de carácter ritual ligados a la cosmovisión Nasa y que determinan rasgos característicos de la Educación Propia, al igual que marcan importantes diferencias para el procedimiento seguido durante este proceso de investigación. Por invitación de algunos de los docentes de las sedes educativas y con la anuencia de las autoridades ancestrales se participa en el refrescamiento de las Tamas de las autoridades del cabildo estudiantil. Allí participo de todo el ritual con las bebidas y las plantas sagradas y soy armonizado por los The Wala. Allí además de bebida y plantas hay humo de cigarrillo presente en el ritual y se ingiere también el maiz capio. Participo en este ritual no solo como observador sino que soy armonizado en el mismo.

Refiero estos tres eventos como muestra del acompañamiento que la ritualidad supone para el presente trabajo de investigación. Se pide permiso a los espíritus. Se obtiene su permiso.

[16] Las señas son pulsaciones en el cuerpo que las entidades espirituales como el Trueno transmiten a los Mayores y que les dan indicaciones para actuar (Canas 2018)

Se ofrenda a los mismos a través del brindis. Se tiene la permanente protección y acompañamiento en el trabajo y se perciben claras señales de ello teniendo como ejemplo los eventos referidos. Luego de adelantar el ejercicio de disposición espiritual se efectúan las visitas de observación a las veredas, comunidades y escuelas y en ellas se realizan las entrevistas como se describe en seguida.

3.2.3. Entrevistas

La entrevista posibilita ir más allá de lo observado (Izcara, 2014). Esta técnica puede entrederse, de acuerdo a Restrepo (2016), como un diálogo orientado desde el problema de investigación. Este diálogo persigue, desde la interacción entre entrevistado y entrevistador, develar los significados conferidos a las experiencias de los actores (Izcara, 2014; Martínez, 2006), de una manera flexible, pero con gran profundidad y detalle, implicando a quienes participan, en el análisis de sus prácticas y discursos (Simons, 2011). Para la presente investigación esta técnica es pertinente en tanto permite, a partir de unos casos típicos de la Educación Propia del Pueblo Nasa, ejemplificar una manera de conducirse de la misma para la mayoría de esta etnia. Siendo este un grupo poblacional que confiere especial relevancia a su tradición oral y los saberes propios, la entrevista resulta ser una técnica privilegiada para la recuperación de dichas tradiciones y saberes, tanto pasados como presentes, en función del problema de investigación (Restrepo, 2016).

Conviene, por el carácter del presente trabajo, usar la entrevista a profundidad y las entrevistas grupales. La entrevista a profundidad busca la heterogeneidad en la percepción de la realidad y la producción de significado sobre la misma, desde la narración particular (Izcara, 2014). La entrevista grupal puede facilitar mayor riqueza en la captación de los sentidos construidos de manera colectiva y de los consensos producidos sobre determinadas realidades (Simons, 2011), lo que resulta particularmente valioso en una construcción que se ha hecho de manera comunitaria y conducida por las organizaciones políticas indígenas.

Las entrevistas se realizan a Mayores y Mayoras, médicos tradicionales, autoridades de la comunidad, directivos docentes, docentes y comuneros. Las entrevistas se conducen desde las categorías definidas para esta investigación: Educación Propia y autonomía territorial. La entrevista funciona en sintonía con la observación y como un ejercicio de diálogo, confrontación y complementación de la misma.

Se realizan dieciocho entrevistas. Cuatro de estas son colectivas; tres a colectivos de docentes y una a directivos de una institución educativa entre quienes está la Gobernadora del Resguardo para 2022 y el actual coordinador de educación del mismo. Las restantes entrevistas son individuales. Se entrevista a dos The Wala o médicos tradicionales; diez profesores de las sedes educativas, entre ellos un Rector, muchos de ellos que han ocupado cargos como autoridades ancestrales del Resguardo, entre estos hay un docente que en la actualidad hace parte de la guardia indígena del territorio; una a una autoridad elegida por el Resguardo para el tema de educación; y una a un comunero que presta su servicio como dinamizador de la enseñanza y fortalecimiento del idioma Nasa Yuwe en la comunidad (Ver Anexo 1).

Las entrevistas tanto en lo individual como lo colectivo parten de una estructura definida previamente. En la conducción de las mismas y como una propiedad típica de los estudios cualitativos de corte etnográfico, las preguntas se enriquecen en la conversación ampliando o reduciendo el cuestionario. Las respuestas van a ser transcritas y procesadas en el software Atlas Ti desde las categorías y subcategorías ya mencionadas en relación con el trabajo de campo de observación (Ver Anexo 2).

3.2.4. Revisión Documental

La revisión y análisis documental parte de una comprensión amplia de documentos como producción en torno a un problema, contexto o escenario. Los documentos que las organizaciones o contextos producen sobre sí mismos permiten captar la mirada interna construida desde los mismos actores (Simons, 2011). La investigación documental sucede a partir del procesamiento de documentos y la posterior producción de información y de conocimiento sobre los mismos (Tancara, 1993). Si bien el documento es un producto históricamente situado, la responsabilidad en la producción del sentido del mismo no recae estrictamente en la época en la que se genera sino que se implican también las posteriores en las que este es tratado, en tanto las diversas sociedades le dan estatuto y contribuyen a su elaboración (Le Goff , 1991).

En la investigación etnográfica los documentos resultan de utilidad para complementar, en algunos casos anteceder, el trabajo de entrevistas. Esto quiere decir que la mirada de los documentos puede lanzar pistas sobre a quiénes y sobre qué aspectos indagar. También

pueden ofrecer un contexto para la interpretación de los datos derivados de las entrevistas y la observación (Simons, 2011). La revisión de documentos puede también favorecer el establecimiento de temas o categorías para la construcción del problema de investigación y para el análisis de la información relativa al mismo (Fernández, 2006).

Para la investigación que se presenta se contó con un importante archivo construido por las organizaciones del movimiento indígena y las autoridades del Resguardo. Para este trabajo se procesaron 70 documentos producidos en el Resguardo indígena de Canoas que reposan en el archivo del Consejo Educativo Territorial del mismo. También existen documentos relativos a la política pública en materia de educación para los Pueblos Originarios en Colombia. Hay además variedad de investigaciones sobre la Educación Propia y la Educación Indígena en diversos contextos que van desde el local, hasta el nacional e internacional. El análisis de estas diversas fuentes permite hacer una mirada de la práctica y del diálogo que desde la misma se da con las construcciones en materia de política pública, como con las definiciones o mandatos de las organizaciones del movimiento indígena.

3.3. Procedimiento

Se ha venido planteando que el proceso de recolección de la información parte de un primer y profundo ejercicio de observación participante, y que en el momento adecuado, cuando se logra un mayor conocimiento del campo y un grado de confianza por parte de la comunidad (Restrepo, 2016), se da paso a la realización de entrevistas a profundidad y grupales y que son alimentadas y contrastadas de manera permanente por la revisión de documentos, privilegiando los producidos por el movimiento indígena y los actores locales del mismo en el Resguardo y en sus organizaciones. El volúmen de entrevistas se determinó por la calidad de la información, en función de los objetivos de la investigación, más que por la cantidad (Izcara, 2014).

Para la realización de la investigación se cuenta con el permiso de las comunidades indígenas a través de las autoridades. De igual manera para las entrevistas se cuenta con el debido consentimiento y se da cuenta del trato que se dará a la información. Siendo este un proyecto de investigación cuya principal fuente de información es el saber del Pueblo Nasa, se concertará con sus autoridades el uso que la comunidad va a dar a la producción académica que pueda derivarse de la investigación.

3.4. Análisis

Para el análisis se procede a partir de la correlación entre los diversos datos y la reflexión sobre dicha correlación (Fernández, 2006), desde las nociones y conceptos (Izcara, 2014). Algunos pasos dados son: la simplificación de la información, la codificación y categorización de la misma y la producción de un informe de análisis (Izcara, 2014). La contraposición y correlación entre los datos conduce a la transformación de las comprensiones teóricas desde las que se parte (Martínez, 2006). A partir de todo este ejercicio se definen las líneas argumentativas desde las que se presentan los resultados de la investigación (Restrepo, 2016).

La categorización parte de la atenta lectura de todo el material y una selección del mismo acorde a las pretensiones de la investigación y a su enfoque conceptual. Se fracciona la información en temas o categorías, que ya fueron presentadas en anteriores páginas, para luego ponerlas a dialogar buscando nuevas conexiones entre la información categorizada (Izcara, 2014). Se codifica mediante la agrupación en ideas, conceptos o temas, asignando unidades de significado en función del análisis. Este proceso, que puede hacerse de forma manual o a través de programas de computación (Fernández, 2006), para el caso de la presente investigación se realiza haciendo uso del software AtlasTi, considerado uno de los más recomendados para este tipo de investigación (Martínez, 2006). Si bien esta ayuda tecnológica puede facilitar el proceso, permitiendo Mayor volumen de datos, la conducción de la misma siempre responde a la elaboración manual de los sistemas de códigos y los análisis profundos de la información, a partir de las necesidades de la investigación y el curso de la misma, como lo recomienda Izcara Palacios (2014), favoreciendo análisis integrados, interpretaciones y teorizaciones (Fernández, 2006).

4. Educación Propia Desde El Pueblo Nasa

4.1. Qué Entiende El Pueblo Nasa De Canoas Por Educación Propia

Los Pueblos Indígenas en Colombia, entre ellos el Pueblo Nasa vienen construyendo y disputando la Educación Propia, en el marco de sus luchas como movimiento social. La Educación Propia ha venido siendo configurada por ellos mismos como estrategia para el fortalecimiento de la identidad y de la autonomía territorial. En el marco de estas luchas por autonomía y defensa de la identidad, la Educación Propia se ha tornado en un elemento en disputa.

"La Educación Propia es la política de vida de los Pueblos Originarios, que reivindica y salvaguarda el territorio, el gobierno propio y la identidad cultural" (PEBI-CRIC, 2018. P. 5). En esta afirmación están contenidos elementos que el movimiento indígena ha construido en un permanente y largo proceso de reflexión en torno a sus prácticas de lucha política y de educación. Se está entonces ante una definición derivada de la reflexión en torno a dichas prácticas, construida de manera colectiva y llevada a los escenarios de discusión de la política pública en materia de educación para los Pueblos Originarios en Colombia. En el SEIP se establece que "Cada Pueblo orienta su educación indígena propia en el marco del plan de vida, desde su cosmovisión, Leyes de Origen, Derecho Mayor y Derecho Propio, a través de las autoridades indígenas y/o estructuras de gobierno propio" (SEIP, 2019.p.4).

La Educación Propia es entendida por el Pueblo Nasa como pensamiento resultante de la lucha y en tal sentido se la concibe como educación política. Se constituye en un proceso colectivo a lo largo del ciclo vital de las semillas que es acompañado por la familia, la comunidad, las autoridades políticas y espirituales (PEBI-CRIC, 2018). Tanto en estas conceptualizaciones como en las comprensiones expresadas por comuneros y comuneras consultados para este trabajo de investigación, emerge esa misma caracterización de la Educación Propia, desde unos elementos constitutivos: la idea de un camino educativo propio trazado como pueblo; el acompañar todo el ciclo de vida del Nasa; la importancia de la familia y la comunidad como educadoras; el tomar como base las enseñanzas de los Mayores; el direccionamiento desde la espiritualidad y las cosmovisiones; el arraigo con la naturaleza; las transformaciones que supone esta educación en la escuela para orientar la formación hacia el rescate de la identidad, para la pervivencia, la atención de las necesidades de la comunidad y el fortalecimiento de la lucha

política. Es esta comprensión de la Educación Propia la que acá se ofrece, sobre la base de la interpretación de las declaraciones dadas por quienes fueron consultados para este trabajo.

En Colombia tanto el Pueblo Nasa como otros Pueblos Originarios, al igual que los Pueblos Indígenas en América Latina, van a desarrollar experiencias propias de educación comunitaria, que parten de conocimientos y relaciones propias, de epistemes enraizadas en las cosmovisiones. Es a partir de la reflexión en torno a estas experiencias que surgen los proyectos educativos comunitarios PEC (Bolaños y Ramos, 2018). Así lo reconoce uno de los directivos docentes entrevistado, Rector del Instituto Técnico Agropecuario e Industrial Juan Tama y exgobernador del Resguardo “El SEIP sale de construir los PEC. Cuando en los pequeños territorios se comienza a plantear la política educativa se ve la necesidad del SEIP” (J. Menza, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021). Por su parte el plan de vida del Resguardo de Canoas reconoce que la educación, desde la valoración de la ancestralidad, hace parte de ese sueño tejido desde el mismo momento en que se comienza con el proceso de liberación de tierras (Cabildo Indígena del Resguardo de Canoas, 2013). Similar constatación hace uno de los docentes, comunero del Resguardo, entrevistado para este trabajo.

> Educación Propia es una mirada desde el interior de la comunidad, una mirada sobre su camino, lo que pretende ser, sobre lo que busca ser en el tiempo, siempre mirando su pasado, siempre desde el origen. La Educación Propia no es más que pensar entre todos cuál es ese camino; el camino que los Mayores nos dejaron. (J. Campo, comunicación personal, 4 de octubre de 2021)

Pensar ese camino desde lo propio supone detenerse en un claro elemento diferencial de esta propuesta de educación y que está a la base de la disputa de la misma. La Educación Propia del Pueblo Nasa plantea como misión el acompañamiento de toda la vida de todo Nasa. Torres (2016) sostiene que el camino educativo de un Nasa comienza desde la decisión de los padres de tejer su vida. Entendiendo la concepción como un proceso mismo de tejido desde el diálogo en comunidad y con los médicos tradicionales en torno a esa vida y los elementos espirituales que la acompañan. Desde el vientre de la madre hasta el vientre de la tierra y la trascendencia al espacio espiritual, plantea el SEIP (Bolaños y Ramos, 2018). Este acompañamiento de toda una vida comienza en la familia y desde el hogar del Nasa. Por ello es incomprensible la Educación Propia sin ese referente básico que es la casa.

Torres (2016) rescata que, entre los Nasa la Tulpa[17], el fuego, el relacionamiento con la tierra desde la siembra del ombligo y las semillas, son escenarios privilegiados de aprendizaje. En relación con la mujer y su formación la autora hace referencia al tejido como dispositivo de formación que guarda una profunda relación con el cuerpo de la mujer tejedora y con el pensamiento del Pueblo Nasa.

> El camino de una mujer Nasa comienza en la decisión de sus padres de tejer esa vida. Se la acompaña luego, desde el apoyo de las Mayoras, a tejer para los espíritus que acompañan su vida desde antes de nacer y que la enlazan con el Tul[18] (Huerta) y con el idioma. Los padres son los que guían su tejido, el papá corta y raspa la cabuya y la mamá le enseña la técnica y el proceso de elaboración del tejido mientras le va explicando su sentido y le va enseñando la tranquilidad y paciencia necesarias para el tejer y para la vida. (p.70).

En este mismo sentido el dinamizador de Nasa Yuwe en el Resguardo de Canoas afirma que "la Educación Propia es lo que desde la familia nos han dado" (J. Guetia, comunicación personal, 8 de octubre de 2021). El coordinador de educación del Resguardo lo confirma "La Educación Propia empieza en la familia y se debe fortalecer en las instituciones educativas. Comienza en el hogar que viene de hoguera, fuego, la Tulpa. La escuela de los abuelos era la Tulpa. Allí enseñaban los cuentos" (A. Menza, comunicación personal, 19 de octubre de 2021). "Queremos que la escuela sea un enlace con lo que sucede en la casa" (R. Menza, comunicación personal, 20 de octubre de 2021). Los niños Nasa cuando nacen, sus ombligos y la placenta son sembrados al lado del fogón, cerca al calor y al fuego, en el territorio, como una manera de ligar al territorio y transmitir la identidad con el mismo.

En general el Pueblo Nasa y en el caso particular del Resguardo de Canoas que acá se estudia, además de considerar que la educación comienza en la casa y en la familia como ya se ha señalado, plantea también que es a partir de las enseñanzas de los Mayores sostenidas en el tiempo, que se da el aprendizaje para un Nasa. La Educación Propia, sostiene la profesora Lucía, ex autoridad del Resguardo, al momento de la entrevista miembro del comité político que asesora al Resguardo y en 2022 gobernadora suplente del Resguardo, "es cambiar este sistema de educación occidental que tienen las comunidades y aterrizar lo más a los conocimientos propios, de los Mayores, a las diferentes creencias que había anteriormente, que se han perdido,

[17] Fuego o fogata entre piedras "La tulpa ha representado desde la ancestralidad, la unidad familiar, es un espacio donde la palabra se abriga con el abuelo fuego, es donde la comunicación y la Educación Propia se hace práctica" https://www.cric-colombia.org/portal/la-tulpa-como-espacio-de-dialogo/.

[18] En Nasa Yuwe Tul significa Huerta. Representa para los Nasa ese espacio familiar de siembra y vida en tanto allí crecen tanto plantas como animales que acompañan el diario vivir y favorecen la subsistencia

y hacer una educación diferenciada" (L. Valencia, comunicación personal, 27 de octubre de 2021). Este es un elemento en el que se coincide con muchos de los otros Pueblos Originarios en Colombia. Un documento de la ONIC (1998) señala que la educación debe tomar como base los conocimientos ancestrales y consultar con los Mayores, las autoridades tradicionales y espirituales de cada pueblo.

Los saberes indígenas son dinámicos, se transmiten de manera individual y colectiva y están encaminados al respeto de las formas de vida de las comunidades, lo que supone una escuela acorde con el carácter de estos saberes. Es parte de la práctica en materia de educación el darle peso a la voz de los Mayores de las comunidades como manifestación de la existencia de un pensamiento propio que se ancla en la tradición y la cultura. Conversar con los Mayores permite la preservación de tradiciones milenariamente sostenidas en los pueblos (Canas, 2018), "recreadas por la oralidad y sustentados por la memoria histórica (de los Mayores) […] quienes […]orientan con el legado de sus experiencias y saberes ancestrales" (Bolaños y Ramos, 2018. P. 383). Torres (2016) sostiene que el camino de la educación es acompañado por los Mayores quienes desde la infancia guían a partir de esos saberes ancestrales de la comunidad que de acuerdo al planteamiento de Correa (2019) son el corazón de la Educación Propia. Un docente y exgobernador del Resguardo confirma que "los Mayores nos enseñan que nuestro pensamiento debe nacer del corazón" (A, Daza, comunicación personal, 19 de octubre de 2021).

Ya en la escuela se da el permanente acompañamiento de los Mayores en el ámbito espiritual, sobre todo. En los procesos académicos este acompañamiento se constata por ejemplo en la consulta que hay que adelantar con los mismos para conducir procesos de investigación en el territorio. "La investigación propia se caracteriza por: reconocer y practicar la espiritualidad; consultar constantemente con el sabio guía "The Wala"; conversar con las autoridades propias y caminar acorde a las políticas del plan de vida comunitario" (Correa, 2019. P. 61). En este mismo sentido la profesora Lorena Dagua refiere que en la definición del tema de investigación para su tesis de licenciatura y en la aplicación del trabajo de campo y los resultados en la comunidad los Mayores tienen un rol decisivo. Para decidir su tema de investigación ella adelanta una consulta con los Mayores quienes, en la Tulpa, le ayudan a determinar la necesidad de recuperar para la comunidad un ritual que anteriormente se practicaba pero que estaba algo olvidado en la vereda en la que ella realiza su labor como docente. Son los mismos Mayores quienes van a contribuir a la recuperación del ritual en el ejercicio que ella como docente e investigadora lleva a la escuela. Los niños y niñas con los que ella trabaja, a partir de esta

iniciativa de investigación van a preguntar en casa a sus abuelos, sobre la memoria de ese ritual. Es así que muchos elementos del mismo, a partir de un ejercicio académico y de diálogo, van a ser rescatados. “La Mayoría de este proceso de investigación tuvo mucho acompañamiento de Mayores” (L. Dagua, comunicación personal, 19 de octubre de 2021).

Para el Pueblo Nasa construir una Educación Propia es un ejercicio político de resistencia comunitaria. Lo comunitario está muy presente ya que la educación entre estas comunidades apunta más que a los individuos, a los sujetos colectivos. La resistencia está en el origen mismo de este proyecto, que tiene como base no la estructura de la escuela como ha sido orientada en el grueso del territorio colombiano, sino la construcción de experiencias comunitarias, que en su origen se ponen al margen del sistema educativo y que muchas veces van a ser perseguidas por este. Los proyectos educativos comunitarios (PEC), articulados con los planes de vida, logran trascender el espacio de la escolarización (Bolaños y Ramos, 2018). Los dinamizadores pedagógicos, los maestros comunitarios, los sabedores de la comunidad, junto con estudiantes y familias hacen parte del componente educativo del plan de vida (Correa, 2019). Se trata, en palabras de un profesor, de “toda la comunidad reunida en torno a la escuela […]un padre de familia puede venir a enseñar, un profesor puede ser estudiante o aprendiz en algún momento, dónde los niños pueden ser maestros […] darle a la comunidad una educación pensada desde la comunidad […] lo que la gente decidió para educarse” (J. Campo, comunicación personal, 4 de octubre de 2021).

Significa también poder pensar e ir más allá de la escuela como lo expresan los docentes en sus declaraciones y en sus prácticas: “vamos a las reuniones, hablamos con los vecinos, participamos en las Mingas, en las asambleas; a eso es que yo le llamo Educación Propia; toda esta parte del proceso organizativo, el proceso político tiene relación con la escuela, con la Educación Propia” (R. Menza, comunicación personal, 20 de octubre de 2021). En este sentido en el Resguardo de Canoas, el Plan Operativo de Atención Integral del programa Semillas de vida contempla que: la Educación Propia se sintoniza con el derecho Mayor y la ley de origen, desde la relación con la naturaleza, sobre la base de la sabiduría propia, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, Mayores, padres de familia y comunidad en general (Programa Semillas de Vida, 2017a). Ya en las prácticas de educación en la escuela esto se traduce en “concordar con la espiritualidad, traer a la escuela espiritualidades, armonía con la naturaleza” (J. Campo, comunicación personal, 4 de octubre de 2021).

La escuela en el Resguardo Indígena de Canoas promueve los elementos de la cosmovisión Nasa. La ritualidad hace parte de las prácticas de la escuela en la Educación Propia. De igual forma la escuela se incorpora en la ritualidad. Hay ceremonias que se realizan atendiendo a la edad en la que ha de comenzar la escolarización de los niños y que tienen el propósito de incidir en el desempeño académico de los mismos. Esto significa que para las comunidades la escuela hace parte de su vida y también está bajo el cobijo de su espiritualidad. “Se enfatiza mucho en el tema de la espiritualidad al iniciar, no, es el abrir camino” (L. Dagua, comunicación personal, 20 de octubre de 2021). De igual manera la escuela se ha convertido para muchas comunidades en el espacio de revitalización de prácticas y rituales propios que se habían ido olvidando. Las escuelas y los maestros se convierten en dinamizadores de elementos propios del saber (Canas, 2018). “La escuela opera como escenario que pertenece a la comunidad y desde el cual se motiva la vivencia de las tradiciones ligadas al ámbito de la espiritualidad Nasa” (J. Campo, comunicación personal, 4 de octubre de 2021).

Un elemento determinante en la relación de la Educación Propia con la cosmovisión es el arraigo de la misma con la naturaleza, experimentada como una entidad de orden espiritual. “la Educación Propia es cuando está uno conectado con la naturaleza” (J. Guetia, comunicación personal, 8 de octubre de 2021). Este ejercicio de conexión supone familiaridad con los lenguajes de la misma, aprendidos por el pueblo en el día a día de la vida: “la memoria que vive y corre por el viento (la palabra), que da fundamento a la vida de muchos pueblos […]el lenguaje tejido bajo luz de fuego en la tulpa y a piel de pies que han andado desde tiempos milenarios los caminos de piedra” (Torres, 2016. P.51). Desde tiempos pasados “los Nasa todos los días hacían reflexiones desde la tulpa. Se paraban hacia el sol y conversaban acerca del camino, buscaban las orientaciones de la naturaleza” (A. Menza, comunicación personal, 19 de octubre de 2021).

“La naturaleza enseña, las plantas enseñan, los animales enseñan” (L. Dagua, comunicación personal, 20 de octubre de 2021). Esta conexión con la naturaleza derivada de la cosmovisión tiene implicaciones prácticas en la vida de las comunidades y en los procesos de formación: “También están las fases lunares, que el estudiante conozca la época de siembra de cada cultivo” (L. Dizú, comunicación personal, 22 de octubre de 2021) como lo refiere el dinamizador de Nasa Yuwe del Resguardo:

> mis padres siempre nos han enseñado que en luna llena se pueden sembrar tales cosas. En otras fases de la luna otras cosas. Se puede o no trabajar. Debido a ello se tienen buenas o malas cosechas. Así, aparte de la luna, también el respeto a la naturaleza. Todo está conectado con la naturaleza: el arco iris, el aire, la forma de vivir […] qué es lo que

> (uno) tiene que hacer; el agua dónde tiene que ir; qué es lo que se tiene que hacer referente a la salud; cómo tiene que ser el cuidado de la mujer en sus etapas de menstruación (J. Guetia, comunicación personal, 8 de octubre de 2021).

La Educación Propia en comunidades indígenas del Pueblo Nasa tiene la intencionalidad de servir como soporte para la promoción de la identidad de orden cultural de los Pueblos Indígenas y para la defensa de la autonomía territorial como condición de posibilidad de la vida desde las particularidades de los indígenas a partir de "los saberes necesarios para la vida en comunidad" (Profesores Escuela El Arbolito, comunicación personal, 22 de febrero de 2022). "La característica principal de esta educación es lo que tiene que ver con lo cultural […]una de sus tareas es fortalecer la identidad cultural […] La Educación Propia será cuando se validen los aspectos culturales del pueblo" (J. Campo, comunicación personal, 4 de octubre de 2021). "Cuando hablo de identidad es la lengua, la parte cultural. Los usos y costumbres" (M. Bustos, comunicación personal, 6 de octubre de 2021). El Nasa Yuwe y su defensa se traducen en salvaguarda de la identidad; es reflejo del saber, señal de una cultura propia y garantía de identidad; es eje central de los saberes indígenas, pues a través suyo es posible que perduren los conocimientos ancestrales. En ello radica la importancia de que la educación de los Pueblos Indígenas sea en su propio idioma y para la preservación del mismo.

El comunero y exgobernador del Resguardo, sostiene que el elemento principal de la identidad Nasa es el Nasa Yuwe. "En los Pueblos Indígenas Educación Propia es el fortalecimiento de todas sus prácticas culturales […] Lo propio único en mi cultura es el Nasa Yuwe. Hay que recuperarlo y fortalecerlo […] Para mi Educación Propia es el corazón de la comunidad para fortalecer la identidad cultural" (A. Daza, comunicación personal, 19 de octubre de 2021). Esta idea es confirmada por otro docente y comunero "lo propio es el Nasa Yuwe. En él está todo" (L. Dizú, comunicación personal, 22 de octubre de 2021).

En uno de sus congresos la Organización Nacional Indígena de Colombia sostiene que la educación debe ser propia para ponerla al servicio de los intereses de las comunidades (ONIC, 1989). Para el Pueblo Nasa la educación debe favorecer la construcción de la comunidad y el equilibrio en la misma y con la tierra y el territorio. La Educación Propia ha sido y pretende ser de base comunitaria. El carácter comunitario del énfasis de la educación en los Pueblos Indígenas refuerza la idea de que el sentido de la formación es para el servicio a las necesidades de la comunidad, entre ellos la defensa y pervivencia de la espiritualidad, de los valores y tradiciones ancestrales, de la cultura. "el propósito de la Educación Propia es construir

colectivamente, entre los actores de la comunidad" (Profesores Escuela El Arbolito, comunicación personal, 22 de febrero de 2022).

Esto le da al concepto de Educación Propia una connotación que es política, según se advierte en algunas construcciones discursivas en el Resguardo de Canoas. Desde los debates construidos en el Consejo Educativo Territorial, como ejercicio de caracterización de la educación, se reafirma este carácter en relación a la participación comunitaria y autónoma en la construcción de la misma en los territorios (Consejo Educativo Territorial de Canoas, 2015). Bolaños y Ramos (2018), al hablar de los PEC afirman que a partir de la pretensión de articulación con los planes de vida logran ir más allá de los espacios escolarizados de la educación evidenciando allí elementos propios de diálogo, en esa dimensión de construcción política con y para las comunidades, sus necesidades y en respuesta a sus problemáticas. Así lo confirman los profesores entrevistados para este trabajo: "Cómo darles soluciones a las necesidades de la gente, ahí es donde planteamos la Educación Propia" (J. Campo, comunicación personal, 4 de octubre de 2021).

Para el Resguardo de Canoas desde su plan de vida, la autonomía se materializa en la propuesta de Educción Propia, a partir del cumplimiento de lo planteado en el SEIP en términos de una educación estructurada por el Resguardo y administrada por el mismo en condición de autoridad educativa (Cabildo Indígena del Resguardo de Canoas, 2013). En el plan operativo del programa Semillas de Vida (2017a) se asume el carácter político de la educación en relación con este direccionamiento autónomo de la misma en la perspectiva de la lucha por la educación que se quiere. "También es político […]es muy político […] es una educación donde se reivindican derechos […]recuperar nuestro proceso organizativo" (J. Campo, comunicación personal, 4 de octubre de 2021).

Este carácter político de la educación se expresa, además, en acciones cotidianas como las que refieren los profesores consultados para este trabajo: Los procesos educativos están "ligados a la defensa del territorio, al igual que el conocimiento y la práctica de la justicia propia y de las formas organizativas y de autoridad tradicionales" (Profesores Escuela El Arbolito, comunicación personal, 22 de febrero de 2022). En este sentido en las escuelas se cuenta con el cabildo estudiantil, una figura de gobierno escolar sintonizada con la experiencia de autoridad tradicional propia del Pueblo Nasa. El Cabildo estudiantil se encarga de organizar asambleas donde se planean acciones e intervenciones frente a la escuela y la comunidad (Consejo

Educativo Territorial de Canoas, 2015; Instituto Técnico Agropecuario e Industrial Juan Tama, 2010). Se propicia así que los estudiantes conozcan y se familiaricen con los procesos de lucha y de resistencia que se han dado en el territorio (Institución educativa agropecuaria Las Aves, 2009).

En el Resguardo de Canoas los maestros y la escuela articulan los procesos educativos más ligados a la institucionalidad propia de la escuela con procesos desescolarizados, todo en sintonía con los planes de vida. “Se hacen reflexiones alrededor de la tulpa, al comenzar la jornada” (A. Menza, comunicación personal 20 de octubre de 2021). Al igual que en muchos otros territorios del Pueblo Nasa allí se potencian espacios de formación cultural, política, que consideran, a la manera en que lo establece el SEIP, una educación que va desde el vientre de la madre y hasta el retorno al vientre de la tierra y a los espacios espirituales. Y más puntualmente en el escenario de la escuela se busca la síntesis de esos diversos escenarios al “combinar las materias que tiene que ver en la escuela con el saber que hay en la naturaleza y con el saber que tiene la comunidad” (J. Campo, comunicación personal 4 de octubre de 2021).

Las instituciones educativas, en sintonía con las definiciones del Pueblo Nasa, desde sus Proyectos Educativos Comunitarios-PEC, a través de la organización de los contenidos educativos concebidos como tejidos de saberes, plantean trabajar aspectos como la autonomía alimentaria, lo artístico-cultural propio, en articulación con las dinámicas culturales de los pueblos. Sin desconocer la escuela, esta termina trascendiendo a la vida y los espacios de las comunidades en los territorios. El Tul es el lugar de la siembra y del aprendizaje (Torres, 2016) y este está tanto en la casa de cada estudiante como en la escuela misma. Este relacionamiento con la vida y el territorio en una dimensión práctica se experimenta entre los Nasa en diversos lugares y de manera particular, de acuerdo al foco de este trabajo, entre los Nasa de Canoas, en sintonía con los planteamientos de Bolaños y Ramos (2018), de enseñar desde el ejemplo de vida; fortalecer las dinámicas de recuperación de tierras; relacionamiento y referencia de los maestros hacia sus comunidades; construcción y conducción colectiva de lo curricular privilegiando los conocimientos y saberes propios y el diálogo desde los mismos con otros conocimientos, en múltiples escenarios.

Estos rasgos son señalados por el Pueblo Nasa de Canoas y por otros espacios del Pueblo Nasa como característicos de su Educación Propia. En este primer apartado aparecen como enunciaciones que sobre sí mismo y su educación hace este grupo indígena. A

continuación, se van a ampliar algunas de estas comprensiones emanadas de los discursos sobre la educación, tratando de referir, desde la mirada etnográfica, cómo tales declaraciones y construcciones discursivas asumen los sentidos que las comunidades les confieren y se traducen en experiencias prácticas desde las que se configura la Educación Propia.

4.2. Conocimientos Y Saberes Propios Del Pueblo Nasa

Los saberes del Pueblo Nasa, como los saberes indígenas, son propios y distintos. El pensamiento del indígena es cosmogónico, universal, tiene una dimensión de interioridad y profundización, puede auto conocerse y auto poseerse, es comunitario, es trascendente, tiene gobierno propio y de esta forma es proyecto de vida que tiene aspiraciones y razones para hacer su propia historia (Institución Educativa Agropecuaria Las Aves, 2009). En el territorio de Canoas se camina la Educación Propia desde esa comprensión de que el conocimiento y pensamiento del Pueblo Nasa es profundo en tanto incorpora el sentido que los pueblos asumen en sintonía con la Ley de origen (ITAI Juan Tama, 2010).

4.2.1. La Base De Los Saberes Propios Del Pueblo Nasa Son Sus Cosmovisiones. Son Saberes Dados Por Entidades Espirituales Y Recibidos En La Relación Con La Naturaleza.

La base de estos saberes propios, en el Pueblo Nasa, es la ley de origen que se refleja en las cosmovisiones. Son, en tal sentido, saberes de carácter espiritual, que están escritos de diversas maneras en el territorio, como expresiones de un pensamiento comunitario y de resistencia, que confiere identidad al ser de este pueblo, a partir de su relación vital con la naturaleza. Este pensamiento vive además en las experiencias propias, el Nasa Yuwe, y es transmitido, oralmente, por los Mayores; a través de la medicina tradicional; las leyendas; los rituales; los tejidos, arte, bailes y es recreado en diversos escenarios de educación, incluida la escuela, para su pervivencia. En Pueblo Nasa del Resguardo de Canoas se reconoce la complejidad del entramado de estas relaciones, que en este apartado se van a tratar de desarrollar desde la apuesta metodológica acogida en dónde se describen desde las interpretaciones y voces de este pueblo:

> La Educación Propia es pensar la realidad de la comunidad y sobre ella construir, teniendo muy en cuenta la cultura […] lo que es la comunidad en sí… sus maneras sociales y políticas de ser. Por ejemplo, en el Pueblo Nasa la Educación Propia se ha construido así, de manera comunitaria […] donde todos nos encontramos y comenzamos

> a pensar […] cómo reconocer y validar esto que siempre hemos tenido (J. Campo, comunicación personal, 4 de octubre de 2021).

En el Plan de vida del Resguardo de Canoas (2013), se liga la vida misma de la comunidad a ese hito del pensamiento propio que es la Ley de Origen y en tal sentido se circunscribe la comprensión de la vida de este Pueblo y el conocimiento acerca del mismo a dicha Ley. Todo ello supone entender, en este espíritu, la interdependencia entre la comunidad y la naturaleza. Interdependencia sostenida en el ámbito de lo espiritual por los conocimientos que los seres espirituales dan a los Nasa a través de los Mayores y que estos transmiten en la medicina, los rituales y el Kwe'sx Yuwe, entre otras cosas. El conocimiento está ligado a comprender la relación existente entre los elementos de la naturaleza y lo que sueña y proyecta la comunidad.

En el pensamiento Nasa, desde sus cosmovisiones, los Mayores señalan el camino desde lo vivido en el pasado. Se camina tras las huellas de los antepasados en comunidad. Los niños son educados en el conocimiento de los Mayores desde el contacto con esa ley de origen que la madre le transmite con el chumbe, en el caminar, atado a su espalda, mirando al pasado, siguiendo y aprendiendo los pasos de sus papás y sus hermanos (Bedoya, 2010). El trabajo de campo en el Resguardo de canoas permitió constatar este elemento. A las reuniones las mujeres llegan con los pequeños amarrados a la espalda. Ellas mascan la hoja de coca mientras caminan. Llegan a los espacios de asambleas y se sientan a tejer mientras escuchan. Los bebés permanecen atados a su espalda.

Los saberes ligados a cosmovisiones se incorporan en las prácticas pedagógicas que se realizan en el ámbito de la escuela. Los Nasa hablan de la existencia de Çxauw[19], como conocimientos o saberes que les son dados a las personas por los espíritus. En las clases observadas durante el trabajo de campo, los profesores aluden a dichos conocimientos, los cuales se derivan de la relación que, en el nacimiento y la siembra de la semilla, que es una vida de un Nasa, se tiene con el sol y la luna, de acuerdo al calendario propio. Los saberes adquiridos influyen en los oficios. En clase se insiste a los estudiantes en el reconocimiento de que cada

[19] Traduce espíritu, aludiendo a algo que los espíritus le dan a algunos Nasa. Comúnmente en español se habla de "dones", pero la expresión supera el límite de esta traducción. Se habla por ejemplo del don de visión, (*ĩ'cj*) que se traduce como "tener Visiones". La expresión es ĩ'cj *Çxauw* que sería equivalente al don de visiones, aclarando que don no es la mejor traducción en tanto alude en español a poder. Sería más preciso hablar de conocimientos dados por espíritus. *Yu'çe nxi Çxauw* sería lo que los espíritus dan al Médico tradicional, el conocimiento para tratar la enfermedad, la desarmonía, el desequilibrio.

indígena Nasa está ligado al sol y la luna y su nacimiento está emparentado con ellos. Cada Nasa es de un tiempo distinto y esto está marcado por el recorrido del sol y la luna, por su andar, como lo llama el coordinador de educación del Resguardo. Y ese andar es el que da a cada uno los conocimientos que tiene.

La Educación Propia del Pueblo Nasa tiene una importante dimensión espiritual y es en el marco de esta dimensión que se da la transmisión de los saberes por parte de los Mayores, las familias, la medicina tradicional, la ritualidad y las diversas prácticas ligadas a la cosmovisión Nasa como, entre otras: la Siembra del ombligo para inscribir al niño en las leyes de la naturaleza; la labranza de la tierra; el conocimiento del calendario productivo; conocer el territorio y la vida que en él habita (Programa Semillas de Vida Canoas, 2017a), para seguir los lineamientos de la naturaleza y sus formas de transmitir el saber (Collo, 2019); las Mingas, los rituales de medicina tradicional, el tul o huerta tradicional, las artesanías, la danza y la música (Instituto Técnico Agropecuario e Industrial Juan Tama, 2010; Consejo Educativo Territorial Canoas, 2010; ACIN Cxhab Wala Kiwe, 2016ª; Ulcué Pichicué & Ulcué Campo, 2018).

Los saberes de los Nasa son dados a la comunidad por entidades espirituales entre ellas la Madre Tierra (Correa, 2019) y transmitidos por los Mayores, importantes maestros de la comunidad, con el legado de sus experiencias (Bolaños & Ramos, 2018). Tanto los saberes como la práctica de los mismos tienen la finalidad de mantener la conexión con esas entidades de orden espiritual y garantizar la continuidad y pervivencia de dicha conexión. Esto es reafirmado desde el planteamiento de algunos Mayores quienes sostienen que el proyecto educativo ha existido desde siempre, en las orientaciones educativas que han guiado a las comunidades (Benavides, 2013), derivadas de la sabiduría espiritual dada por los ancestros espirituales y el conocimiento que está en la madre tierra (Correa, 2019).

Los espíritus dan a la comunidad a través de los médicos tradicionales, The Wala, los saberes. Estos últimos se constituyen en guías espirituales en razón al conocimiento que les ha sido entregado y que les permite conocer la naturaleza que es también, además de los espíritus, fuente de sabiduría que está anclada a la vida misma e incide en el actuar (López, 2008). En tal sentido la transmisión de la misma se da a partir de diversas formas de enseñanza. Se transmite desde el vientre; desde la palabra que transita en el idioma materno a través de la tradición oral; desde los escritos tanto en la naturaleza y sus manifestaciones como en los tallados de las

piedras sagradas y los tejidos (Quiguanas, 2011); de mano en mano por medio del trabajo de la tierra y del tejido (Torres, 2016).

La conexión con la naturaleza entendida como divinidad y fuerza espiritual favorece los conocimientos que sobre la misma se tienen. En clase uno de los docentes precisa a sus estudiantes que hay tiempos para la siembra y el crecimiento de cada planta, lo mismo para la crianza de los animales. Hay plantas que de acuerdo a la época en que se preparen cambian su sabor y sus propiedades y estos son conocimientos, dice el docente, que poseen las abuelas. De igual manera las abuelas saben que hay unas cantidades y tiempos de cocción que influyen en los sabores y las propiedades de plantas y alimentos. Las abuelas saben poniendo los huevos de las gallinas delante del sol, cuáles van a dar pollos y cuáles no, ejemplifica en clase el docente.

En las clases, el profesor enseña que la luna y sus movimientos en relación con la tierra determinan elementos claves de la personalidad de los niños y niñas y en general de los seres humanos y que este es un saber que los Nasa han transmitido de generación en generación. El profesor se refiere a esta transmisión como saber ancestral y como legado de los Mayores. En entrevista al docente este, ante la pregunta de cómo es que los Nasa aprenden de la naturaleza responde:

> La sabiduría de los abuelos fue comenzar a interpretar lo que la naturaleza iba diciendo. Es muy difícil porque hay que tener una comunicación con la naturaleza y eso se ha ido perdiendo. Ellos escuchaban al sentarse en un sitio muy natural y al escuchar los sonidos aprendían a respetar las señas. Por eso cuando el Nasa se desliga de la ley de origen comienza a perder eso. Deja de importarle lo esencial de la naturaleza y comienza a ver lo más superficial, y ahí nos perdemos, porque dejamos de tomar decisiones frente a lo que la naturaleza nos aconseja.
>
> ¿Cómo saber qué nos aconseja la naturaleza? Los abuelos decían ¡no hay que meterse más en la montaña a sembrar! Y la gente comenzó a sembrar más adentro de la montaña, y esto comenzó a producir cambios en el equilibrio, en el clima y en la escasez de alimentos. Sería uno muy ciego de no poder interpretar lo que la naturaleza nos está diciendo. La naturaleza nos ha estado hablando que no es esta la forma de vivir, no es explotando y explotando. Decían los abuelos ¡si yo corto un árbol tengo que sembrar otro! Y esa es una de las leyes de origen. La naturaleza nos da y tenemos nosotros que dar también.
>
> Siempre pensamos en la armonía y el equilibrio. Hay que tener una conexión para poder interpretar. Los Mayores nos han dejado el mambear[20]. La coca nos da una postura física, una posición mental para comenzar a leer lo que nos quiere decir la naturaleza, a través de las señas. A través de los sueños la naturaleza nos está hablando. Nuestros Mayores nos están hablando para avisarnos qué es lo que está pasando. La naturaleza nos llena

[20] Mascar hoja de coca.

> de conocimientos y algunos tienen los saberes para interpretar la naturaleza (J. Campo, comunicación personal, 4 de octubre de 2021).

En relación con la hoja de Coca como planta sagrada y con el ejercicio de mambear para tener conocimiento, durante el trabajo de campo se verifica la presencia de esta planta en varios escenarios de la Educación Propia. En el trabajo de armonización que me hicieron antes de comenzar los recorridos, una de las cosas que tuve que llevar fue hojas de coca. En alguna de las visitas a una de las sedes educativas, cuando se estaba preparando el ritual de refrescamiento de las Tamas[21] o chontas de las autoridades de la escuela observé como cada estudiante que iba llegando en la mañana a la escuela traía de su casa hojas de coca secas y tostadas en el fogón de leña por las abuelas. De igual manera en el refrescamiento de Tamas al que me permitieron asistir presencié como a cada uno de los estudiantes, desde el más pequeño hasta el mayor, se les daba a masticar la hoja de coca como parte del ejercicio de limpieza. Un ejercicio de limpieza similar realicé en mi apertura de camino conducida por el The Wala. Dos de las entrevistas que realicé para este trabajo, las entrevistas a los médicos tradicionales, fueron conversaciones acompañadas de masticar hoja de coca de manera recurrente durante la charla, pero siempre de acuerdo a las señales que cada uno de los The Wala captaba y a sus instrucciones.

En la entrevista al profesor Jorge Campo se le pregunta por este ejercicio de mambear como una disposición para conectarse con la sabiduría que proviene de la naturaleza. Esto en razón a una mención que previamente el docente hace de ello. El docente aclara que la coca para ellos es una planta Sagrada que da elementos que disponen físicamente para entender aquello que no se puede comprender a simple vista. Es un conocimiento y una relación de carácter espiritual. Se puede usar la coca para hacerse un remedio, calmar algún dolor. Pero, aclara, también si tengo un trabajo muy pesado como sembrar maíz o yuca y me canso muy ligero entonces llevo mi mochila con la coca tostada y comienzo a mascarla y eso me da fuerza. Muchas veces la coca sirve para ponernos en disposición y darnos fuerza, cuando estamos muy débiles.

Para los Nasa el tema de la fuerza alude a disposición de orden espiritual que incide en lo corporal. En los ejercicios de cateo se mide, de forma espiritual, con la ayuda de la coca, esa fuerza. Parte de mi ritual de apertura de camino consistió en catear o medir esa fuerza. El Mayor,

[21] Bastón que portan las autoridades ancestrales y que representa autoridad

luego de haberme rodeado con las hojas de coca y el chirrincho expresó que daba buena seña y posteriormente cuando le pregunté por el sentido de estas palabras me aclaró que se refería a que los espíritus indicaron que había en mí una buena disposición para hacer el trabajo de recorrer las comunidades y el permiso de los espíritus para ello. También en el ámbito de la educación se hacen estos cateos. A los estudiantes se les mide la fuerza, al igual que a los docentes y en caso de que se encuentre debilidad entonces, afirma el profesor Jorge, se procede con la armonización. En ambos ejercicios está presente la planta sagrada, la Coca. La Coca lo que hace es darnos fuerza, afirma el docente.

Le pregunto a qué edad y en qué contextos los niños comienzan a mambear. Él me dice que esas son decisiones familiares. Dice que no todos los indígenas de la comunidad lo hacen. Que hay algunas familias que en las casas practican rituales familiares y allí les dan a los niños un poco de coca para mascar. Me cuenta que él por ejemplo lo hace cuando quiere pensar o procesar alguna idea. También cuando está en los rituales y cuando va a las marchas o a las Mingas para obtener fuerza para la movilización, para que le vaya bien. Lo que recomiendan los abuelos, dice, es tener las plantas alrededor de la casa, cargarlas en la mochila para protegerse. Cada uno hace su remedio, pero son los Mayores quienes dan las orientaciones. Afirma que los Nasa van aprendiendo de los Mayores para qué sirve cada planta. En mi caso, después del ritual de apertura de camino el Mayor me da unas plantas y me indica cómo usarlas antes de ir a cada visita. La instrucción es rodear el cuerpo con las plantas, llevarlas a la boca, bañar superficialmente el cuerpo de pies a cabeza con la saliva que se escupe en las manos luego de masticar un poco las plantas, pensar, invocar el lugar al que se va haciendo un recorrido mental de la ruta y soplar, un poco como escupiendo, pronunciando mentalmente y susurrando con la boca el nombre del lugar que se va a visitar.

La naturaleza y sus espíritus, desde las cosmovisiones Nasa, se comunican en formas y lenguajes que los indígenas de este pueblo van aprendiendo en el curso de la vida, sobre todo en las familias, alrededor del fuego, con los Mayores. Encontrarse con el duende, verlo, ser llamado por él, es una forma en que los espíritus se comunican y transmiten saberes a los Nasa. En clase con sus estudiantes de preescolar una profesora les transmite este conocimiento. Refiere que los abuelos cuentan que quienes lo han visto, al duende, es porque van a tener el poder para ser algo, en beneficio de la comunidad.

La profesora de preescolar de la sede El Parnaso, es una Mayora, hablante de Nasa Yuwe. En clase habla a sus estudiantes en su idioma y ellos le responden. La profesora es designada por las autoridades ancestrales del Resguardo como docente en razón a su conocimiento de Nasa Yuwe y por el conocimiento que en la comunidad y en particular las autoridades tienen de ella. Más tarde en la misma escuela un profesor, también Nasayuwe hablante, va a dirigir un ejercicio con todos los estudiantes reunidos en el patio. Las instrucciones van a ser en el Nasa Yuwe y ella va a hacer la traducción para mí, para otros docentes y seguramente para algunos de los estudiantes que no manejan bien el idioma. La maestra luego de preguntarles qué saben sobre el duende y conversar en torno a estos saberes, comienza a hablarles de él. Los que lo han visto, de acuerdo a los relatos de los Mayores, dicen que anda con un sombrero grandote. Él se aparece en medio de las montañas nubladas. Dicen que cuando uno anda solo por las noches a veces aparece, pero solo al que le va a aparecer. Incluso hasta le habla. Cuentan que a veces en las noches ellos lloran como un niño. Yo misma lo he escuchado. Ellos a veces llaman por el nombre. Ellos llaman con la voz del papá y si usted contesta o voltea a ver, ellos le aparecen, y lo van llevando más abajo. La voz de sus papás se va yendo más abajo y usted se va yendo más allá, porque usted cree que papá está llamando. Pero nosotros, dice, que creemos en la parte cultural, entonces brindamos. Ese duende no es malo, él ayuda a cuidar los animales y el territorio. El duende llama para dar un “don”, un poder; para transmitir la sabiduría para el liderazgo en el territorio; para enseñar a tejer; para enseñar a manejar las plantas medicinales.

Ya se mencionó que el andar del sol y la luna son muy importantes para conocer a las personas. El coordinador de educación del Resguardo sostiene que, de acuerdo a los conocimientos de los Mayores, el sol y la luna influyen y repercuten en la vida del Nasa. La luna acompaña el crecimiento de la vida en sus diferentes formas y ciclos. El sol influye además en las personalidades y habilidades de los Nasa. Desde el consejo educativo territorial y más exactamente desde la gestión del coordinador de educación se viene adelantando la capacitación de los docentes para que conozcan e incorporen este andar del sol y de la luna en las escuelas. Se tuvo la oportunidad de participar en una charla que dicho coordinador da a todos los docentes de las diversas sedes de la institución sobre este tema. En las conversaciones con los profesores aseguran que la mayoría de ellos incorpora este saber en su práctica en la escuela.

La experiencia de los Nasa del Resguardo de canoas ubica la relación del sol y la luna con los cerros que rodean el territorio. El cerro Munchique que es lugar sagrado para el

Resguardo y el cerro de las delicias que colinda con el territorio de Canoas. Ambos cerros, dice el coordinador de educación, Alfredo Menza, le permiten al Nasa seguir el camino diario del sol desde su nacimiento y hasta que se oculta. El año Nasa comienza con el recibimiento del sol en el ritual del "Sek Buy"[22] el 21 de junio. A partir de allí el sol camina hacia su madurez siendo este un tiempo de preparación del terreno para la siembra, afirma el coordinador de educación. El Nasa se mueve en una temporalidad y espacialidad que lo conecta con sus raíces. Mira hacia adelante que es el futuro; atrás tiene las raíces de los Mayores; a su izquierda están acompañándolo quienes ya han partido al mundo espiritual; a su derecha está el pueblo.

La luna, explica el coordinador de educación, traza un camino de ocho momentos que acompañan la vida del Nasa en el año y determinan, según sea el nacimiento, aspectos de la persona, como saberes o habilidades, características de su personalidad, señalando unos desafíos en materia de acompañamiento espiritual. En sus ocho momentos la luna es representada desde el pensamiento Nasa como mujer que es, según sea el momento: bebé, niña, señorita, madre, sabia, brava, tierna y silenciosa.

La luna bebé, dice el coordinador de educación, indica para quienes son nacidos en ese momento que deben ser acompañados espiritualmente, a través de la medicina tradicional, en su condición de debilidad física y de pensamiento. Los que nacen en luna bebe son inestables, celosos, inseguros, enfermos, débiles. Los niños son mocosos, dormilones. Este niño, dice el coordinador de educación, talvez el profe sea buen profesor y dé una buena clase, pero él sale al recreo y cuando vuelve ya no recuerda nada. Ustedes van a tener niños de diferentes momentos en sus sedes y esto puede hacer que mañana los haga quedar mal como docentes, porque si ustedes no identifican eso los van a juzgar por su calidad docente. A este respecto el profesor y médico Edgar Perdomo, en entrevista dice "en luna nueva puedo dar clases, pero ni bolas me van a parar. Es allí donde hay que ayudarlos, pero todo eso es con la familia. Si pasa la fase de la luna y siguen los comportamientos hay que detectar y conversar con la familia, sin entrar a chocar con las creencias religiosas".

En la luna niña, continúa Alfredo Menza, se pueden sembrar verduras y al atardecer cortar el cabello. La luna niña sigue siendo débil, una debilidad acá es que la persona que nace en esa

[22] "Sek Buy", en idioma Nasa yuwe traduce; **Sek,** sol. **Buy,** recibimiento de los rayos solares. **Buucxa,** nacimiento. Tomado de https://www.cric-colombia.org/portal/sek-buy-ritual-sagrado-de-los-pueblos-ancestrales-del-territorio-caucano 9-9-2022

luna es muy ventajosa. De acá vienen los tramposos. Esta es la luna eficaz, del día 2 hasta el 7, para sembrar las verduras. En el día 6 a las 4 de la tarde es propicio para la cortada del cabello, pues el cabello no se debe cortar temprano. El cabello es como la guadua, en la mañana el cuero cabelludo expulsa el agua hacia la punta del cabello y si lo corta en la mañana se pueden presentar dificultades. Quienes nacen en luna señorita se caracterizan por ser muy activos, dotados para el deporte y algo inestables. En esta luna se recomienda preparar semillas para la siembra. Quienes nacen en luna madre, luna formada, son muy inteligentes, muestran habilidades para actividades académicas, pero son muy resabiados.

La luna sabiduría, continúa la explicación del coordinador de educación, también llamada luna Mayora, marca el camino de quienes han de liderar a la comunidad. A quienes nacen en esa luna es difícil enseñarles, pues creen saberlo todo. Son personas que se meten en toda pelea. En la entrevista realizada al coordinador de educación este menciona que se ha trabajado la posesión de las autoridades en la luna sabiduría o luna llena. Otros, dice, hacen potencialización en plena luna nueva, porque están débiles las personas y se trata de ganarle a lo negativo. La luna brava, continúa la charla, marca un carácter serio en las personas que nacen en este momento. Son personas que hacen valer la palabra. En luna brava es tiempo para intervenciones quirúrgicas en animales o personas. La luna tierna acompaña a las personas amables, generosas, amorosas. Finalmente, la luna silenciosa caracteriza a personas pacientes y determina un tiempo propicio para purgar animales y desparasitarlos.

El sol, de acuerdo al momento del año es niño, joven, adulto y Mayor. Afirma Alfredo Menza que quienes nacen en sol niño, entre el 21 de diciembre y el 21 de marzo, son propensos a hablar con verdad. Al finalizar este momento y entrar en sol joven, a partir del 21 de marzo, se recomienda hacer los rituales con el semillero de autoridades. Quienes nacen en el sol adulto, entre el 21 de junio y el 21 de septiembre, son de carácter muy fuerte. Empieza la madurez. En esta época se prepara la tierra. Es tiempo para deshierbar, rozar, preparar terreno. Se hace en agosto la preparación de semillas, el avivamiento de semillas. Se preparan las semillas porque viene la época de sol Mayor. Terminada esta época del sol con viento, confirma el coordinador de educación en la entrevista que se hizo para profundizar sobre este tema, tenemos el Saakhelu[23], que es el avivamiento de las Semillas. Se viene haciendo, dice, en el Resguardo, un

[23] **"**Ritual sagrado de la *Nación Nasa*, en agradecimiento y en cumplimiento de nuestra ley de origen desde el derecho mayor a la naturaleza en su sabiduría por permitirnos vivir en ella, donde se ofrenda a nuestros espíritus guardianes de (*Kiwe Uma*) madre tierra, al sol (*Sekh*), la Luna (*A'te*), la Lluvia(*Nus*), el viento (*Guejxia*), el fuego (*Ipxh*), el cóndor

ejercicio importante de reconocimiento de la semilla a nivel del territorio y hemos tratado que en las instituciones educativas se recuperen las semillas propias, para tener ese banco de semillas vivas en las huertas y el Nasa Tul escolar, en sintonía con ese espacio tradicional que, de acuerdo con Bolaños y Ramos (2018), es construido por la mujer a partir de los saberes propios sobre sustento y alimentación.

El Saakhelu es legado a los Nasa por el Cóndor, una entidad espiritual que se lleva los males, lo sucio, por eso se le ofrece comida (Canas, 2018). El Saakhelu es un ritual de compartir alimentos y trabajo comunitario. En un primer momento en Minga, se preparan los alimentos. En un segundo momento se danza al sol y la luna como representaciones del hombre y la mujer. Luego se disponen los alimentos en un árbol en medio del bosque. Se hace luego el despertar de las semillas donde niños y mayores danzan. Según Canas (2018), se entrega esta tarea a los niños pues se espera que las semillas sean como ellos, puras, resistentes y llenas de energía. En un espiral se disponen todas las semillas que la comunidad comparte, se ofrenda, se agradece a los espíritus y se reparten las semillas a la comunidad para que lleven a sus casas y siembren.

El sol Mayor, dice Alfredo Menza, a partir del 21 de septiembre, marca en los nacidos en esta época un carácter maduro. Este último momento del sol es propicio para la preparación de tierra para la siembra. El The Wala Ramon dijo, en entrevista, que si uno ha nacido en sol picante se debe armonizar en luna nueva y con guarapo de caña. Además, dice que el gobernador no puede ser de sol picante para que pueda manejar a la comunidad. Antiguamente, dice, los Mayores escogían la luna en la que nacería un niño y por eso se hace la siembra del ombligo, para marcar esa relación con la luna. Alfredo en su charla señala que los Mayores solían proyectar de esta manera el nacimiento de los líderes y los guerreros, en tiempos anteriores.

En la entrevista realizada al coordinador de educación este insiste en la necesidad de incorporar en la educación un diagnóstico para reconocer qué tipo de semillas de vida hay en las escuelas, mediante el calendario propio, que es el andar del sol y la luna. En las escuelas visitadas, de diversas maneras se verifica esta conexión con el conocimiento ligado al andar del sol y la luna. Un docente de la escuela El Cóndor lo confirma en la entrevista: Desde la

(*Khdul*), el colibrí (*Eçkwe*) y la semillas de plantas, animales y personas para que reproduzcamos en abundancia, en armonía, evitando hambrunas y desequilibrio social en nuestra casa grande llamado el universo" (https://www.cric-colombia.org/portal/gran-ritual-sagrado-saakhelu-kiwe-kame/).

cosmovisión hablo, les presento la visión de la luna y el sol de los Mayores. Cómo se comunica uno con la luna y el sol. Todo esto, dice, lo explico siempre desde la oralidad. En la sede del Arbolito en clases los docentes aluden a los conocimientos propios de cada momento de la luna y el sol. La siembra en la huerta de la escuela trata de acoplarse a este caminar de sol y luna. En el Parnaso el coordinador de la sede afirma que se están teniendo en cuenta para organizar las jornadas académicas y el mismo calendario académico. El coordinador de educación del Resguardo insistía en que las evaluaciones en el ámbito académico deben tener en cuenta el momento de la luna en el que la mente del Nasa tiene una mayor disposición hacia el conocimiento, esto es en la luna sabiduría. En el caso de la escuela del Parnaso el coordinador de la sede menciona que en los momentos de la luna en que los niños están más activos e inquietos, esto es en la luna señorita, se privilegian actividades a campo abierto, fuera de las aulas, caminatas por el territorio, visitas a las casas de los niños y sus familias, seguimiento a las huertas tanto de la escuela como de las casas de los estudiantes, actividades musicales.

La escuela de El Parnaso está ubicada en la parte alta de la vereda. A ella se accede tomando un desvío en la carretera que de Santander de Quilichao conduce a Popayán, antes de llegar al corregimiento de Mondomo. Por ese desvío se accede a veredas como El Turco y Tres Quebradas y finalmente se llega a El Parnaso. Si se continúa por esta carretera que es destapada, se puede rodear el cerro Munchique y llegar al Resguardo vecino de Munchique Los Tigres. La escuela El Parnaso está diagonal a una casa grande y blanca, que sostienen algunos comuneros entrevistados, era la casa principal de una gran hacienda, propiedad de un sacerdote, quien tenía en el pasado mucho ganado y una inmensa extensión de tierra para pastar allí. La casa, junto con las tierras hacen parte del territorio liberado en los procesos de liberación de la madre tierra.

En la escuela hay un altoparlante desde el cual los docentes hablan a la comunidad. Es también utilizado para comunicaciones propias de la vereda. En una ocasión en la que estuve allí en la vereda un docente, que es además médico tradicional, le habló a la comunidad en Kwe’sx Yuwe, invitando a que se acercaran a la sede a matricular a los niños. La traducción de lo que este decía la hizo para mí el dinamizador de Nasa Yuwe, quien también vive en esta vereda. Ese día no se citaron a los niños a clase. Se mataron dos gallinas de las que han crecido allí mismo en la escuela y los docentes visitaron casa por casa la vereda para tomar el listado de los estudiantes que se iban a matricular. Terminado este recorrido, los participantes en el mismo disfrutaron de un sancocho preparado en la escuela. Refiero estos detalles en razón a que

señalan una manera particular de ser de los maestros Nasa y una forma de relacionamiento particular con la escuela y la comunidad.

En el camino que lleva hacia el Parnaso noté la existencia de una escuela que estaba cerrada. Pregunté a los docentes del Parnaso y me explicaron que al estar aún la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID 19, las escuelas que no pertenecían al Resguardo indígena no habían retomado actividades. Por cuenta de la emergencia sanitaria se suspendieron actividades presenciales en las escuelas y colegios en todo el país, sin embargo, las escuelas indígenas en el Resguardo no mantuvieron sus puertas cerradas durante mucho tiempo por varias razones, una de ellas es que en las casas de los estudiantes no hay servicio de internet y tampoco computadores. En ocasión de mis visitas y recorridos a las escuelas del Resguardo para el trabajo de campo, llevaban ya varios meses abiertas, mientras que las que no pertenecen a los indígenas seguían cerradas.

El Pueblo Nasa hizo frente a la pandemia confiando en la medicina tradicional. En una ocasión conversando con el Rector de una de las instituciones educativas a la cual pertenecen las escuelas que visité, me dijo que a la mayoría de los profesores les había dado COVID y lo trataron como se tratan en el territorio las gripas y la fiebre, con plantas medicinales y cuidados ancestrales. Para el momento de mi visita, aunque en algunas instituciones educativas en el país seguían con cierres y medidas extremas de bioseguridad, en las escuelas del Resguardo parecía que nunca hubiese llegado la COVID. Apelando a sus saberes propios se estaba enfrentando lo que para el mundo entero fue uno de los Mayores desafíos de salud pública en los últimos tiempos. Por cuenta de esta particular manera de ser de una escuela que confía en los saberes propios también la matrícula de niños creció, pues de las otras escuelas que permanecían cerradas muchos niños fueron trasladándose a esta que estaba en pleno funcionamiento.

La escuela de Parnaso cuenta con un profesor que es además médico tradicional. No hay una entidad que confiera ese título. Es el reconocimiento de la comunidad lo que valida a un médico. Este profesor, un hombre joven en relación con otros médicos que conocí, poco a poco se iba ganando el respaldo de su comunidad en esta labor. En parte es gracias a esa condición de sabedor de la medicina tradicional y al respaldo de su labor como médico por parte de la comunidad, que se le da el lugar como docente en la escuela. Si bien es un profesional de la educación, un licenciado, en el Resguardo de Canoas y en general en el pueblo indígena Nasa, los docentes más que profesionales de la educación son actores comunitarios. El respaldo a un

docente viene de su comunidad, es a ella a quién se debe y es ella la que en últimas le pedirá cuentas por su labor.

Este docente ofrece la imagen de una escuela en la que los saberes propios del Pueblo Nasa entran e influyen en su curso. El profesor sostiene en su declaración en la entrevista, que de alguna manera su conocimiento de estos elementos de la espiritualidad le permite tener una captación distinta de niños y niñas y poder perfilar su acción desde una interpretación de la acción pedagógica distinta. A este profesor me lo encontraré más adelante, colaborando con los Mayores, en el ritual de armonización y refrescamiento de las Tamas de las semillas de autoridad. Él va a ser el encargado en el mismo de distribuir entre los niños las hojas de coca para la limpieza y el maíz capio como alimento dulce después de la limpieza. También va a entregar la bebida para que finalizado el ritual los niños, ya habiendo refrescado sus Tamas, hagan el brindis en el que van a presentar antes de salir del espacio sagrado, las intenciones para su periodo de gobierno escolar y el pacto de cada uno con alguno de los espíritus.

Al coordinador de la sede El Parnaso le preguntó si en la escuela se hacen algunos rituales. Lo que él me dice es que al comienzo de año escolar se hace una armonización. Cuando se va a salir de la escuela, al final del año, también. Al profesor que es médico tradicional le pregunto si aborda desde el punto de vista de la medicina ancestral a los estudiantes en la escuela, me dice que lo hace siempre con el consentimiento de los papás y a petición de los mismos. Él es, sin embargo, de acuerdo a lo dicho por el coordinador de sede, quien conduce los ejercicios rituales en la escuela. En la sede de bachillerato de Las Aves, el docente Albeiro Daza confirma esta práctica. De la familia, dice, traen por ejemplo la orientación para llamar al médico tradicional. Las familias acuden a la medicina tradicional. A nivel de institución se armoniza cuando hay conflictos. Viene el médico, hace todo su ritual.

A propósito de una entrevista al profesor y médico Edgar Perdomo, sobre la presencia de la espiritualidad en la Educación Propia y sobre sus conocimientos como médico y la presencia de los mismos en la escuela, va a referir que las intervenciones en la escuela de su parte como médico hacia los estudiantes tienen que ver con ayudar a superar la debilidad y favorecer conexiones espirituales que fortalezcan. Esto incluye conectarse y conectar a los estudiantes con lugares espirituales que potencien. En la entrevista refiere permanentemente esta conexión con los espíritus:

> Hay muchos espíritus que en este momento acompañan, pero también otros que aplacan y traen malas cosas. Yo digo, voy a hablar del Trueno, del ser supremo (en este momento de la entrevista truena), cuando voy a hablar de él siempre hay que pedirle permiso, brindar para poder hablar de él. Él nos guía en todo momento. No hay verano ni invierno en que no esté. Él está ahí. Alrededor están los otros espíritus. Alrededor están las aves que en este momento nos están diciendo algo. Ellos nos han escuchado porque les hemos brindado. Ellos por rato llegan. Llega el viento. El viento hace girar las plantas y nos da fuerza a nosotros porque estamos en armonía. A todo espíritu hay que saberlo aplacar. Ellos son los que protegen. Ellos son los que nos cuidan. Ellos están en todo momento. Pueden ir atrás o adelante acompañando.
>
> Las plantas son espíritus de mucho poder. Hay unas plantas para hacer el bien. Pero también hay Mayores que hacen el mal con las plantas. Pero hay que saber coger las plantas. Plantas de la derecha para el bien y de la izquierda para el mal. Pero se intercalan para determinados trabajos. Para equilibrar. Las señales del día, de la luna, son espíritus. Hay que saberlos interpretar. Hay que pedir permiso para salir, hablar con él. Llega un momento en donde el espíritu se puede presentar en un familiar. Los sueños también dicen mucha cosa. Advierten y también están dando fuerza y esperanza (E. Perdomo, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

Ya se ha mencionado antes el escenario de esta entrevista como un momento particularmente cargado de espiritualidad en el conjunto del trabajo de campo. La entrevista había sido pactada con anterioridad. Cuando visité la escuela del Parnaso logré conversar con el profesor unos minutos. Mientras estuve en esa sede los profesores organizaron una actividad para que pudiera conocer a los estudiantes. Nos reunimos en una especie de coliseo que hay en la escuela. El profesor, en Nasa Yuwe, da las instrucciones a los estudiantes, la mayoría entiende, la profesora de preescolar hace la traducción para quienes no manejamos el idioma.

La actividad consistía en que cada niño se presentara en el idioma. La forma de presentación en Nasa Yuwe es distinta para hombres que para mujeres. Los niños tienen clara esta distinción. En seguida de presentarse cada uno debe imitar un animal que se vea en el territorio. Los demás deben decir el nombre del animal en Nasa Yuwe. Es un juego que provoca muchas risas por la imitación de animales. Luego de estas presentaciones los estudiantes vuelven a sus clases. El profesor Edgar, que sabe de música tradicional, trabaja con un grupo de estudiantes haciendo uso de instrumentos propios del Pueblo Nasa; tambores y flautas. Terminada la jornada me acerco al docente para solicitarle la entrevista. Él me dice que, con mucho gusto, pero que otro día pues debe prepararse. Prepararse significa hacer uso de las plantas medicinales y las ofrendas a los espíritus. Tener en la mochila o jigra lo necesario para la conversación. Debo traer mi mochila con las medicinas, me dice.

Días después, en una reunión de todos los profesores en la sede principal del colegio Las Aves me aborda y me dice que ya está preparado, que si quiero podemos hacer la entrevista. Nos reunimos en una zona apartada del colegio, en una mesa cerca de la huerta y los animales. Intenté comenzar y prendí la grabadora para empezar a hacer las preguntas. Le dije que si podíamos comenzar la charla y le recordé el sentido de la misma. El profesor me indicó que aguardara y comenzó una serie de rituales de disposición para la conversación. Unos rituales que pude entender tenían como finalidad contar con el permiso de los espíritus para hablar de ellos.

La disposición para la conversación consistió en mambear y brindar a los espíritus con chirrincho. Cada una de estas acciones con un determinado protocolo. Tomar la hoja de coca con la mano derecha, rodearse de pies a cabeza con ella y llevarla a la boca. Después se pone la piedra (mambe que activa la hoja) en la boca para acompañar la mascada de coca. Luego se brinda con chirrincho, ocho veces, esto de acuerdo al número determinado por la fuerza del médico, me aclara Edgar. Cada quién va encontrando su número me dice. Se rodea la pierna derecha, se jala y se toma.

La disposición espiritual para la conversación se va sintiendo de manera inmediata. La pretensión de hacer una entrevista estándar va desapareciendo de mi mente. El profesor comienza a hablar. Le pido que me explique lo que acabamos de hacer. Me refiere que estamos brindando para pedir permiso y para aplacar a los espíritus. Comienza a hablar y durante mucho tiempo va desarrollando ideas en torno a algunas de las cosas que yo necesitaba saber, aunque no estaban en el formulario de entrevista. De alguna manera no las había puesto porque pensaba llegar a ellas solo si se daba la ocasión. Pero tal movimiento no fue necesario. El profesor simplemente me fue contando muchas cosas, hilando una conversación que parecía responder a un libreto de preguntas estructuradas.

Entonces comencé a tomar algunas notas, sobre todo a escribir preguntas que me iban surgiendo de lo que él me decía. Su tono era pausado y su discurso un tanto críptico. Me hablaba de una realidad que escapaba del todo a mi comprensión, aunque su conversación era fluida. A este mismo profesor lo he escuchado hablando en Nasa Yuwe y su discurso es mucho más fluido cuando habla en su idioma. Me queda la sensación de que el ejercicio de traducción que se hace de ese pensamiento al castellano no permite la comprensión plena del mismo. De igual manera me queda la sensación de que al hablar de un mundo espiritual el idioma en el que dicho mundo

intenta traducirse se puede quedar corto. Esta idea la confirmaría luego en la entrevista al Mayor Ramón y al Dinamizador de Nasa Yuwe, Jorge Guetia.

El profesor Edgar brinda cada vez que menciona a alguno de los espíritus. Le brinda para pedirle permiso, para obtener su beneplácito. Durante la conversación brindamos varias veces. También renovamos la piedra de acompañamiento del mambe. Antes de ingerir más hoja de coca tomamos con la mano izquierda un poco de la que tenemos en la boca y la depositamos en la tierra. Luego si, con la mano derecha introducimos más hojas de coca en la boca, luego más de la piedra mambe y brindamos de nuevo. Al concluir la conversación sacamos toda la hoja de coca que nos queda en la boca y la arrojamos a la tierra. Antes de terminar la conversación, me recomienda siempre brindar y siempre abrir camino para ingresar al territorio. Me dice que los espíritus son celosos y hay que brindarles y que los Nasa también lo son y por eso hay que brindarles para que uno pueda ser bien recibido.

La entrevista al profesor y médico, al igual que la entrevista al Mayor con quién hice el ritual de apertura de camino y las expresiones de los The Wala en los espacios rituales en los que pude participar, evidencian unos saberes que han sido transmitidos y recreados desde esa dimensión espiritual de cercanía con la naturaleza. El coordinador de educación, en la entrevista que le realicé, sostiene que estos saberes llegan al Nasa desde su cosmovisión. El ser del Nasa lo hace sensible a la identidad con estos conocimientos. Me dice:

> El cuerpo anda, el corazón siente y la espiritualidad da sabiduría. La sabiduría viene desde la orientación espiritual, desde las señales. La sabiduría se da desde el sentir. Con los niños cuando les entregamos la Tama que representa el acompañamiento espiritual, cada color de la Tama tiene un significado que le viene de la naturaleza: morado sabiduría, negro tierra, azul agua, verde naturaleza, amarillo energía, blanco equilibrio, rojo amor y triunfo (A. Menza, comunicación personal, 19 de octubre de 2021).

De las plantas se habla con respeto, con la reverencia que la relación espiritual con ellas impone. Uno de los docentes de la escuela El Cóndor, Antonio Ulcué, quien también es profesor de Nasa Yuwe en la Universidad del Valle, expresa que en lo referente a las plantas para hablar de ellas o para utilizarlas hay que pedirles permiso y de alguna manera pagarles, ofrendarles. Las plantas tienen su dios, continúa, los animales y los alimentos, tienen su espíritu. Para pagarles utilizamos el chirrincho. Este es el sentido de brindar, ofrendar a los espíritus antes de tomar la planta. En entrevista el profesor Edgar Perdomo de Parnaso menciona que el respeto a la naturaleza se enseña desde las tradiciones, aprender a obedecer y a respetar. Les decimos, continúa Antonio Ulcué ¡acá sale un arco iris, no lo señale! Los estudiantes comienzan a indagar.

Por ahí comienza la tarea. Decimos, ¡al otro lado va a llover! Y empieza a caer agua. Se da la reflexión sobre esas conexiones con la naturaleza. Integrar los conocimientos espirituales con lo pedagógico a base siempre del respeto. Nosotros a través del concepto de la luna integramos todas las áreas. Pero de la luna o del viento no vamos a hablar por hablar. Tenemos que tener un poquito de coca para que todo lo que voy a hablar me salga bien.

La escuela de El Cóndor, ubicada en la vereda que lleva ese mismo nombre, está en la parte más alta, fría y neblinosa, del Resguardo. Está en el límite que le impone el cerro Munchique a los Resguardos de Canoas y Munchique Los Tigres. La sede está en la antigua casa de una hacienda que fue liberada en los procesos de liberación de la madre tierra adelantados por el Pueblo Nasa. La escuela tiene dos maestros. La primera vez que la visité en el año 2020, tenía solo uno. Hoy tiene dos, dado el número de estudiantes. Son dos maestros, dos Mayores, que llevan mucho tiempo prestando ese servicio al Resguardo y que conocen desde dentro los procesos de la educación en el mismo. Ambos hablan el Kwe'sx Yuwe.

Para la entrevista a los docentes del Cóndor llego a la escuela por mi cuenta. Los profesores están en una mesa del restaurante escolar junto con los estudiantes, tomando el refrigerio. Es un clima bastante frío, lo que genera una suerte de recogimiento en los cuerpos de los profesores. Comienza una conversación bastante interesante con los profesores. Ya he dicho que son dos profesores Mayores y que tienen bastante experiencia de trabajo en la comunidad. Son ese tipo de profesores que han sido nombrados después de largos procesos de pertenencia a la comunidad y de trabajo como docentes en la misma. Ambos son profesores provenientes del campo, con un acumulado dado por su experiencia. Son docentes que se han vinculado al trabajo en razón a su labor comunitaria pero también en razón a su conocimiento de Nasa Yuwe. En la conversación los profesores van contando diversas historias en relación con cómo han sido los procesos educativos desde los tiempos en los que ellos comenzaron su vínculo como docentes en las instituciones educativas.

En la conversación aparecen quejas sobre la educación, el presupuesto, la estandarización, las presiones por las pruebas externas. Pero no parecen ser ni las matemáticas ni el lenguaje lo que les interesa a estos profesores que se aprenda. Esta escuela parece estar más centrada en la construcción de relaciones entre los niños; más pensada como un escenario de protección de los niños y la cultura propia del Nasa, que como un lugar de adquisición de los saberes propios de la escuela occidental. En la conversación con los profesores y en la

observación que pude hacer de sus clases hay permanentes alusiones a elementos de la cotidianidad de la vida del Nasa. Sí bien están presentes la enseñanza de las matemáticas o el idioma español, ambos contenidos son abordados desde elementos de la cotidianidad, en el territorio.

El profesor Antonio Ulcué es él mismo un liberador de la madre tierra. Mientras conversamos con él y su compañero Adelmo Campo, tomando café, en medio del frío de la montaña donde está la escuela, me señala unas montañas a lo lejos. Por allá está la finca que estamos trabajando, me dice. Me cuenta que recientemente la han liberado y que allá está su mujer mientras él está en la escuela.

La entrevista que le hago a este profesor, minutos después, se desarrolla en el salón donde están los niños más pequeños. Él tiene a su cargo los niños de preescolar, primero y segundo, el otro profesor tiene los más grandes, de tercero a quinto. Mientras conversamos me muestra un cuaderno en el cual prepara sus clases. Contiene historias que ha escuchado de los Mayores y que las transmite a los niños, algunas canciones tradicionales y algunos versos. Partes del mismo están escritas en Nasa Yuwe. Mientras me lo muestra me va haciendo la traducción. También me muestra las carteleras que él mismo ha hecho con palabras en Nasa Yuwe y ha dispuesto en las paredes del salón. Las traduce para mí. Son carteleras que hablan del sol, de la luna, de la tierra, del arco iris. Elementos de la espiritualidad del Pueblo Nasa.

En algún momento de la entrevista le pregunto cómo enseña el Nasa Yuwe a los niños. Me dice que más que enseñar lo que hace es cantar o contar historias en el idioma. Que el Nasa Yuwe se ha perdido mucho en la comunidad y que mientras en la familia no se hable no tiene sentido enseñarlo en la escuela. El equipo que se encarga de promover el idioma en el Resguardo, del cual él hace parte, está más concentrado en este momento en trabajar con las familias en las veredas. Por ello hay dinamizadores de Nasa Yuwe recorriendo el territorio y haciendo talleres con la comunidad. En la escuela, me dice el profesor Antonio, lo que yo hago es familiarizarlos con palabras, historias, canciones, en el idioma. Además del idioma, da especial importancia en la clase a elementos de las cosmovisiones del Pueblo Nasa.

El Nasa Yuwe, me dice, lo trabajo más desde las acciones de la cotidianidad de los niños y no tanto en el contexto de clase. En el patio, en el juego, en el restaurante, les hablo en Nasa Yuwe. Esto reafirma una idea que ya ha aparecido al conversar con otros actores del sistema

educativo. Algunos de ellos plantean que al parecer hay una decisión de no circunscribir el idioma al ámbito puramente académico, sino ponerlo a jugar más en relaciones de la cotidianidad. Y en este sentido el profesor Antonio indica que con los niños usan el idioma en los juegos, en la toma del refrigerio. La escuela, al interior de las aulas, parece ser un escenario para aprender lo de afuera pero no siempre un escenario para desarrollar lo de adentro, lo propio. Dentro de las aulas se lee y se suma, afuera se aprende lo propio.

Una idea similar me surge estando en la escuela de El Arbolito en relación con el idioma. Luego de haber observado varias clases en las que los elementos de la cosmovisión se conjugan con los contenidos de la educación que impone el ministerio de educación para todas las escuelas, en el espacio de toma del refrigerio, mientras las autoridades estudiantiles revisaban que los platos hubiesen quedado bien lavados en la medida en que cada niño se los entregaba, comenzaron a conversar en Nasa Yuwe. Yo les pregunté que si siempre hablaban en su idioma entre ellas. Me respondieron que sí. Les pregunté que si en la casa hablaban en Nasa Yuwe y me dijeron que todo el tiempo, que sus papás y abuelos les hablaban en su idioma.

Para el caso de la escuela de El Arbolito ninguno de los docentes habla Nasa Yuwe. Saben palabras, articulan frases, pero incluso una de las docentes me dijo en alguna ocasión que en la clase de Nasa Yuwe ella era corregida por una estudiante por lo cual optó por apoyarse en esta para las clases, casi que la puso de profesora del idioma. En el caso de El Cóndor los dos profesores son hablantes del idioma. En el caso del Parnaso también hay dos Nasa Yuwe hablantes. Pero en los tres casos, y en general es la constante en las escuelas visitadas, los contenidos de la escuela occidental están en español. Las cartillas, guías, fotocopias o materiales de apoyo están en español. Estos son los materiales que se trabajan dentro de las aulas. Aclaro, no es lo único que se trabaja dentro de las aulas. Hay un esfuerzo decidido de algunos profesores, de algunas escuelas y de la coordinación de educación y las autoridades del Resguardo, por introducir en las aulas elementos de lo propio. Pero al interior de las aulas el idioma privilegiado parece ser el español y los contenidos privilegiados parecen ser los requeridos por la escuela en su forma estándar occidental.

Afuera de las aulas, en las huertas, en el cultivo de café, en el juego, en el comedor estudiantil, en la danza, en los rituales de armonización, de refrescamiento, de apertura de camino, están más presentes el Nasa Yuwe y las cosmovisiones. En las instituciones educativas parecen cohabitar dos escuelas. Una que sucede dentro de las aulas, en español, desde los

contenidos sobre los cuales van a ser evaluados los estudiantes en las pruebas externas y otra que tímidamente entra a las aulas, pero que emerge de manera más notoria en el exterior, en el espacio abierto, fuera de las aulas, en el territorio, en el patio, en el camino que de la casa conduce a la escuela, en el río o la tulpa donde se hace el ritual. Un profesor me dice que el cierre de las escuelas por la pandemia los puso frente a una constatación. Retomamos con mucha fuerza, me dice, un principio de nuestra educación y nuestra escuela y es que nuestra escuela es el territorio. La pandemia nos obligó a cerrar las sedes, pero nos lanzó a estudiar en el territorio, donde siempre ha sucedido la Educación Propia. Pero las aulas tienen esa investidura de lugar cerrado para aprender matemáticas y español y en el territorio de Canoas, donde las escuelas han sido construidas a pedazos por el estado, desde un modelo arquitectónico estándar, esto parece confirmarse.

En el colegio Juan Tama hay una tulpa. El fuego en ella permanece encendido. Los estudiantes acuden a ella para conversar. Allí se reúnen al comenzar la jornada y se narran historias. La tulpa del Juan Tama es solicitada por la comunidad para diversas actividades de orden espiritual. Las autoridades se reúnen allí para hacer armonizaciones, también lo hacen las instituciones educativas. En una conversación con directivos del colegio Juan Tama y el coordinador de educación del Resguardo este último mencionaba la importancia de que las distintas instancias tuviesen su propia tulpa. Pregunté cuál era la razón. Me indicaron que en principio no había problema en prestar la del colegio, pero que esto les significaba un trabajo posterior de armonización y limpieza de la misma. Más que el espacio como espacio físico era la carga espiritual del mismo lo que preocupaba a los comuneros en esta conversación.

El cabildo en su sede no tiene tulpa. Tampoco el colegio Las Aves. Hay una tulpa del Resguardo en la vereda Nuevo San Rafael. En ella tuve la oportunidad de brindar cuando estaba haciendo el primer recorrido de reconocimiento del Resguardo antes de comenzar el trabajo de campo. Ese día tenían el ritual de refrescamiento de las Tamas de la autoridad escolar de la sede Nuevo San Rafael. Fue la primera vez que visité esta vereda y esta sede.

Allí me sorprendieron varias cosas de eso que he llamado el afuera de las aulas. Llegamos con el Rector de la institución educativa Las Aves. Era el recorrido en el que él me presentaba a los docentes y les anunciaba que iba a estar haciendo mi trabajo de campo en el territorio. Ese día los estudiantes no estaban en las aulas. Los que había estaban en el patio, sentados en el suelo, al lado de sus profesores. Los estudiantes en la medida en que iban

llegando le entregaban a la profesora o al coordinador de educación una bolsita con hojas de coca traídas de la casa. Supe luego que era coca tostada en el fogón por las abuelas de cada uno de los niños. La coca era depositada en una bolsa más grande. Nos dieron a mascar al Rector y a mí. Los profesores también mascaron. Hubo comentarios sobre la buena calidad de la misma.

El Rector me dijo que yo tenía mucha suerte de haber llegado justo ese día porque sería el ritual. Los Mayores, los The Wala, aún no habían llegado. Hicimos un recorrido por la escuela y el Rector me presentó a un docente que estaba con un machete haciendo trabajo en la huerta. En la conversación que tuvo con el Rector asumí que él se quedaría trabajando en la escuela, en actividades ligadas a la huerta, con los niños que no participarían del ritual. Al preguntar porque unos niños se quedaban en la escuela me dijo que eran los estudiantes que por su confesión religiosa sus papás no les permitían participar de esos rituales. Salimos luego de la escuela junto con los niños y en dirección al ritual de refrescamiento de Tamas. Los The Wala aún no habían llegado. El Rector y el coordinador de educación me llevaron a conocer la tulpa donde brindamos con chirrincho. Se comentó algo en relación con la buena calidad del mismo. El Rector me dijo luego que ese chirrincho era elaborado por el entonces coordinador de educación, quien además de vivir en la vereda es un Nasa Yuwe hablante y en la actualidad, después de haber dejado la coordinación de educación, se desempeña como dinamizador de Nasa Yuwe en esa vereda y las veredas cercanas, vinculado por el Resguardo para esta labor. Ya para entonces me había dicho el Rector que un porcentaje importante del presupuesto del Resguardo se destina para educación, lo que indica que además del dinero del Estado, hay unos recursos propios que permiten fortalecer los temas educativos, como este de la dinamización del idioma.

De esta Tulpa de Nuevo San Rafael va a hablar la profesora Lorena Dagua a propósito de su trabajo de investigación en el que recupera para la comunidad un ritual perdido que es el de “la bajada de la Chucha”. Los Mayores, en esta tulpa, le van a ayudar a encontrar el horizonte de su trabajo de investigación y la aplicación del mismo en el ámbito de la escuela y la comunidad. Este trabajo de investigación, dialogado en la tulpa, con los Mayores, evidencia aspectos relevantes de la Educación Propia que he querido resaltar en esta investigación. Por ello más adelante dedicaré unos párrafos al mismo.

En la escuela Nuevo San Rafael en una segunda visita, conversé con tres de los docentes. El profesor Rubén, la profesora Lorena y el profesor Ever. En la conversación con los tres salta a la vista un reclamo casi que unánime. Manifiestan que el confinamiento exigido a las instituciones de educación por cuenta de la pandemia por COVID en los primeros meses de 2020, generó un escenario muy perjudicial para la Educación Propia, evidenciando una fractura en la misma. Los docentes insisten en que el ideal de educación en el Pueblo Nasa es un mayor contacto con la naturaleza. La ausencia de la escuela generó un "atraso" en los aprendizajes requeridos para el paso de un año a otro y para las pruebas externas desde las que se mide la calidad de la educación. Después de superado el confinamiento, declaran los docentes, han tenido que dedicarse casi que exclusivamente a nivelar a los estudiantes para que obtengan el estándar que en los contenidos académicos se requiere según la edad y el grado de escolaridad en el que se encuentran.

Emerge de nuevo la presencia de estas dos formas de escuela, muchas veces irreconciliables. Las necesidades en términos de nivelación llevan a que los profesores mantengan un régimen de excesivo confinamiento en los salones de clase y una sobre carga de actividades académicas más propias de un modelo bancario de escuela, siguiendo la metáfora usada por Freire. Lo que es considerado propio de la educación Nasa parece puesto entre paréntesis para optimizar el tiempo en esta tarea de nivelación, que responde, según declaran los docentes, a esas exigencias que les vienen desde los coordinadores de las escuelas y que a estos les surgen a su vez de las presiones que a la educación en el Resguardo de Canoas le impone estar enmarcada en la educación del municipio de Santander de Quilichao y del departamento del Cauca, desde donde se regulan las escuelas y colegios.

Contrasta esta escuela tan intramuros con la dinámica observada en la anterior visita en la que los niños llegan con sus hojas de coca, traídas de sus casas, tostadas por sus abuelas, en donde los docentes, los The Wala y los estudiantes van al río, al ejercicio de refrescamiento y armonización, con una bebida ancestral preparada por el mismo coordinador de educación. Y los docentes sienten y manifiestan esa tensión y esa contradicción. El profesor Rubén insiste en que los niños no deberían llegar a encerrarse en un salón sino a trabajar con sus manos la tierra, aprender a hacer cosas con las manos, casas, cultivos, como fue su experiencia como estudiante en el colegio Juan Tama. El profesor Ever por su parte afirma que él estuvo tratando de enseñar tejidos a los estudiantes pero que no encontró mucho apoyo a esta iniciativa pues no se les proporcionaron a los estudiantes los materiales para dar continuidad al trabajo. La profesora

Lorena, quien intenta desde las danzas propias recuperar el contenido cultural de la escuela Nasa, también refiere las tensiones que para el desarrollo de esta actividad tiene que experimentar entre esas dos visiones de escuela, una más cultural, otra más académica y occidental. El tejido, las danzas y la siembra quedan en un lugar relegado ante una visión de escuela, exigida desde la estandarización.

4.2.2. Los Saberes Desde La Medicina Tradicional

Para el PEC de las Aves (2009) la medicina tradicional es la base de la relación entre el hombre y la naturaleza. Por medio de ella y desde la intervención de los Mayores se tienen los conocimientos sobre las diferentes enfermedades, sobre las cosechas, sobre los tiempos de abundancia y de escasez. El PEC se traza como propósito de sociedad, en referencia al tema de la salud, que se conozcan y utilicen las plantas medicinales. Plantea entonces la tarea de que, en cada familia, en las instituciones educativas y en la comunidad en general, a partir de las huertas y cultivos de plantas medicinales, se potencien estos saberes. Se requiere que los médicos tradicionales, parteras, sobanderos y pulsadores, puedan realizar investigaciones profundas que garanticen la pervivencia de sus conocimientos.

En las escuelas se toma muy en cuenta este saber de los médicos tradicionales. El profesor Manuel, entrevistado en la escuela de El Parnaso, afirma que cuándo allí en la escuela se va a hacer una salida pedagógica lo primero que se hace es pedir permiso a la parte espiritual. Buscamos a un médico tradicional. Cuando vamos a regresar, afirma, siempre tenemos en cuenta la parte espiritual. En este momento tenemos la suerte de que dentro del espacio educativo contamos con el Mayor. Cuando no lo hay buscamos médicos acá alrededor. El año pasado él estuvo como médico en la comunidad ahora está con nosotros, como docente. Es alguien que ha sentido, que ha tenido el llamado por parte de la naturaleza. Es alguien que tiene los conocimientos que le han dado los Espíritus. De un momento a otro fue ganando el reconocimiento por parte de la comunidad por los trabajos que ha venido haciendo. La gente lo va buscando y lo va reconociendo.

Nosotros acá, refiere el profesor Manuel Bustos, cualquier niño me dice ¡profe yo estoy como enfermo! Y yo acudo donde el médico. Y él le hace un remedio. Muchos niños se han mejorado. Por lo menos yo soy nacido acá en el territorio, acá en Canoas, en la vereda de Páez. Yo aprendí mucho lo de plantas medicinales. Y ahora que está él es una ayuda para hacer los

remedios. Hay padres de familia que nos mandan a decir ¡vea qué tal persona está enferma! y nosotros vamos y les colaboramos con lo que hemos aprendido sobre medicina acá en el territorio. Yo aprendí sobre plantas viendo y escuchando, continúa Manuel. Verificando la efectividad de los remedios. Uno va compartiendo con las demás personas, como hacemos nosotros con los estudiantes. Hablamos mucho de esa parte. Ahora, por ejemplo, con lo del COVID, insistimos mucho en qué se debe hacer desde la medicina tradicional para prevenir.

El dinamizador de Nasa Yuwe, Jorge Guetia, conecta el aprendizaje del idioma con la medicina tradicional y el conocimiento de las plantas medicinales. Dice: hace poco estuvimos con las plantas medicinales ahí en la vereda Arbolito. Estamos trabajando con Pronto Alivio, Hierba Buena y Limoncillo. El Limoncillo en el conocimiento que mi madre me dio, es para dolores de estómago y la hierba buena sirve para el frío. El pronto alivio para dolores. De lo que aprendí de mi madre, dice, apliqué en las escuelas. Lo hicimos a partir de la planta, en físico. Pueden olerlo, tocarlo. Se enseña a preparar con todos los ingredientes, desde la leña hasta la olla con el remedio. Ahí no solo abarca las plantas sino los demás objetos para la preparación, piedras, agua, olla. Se aprenden varias palabras, allí en su uso cotidiano. Dulce es “ñusha”. Limoncillo sería hierba dulce. Caña de azúcar sería: ñusha, árbol dulce. La hierba buena. El olor es “putasã”. Hierbabuena es “putatyjã'”.

El saber derivado de la medicina tradicional también va a acompañar este trabajo de campo. El The Wala Ramón me va a dar plantas y una forma de usarlas para cada recorrido. Saque la plantica, me dice, hala a la derecha dos veces nomas, coge a la boca. Esperamos que se remoje, sacamos el pie derecho, se sopla suavecito y se frota en la palma de la mano, se jala dos veces en el cuerpo, dos veces en la cara, dos veces en la corona, después nos paramos y armonizamos hacia el lugar a dónde se dirige, poniendo el camino en el pensamiento y soplando, trazando el recorrido. Lo último que hacemos es brindar, se echa suavecito la bebida, abriendo camino hacia el lugar donde se va.

Esa preocupación por trabajar lo propio de la educación Nasa resuena en las vidas propias de los docentes. La docente Lorena, de Nuevo San Rafael, cuenta cómo su vida personal y profesional se permean por las cosmovisiones y desde allí se explica su papel dentro de la escuela. Cuenta ella que el Nasa Yuwe se lo debe a la abuela, que sus padres no se preocuparon por enseñárselo. En la conversación sostenida con muchos actores del mundo Nasa se coincide en afirmar que muchos Mayores experimentaron exclusión y maltrato en la escuela por hablar en

Nasa Yuwe y para que sus hijos no repitieran esta experiencia decidieron no legarles su idioma y enseñarles el español. Fue entonces la abuela de Lorena quien le enseñó el idioma y muchos aspectos de la cultura tradicional. Lorena afirma que, en su casa, con su hija, solo se habla en Nasa Yuwe. Incluso se regaña y se corrige en el Nasa Yuwe, me dice, para intentar que la vida en su hogar suceda en sintonía con lo propio.

Lorena me cuenta sobre el nacimiento de su hija y sobre su trabajo para que se eduque en la cultura Nasa, desde las cosmovisiones. Ella es una madre que educa en el contexto fundamental de la educación Nasa, la familia, el hogar, el fuego. Es, en el mejor sentido Nasa de la palabra, una educadora. Su hija no pudo nacer en casa. Sin embargo, en todo momento ella estuvo acompañada por la Mayora, la partera. La partera le narró cómo anteriormente las mujeres parían de pie, colgadas de unas ataduras sujetas del techo. En un determinado punto de su acompañamiento de parto Lorena debe ir a parir al hospital, pero pide que el ombligo y la placenta le sean entregados y son sembrados en la casa de la abuela, al lado del fogón, como es tradición entre los Nasa. Como ya se ha mencionado esta práctica ritual está relacionada con la intención de fortalecer esa identidad con el territorio, la pertenencia al mismo y el sentido del fuego y el calor que acompañan esta ritualidad. El testimonio de la profesora Lorena evidencia la pertenencia a esta ritualidad y la intención de afirmar con la misma la relación con el territorio.

> mi niña nació el día que tenía que nacer, no cuando me la quería sacar la doctora. Era un día martes. Me habían dicho que iban a nacer el lunes y no nació, sin embargo, me la iban a sacar antes que porque ya, la doctora dice que ya tenía el tiempo, que ya estaba listica. Pero si todavía me falta, decía yo. Resulta que ese día lunes, creo que había eclipse. Y ahorita que estaba leyendo, aquí donde dice que ahí hay signos de la naturaleza y ese día había eclipse. Ella no nació, nació el otro día. Mi hija nació en el hospital, pero el ombligo de ella está sembrado en la casa donde nosotros vivimos, y mi ombligo también está en dónde vivía mi tatarabuela. Y la idea de hacerlo en el fogón es como el fuego, la tulpa, la concentración de la familia. Entonces es como, que los hijos si se van en algún momento no se van a ir del todo a otro espacio (L. Dagua, comunicación personal, 20 de octubre de 2021).

El dinamizador de Nasa Yuwe Jorge Guetia menciona que desde el programa semillas de vida se busca que desde el trabajo previo al parto se acompañe a la partera para tener en cuenta el andar de la luna y la relación con el nacimiento. El The Wala Ramón, menciona en la conversación que tuvimos que parte del trabajo de varios Mayores, contratados por el cabildo, era acompañar a las mujeres en los partos, ayudando a acomodar a los bebés con el uso de las plantas medicinales; pero también en todo lo relacionado con estas conexiones desde la cosmovisión con el nacimiento y la vida de los Nasa.

En el momento de realizar la entrevista al dinamizador de Nasa Yuwe Jorge Guetia, su esposa estaba en la dieta, después de parir. Son 40 días. El me habló de los cuidados especiales que recomiendan los Mayores, las abuelas. La profesora Lorena también habla de su dieta. No se debe comer frío ni andar descalzo, ni recibir frío, dicen las abuelas. Jorge Guetia plantea incluso que al lavar los pañales estos no deben dejarse expuestos al sereno pues es causa de enfermedad en los recién nacidos. Enfermedades que según me explica se tratan con plantas calientes. Lorena continúa refiriendo la importancia para el cuerpo de tomar estos cuidados. También refiere el trabajo de las parteras, que son sabedoras que van adquiriendo sus conocimientos en la relación con entidades de orden espiritual.

Las parteras reciben un llamado, dice Lorena. A medida que van brindando se les va mostrando. La partera que me atendió, me dice que, a ella, en un sueño, le fue llegando la señal de que tenía ese don. En el sueño ella ayuda a destapar algún huevo, de un pollito. Va levantando el cascaron y ayuda a que se destape. Ella tuvo ese sueño, relata Lorena, pero, reproduciendo palabras de la Mayora, nunca lo había entendido, hasta que una vez, le tocó. Tenía como 13 años y la tía le dijo que iba a tener el bebé. Ella, la partera, a los 13 años, no sabía qué hacer. La tía le dijo, ¡vea que es colocar agua tibia y que no sé qué! y ella ayudó a tener él bebe y de ahí para allá siguió siendo partera. La Mayora dice, refiere Lorena, yo siempre trabajo que me traigan Chirro para brindar primero. Porque si no me traen yo lo puedo hacer, pero eso es algo que recae sobre ellos. Ellas son las que saben, dice Lorena, brindar y el uso de las plantas. Y eso no se puede enseñar a cualquiera, se requiere el conocimiento, la señal. El que sabe de parto sabe de usar las plantas.

Los saberes son regalos espirituales y se manifiestan a través de las señas. Es a esta lectura que se refieren los directivos del colegio Juan Tama y el coordinador de educación quienes en entrevista colectiva van a referir la noción de pedagogía del sentir como parte de la Educación Propia y de la experiencia curricular del Juan Tama. Afirman que el Nasa siente y piensa con el corazón. En la medida en que se van sintiendo las señas hay que irse acercando a los Mayores para la interpretación de las mismas y la potenciación de los saberes. Es como una especie de escuela en un contexto espiritual.

Ya se ha mencionado que, pese a esa tensión entre dos formas de escuela, presente en el mismo escenario educativo, la Educación Propia intenta anclarse en las tradiciones del Pueblo Nasa y manifestarse de manera muy visible en la vivencia de la espiritualidad en el territorio. El

diálogo y la tensión tienden a decantarse hacia el primado de lo propio en el escenario de la comunidad, con tensiones aun notorias en la escuela, que sigue siendo una institución muy marcada por la forma occidental.

Las familias hacen sus rituales. El Resguardo está intentando rescatar los rituales Mayores que se habían ido perdiendo por cuenta de la dominación cultural impuesta por occidente. En la escuela, como evidencia de esa cada vez mayor penetración de lo propio se plantea esa voluntad de recuperación y vivencia de la espiritualidad Nasa a partir de diversos elementos. Se participa desde allí en los llamados rituales Mayores. Se los promueve desde la escuela. Se hacen diversos ejercicios de vinculación de lo espiritual en la dinámica curricular. La profesora Lorena dice que en Nuevo San Rafael se trabajan ejercicios de potencialización a niños que tenían bajo rendimiento académico. Como un caso particular refiere que cuando se requiere agilizar un poco ese rendimiento entonces se hace ritual de potencialización en luna llena, con el Mayor. Otras escuelas realizan este tipo de rituales como ya se ha mencionado.

Los Mayores, los The Wala o médicos tradicionales, son poseedores y transmisores de unos saberes espirituales que adquieren en la lectura de las señales que la naturaleza y los seres espirituales les transmiten. Un The Wala es un sabedor y también un aprendiz. Armoniza, limpia, equilibra, sana, o a través de él los espíritus Mayores como el Trueno o el viento o el rayo actúan; transmite y enseña; lee y comprende las señas que aparecen en la naturaleza, en los sueños, en el cateo con las plantas sagradas. A este saber se le conoce como Yu'çe nxi en el idioma propio. El profesor y médico tradicional Edgar Perdomo, narra, desde su experiencia como médico tradicional, que el aprendiz de Mayor viene en seguimiento de otro Mayor porque tuvo revelaciones, sueños o intuiciones, o porque el Mayor las tuvo. El saber que dan los espíritus al aprendiz, debe tomarlo, pues de no ser así se ve expuesto a obstáculos y dificultades en la vida personal, familiar, comunitaria. El espíritu pone unas pruebas en el camino. Uno arranca y en el camino comienzan los obstáculos, en personas, vidas y con espíritus. Ellos, los Espíritus, lo ponen a uno a prueba para saber qué tanto tiene uno la capacidad, que tanto se sabe defender.

Hay un conocimiento que da la hoja de coca y mambear, dice el profesor Edgar. Los espíritus confrontan, prueban a la persona y para hacerle frente a este desafío hay que sentarse a mambear. Siempre antes de un ritual hay que mambear. El médico debe mambear al menos unas dos horas en la noche para llenarse de conocimientos. Si uno no lo hace ellos, los espíritus, comienzan a quitarle fuerza. Ellos mismos le abren camino a uno. El saber no se lo da nadie. No

se lo presta nadie. Este conocimiento es fuerza. Uno no le puede dar ese saber a nadie. Se le pueden dar pasos, conocimientos para que vaya tomando fuerza. Esto dice el profesor Edgar en respuesta a la pregunta de cómo se aprende o enseña la medicina tradicional, en el caso del Mayor.

> Mi abuela y mi abuelo han sido Mayores de Mayores. Mi abuelo desde los siete años me llevaba al sitio donde ellos hacían sus rituales. Hace 36 años. Uno de niño observa. Pero primero lo vence el sueño a uno. Por un espacio de 14 años me llevaron. Ya siendo un joven, empecé a acompañar a Mayores. Otros Mayores me decían ¡usted sabe! Yo decía no. Solamente me sentaba, mambeaba, acompañaba. Lo hice así por un espacio de seis años. Ya después durante unos cuatro años acompañé a un cuñado que era Mayor y que heredó de su papá la potencialidad. Pero yo en ningún momento le pregunté sobre plantas o señas.
>
> Estando en este acompañamiento, en un espacio, los sueños me empezaron a reflejar. Pero por miedo no preguntaba, porque eran sueños con muchos obstáculos. Yo solo escuchaba cuando los Mayores hablaban de los sueños. Por entonces empecé a tener dificultades, personales, económicas, familiares. Y cada vez los sueños eran más avanzados. Yo decía, bueno, yo no puedo seguir en esa circunstancia. Entonces le dije al Mayor que yo estaba acompañando ¡Vea ayúdeme que me pasa esto! Él me dijo, si, tranquilo, yo lo voy a ayudar ¡Pero usted está con una fuerza! ¿Qué piensa hacer con eso? ¡Usted está batallando con muchos espíritus! Tres meses después las cuestiones seguían. Le comenté entonces a un Mayor vecino sobre los sueños y los obstáculos. Me dijo, la verdad usted ha tenido unos sueños buenos, pero unos pesados también. ¿Qué piensa hacer? - ¡ayúdeme! - Le dije.
>
> Ya en un tiempo determinado en los sueños se presentan las chontas. Se pusieron en un abismo impresionante. En los sueños estaban abismos, las chontas, velas prendidas. En el sueño luché, batallé. Me acuerdo que puse la cabeza sobre la vela. Alcancé a coger las dos chontas. Allí desperté. A los dos años le comenté a otro The Wala el sueño. El Mayor me dijo, si usted no busca a alguien que le entregué una chonta va a tener obstáculos. Empecé a mambear todas las tardes. Ya empezaba a sentir señas. Y llegó en un momento, un sueño. Había un jardín bien bonito. Y yo en él capté las plantas, el conocimiento de ellas.
>
> Yo manejo 28 plantas. Empecé a seleccionar las plantas de acuerdo a su poder. Un Mayor a mí me catea y me pregunta quien me enseñó. Le digo que nadie me enseñó. Yo lo aprendí mambeando. También observando lo que hacían los otros. Y empecé a interpretar las señas. La derecha, la izquierda. Me fui tres días y tres noches a un sitio sagrado y me conecté. Ahí me dieron más fuerza y fortalecí más las señas. Fortalecí muchos aspectos para aprender a equilibrar, armonizar, qué planta va y qué planta no va. Cómo debo manejar el poder con las chontas. Cómo debo saber voltear las chontas. Si yo no sé voltear las chontas ellos mismos, los espíritus, me castigan. Según el ritual que vaya a hacer, así hay que voltear las chontas.
>
> El Mayor no aprende porque quiera aprender. Puede aprender, pero se tiene que saber defender. De lo contrario cae en peores circunstancias. A mí me han fortalecido mucho las señas, los sueños, las visiones, interpretar, conectarme. A las señas hay que ponerles cuidado. Esperar, seguir, brindar, abrir camino. Abrir camino es que en el recorrer del espacio nada lo molesta. Los animales también nos dicen algo. Saber interpretar a los

> animales, al viento, la nube, la seña, los sueños. Son cosas de la naturaleza que están rondando espiritualmente (E. Perdomo, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

Sobre la alusión que el profesor Edgar hace al Mayor aprendiz le pregunto si hay una especie de escuela, de camino pedagógico, de ruta metodológica para conocer y hacerse Mayor. El profesor me responde: Acá lo que tenemos es un secretario que está ayudando, acompañando, mirando, aprendiendo. Se acompaña hasta que el Mayor fallece y entonces lo reemplaza. O si se fue para otro territorio dice, acá queda mi reemplazo. Este ayudante ya viene con toda la capacidad. Con todo el conocimiento que ha venido acumulando en todo el recorrido.

Le pregunto entonces quién entrega y cómo se hace la entrega de la chonta. El profesor Edgar me dice que un Mayor es quien entrega la chonta y con ella la fuerza. Puede ser el Mayor al que se acompañó o puede ser otro. Sobre la elaboración de las chontas me dice que:

> es un palo de chonta, que antes de usarla es arreglado por el Mayor para que quede bien pulida, bien detallada. Las chontas se consiguen en las quebradas. El Mayor baja con anticipación. Hace un recorrido para catear, para analizar, cuál es la que sirve, cuál no sirve. Él decide si tiene que entregar la pareja o una sola. Las chontas van en pareja, una es hombre y la otra mujer. El Mayor dice, te voy a entregar solo una fuerza, puede ser la mujer o el hombre. Y eso indica cómo se va a trabajar el equilibrio. Si uno se enreda el otro da la fuerza. Muchos Mayores utilizan una sola fuerza. Pero siempre hay que equilibrar y la pareja da el equilibrio. Organiza todo. Cuando llega el momento, cuando ya se tiene todo el material para entregarlo, el Mayor alista la jigra. Tiene que entregar una jigra para que el que recibe vaya de lleno a trabajar. Se van a un sitio sagrado a entregar el poder, el don, a fortalecer. Eso le da un espíritu más fuerte. El Mayor le ayuda a descubrir cuál es la fuerza y el espíritu: ¿las aves o el viento?, ¿con qué se puede conectar? (E. Perdomo, comunicación personal, 13 de octubre de 2021)

Le pregunto si hay otra forma de conocer las plantas y sus poderes además de mambear. El profesor me dice que al secretario el Mayor le va diciendo para qué van sirviendo y cómo se utilizan las plantas. Si uno tiene curiosidad sobre una planta, pide apoyo o busca conocimiento sobre ella. No todo el mundo va a enseñar. Si uno necesita explicación le debe dar al Mayor un cuartico de chirrincho para que le explique. Pero si uno viene en el proceso con él, él le va a explicar.

Le pregunto cómo saben de la existencia de los sitios sagrados para hacer los rituales y trabajos espirituales. Me indica que hay unos que ya se conocen previamente y otros que se detectan. Al ir a un espacio o un recorrido se va analizando. Allí se empieza a mirar ese espacio, se detecta si en él hay un poder. Cuando hay un poder hay buenas señas. Se detecta, se analiza para qué sirve ese sitio sagrado. Hay por ejemplo sitios para potencializar. Hay otros sitios para

limpiar el sucio. El Mayor Edgar me aclara que los sitios sagrados están muy relacionados con la naturaleza y el conocimiento que sobre ella se tiene permite identificarlos. Siempre cuando vamos a hablar de naturaleza, indica, nosotros le decimos los espíritus. Ellos están alrededor de nosotros mirando y escuchando. Si yo hablo, me va a dar una energía que es la seña, ya sea a la derecha o a la izquierda. Si hablo mucho me da la seña. Entonces paro y tengo que brindar. En estos espacios sagrados las cosas que se dicen tienen que ser concretas. Yo no puedo decir mentiras, porque él me pone un reflejo a mí.

> Todo mundo no es para ser Mayor. Pueden tener otros saberes que la naturaleza le da al ser a través del sueño, a través de visiones y también lo puede trabajar a través de una práctica de aprendizaje y seguimiento de otra persona, como también lo puede hacer empíricamente. Cosas que hay que saberlas trabajar. Yo puedo hacerlo de manera empírica o a través de aprendizaje. Si no lo hago bien ellos, los espíritus, me pueden llevar rápido al otro espacio o me puedo enfermar (E. Perdomo, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

Sobre estos temas relacionados con el saber de los The Wala, también le pregunté al Mayor Ramón, la persona con la que hice el ritual de apertura de camino, su visión, con sutiles diferencias coincide con la del profesor Edgar. El Mayor Ramón me dice:

> Yo tuve un Mayor que me enseñó. Caminé con él dos años haciendo curaciones en las noches, analizando y conociendo las plantas. Uno se comunica con ellas y se brinda para obtener el conocimiento sobre las mismas. Desde que yo tenía 13 años, me sentaba a mambear con mi papá. Primero a uno lo llevan a un sitio sagrado, lo llevan a la armonización. El Mayor primero nos aconseja y nos dice en qué podemos trabajar.
>
> Yo por mi parte tengo dos alumnos, yo le enseñe al Mayor Silverio y a Ubaldo. Yo tengo dos alumnos a los que ya les entregué las chontas y se los recomendé a la comunidad. Yo los llevé a hacer trabajo en una escuela y vi cómo trabajaban. Mientras ellos trabajan yo me siento y voy brindando y a mí me da las señales de que tienen buena fuerza. Antes de enseñarle al aprendiz de médico, primero lo cateo, con coca, cigarrillo, cerveza. Él tiene que caminar un año y aprender del ejemplo. Lo llevo a los lugares sagrados. Allí se le va indicando para qué sirve cada planta. Se lo lleva a los trabajos para que vea cómo trabaja uno. En la medida en que se va brindando y caminando va cogiendo fuerza. Uno maneja la seña de cuándo entregarle la chonta, cuando entregarle la jigra con las plantas. Las señas avisan, las plantas se comunican a través de las señas (Mayor Ramón, comunicación personal, 7 octubre de 2021).

Canas (2018) sostiene que para los Nasa los lugares identificados como espacios sagrados son espacios de poder y generadores de vida. Allí se considera se originan hitos de la vida y el pensamiento propios. El territorio se torna en un espacio de conocimiento. Los lugares sagrados, las platas, los animales, el viento. Hay un saber escrito en el territorio a la manera en que Escobar (2018), lo piensa, como el libro que resguarda vivas las tradiciones de sus miembros. En su clase en el Arbolito el profesor Jorge les insiste a sus estudiantes en que eso

que los abuelos aprendieron, todo ese saber, lo aprendieron del diseño que tienen los bosques y los demás elementos de la naturaleza. Esa escuela, les dice el profesor, se llama territorio. En el territorio por ejemplo los abuelos aprendieron a leer la aparición de las culebras, a mascarles coca cuando las veían y a pedirles permiso para pasar, en el entendido, según los ancestros, que si se acaba con las culebras se acaban los nacimientos de agua.

El profesor Manuel Bustos, del Parnaso confirma estas ideas. La naturaleza dice, es la que nos enseña. Ella nos alerta cuándo va a llover. Por ejemplo, acá en la escuela a veces vienen terapeutas a evaluar a los niños sobre sus procesos de aprendizaje y recientemente nos dijeron en relación con uno de ellos, que no sabía leer. Nos dijeron eso de un niño, que no habla ni lee bien el español, pero maneja su idioma, el Nasa Yuwe, a la perfección. Y son esos niños los que más saben leer. Ellos son los que desde pequeñitos le dicen a uno ¡profe mire que va a llover! Están haciendo una lectura de la naturaleza, de su territorio.

Nuestros niños son criados en contacto con la naturaleza dice el profesor Antonio Ulcué, en El Cóndor. A veces hay muchas contradicciones entre lo que hacemos y lo que dice el Estado y las leyes de Colombia. Nos dicen que los niños no pueden trabajar, y que no deben quedar al cuidado de los otros niños. Pero resulta que los Nasa siempre llevamos a los niños al trabajo y los dejamos al cuidado de los mayorcitos. En entrevista el profesor Edgar de Parnaso comenta que en alguna ocasión indagando porque todo un grupo de niños llegaba tarde a la escuela la respuesta fue que los más grandes debían esperar a los más pequeños para ayudarles a pasar un puente.

Los llevamos al trabajo, continúa el profesor Antonio y les hacemos una Tulpita para poner allí a los niños. Todo eso tiene un sentido entre nosotros. Hay unas maneras propias de ser que se enseñan en el hacer y los niños las van aprendiendo en el caminar con sus hermanos mayores, sus padres y abuelos. Alfredo Menza, el coordinador de educación refiere la existencia de unas técnicas propias del Pueblo Nasa. La profesora Lorena Dagua explica que por ejemplo para hacer una casa se consulta con los Mayores y estos dan indicaciones de lugar y orientación. Si se siguen estas indicaciones los poblados van a tener un sentido, un trazado que es de orden espiritual y que tiene en cuenta la disposición de la naturaleza pues, continúa Lorena Dagua, los espíritus tienen sus casas y sus caminos y transitan por el territorio. Los Mayores nos dicen ¿por qué cuando hay viento este se lleva los techos? Pues, dicen ellos, resulta que no consultó para

construir la casa y esta quedó atravesada en el camino de los espíritus. Los lugares que habitamos tienen energías que influyen en nuestra relación como habitantes de los mismos.

4.2.3. Los Saberes Del Pueblo Nasa Se Producen En Y Para La Comunidad.

La concepción de territorio en relación con la vida del pueblo, supone comprensiones distintas y propias en torno al mismo. El PEC del colegio Las Aves (2009), recuerda que anteriormente las tierras no tenían límites siendo el espacio compartido entre miembros de la comunidad y sus animales, los cuales tampoco tenían fronteras. Los saberes se transmiten a través de prácticas comunitarias, reconoce el PEC de Juan Tama (2010). La misión del cabildo del Resguardo de Canoas plantea que los pueblos como el Nasa, antes de la llegada de los europeos, mantenían sus formas propias de organización y administración del territorio basadas en principios de carácter comunitario como el compartir y la reciprocidad, a partir de una estructura más circular que jerárquica, sobre la base de un orden social espiritualmente configurado, bajo la guía de los Mayores.

De estos saberes más comunitarios perviven en las prácticas cotidianas algunos como la Minga que de acuerdo con la comunera del Resguardo, González, (2018), es una práctica comunitaria ancestral en donde se crea un espacio de recuperación de experiencias y costumbres, en torno a un trabajo realizado por varios miembros de la comunidad. En la Minga, en las asambleas y en los rituales los Nasa, incluidos los niños, se reúnen para escucharse, en estos espacios se aprenden las bases de un pensamiento que es comunitario (Molina, 2009). Esto lo reafirma un comunero, profesor y exgobernador del Resguardo.

> Algo que resalto siempre en la comunidad es que, a pesar de la diversidad de pensamiento, algo que nos ha sostenido como indígenas es la comunitariedad y la solidaridad. Es sentir que este es nuestro territorio, y lo defendemos hasta las últimas. Eso nos ha fortalecido para que el pueblo como territorio indígena sea de la comunidad indígena (A. Daza, comunicación personal, 19 de octubre de 2021).

En el relato de su experiencia siendo estudiante del colegio Juan Tama, el hoy Rector del mismo y exgobernador del Resguardo, John Jairo Menza, narra cómo los estudiantes tenían que empezar a hacer parte de la comunidad, como un requisito impuesto por la institución educativa. Se debía hacer parte de una acción común en una junta de acción comunal. Había que obtener un certificado de la participación en los procesos comunitarios. Con ese espíritu y ese direccionamiento nace el ITAI Juan Tama.

4.2.4. Los Saberes Del Pueblo Nasa Promueven Relaciones De Equilibrio Y Armonía Entre Los Seres Y Con La Madre Tierra

Se ha venido derivando de las declaraciones dadas por los Nasa, en particular del Resguardo de Canoas, que los saberes están escritos en el territorio, en su amplia comprensión de las tres dimensiones, y se aprenden en el contacto espiritual con el mismo. Ellos tienen una marcada dimensión práctica desde la cual se recrean permanentemente, siendo la agricultura, el cuidado de la tierra, la siembra, depósitos privilegiados de esos conocimientos. La Educación Propia, en el ámbito de la escuela, tiene la intencionalidad de recuperar prácticas culturales que contienen esos saberes propios. El Pueblo Nasa de Canoas, desde el PEC de Las Aves (2009) reconoce la siembra como un espacio de educación. Desde muy pequeños los niños acompañan a sus padres en las labores del campo y allí aprenden muchos elementos de su cultura. La huerta Nasa, el Nasa Tul, ha sido una forma ancestral de mantener el equilibrio y una escuela sobre el respeto y cuidado de la madre tierra. Desde allí, según declara el rector de Juan Tama, se ha propiciado el intercambio de saberes. El coordinador de educación, Alfredo Menza, relata que en el Resguardo han implementado como política un reglamento ambiental con mandatos en relación con la protección de la naturaleza, lo que ha permitido recuperar especies de flora y fauna que habían ido desapareciendo del territorio. Habla también de la vinculación de estudiantes a estos procesos de defensa del territorio, desde la relación que se va fomentando con el mismo en los escenarios escolares.

En sus clases los docentes insisten en que los saberes propios y su diálogo con conocimientos de otros contextos culturales se articulan a las necesidades derivadas de la cotidianidad de la vida. En este diálogo crítico el eje no son los saberes foráneos sino los propios. Hay, dice a sus estudiantes un profesor, una matemática propia, usada para la vida cotidiana y aprendida de manera empírica y ancestralmente. Nuestros Mayores en todas partes andan haciendo cuentas, por ejemplo, para sembrar. El abuelo para sembrar usa estacas y mide con un palo. El abuelo tiene dos palitos que tienen una medida. Ellos tienen los palitos y los acomodan como si supieran ya cuánto mide el terreno. El abuelo se paraba en la loma, miraba para allá, miraba al otro lado y comenzaba a organizar la siembra. El abuelo va colocando la estaca de tal forma que el lote quedara bien organizado. Y cuando ya están creciendo las matas usted se para a mirarlas y ve una hilera derechita. El surco queda derechito. Esto se hace para que no se vaya volteando por el terreno en la recolección. El abuelo por ejemplo sabe cuándo la luna está buena

para sembrar. El abuelo cuenta los días. El abuelo sabe contar “faltan tantos días para la luna tal”, y en esa luna se puede sembrar. Cuando se siembra la yuca que va dentro de la Tierra tiene una luna; cuando es una planta que tiene frutos afuera como el maíz es otra luna; cuando lo que uno consume de la planta son las hojas es otra luna; cuándo lo que se necesita es que la planta florezca tiene otra luna.

El dinamizador de Nasa Yuwe Jorge Guetia, al preguntarle sobre su comprensión acerca de la Educación Propia, refiere los saberes en torno a la siembra, aprendidos en la casa, con la familia, en el trabajo cotidiano, ancestralmente transmitidos. La Educación Propia, dice, es lo que desde la familia y la comunidad nos han dado. Primero es la familia, luego la comunidad, después los líderes. Desde la casa, continúa Guetia, la Educación Propia es cuando está uno conectado con la naturaleza. Cuando uno va a sembrar una planta tiene que mirar en qué estado está la luna. Mis padres siempre nos han enseñado que en luna llena se pueden sembrar tales cosas. En otras fases de la luna otras cosas. En determinados momentos de la luna se puede o no trabajar. Debido a ello se tienen buenas o malas cosechas. Todo está conectado con la naturaleza, dice, así aparte de la luna, también el arco iris, el aire, la forma de vivir, el agua, la salud, el cuidado de la mujer.

Jorge Guetia, desde el terreno que les dio su suegro para hacer su casa cuenta que su suegro, luego de haber distribuido su terreno, comprado hace muchos años y sobre el cual tiene escrituras, entre sus hijos, se fue a liberar otras fincas en un lejano punto de la montaña que me muestra. Su suegro, me dice, está liberando tierras con los llamados Nietos de Manuel Quintín Lame[24]. Nuestra conversación transcurre entre preguntas, respuestas, contra preguntas y aclaraciones. En mi libreta me escribe palabras en Nasa Yuwe, acompañadas por dibujos, para que yo pueda acercarme a su comprensión.

Me habla de los llamados Nas Nasa, los que viven como vivían los Mayores antes. Menciona que tiene unos tíos que viven en las partes altas de Jambaló, sin comunicación a través de teléfonos celulares, sin energía eléctrica, que solo hablan Kwe’sx Yuwe, que duermen en el piso sobre pieles de animales. Me invita a conocerlos. Al final de nuestra entrevista me regala

[24] El movimiento Sin Tierra Nietos de Manuel Quintín Lame es una organización al margen del CRIC y la ACIN cuyo propósito es la liberación de la Madre Tierra, por la vía de la ocupación de tierras, al margen de los acuerdos entre gobierno y organizaciones indígenas. Surge a partir de los incumplimientos de los acuerdos en materia de predios por parte del estado de procesos como la masacre del Nilo y el conflicto por la hacienda la Emperatriz, entre otros. (Zibechi, 2007)

una arracacha que sacamos de la tierra. Es muy grande. Me explica el proceso para sembrarla. El coordinador de educación Alfredo Menza, en su charla sobre el andar del sol y la luna va a decir que los colinos de arracacha se deben colocar con un cacho, para que el nabo sea igual al cacho del toro. Que esta era una práctica de los abuelos. El profesor John Freiman, en la escuela de Páez, me indica que los niños suelen traer de sus casas prácticas de siembra cómo hacer una especie de cruz a los nabos de arracacha para que crezcan grandes.

Jorge Guetia me cuenta que todo lo que sabe sobre sembrar se lo enseñó su madre. Él es egresado del colegio Juan Tama. Me dice que allí la educación es más vivencial con la agricultura, con el cultivo de café, con el cuidado de vacas y cabras. Su formación fue teórica y práctica. Nos enseñaron mucho sobre Nasa Yuwe y sobre tejidos. Aprendimos a hilar y peinar la cabuya, a transformar la penca en hilos, la hoja de la caña brava en hilos para tejer el sombrero. Me enseñaron, continúa, de qué manera podía cortar, sin tumbar la mata de la caña, buscando un ángulo para que ella se acercara a la tierra y quitarle las hojas para que la caña siguiera con vida. Pero en ese tiempo lo que nos enseñaba el colegio era un refuerzo de lo que vivíamos en la casa. Sobre estos temas de la siembra aprendí más con mi mamá. Ella me ayudaba con las tareas que el colegio nos ponía sobre el tejido, o la caña, o la siembra.

Los saberes en relación con la siembra guardan estrecha sintonía con el conocimiento que se adquiere en la relación espiritual con la naturaleza. En su exposición sobre el andar del sol y de la luna el coordinador de educación relaciona elementos de las plantas y su crecimiento, con asuntos relativos a los seres humanos y sus cuerpos. Ya se dijo que la luna caliente es propicia para la preparación de las semillas. Alfredo Menza continúa planteando que, en ese día de preparación de semillas, por ejemplo, de maíz, se deben poner en una mochila. Lo desgrana y lo echa en la mochila. Los Mayores le echaban hoja de lechero, continua, para que sea suave su desgranada.

Los Mayores nos enseñaron a controlar las plagas de manera natural dicen los profesores Adelmo y Antonio en la conversación que sostuvimos en El Cóndor. Todas estas técnicas se las enseñamos a los niños acá en la escuela. Les insistimos, dice Antonio, en que no usemos tantos químicos que envenenan la tierra y nos alteran. El Nasa Tul en la escuela, dice Alfredo Menza, pretende que podamos articular con otras áreas el tema de la producción, la siembra, las semillas, en los espacios académicos. El Nasa Tul, agrega Alfredo, es una técnica propia. Nosotros los Nasa no hablamos de huerta sino de Tul. Dentro de esa técnica hay unos

componentes que tienen que ver con el andar de la luna. La siembra desde la preparación de la semilla, su mantenimiento. Las escuelas lo están implementando, sobre todo en Parnaso y Arbolito es dónde están más en sintonía con el andar del sol y la luna para el Tul. Para el Nasa, plantea Albeiro Daza, el Tul es el saber ancestral, concertado con el médico tradicional. Representa toda la parte de producción agrícola bajo el conocimiento ancestral.

Los Mayores en el territorio dicen, según el coordinador de educación, que el frijol de vara debe estar intercalado con el maíz. El chirrincho, continúa, es también una ciencia importante de los Mayores. El saber sobre la caña, su fermentación, es una ciencia propia implementada desde los Mayores. Para nosotros los Nasa eso es nuestro y es legítimo. En el territorio, sobre todo los médicos tradicionales, tienen toda una investigación frente a las plantas medicinales; cuáles son frías, cuáles calientes; cuáles son sus beneficios.

John Jairo Menza, rector de Juan Tama sostiene que los usos y costumbres, en relación con elementos centrales de la vida de los Nasa, marcan el camino de la Educación Propia. El colegio Juan Tama ajusta su calendario académico de acuerdo al calendario agrícola en el territorio. Este es un calendario derivado de los conocimientos propios en relación con la siembra. Desde sus orígenes el colegio tiene calendario agrícola. Entonces llegaban las épocas de cosecha y nosotros salíamos a ayudar a nuestras familias, comenta el Rector.

De esta manera se aprende de la actividad de siembra en la casa, se recogen los saberes ancestralmente transmitidos y se llevan a la escuela. En la vereda Páez, narra el profesor John Freiman, los niños trajeron de sus casas arracacha para la huerta y la sembraron desde las maneras aprendidas en sus casas. En esta misma escuela el profesor Luis Carlos Dizú me cuenta que por ser una zona de cultivo de café, tanto los padres, como los niños saben de su cultivo y participan activamente en el mismo en la escuela.

El día que visité la escuela de Páez, hay que decirlo, sin haber hecho una cita con ellos, lo primero que encontré fuer al profesor Luis Carlos, trabajando en el secadero de café. En la medida en que fueron llegando los niños se fueron vinculando al trabajo. Con unos instrumentos de madera extendían el café en el secadero. El profesor me fue explicando cada acción y en la medida en que llegaban los niños y se vinculaban al trabajo él les pedía que ayudaran en la descripción de la labor para mí. Me invitó luego a que pasáramos a un salón, al que fuimos con los niños.

En el salón había un escritorio, una especie de archivador, un computador y una impresora y extendida en el piso, a lo largo del mismo, una poli sombra de unos cinco metros de largo por dos de ancho, completamente llena de café que se estaba secando. La labor de los niños fue empacar ese café en lonas y llevarlo al secadero, fuera del salón. En cuestión de minutos, con la intervención de los niños, el salón recuperó su fisonomía de aula de clase y dejó de ser un secadero de café. El olor a café siguió en el ambiente.

En otro salón el profesor John Freiman estaba frente a sus estudiantes. Llevaba al cinto un machete y calzaba botas pantaneras. Bromeando le pregunté si ese era el uniforme de los docentes en esta escuela y me aclaró que hoy era jornada de limpieza de la huerta escolar y que en seguida saldría con los niños a esa labor. Afuera en la huerta, con un grupo de niños limpian el sembrado de maíz, los surcos, el otro grupo, junto con el profesor Luis Carlos y una madre de familia ayudan a lavar y despulpar el café. Mientras realizan estas actividades junto con los profesores, vamos conversando. El profesor Luis Carlos me señala el terreno donde tienen sembrado el café. Me indica que es un sembrado que tiene ya varios años. Los niños han participado en él, vinculando los conocimientos que sobre siembra traen de sus casas, compartiendo con otros esos saberes. Saben, por ejemplo, sobre las épocas de siembra de cada cultivo.

En la escuela de El Arbolito se está adelantando un proyecto de vinculación de los saberes en torno a la siembra, propios de los Nasa, con una huerta desde la que se busca abordar diversas áreas de la dinámica formativa de la escuela. Un elemento que los docentes vinculados a esta sede resaltan es la necesidad de recuperar, desde la voz de los Mayores transmitida en la enseñanza que en la cotidianidad dan a los niños, tradiciones en torno a la siembra. Los Mayores, dicen los profesores del arbolito, solían brindar para que las cosechas se den bien, por ejemplo, para que cargue bien el café. El Mayor Ramon dice en la entrevista que se brinda para hacer contacto. Yo no puedo hablar en lo seco. Los antiguos brindaban con la chicha de maíz. El Chirro significa aguacero, la chicha de maíz nube y el guarapo de caña sol. Sobre las épocas de siembra los docentes del Arbolito insisten en que, si bien los tiempos han venido cambiando, el sentido de estas prácticas de comunicación con la naturaleza está ligado a la intervención de la misma en el cultivo. La lluvia, el sol, la luna, determinan las formas de cuidado y crecimiento de las plantas.

4.2.5. En El Nasa Yuwe Habitan Los Saberes Del Pueblo Nasa

El proyecto educativo comunitario del Colegio las Aves del Resguardo de Canoas (2009) manifiesta que a través del Nasa Yuwe se expresa y refleja la relación del Nasa con la naturaleza, que es manifestación de una identidad y una manera de ser contenidas en un pensamiento milenariamente sostenido. En clase uno de los docentes les explica a sus estudiantes la importancia del Nasa Yuwe, a partir de los relatos derivados de la tradición oral del Pueblo Nasa. Nuestros antepasados, dice, lograron resistir la invasión colonizadora a través del uso del idioma. Los españoles no podían entender qué era lo que gritaban los abuelos de una montaña a otra porque hablaban en su propio idioma. En el territorio por ejemplo los abuelos trazaron caminos donde ellos sabían que una persona corriendo podía pasar, pero los españoles, que andaban en caballos y con armaduras no. Las Guerras nuestros abuelos la libraron con su sabiduría y haciendo uso de su idioma.

En la conversación con el dinamizador de Nasa Yuwe me explica que el idioma está conectado con la Educación Propia. Hay muchas cosas que en el español no están, dice. Tenemos términos propios referidos a las cosas propias. El manejo del idioma da un mayor conocimiento sobre la cosmovisión Nasa. La ventaja de hablar el Nasa Yuwe es el relacionamiento con los Mayores. Algunos Mayores expresan su saber y su conocimiento solo en Nasa Yuwe. Desde el Nasa Yuwe se puede acceder a cosas que ya no están. En otras partes del territorio si se llega solo con el español pueden cerrar las puertas o puede no haber esa conexión. Algunos Mayores creen que los jóvenes son ajenos a la cultura. Pero si uno entra con Kwe'sx Yuwe logra esa conexión y apertura de los Mayores. El Nas Nasa, aludiendo a los Nasa que viven más en sintonía con los usos, costumbres y el idioma, se comunica sin límites y accede a todo el saber, dice. El profesor y médico Edgar Perdomo dice que a un espíritu no se le puede hablar sino es en Nasa Yuwe. Ellos responden en el idioma. Son muy pocos los Mayores que no saben el idioma. Para ser médico tradicional se necesita el manejo de las plantas, pero el Nasa Yuwe no hay que perderlo. Cuando nos reunimos en la tulpa se habla primero en Nasa Yuwe.

El idioma, dice el profesor Jesús Antonio Ulcué, me sirve para comunicarme con los animales, con las piedras, con todos los elementos de la naturaleza. Los que son aptos y tienen ese saber se pueden comunicar con todos los seres, aclara. En el idioma habita no solo el pensamiento sino también la forma de vida. En el colegio Juan Tama, explican sus directivos, se aprende el idioma, pero, así como hacen los Mayores. Ellos están hablando, pero están

tejiendo, están haciendo algo, esa misma dinámica la involucramos en este espacio. Ellos, los estudiantes, hablan Nasa Yuwe, pero están haciendo alguna cosa en los tejidos, van hablando y la profesora les va orientando el Nasa Yuwe. Es una forma más práctica de aprender sin que te estén poniendo en el tablero, diciéndote ¡eso se escribe así! La idea es que sea más oral, más conversado.

El Nasa Yuwe viene de la espiritualidad y es fundamentalmente una construcción a partir de la oralidad. Es la forma de comunicación con los espíritus. Las señales se presentan y explican es en nasa Yuwe. El idioma propio es señal de identidad. Muchos de los apellidos de los Nasa son propios y son expresiones en Nasa Yuwe de la relación con la naturaleza y los espíritus. El idioma propio es de vital importancia para la Educación Propia. Los testimonios recopilados ponen en evidencia que el saber del Pueblo Nasa vive en el idioma. Desde la cosmovisión se evidencia esta condición. Los seres espirituales en el origen se unieron en torno al idioma propio. Los testimonios recopilados, sobre todo entre los médicos tradicionales también evidencian que la comunicación con los espíritus y la comprensión de los mensajes de los mismos pasa por el conocimiento del idioma. Muchos de los entrevistados sostienen que lo propio de la educación entre el Pueblo Nasa es el idioma.

En este sentido se insiste en la Educación Propia, en hacerla desde el idioma. Por ello la lucha política por conducir la educación pasa por garantizar que la escuela sea conducida desde el idioma propio. Los maestros y maestras, sobre todo en las primeras experiencias de apropiación y conducción de la escuela, van a ser seleccionados en su condición de conocedores del idioma. Se prefieren estos maestros no solo para garantizar la pervivencia del idioma sino, sobre todo, por el acceso que al conocimiento propio les da el saber el idioma y por tanto a la posibilidad que esto brinda de inscribir la educación propia en la sabiduría de este Pueblo.

Se insiste en que la educación propia surge en la familia y es desde allí dónde se da la enseñanza del idioma. Ya en el contexto de la escuela se profundiza la relación trabajada desde el hogar, entre el idioma y los saberes propios que los Nasa incorporan en la cotidianidad de la vida. El idioma en la escuela, como en la casa, se enseña en contextos de habla, desde el manejo de las plantas medicinales, de la siembra, de la preparación de la medicina. Los mayores refieren que a ellos en la escuela les prohibieron el uso de su idioma, como forma de exterminarlo. Entonces el idioma incorporado de nuevo en la escuela es una forma de resistencia. Los docentes entrevistados sostienen que el uso cotidiano en clases del idioma genera una cercanía

aún mayor con los niños y niñas que provienen de contextos Nasa Yuwe hablantes, reforzando ese carácter relacional propio de la Educación Nasa. En la cotidianidad de la escuela es más frecuente encontrar el idioma en la conversación informal, en el espacio de juego, en la relación con aspectos de la espiritualidad y la medicina tradicional, es decir en lo más propio de la educación, lo que está más emparentado con la vida y la cosmovisión Nasa.

4.2.6. Los Mayores, Depositarios Y Transmisores De Saberes

El PEC de Las Aves (2009) reconoce que los líderes, los adultos, los abuelos y los médicos tradicionales, son los principales portadores de los saberes que son bases fundamentales para la Educación Propia en la comunidad. Esto mismo se reafirma en el Plan de Vida del Resguardo (2013), donde se afirma que los Mayores espirituales, dan el sustento y fundamento a las prácticas y saberes que en el territorio se recrean. Todo lo que en el territorio se hace se origina en unos saberes y en tal sentido ese hacer debe ser consultado con los Mayores. Uno de los profesores del Resguardo afirma que hay elementos de la sabiduría cotidiana como la siembra, la construcción, el conocimiento para hacer las mochilas, los sombreros, derivados de saberes ancestrales. La base de todos estos haceres y prácticas es espiritual, también lo es del accionar político del Pueblo Nasa.

La mayoría de los Nasa, sostiene el docente Jorge de la escuela El Arbolito en entrevista, compartíamos mucho con los abuelos. Ellos nos enseñaban. Nos decían esta planta sirve para eso, esta planta se llama así. Y el ideal de Educación Propia es fortalecer ese conocimiento. Obviamente cuando se entra en profundidad de lo espiritual y en relación con la ley de origen lo tiene que hacer un Mayor espiritual. Antes todo era muy hablado, muy de charlar con el abuelo. Y de pronto a uno se le olvidaban algunas cosas. Hoy en día también están los libros, en los que se han ido consignando esos saberes, que ayudan a fortalecer todo ese conocimiento, todas esas prácticas ancestrales. Los Mayores, dice el profesor Antonio, tienen mucho conocimiento, ellos son capaces de comunicarse con el Trueno o con el rayo o con el arco iris. Eso mismo hace que cuando a uno le dan enfermedades, ellos lo puedan limpiar. Por eso es que nosotros tenemos esa forma de conocimientos muy ancestrales, concluye. El Trueno es un poderoso espíritu para los Nasa, considerado por ellos como creador del mundo (Canas,2018)

Muchos de estos saberes se transmiten de forma oral. La profesora Lorena Dagua plantea que los Mayores tienen un saber que no les interesa escribir. Ellos manejan sus plantas

y sus cosas y uno se queda aterrado de todo este conocimiento. Todo lo de los sueños, las señas. Eso requiere un entrenamiento de otro nivel, muy complejo. Hay muchos Mayores que conocen mucho, entonces por ejemplo uno dice, usted hoy está sentado para este lado; usted escuchó ese pájaro cómo canto; usted escuchó ese Trueno dónde cayó; o mire cómo cayó el arco iris en unas tonalidades. El viento me llegó de ese lado de allá, entonces va a entrar el verano. Estas son las cosas que saben y hacen los Mayores.

El proyecto educativo comunitario del Colegio Las Aves (2009) reafirma esa idea de que el pensamiento de los Nasa se conserva gracias a la tradición oral que sostienen los Mayores y que se mantiene en las familias. Así se conocen las leyendas y relatos que soportan la espiritualidad. En las familias, desde muy pequeños, escuchamos las historias relacionadas con el arco iris y la manera de relacionarnos con él, afirma en la conversación el dinamizador de Nasa Yuwe. Uno crece escuchando a las mujeres, que mientras lavan pañales, relacionan las enfermedades de los niños con que el arco iris ha orinado los pañales mientras se secaban.

Nuestra cultura siempre ha sido oral, afirma Antonio mientras conversamos con él y Adelmo en la escuela El Condor, nuestra escritura han sido los tejidos. En mi caso, dice Antonio, son las historias que me contaban, y mirar lo que yo soy y tengo como indígena. Tengo un idioma, tengo historias, artesanías. Tengo las historias que me referían los Mayores. Yo las voy recopilando y lo vuelvo un material de lectura. Lo dice mientras me muestra un cuaderno en el que tiene recopilados varios materiales, escritos con su puño y letra, que usa en sus clases. Para nosotros, dice el profesor Albeiro Daza de Las Aves, la verdadera historia es la oralidad. La otra historia nos la contaron como quisieron que la entendiéramos. Antes de la escuela había una forma de transmisión de saberes y eso es Educación Propia. Hoy está la escuela. Lo que logra pervivir y estar en la escuela de ese saber, pasa por la oralidad. Para nosotros la oralidad es la historia de encontrarse en el fogón, con la familia.

4.3. Relación De Los Saberes Propios Del Pueblo Nasa En Lo Curricular De Las Instituciones Educativas

El plan de vida de Canoas (2013) habla de la importancia de recuperar los rituales como forma de transmitir a las nuevas generaciones los saberes del Pueblo Nasa. Son rituales ancestrales donde anteriormente participaba toda la comunidad y que, como parte de la Ley de Origen, se constituyen en fuente de conocimiento. Alfredo Menza, coordinador de educación del

Resguardo refiere, en la lógica de sentido del andar del sol la importancia de los rituales para los escenarios de educación. El 21 de marzo dice, se celebra el ritual del fuego y la piedra, este es el referente para el ritual del semillero de autoridades, que no debe pasarse de esa fecha. En esta época se hace la apagada del fogón y la encendida del fuego recordando cómo los Mayores en esta época recogían ofrendas para ahuyentar enfermedades. Las ofrendas a los espíritus de los Mayores, son ese reconocimiento para que sigan acompañando el territorio desde su sabiduría y conocimiento, que nos permite seguir a nosotros el camino por ellos trazado. Las instituciones educativas han sido determinantes para la recuperación de algunos de estos rituales y escenario para congregar a la comunidad en torno a los mismos.

El PEC de Las Aves (2009), refiere la existencia de saberes ligados a la vida práctica de los Nasa. Artesanías y tejidos tienen sentido espiritual y práctico para la cotidianidad. En las instituciones educativas se han tratado de recuperar algunas de estas prácticas como la elaboración de sombreros, jigras, capisayos y chumbes, a partir de la enseñanza transmitida por abuelas y abuelos y del sentido espiritual recuperado con la ayuda de Mayores.

En la escuela de El Arbolito, al igual que en otras escuelas del Resguardo, los docentes están empeñados en desarrollar un plan de estudios, basado en la siembra, desde las maneras propias transmitidas por los abuelos; el cuidado de animales; una tienda comunitaria y el semillero de autoridades. En las instituciones educativas del Resguardo en general se siembra y se crían animales. La siembra de café se hace con miembros de la comunidad y estudiantes y la producción está destinada a solventar gastos de las escuelas. Los alimentos de la huerta y los animales (pollos, cerdos), se utilizan para complementar el refrigerio y almuerzo de los estudiantes. Ellos también llevan de los productos cosechados en sus casas plátanos, yucas, arracachas, para aportar a la olla común que es la base de la alimentación escolar en las instituciones educativas, en las actividades comunitarias y en los rituales en los que la escuela participa. También en las Mingas.

El I.T.A.I Juan Tama, de acuerdo a su PEC (2010) se plantea como un proyecto educativo que busca validar y fortalecer los saberes tradicionales, de los indígenas del Resguardo. Además de la siembra, desde la agricultura tradicional y orgánica y la granja integral, trabajan los tejidos como espacio de integración y conocimiento. Al igual que el mencionado proyecto de El Arbolito, en Juan Tama se procura la integración de las áreas de estudio y los saberes tradicionales. Siempre estableciendo ese diálogo desde lo propio y tendiendo a su fortalecimiento. En este

colegio, también en Las Aves, desde los contenidos curriculares se apuesta por reconstruir la historia local y regional del Pueblo Nasa, desde su acontecer histórico ligado a su territorio y cosmovisión. En ambas instituciones y en sus sedes se trata de acoplar el calendario académico a los tiempos propios de las actividades del Pueblo Nasa, en sintonía con lo planteado en el Plan de Vida (2013) que sostiene que la razón de ser de la educación es retomar en las instituciones educativas las formas propias de pensamiento y acción, como lo han establecido en sus mandatos en torno a educación las plataformas de lucha del CRIC y la ACIN.

El rector del colegio Juan Tama, en entrevista, sustenta la importancia de mantener un calendario académico ligado al calendario agrícola. Llegan las épocas de cosecha, dice y entonces estudiantes que tienen en las familias café, entonces, a veces, no vienen a estudiar, entonces para evitarnos eso es mejor decirles ¡tienen tantas semanas para que ayuden a su familia! Pensamos también que el que tenga la oportunidad de ir a conseguir unos recursos económicos bien lo puede hacer y así lo hacemos. Lo que hemos cambiado este año es que finalizando cada periodo también damos una semana con el ánimo de fortalecer el Nasa Tul. Porque estamos mirando que en dónde vamos a desarrollar todo es en el Nasa Tul.

Desde el colegio, continúa el Rector, los profesores, contribuimos en toda la parte técnica, de cómo es que se siembran las hortalizas, teniendo en cuenta las fases lunares. Teniendo en cuenta todo esto los muchachos van a aplicar ese conocimiento allá, con los padres de familia. A veces los estudiantes traen informaciones que acá no conocemos y compartimos saberes. Por ejemplo, hay padres de familia que siembran en determinadas lunas y ellos justifican por qué y acá establecemos ese diálogo con esos saberes que se han transmitido por generaciones de forma oral. Esto lo hacemos a través de las guías de aprendizaje. Desde ahí miramos qué es lo que nosotros queremos trabajar con los estudiantes. Por ejemplo, tratamos de mirar la parte de los líderes del proceso organizativo, cómo era que ellos pensaban, cómo actúan y cómo es el pensamiento propio. Nosotros miramos conjuntamente la parte curricular y lo otro que estamos mirando es cómo romper los tiempos, cómo romper los horarios, cómo romper la fragmentación de asignaturas.

De acuerdo al planteamiento de González, (2018) las escuelas en el Resguardo de Canoas introducen en los currículos estatales los contenidos culturales, la legislación propia indígena y los elementos derivados de la tradición oral. Esto se puede verificar en algunas de las clases observadas para este trabajo. El docente en una de ellas les dice a sus estudiantes:

Nosotros venimos a la escuela a clarificar todos esos conceptos que traemos desde nuestros ancestros. Nosotros venimos a la escuela a comprender mucho más esos conceptos. Nosotros venimos a la escuela a aprender a utilizar nuestros conocimientos, sobre todo aquellos a los que no todo el mundo tiene acceso. Yo siempre digo eso en las escuelas y es que nosotros somos privilegiados porque tenemos unos conocimientos que no tienen otros niños.

El papel de la escuela es entonces, en el contexto del Resguardo de Canoas y en sintonía con la práctica del Pueblo Nasa, permitir que se den los diálogos de esos conocimientos que tienen los niños y niñas, que han adquirido en sus familias y que han sido transmitidos a través de la tradición y derivados de la misma Ley de Origen, para que puedan en la escuela pervivir en ese diálogo con otros saberes de otros contextos. Es importante entonces reconocer en la escuela los saberes que los niños y niñas tienen y que han venido adquiriendo y su relación con su mundo de la vida.

En las prácticas de los docentes en las escuelas se verifica un permanente interés por vincular los contenidos de las áreas de conocimiento con los saberes que se viven en casa y en las dinámicas del territorio. En conversación con uno de los docentes del Resguardo este me dice, nosotros estamos llenos de cartillas que nos manda el ministerio de educación y la secretaría, dónde nos dicen qué y cómo enseñar. Tenemos un tutor de PTA que nos deja unas cartillas. Acá muchos profesores les sacan fotocopias a esos materiales y se las entregan a los estudiantes. Pero las matemáticas como las enseña la cartilla no sirven. Debe ser desde el contexto, los usos de la comunidad. Partir de los lugares donde los niños tienen un conocimiento previo. Otros profesores me comentan que cada día los padres de familia del territorio van siendo más conscientes de la importancia de educar desde lo propio para el fortalecimiento mismo de los cultivos que ellos tienen en sus fincas y casas.

5. Educación Propia Y Autonomía Territorial En El Resguardo De Canoas

5.1. Identidad Cultural

En la mayoría de eventos, reuniones, asambleas, del Pueblo Nasa se cantan los himnos. El himno del Pueblo Nasa[25] y el himno de la guardia indígena que dice: “Indios que con valentía y fuerza en sus corazones. Por justicia y pervivencia, hoy empuñan los bastones”. Es parte de una ritualidad que marca el carácter político de la organización y la acción de este pueblo. Se va haciendo común escuchar estos himnos máxime cuando la movilización de los Pueblos Originarios ha estado cada vez más presente en el ámbito nacional.

Llama la atención sin embargo escuchar estos himnos en las escuelas, cantados a todo pulmón, casi que gritados, por niños y niñas de diversas edades. Los himnos preceden las jornadas en la escuela. Se cantan antes de las reuniones generales, al comienzo de la jornada académica, en reuniones de padres de familia y en las asambleas de la autoridad estudiantil o cabildo escolar. Los niños se saben de memoria las letras y levantan con entusiasmo sus bastones mientras cantan. Y lo que cantan son declaraciones políticas que reivindican las luchas de los Pueblos Originarios, a sus líderes y sus mártires. La escuela es acá un escenario para reforzar esos valores políticos que caracterizan a este pueblo. Los himnos son expresión de un currículo propio. Se van formando en cantar con potencia palabras que van asumiendo como propias y desde las que se recrea la lucha del pueblo indígena Nasa. Este es un elemento de autonomía. En entrevista la profesora Lucía Valencia afirma que la pretensión es que los niños lo sientan y lo vivan, porque, dice ella, tenemos que vivir de esta manera, porque tenemos que seguir en la lucha, porque tenemos que rescatar muchos valores culturales y espirituales.

Los niños del cabildo estudiantil, a los que es posible distinguir en las escuelas por ser los portadores de los bastones o Tamas son, vistos desde fuera, una forma de autoridad que contribuye al control, la disciplina y el funcionamiento de las instituciones educativas, pero vistos desde la cosmovisión, son autoridad tradicional, acompañada espiritualmente por los Mayores. Estas son las Semillas de Autoridad. La Educación Propia pretende formar en la escuela los

[25] “Yo que soy hijo del Cauca, llevo sangre de Paéz, de los que siempre han luchado, de la conquista hasta hoy. De los que siempre han luchado, de la conquista hasta hoy. Vivimos porque peleamos, contra el poder invasor, y seguiremos peleando, mientras no se apague el sol. Y seguiremos peleando, mientras no se apague el sol” (Hijo del Cauca, Himno del Pueblo Nasa).

futuros dirigentes del Resguardo y de las organizaciones del Pueblo Nasa. En una de las escuelas visitadas es el gobernador del cabildo escolar, un niño de máximo diez años, portando su Tama, quien me da la bienvenida en nombre de todo el grupo de estudiantes. Es la forma estudiantil de la autoridad tradicional quien en este gesto da la bienvenida.

En conversación con los docentes de una de las escuelas estos refieren que en muchas ocasiones se les ha cuestionado el tiempo que diariamente dedican a los himnos. Ellos insisten sin embargo en la importancia de esta acción para el fortalecimiento de lo propio, de la identidad. El propósito de la Educación Propia, dicen ellos, es construir colectivamente, entre los actores de la comunidad, los saberes necesarios para la vida en comunidad y el fortalecimiento de la identidad como pueblo. El coordinador de educación del Resguardo, Alfredo Menza afirma en este sentido que como Educación Propia nosotros obviamente primero estamos tratando de lograr la recuperación de la identidad.

Las escuelas del Resguardo son escuelas que, si bien en muchos aspectos obedecen a la estructura curricular que impone la educación oficial en Colombia, son ante todo escuelas volcadas hacia reforzar los elementos de la identidad del Pueblo Nasa. Los elementos de la cultura propia. En clases los profesores son muy insistentes en señalar lo propio, en usar los conocimientos occidentales para reforzarle a los niños y niñas la idea de que la escuela no es un lugar centrado en dichos conocimientos, sino que ellos vienen a la escuela fundamentalmente a reconocer sus saberes y a potenciarlos. Esa es la centralidad de esa intención pedagógica en la que permanentemente se esgrime un discurso que refuerza las narraciones propias, las experiencias propias, derivadas de los ancestros, aprendidas de los abuelos. Los profesores refieren de manera permanente la experiencia adquirida de los Mayores.

En el territorio de Canoas, asediado por factores ligados al conflicto armado y alimentados por la economía de la siembra de coca para uso ilegal, la escuela se torna casi que en el más importante elemento de potenciación de la identidad cultural Nasa. Las escuelas del Resguardo manejan calendarios académicos sintonizados con los calendarios agrícolas. Quienes hoy son directivos de las instituciones o gobernadores del Resguardo, manifiestan que desde que ellos fueron estudiantes las instituciones educativas les permitían y les alentaban el poder apoyar las actividades de cosecha de sus familias para lo cual generaban periodos de receso académico.

En la actualidad, además de estos periodos de receso, algunos estudiantes, en algunas escuelas, solicitan permisos para ausentarse en función de estas actividades de cosecha. En ocasiones, sin embargo, de acuerdo a lo narrado por uno de los docentes, los permisos no se piden exclusivamente para la cosecha de Café, que es el principal producto que cultivan las familias en la zona, también se piden permisos para ir a “raspar coca”. El Rector de una de las instituciones educativas narra en una conversación que el cultivo de café fue llegando al territorio en la medida en que los Nasa, que trabajaban en su recolección en el eje cafetero, lo fueron trayendo al territorio como forma de ganar una cierta autonomía frente a esta actividad en la que solo eran jornaleros. Hoy se puede hablar de que el café es el principal cultivo de las familias del Resguardo y este está incorporado también en las actividades pedagógicas y en las economías de las escuelas.

Pero cómo interpretar este hecho de que a algunos niños además de permitirles participar en la cosecha de café y ausentarse para ello de la escuela, se les permita ausentarse para ir a “raspar coca”. La respuesta de uno de los profesores es simple: “les damos ese permiso porque queremos que vuelvan, no queremos que se desescolaricen”. La desescolarización significa entregar esos niños a la economía de la ilegalidad. Algunos jóvenes narran cómo sus amigos, que se han ido a raspar, nunca regresan. Un comunero, de otro Resguardo, miembro del movimiento juvenil, menciona que han tenido que ir, con la guardia indígena, a recuperar los cuerpos de jóvenes, amigos suyos, que han sido asesinados, dice él, solo por no pagarles el trabajo de raspado de coca realizado.

La escuela entonces es un escenario de protección de niños y niñas, en tanto mantenerse vinculados les posibilita mantenerse lejos de esa inmersión total en las dinámicas de las economías ilegales y poder beber por un tiempo más prolongado de estos elementos identitarios que los puedan enrutar hacia las dinámicas comunitarias. Esta es en el territorio, una constante tensión. Los profesores de una de las escuelas, en una conversación, declaran, con preocupación, que son muy pocos los niños que egresan de su escuela y dan continuidad a sus estudios en el nivel de bachillerato.

Fuera de la escuela puede haber muchas cosas de la identidad Nasa que se están perdiendo. Acá es muy importante replantear una idea que se tenía sobre la inutilidad de la escuela o el carácter lesivo de la misma para estas comunidades. Se tiene la concepción de que la escuela entre los Pueblos Originarios y en concreto, la escuela en el Pueblo Nasa, estaba

distante de las dinámicas de este pueblo; o que por lo menos no era el principal elemento para su educación. Hay que decir que muy seguramente la escuela para muchos niños y niñas pueda estar significando el único espacio de revitalización y fortalecimiento de su identidad cultural.

Y este es también un ejercicio de autonomía porque al decir que desde la escuela se construye lo propio, lo propio acá es que estos niños que están enraizados en este pueblo, seguramente están siendo sometidos a formas de vida que les ha impuesto el difícil escenario de alternativas para la sostenibilidad de los Pueblos Originarios. Concretamente estos niños están “sin futuro” según palabras textuales de uno de los profesores, “hacia dentro y hacia fuera”, y están siendo sometidos a economías de la ilegalidad ajenas a la identidad del pueblo, pero que les son impuestas por el contexto. Estos niños que están en un riesgo inminente de perderse, encuentran en la escuela el único escenario qué les refuerza que son Nasa. El profesor Jorge Campo en entrevista sostiene que:

> “Estos niños del arbolito y del parnaso ya es mucho tenerlos en la escuela. En las comunidades está el narcotráfico y los grupos armados y eso da la sensación de dinero y poder. Donde no abramos estas escuelas se nos van los niños, las disidencias están reclutando niños de doce años” (comunicación personal, 6 de noviembre de 2021).

Todo esfuerzo por mantenerlos vinculados al sistema escolar se constituye en una forma de protección del niño, pero también de protección del Nasa. Porque quedarse afiliado institucionalmente a la escuela significa quedarse bebiendo de la espiritualidad Nasa, de la identidad Nasa. Ese es el sentido de este acompañamiento que se da a estos niños que se van vinculando a estas actividades cercanas a la ilegalidad. El profesor cuenta cómo uno de los miembros del Cabildo Estudiantil, en tanto va teniendo contacto con esas economías, va cambiando su forma de vestir y peinarse, haciéndola más próxima a la de un joven de ciudad. El profesor refiere que este niño, al retornar a la escuela, después de haber raspado coca y obtenido dinero, se comporta nuevamente como un estudiante, como un niño más, a pesar de que maneja dinero que le permite un poder adquisitivo y unos consumos distintos.

La idea de una Educación Propia se sustenta en el carácter diferencial de los Pueblos Indígenas. Los ejes sobre los que en el Pueblo Nasa se levanta la educación son: La recuperación, defensa, conservación del territorio; el fortalecimiento del pensamiento propio y el idioma; la guía desde las autoridades tradicionales y las formas de organización ancestrales. Lo propio consiste en la posibilidad de que las comunidades le pongan su impronta desde las dinámicas comunitarias, políticas y organizativas tanto a las definiciones, como a las prácticas

en materia de educación (Bolaños, 2012). Se trata de reconocer un camino trazado ancestralmente, desde el sentir Nasa.

El SEIP plantea que la Educación Propia se armoniza con la Ley de Origen de cada pueblo, bajo la pretensión de garantizar la pervivencia de los mismos.

> La Educación Propia ha permitido los aprendizajes y enseñanzas para mantener la unidad de las comunidades, establecer relaciones con otros pueblos y construir sistemas de conocimientos soportados por idiomas milenarios que han construido profundas conceptualizaciones y han ido formando a sus miembros de acuerdo con sus necesidades (Bolaños, G., & Tattay, L. 2013, p.54).

En entrevista el profesor Jorge Campo declara que una de las tareas de la Educación Propia es fortalecer la identidad Nasa, espiritual y cultural. Cuando vemos, dice, que una escuela comienza a trabajar en ese aspecto, de combinar las materias que tiene que ver en la escuela, con el saber que hay en la naturaleza y con el saber que tiene la comunidad; dar esos conocimientos desde lo que realmente ha vivido la gente; plantear cómo dar soluciones a las necesidades de la gente; ahí es donde planteamos la Educación Propia. Es educar desde lo que la gente decidió para educarse. Recuperar el idioma, recuperar nuestro proceso organizativo, recuperar la historia. La gente tiene que conocer de dónde es que viene. Yo pienso que ahí hay Educación Propia. La gente puede llegar a la escuela, no es solamente los profesores y los niños sino toda la comunidad reunida en torno a la escuela. Donde hay un proceso en el que entendemos que todos podemos aportar a construir una nueva comunidad.

La vida comunitaria que se trabaja desde la educación, está ligada íntimamente a la espiritualidad de los pueblos. Tanto la educación como la espiritualidad son resistencia cultural y reivindicación política (Osorio 2017b). Se resalta el anclaje de la educación a la cosmovisión, entendida como la visión de la totalidad que tienen los diferentes Pueblos Indígenas y de la cual la espiritualidad es expresión. El origen y fuente de la formación para los indígenas del Pueblo Nasa es la cosmovisión, la cual es resultado también del proceso educativo si se lo considera desde su carácter ancestral.

La Educación Propia, para los Pueblos Originarios, hace referencia a la identidad de cada pueblo. El elemento de identidad se expresa en el trasfondo espiritual del saber. Los saberes son dados por entidades de orden espiritual y están ligados a la comprensión de cada pueblo sobre su territorio y habitan y se transmiten en los idiomas propios. La ONIC (1989) insiste en que en el campo de las definiciones en materia de educación deben respetarse las autoridades

espirituales y los principios espirituales de los pueblos. Para Torres (2016) en la práctica de Educación Propia a través de los tejidos se ve claramente este carácter espiritual de la educación en tanto forma de compartir la cosmovisión Nasa. El tejido recoge el pensamiento y permite su pervivencia.

La identidad del Pueblo Nasa se construye desde esa relación con la naturaleza; se da desde la vida misma en el territorio y en sintonía con los valores y tradiciones de carácter ancestral que son parte de la espiritualidad y se defienden desde la educación (Osorio, 2017b). Mantener y fortalecer la identidad supone la reproducción de las formas de vida que los Pueblos Indígenas han definido como propias. Una forma de reproducción de dichas formas de vida es a través de la educación. Los Pueblos Indígenas vienen hablando de Educación Propia como estrategia para el fortalecimiento de la identidad y con ello de la autonomía territorial. La autonomía permite la pervivencia en el territorio de los Pueblos Indígenas. La Educación Propia, desde la espiritualidad pretende fortalecer este ejercicio autonómico de construcción y defensa de la identidad (Osorio, 2017b).

5.2. Conducción Espiritual

En entrevista el profesor Jorge Campo refiere que toda esa lucha política por una Educación Propia ligada a la autonomía del territorio indígena generó un proceso de pensamiento. Comienza a aparecer la espiritualidad como un eje importante en la escuela y en la comunidad. Se comienzan a hacer investigaciones. La gente comienza a recordar cosas que se tenían. Se revivieron así los rituales mayores. Se confiere a la Educación Propia una conducción espiritual.

En este sentido el Rector de Juan Tama, John Jairo Menza, refiere algunas prácticas espirituales que la escuela ha recuperado para la comunidad. Dice, al inicio del año escolar hacemos la limpieza espiritual para docentes, luego hacemos la limpieza espiritual para los estudiantes. Hacemos el ritual de las semillas de autoridad. Ellos también hacen todo el proceso espiritual. Al inicio de año el primer ritual que se hace es el ritual de la apagada del fogón porque es el momento para equilibrar energías, sacar las negativas y potenciar las positivas para el inicio de año. Ahí se involucran los estudiantes y los padres de familia.

Después, continúa el Rector, viene el ritual del Sek Buy que lo hacemos cada año. Hacemos también el ritual de la Minga ancestral que es una forma de compartir con las familias, lo que el colegio tiene, lo que se ha sembrado y cosechado con estudiantes, los animales que se han cuidado. Hacemos también en noviembre el ritual del Cxapuc qué es agradecer a nuestros seres queridos. Nosotros lo hacemos porque ya algunos de nuestros egresados han partido a otros espacios, entonces también es una forma de agradecerle a estos muchachos que estuvieron aquí pero ahora están en otros espacios y a nuestros líderes que han partido de todos los espacios. Entonces los niños vienen trayendo sus ofrendas, los estudiantes y sus familias traen sus ofrendas. Ese es el día, según lo que cuentan los mayores, de compartir con la familia, es el momento estar alegres, no es de estar tristes, este ritual es de alegría porque va a estar otra vez con sus seres queridos.

Lo espiritual conduce la vida de la comunidad desde la perspectiva trazada en los planes de vida. El plan de vida del Resguardo se construye desde espacios de discusión y análisis que se han alimentado de la guía espiritual a través de los rituales y el consejo de Mayores. La elección de las autoridades, tanto en el Resguardo como en la escuela se acompañan con los The Wala. De acuerdo a la comunera González, (2018) los espíritus siempre están presentes, desde los rituales y la intervención de médicos que aportan saberes. El The Wala Ramón, en entrevista, afirma que en las marchas siempre va el médico. Los médicos que no van a las marchas, hacen trabajo espiritual desde el territorio. Se apoya, dice, desde un filo, mambeando, se escoge un filo que dé buena fuerza, allá nos sentamos y armonizamos en apoyo a la Minga.

Una clara manifestación de apuesta por fortalecer la espiritualidad es el proceso vivido en el Resguardo para conseguir las chontas para todas las autoridades. Las autoridades dispusieron de un recurso económico para esta labor. Dice el Mayor Ramon, para conseguir las chontas fuimos hasta el Putumayo, armonizamos, brindamos, escogimos en la selva chonta macho y hembra. El profesor Eliecer lo reafirma en la entrevista. Dice, logramos ese objetivo, hicimos una gestión en recursos y logramos ir a traer las Tamas de Orito. Y eso se hizo con todos los rituales, para que supieran que la chonta era macho y hembra, para que los niños tuvieran las Tamas. Y también logramos que las autoridades mayores tuvieran sus Tamas.

Que los estudiantes pertenecientes al cabildo estudiantil tengan sus Tamas, al igual que la autoridad tradicional evidencia la importancia que en la escuela va teniendo esta sintonización con la espiritualidad. Las Tamas son entregadas a quienes son elegidos por los estudiantes para

estar en el gobierno y son refrescadas en un ritual que tiene, para el consejo educativo territorial, para las autoridades y para los directivos y docentes de la escuela la mayor trascendencia. Se refiere a continuación cómo fue este ritual en el año 2022.

Temprano, al comienzo de la jornada escolar, llegué a la sede El Arbolito. Había sido invitado a presenciar el ritual de refrescamiento de las Tamas de la autoridad escolar del Resguardo. Ya los profesores estaban dispuestos con los niños y niñas del Semillero de Autoridades. Llega el coordinador de educación del Resguardo para afinar detalles de la logística. En seguida llega una chiva que ha venido recogiendo niños y profesores de todas las escuelas del Resguardo. Fundamentalmente son los niños que hacen parte de la autoridad estudiantil en cada escuela. De la chiva descienden las ecónomas de las diversas sedes quienes se encargarán de hacer el almuerzo para todos los participantes, en la escuela El Arbolito. Además, se baja de la chiva el aporte en especie que cada una de las escuelas da para la alimentación. Subo a la chiva con las profesoras de la sede y los miembros del cabildo escolar de la misma.

En la chiva avanzamos hasta donde esta puede entrar, hasta dónde la carretera se hace muy angosta. Luego descendemos y comenzamos a caminar por una trocha que debido al invierno de esos días está bastante embarrada. Los niños y los maestros llevan sus botas pantaneras pues conocen el terreno. Cada grupo de maestros camina junto a sus niños, pero estos son bastante autónomos para defenderse en un terreno que pese a lo difícil es para los niños habitual.

Se llega a una parte del río Mondomo. El lugar ha sido seleccionado por indicación de los mayores y de acuerdo al trabajo espiritual por ellos realizado. Los Mayores suelen consultar con los espíritus los lugares en donde realizarán trabajo espiritual y a través del brindis a los mismos. Allí ya están los Mayores, son seis Mayores y una Mayora. Los niños y los maestros se disponen en una fila y los Mayores están en una zona del río especialmente dispuesta para el trabajo. Es como una especie de entrada al río en donde los árboles han dejado una suerte de portal para acceder al miso. Allí los estudiantes y profesores se disponen en una especie de hilera por la que irán pasando los Mayores que hacen el ritual. Son aproximadamente 150 personas entre niños y docentes.

Lo primero que hacen los Mayores es preparar las plantas y las bebidas. Hacia el final de esta preparación docentes y estudiantes interpretan música a través de una chirimía tradicional

Nasa. Los Mayores van brindando y soplando en dirección al río y con la Chonta de cada uno. Mambean, beben y soplan el líquido en dirección al río poniendo en el camino del líquido expulsado la Chonta. En un balde organizan agua con plantas (Ruda, Orejuela, Alegría), con la que van a refrescar a los participantes. En una jigra organizan las hojas de coca que han traído mezclándolas con la ayuda de Mayores, autoridades y coordinadores de las sedes educativas. Van tomando hojas de coca, las voltean, es decir hacen un giro con ellas en relación con el cuerpo o el espacio y las depositan en la jigra. Después de esto los Mayores giran, voltean las jigras que contienen además de las hojas de coca, el chirrincho con el que se va a limpiar y brindar. Cada Mayor voltea la jigra en dirección al río y soplan de nuevo la bebida que han ingerido.

Habiendo preparado las bebidas, las plantas y habiendo establecido comunicación con los espíritus, los Mayores pasan por cada uno de los participantes que están en la hilera, lo primero que le dan a cada uno son hojas de coca. El Mayor las toma con la mano izquierda, cada niño o docente la toma también con la izquierda, la voltea en su cuerpo comenzando por sus pies y rodeando su cuerpo y la lleva a su boca. Luego otro Mayor pasa dando a beber chirrincho. Cada uno bebe y mantiene esa mezcla en su boca, solo se puede escupir el líquido o la saliva hacia el lado izquierdo, según indican los Mayores y los profesores. Luego pasan dos Mayores más que sacan el sucio aspirando a la persona y teniendo en sus manos la jigra con hojas de coca y la Chonta de cada uno.

Chonta y Jigra son como una especie de recipiente a través del cual se podría decir que aspiran a la persona. Luego el Mayor que ha aspirado a través de su Chonta y la Jigra, escupe en dirección al río como expulsando el sucio. Lo que escupe es chirrincho y saliva. El chirrincho lo va tomando cada vez que es necesario para contenerlo en su boca. Finalmente pasa un Mayor que va fumando y va volteando a cada persona con el tabaco y soplando el humo en dirección al río. Esta primera parte es para limpiar el sucio, lo malo, que hay en cada uno. Es una actividad realizada por niños y adultos. Los niños más grandes, que tienen una mayor comprensión y dimensión de su identidad y su rol como autoridades de la escuela se toman muy en serio el ritual evidenciando el conocimiento y manejo del mismo. Los más pequeños preguntan a los maestros las cosas que deben hacer. En general hay disposición de los niños de acatar las instrucciones de los profesores y de vincularse al ritual.

Cuando ya han dado las hojas de coca y el chirrincho a todos se indica que deben expulsar el contenido que hay en la boca en dirección al río. Toda esta actividad se ha hecho mirando hacia el río. Ahora pasan los Mayores dando una bebida preparada a base de agua y plantas frescas para limpiar la boca. Se ingiere y se escupe. Luego los Mayores pasan por cada puesto armonizando a cada participante con plantas frescas. Mojan unas hierbas en el balde con el agua de hierbas a la que le han agregado el mambe durante la preparación. Si bien el ritual de limpieza del sucio se hizo de izquierda a derecha, el de refrescamiento se realiza de derecha a izquierda. Los Mayores voltean de derecha a izquierda comenzando por las extremidades inferiores y en dirección a la cabeza. Simultáneamente van dejando que el agua que contiene las plantas caiga sobre la persona.

Indican a los niños y maestros que caminen hacia la parte de una pequeña montaña. Allí, con la mirada en dirección hacia los cerros, de espaldas al río, van entregando a cada participante Maíz Capio. Este se voltea, se consume, se sopla o escupe un poco en las manos y se soba con él la parte derecha del cuerpo comenzando por las extremidades inferiores y terminando en la cara. Esto también se hace de derecha a izquierda tanto en la entrega del maíz como en la volteada del mismo.

Se ingresa después a una finca en el terreno frente al cual se tomó el maíz. Se interpreta de nuevo música, los Mayores se dirigen a la comunidad para explicar el sentido de la ceremonia. Cada paso de la misma. Finalmente, cada participante recibe en su mano un poco de chirrincho con el objetivo de que brinde intencionando algún aspecto de la vida. Por el mismo camino se retorna a la sede del Arbolito donde se ha preparado el almuerzo para todas las personas. Les dice el Mayor, el trabajo tiene varias partes, primero el de Mascar, sacar el sucio. Luego armonizar con plantas frescas. Luego disponer el cuerpo. Finalmente hacer cada uno su alianza con el Çxauw, con el espíritu. Allí cada uno ¿qué le va a decir?, ¿con qué espíritu se va a comunicar?, ¿qué le va a pedir?

Este ritual se sintoniza con el planteamiento de los PEC de las instituciones educativas. La educación se fundamenta en elementos derivados de la espiritualidad Nasa. El PEC de Las Aves (2009) habla de cómo el crecimiento del Nasa se da en sintonía con la tierra. Se crece y se actúa siguiendo la forma de espiral. La educación va agregando a cada Nasa poderes derivados de los elementos de la naturaleza como animales, plantas. El plan de vida del Resguardo (2013), hace mención de las entidades espirituales que acompañan la vida del Nasa. La autoridad

espiritual y la vida se rigen por el Trueno The Wala “autoridad espiritual o Trueno de la tierra”, el KS`A`W “espíritu guardián de la noche” e I`KHWE`S “espíritu guardián del día”. Según el PEC de Las Aves (2009) a estas entidades espirituales les colaboran los médicos, las parteras, los pulseadores, sobanderos, como ayudantes para mantener el equilibrio. En el ritual de refrescamiento de Tamas la centralidad de los The Wala y la conducción que los mismos hacen desde sus saberes es evidente.

6. Análisis

6.1. Educación Propia y Autonomía Territorial

6.1.1. Relaciones De Equilibrio Y Armonía En El Territorio

La manera en que se da la relación entre los Nasa y con la vida, está determinada por esos conocimientos que se toman de la naturaleza vista como una divinidad, vista como Madre Tierra. El Pueblo Nasa no establece esa tajante división entre seres humanos y naturaleza. Lo que pone en evidencia una cosmovisión donde el universo es un todo continuo y vivo, recíproco y solidario. La defensa de la vida, de toda la vida, es el relato político que subyace a esta experiencia de la diversidad del ser y del respeto de la vida de los llamados por Escobar (2018), pueblos territorio, que son depositarios y artífices de una ontología distinta puesta más en lo relacional que en lo individual. Esto significa que en esencia se vinculan, de forma armónica y corresponsable con el territorio, desde valores espirituales más que económicos.

El “pluriverso”, en interpretación que Escobar (2018) deriva de la experiencia de los Pueblos Originarios, es lugar compartido y casa común en donde la vida es continuo fluir. Los saberes propios del Pueblo Nasa se construyen a partir de estas formas ancestrales de relacionamiento. Fayad (2016) sostiene que el gran aporte indígena al conocimiento universal es mostrar cómo se hace ese proceso de relaciones de conocimiento con la Madre Naturaleza. En el plan de vida del Resguardo de Canoas (2013), se plantea que la concepción de vida del Pueblo Nasa supone la interrelación entre naturaleza y comunidad.

Los Pueblos Indígenas plantean que han sido guardianes milenarios de la vida y la naturaleza en razón a la relación de equilibrio en la cual han sabido vivir. Fayad (2016) plantea que la historia evidencia que los pueblos ancestrales han sostenido esta relación durante miles de años y en ello han construido conocimiento. La Educación Propia acopia esos conocimientos, técnicas, métodos, para mantener el equilibrio entre naturaleza y seres humanos (ITA Las Aves, 2009). En el plan de vida de Canoas (2013) se reconoce la vinculación del cuerpo y los seres vivientes, en un proceso de equilibrio y armonía.

Las prácticas de vida del Pueblo Nasa, prácticas de equilibrio y armonía como ya se han calificado, tienden a conseguir un óptimo relacionamiento en el territorio comprendido en sus tres niveles, lo de abajo, la tierra y el espacio de arriba, espiritual y entre los seres de esos tres

ámbitos (Molina, 2009). Las prácticas espirituales ligadas a la medicina tradicional buscan resguardar este equilibrio.

La Educación Propia en el Resguardo de Canoas, en sintonía con las definiciones de las organizaciones del Pueblo Nasa, desde sus Proyectos Educativos Comunitarios-PEC, a través de la organización de los contenidos educativos concebidos como tejidos de saberes, plantea trabajar aspectos ligados a la cultura propia, siendo de suma importancia en ello la relación con la Madre Tierra y el cuidado de la misma desde formas ancestralmente aprendidas. La Mayoría de instituciones educativas de los Nasa cuentan con espacios para la siembra de alimentos y plantas medicinales como parte de la formación académica (Noguera, 2012; Montaño, 2015). Algunas, tienen espacios para el cuidado de animales. Se busca con ello fortalecer prácticas culturales y saberes relacionados con la producción agroecológica y el cuidado de la Madre Tierra (Campo, 2018).

En las sedes educativas del Resguardo de Canoas, como parte de la práctica educativa, se cultiva la tierra y se cuidan animales. Se cultivan alimentos y se cuidan animales para comer. En una de las primeras conversaciones sostenidas con el Rector del colegio Las Aves este resaltó elementos que recogen la esencia de la relación entre educación y autonomía territorial, desde el elemento de la autonomía alimentaria. Cuenta que en una ocasión ante la presencia de frecuentes combates en el territorio buena parte de la comunidad se desplazó. Les dijeron a los armados que los dejaban solos en su guerra. Los comuneros se internaron en las montañas y pudieron resistir porque tenían comida. La posibilidad de permanencia, resistencia y salvaguarda de la vida durante el confinamiento derivado de la pandemia por COVID, se logró en buena medida por el cultivo de alimentos en el territorio. El elemento de las escuelas ligado a la siembra y el cuidado de animales nunca se detuvo, porque así lo exigen los procesos mismos de la vida en la naturaleza.

La liberación de la Madre Tierra está sustentada en esta idea de pervivencia. En conversación con liberadores en espacios de liberación del Norte del Cauca estos sostienen que entre las principales acciones vinculadas a la liberación está el sembrar comida dónde antes sólo había caña para la agroindustria de producción azucarera y de agrocombustibles. Se siembra comida para pervivir, para que las presentes y futuras generaciones tengan alimentos. La liberación también busca quitar presión sobre las montañas a donde fueron confinados los Pueblos Originarios a partir de la colonización y posteriormente de la avanzada terrateniente que

ocupó sus espacios ancestrales. Los espacios de liberación de la Madre Tierra son escuelas de memoria y pervivencia. Sembrar alimentos en las instituciones educativas y en las huertas de las familias de los estudiantes va en sintonía con esa idea de pervivencia.

En las escuelas nunca falta la comida dijo el Rector de Las Aves. De lo que cosechamos los estudiantes llevan comida a sus casas. Esto lo confirman los docentes de la escuela El Arbolito, a propósito de una conversación en torno a la construcción del proyecto de huerta escolar. El Rector de Juan Tama menciona cómo una de las más importantes estrategias para juntar a la comunidad en torno a la institución educativa es la Minga tradicional donde el colegio comparte con los comuneros la comida cultivada y los animales cuidados por los estudiantes.

Al comienzo de semana los estudiantes van llegando al colegio Las Aves y van depositando alimentos que traen de sus casas. Por lo general son verduras cultivadas en las parcelas de cada familia. Lo mismo hacen en algunas de las escuelas. Con esos alimentos se fortalecen los refrigerios de estudiantes, docentes y de todo el que visita la escuela. En ocasiones en las que hay trabajadores contratados desde el municipio o el departamento, haciendo refacciones a la infraestructura, la comida alcanza también para ellos. En las escuelas hay comida y ser autónomos en lo alimentario es también una de las formas privilegiadas de construcción de la autonomía territorial.

En las diversas sedes se maneja un calendario académico sintonizado con el calendario agrícola. La siembra en el Nasa Tul es un escenario de construcción e intercambio de saberes a partir de la recreación de los conocimientos sobre la siembra heredados de los antepasados. El Nasa Tul es un tipo de cultivo pensado por el Pueblo Nasa para garantizar autonomía en lo alimentario. En el Nasa Tul se construyen relaciones de cooperación y equilibrio entre los distintos seres. En las escuelas también hay parcelas con café que es sembrado con los mismos niños, tratando de involucrarlos en todo el proceso de este cultivo. Con la producción de café también se sustentan algunos gastos de las sedes educativas. Desde la escuela también se acompañan las huertas de los niños y sus familias en sus casas, tratando de recuperar el terreno que las economías de la ilegalidad han arrebatado a las formas tradicionales de subsistencia.

La alimentación escolar es clave en el proyecto de Educación Propia. En la escuela el programa de alimentación escolar es contratado por el Cabildo y las organizaciones indígenas como el CRIC o la ACIN reciben y manejan los recursos que el Estado colombiano destina para

el programa alimentación escolar. Las comunidades a través de las autoridades tradicionales pactan con el Estado una minuta construida sobre la base de las prácticas de alimentación que se tienen en el territorio, en los hogares de los niños, intentando mantener una alimentación sana. El Cabildo y las autoridades indígenas han pactado con el Estado colombiano no recibir alimentos procesados, empacados, sino proveer a los niños un alimento que se prepara en las escuelas y que es muy similar a lo que los niños y niñas comen en sus casas.

Las autoridades indígenas a su vez utilizan los recursos económicos para la contratación y la compra de los alimentos a miembros de la comunidad a través del cabildo. Algunos alimentos como ya se ha dicho se producen en la escuela misma, con la participación de los estudiantes. La asociación de cabildos indígenas del Norte del cauca (ACIN) destina recursos también para complementar el programa de alimentación y los niños y niñas contribuyen con el cuidado de los utensilios en los cuales se le sirven los alimentos, con el lavado de los mismos y con el servicio de disponer las mesas, organizar las filas e incluso servir la comida de los más pequeños.

En cuanto a las huertas escolares y su vínculo con el desarrollo académico en la escuela, en el ejercicio de planeación de los proyectos de las mismas, se plantea como ruta metodológica, a través de ellas, resolver problemas de la cotidianidad, recoger los antecedentes de lo hecho al respecto, ubicar los referentes normativos ligados al SEIP y a las construcciones pedagógicas y generar acciones para cada una de las áreas y grados materializadas en las actividades pedagógicas. El sentido del Nasa Tul es la integralidad en la relación de plantas y animales. Las escuelas comienzan por investigar cuáles son las prácticas de Nasa Tul, de acuerdo al sentido dado por los ancestros a esta actividad. La huerta se constituye así en un espacio de investigación, un laboratorio vivo para el fortalecimiento de la identidad.

La Minga es expresión de esta importancia de lo alimentario como parte del ser del Nasa. En la Minga los comuneros trabajan, comparten y se alimentan. Las escuelas han revitalizado esta práctica que es propia de los Pueblos Originarios. Para la época de siembra convocan a padres de familia y comuneros a trabajar en la siembra. Los alimentan con los productos de la cosecha y los animales cuidados por los estudiantes. Se recrea así una práctica ancestral y en ella se actualiza la importancia del cultivo y el cuidado de las especies. La forma de vinculación de las instituciones educativas a la Minga es, además del apoyo directo a la movilización, la provisión de alimentos derivados de estas prácticas de cuidado, siembra y compartir.

Las familias de los estudiantes y en general los comuneros, son agricultores. Para las épocas de cosecha las instituciones educativas conceden permisos a los estudiantes que van a la cosecha de café y para acompañar el proceso formativo asignan unas guías de estudio o guías de trabajo. Los estudiantes en la recolección de café llevan las guías de aprendizaje para vincular la escuela al trabajo en la tierra. Esto muestra que la educación en las escuelas no está construida en función de abarcar unos temas sino de acompañar unos procesos y en tal sentido se acompaña ese vínculo de los niños y niñas a las formas de vida en el territorio. La guía de aprendizaje como estrategia de acompañamiento remoto a la educación es, en este Resguardo, anterior a la pandemia por covid-19.

En el momento en que el gobierno colombiano dio la orden a las instituciones educativas de suspender actividades académicas de forma presencial, los habitantes del Resguardo indígena de Canoas y de manera particular las instituciones educativas allí asumen como metodología de acompañamiento a los procesos educativos, la entrega de guías del aprendizaje. Estás guías del aprendizaje para resolver la coyuntura de la pandemia son construidas por los profesores atendiendo a los elementos propios de la cultura y de la identidad y a las actividades que relacionan a este pueblo con la tierra y con el territorio. Fueron y son guías en las que se piensa la vida del territorio, los elementos propios de la cultura, de la cosmovisión. Salta a la vista este elemento de que la forma escuela con el modelo de encerramiento en aulas no es estrictamente algo que haya primado en este pueblo y en tal sentido su adaptación a una educación por fuera de los muros de la escuela pudo ser más tranquila. Contribuye esta coyuntura de la pandemia a reforzar la idea de que el Nasa se educa es en el territorio.

En sus clases los profesores del Resguardo enseñan a sus estudiantes cómo para poder sobrevivir los antepasados desarrollan una serie de conocimientos que les permiten protegerse. El Nasa Yuwe, les dicen, se utiliza como forma de supervivencia. Los trazados de los caminos, el cultivo de alimentos, el cuidado de animales, las formas de manejo del territorio, la ubicación del pueblo en las montañas; todo esto ha favorecido los procesos de resistencia. Los antepasados desarrollan y transmiten saberes que les permiten resistir y permanecer en el tiempo. El Pueblo Nasa, como ya se ha dicho, tiene su origen en la resistencia colectiva a la dominación. La configuración de este pueblo está ligada al territorio como escenario de producción de la vida Nasa. La defensa del territorio y la autonomía en el mismo son estandartes de la lucha de este pueblo.

En términos de la lucha territorial una práctica constatada en este trabajo es que los comuneros de Canoas, los estudiantes, los docentes y los padres de familia ligados a las instituciones educativas participan en las asambleas de la comunidad, en las Mingas, en la liberación de la madre tierra y en diversos espacios políticos. La mayoría de los docentes y directivos entrevistados para este trabajo han sido autoridad del Resguardo, miembros de juntas de acción comunal, integrantes de la guardia indígena, liberadores de la Madre Tierra. Se ha planteado a lo largo de este trabajo y a partir de la experiencia recogida en otros trabajos sobre Educación Propia, que la educación del Pueblo Nasa es política, lo es también la del Pueblo Nasa de Canoas.

La educación en los Pueblos Indígenas del Cauca se define como propia en el sentido en que pretende potenciar el mundo indígena. Lo propio de la educación indígena, desde la comprensión que ha adelantado el movimiento indígena caucano, es el manejo autonómico de la misma. Desde una conducción realizada por las comunidades y desde las necesidades de las mismas se construye un modelo propio (Bolaños, 2012). Es al calor de la lucha por la tierra y la ampliación del territorio donde cobra sentido la necesidad de formar líderes y educadores que defiendan la autonomía territorial. El mismo origen de la educación entre el Pueblo Nasa pone en evidencia las importantes diferencias con la escuela occidental.

La autonomía territorial entre los Pueblos Indígenas alude a la defensa de lo propio y al manejo desde sus formas de autoridad y de organización, del territorio y de lo que en él sucede. La lucha por la autonomía territorial se constituye en una constante en las definiciones políticas de estos pueblos. La autonomía territorial supone la existencia de territorio en el cual desarrollar la vida. Supone además que en ese territorio se viva de acuerdo a las tradiciones de dichos pueblos. Hay entonces una relación directa entre la autonomía territorial y la identidad. La pervivencia de las comunidades y sus formas de vida han sido posibles en la medida en que se han preservado sus saberes, los cuales tienen un importante componente político. La resistencia ha sido para los Nasa garantía de existencia física y espiritual (Molina, 2009).

El Pueblo Nasa de Canoas entiende y construye su vida en relación íntima con el territorio y la Educación Propia sucede en el contexto de esa relación en el territorio. El territorio es donde sucede la vida Nasa. La liberación de la Madre Tierra emerge de esa necesidad de tener vida en el territorio. En el territorio coexisten y comparten vida seres distintos, interrelacionados. El

Resguardo de Canoas nace al amparo de esas luchas por liberación de la madre tierra y en el contexto de esa configuración Nasa del territorio.

La historia de muchos de los procesos de liberación de tierras tiene en Canoas una constante, son grandes haciendas en las que sus poseedores solían tener extensiones de pasto para el ganado. En muchas de ellas los presuntos propietarios, quienes por regla general no habitaban allí, solían visitar de vez en cuando. Quienes cuidaban eran sus mayordomos. En muchas ocasiones, elementos ligados al conflicto armado van a ejercer presión sobre esas tierras, las actividades desarrolladas en las mismas y sus propietarios. En proximidades a estas fincas o haciendas se va a dar confrontación entre actores armados. De otro lado los comuneros indígenas, al amparo de los procesos organizativos comienzan a trabajar porciones de las haciendas y tanto la circunstancia de orden público como la misma ocupación progresiva de los comuneros, van a presionar la negociación con el Estado por parte de los dueños, para la adquisición y adjudicación de las tierras hacia las comunidades indígenas.

La educación que el Pueblo Nasa sueña, piensa y construye a partir de estos procesos de liberación de la Madre Tierra, se erige en torno a la autonomía territorial. La defensa y el manejo autónomo de los territorios desde las autoridades ancestrales, junto con el rescate de la cultura tradicional como soportes de esa resistencia en torno al territorio, se constituyen en elementos centrales de la lucha política del movimiento indígena y de su construcción de la Educación Propia. La Educación Propia en el Resguardo de Canoas se concibe para la promoción de los elementos de la cosmovisión que posibilitan la protección del territorio. El Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) entiende la educación desde la autonomía política de los Pueblos Indígenas. El SEIP se refiere a esta autonomía como la potestad para decidir, pensar, organizar y conducir los procesos ligados a la educación, sintonizándolos con las formas propias de ser y gobernar en los territorios.

La lucha por la autonomía territorial y la conquista de la misma son parte de la historia misma del Pueblo Nasa. Para Levalle (2019), en buena medida la subsistencia de este pueblo se vincula a las diversas estrategias de salvaguarda de esa autonomía territorial en donde se despliegan las prácticas culturales comunitarias que van a ser la base de este pueblo y su educación. La figura de Resguardo va a ser parte de la lucha de históricos líderes indígenas como Juan Tama, Goyumuses, Moscay, Quintín Lame, entre otros, quienes para poder ser y resistir van a tener que desplegar diversas formas de lucha, negociación y construcción cultural.

La territorialidad se recrea desde la construcción de autonomía en función de la pervivencia. La etnicidad aparece acá como un elemento de autonomía en tanto el territorio más que para resolver una necesidad en torno a vivienda y alimentación, es fundamentalmente para recrear las relaciones sociales que configuran la vida de los Nasa.

Levalle (2009), plantea que el sistema educativo propio es una de las formas desplegadas por el movimiento indígena caucano para la configuración de esa territorialidad indígena. Las primeras escuelas que se crean al amparo del CRIC van a ser pensadas para la defensa colectiva del territorio. Pachón (1996) plantea que la idea de autonomía territorial conecta las luchas emprendidas por esos primeros caciques, las luchas de Manuel Quintín Lame y la conformación del CRIC. De acuerdo a Bolaños & Ramos (2018), el CRIC refuerza esa lucha histórica incorporando en ella de manera sostenida la construcción de un pensamiento político que se refuerza a través de una educación enfocada en sostener en el tiempo las luchas en torno a la autonomía en el territorio. El Programa de Educación Bilingüe se la juega por posicionarse políticamente a través de la escuela, para sostener la lucha en torno a la recuperación de tierras y a la configuración de la territorialidad ligada a las formas propias de vida de los Nasa, haciendo de la cultura de este pueblo uno de los principales referentes de la escuela.

6.2. Educación Para La Lucha Política Por Una Autonomía Territorial

Cuenta un profesor del Resguardo en una de las entrevistas: Un día vi las volquetas pasando con material que traían para estos lados. Reuní a los profes y a los niños y les dije, ¿a ustedes les parece que las volquetas pasen por allá y estén arreglando las vías y nosotros no tenemos por donde entrar y nadie nos soluciona? ¿Qué es lo que hacen las comunidades indígenas cuando tienen que presionar para que les cumplan los derechos? Dicen los niños: se van y se toman la panamericana. Les dije entonces parémonos en la carretera, paremos esas volquetas. Todos los niños y los profesores nos paramos en la carretera. Los niños se han metido a los cafetales a sacar palos, porque lo han visto en las Mingas, no se los dijimos. Han visto que en las marchas la guardia anda con los bastones. Salimos a la carretera y no dejamos pasar a las volquetas.

Los niños y niñas de las instituciones educativas del Resguardo con sus familias deciden voluntariamente participar en las Mingas que el pueblo indígena Nasa realiza. Ellos comunican a las instituciones educativas que van a estar participando. En conversación con el Rector de

Las Aves este da a entender que si bien no se ejerce direccionamiento sobre los estudiantes para que participen de la Minga tampoco es penalizada la ausencia a clases por estar participando de la movilización. Una educación en medio de la historia de resistencia del Pueblo Nasa determina particularidades. Las Mingas son actividades centrales para el Pueblo Nasa y en ellas se vincula la comunidad. Son fundamentalmente los comuneros quienes imponen la voluntad de volcarse hacia la Minga. Es la comunidad actuando sobre la escuela y allí los docentes, más que actores del sistema educativo, más que funcionarios públicos o trabajadores del estado, son comuneros.

Estos son ejemplos de cómo se da, en el Resguardo de Canoas, desde las prácticas más ligadas a la escuela, una concepción distinta de la misma. Se viabilizan en ella espacios de formación desde la tradición, las prácticas, los rituales, los escenarios de acción política y de construcción colectiva de conocimiento. El proceso de construcción de la educación del Pueblo Nasa encarna profundos debates de los que se deriva la elaboración de pensamiento y prácticas propias en materia de educación y pedagogía. Algunos rasgos propios de la propuesta de educación en las escuelas son: una enseñanza que parte de la experiencia y que se funda en el ejemplo; poner la escuela y la educación al servicio de los procesos de lucha de las comunidades indígenas, es decir, el carácter político de la escuela; que la comunidad participe en la construcción y conducción de la educación lo que supone la selección de los maestros y que estos no les sean impuestos y no se conviertan en cuotas políticas o burocráticas; desde la formación en el Nasa Yuwe promover el rescate de la identidad y la cultura; enseñar con una postura crítica los saberes propios de las comunidades; promover en los estudiantes la permanencia en las comunidades; construir currículos propios que apunten a la preservación de las tradiciones y la cultura así como de la lengua (Bolaños, & Tattay, 2013).

Los Nasa identifican un momento importante de la Educación Propia en el proceso de lucha por sus territorios. Bolaños & Tattay (2013), plantean que el concepto de Educación Propia de los Nasa surge en el marco de las luchas indígenas protagonizadas por el CRIC en la década del 70. Este concepto se relaciona íntimamente con la idea de autonomía territorial, porque se trata, en el ideario político y en sus expresiones prácticas más significativas, de una educación que se resiste, en un intento de contraponer una perspectiva cultural y un sistema de saberes propios a la visión hegemónica que impone la escuela occidental.

A partir de la década del 70 con el avance del movimiento indígena en el departamento del Cauca va a plantearse la Educación Propia como bandera de lucha de dicho movimiento. Organizaciones como el CRIC van a sostener la necesidad de una Educación Propia como estrategia para la formación política de quienes han de sostener las luchas del movimiento indígena, pretendiendo así que se forme desde el saber propio y desde el idioma materno a sus miembros, con el propósito de garantizar la continuidad de sus luchas políticas y su pervivencia como pueblo. Una de las apuestas fundamentales derivadas de la plataforma de lucha del CRIC, es la formación de maestros propios con un rol político. En tal sentido, se ocupa de la profesionalización de maestros indígenas (Ávila & Ayala, 2017), sobre la base de los liderazgos forjados en las luchas de las comunidades, donde se plantea que atendieran al requisito inicial de ser conocedores del idioma propio, para garantizar así la enseñanza de y desde este.

Los maestros van a ser canales de comunicación entre los espacios de conducción del movimiento indígena y las bases locales del mismo. Los idiomas propios de los Pueblos Indígenas adquieren así un papel central en la resistencia que se apoya desde la escuela. Se la piensa como condición para el establecimiento de relaciones horizontales con occidente, pero también como lugar de expresión de la diferencia y la particularidad del ser indígena. Hay en general un mayor compromiso con el proyecto político del movimiento indígena en las comunidades donde hay mayor interés por el rescate del idioma propio como elemento de identidad. (Calvo & García, 2013; Rappaport, 2009; Piamonte & Palechor, 2011; Yatacué, 2019; González, 2014). La Educación Propia va a ser así una respuesta desde las luchas políticas de los Pueblos Indígenas a la forma en que históricamente se les ha impuesto la educación.

El movimiento indígena es vanguardia de la construcción pedagógica del movimiento popular (Salamanca & Sáenz, 1987). Más que una simple propuesta escolar el movimiento indígena construye una propuesta educativa y política. La movilización y la organización política se tornan en espacios de formación. De los procesos de liberación de tierras van a surgir los maestros y maestras para la Educación Propia, que son designados más por su papel como activistas que como profesionales de la educación (Rappaport, 2009; Yatacué, 2019). El CRIC incorpora sus formas organizativas a la escuela y en ella va formando a la nueva dirigencia del mismo, haciendo de las escuelas pilares para la liberación de tierras, para defender la organización y participar en los procesos de resistencia que se gestan desde la misma. (Rappaport, 2009; Salamanca & Sáenz, 1987; González, 2014; Ávila & Ayala, 2017; Piamonte & Palechor, 2011).

El proyecto educativo del Pueblo Nasa, se fortalece al calor de la acción política y se convierte en generador de acción política (Bolaños, 2012). La Educación Propia va a asumirse también como herramienta política para conducir y potenciar relaciones propias con el territorio y la autonomía política en el mismo. Ejemplo claro, es el hecho de que las organizaciones del movimiento social indígena decidan tomarse la escolarización conducida durante mucho tiempo por la iglesia católica y asegurar desde esta la formación política de las comunidades y el rescate del idioma propio como elemento de resistencia (Rojas & Castillo, 2005; González, 2014; Rappaport, 2009; Yatacué, 2019). En esta lógica los planes de las escuelas y los procesos formativos manejados desde las organizaciones indígenas van a ser pensados como pilares para la recuperación de tierras (Bolaños & Ramos, 2018), apoyo a la defensa del territorio (Levalle, 2019) y al fortalecimiento de la autonomía en el mismo.

Ya se anotó que el carácter político y de resistencia de la educación entre los Nasa de Canoas se entiende desde su misma definición en el contexto de las luchas en torno a territorio, cultura, identidad y autonomía. Hay unos elementos puntuales que permiten reforzar esta idea del carácter político de la Educación Propia. En primer lugar, resaltar que algunas de las sedes de las instituciones educativas, algunos espacios comunitarios de formación e incluso espacios de armonización ritual, se encuentran en fincas liberadas por los comuneros en los procesos de liberación de la Madre Tierra. En segundo lugar, señalar que muchos de los docentes, de manera particular los que han sido entrevistados para este trabajo, han sido autoridades en el Resguardo. La idea de que los maestros son fundamentalmente actores comunitarios se desarrollará más adelante.

Además de estos aspectos señalados interesa resaltar el hecho de que la escuela se convierte en un escenario privilegiado de sostén de la lucha política del Pueblo Nasa, siendo en este sentido una escuela para la resistencia. En las diversas sedes y en las veredas a las que estas prestan sus servicios educativos, las familias aglutinadas en torno a la escuela suelen apoyar de diversas maneras la movilización del pueblo indígena Nasa y de las organizaciones del movimiento indígena a nivel regional y nacional. Se participa directamente en la Minga Indígena o en la preparación de alimentos y elementos necesarios para la misma. Las sedes educativas se convierten en lugares centrales de producción y acopio de alimentos para sostener la movilización y para la organización de la población en torno a la misma. En ocasiones incluso cuando las instancias directivas de la educación a nivel de las instituciones o del municipio

prescriben que en momentos de paro o movilización se sostengan las clases, los padres de familia han exigido a las escuelas que estas se vinculen a la Minga. Estas decisiones son respaldadas por la autoridad tradicional del territorio configurando un elemento más de la autonomía en la conducción de la educación, pues por encima de las determinaciones de instituciones educativas o secretarías de educación, está el cabildo como expresión de autoridad ancestral y de los comuneros del Resguardo.

Se evidencia que las comunidades indígenas en el Resguardo de Canoas se han apropiado de su educación. Esta apropiación ha favorecido el que estos procesos de luchas y resistencias se hayan sostenido en el tiempo. Si bien la organización social del movimiento indígena ha jalonado muchos de estos procesos, es en la escuela en donde se sostienen con toda la comunidad más localizada en las veredas, las discusiones y orientaciones políticas para el avance de la conciencia en torno a lo indígena y sus derechos.

Se ha venido mostrando a través del caso del Resguardo de Canoas cómo una dimensión de la noción de Educación Propia es el papel conductor que en la misma juegan el movimiento indígena, las organizaciones indígenas y las autoridades indígenas. Este elemento de la Educación Propia ha sido defendido como parte de la lucha política emprendida por el Pueblo Nasa como camino para el alcance de su autonomía territorial. Entonces se habla también de Educación Propia en tanto esta es manejada de manera autónoma por los indígenas, en sus territorios y desde sus autoridades. El direccionamiento de la Educación Propia al igual que la lucha por el reconocimiento de la misma van a hacer parte del programa de lucha de las organizaciones indígenas (Bolaños & Ramos, 2018).

El movimiento indígena fue entendiendo que la educación es un referente político, que la educación se construye políticamente. Esto se evidencia en la cotidianidad de la vida de la escuela. Los niños entonan los himnos del Pueblo Nasa y de la Guardia Indígena con amor, con pasión. En ello ven reflejada parte de la historia política de sus líderes y de su pueblo. Los niños portan la Tama como expresión de respaldo a la autoridad ancestral. Todo el Pueblo Nasa, como lo sostiene la cartilla de trabajo en torno al SEIP, es semilla que se acompaña desde la educación (PEBI-CRIC, 2018). El cabildo estudiantil es semilla de autoridad, la comunidad articulada en torno a la escuela es semillero de la lucha y la resistencia del Pueblo Nasa.

El movimiento indígena caucano fue entendiendo que en la escuela había un potente escenario de formación política y asumió la lucha por construir este escenario como elemento de acompañamiento de esas semillas para la lucha. En este sentido la Educación Propia que se da en la escuela, aunque conserva los contenidos propios de la educación occidental, trata de visibilizar mucho más ese elemento de lo propio que es la resistencia y la lucha por las causas definidas por el movimiento indígenas que son: territorio, autonomía e identidad cultural. En la escuela se habla de la movilización, de la Minga, de los paros, de las luchas históricas del Pueblo Nasa, de los procesos de liberación de tierras que son la base de la reconstrucción de la territorialidad.

El hecho de que para la lucha indígena la escuela sea tan importante, hace que el movimiento indígena pretenda su conducción total y en ello ha replanteado el horizonte mismo de la escuela. El SEIP al hablar de los “costos integrales de la educación” le está planteando al Estado colombiano que la educación no es solo eso que sucede en la escuela entre los muros de la misma, que es finalmente lo que a lo largo y ancho del país financia y se piensa el Estado. La Educación Propia supone el acompañamiento y la maduración de las semillas en todo su proceso y en este sentido todo el Pueblo Nasa es semilla y se acompaña desde diversas formas a través de la educación.

La lucha política de los Nasa ha estado acompañada de espacios de formación que han fortalecido los liderazgos comunitarios. Es en el contexto de las luchas por derechos territoriales que se ha fortalecido el posicionamiento de la Educación Propia. Desde la lucha política también se ha potenciado la reivindicación de las cosmovisiones, las cuales han pasado por la tradición oral de sus miembros y se han convertido en pilares y fundamentos de la comprensión y la construcción en torno a la Educación Propia. En el Resguardo de Canoas se ha venido ganando claridad tanto en las orientaciones políticas como en la práctica en torno al carácter político de la escuela. El movimiento indígena asume la necesidad de conducción de la educación como una forma de sostener y cualificar la lucha política. La idea de asumir la educación para la formación de la dirigencia del movimiento indígena se verifica claramente en el Resguardo de Canoas. El Colegio Juan Tama, de acuerdo a declaraciones de sus directivos, ha formado buena parte de la dirigencia de la ACIN. El trabajo de campo para esta investigación evidencia que muchos de los docentes entrevistados y en general muchos de los docentes del Resguardo, han hecho parte de la dirigencia del mismo.

El Resguardo de Canoas está caminando hacia una mayor articulación entre autoridades y educación a partir de los espacios de formación política a líderes. La propuesta es que las autoridades sean perfiladas por esa escuela. La educación de niños, niñas, jóvenes, es un semillero de autoridades en la escuela. Los Resguardos cuentan con espacios de formación política configurados a partir del camino trazado por el Pueblo Nasa, donde se fortalece el ejercicio de la autoridad tradicional a partir de la mirada crítica de la historia de los Pueblos Originarios y sus luchas por la autonomía, la identidad, la cultura y el territorio (Cabildo Indígena del Resguardo de Canoas, 2015).

Se aprende política y participación comunitaria estando en los escenarios políticos, en las asambleas, en los espacios que dinamiza la comunidad. Hay cada vez más participación de estudiantes en los espacios de deliberación de la comunidad. El calendario académico también se flexibiliza en función de estos espacios de participación comunitaria. Esos días la escuela sucede en la asamblea del Resguardo. Los rectores invitan a la asamblea y la conectan con la actividad académica. Se motiva la participación a la comunidad a través de la emisora comunitaria, que es también un espacio que le pertenece a la escuela.

El Pueblo Nasa piensa la educación en la institución educativa y en los espacios de formación comunitaria de acuerdo a las necesidades derivadas del contexto de las comunidades. Levalle (2019), explica en este sentido que la formación hace parte de la estrategia política y organizativa del movimiento indígena caucano, en el contexto de su lucha territorial. Para Torres (2016), lo político de la Educación Propia no se reduce a lo estratégico, sino que se plantea como discurso político de resistencia el posicionamiento de la sabiduría de un pueblo desde la dimensión espiritual, cultural y simbólica. Sabiduría que como ya se ha explicado en relación con los Nasa de Canoas, ha posibilitado la resistencia, la pervivencia y la construcción del territorio como espacio autonómico de vida Nasa.

Al Pueblo Nasa, como a los demás Pueblos Indígenas en Colombia, se le ha impuesto históricamente una forma de educación que resulta lesiva para su identidad, su autonomía territorial y la pervivencia de su cultura. En su lucha política este pueblo ha planteado, desde sus construcciones discursivas y sus prácticas, la necesidad de una Educación Propia que forme desde el saber propio de este pueblo a sus miembros, con el propósito de garantizar la continuidad de sus luchas políticas y su pervivencia como Pueblo Nasa. Pese a existir en la legislación nacional e internacional la invitación a que los estados hagan el reconocimiento de

los saberes de los Pueblos Indígenas como base de la educación de los mismos, persisten prácticas en el sistema educativo que refuerzan el desconocimiento de dichos saberes, mientras perpetúan los procesos de subalternización que la educación, desde la forma occidental, ha llevado a cabo entre los Pueblos Originarios. Ante esta realidad el Pueblo Nasa en sus territorios, sigue proponiendo, no sin experimentar tensiones, una Educación Propia que se origina en los saberes propios y se materializa en prácticas comunitarias y prácticas de educación en las instituciones educativas.

La Educación Propia es una respuesta desde las luchas políticas de los Pueblos Indígenas a la forma en que históricamente se les ha impuesto la educación, desde dinámicas que “no respetan la cultura y las necesidades y si favorecen los intereses de las clases dominantes” (ONIC, 1989, pág. 19). El Pueblo Nasa refiere que la educación escolarizada fue orientada desde modelos curriculares ajenos a las comunidades (Labio & Yonda, 2016). La escuela para los Pueblos Originarios, se impuso autoritariamente; se posicionó como una forma distante y extraña en relación con las culturas. “Esta tenía como fin ante todo evangelizar a los indios, civilizarlos e integrarlos a la sociedad mayor, sin tener en cuenta nuestro derecho a una cultura y formas de vida propias” (Programa Semillas de Vida Canoas, 2017a, pág. 5). Quienes conducían la escuela entre los Nasa “no entendían el idioma y empezaron a someter a los niños a castigos por hablar la lengua autóctona, hasta que prácticamente desaparece en las escuelas” (Institución educativa agropecuaria Las Aves, 2009, pág. 2). Desde esta lógica se da continuidad a un proceso de subalternización y sometimiento de los Pueblos Indígenas.

La movilización indígena, su acción política, van a lograr que el Estado colombiano reconozca el derecho a una Educación Propia y el control por parte de sus organizaciones de algunos elementos de la misma. Al amparo de estas conquistas se desarrolla el SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio). Este, desde el punto de vista de la legislación, reglamenta el sistema de educación para los Pueblos Indígenas y desde la mirada de los Pueblos Indígenas y sus organizaciones va a aglutinar diversas expresiones de la formación, tanto en el ámbito escolar como en el comunitario. En la comprensión más amplia del mismo construida desde las organizaciones indígenas, el SEIP, en los territorios indígenas, piensa la Educación Propia en sintonía con la vida Nasa y desde los planes de vida del Pueblo Nasa (Levalle, 2019).

En esta perspectiva última el SEIP recoge los diversos tipos de educación presentes en las comunidades, tratando de articularlos desde los saberes propios y manteniendo diálogo con

los parámetros oficiales en materia de educación en Colombia (Correa, 2019). El Sistema Educativo Propio (SEIP) recupera la historia de los pueblos, sus cosmovisiones y los principios que los orientan, proyectando la permanencia y la pervivencia como indígenas. “El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que se quiere, se necesita y se puede desarrollar” (Bolaños, 2012, p. 266).

Desde la constatación hecha en el Resguardo de Canoas la Educación Propia se basa en prácticas educativas, comunitarias, políticas y de escuela, encaminadas a la sostenibilidad de saberes ancestrales, principios de vida y formas de resistencia desde la cultura y desde la defensa del territorio. Estas prácticas tienden a la reconstrucción de la vida suprimiendo y haciendo frente a las relaciones de opresión que se imponen, desde fuera, al mundo indígena. La educación del Pueblo Nasa, en lo tocante a la resistencia, promueve la formación política como elemento central para forjar en las nuevas generaciones el arraigo por la comunidad, el pueblo y la defensa del territorio.

6.3. Autonomía Territorial Desde Semillas De Autoridad Como Expresión De Gobierno Propio

La Educación Propia promueve los elementos de la cosmovisión Nasa ligados a la defensa del territorio, al igual que el conocimiento y la práctica de la justicia propia y de las formas organizativas y de autoridad tradicionales (Institución educativa agropecuaria Las Aves, 2009). Para ello, cuentan con el cabildo estudiantil, una figura de gobierno escolar sintonizada con la experiencia de autoridad tradicional propia del Pueblo Nasa. El Cabildo estudiantil se encarga de organizar asambleas donde se planean acciones e intervenciones frente a la escuela y la comunidad (Consejo Educativo Territorial de Canoas, 2015; Instituto Técnico Agropecuario e Industrial Juan Tama, 2010). Se propicia así que los estudiantes conozcan y se familiaricen con los procesos de lucha y de resistencia que se han dado en el territorio (Institución educativa agropecuaria Las Aves, 2009).

Semillas de autoridad es expresión dentro de la escuela de la autoridad tradicional del Pueblo Nasa. En el marco de la Educación Propia no se habla de PEI sino de PEC aludiendo a la relación que la educación tiene con los planes de vida de las comunidades. La estructura de gobierno escolar también es resignificada en la Educación Propia a partir de los cabildos escolares. No es un mero cambio de nombre. El cabildo es investido por la autoridad tradicional

y acompañado de la ritualidad propia de la cosmovisión Nasa, con Tamas espiritualmente reconocidas. En la práctica educativa cotidiana en las escuelas, con las semillas de autoridad, se busca mantener esa permanente vinculación a la autoridad tradicional y validar de manera continua ese elemento de la autonomía territorial que es el gobierno propio. En el contexto de esa misión política que la Educación Propia se ha trazado, las semillas de autoridad contribuyen a formar los futuros líderes de la comunidad, los futuros gobernadores.

Se ha planteado ya que, para el caso del Resguardo de Canoas, de acuerdo a lo declarado por docentes, la escuela ha sido sostén de la dirigencia del Resguardo. Muchos egresados han sido líderes de juntas, cabildantes, gobernadores y maestros, también miembros de la Guardia Indígena. En algunas de las escuelas se está tratando de fortalecer el tema de la guardia estudiantil, desde la investidura política y espiritual. A los miembros de la guardia, estudiantil, de acuerdo a lo declarado por el docente que impulsa esta iniciativa y que es miembro de la Guardia Indígena del Resguardo, también se les dieron sus bastones que representan la autoridad. En algunas de las sedes de las instituciones educativas hay presencia de la Guardia Indígena y en ocasiones esta misma contribuye a la seguridad y el control territorial en espacios aledaños a las escuelas.

Sobre este aspecto en particular Murillo y Chitiva (2014), hacen una mirada del papel de las prácticas educativas, sobre todo en el contenido político de las mismas, en la conformación de un escenario de resistencia territorial y defensa de la autonomía como es la Guardia Indígena del Pueblo Nasa en el departamento del Cauca. Desde este elemento de la formación se relacionan las prácticas pedagógicas con las acciones de resistencia territorial impulsadas desde la Guardia Indígena. Son prácticas político educativas, prácticas que conducen a la resistencia de los indígenas frente a las diversas violencias que sobre ellos se imponen desde actores distintos al actor indígena. Estas prácticas contribuyen al fortalecimiento de las comunidades desde la preservación de la cultura y la defensa del territorio como escenarios privilegiados para la consolidación y defensa de la autonomía expresada en el manejo de su mundo y del diálogo desde este con el mundo no indígena.

6.4. Otra Escuela

En la práctica la educación indígena entre los Nasa es concebida como una educación transformadora. Se caracteriza por partir de la realidad para transformarla, teniendo como lugar

privilegiado de interpretación y análisis los saberes propios y las autoridades espirituales. Para este fin se dan prácticas como el encuentro de los diversos actores de la educación con las autoridades indígenas y con la comunidad en una lógica comunitaria de aprender haciendo. Los saberes están ligados a las prácticas propias de los Pueblos Originarios. Las formas de conocimiento derivadas de las prácticas de vida se van configurando como aportes a la construcción de un horizonte epistemológico propio de los Pueblos Indígenas (Bolaños, & Tattay, 2013).

Hacen parte de las prácticas ligadas a la formación, la atención especial a las tradicionales formas de relacionamiento con la naturaleza. Se busca estar en sintonía con los problemas que siente la madre naturaleza y se estudia desde el diálogo con los sabedores y sabedoras tradicionales siguiendo sus consejos para proteger los territorios. En este sentido los tiempos de la educación están determinados por un tipo de comunicación y de lectura de las dinámicas mismas de la escuela y del territorio. En las escuelas y en el colegio se fomenta esta lectura del territorio en diálogo con conocimientos presentes en la educación más occidental, tratando de poner en el centro los saberes propios. El Colegio Las Aves tiene un núcleo que se llama “Lecturas” desde el cual, en un diálogo de saberes, se busca poder llegar a leer contexto, no solo texto. El contexto de la vida, de la escuela, de los sueños, declara una de las profesoras que trabaja este curso. González (2018), una de las docentes involucradas en este proceso lo analiza en su trabajo de investigación afirmando que se procura integrar los saberes desde el contacto con el territorio.

En Canoas se plantea que se educa en el territorio y no solo en las escuelas o en los salones de clase. Ya se ha mencionado con anterioridad que incluso parece haber en cada escuela dos formas de ser y estar. Lo que sucede dentro de los salones parece estar muy determinado por los contenidos que la oficialidad de la educación, las pruebas de medición de conocimientos y la presión de padres de familia, exigen como contenidos. Fuera de los salones, en la huerta, en los recorridos por el territorio, en los rituales, se vive una educación más cercana a los saberes del Pueblo Nasa. En muchas de las escuelas, sobre todo las visitadas para este trabajo por su mayor cercanía con el mundo Nasa, la separación entre la planta física y el resto de la comunidad no es tan marcada. La escuela es un espacio abierto, concebido con la comunidad, con la Vereda, luchado con la misma, en ocasiones recuperado en los procesos de liberación de tierra, que está en pleno contacto con la naturaleza. La constatación en este trabajo es que cada vez más ese afuera de la escuela va penetrando más y esos muros que separan

estas dos formas de escuela van resquebrajándose permitiendo el permanente flujo de lo propio como soporte epistemológico de la práctica educativa.

Desde diversas iniciativas de las escuelas se involucran recorridos por el territorio y por las casas de los niños y de las niñas tratando de que todos conozca cómo viven los otros. Se llega con comida porque esa es la tradición entre los Nasa. Se comparte la cosecha de la escuela. Se visita también para hacer seguimiento a diversos proyectos que involucran a las familias. Ya se ha mencionado que se promueven huertas tanto en las escuelas como en las casas. También se entregan a las familias plantas de café y animales para su cuidado. Con ello se busca que los niños tengan en sus casas ese referente de la Educación Propia y hacer partícipe del mismo a las familias, en una tentativa de recuperar formas de producción ligadas a la tierra y el territorio. Las instituciones educativas, conducidas por la autoridad tradicional, abren sus puertas y rompen sus fronteras para que la vida de la comunidad las atraviese. Las reuniones de vereda se hacen en las instituciones educativas, por ella transitan y desde ella se tramitan necesidades de las comunidades. La familia es determinante en la Educación Propia desde la perspectiva de las cosmovisiones. Conscientes de esa centralidad de la familia, la institución dialoga permanentemente con ella, en el territorio.

6.5. Escuela De Base Comunitaria

Además de enfatizar en la preservación de la vida y las tradiciones de los Pueblos Indígenas la propuesta y la práctica de la Educación Propia tiene, en su compromiso con los planes de vida de las comunidades, una marcada intencionalidad de entroncar con aspectos de la experiencia organizativa de las comunidades. Hay una fuerte correlación entre la educación y las prácticas comunitarias.

La Educación Propia se fundamenta en esos saberes propios dados al Pueblo Nasa por los espíritus. La forma de transmisión y pervivencia de los mismos se da en la comunidad y sus dinámicas de diversa índole. La Educación Propia se materializa en prácticas comunitarias. Ejemplo de ello son los diversos espacios de formación con que cuenta el Pueblo Nasa, incluida la escuela. Los escenarios políticos de formación al interior de las comunidades son configurados a partir del camino trazado por el Pueblo Nasa, donde se fortalece el ejercicio de la autoridad tradicional, acompañado por la ritualidad tradicional, es decir por los espíritus, y desde una

mirada crítica de la historia de los Pueblos Originarios y sus luchas por la autonomía, la identidad, la cultura y el territorio (Cabildo Indígena del Resguardo de Canoas, 2015).

A la base de esta extensión de la educación a los distintos escenarios de la vida comunitaria están tanto la comprensión del carácter formativo de la espiritualidad y la ritualidad propias, como la disputa política por ganar a la escuela, en su forma occidental, la hegemonía sobre los procesos formativos, a partir de la articulación de los proyectos educativos comunitarios (PEC) con los planes de vida, buscando con ello acompañar la totalidad de la vida, desde antes del nacimiento y hasta la trascendencia a otro espacio, de los Nasa (Bolaños & Ramos, 2018). La Educación Propia en los territorios asume que los diversos espacios del mismo y los distintos ciclos de vida, son escenarios de aprendizaje (Torres, 2016). Los espacios comunitarios de formación se configuran desde rutas metodológicas que se sintonizan con la espiritualidad. Ejemplo de ello es la Minga de pensamiento como ejercicio de trabajo comunitario orientado por la Ley de Origen, desde donde se planea, evalúa y proyectan las dinámicas de las comunidades. Los procesos comunitarios, acompañados de la dimensión espiritual, son vistos también como escenarios privilegiados de formación (Correa, 2019).

Entre los Nasa, también en Canoas, la escuela se va tornando en lugar comunitario de recuperación de saberes y prácticas de espiritualidad. Prácticas que hacían parte de las dinámicas familiares, que se fueron perdiendo y que se rescatan a nivel comunitario para instaurarlas como referentes permanentes y garantizar su transmisión, como un ejercicio de memoria de los saberes ancestrales. La escuela vive una espiritualidad que va más allá de lo medicinal asumiendo una función política (Pachón, 1996). Diversas prácticas en la escuela intentan desde la espiritualidad reforzar lo propio. Se expresan desde ellas las conexiones con el mundo espiritual. La escuela está atravesada por una ritualidad y una forma de ser de la Educación Propia a través de la misma. Parte del proceso de rescate de estos saberes que ha operado la educación es el depurarlos del influjo del catolicismo y retornar hacia la forma prehispánica de los mismos (Canas, 2018).

Los rituales, recreados en la escuela, son escenarios de la vida cotidiana y en tal sentido son espacios de formación en y para la vida, que permiten vincular la escuela en la tradición de la comunidad y en la espiritualidad. Bolaños y Ramos (2018), explican esto desde el esfuerzo Nasa por proyectarse a partir de lo que es propio y esto más propio está en la raíz del pensamiento que es la espiritualidad. La escuela es un escenario de vivencia de las tradiciones,

que pertenece a la comunidad. El papel de la escuela es entonces permitir que se den los diálogos de esos conocimientos que tienen los niños y niñas, que han adquirido en sus familias y que han sido transmitidos a través de la tradición y derivados de la misma ley de origen, para que puedan en la escuela pervivir en ese diálogo con otros saberes de otros contextos.

La política en materia de educación para los Pueblos Indígenas, en el territorio de Canoas, se define de forma participativa y comunitaria involucrando en su construcción a diversos actores relacionados con la educación. Esto hace parte del carácter comunitario de la educación. También hace parte de este carácter la comprensión de que la educación es para el fortalecimiento de la comunidad y no estrictamente para la adquisición individual de conocimientos. La escuela entonces en esta dinámica va más allá de la estructura física de las aulas y de la competencia de estudiantes y maestros y trasciende a las relaciones comunitarias y a las dinámicas organizativas y políticas.

Las escuelas en las veredas más alejadas del casco urbano de Santander de Quilichao, en donde se adelantó el trabajo de campo, están prácticamente insertas en las mismas veredas. No hay notorios elementos que físicamente las separen del entorno en el que están. Son escuelas rurales, abiertas, sin muros, cercas, mallas, que las separen de la carretera o de la cancha comunal o de una montaña, o de la caseta comunal. Son escuelas completamente insertas en el contexto y en dónde las clases giran en torno a las dinámicas propias del contexto y donde simultáneamente las cosas que pasan en el contexto terminan entrando en el escenario de la clase y la clase se puede fácilmente ver interrumpida por cualquier acontecimiento de la vereda.

Los niños arreglan los salones antes del comienzo de las clases. Transforman el salón en comedor cuando se les va a servir el alimento. Los salones mientras no hay estudiantes pueden usarse para secar café o guardar insumos de la siembra. Las ecónomas, que son las encargadas de preparar los alimentos, viven con sus familias en las escuelas. Sus hijos y sus animales, perros, gallinas y gatos, entran y salen de los salones de clase sin que esto enrarezca la dinámica misma de las clases.

Los estudiantes del Cabildo estudiantil tienen una especie de control para garantizar que se mantenga una cierta dinámica de orden y aseo en las escuelas. Supervisan las filas para los refrigerios y el correcto aseo de los platos después de que cada estudiante los lava. Hay una

cantidad de roles que los niños y niñas asumen y que están al margen de los contenidos académicos de las clases, pero que en el caso estas escuelas hacen parte de la formación de estos niños y niñas.

En el Resguardo de Canoas, como ya se ha mencionado, la comunidad participa de diversas maneras en la educación y en la escuela. El trabajo de las huertas y los cultivos de café involucran a profesores, estudiantes y padres de familia. Se pretende que lo que se hace en la escuela en términos de los saberes propios del Pueblo Nasa, entre en diálogo con estos mismos saberes en las familias. Se procura con ello el rescate de tradiciones como la del Nasa Tul, que hacen parte de la resistencia misma como Pueblo Nasa.

En general la edificación de las sedes educativas y la construcción de la educación en las mismas ha contado con la participación de las comunidades. El sostén de las mismas se da en diálogo y trabajo colectivo. Este es un elemento de la Educación Propia y es la conexión de las cosas que se hacen en la escuela con las que se hacen en la comunidad a partir de la Minga o trabajo comunitario. La planeación de la educación desde el consejo educativo territorial se hace también a través de la Minga de pensamiento como forma de intercambio de saberes.

La característica de muchas de las escuelas del Pueblo Nasa en Canoas es que son escuelas asumidas por la autoridad tradicional, entregadas a profesores vinculados al sistema educativo indígena, los cuales, en permanente diálogo con la comunidad y sobre la base de trabajo conjunto con la misma, logran reconstruir no solo los edificios sino las dinámicas comunitarias en torno a la escuela misma. La escuela no es un ente aparte de la comunidad. La comunidad deposita sobre la escuela una responsabilidad y espera que la escuela la desarrolle de la mejor manera y en ello la comunidad se vincula de manera decidida.

Esta relación escuela comunidad muestra una fisonomía de la escuela en la que los roles y las estructuras de poder se trastocan. En aspectos de la educación hay conocimientos que escapan al dominio de los maestros y se difuminan en la comunidad. Un médico tradicional tiene un saber que le confiere poder en la escuela. Una madre de familia, que ha sido autoridad en el Resguardo y se desempeña como tesorera de la escuela tiene una importante voz en la misma, incluso superior en algunos aspectos que la de los mismos docentes. Una niña o niño que maneja el Nasa Yuwe puede asumir un cierto protagonismo en la clase de idioma propio. El docente o

el estudiante que mayor experiencia tienen en la siembra se imponen sobre el académico egresado de la universidad.

En el Resguardo de Canoas de acuerdo a lo constatado en el trabajo de campo y a lo documentado por González (2018), el Consejo Educativo Territorial direcciona los procesos educativos, sus lineamientos desde los PEC, los planes de vida y el SEIP. Los PEC son construidos en asambleas de educación, por distintos actores de la comunidad, en procesos acompañados desde la espiritualidad y la ritualidad. La Educación Propia se dinamiza desde allí como un todo donde el Nasa se desenvuelve en esa vida comunitaria, espiritual, donde construye la educación que necesita para vivir como Nasa. De allí la importancia que la Educación Propia le confiere a la escuela como escenario de revitalización de los saberes que los Nasa reciben en la cotidianidad de su vida en el territorio.

6.6. Maestros Actores Comunitarios

Ya se han hecho reiteradas menciones respecto al papel comunitario de maestros y maestras en el Resguardo de Canoas. Cabe resaltar que en las elaboraciones discursivas en torno a este tema se coincide en el Resguardo en afirmar que los docentes son ante todo Comuneros y Comuneras y en el ejercicio de observación adelantado para este trabajo se verifica tal condición. No solo participan activamente de las tareas de la escuela, más allá de la docencia, como el embellecimiento de la misma o el sostenimiento de la huerta desde sus saberes y su hacer, sino que se vinculan a las actividades de las veredas en las que están las sedes y del Resguardo. Los maestros y maestras están, desde la observación realizada, dispuestos para la participación comunitaria y para la lucha política en torno a territorio y derechos. Ya se ha mencionado la participación de docentes en escenarios de autoridad y representación en el Resguardo y en las organizaciones del Pueblo Nasa a nivel regional y zonal.

Esto lo corrobora el profesor Albeiro en la entrevista realizada. Dice, la participación comunitaria es algo que se esperaría de los docentes. Si usted revisara la historia de nuestro Resguardo varios profes han sido gobernadores. Heriberto, Antonio, Alberto Bustos, Eliecer, Lucía, Janeth, etc. De 75 profes hemos pasado por la autoridad unos 8 o 9. Fuera de ser docentes la comunidad nos considera comuneros del Resguardo. Si uno sale electo, se da la posibilidad de ejercer con mayor claridad frente a muchos comuneros. El docente tiene una posibilidad de ejercer un poco más por el proceso de formación que tiene.

El profesor Luis Carlos, docente entrevistado dice, yo toda la vida he sido activo en las comunidades, yo en Munchique fui secretario del cabildo y de las juntas de acción comunal, alternando con la docencia. Es herencia. Mi papa fue gobernador, fue fundador de la junta comunal. Los docentes son dinamizadores comunitarios y deben estar en disposición de trabajar con la comunidad en los momentos en que esta los requiera. Ha habido acompañamiento por parte de los docentes a la movilización. Cuando no acompañan, aportan con comida, recolectan dinero para apoyar la movilización. La institución plantea: bueno está la convocatoria a la movilización ¿quiénes van? ¿quiénes no?, y los que no van ¿cómo van a apoyar?

En su análisis sobre el oficio de los educadores del Pueblo Nasa, Castillo, Bernal y Martínez (2005) encuentran que las comunidades en las cuales los estudiantes y los docentes realizan sus prácticas académicas y pedagógicas les confieren a los mismos importantes roles que van más allá de la educación y la instrucción. Las comunidades los asumen como gestores de proyectos de desarrollo comunitario; son docentes críticos y propositivos, dentro de la escuela y por fuera de ella; son líderes de procesos comunitarios y defensores de derechos humanos y de los derechos colectivos de los pueblos y de los derechos de la naturaleza; son agentes culturales que desde la práctica educativa defienden y promueven las tradiciones de los pueblos. A la par del ejercicio de estos roles que son distintos al del común de los maestros en contextos no indígenas, su formación implica la incorporación de importantes desafíos para la academia y para la construcción de los saberes pedagógicos. Estos desafíos en materia de formación y estas prácticas hacen que su ejercicio como docentes en el marco de proyectos educativos comunitarios logren marcar la diferencia en relación con la educación en el contexto occidental.

La comunera del Resguardo y docente del mismo Gina Gonzáles, en su trabajo de investigación sobre la construcción de la Educación Propia en el Territorio de Canoas, hace un análisis que coincide con las observaciones realizadas en el presente trabajo etnográfico. González (2018), refiere que en Canoas el oficio de los docentes se articula con un elemento muy fuerte de su cotidianidad y es el conocimiento y la dedicación a actividades agrícolas. Los docentes que viven en el Resguardo, que son la mayoría, tienen sus fincas en las cuales producen café y otros alimentos. Conocen este oficio y desde el mismo se relacionan con sus prácticas de escuela. Por su parte los directivos, quienes también habitan en el territorio, son elegidos y designados por la asamblea educativa que es convocada por la autoridad tradicional.

Tanto docentes como directivos son evaluados por las comunidades en medio de las cuales se encuentran ubicadas las instituciones y tienen como autoridad al Cabildo.

La ACIN contrata algunos maestros de acuerdo a las necesidades de prestación del servicio, contrata también dinamizadores del Nasa Yuwe para que contribuyan en la enseñanza del mismo no solo en las escuelas sino, sobre todo en las comunidades. Estos maestros y dinamizadores son contratados en virtud de la selección que de los mismos hacen las comunidades y con el aval de los cabildos como autoridad. Muchos de los docentes con los que se conversó para este trabajo de investigación narran el momento en que las comunidades les pidieron prestar el servicio como docentes. Las razones para su elección y designación coinciden con un elemento que ya ha sido mencionado. Son elegidos fundamentalmente por su papel como comuneros, como luchadores, y en algunos de los casos por su conocimiento del Nasa Yuwe. Saber Nasa Yuwe y haber caminado en los procesos de lucha de la comunidad son los principales elementos que la hoja de vida de un maestro tiene para ser postulado y designado. El paso de las autoridades por los espacios académicos, como docentes, potencia las capacidades para ser autoridad y viceversa. Esto se puede explicar por el hecho y la necesidad de que en la escuela se haga el ejercicio de revitalizar la historia propia y los saberes. Se explica definitivamente en esa apuesta de las organizaciones indígenas por potenciar la lucha política, por formar desde la Educación Propia la dirigencia política.

Así lo reconoce una docente entrevistada, quién en el pasado ha sido autoridad del Resguardo y en 2022 la gobernadora suplente. Menciona que ellos como maestros son distintos, con prioridades distintas. Eso de alguna manera, dice, tiene que irradiarse en los niños. Los niños acá se forman con la imagen de un profesor que está peleando nuestros derechos, un profesor que habla con la comunidad, un profesor que construye con la comunidad. Es una cosa distinta. No es sólo un asunto de, me nace a mí, sino que hay algo aquí que impulsa a varios. Hay muchos que están como intentando hacer otras cosas, están trazando un camino.

La comunidad, en una manifestación de autonomía, de gobierno propio sobre la educación, toma decisiones sobre los docentes, de manera directa y a través de las instancias de deliberación y las autoridades del cabildo. En ese sentido se plantea que los docentes son actores comunitarios y se deben a las comunidades. En las asambleas de comunidad, en las veredas, la escuela y sus docentes presentan informes a las comunidades. A los docentes se les ratifica o se les destituye de acuerdo al pedido de la comunidad y este pedido de la comunidad

está muy relacionado con que la comunidad valore el aporte del docente no solo la educación de sus hijos e hijas sino también a las actividades comunitarias, trabajos comunitarios, la gestión comunitaria; de igual forma se exige a los docentes un comportamiento apropiado, en sintonía con los valores que el Pueblo Nasa considera esenciales para la formación de los niños y niñas. Las comunidades pueden imponer sanciones comunitarias a los docentes. Así lo refiere en entrevista uno de los docentes:

> La comunidad me enseñó que cuando a uno lo llaman a una aclaración o juicio en la comunidad es para generar alternativas de mejoramiento. Se llama aplicar remedio. Es una forma de mejorar su actuar y proceder. Eso me ha permitido mejorar como persona. Las reuniones de la comunidad para aplicar remedio eran como una fiesta. Subían todos a pie. Las personas externas dicen que es un atropello, es flagelarlo. Para nosotros es el remedio, es una posibilidad de mejoramiento frente a las equivocaciones. No sé si es por tanta gente que iba, pero pensábamos que teníamos que mejorar. Desde las 7 de la mañana se empezaba y llegábamos a la noche. Se juntaban hasta 20 procesos. Todo mundo participaba. Nos citaban los alguaciles o comisarios o el representante de la vereda (A. Daza, comunicación personal, octubre 19 de 2021).

En el Resguardo de Canoas un grupo de docentes, en su condición de exautoridades, conforma un comité de apoyo a la autoridad tradicional. Es un comité político que asesora a la autoridad. Para sesionar cuentan con el respaldo y el permiso por parte de los directivos de las instituciones educativas, quienes también hacen parte de este comité. Se ratifica que la autoridad suprema en el ámbito educativo es la comunidad a través de la autoridad del cabildo. La comunidad tiene en cuenta esta vocería en razón a la trayectoria política. Son docentes y comuneros que han sido comunitariamente reconocidos por su gestión, por su entrega. Se reconoce en la trayectoria formativa de estos docentes que su principal escuela no ha sido la universidad sino la acción comunitaria y política en el territorio. Su caminar comienza desde muy niños acompañando a sus padres a las Mingas, desde el ejemplo de liderazgo de los mismos.

El profesor comunitario es un profesor que está pendiente de todo el contexto. Es influyente en la comunidad, en los niños y en sus vidas. Sus condiciones de vida fuera de la escuela son muy importantes para que el niño tenga un aprendizaje, desde el ejemplo. Un profesor de comunidad siempre está pensando en cómo se puede ayudar, está pensando en que la escuela se convierta en un eje de la comunidad. El profesor es un ayudante de la comunidad, un colaborador. Tiene claro que su responsabilidad no se reduce a la escuela ya que los niños que hoy está formando son el sostén de las luchas políticas del Pueblo Nasa. Desde el SEIP a los profesores se los llama dinamizadores porque lo que hacen es dinamizar el proceso educativo en sintonía con lo comunitario. No es lo que se enseña en términos de contenidos académicos

lo que importa, el oficio del dinamizador es contribuir a la generación y orientación de los espacios en los que se produce, se recrea el saber.

6.7. Tensiones Que Enfrenta La Educación Propia

La escuela Nasa intenta poner en diálogo lo propio con lo global que caracteriza a la institucionalidad escolar y en ello se viven tensiones. La apuesta de la Educación Propia es por romper el formato cerrado de la escuela y trascender la educación a ámbitos en los que lo propio tenga mayor espacio. De ello se ha dado cuenta en este trabajo al mencionar cómo lo espiritual entra a la escuela y la obliga a mutar. En este escenario el diálogo de lo propio con la escuela se da desde lo propio. Es diálogo desde lo propio como lo señalan Piamonte & Palechor (2011) y es también diálogo con lo propio, desde adentro, entre las diversas formas de vida que habitan el territorio (Rappaport, 2009).

La escuela ha sido una forma impuesta a los Pueblos Indígenas. La experiencia de escuela de los Nasa, en tiempos anteriores, es la del encierro, el castigo, la cristianización y la pérdida progresiva de idioma y cultura. Sobre ello se centra el estudio de Rojas y Castillo (2005). Esa forma impuesta reposa aún en la memoria de los padres de los niños y niñas que hoy van a la escuela Nasa. Para ellos muchas veces aprender se traduce en llenar cuadernos e incorporar saberes de occidente. Maestros y maestras, formados en universidades del contexto de ciudad, y presionados por programas de mejoramiento de la calidad educativa, entran en esa tensión entre lo propio y lo que consideran pertinente apropiar para la inserción en el ámbito global, tanto académico como laboral.

En esa tentativa de hacerse fuertes desde lo propio, para desde ahí dialogar, el PEC de Las Aves (2009), sustenta la importancia de fortalecer las raíces culturales; los valores tradicionales, señala el PEC de Juan Tama (2010), para desde ahí orientar la comprensión ya no solo de la identidad de los Nasa sino de lo Nasa como constituyente y parte de la identidad nacional, que es también indígena. Es desde la especificidad del Pueblo Nasa que se participa en los procesos de país y globales. Llevar a la escuela ese diálogo desde lo propio significa incorporar ese saber ancestral que tienen los mayores, las familias. Que ese saber propio dialogue en la escuela con lo académico hasta el punto que él mismo se vuelva académico.

> “Nuestro énfasis es agropecuario y hemos recuperado el hacer las huertas, volver a las cosas con sentido de pertenencia, pero también de soberanía en lo alimentario […] que el estudiante pueda entretejer los conocimientos en su casa y su comunidad. Que le

> permita el desarrollo personal y de su comunidad. Es poder llegar a leer contexto, no solo texto. Es todo el contexto de la vida, de la escuela, de los sueños" (A. Daza, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021).

La entrada en la escuela de lo propio, el diálogo tensionante con lo de afuera, la disputa del proyecto de Educación Propia por el primado en la escuela Nasa de lo propio, la lucha política por recuperar la escuela para hacer en ella lo propio, son los puntos de tensión, encuentro, diálogo y debate con los que se presenta al escenario práctico y discursivo de la educación, la propuesta Nasa de Educación Propia.

7. Conclusiones: Educación Propia Como Expresión Del Pensamiento Propio Del Pueblo Nasa

Con el presente trabajo se concluye, sobre la base de la experiencia del Resguardo de Canoas, que la Educación Propia del Pueblo Nasa busca, tanto en el ámbito comunitario como en el ámbito de la escuela, relacionar prácticas culturales y comunitarias con las prácticas escolares tratando de preservar una perspectiva cultural y un sistema de sabiduría desde la Ley de Origen, y construyendo una resistencia política a la visión hegemónica que impone la escuela occidental. La educación en las escuelas del Pueblo Nasa evidencia tensiones entre lo propio y lo impuesto, estas tensiones son parte de la conflictividad propia del posicionamiento de una disputa, entendida como ese diálogo que tensiona por la superación de las asimetrías en las relaciones entre sistemas de saberes distintos.

Pese a la constante lucha del movimiento indígena por una Educación Propia y a las conquistas que, derivadas de esas luchas, ha ganado al Estado, persisten algunos de los problemas que están desde las raíces de la confrontación entre el horizonte cultural de la educación de los Pueblos Originarios y la perspectiva de escuela de occidente. No obstante, las luchas y conquistas en materia de autonomía para la educación como expresión de la lucha por la autonomía territorial, el Estado colombiano, mantiene una permanente presión sobre los sistemas de Educación Propia obstaculizando la autonomía, por medio de la imposición de políticas que aplican para la educación en general en el país, pero que no se corresponden con las particularidades de la construcción y demanda de los Pueblos Originarios en materia de educación.

La imposición de formas de escuela ajenas a los Pueblos Indígenas, hace parte de la lógica de invisibilización de las culturas ancestrales. La escolarización impuesta al Pueblo Nasa, y que se intenta subvertir desde la Educación Propia, se presume basada en principios de carácter universal. Desde la imposición de la misma se ha operado el desconocimiento y la negación de los Pueblos Originarios y sus saberes. La oposición desde diversos sectores a la autonomía de los Pueblos Indígenas se ha valido históricamente de la educación para destruir la identidad, la cultura y las tradiciones, desde una tendencia a la homogenización y a la supresión de la diversidad. La escuela que impone occidente dista de recoger la particularidad de los Pueblos Indígenas y sus comprensiones y prácticas en materia de educación.

Pese a todo lo resaltado en este trabajo de investigación, en los territorios indígenas aún existen instituciones que mantienen las formas impuestas por la escuela occidental y prevalecen maestros provenientes de este modelo, formados en el mismo. La presión gubernamental, derivada sobre todo de gobiernos locales y sus administraciones de la educación tiende a querer la imposición de la educación de occidente a los Pueblos Indígenas. Se privilegia de parte de la oficialidad de la educación en el país un horizonte de homogenización. Esto evidencia que se continúan negando las formas propias de saber de los Pueblos Indígenas y sus relaciones de conocimiento, lo que continúa amenazando con rupturas culturales entre la formación y la vida. La penetración estatal en la educación indígena termina imponiendo las lógicas y prácticas educativas de occidente, su burocracia, las tecnologías de control oficiales. En la medida en que un discurso pedagógico se impone sobre el ideal político de las organizaciones indígenas, se conduce a generar distanciamiento entre escuela y comunidad. En algunas escuelas se hace manifiesta cada vez más la presencia de prácticas y discursos pedagógicos ajenos a la tradición, la cultura y el impulso originario de la educación de base comunitaria.

La pervivencia de estas experiencias comunitarias de educación ligadas a las luchas políticas va a tener que verse confrontada con los actores conductores de la educación y de procesos ideológicos en el país, es decir, las iglesias, los gobiernos y la misma academia en la que sus maestros se forman. En tal sentido parte de la lucha que en la cotidianidad sostiene la Educación Propia consiste en disputar la conducción de la misma desde contenidos ligados a lo cultural y la ratificación de la presencia de dichos contenidos en el ámbito de la escuela.

La Educación Propia, desde la disputa política, intenta superar esas asimetrías en términos de las relaciones desde el conocimiento, como forma de pervivencia. Esta disputa por evidenciar las asimetrías y establecer una relación desde el pensamiento propio con el mundo no indígena es un elemento clave de la Educación Propia que académicamente puede dialogar con perspectivas teóricas como la de la interculturalidad, la de la injusticia epistémica de Fricker o la de la injusticia Cognitiva de Sousa, de acuerdo a lo planteado en anteriores páginas, en el apartado teórico. Sin pretender reducir la Educación Propia a estas claves de análisis, es pertinente señalar que los escenarios de injusticia y asimetría en el plano del conocimiento señalados por estas apuestas teóricas, guardan relación en el plano de la interpretación, con la correlación de poder y fuerzas que se ha descrito como escenario desde el cual se ha intentado imponer la educación a los Pueblos Originarios

La Educción Propia, en términos de los proyectos educativos comunitarios (PEC), posiciona la posibilidad de que desde la educación se realice el reconocimiento de los diversos sistemas de conocimiento, a través del diálogo desde lo propio y el fortalecimiento de los saberes tradicionales desde este diálogo. El Pueblo Nasa, desde sus definiciones políticas y desde sus prácticas de educación, hace frente a la tensión que se genera entre su propuesta de Educación Propia y la escuela de occidente. La comprensión de Educación Propia que se ha tejido en el territorio Nasa, pasa por relaciones conflictivas en el encuentro con occidente. Lo que la Educación Propia de los Nasa propone es avanzar en una comprensión crítica de estas relaciones conflictivas.

La Educación Propia toma como base ese saber que se construye en escuelas de arraigo comunitario, que para el caso de Canoas están muy ligadas a los procesos de liberación de la Madre Tierra y a la movilización de los Pueblos Indígenas. Desde las prácticas de educación se perfilan dos elementos claves del pensamiento propio del Pueblo Nasa: por un lado, está esa construcción de un saber pedagógico enraizado en prácticas comunitarias y de otro lado unas acciones políticas en torno a los procesos de liberación de la Madre Tierra y al sostén de las luchas políticas que transitan por los procesos de la educación. La disputa por conducir la educación desde sus saberes, validados por las comunidades, hace parte de la manera en que el Pueblo Nasa aborda la conflictividad en torno a la educación. En las instituciones educativas y en las comunidades del Resguardo se lucha por el reconocimiento y la permanencia de un pensamiento propio que se ancla en la tradición y la cultura. Para esto en la escuela se procuran prácticas que se corresponden con los saberes propios del Pueblo Nasa.

La violencia ontológica y epistémica que impone injusticias epistémicas y cognitivas y el epistemicidio señalado por Sousa (2018) con los que fueron combatidos los pueblos por el proyecto colonial, se pone en evidencia desde las experiencias de educación y de lucha del Pueblo Nasa. La emergencia de estas prácticas evidencia comprensiones distintas de educación. Estas visiones distintas de la realidad, evidenciadas y contrapuestas, señalan la emergencia desde el mundo indígena de un proyecto otro a partir de saberes, sentires y formas de vida propias.

Los Pueblos Indígenas, de acuerdo a su forma de vida y la relación de la misma con la naturaleza y las fuerzas de orden espiritual, establecen una importante interdependencia entre la llamada Educación Propia y los saberes ancestrales como parte de sus sistemas de

conocimiento propios. Con ello se hace frente a la pretensión de subalternización, homogenización y desaparición de los saberes y maneras de vivir que soportan a los Pueblos Originarios y sus formas tradicionales de educación.

Los Pueblos Indígenas han resistido históricamente a la dominación. Sus luchas se han configurado en reacción a dicha dominación. La dominación presente en las relaciones de conocimiento, en la tensión entre la Educación Propia y la impuesta por occidente, se torna en lugar de enunciación de la crítica al eurocentrismo y su monoculturalidad, así como de la diversidad que emerge desde los Pueblos Originarios. Es la resistencia y la lucha por una Educación Propia un escenario privilegiado de emergencia de relaciones epistémicas desde la centralidad de la relación armónica en y con la naturaleza.

El Pueblo Nasa define su modelo de educación desde una postura política. La educación, como estrategia política, es vista como un pilar de la organización indígena y de la defensa de los valores propios del mundo indígena que se defienden desde la organización. Las autoridades indígenas y sus organizaciones configuran la educación en sintonía con lo político organizativo. De la educación se espera que contribuya al fortalecimiento, desde los saberes propios, de los planes de vida y la consolidación de condiciones para la vida de los Pueblos Indígenas.

Como prácticas educativas que pretenden cumplir con este legado de ser soporte a los planes de vida, a la organización y la resistencia de los Pueblos Indígenas se resalta la dinámica de propiciar un acercamiento crítico a la realidad y los contextos territoriales. Es parte también de la propuesta de educación el darle peso a la voz de los mayores y mayoras de las comunidades como manifestación de la existencia de un pensamiento propio y una epistemología propia. Fuente de la educación de los Pueblos Indígenas es su derecho ancestral el cual entra en diálogo con las realidades actuales de las comunidades y sus entornos. Se resaltan también como prácticas propias de la educación indígena el énfasis en la construcción colectiva del conocimiento, la observación y experimentación desde el contacto con la naturaleza, la generación y potenciación de formas propias de elaboración y transmisión del saber.

Estas son definiciones en materia de Educación Propia logradas por algunos sectores del Pueblo Nasa, desde prácticas políticas y comunitarias que hacen frente, desde los saberes propios, a la dominación epistemológica y la negación de sus saberes y formas de vida. Tales definiciones son acompañadas por prácticas de educación y de resistencia cultural y política tanto

en la escuela, como en la comunidad. La educación, pensada como escenario de diálogo que pone en evidencia las asimetrías en las relaciones de conocimiento pasa por que el diálogo de la educación indígena con la educación en Colombia se de en el marco del reconocimiento de la diversidad y del carácter plural de la nación. Este diálogo hace imperante que se potencien los saberes y las maneras de conocimiento propias de los Pueblos Indígenas que están anclados en este relacionamiento vital con la naturaleza. Esto en aras del enriquecimiento de la educación en el país desde una perspectiva diferencial y sobre todo en miras a que el conocimiento, la educación y la escuela contribuyan a la pervivencia de estos pueblos en sus contextos y al sostén mismo de su vida.

La lucha Nasa por la defensa de una Educación Propia es señal de la emergencia de un pensamiento que reclama reconocimiento en la lógica de la superación de la dominación desde una perspectiva no eurocéntrica. La relación entre la Madre Tierra, los seres humanos y el proyecto político Nasa es parte de esta construcción epistémica. La Educación Propia sucede desde esta misma construcción que transforma la práctica y el debate nacional en torno a la educación. La Educación Propia permite construir y mantener identidades ligadas a la Madre Tierra.

El diálogo tensionante entre sistemas de conocimiento distintos que se da, sobre todo en la escuela, va a ser abordado, en la Educación Propia, desde los sistemas y formas propias de conocimiento, en el caso del Pueblo Nasa. Lo propio entonces entra en la escuela en tanto la comunidad, la espiritualidad, los saberes propios y la lucha política entran en la escuela. Lo propio va penetrando e impactando las dinámicas de la escuela en su forma occidental y va presionando hasta redireccionarla y redimensionarla desde lo propio. En el SEIP, cuando se demanda la cobertura de “Costos Integrales de la Educación” se está debatiendo desde una comprensión epistemológica propia y es que la educación va más allá de los muros y las temporalidades de la escuela. La educación Propia supone el acompañamiento de todas las semillas en todo el proceso de vida de las mismas. En este sentido mientras lo espiritual entra en la escuela, la escuela comienza a suceder en el territorio, en la asamblea, en la Minga, en la siembra, en el ritual.

La escuela se ha convertido para muchas comunidades en el espacio de revitalización de prácticas y rituales propios que se habían ido olvidando. La educación propia provoca un escenario de diálogo que es transformador de la escuela misma. La escuela, que le ha sido

extraña y foránea a los Pueblos Originarios, termina siendo confrontada y cambiada desde dentro de las cosmovisiones al lograr desde la Educación Propia que las cosmovisiones, la espiritualidad y la ritualidad entren a dialogar, no desde los contenidos occidentales sino con las formas occidentales de ser de la escuela para transformarlas en una educación donde los saberes propios conducen epistemológicamente el hacer, las prácticas de educación, la construcción pedagógica.

Llevar el Nasa Tul a la escuela es llevar lo propio. Es transformar la estructura misma de la escuela y las aulas. Es el aula viva, el aula espiritual, el aula milenaria, impactando la escuela, cambiando su fisonomía, su arquitectura, transformándola. En la disposición de huertas, sembrados de café, cuidado de animales, a la escuela entra no solo el conocimiento de occidente, que resulta desplazado en estas acciones. Entran además los comuneros y comuneras, los padres, madres, mayores, técnicos agrícolas, los animales, las prácticas otras de saber muy propias de las formas de vida del Pueblo Nasa. Entran y van ocupando el espacio de las áreas del conocimiento occidental. Entran e imponen lo propio.

La Educación Propia se sintoniza con los planes de vida como derrotero principal. La experiencia educativa logra ser direccionada por las comunidades y pueblos. En el caso de la Educación Propia, en sus concreciones en los territorios, los planes de vida señalan pautas a la educación y esta se ajusta a ellos. Y son las autoridades ancestrales, las autoridades espirituales, los comuneros y comuneras, las dinámicas de lucha política como la Minga, desde donde se le señalan horizontes a la escuela y desde donde se la cuestiona, se la construye y se la transforma. No es solo una educación y una escuela comunitaria lo que acá se da. Es ante todo una educación conducida desde los saberes propios que son espirituales.

Esta relación epistemológica entre saberes propios y educación, transforma la fisonomía de la escuela. Los saberes circulan entre territorio y escuela como parte del mismo y en formas de construcción y diálogo donde el conocimiento deja de ser privilegio, potestad y función de los docentes o las instituciones educativas. Un médico tradicional, una madre de familia, un estudiante, una autoridad, un espíritu, un agricultor, un liberador de la madre tierra, formados en la comunidad, vehiculan en la escuela y el territorio los saberes propios y posicionan el diálogo crítico con los saberes foráneos que llegan a través de la escuela en su forma occidental. La Educación Propia tiende a luchar, a disputar, el primado de contenidos que favorecen la permanencia cultural.

Anexo 1: Formulario De Preguntas Para Entrevistas

Planteamientos en materia de Educación Propia por parte de las organizaciones y comuneros del Pueblo Nasa

¿Qué entiende, desde la experiencia por Educación Propia?

¿Qué es lo propio de la Educación Propia?

¿Cómo se hace Educación Propia?

¿Qué se entiende por saberes propios?

¿Cómo se construyen estos saberes?

¿Qué procesos se dan para que una práctica se convierta en saber?

¿Cómo se instituyen los saberes, los discursos?

¿Cómo enseña la naturaleza? ¿cómo habla?

¿Cómo se escucha a la naturaleza?

¿Cómo se hace investigación en el territorio?

¿Cómo se vive el SEIP en la escuela?

¿Cómo se vive el SEIP en la comunidad?

¿Qué procesos formativos ancestrales se sostienen en el tiempo y son determinantes de la Educación Propia?

¿Cómo es la temporalidad Nasa?

¿Cómo se vive esa temporalidad en la escuela?

Relación en el territorio entre educación y autonomía territorial

¿Cómo es el docente Nasa, qué lo diferencia en su práctica?

¿Cómo se han hecho los docentes Nasas?

¿Cuál es el papel comunitario de los maestros?

¿Qué diferencias en términos de la participación comunitaria se perciben entre maestros nombrados y contratistas?

Efectos de las experiencias de Educación Propia en la autonomía territorial

¿Cómo expresa su cosmovisión, su arraigo espiritual, el cabildo estudiantil?

¿Qué expresiones de autonomía tiene el cabildo escolar?

A demás del idioma ¿qué prácticas de Educación Propia se dan en la escuela?

¿Cómo se construyen y transmiten los saberes propios?

¿Cómo dialoga la escuela con los saberes propios?

¿Desde qué discursos, narrativas, epistemologías, se dialoga?

¿Qué espiritualidad mueve la escuela?

¿Qué espiritualidad se mueve en la escuela?

¿En dónde o en qué se verifica la espiritualidad de la escuela?

¿Cómo se trabaja la cosmovisión?

¿Cómo se vivencia la cosmovisión en la escuela?

¿Cómo se vive la idea de tejidos de conocimiento en la escuela?

¿Cómo se vive la idea de tejidos de conocimiento en el territorio?

¿Qué tipo de relaciones le impone la Educación Propia a la escuela?

8. Referencias

Ávila, S. A., & Ayala, Y. A. (2017). Ala Kusreik Ya- Misak Universidad: Construyendo Educación Propia. Jangwa Pana, 54 - 66.

Archila, M. (2010). Significado del bicentenario de la independencia para los indígenas colombianos. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás.

Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca- ACIN Cxhab Wala Kiwe. (2016a). Retroalimentación del equipo pedagógico Cxhab Wala Kiwe a los planes de vida. Santander de Quilichao- Cauca: ACIN.

Bedoya, V. A. M. (2010). Cosmovisión de la unidad. Existencia equilibrada, juego-producción, educación y resistencia en la comunidad indígena nasa de caldono, cauca, colombia (Doctoral dissertation, Universidad de Valladolid).

Benavides, A. L. (2013). Experiencia educativa Resguardo indígena de Ambaló. Escuela

Bolaños, G. (2012). Motivando la memoria para reconstruir la historia educativa de los Pueblos Indígenas del cauca. En R. Peñaranda, Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y memoria en el cauca indígena. Bogotá: Centro de Memoria Histórica.

Bolaños, G., & Ramos, A. (2018). Educación Propia, investigación y lucha en el PEBI-CRIC. En X. Leyva, J. Alonso R, A. Hernández, A. Escobar, & [. al.]., Prácticas otras de conocimientos, entre crisis, entre guerras (págs. 382-400). Buenos Aires: CLACSO.

Bolaños, G., & Tattay, L. (2013). La Educación Propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. En L. Cendales, M. Mejía, & J. Muños, Entretejidos de la educación popular en Colombia (págs. 65-80). Bogotá: Dimensión Educativa.

Bonilla, D. (2006). La constitución multicultural. Siglo del Hombre.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2013). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de los Andes.

Bonilla, V. D. (1977). Historia política de los paeces. Cali: Ediciones Colom.

Busso, H. (2009). Crítica al eurocentrismo como obstáculo epistemológico. Perspectivas de la filosofía latinoamericana. In Solar (No. 5, p. 59).

Cabildo Indígena del Resguardo de Canoas. (S.F). Misión y Visión del Cabildo Indígena del Resguardo de Canoas. Resguardo Indígena de Canoas.

Cabildo Indígena del Resguardo de Canoas. (2013). Plan de vida del Resguardo de Canoas 2013-2023. Resguardo Indígena de Canoas.

Cabildo Indígena del Resguardo de Canoas. (2015). Escuela “Derechos Humanos, Derechos De Los Pueblos Indígenas Y Gobierno Propio”. Resguardo Indígena de Canoas.

Cabildo Indígena del Resguardo de Canoas. (2017). Informe Actividades Realizadas En El Marco Del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) En El Territorio De Canoas, Plan De Vida Yuu Luucx. Resguardo Indígena de Canoas.

Calvo, G. F., & García, W. (2013). Revisión crítica de la Etnoeducación en Colombia. Historia de la Educación, 343-360.

Canas, K. J. (2018). Kwe'sx Fxi'nzenxis Usya'/Pa'kya', "Rituales De Ofrecer Y Recibir": Prácticas Culturales De Socialización En Niños Y Niñas Nasa Del Resguardo Indígena De Munchique Los Tigres, Santander De Quilichao-Cauca. Cali: Universidad del Valle.

Castillo, E. C., Bernal, E. H., & Martínez, A. A. R. (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. Revista Colombiana de Educación, (48), 38-54.

Collazos, A. H. (2011). El Proceso Histórico, Organizativo y Político del Resguardo Indígena de Canoas. Cali, Colombia: Pino Publicidad. p. 1- 129.

Collo, J. L. (2019). El Saber Del Kiwe Thë Y La Cosmovision Del Pueblo Nasa Para La Defensa De La Vida Y El Territorio. Popayán: Universidad del Cauca.

Consejo Educativo Territorial Canoas. (2010). Relatoría de comisiones de discusión del mandato educativo. Resguardo Indígena de Canoas.

Consejo Educativo Territorial de Canoas. (2015). Caracterización del proceso educativo de básica primaria, en el Resguardo de Canoas. Resguardo Indígena de Canoas.

Consejo Educativo Territorial de Canoas. (2016b). Memorias de la asamblea general de docentes. Resguardo Indígena de Canoas.

Consejo Educativo Territorial de Canoas. (2016c). Asamblea general de educación, territorio de Canoas. Mandato educativo. Resguardo Indígena de Canoas.

Consejo Educativo Territorial de Canoas. (2019). Planeamiento 2019. Resguardo Indígena de Canoas.

Correa, R. (2019). "Uús Wece Uma Kiwe Káaha´N" La Mirada De La Educación Escolarizada Sobre La Identidad Indígena Nasa Y El Fortalecimiento De Pedagogías Propias Interculturales. Medellín: Universidad de Antioquia.

Cortés, A., & Fandiño, N. (2014). La resistencia desde una perspectiva pedagógica en los indígenas nasas del Cauca. Aportes para la visibilidad de su experiencia. Revista Aletheia, 78-95.

Cruz Rodríguez, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación. Praxis & Saber, 191-207.

Díaz, R., & Alonso, G. (2009). Construcción de espacios interculturales. Quito: Miño y Dávila.

Escobar Arturo (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.1.

Escobar, A. (2011). Una Minga para el posdesarrollo. Signo y Pensamiento, 306-312.

Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 4.

Escobar Arturo (2018). La forma tierra de la vida. El pensamiento Nasa y los límites de epísteme de la modernidad. En: Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América. Ediciones desde abajo.

Esmeral, S. J. (2015). La educación en comunidades indígenas frente a sus proyectos de vida y las relaciones interculturales. Santa Martha: Editorial Unimagdalena.

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Polis. Revista Latinoamericana.

Fayad, J. (2015). Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural. Revista Colombiana de Educación, 121-133.

Fayad. J. (2016). ¿Es posible salir de la exclusión, racismo y racialidad? La ancestralidad y la espacialidad, fundamentos en la forma escuela en Pueblos Indígenas. En prensa. CLACSO.

Fayad. J. (2018). Las educaciones propias: las luchas por las “otras” educaciones en el departamento del Cauca, Colombia. Ponencia 56 Congreso Americanistas; Salamanca.

Fayad, J. (2020). Concepciones e historia de la forma escuela. Genealogías de la pedagogía, 258.

Fernández Salvador, C. (2000). Diálogo intercultural: Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada. Quito: Abya Yala.

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? En Butlletí LaRecerca (págs. 1-13). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Recuperado el 20 de junio de 2020, de Butlletí LaRecerca: https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha7-cast.pdf

Fornet-Betancourt, R. (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. En G. González, El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural (págs. 123-140). Madrid: Biblioteca Nueva.

Fricker, M. (2007). Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing. Oxford University Press.

Garzón, P. (2013). Pueblos Indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental. Andamios, 305-331.

Gómez Rendón, J. (2017). Aproximaciones semióticas a la interculturalidad. Guayaquil: Universidad de las Artes.

González Arcos, G. M. (2018). El proceso de construcción de Educación Propia en el Resguardo indígena de Canoas, Santander de Quilichao, Cauca. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

González, M. I. (2011). Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador. Buenos Aires: CLACSO.

González, M. I. (2014). Educación en movimientos indígenas: historias, conflictos y propuestas. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Granda, S. (2017). La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de Educación Propia: reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Guarín, H. (2003). El Pensamiento De Las Aguas De Las Montañas. Etnográfica, 63-86.

Guerrero Arias, P. (2011). Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica. Interculturalidad y diversidad, 73-100.

Institución educativa agropecuaria Las Aves. (2009). Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Resguardo Indígena de Canoas.

Instituto Técnico Agropecuario e Industrial Juan Tama. (2010). PEC Instituto Técnico Agropecuario e Industrial Juan Tama. Resguardo Indígena de Canoas.

Inuca, J. B. (2017). Kawsaypura yachay tinkuy convergencia y confrontación de saberes entre culturas. En J. Gómez Rendón, Repensar la interculturalidad (págs. 37-71). Guayaquil: Universidad de las artes.

Izcara, S. P. (2014). Manual de investigación cualitativa. México: Fontamara.

Jamioy, J. N. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. Nómadas, 64-72.

Kowii Maldonado, A. (2011). Interculturalidad y diversidad. Quito: Corporación Editora Nacional - UASB-E.

Küper, W. (1999). Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina. Quito: Abya Yala.

Labio, A., & Yonda, O. (2016). La educación indígena en la sede educativa “Carola Bueno de Bueno” del Cabildo San Juan Páez, municipio de Florida, departamento del Valle del Cauca. Florida Valle: Pontificia Universidad Bolivariana.

Lander, E., & Castro-Gómez, S. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas (pp. 11-40). Buenos Aires: Clacso.

Le Goff, J. (1991). Documento/Monumento. En J. Le Goff, El orden de la memoria. El tiempo como imaginario (págs. 227-239). Barcelona: Paidos.

Levalle, S. (2019). Disputas en torno al territorio en la subregión de Tierradentro. Un abordaje de larga duración. Izquierdas, 211-227.

Londoño, S. L., Lasso, P., & Rosero, A. L. (2019). Tránsitos De Un Proyecto Educativo Intercultural Indígena Urbano En Cali, Colombia. Diálogo Andino, 107-117.

López, C. (2008). El saakhelu como parte del proceso de recuperación y fortalecimiento cultural del pueblo indígena nasa de Tierradentro, Cauca. Popayán: Universidad del Cauca.

Malo González, C. (2002). Repositorio UASB. Obtenido de Repositorio UASB: http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/531/1/RAA-02-Malo-Cultura%20e%20interculturalidad.pdf

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 127-167.

Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis conceptual). Revista IIPSI, 9(1), 123 - 146. Recuperado el 19 de 06 de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/28144043_La_Investigacion_Cualitativa_S

Molina Bedoya, V.A (2009). Cosmovisión de la unidad. Existencia equilibrada, juego-producción, educación y resistencia en la comunidad indígena Nasa de Caldono, Cauca, Colombia. Universidad de Valladolid.

Montaño Aedo, E. (2015). Kwe´sx nasa ksxa´wnxi" el gran sueño de los indios: una experiencia de educación indígena y de esperanza de paz en medio del conflicto armado colombiano. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 303-320.

Moya, R., & Moya, A. (2004). Derivas de la interculturalidad: procesos y desafíos en América Latina. Quito: Abya Yala.

Noguera Vidal, S. P. (2012). Refrescamiento de los guardianes de la medicina tradicional nasa. Actitudes y prácticas en el instituto técnico agropecuario e industrial Juan Tama del Resguardo Indígena De Canoas, municipio de Santander De Quilichao. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

ONIC. (1989). Memorias del primer congreso indígena nacional. Bogotá: ONIC.

ONIC. (1998). Memorias del quinto congreso indígena nacional. Bogotá: ONIC.

Osorio, C. A. (2017a) Autonomía Indígena y democracia en Colombia. El Ágora USB, 17(1), 105-127

Osorio, C. A. (2017b). Religiosidad e identidad: La lucha indígena como resistencia territorial desde la Espiritualidad. Revista Kavilando, 9(1), 184-203.

Osorio, C.A. (2022). De las prácticas de educación indígena en el Ecuador a la noción de interculturalidad. El Ágora USB, 22(1), 376-393

Organización de las Naciones Unidas. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. ONU. Recuperado el 7 de Julio de 2020, de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Organización Internacional del Trabajo. (Julio de 1989). Convenio sobre Pueblos Indígenas y tribales. OIT. Recuperado el 7 de Julio de 2020, de https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

Organización Nacional Indígena de Colombia. (1998). Memorias del quinto congreso indígena nacional. Bogotá: ONIC.

Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC, Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana OPIAC, Confederación Indígena Tairona CIT, Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia, Autoridades Indígenas de Colombia. (2019). Borrador Decreto SEIP.

Pachón, X. (1996). Los Nasa O La Gente Páez. En I. C. Hispánica, Geografía Humana de Colombia. Región Andina Central (págs. 61-109). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

PEBI-CRIC (2018). Sistema Educativo Indígena Propio SEIP. Segundo documento de trabajo. Viviendo la autonomía de los pueblos.

Piamonte, M., & Palechor, L. (2011). Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. Nómadas, 109-117.

Pineda Rodríguez, Y. L., & Loaiza Zuluaga, Y. E. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia Segunda mitad del siglo XX. REVISTA DE INVESTIGACIONES - Universidad Católica de Manizales, 150-167.

Programa Semillas de Vida Canoas. (2017a). Plan operativo para la atención integral. Resguardo Indígena de Canoas.

Quiguanas, A. (2011). Los tejidos propios: simbología y pensamiento del Pueblo Nasa. Popayán: Universidad del Cauca.

Quijano, A. (2001). La colonialidad y la cuestión del poder. texto inédito, Lima (págs. 1-21).

Rappaport, J. (2009). Utopías interculturales Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia. Bogotá: Universidad del Rosario.

Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Bogotá: Envión Editores Pontificia Universidad Javeriana.

Riba, C. (2005). Crítica De Libros. Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata. Anuario de Psicología, 36(1), 127-129. Recuperado el 19 de junio de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/39400325

Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. Íconos. Revista de Ciencias Sociales, 217-236.

Rojas, A., & Castillo, E. (2005). Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: Universidad del Cauca.

Rojas, A. (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. Revista colombiana de antropología, 47(2), 173-198.

Salamanca, R. E., & Sáenz, J. (1987). La educación indígena en Colombia. Foro, 52-60.

Sanabria, J. D. (2016). Memoria De Los Andes. El concepto de historia en Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas de Manuel Quintín Lame. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Santos, B. D. S. (2018). Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas (vol. 2) (Vol. 2). Clacso.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO.

Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Morata.

Soria, S. (2014). El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad decolonialidad: notas críticas para una discusión. Tabula rasa, 41-64.

Speiser, S. (1999). El para qué de la interculturalidad en la educación. In Interculturalidad y Educación: Diálogo para la democracia en América Latina; la interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina. Congreso Internacional de Americanistas, 85-94.

Tancara, C. (1993). La investigación documental. Revista de sociología. Temas sociales.

Torres, A. (2016). Üss Ya´ ja. Tejiendo sabiduría, identidad e interculturalidad desde el corazón (Master's thesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador). Quito: Universidad Andina simón Bolívar.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, 24-28.

Ulcué Pichicué, C. L., & Ulcué Campo, M. (2018). “Pensamiento de vida Nasa": significados de algunas simbologías indígenas Nasa, para el fortalecimiento de la identidad cultural, con estudiantes del grado segundo de la institución educativa Las Aves sede Paéz y el centro educativo Cxayuce Yat. Santander de Quilichao-Cauca: Universidad del Cauca.

UNESCO. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.

UNESCO. Recuperado el 7 de Julio de 2020, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Useche, R. (2003). Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador. Quito: Abya Yala.

Vernimmen Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. ALTERIDAD. Revista de Educación, 14(2), 162-171.

Vitonás, C., & Yule, M. (2004). Pees kupxfxizenxi o la metamorfosis de la vida. Pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra nasa. Toribío, Cauca: Cabildo Etnoeducativo Proyecto Nasa, Municipio de Toribío y la Zona Norte del Cauca, Colombia.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Signo y pensamiento, 39-50.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro Gomez, & R. Grosfoguel, El giro decolonial (págs. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh Catherine (2009a). Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: Refundares político-epistémicos en marcha. En Albagli, Sarita; Maciel, Maria Lucia (edits). Conocimiento, capital y desarrollo: dialécticas contemporáneas. Buenos Aires: Editora La Crujía, 2009.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75-96.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala.

Welp, Y. (2003). Entrevista con Ariruma Kowii. Guaraguao, 7(17), 11-26.

Yánez, C. (1989). La educación indígena en el área andina. Quito: Abya Yala.

Yatacué, D. F. (2019). CECIDIC: del enfoque pedagógico comunitario, hacia el camino del sentir, pensar y vivir con corazón NASA. Plan de vida Proyecto Nasa. Territorio de Toribío Cauca. Medellín: Universidad de Antioquia.

Yule, M. (1996). Nasa Uus Yaht´n U´hun´i "por los senderos de la memoria y el sentimiento Paez". PEBIN. Proyecto Nasa Toribío.

Zárate Andrade, p. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. Tabula Rasa, 91-107.

Zibechi, R. (2007). Colombia, los nietos de Quintín Lame. En diversidadla. https://www.biodiversidadla.org. Recuperado el 13 de septiembre de 2022

Zibechi, R. (2015). La construcción de otro mundo en América Latina. En Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Ediciones Desde Abajo. (p. 45-75).