

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

**Educación de los pueblos originarios en Colombia,
subalternización e injusticia cognitiva**

Education of indigenous peoples in Colombia,
subalternization and cognitive injustice

Carlos Alberto Osorio Calvo¹
Universidad del Valle

Recibido: 17.04.2024
Aceptado: 15.06.2024

Resumen

Este artículo ha sido derivado de un trabajo de investigación documental, el cual ofrece un balance en torno a la educación para Pueblos Indígenas en el ámbito latinoamericano, en el ámbito colombiano y en el ámbito específico del Pueblo Indígena Nasa en Colombia. También se da cuenta de la manera en que ha sido planteada la relación entre Educación Propia y la lucha por la autonomía territorial. Finalmente, se recogen para el caso colombiano algunas problematizaciones presentes en la relación entre Educación Propia Indígena y la política estatal en materia de educación. Se concluye que la violencia ontológica y epistémica que genera injusticias en el conocimiento y en la comprensión, y que afectó a los pueblos originarios bajo el proyecto colonial, se resiste a partir de las experiencias educativas del Pueblo Indígena Nasa.

¹ carlos.alberto.osorio@correounivalle.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4807-9171>

Palabras clave: indígenas, interculturalidad, educación, etnoeducación, epistemología, ontología, Pueblo Nasa

Abstract

This article has been derived from a documentary research work, which offers a balance of education for Indigenous Peoples in the Latin American sphere, in the Colombian sphere and in the specific sphere of the Nasa Indigenous People in Colombia. It also realizes the way in which the relationship between Own Education and the fight for territorial autonomy has been raised. Finally, for the Colombian case, some problematizations present in the relationship between Indigenous Education and state policy on education are collected. It is concluded that the ontological and epistemic violence that generates injustices in knowledge and understanding, and that affected the indigenous peoples under the colonial project, is resisted based on the educational experiences of the Nasa Indigenous People.

Keywords: indigenous, interculturality, education, ethno-education, epistemology, ontology, Nasa People.

Introducción

La lucha en torno a la educación de los Pueblos Indígenas en América Latina toma como base experiencias autónomas de educación en las comunidades. Los saberes y conocimientos indígenas se ponen en juego en expresiones originarias de educación. 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. La lucha política de los pueblos converge en un cada vez mayor influjo de actores del mundo indígena en la educación.

Los Pueblos Indígenas, de acuerdo con 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, hacen frente a la pretensión de subalternización, homogenización y desaparición de los saberes y maneras de vivir que sostienen 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. La resistencia y la lucha por una Educación Propia son un escenario privilegiado de emergencia de relaciones epistémicas desde la centralidad de la relación armónica en y con la naturaleza.

El presente trabajo muestra cómo, en el contexto de los pueblos originarios, el Pueblo Indígena Nasa en Colombia ha venido construyendo una forma de educación desde la que hace frente a la tensión generada por la imposición de la escuela en su forma occidental. La educación, que ha sido percibida por los pueblos indígenas como un dispositivo de destrucción de su identidad y su cultura, es asumida por ellos mismos como una posibilidad de construcción de un horizonte que permita hacer frente a dicha subalternización.

En tal sentido, se traza en este trabajo un camino que parte de ubicar las luchas de los pueblos originarios de América Latina en torno a su educación, pasa por la producción de un horizonte epistemológico propio y deviene en la concreción de la propuesta de Educación Propia del Pueblo Nasa como una apuesta por defender formas ancestrales de producción y transmisión de los saberes desde los que se ha configurado el mundo de la vida de este Pueblo.}

1. Metodología

El trabajo que da origen a este escrito es un estudio etnográfico adelantado en un resguardo indígena del Pueblo Nasa en el norte del Cauca, Colombia. Lo que aquí se presenta son apartes

de la discusión teórica desde la que se abordó dicho estudio, y se privilegian las conclusiones arrojadas por el mismo en cuanto a las tensiones entre dos horizontes epistemológicos. En tal sentido, el peso de la información recae en la revisión documental y en la hermenéutica adelantada a partir de un caso empírico concreto, como es el de la Educación Propia del Pueblo Indígena Nasa en un territorio de asentamiento de este.

2. La educación comunitaria de los Pueblos Indígenas, la interculturalidad y su instrumentalización en América Latina

González (2011) ubica como antecedente de la discusión sobre el concepto de interculturalidad en América Latina la experiencia de búsqueda de una educación diferenciada para los Pueblos Indígenas, que valore sus lenguas y culturas. Moya y Moya (2004) identifican como antecedente preciso de la interculturalidad en educación los modelos de educación bilingüe bicultural, desarrollados en escuelas que son resultado de procesos educativos y culturales autónomos en las comunidades indígenas, estableciendo una comprensión de la escuela y la educación muy ligada a las dinámicas comunitarias (González, 2014).

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

La interculturalidad emerge como un diálogo académico posterior a las luchas de los Pueblos Indígenas y, como propuesta para la educación, logra impactar en escenarios más institucionalizados hasta permear en algún momento las legislaciones de Ecuador, Bolivia y en los sistemas de educación de Colombia, México, Chile, entre otros. Es a partir de esas experiencias 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 presente en las luchas del movimiento indígena. Para el caso de Ecuador, por ejemplo, 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 anclado en el modelo de escuela occidental y en castellano.

Los antecedentes de una educación indígena con pertinencia cultural deben rastrearse en experiencias de escuelas propias que se han dado entre los Pueblos Indígenas. Hay una correspondencia entre estas expresiones culturales y organizativas que se desarrollan en las comunidades y el avance hacia la construcción de la educación intercultural. Según Moya y Moya (2004), lo que sucede en diversos países del continente a partir de la década del 80 es la experiencia en materia de educación bilingüe desde la cual va a eclosionar la noción de interculturalidad. Walsh (2005) coincide 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, acompañados por organizaciones no gubernamentales, por los Estados en cada nación de América Latina y por sectores de la academia, para hacer avanzar una educación intercultural. Zárate (2014) señala que estas iniciativas de educación intercultural bilingüe van a contar con apoyo internacional y financiamiento exterior, y que su principal pretensión será la asimilación de los Pueblos Indígenas al modelo cultural imperante en cada nación. González (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 solo de dos culturas como el modelo bicultural supone y no solo de dos lenguas como el modelo bilingüe pretende, sino de diversas lenguas, diversas culturas y distintas formas de relacionamiento entre esta diversidad.

Moya y Moya (2004), al igual que Calvo y 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 en juego 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.

3. 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. En el caso de Colombia, la oficialización de la educación indígena, es decir, el hecho de que las escuelas pertenezcan al sistema de educación pública impone normativas del sistema oficial de educación que van en contravía de las lógicas de los Pueblos Originarios y dificultan la consolidación de una Educación Propia. Un ejemplo de ello es la fusión de sedes e instituciones educativas obedeciendo a criterios de eficiencia, lo que impacta sobre centros educativos, territorios, pueblos e identidades.

4. 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 de 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 y las culturas, y tiende a garantizar la permanencia, pervivencia y fortalecimiento de estas. 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 y 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. Para el caso de la escuela, la inserción de los estudiantes en estos ritmos sigue 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 en el contacto espiritual con la naturaleza como Madre. El idioma propio cumple un papel importante en esta educación, ya que 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 con 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 las que ambas se relacionan. Estos han venido operando desde el saber propio. Este es un saber distinto al de la ciencia tal como 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 orientadas 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 esta (Jamioy, 1997).

5. La educación propia del pueblo nasa surge al calor de las luchas por territorio

Rojas y Castillo (2005) señalan que, desde el período de la colonización española, la educación ha estado ligada a la cristianización. En este período no hubo escuela, pero sí evangelización como dispositivo educador. Los centros de adoctrinamiento anexos a conventos, monasterios e iglesias fueron 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 proscibían el uso de los idiomas y las costumbres de los Pueblos Originarios (Ávila & Ayala, 2017) y que asumían 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). Desde comienzos de la década de 1960, Colombia, al igual que América Latina, comienza a tener experiencias de escuelas propias (Esmeral, 2015). Sin embargo, es la presión de las organizaciones del movimiento indígena en el marco de sus luchas la que permitirá 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 Consejo Regional Indígena del Cauca (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 contruidos 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 iniciativas 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 en 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 ven 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 educativas 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 & 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).

6. 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). Un claro ejemplo es el hecho de que las organizaciones del movimiento social indígena decidan tomar 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 (Ávila & 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).

7. Injusticia Epistémica y Cognitiva

Dos perspectivas teóricas pueden contribuir a ampliar el debate académico señalado en este trabajo en torno a las desigualdades en las relaciones entre conocimientos distintos. Sin pretender reducir la realidad aquí estudiada a estos constructos teóricos, se las menciona con el objetivo 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 sobre los límites de la epistemología occidental moderna y su idea de individuo, que señalan el necesario enjuiciamiento de dichos límites a partir de formas de conocimiento más allá de la episteme occidental.

La idea de injusticia epistémica, planteada por Fricker (2007), destaca 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 e 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 especies de bienes epistémicos. La injusticia epistémica opera a partir del prejuicio que se construye socialmente sobre personas o colectivos, produciendo 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 inflige daño en su condición de productores de conocimiento o de conocedores.

La desigualdad social produce desventajas epistémicas. La autora habla del prejuicio de identidad, basado en 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 entendidos y conceptualizados 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 distintos; el desconocimiento, la persecución, la anulación y la subalternización de dichos saberes de los Pueblos Originarios, y la consideración de los mismos como inferiores, su negación, se pueden ver como injusticia epistémica en razón de 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 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.

Conclusiones

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 alternativo basado en saberes, sentires y formas de vida propias.

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 Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), cuando se demanda la cobertura de “Costos Integrales de la Educación” se está debatiendo desde una comprensión epistemológica propia, considerando 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 y en el ritual.

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, 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 y a disputar el primado de contenidos que favorecen la permanencia cultural.

Tanto la imposición de formas de educación ajenas a los Pueblos Indígenas como la cooptación e instrumentalización de las formas de enunciación, de conocimiento, de saber y de educación construidas por los mismos, evidencian la postura de subalternización en la relación que el mundo occidental y su episteme establecen con el mundo indígena. En el caso puntual analizado del Pueblo Nasa en Colombia, este es un permanente motivo de tensión, y parte de la definición misma de qué es y cómo conducir la escuela pasa para este pueblo por el escenario de la lucha política en torno a una Educación Propia. La construcción del Sistema

Educativo Indígena Propio (SEIP) ha significado en los últimos años una permanente disputa política. Esta disputa significa el encuentro tenso entre dos horizontes de conocimiento. En balance, al día de hoy, las escuelas indígenas, teniendo la posibilidad de formar en el conocimiento propio, están sometidas a formas de medición de saberes, lineamientos curriculares y formas organizativas propias de la escuela occidental. El SEIP está cada vez más cerca de ser una normativa de educación para pueblos indígenas; sin embargo, la materialización de dicha norma pasa por la transformación de la educación en sus distintos escenarios, ámbitos y niveles. Y aunque ya en las escuelas se implementan contenidos propios de los Pueblos Indígenas, los maestros siguen siendo titulados en universidades de ciudad, las pruebas de medición de aprendizajes se siguen construyendo desde estándares universales, y las realidades de conflicto armado siguen imponiéndose en los territorios indígenas. Es decir, sigue imperando la lógica occidental, y en la relación entre el mundo indígena y occidente, lo propio de los Pueblos Originarios sigue viéndose como algo marginal, exótico y objeto de civilización.

Referencias

- Ávila, S. A., & Ayala, Y. A. (2017). Ala Kusreik Ya- Misak Universidad: Construyendo Educación Propia. *Jangwa Pana*, 54-66.
- Calvo, G. F., & García, W. (2013). Revisión crítica de la Etnoeducación en Colombia. *Historia de la Educación*, 343-360.
- Esmeral, S. J. (2015). *La educación en comunidades indígenas frente a sus proyectos de vida y las relaciones interculturales*. Santa Martha: Editorial Unimagdalena.
- Fayad, J. (2015). Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, 121-133.
- Fricke, 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.
- 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.

Inuca, J. B. (2017). Kawsaypura yachay tinkuy: Convergencia y confrontación de saberes entre culturas. En J. Gómez Rendón (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 37-71). Guayaquil: Universidad de las Artes.

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

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.

Londoño, S. L., Lasso, P., & Rosero, A. L. (2019). Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Diálogo Andino*, 107-117.

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

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

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

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.

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

Santos, B. D. S. (2018). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.

- Useche, R. (2003). *Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador*. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 39-50.
- 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.
- Yáñez, 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.
- Zárate Andrade, P. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, 91-107.