

Interculturalidad crítica en la comunidad educativa indígena de Novirao¹

Andrea Estefany Calvache²

Nayibe Ximena Montero³

Ana Isabel Sanclemente⁴

John Arcia Grajales⁵

Resumen

El presente artículo es el producto de una investigación titulada “*prácticas de interculturalidad crítica en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Novirao, del municipio de Totoró, departamento del Cauca*”, la cual tuvo como propósito conocer las prácticas de interculturalidad crítica que surgen entre los estudiantes de la institución mencionada. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo y bajo la metódica del interaccionismo conversacional, aplicando técnicas de obtención de información tales como el mapeo colectivo y el diario de campo, con el fin de aproximarse con mayor familiaridad a los estudiantes. Para sustentar el trabajo desde un referente teórico, se analizaron algunas categorías relacionadas con la interculturalidad, la educación propia y los procesos de interculturalización, sobre los cuales pudo precisarse que a pesar de que los estudiantes están permeados por nuevas culturas inmersas en sus formas de vida, ellos siguen asignando importancia a sus maneras particulares de vivir y de concebir el mundo, lo cual ha permitido que en su comunidad educativa se establezcan procesos de interculturalidad crítica.

Palabras clave: Educación propia, interculturalidad, interculturalidad crítica,

¹El presente artículo se deriva de la investigación *Prácticas de interculturalidad crítica en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Novirao, del municipio de Totoró, Cauca*.

²Licenciada en Etnoeducación de la universidad del Cauca, estudiante de la maestría en educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: aestefanycalvacheh@gmail.com

³Licenciada en Lenguas modernas inglés–francés de la Universidad del Cauca, estudiante de la Maestría en educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales. Docente de la Institución Educativa Novirao del municipio de Totoró, Cauca. Correo electrónico: ximemon12@gmail.com

⁴Licenciada en educación básica con énfasis en lengua castellana e inglés de la Universidad del Cauca, estudiante de la maestría en educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales. Docente de la Institución Educativa Curacas, del municipio de Mercaderes, Cauca. Correo: isa.sanclemente93@gmail.com

⁵Estudiante del Doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Director de Tesis de la cual se deriva el presente artículo. Correo electrónico: arciajohn@gmail.com

interculturalizar.

Abstract

The present article is the product of an investigation titled “critical intercultural practices in eighth grade students of the Novirao Educational Institution, in the municipality of Totoró, department of Cauca” which had the purpose of knowing the critical intercultural practices that arise among the students of the mentioned institution. It was developed from a qualitative approach and under the method of conversational interactionism, applying information gathering techniques such as the collective mapping, conversational interactionism and the field diary with the final purpose to approach with greater familiarity to the students. . To support the work from a theoretical reference some categories were analyzed related to critical interculturality, own education and interculturalization processes, about which it could be specified that although students are permeated by new cultures immersed in their ways of life, they continue to assigning importance to their particular ways of living and conceiving the world, which has allowed critical intercultural processes to be established in their educational community.

Keywords: Own education, interculturality, critical interculturality, interculturalize.

1. Presentación

La escuela históricamente se instituyó con un propósito social ya que tenía como fin aportar a la formación de ciudadanos capaces de adaptarse al mundo e intervenir en él de manera favorable. Por lo tanto, la escuela no solo tiene un compromiso alfabetizador, sino que facilita escenarios para que los sujetos hagan lecturas críticas de sus realidades y contribuyan a generar escenarios de convivencia. Esto implica a educadores y a escuelas como agentes sociales y transformadores, llamados a trabajar con las comunidades para realizar los Proyectos Educativos Comunitarios -en el caso de los Resguardos Indígenas- e impulsar las relaciones interculturales en contextos escolares.

Las instituciones educativas construyen sus proyectos educativos a partir de la cultura académica que en ellas emerge, la identidad corporativa y la direccionalidad pedagógica que teje perfil del graduado. Teniendo en cuenta las orientaciones de la jurisdicción colombiana, en cuanto a la diversidad y las políticas etnoeducativas, las propuestas educativas en instituciones situadas en resguardos, tienen la responsabilidad de mediar

entre las políticas educación nacional y la educación propia.

Las instituciones también requieren establecer vínculos entre conocimientos universalmente constituidos (denominados saberes científicos) y los saberes hechos de experiencia que condicionan las lecturas que los estudiantes hacen de los contenidos curriculares. En el presente trabajo, los estudiantes pertenecen al Resguardo Novirao en el municipio Totoró (Cauca), y están relacionados con sus tradiciones, creencias y cosmovisiones, junto al panorama social, económico, religioso y político del contexto. Estas particularidades de los estudiantes no se construyen de manera aislada, puesto que los individuos actúan en relación a otros grupos poblacionales, lo cual da paso a la multiculturalidad, asumida como la correspondencia de una cultura propia con otros mundos, que posibilita a la sociedad actual expresar distintas manifestaciones (Walsh, 2007).

La multiculturalidad en el contexto caucano también abre camino a la interculturalidad, la cual se abordará en este estudio teniendo en cuenta los planteamientos de Walsh (2010), quien la define como la interacción entre culturas mediada políticamente hacia la convivencia en diversidad, es decir, “el contacto entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p.2). Por lo tanto, la interculturalidad tiene que ver con la valoración de la diversidad y la participación y relación horizontal de diversas culturas desde el diálogo y la convivencia.

Walsh (2012) sustenta que cuando reflexionamos desde la interculturalidad, es importante tener en cuenta tres dimensiones que intervienen las interacciones en contextos de diversidad funcional. La interculturalidad relacional que consiste en el reconocimiento de que, a pesar de una cultura dominante, hay diversas expresiones culturales que se resisten a ser borradas de los territorios. La interculturalidad funcional que utiliza el peso de la validez jurídica en los actuales estados democráticos y las aperturas legislativas al carácter pluriétnico y multicultural de país, pero con intereses enfocados en el modelo de la economía mundo capitalista. La interculturalidad crítica tiene como punto de partida las otras dos dimensiones y potencia las prácticas culturales políticas de resistencia y pervivencia en los territorios.

Respecto a la interculturalidad funcional, Walsh (2012) sostiene que obstaculiza las interacciones equitativa entre diferentes culturas, ya que se posiciona en un “poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (p. 4). Según lo dicho, desde la década de los noventas, en Latinoamérica se han hecho esfuerzos por atender la diversidad

cultural y asumir la interculturalidad de manera crítica, hacer “explotar” el concepto étnico y expandir las miradas reduccionistas desde las cuales muchos ciudadanos en Colombia se dirigen a los amigos Nasa:

distintos grupos culturales, confrontan la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo. (p. 2)

La interculturalidad crítica ha posibilitado a grupos indígenas y afros un pensamiento renovado y crítico que asigne valor a sus saberes propios; en este sentido, la interculturalidad crítica se asume como un diálogo de saberes sustentado en el reconocimiento de las diferencias, que permite la reflexión sobre la diversidad cultural y la complementariedad de saberes a través de un diálogo fundamentado “en el reconocimiento del otro o la otra, que enriquece individualmente y produce modificaciones en la esfera de la propia individuación”. (Mejía, 2015, p. 24)

En relación a las instituciones educativas, la interculturalidad crítica inspira a los educadores construir espacios de aprendizaje emancipadores que convoquen a procesos de educación propia, entendida como aquella que permite el conocimiento de lo local, el intercambio y enriquecimiento con culturas otras, lo cual asigna autonomía a las comunidades para orientar sus proyectos educativos y/o comunitarios desde una postura crítica. El presente artículo proviene de un trabajo con estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Novirao (en adelante, IE Novirao) municipio de Totoró, departamento del Cauca, con el fin de conocer cómo los saberes propios que los caracterizan, interactúan con los saberes universales y configuran prácticas de interculturalidad crítica.

Entre los estudios que contribuyen al análisis de la interculturalidad crítica, está el desarrollado por Ramírez (2015) y titulado “Percepciones sobre la interculturalidad (estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las unidades educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1)” quién observa en la pluriculturalidad la riqueza de más de treinta lenguas y culturas, a las que el Estado aún no reconoce el valor cultura, sino que intenta someterlas a la cultura dominante, lo cual se evidencia en la educación monocultural que ha obstaculizado el diálogo entre las diferentes comunidades.

Ramírez (2015) sostiene que a pesar de que la interculturalidad está presente en las reformas educativas de Bolivia, las prácticas pedagógicas no se rigen por dichas normas, ni han abordado el tema de la interculturalidad desde las comunidades indígenas; en este sentido, el estudio resulta valioso porque presenta una de las expresiones de la

interculturalidad funcional que se distingue en reformas educativas que con el pretexto de reconocer las prácticas de educación propia, instauran los estándares de calidad a las instituciones educativas indígenas, quienes se enfrentan al desafío de ajustar sus currículos a las condiciones de sistemas educativos **que poco a poco fisura las cosmovivencias originarias en este país.**

El trabajo desarrollado por Nabhan y Ostos (2015) titulado “El estado del arte de las investigaciones sobre diversidad cultural en la escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la Ciudad De Bogotá, entre los años 2004 a 2014”, tuvo como objetivo, a través de una metodología cualitativa con un enfoque documental, conocer las investigaciones sobre la diversidad cultural que se recrean en la escuela.

El trabajo evidenció que la diversidad cultural en la escuela, requiere mayor reconocimiento por parte del Estado para desarrollar estrategias pedagógicas oportunas para los grupos étnicos, que les permitan mantener su identidad cultural, así mismo, se exponen las solicitudes de los movimientos sociales para la transformación de las políticas educativas y culturales que reconozcan sus valiosos aportes. De este modo se “evidencia la tendencia por parte del gobierno nacional de gestionar una política pública encaminada hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos de los miembros de los grupos étnicos colombianos” (Nabhan y Ostos, 2015, p.51), para consolidar un estado de derecho y democrático que posibilite a las diferentes comunidades participación horizontal y sin afanes, en la construcción de las políticas públicas.

Orozco (2018) hace un estudio titulado “¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México”, donde resalta la importancia de la educación intercultural en entornos que tienen como propósito conseguir autonomía educativa; y así mismo, expone evidencias a las incoherencias entre el discurso educativo intercultural orientado desde la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) y la concepción de la educación autónoma en comunidades indígenas de México como la de Chiapas.

Este trabajo concluye que fortalecer desde la investigación educativa a los proyectos de educación alternativa, contribuye a potenciar los procesos de autonomía que se buscan desde los pueblos originarios, quienes a lo largo de la historia han luchado por mantener prácticas de vida democráticas. El estudio también expresa que la investigación con pueblos indígenas en muchas ocasiones no tiene los mismos propósitos de la investigación científica, puesto que en muchos casos la direccionalidad es ética, política y educativa, sin embargo, no abandona la rigurosidad metódica que permite visibilizar sus resultados

también en contextos académicos.

En el rastreo de antecedentes se encuentra un trabajo desarrollado por Cruz (2012) titulado “Estado plurinacional, interculturalidad y autonomía indígena: Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador”, quien examinó las políticas educativas propuestas por los Estados plurinacionales de Bolivia y Ecuador para indagar si corresponden al enfoque intercultural y posibilitan la interculturalidad. Para desarrollar este estudio se empleó una metodología hermenéutica que permitió comprender los retos a los que se enfrenta un Estado plurinacional. Este trabajo señala la necesidad de valorar los saberes propios de las comunidades indígenas, quienes permanecen en constante lucha para lograr la interculturalidad; ello hace necesario, establecer políticas institucionales que favorezcan el diálogo entre culturas y posibiliten condiciones de igualdad, que en realidad valoren y reconozcan la pluriculturalidad.

Un estudio similar al de Cruz (2012) realizado por Marilaf (2017) y titulado “la educación intercultural bilingüe en Chile desde la mirada Mapuche”, tuvo como objetivo entender cómo se vivencia la relación educativa entre las comunidades indígenas y el saber educativo en comunidades del sur de Chile, para dar cuenta de su realidad educativa. En esta investigación se utilizó una metodología cualitativa dirigida a escuelas situadas en comunidades Mapuche del sur del país. Este trabajo señaló la necesidad de repensar los conceptos de saber y conocimiento, ya que desde la lengua mapuche no existe separación entre ellos, puesto que se considera que el saber es fruto “de la experiencia, fruto de las relaciones establecidas con “otros” y “otras”, fruto de haber escuchado, de haber estado dispuesto para escuchar, para aprender, dispuestos a que el saber habite en la persona cuando ésta ha preparado su morada”. (Marilaf, 2017, p.195)

El estudio sobre la mirada Mapuche señala la necesidad de que los sistemas educativos faciliten experiencias donde los estudiantes puedan variar sus roles en las interacciones de aula, como lo describe la educación mapuche, cuando sus integrantes se vinculan a todas las actividades sociales, culturales y espirituales, con el propósito de asumir la educación para la vida, para el presente y no sólo para el futuro. Invita a asumir la educación intercultural bilingüe de maneras otras, a las que de costumbre invita sistemas de pensamientos hegemónicos para lograr en el quehacer educativo equilibrio en la diversidad de saberes.

Un estudio en España, realizado por Peiró y Merma (2012), titulado “La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores”, analizó la complejidad de integrar la educación intercultural y estableció algunas propuestas metodológicas para facilitar la interacción entre estudiantes

extranjeros y nativos en las aulas de clases. Un trabajo con profesores de todos los niveles educativos. Desarrollan actividades que propician una formación de estudiantes sustentada en valores como la libertad, el respeto y la tolerancia, teniendo como eje central la interculturalidad, para lo cual se enfatizaron en la valoración de la diversidad cultural, la participación de la familia como elemento esencial en el proceso educativo, la formación del profesorado y su capacidad para enfrentarse a escenarios en donde convergen multiplicidad de culturas.

Otro estudio elaborado en Chile por Agar (2017), titulado “Hacia una educación intercultural: análisis comparativo de iniciativas estatales y de la sociedad civil”, reflexionó sobre los pueblos indígenas, las políticas públicas, la participación de la sociedad civil en el campo educativo y sobre la educación intercultural, teniendo en cuenta que es en la escuela donde se generan las primeras relaciones y vínculos entre los niños y jóvenes de cualquier cultura. En la descripción de la metodología cualitativa, precisa que entre las instituciones educativas estatales y las indígenas existen múltiples diferencias, porque las primeras desarrollan las clases de manera magistral, mientras que en las instituciones indígenas, se asigna importancia a la cultura, a la cosmovisión de los estudiantes y a las formas y las relaciones sociales que ellos establecen en sus contextos.

El estudio también señala la importancia de reconocer la interculturalidad como oportunidad para “la integración y los diálogos entre distintas culturas, ya sea dentro de un mismo Estado soberano, o interactuando entre naciones y sus respectivas diversidades” (Agar, 2017, p.6), para lo cual, es necesario que las acciones educativas se desarrollen desde valores como el respeto, la comunicación y la tolerancia, esenciales para enfrentar el mundo actual, caracterizado por su riqueza étnico-cultural.

Una investigación elaborada en España por Ruiz (2011) y titulada “Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural”, describe la influencia de la diversidad cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje y presentó una propuesta educativa para reconocer los aportes de las culturas que se encuentran en el entorno escolar y fomentar actitudes de colaboración entre los alumnos residentes extranjeros de países como Marruecos, Argentina, Colombia, Rumania, Chile, Nigeria y Brasil. El trabajo con carácter descriptivo-exploratorio, precisa que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben fomentar los valores y el encuentro entre las culturas para compartir conocimientos y saberes.

El estudio de Ruiz (2011) concluye que muchos docentes creen que la educación intercultural e interculturalidad trata de las prácticas educativas de un sólo grupo humano, su cultura y territorio. Lo que descubre es completamente lo contrario, la educación

intercultural es educación desde todos y para todos interactuar como ciudadanos de un mismo planeta. Sugiere la elaboración de un currículum intercultural, que contribuya en contextos de diversidad cultural al respeto de las tramas de saber, las formas de relacionamiento convivenciales y prácticas de vida cotidiana situadas.

En el departamento del Cauca, Colombia, se realiza un estudio por Arboleda y León (2014), titulado “Educación Intercultural: el caso de la comunidad del Resguardo Indígena de Honduras, Municipio de Morales Cauca, Colombia”, que tuvo como propósito contribuir a la construcción de una propuesta de educación propia con la participación de toda la comunidad educativa. Esta propuesta se planteó debido a las nuevas formas de modernidad que la sociedad actual presenta y que no son ajenas a las comunidades ancestrales, lo cual ha ocasionado que algunos habitantes de estas regiones consideren que lo educativo no es un proceso ético y moral, sino que es un medio de generación de recursos y de toma del poder dentro de las mismas comunidades y fuera de éstas. El estudio sostiene que la educación propia en el departamento del Cauca, es una propuesta de posicionamiento ético y político que usan las comunidades para problematizar las estrategias de control que desde hace siglos quieren imponerles.

Hay un estudio de enfoque cualitativo elaborado por Izquierdo (2017), titulado “Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena de un resguardo Embera Chamí”, precisó la importancia de conocer la cultura, cosmovisión, cosmogonía y las formas particulares que caracterizan al pueblo, con el fin de contextualizar los saberes que desde las prácticas pedagógicas han de orientarse en dichos contextos; por ello, el estudio resalta la necesidad de reconocer los aspectos sociales y culturales de estas comunidades con el fin de asignar importancia a los elementos que hacen parte de su identidad cultural, tales como la palabra, la oralidad y en especial, la naturaleza.

En el estudio participaron estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira, docentes, líderes comunitarios y políticos elegidos por la comunidad, con quienes se desarrollaron actividades relacionadas con las prácticas tradicionales que forman parte del contexto de los estudiantes; así por ejemplo, se implementó una Ludoteca para rescatar las danzas, juegos, cuentos y libros en su lengua nativa y lograr un aprendizaje significativo teniendo en cuenta que la educación “debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”. (Izquierdo, 2017, p. 7)

El estudio resaltó la importancia de desarrollar políticas públicas educativas pertinentes y contextualizadas para posibilitar un diálogo intercultural, en donde sea posible el

reconocimiento de diversas formas de pensar e interpretar el mundo, con el fin de facilitar un encuentro entre la cultura occidental y los Embera Chamí, es decir, viabilizar la interculturalidad entendida como “interacción, intercambio, apertura, reciprocidad, interdependencia, solidaridad, también reconocer los valores, las formas de vida y las representaciones simbólicas. Por eso quien se refiere a interculturalidad lo valora necesariamente como la “acogida del otro”” (Izquierdo, 2017, p. 61).

Un estudio titulado “Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta”, elaborado Lara (2015), describe la relación entre interculturalidad y los procesos educativos, así mismo, sobre el papel de la escuela respecto a la diversidad de sus estudiantes, teniendo en cuenta que aún persisten en las aulas escolares prácticas de segregación que atentan contra la integridad de los alumnos (en particular, sobre los homosexuales o en situación de discapacidad); por ello, en este estudio se plantea una nueva propuesta educativa que valore las diferencias entre los estudiantes y que esté encaminada hacia la interculturalidad para conseguir “una escuela de pluralidades, en la que converjan múltiples voces, posturas y experiencias, donde a través de lo educativo se potencialicen y fortalezcan distintas maneras de ser y habitar el mundo”. (Lara, 2015, p. 5)

Lo anterior implica el desarrollo de acciones pedagógicas que permitan, por ejemplo, ajustes a los currículos educativos, didácticas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación de maestros conscientes del valor que tiene la diversidad cultural en la pervivencia humana y las transformaciones que la escuela debe realizar para interculturalizar las relaciones escolares, a través de una pedagogía que permita orientarse hacia la “transformación de los esquemas sociales imperantes, como la soñó Freire. Una pedagogía, en fin, que avance hacia el reconocimiento, el diálogo horizontal y la equidad y que abandone la dolorosa historia de exclusión, marginación, violencia y olvido”. (Lara, 2015, p. 10)

El estudio (Lara, 2015) invita a considerar la educación como escenario que actualmente privilegia el diálogo, la equidad entre los saberes y acciones orientadas por los contenidos curriculares. También es escenario donde se puede cultivar la interculturalidad crítica, es decir, una propuesta que busca promover procesos de transformación que permitan a la escuela desde su autonomía, valorar la diversidad cultural de sus estudiantes.

Los estudios expuestos en párrafos anteriores, presentan contextos donde se habla de educación intercultural con fines de reconocimiento desde la diversidad cultural, pero en las prácticas educativas continúan los mismos procesos de imposición de la cultura dominado y el descrédito a la educación propia. Esto lo que Walsh denomina interculturalidad funcional. También encontramos estudios donde se exponen las luchas, las negociaciones y

los trabajos que realizan algunas comunidades educativas para interculturalizar las relaciones en escenarios educativos donde hay internación entre prácticas educativas escolares y educación propia.

El presente artículo emerge del interés por conocer las prácticas interculturales en los estudiantes de octavo grado de la IE Novirao, al seguir los vestigios: en primer lugar, describir los saberes propios relevantes en el contexto de los estudiantes de grado octavo de la IE Novirao. En segundo lugar, exponer los saberes y costumbres que incursionan en las formas de vida de los estudiantes; y finalmente, identificar las relaciones entre saberes propios y contenidos curriculares. De ello se deriva la siguiente pregunta: ¿Cómo se expresan las prácticas de interculturalidad crítica entre los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Novirao?

3. Abordaje teórico

Al analizar las prácticas de interculturalidad crítica en la IE Novirao, se tienen en cuenta los siguientes referentes teóricos sobre interculturalidad y educación propia Nasa.

El foco de estudio es la interculturalidad crítica planteada por Walsh (2012), quien señala que para saber sobre interculturalidad no es necesario ser indígena ni conocer a profundidad las diversas culturas latinoamericanas, ya que la interculturalidad surge en la vida cotidiana y en las relaciones que se establecen con los otros; por lo tanto, está sustentada desde un plano humano que permite la valoración de las múltiples formas de vida y distintas realidades para construir una “patria plurinacional”, la cual se logra a través de la lucha de los pueblos colonizados (indígenas, negros y pueblo en general) para buscar un nuevo orden social. Así mismo, Walsh (2009), también se refiere a la interculturalidad desde tres sentidos distintos: una interculturalidad relacional, una funcional y una crítica

La primera se refiere al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad” (...), la funcional está enraizada en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (...), la crítica como una propuesta por desarrollar; cuestiona la matriz colonial que se mencionó y con la voz de los históricamente excluidos. (p.4)

La interculturalidad en perspectiva crítica, es “desafiar la lógica del multiculturalismo neoliberal y su herramienta de la interculturalidad funcional, para promover así, alianzas políticas, epistémicas y sociales, y encaminar posturas, conciencias y prácticas críticas y distintas”. (Walsh, 2009, p. 15) Para lograrlo, es necesario que desde la escuela se asuman

procesos de decolonialidad y se eviten las formas de poder y los procesos de dominación de unos grupos frente a otros. Por lo tanto, es necesario considerar la escuela como una oportunidad para escuchar las voces de todos sus miembros, y potenciar la educación intercultural. De tal modo que la interculturalidad crítica permite entender la importancia de los aportes de los grupos indígenas y afros para la sociedad actual, teniendo presente que

Acciones como la subalternización y la folclorización buscan restar valor a sus desarrollos por no estar en concordancia con los obtenidos desde la mirada eurocentrista, que descartó como válido el conocimiento indígena y lo calificó en función de lo mítico, cuando no de la hechicería, minorizando también su capacidad intelectual lo que permitió naturalizar las condiciones de superioridad de unos frente a otros (Lara, 2015, p.8).

Desde la interculturalidad crítica es posible comprender que los grupos indígenas no solo contribuyen de manera folclórica, ni actúan desde intereses individualistas, sino que representan una riqueza cultural que no puede ser ignorada. En la interacción con los estudiantes de la IE Novirao, es relevante leer las relaciones que se configuran entre interculturalidad y educación propia, y las alternativas para interculturalizar los escenarios educativos. Walsh (2010) define la interculturalidad como “la interacción entre culturas, es decir el contacto entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p.2).

Igualmente, la interculturalidad es un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. Así mismo permite un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia. También comprende un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados, lo que permite construir una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad, es decir, una meta por alcanzar (Walsh, 2005, p 10).

En este sentido, la interculturalidad está relacionada con el campo epistémico y no se mantiene en el campo científico, sino que, vincula los conocimientos con la vida cotidiana pensando siempre en el bienestar colectivo; por lo tanto, se dirige a la reconstrucción del pensamiento crítico, posibilitando espacios de interacción y comunicación, teniendo como eje principal el desarrollo de conocimientos dinámicos que construyen y permiten el

desarrollo de los conocimientos desde un ambiente local y global, en donde el pasado se puede reinventar, como una alternativa en el presente, de tal forma que co-existan y se retroalimenten desde los espacios sociales y culturales.

Ahora bien, el proceso de interculturalizar refiere al reconocimiento de los saberes propios de los grupos indígenas, al mismo nivel de importancia que el científico cuando ambas son leídas en relación al cuidado de la vida; al respecto, Walsh (2009) señala que interculturalizar se refiere a la capacidad de valorar los saberes de las comunidades ancestrales. De allí surge hablar de un accionar epistémico, es decir, de un interculturalizar epistemológico que construye nuevos criterios de razón y verdad (*epistemes*) y nuevas condiciones de saber que no pueden ser catalogadas estáticamente, y cuyos impactos y efectos están empezando a extenderse más allá de la esfera política. (Walsh, 2012, p.52)

Para lograr procesos de interculturalización es necesario pensar en la revaloración de la identidad de carácter individual y social de cada comunidad y cuestionar las lógicas de la colonialidad del saber que responden a dinámicas eurocéntricas; ante ello, Walsh (2009) señala que es favorable pensar en interculturalizar, lo cual se comprende como un proceso que evita caer en la hegemonía y exige valorar las colectividades en donde se aprende a convivir y a establecer un diálogo horizontal con los otros, que implica procesos de decolonialidad.

Por lo tanto, para interculturalizar es necesario romper con paradigmas que históricamente se han instaurado y han traído consigo la manifestación de relaciones de poder y exclusión, mediadas por la jerarquización de saberes universales que invisibilizan otras formas socio – culturales de construir y concebir el campo de lo epistémico. Poner en marcha estos procesos también implica construir otras formas de ser, saber, sentir, pensar y convivir que surgen en la medida que se reconoce el gran valor cultural de los saberes propios.

Por su parte, la **educación propia** tiene su origen en los procesos pedagógicos adelantados por el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) para reivindicar sus fundamentos político-culturales y desarrollar currículos coherentes con las características de los pueblos indígenas. Esta propuesta surgió debido a la incoherencia existente entre la educación orientada en el ámbito escolar y los saberes propios, por lo cual se ignoraba el contexto de los estudiantes y se debilitaba la identidad cultural de las comunidades. Por ello, un modelo de educación propia tenía por objetivo que la escuela pudiera liderar las luchas por defender sus derechos y que las prácticas pedagógicas fueran orientadas por docentes bilingües que además de su lengua nativa pudieran comunicarse en lengua

indígena y que aportaran a los procesos reflexivos que surgen en la escuela en vínculo con la comunidad para diseñar currículos y metodologías coherentes con el contexto. Además,

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar. (Caloto, 2001, citado por Bolaños y Tattay, 2012, p. 48)

Según lo dicho, “Dentro de los procesos formativos de la educación propia hemos encontrado que la pedagogía que transforma se deriva del encuentro entre docentes, maestros y niños, entre dirigentes y autoridades, entre comunidades. Esta manera de hacer ha ido posicionando el imperativo identitario; el sentido de comunitariedad o minga; el aprender haciendo y el desarrollo de aprendizajes en proceso”. (Bolaños y Tattay, 2012, p. 49). Teniendo en cuenta el territorio como el fundamento de la vida desde los espacio educativos, en donde las subjetividades colectivas se entretajan sin separar el mundo social, el mundo de la naturaleza, trabajo, comunidad, vecindad, autonomía alimentaria y territorio”. (Botero, 2009, p.28).

En tal sentido, la cosmovisión representa las formas de interacción de los pueblos con los demás, la manera cómo perciben el mundo y actúan en él; así mismo, la cosmovisión nasa tiene que ver con las creencias, con la forma que tienen de sobrevivir, de conseguir alimentos, de celebrar rituales, de estar en contacto con la naturaleza y de ejecutar acciones para conservarla, ya que ellos consideran que las palabras sin acción son vacías y que deben estar aliadas a la comunidad; por ello se refieren a la ‘cosmo-acción’, la cual plantea:

Recuperar la tierra. Esto significa, ¡tierra para la gente! Si no la recuperamos no podemos siquiera sobrevivir.

Liberar a la madre tierra. Es más que recuperarla: es darle un uso diferente al del proyecto de muerte [del capital] (...)

Construir en la tierra liberada territorios para la paz, dignidad y la vida.

Tejer los territorios para la vida, la paz y la dignidad, desde las capacidades y realidades de cada pueblo y proceso, hasta alcanzar el país posible y necesario que reemplace y supere éste régimen de opresión y dolor. (Rojas, 2004, p.86)

4. Metodología

El trabajo de enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987, p. 24), en el conocimiento de las prácticas de interculturalidad crítica en los estudiantes de grado octavo de la IE Novirao, del municipio de Totoró, departamento del Cauca.

El trabajo se llevó a cabo con 15 estudiantes de grado octavo de la IE Novirao (14 niñas y 1 niño), cuyas edades oscilan entre 12 y 13 años. Metódicamente desde el interaccionismo conversacional, comprendida como una interacción espontánea que surge entre las personas. Esta, tiene que ver con una “experiencia de interacción determinante en los procesos de construcción y socialización del conocimiento” (Quijano, 2016, p. 38). A través de la conversación se propicia una práctica dialógica que posibilita una visión más amplia de los conocimientos de las personas, de sus universos simbólicos y sus formas de vida. El ‘interaccionismo conversacional’ es una experiencia de encuentro que posibilita la socialización del conocimiento y la “diversidad de racionalidades que entran en contacto sin la dominación” (Esterman, 1998, citado por Quijano, 2016).

De ahí que, se pretenda transitar una investigación sin objeto y sin investigador, lo cual supone indisciplinar supuestos de la investigación, en donde se “hace de un problema de investigación una situación, una excusa para pensarnos y revelarnos a nosotros [...] no para que ese ‘nosotros’ sea nuestro objeto, sino para que en todo caso reconozcamos las relaciones en las que somos ya sujetos. Y nos ayudemos, o nos dejemos ayudar, por esas relaciones” (Haber, 2011, p.18).

De la misma manera, se puede comprender el indisciplinar la metodología con el fin de “conversar y dejarnos transformar por la conversación”, en donde las relaciones de conocimiento se configuran desde las relaciones sociales, aquellas que surgen en la medida que se dan en conversación, una táctica autentica dada en el tiempo con los sujetos y/o comunidades, formando así, solidaridades duraderas en las que se permite un reconocimiento mutuo, y esto es considerado como la situación de la investigación.

“es una conversación en una relacionalidad ampliada, que incluye actores que nunca serian tomados en cuenta como tales por el protocolo metodológico. [...] Los dioses, los muertos y las almas que habitan el mundo nuestro y nos agencian; pero también a los espectros de la violencia que nos habitan y agencian en las huellas (silencios, espíritus, ausencias) que no dejan de acechar la paz de la razón” (Haber, 2011, p.30).

Por ello, es de gran relevancia resaltar que mientras la metodología disciplinada sigue secuencias con el fin de alcanzar un conocimiento; la nometodología es “una conversación con los sentidos otros de la realidad, una conversación que interpela y, a la corta o a la larga, con- mueve. [...]es una conversación con movimientos sociales y

comunidades locales, es decir, colectivos políticamente movilizados para hacer frente al poder hegemónico” (Haber, 2011, p.30).

En este sentido, se trabajo directamente con lo estudiantes mediante un dialogo mediado por el foco de estudio, categorías, descriptores y citas textuales. Lo que permitió hacer un primer acercamiento hacia sus formas de vida y percepción de la misma, logrando identificar narrativas en relación a sus prácticas, tradiciones y costumbres cotidianas a través del recorrido del territorio y expresiones artísticas como el dibujo.

Se utiliza la técnica mapeo colectivo y el diario de campo. El primero, se refiere al diseño de mapas para trazar un territorio. A través de los talleres del mapeo se puede “favorecer las distintas formas de comprender y señalar el espacio a través del uso de variados tipos de lenguaje, como símbolos, gráficas e iconos, que estimulan la creación de collages, frases, dibujos y consignas” (Risler y Ares, 2013, p.5). La característica colectiva del mapeo permite percibir y comprender las experiencias tanto individuales como grupales de las comunidades lo cual da origen a los relatos, que ayudan a conocer los significados intrínsecos sobre el territorio.

La puesta en marcha de esta técnica se llevo a cabo bajo circunstancias alternas, teniendo en cuenta la situación actual (pandemia COVID – 19), por lo tanto fue necesario utilizar recursos digitales para poder facilitar a los estudiantes mapas impresos, iconos y guía de preguntas que les permitieron ubicar dentro del mapa los iconos con sus respectivas respuestas. Este actividad se desarrollo por grupos de estudiantes desde el trabajo en casa, estableciendo acuerdos de entrega.

El segundo, nombrado como diario de campo, tiene como objetivo registrar las prácticas investigativas y posibilita un monitoreo constante de todo lo observado; además, resulta un elemento útil para tomar nota de los aspectos que sean oportunos para organizar e interpretar la información (Bonilla y Rodríguez, 1997). De igual modo, un diario de campo puede llevarse en un cuaderno o libreta de notas y da la posibilidad de describir situaciones sin “escatimar detalles, relatando con la mayor riqueza posible lo que se observó. La idea es recrear con palabras lo observado”. (Restrepo, 2016, p.47). El diario de campo permite identificar los datos más importantes para la investigación y cuanto, más anotaciones posea, mayor será su aporte para el análisis del objeto estudiado.

“Como en cualquier actividad de recolección de datos cualitativos, al final de cada jornada de trabajo es necesario ir llenando la bitácora o diario de campo, en donde el investigador vacía sus anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas o inquietudes”(Sampieri, 2006)

5. Hallazgos

Para exponer la información encontrada, primero se sistematizó, codificó y se agrupó 3 fases: descriptiva, interpretativa y de construcción de sentido, las cuales a su vez reúnen categorías emergentes que se presentan a continuación:

En la Fase descriptiva, se evidencia los **saberes propios de los estudiantes**, en relación con sus costumbres, tradiciones, creencias, cosmovisiones y cosmogonías. Los saberes propios que configuran la identidad de los estudiantes de grado octavo de la IE Novirao, están relacionados con sus costumbres, tradiciones, creencias, cosmovisiones y cosmogonías que constituyen su forma de entender el mundo y actuar frente a él. Respecto a la manera en que construyen sus saberes, los alumnos se refirieron a la familia, como eje principal de su configuración como sujetos sociales. Por ello, señalaron la importancia de su hogar porque en su interior mantienen las tradiciones de la comunidad, relacionadas por ejemplo con la música y la chirimía, que representa unión familiar y comunitaria y les permiten compartir con los adultos espacios de esparcimiento, tal como lo señaló una de las estudiantes:

E2: Yo hago parte de la chirimía; eso viene desde chiquita porque mi mamá es de la chirimía, pues a mí se me pegó lo mismo y ya este año yo empecé y aprendí rápido y ahorita yo soy la que salgo con el grupo, toco la flauta, nosotras somos las flauteras de la chirimía.

E3: Por ejemplo, mi tío Fernando maneja la chirimía, mi papá toca tambora, mi tía Milena es tamborera, mi mamá toca flauta, tambora, redoblante, maracas y charrasca. Mi primo Didian, él es el experto en flauta. Mi tío Fernando y mi primo tocan tambora, flauta, redoblante, bombo, charrasca, maracas, guido, quena, y otros que no me acuerdo el nombre.

Otra actividad que reúne a los estudiantes con su comunidad tiene que ver con las mingas, que son reuniones que los habitantes programan para realizar actividades que los favorecen a todos, porque les permite conectarse con la naturaleza, trabajar en equipo y mantener el territorio en las mejores condiciones (ambientales, productivas); al respecto, los estudiantes manifestaron:

⁶ Para preservar la identidad de los niños y niñas, sus nombres fueron cambiados por la letra E que indicará la palabra “estudiante” junto a un número que permitió ordenar la información suministrada por cada uno de ellos.

E9: Profe a mí me gusta la minga porque aprendo sembrar, a saber, qué día debo cultivar, cuando hay luna, para que las matas se pongan bonitas; además, es chévere porque uno aprende muchísimas cosas que los mayores nos enseñan.

E5: La minga es un trabajo comunitario realizado por los habitantes del resguardo donde se hacen labores agrícolas. Es importante debido a que hace parte de nuestros usos y costumbres, donde se mantiene la unidad del territorio, el trabajo en equipo y la colaboración comunitaria para beneficio y aprovechamiento de la misma

Los estudiantes también señalaron que en su comunidad hay una serie de creencias relacionadas con la naturaleza, como en el caso del arcoíris que, según ellos, no debe apreciarse ya que puede afectar la salud de las personas; así mismo, se refirieron a las limpiezas espirituales, al uso de plantas medicinales, a los médicos tradicionales, (a quienes acuden cuando padecen alguna enfermedad física, se ven afectados por el arcoíris o cuando están “asustados”), y a otras prácticas y creencias (el arcoíris, el duende, la viuda, el guando) que configuran su cultura:

E5: Las prácticas tradicionales son muy importantes en mi comunidad ya que éstas nos identifican como comunidad indígena. Una de estas prácticas son los rituales de limpieza, que se realizan con médicos tradicionales con plantas medicinales, las ofrendas a los muertos y la minga comunitaria.

E6: Acá creen que el arcoíris es malo, la creencia es que si las personas salen cuando el arcoíris está, él suelta como unos pelitos, algo así, y eso se le prende a uno y le enferma, por eso a los niños no los dejan salir, los que creen en eso.

E7: Por ejemplo, hay personas que sueñan que llegó alguien y luego escuchan que esa persona se muere o algo así, entonces eso les queda ahí como un susto... los médicos tradicionales le curan eso, con un remedio que incluye caucano, rituales, hierbas.

Otros saberes descritos por los estudiantes estuvieron relacionados con la naturaleza, que según ellos, les orienta en actividades como la siembra de las plantas y el cultivo de los alimentos y también alberga ciertos seres como “el duende” y “el guando”, cuyas historias han sido contadas de generación en generación, por lo cual, los niños las conocen y creen en las acciones de éstos personajes. También contaron que creen en el río, en animales como el grillo, la “madre agua” y las brujas que atacan a las personas:

E13: El guando son unos esqueletos que van cargando un ataúd, y que dice que eso es por la noche cuando uno anda solo, cuando uno es como muy vago por decirlo así, entonces dices que a veces uno se los ve desde lejos, entonces uno tiene que

acostarse en el piso bocabajo, como si uno estuviera muerto, porque si no, usted se desmaya, y cuando usted se acuerda lo han ido a botar lejísimos.

E3: Mi papá dice que a las 12 de la noche nadie puede pasar cerca de un río, porque según él, está la madre agua, entonces si usted está cerca de una orilla cae y se ahoga.

Si suena en la casa un grillo, alguien de la familia está embarazada. Y que en mi casa suena todo el día el grillo. Ahí, es como las creencias de por acá. O sea que cada uno tiene una creencia.

E15: Para bañarse en el río tiene que ser obligatoriamente jabón azul. Profe la otra que dicen, es que cuando esta así, es que los bebes no pueden pasar por el río muy de noche, porque se enferman. Otro que dicen, es, por ejemplo, si usted fue al cementerio y llega a la casa y hay un bebé usted no lo puede cargar, porque usted viene con ese frio, entonces usted tiene que primero calentarse en el fogón.

Las mencionadas creencias y prácticas aún se mantienen; por ello es usual que los estudiantes justifiquen ciertas acciones o fenómenos de la naturaleza con explicaciones míticas; así, por ejemplo, si llueve lo asignan a las malas energías presentes en el ambiente; creen en la existencia de seres sobre naturales y en personas que pueden hacer daño si las invade un espíritu negativo. Así mismo, realizan rituales a los difuntos, a los niños recién nacidos, a las mujeres embarazadas y a la madre naturaleza para que les provea el sustento diario de vida.

En cuanto a los **Saberes y costumbres occidentalizadas**, algunos estudiantes evidenciaron cierto rechazo por algunas costumbres y prácticas de su entorno. Así por ejemplo, aunque algunos de ellos forman parte del Resguardo Indígena de Novirao, ya no desean comunicarse en su lengua nativa “nasayuwue” porque afirman que en sus hogares ya no la emplean, a excepción de los “Mayores” que en el contexto, se refiere a aquellas personas de avanzada edad, quienes sí se comunican en su lengua nativa; sumado a ello, los estudiantes también refieren que les avergüenza emplear su lengua porque no es la misma que utiliza la mayoría de los estudiantes en el plantel educativo y en otros contextos sociales. Los estudiantes tampoco quieren mantener la forma de vestir de sus padres, ni emplear la indumentaria necesaria para trabajar en el campo, ya que prefieren usar trajes o modas impuestas por los medios de comunicación; de igual modo su forma de vestir, de hablar, de interactuar con sus compañeros están sustentadas en lo que ellos observan a través del uso de la tecnología.

E4: Profe la verdad, nosotros no hablamos el nasayuwue porque en la casa no nos

enseñan, entre mayores si lo hablan, pero a nosotros ya nos hablan en español, por eso la lengua se ha ido perdiendo.

E4: A mí me da pereza utilizar el atuendo porque no me gusta, no me parece bonito, eso es para los de antes.

E12: Profe a mí me gustan como otras cosas, me gustan lo jeans apretados.

E9: Profe no me gusta el atuendo porque son de muy señoras, el modelo es muy feo.

E2: A mí la verdad tampoco me gusta porque en internet uno ve cosas más chéveres.

Respecto al colegio, consideran que deben recibir una educación académica, tal como se orienta en todo el país para garantizar su ingreso a la universidad. Por ello reiteraron que no les agradaría que sus procesos educativos se centraran en la educación propia porque ello implicaría que tuvieran docentes de su región y que los saberes analizados en la escuela se centraran solo en sus conocimientos propios; de la siguiente manera manifestaron su inconformismo:

E1: La educación académica me gusta, pero si lo llegan a volver minoritario, si me voy de acá, porque por ejemplo, los profesores, ustedes que son de estudios, o sea licenciados y todo eso; en cambio un profesor de acá, o sea un mayor, solamente nos enseñarían cultura, y en la Icfes que vamos a responder si ni siquiera cultura preguntan, entonces luego para no saber que respondes y haber perdido todos esos años de estudio, entonces me voy para otro lado y allá termino mi estudios y hago la carrera.

Según lo dicho, los estudiantes se sienten satisfechos con la educación que reciben en la actualidad y con las asignaturas orientadas por eso señalaron que si surgen cambios de modalidad se ausentarían del plantel.

Ahora bien, se establecen **relaciones entre los saberes propios y los universalmente establecidos que constituyen formas de interculturalidad crítica**. Teniendo en cuenta la interculturalidad crítica como la interacción entre culturas, el contacto entre las personas, sus prácticas, saberes y tradiciones culturales, se evidenció cómo los estudiantes, aunque en ciertas ocasiones han elegido prácticas occidentalizadas como formas de vida, por ejemplo, las relacionadas con el tipo de educación que desean recibir, también demostraron que hay otras acciones que se ejecutan en su contexto y que anhelan seguir manteniendo; en este sentido, señalaron la importancia de habitar en un entorno natural, rodeados de aire puro y en ambientes cálidos y tranquilos, como lo

señalaron, cuando se refirieron al “ojito de agua” que es un pequeño nacimiento de agua, alrededor del cual se han construido una serie de mitos:

E10: Para nosotros es importante el “ojito de agua” porque es el agüita que sobra de las plantas, las que ellas ya no necesitan.

E5: Nosotros siempre cuidamos el ojito de agua en comunidad para que esté limpio y el agua nunca deje de salir.

Así mismo, mientras los estudiantes realizaban el recorrido por lugares que les resultaban importantes en su comunidad, señalaron que la naturaleza es muy importante para ellos y por eso tratan de cuidarla y mantener una buena relación con ella; algunos niños describieron que siembran árboles y disfrutan de los espacios naturales no solo para divertirse, sino que también cuando están tristes pueden alejarse a un espacio silencioso y natural para sentirse mejor, como lo afirmaron algunos de ellos:

E13: Aquí se siembran árboles. Cuando yo estoy triste porque mis papás son separados y pues cuando yo me siento como mal, siempre tiro a aislarme, entonces, por ejemplo, busco lugares como por ejemplo un roblar o un potrero. Solo. Aire puro...

E6: A nivel familiar y comunitario, como, por ejemplo, nos gusta la naturaleza para salir a ver, a pasear, a mirar, la bocatoma...

En cuanto a la cosmovisión Nasa, los estudiantes resaltan saberes que se practican dentro del espacio educativo, como el trueque, la limpieza de toda la institución, la elección del gobierno escolar a través del cabildo, el refrescamiento de bastones, lo cual permite reconocer los saberes propios de la comunidad como un componente cultural importante para ellos; los alumnos se refirieron a otras prácticas heredadas de sus ancestros y que mantienen en la actualidad, las cuales tienen que ver con el trueque, en donde se realiza el intercambio de objetos o productos entre compañeros. También se practica la siembra a través de la huerta casera, que se mantiene gracias a la participación de docentes y estudiantes, quienes cultivan plantas y semillas tradicionales que contribuyen a la autonomía alimentaria. Estas prácticas resaltan los saberes propios de la comunidad articulados a las prácticas educativas que a su vez se desarrollan teniendo en cuenta la formación de los estudiantes desde los valores humanos, tal como lo expresan a continuación:

E5: En la Institución Educativa Novirao, los saberes más importantes que se resaltan son los de una educación basada en el respeto, el compañerismo, el amor por los

demás, el valor de compartir y convivir en un entorno familiar, con profesores y estudiantes.

E4: Valores éticos, historia, cultura rural y urbana. Trueque, danzas, chirimía, cabildo escolar.

Los estudiantes también se refirieron al territorio asumido como un espacio físico en el que se trabaja en beneficio de todos, por lo cual lo consideran su hogar donde encuentran trabajo colaborativo, bienestar y aprendizajes heredados de sus raíces; ellos definieron su comunidad como un espacio social en donde encuentran lazos de identidad en relación a sus raíces y todos trabajan en beneficio propio y colectivo para mantener su cultura, satisfacer necesidades y configurar su identidad, lo cual señalaron de la siguiente manera:

E2 y E15: Significa trabajo y bienestar de todos donde el más niño hasta el más anciano hace parte de la comunidad, es mi hogar, mi familia.

E5 y E10: Para mí el territorio de Novirao significa, hogar el cual siempre tendrá acogida para mí, significa oportunidades para mejorar, transformar y crear cosas beneficiosas para el mismo. También es fuente de gran orgullo ya que esta comunidad fue constituida con esfuerzo, lágrimas y sangre y ahora es nuestra.

E6 y E11: Es importante por nuestra cultura porque aquí nací, aquí tengo familia aquí y nuestras raíces...

Los estudiantes también señalaron las luchas que sus comunidades han enfrentado para mantenerse en sus territorios y evitar ser desalojados, lo cual les ha obligado a mantenerse en resistencia para reivindicar sus derechos, cosmovisiones y saberes propios; estos procesos de resistencia han fortalecido su vínculo comunitario y han consolidado relaciones entre todos sus miembros, sustentadas desde la amabilidad, gentileza y gran calor humano para hacer de los espacios comunitarios y educativos un punto de encuentro, en donde el sentido de comunidad toma fuerza alrededor de sus prácticas culturales. Aquellas relaciones entre los miembros de la comunidad surgen a través de actividades comunitarias como las mingas, reuniones, juegos, fiestas, misas y eventos culturales, que se desarrollan tanto en los espacios educativos como comunitarios y fortalecen la interacción entre ellos, posibilitan el diálogo, ayudan a preservar las prácticas ancestrales y posibilitan la transmisión de conocimientos a través de las generaciones, mediante el apoyo mutuo:

E1 y E9: Yo me relaciono con la comunidad, asistiendo a las reuniones, saliendo a las mingas y aportando ciertas opiniones para mejorar.

E7 y E 13: Yo me relaciono comunicándome y, interactuando con cada uno de ellos

E5 y E10: Las personas de mi comunidad se relacionan con amabilidad, gentileza y con un gran calor humano, con sus visitantes son cordiales y atentos ante cualquier situación

Por otro lado, según los estudiantes, la educación propia dentro del resguardo indígena es comprendida como las enseñanzas adquiridas en el seno del hogar, y está sustentada desde el respeto y en la conservación de los usos y costumbres dados por la comunidad (lengua materna, cosmovisión e historia), lo cual les permite fortalecer su cultura, sin ignorar los conocimientos universales que ofrece la escuela. Esta educación está sustentada en valores establecidos en el resguardo, centrados en el respeto, la igualdad, la responsabilidad y el compromiso, que fortalece sus relaciones. Por ello, los estudiantes expresaron que aprender de los mayores es un principio ineludible para mantener su cultura; además, sus prácticas les resultan un espacio de unión para compartir, establecer relaciones más intrínsecas con sentido de pertenencia y dar lugar a la construcción social de una identidad colectiva como indígenas. Por ello, a todos los estudiantes les agradan sus prácticas culturales y señalan la importancia de mantenerlas para conservar la cultura en el resguardo, de generación en generación. A continuación, se describen algunas expresiones de los estudiantes respecto a la educación propia:

E5 y E10: Una educación propia está basada en la enseñanza de las mayores, sus experiencias, su historia, su lucha y su entrega al territorio, significa conocimiento y práctica de la cultura, enseñanza y aprendizaje del Nasa Yuwe, la cosmovisión indígena, y su importancia como pueblo nativo.

E5 y E10: Son muchos los valores importantes, pero los más relevantes serían el respeto, el compañerismo, colaboración hacia el prójimo, obediencia a los mayores, amor por los demás, amistad y responsabilidad.

E5 y E10: Si me agradan las labores culturales realizadas en mi comunidad, ya que están promueven el trabajo organizado y colectivo de la tierra, producir alimentación tradicional y hacer más constante el trabajo agrícola de la región

Todos los estudiantes manifiestan que los saberes culturales (conocimiento de los mayores) son los pilares fundamentales de la cultura del resguardo porque les permiten configurar su identidad como indígenas (NASA) y tener autonomía política. Así mismo, para los estudiantes los saberes culturales les permiten mantener una relación armónica con la madre tierra, por lo cual les agrada el trabajo agrícola, ya que, a través de él, pueden recuperar semillas y producir alimentos libres de transgénicos con el fin de obtener una

soberanía alimentaria al alcance de todos y para el beneficio colectivo.

En la fase interpretativa, el trabajo de campo realizado a través de las técnicas de obtención de información, permitió aproximarse a sus saberes propios, costumbres, tradiciones y creencias que configuran su dimensión socio- cultural; de igual forma, evidenció aquellos saberes occidentalizados que han incursionado en sus formas de vida, en la medida en que establecen relaciones entre sí y construyen prácticas de interculturalidad crítica. Los estudiantes se refirieron a actividades propias de su comunidad como el trueque, la limpieza de toda la institución, la elección del gobierno escolar a través del cabildo y el refrescamiento de bastones, que son un conjunto de prácticas que surgen en su comunidad y trascienden a su espacio educativo, lo cual, según Walsh (2010) comprende saberes, pensamientos y conocimientos propios que pertenecen a “su casa grande” y por ello es necesario fortalecerlos, ya que han sido “considerados por la sociedad mayor como no-conocimientos, conocimientos presentes en la memoria de los sabios y ancianos, y en la filosofía y cosmología cuyas raíces se encuentran en la ancestralidad, pero también en la naturaleza y en la cotidianidad”. (p. 43)

De igual forma, aquellos conocimientos propios evidenciados en los estudiantes de la IE Novirao, adquieren un incalculable valor dada su característica de ser comunales y heredados de las autoridades tradicionales, lo cual ha posibilitado que la escuela no sea ajena a su propio territorio, sino que esté abierta a todos los integrantes del resguardo y que comparta con ellos el espacio tanto físico como conceptual de la escuela. De esta manera, se entiende que la escuela debe propender, más que por un auto-reconocimiento histórico, por “procesos de auto-reconocimiento, de reconocimiento del otro y de enriquecimiento entre culturas” (Rojas, 2004. p. 117), con el fin de valorar la educación propia y lograr en los estudiantes un sentido de pertinencia y una apropiación crítica de sus saberes, lo cual les posibilite una autonomía educativa, social y cultural, que los conlleve a cumplir sus sueños, a enamorarse de su territorio y a “construir una comunidad de comunidades”. (Escobar, 2016. p. 192)

Respecto a la educación propia de la IE Novirao pudo evidenciarse que las prácticas socioculturales utilizadas por los pueblos Nasa le han permitido a la institución fortalecer diferentes escenarios sociales, personales y económicos; algunos ejemplos se manifiestan en prácticas como el trueque que permite a los estudiantes intercambiar objetos o productos entre compañeros; así mismo, la siembra a través de la huerta casera, en cual se cultivan plantas y semillas tradicionales que contribuyen a su autonomía alimentaria. De tal modo que la cotidianidad de la comunidad Nasa, se vivencia a partir de acciones colectivas que les permiten construir una cultura comunal, basada en sus contextos políticos, económicos y culturales como punto de partida para sus procesos de resistencia.

Desde esta perspectiva, el territorio se concibe como un proceso sociocultural en donde los saberes y conocimientos están directamente relacionados con las prácticas culturales “de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades. Estos se manifiestan en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo y la sociedad en general” (Bolaños y Tattay, 2012. p. 5) y asegura su pervivencia como pueblo, caracterizada por su estrecha relación con la naturaleza y seres existentes en ella; por lo tanto, es posible pensar el territorio como aquel libro histórico que da cuenta de sus tradiciones y su mundo relacional entre quienes lo habitan. Desde el pensamiento Nasa, el territorio es asumido como un espacio físico en el que se busca el beneficio para todos, y se asume como un hogar donde encuentran trabajo colaborativo, bienestar y aprendizajes heredados de sus ancestros. El territorio se convierte en un espacio comunitario y educativo, en un punto de encuentro donde el sentido de comunidad toma fuerza alrededor de sus prácticas culturales, basadas en los conocimientos propios y tradicionales; de esta manera, se constituye una comunalidad que extiende sus posibilidades al campo educativo en donde se resignifica la educación propia, comprendida como las enseñanzas adquiridas en el seno del hogar y que se ven reflejadas en un escenario de co-aprendizaje, donde surge el intercambio de saberes propios y occidentales. En este sentido, lo “propio” implica un carácter intercultural en el entorno educativo, fortaleciendo la cultura indígena en relación con los demás sectores sociales, por lo cual los estudiantes no son ajenos a lo que ocurre por fuera de sus contextos, pero también valoran su educación propia porque nace desde sus entornos familiares y comunitarios y se fortalece en la interacción social, siendo la escuela, uno de estos escenarios que permiten el intercambio de conocimiento.

Así mismo, dentro de los saberes propios de la comunidad de Novirao toma importancia la minga, comprendida como un trabajo comunitario en el que se vinculan todas las personas del resguardo, con el fin de mantener el territorio en buenas condiciones ambientales y fortalecer los procesos educativos, para generar un “aprender haciendo”. La minga es una práctica que no busca beneficios económicos, sino que es asumida como una corresponsabilidad, en la medida que se le da una connotación de economía comunal, en donde uno de los principios es la propiedad colectiva, y, por ende, todo recurso natural o trabajo es favorable para todos. Por ello, la minga permite representar que “todo el sistema está controlado por la colectividad. Esto implica tanto derechos como obligaciones para todos en la comunidad. El poder está anclado en la colectividad”. (Escobar, 2016, p. 206)

De igual modo, las mingas permiten a los adultos enseñar a los niños a valorar la naturaleza porque les provee alimentos y recursos naturales; también les ayuda a formarse desde un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que permiten comprender la

tierra desde un sentido espiritual, ya que, de lo contrario, “no podremos hablar más de la tierra como un hogar, como abrigo, para el “bicho-hombre”, como lo dice Paulo Freire. Sin una educación sustentable, la tierra continuará solamente siendo considerada como el espacio de nuestro sustento y del dominio técnico – tecnológico”. (Gadotti, 2003. p. 66)

Según lo dicho, la comunidad indígena de Novirao propende por la defensa de otros modelos de vida diferentes al capitalismo, que “intenta reducir todos los mundos a uno solo” (Escobar, 2016, p. 88) y expresa condiciones de igualdad y desigualdad tanto de modelos de vida como epistémicas. El mundo indígena comprende lo vivo como todo lo que existe, el mundo occidental lo desafía desde las concepciones de lo vivo y lo inerte; por ello es vital desde la educación propia considerar una “ciudadanía planetaria, un proceso endógeno que se exprese al exterior, con el único objetivo de lograr la “superación de la desigualdad”, la eliminación de las sangrientas diferencias económicas y la integración de la diversidad cultural de la humanidad”. (Gadotti, 2003 p. 71)

La fase de construcción de sentido permitió identificar la importancia de sus saberes propios que potencian la transformación de la tierra, la conservación del medio como mecanismo de retribución a los beneficios obtenidos y el trabajo comunal como un espacio para el intercambio de saberes y conocimientos que se transmiten mediante la oralidad. También fueron notables prácticas propias de la comunidad, relacionadas con el refrescamiento de bastones, el cabildo mayor y el escolar, el trueque, la limpieza, entre otras, que representan su cosmovisión, su relación con la madre tierra y su perspectiva de conservación del medio como un proveedor de recursos para su sobrevivencia.

La comunidad de la IE Novirao busca que las costumbres y tradiciones permanezcan en las nuevas generaciones, por ello conservan los rituales, el uso de plantas medicinales para curar (malestares como “el susto” y “el pelo de arco”) y las prácticas de conservación de la madre tierra. Además, los estudiantes mantienen sus creencias frente a seres de la tradición oral y seres de la naturaleza (el duende, el guando, el grillo, la bruja, el río, entre otros). Cada familia en el resguardo Indígena de Novirao tiene su propio tul (huerta tradicional), donde siembran diferentes plantas y alimentos para su sostenibilidad, por lo cual se considera que una familia Nasa sin tul está en crisis. Para la comunidad educativa de Novirao, su territorio es un espacio donde se busca el beneficio para todos, se trabaja para un bien colectivo y se heredan las enseñanzas de los abuelos para mantener sus raíces y la relación con la madre tierra.

Por lo tanto, la escuela como institución que desarrolla prácticas occidentalizadas y saberes universales, ha logrado articular el proceso formativo académico de los estudiantes con la formación de valores heredados de su comunidad, a través de acciones de respeto

hacia la tierra y al territorio para conseguir procesos de auto-reconocimiento y de reconocimiento del otro (Rojas, 2004); mediante estos procesos de formación académica y vivencial se hacen explícitas prácticas de interculturalidad crítica, que permiten llevar procesos simultáneos entre lo autónomo y lo occidentalizado, valorar y mantener los saberes propios mediante la tradición oral y posibilitar el trabajo comunal, mediante la puesta en marcha de mingas que mantienen el trabajo cooperativo y la interacción directa entre todos sus miembros para proteger y cuidar el territorio.

Aquellas prácticas de interculturalidad permiten defender los saberes propios, sin desconocer las otras formas de vida, para lograr una mirada integral del mundo y desde la co-existencia con el otro, con el fin de construir sentido de vida, reconocer la importancia de los recursos naturales, apreciar los saberes que se adquieren mediante la experiencia y preservar las prácticas tradicionales, estableciendo identidad y autonomía desde su territorio y trascendiendo a su formación cultural. De esta forma, las prácticas de interculturalidad crítica presentes en el resguardo, permiten a la comunidad establecer las bases pertinentes para conservar su territorio, mantener su cultura ancestral y reinventarse en un mundo cambiante, sin desconocer su procedencia, es decir, que, como pueblo Nasa, han logrado articular a su cultura herramientas occidentalizadas, pero desde una posición autónoma y con su propio pensamiento.

Por su parte, aunque la IE Novirao plantea prácticas pedagógicas en función a las directrices educativas nacionales y su currículo es formulado desde un Proyecto Educativo Institucional y no comunitario, ha logrado posicionar las tradiciones, costumbres y creencias de los estudiantes, lo cual se considera el punto nodal para establecer relaciones horizontales y de diálogo con lo occidentalizado, ya que permite valorar los saberes propios y tomar elementos epistémicos para confrontar realidades socio-educativas que funcionan en marco a sistemas dominantes, estandarizados, competitivos e individualistas.

De tal manera que la fuerza de la interculturalidad crítica se sitúa desde la educación propia, como un espacio educativo de carácter político, en donde se apuesta por nuevas formas de vivir, pensar y sentir como parte de un sistema que funciona desde un diálogo alrededor de los esquemas culturales que traen consigo un tejido epistémico propio y occidental, pero que se diferencian desde la concepción de las formas de relación con el mundo y su incidencia en los procesos educativos, teniendo en cuenta que ninguno prima sobre el otro para valorar nuevas condiciones del saber, que surgen en la medida que se permiten reinventarse en pro de una modernidad propia y desde un proyecto político-pedagógico que tiene como premisa valorar los saberes ancestrales de los mayores del resguardo y aportar a la solidaridad epistémica.

Por esta razón puede precisarse que la escuela debe conllevar a “procesos de auto-reconocimiento, de reconocimiento del otro y de enriquecimiento entre culturas” (Rojas, 2004, p. 117), cuyo fin es valorar la educación propia, ya que para ellos esta educación viene desde la casa, donde se forman valores como el respeto, la solidaridad, la honestidad y el cuidado de la naturaleza, para que los estudiantes tengan un sentido de pertenencia de su cultura y valoren su territorio.

6. Conclusiones

El trabajo de campo realizado con los estudiantes de grado octavo permitió evidenciar que las prácticas de interculturalidad crítica que surgen entre ellos, están relacionadas con las formas de vida que los caracteriza, las creencias y las costumbres heredadas de sus ancestros, en relación con modos de vida occidentalizados que han asumido en sus contextos. De tal modo que los estudiantes valoran en gran medida los aprendizajes de sus mayores, por ello se refirieron a la importancia de la familia como su eje socializador que les facilita la interacción con las demás personas de su comunidad.

En aquella interacción surgen prácticas importantes que construyen su cultura, tales como las expresiones artísticas (chirimía y danzas tradicionales) y la minga que representa para ellos una oportunidad de trabajo comunal, en donde los adultos tienen la oportunidad de enseñar a los niños el cultivo de la tierra para lograr la soberanía alimentaria y el cuidado de la naturaleza, que asumen como proveedora de vida; Otro ejemplo de estas prácticas culturales tuvo que ver con el trueque y la huerta casera, a partir de las cuales los estudiantes aprenden a ayudarse entre sí y a pensar en el bienestar de su comunidad. Estas actividades se ejecutan en relación directa con una serie de valores humanos que las personas de Novirao consideran importantes para su vida en comunidad, tales como la solidaridad, el respeto, la bondad y el amor por sí mismos y por la naturaleza, lo cual sustenta sus prácticas relacionales con los otros.

Los estudiantes también asignaron importancia a las creencias en seres de la naturaleza (duendes, espíritus, brujas), a los conocimientos que posee el médico tradicional, al cuidado por la flora y la fauna, entre otra serie de creencias, costumbres y rituales que comparten en comunidad y que marcan sus cosmovisiones y sus cosmogonías. Así mismo, señalaron que no quieren mantener algunas prácticas de su comunidad, por ejemplo, el modo de vestir de sus mayores o el uso de su lengua nasayuwe; también manifestaron que se sienten satisfechos con la educación que reciben en su escuela que no enfatiza en sus saberes propios, sino que sigue parámetros del Ministerio de Educación Nacional, lo cual evidencia que los saberes propios han sido permeados por los occidentalizados.

No obstante, aunque la IE Novirao se orienta por un currículo coherente con lo

estipulado por las directrices educativas nacionales, también fue explícito que algunos docentes participan de ciertas prácticas comunitarias y al igual que los estudiantes valoran ciertas cosmovisiones y manifestaciones culturales de su comunidad; por otro lado, también asignan importancia a algunas costumbres y formas de vida occidentalizadas, lo cual da paso a la interculturalidad, que tal como se mencionó a lo largo de este estudio, ha de permitir que los saberes propios y los universales se entretrejan para enriquecer a las comunidades, más no para afectarlas.

Por ello es necesario valorar los saberes propios de los estudiantes de Novirao y evitar que queden subordinados ante algunos conocimientos occidentalizados que están inmersos en sus formas de vida; las prácticas de interculturalidad han de permitir la relación entre lo propio y lo occidentalizado, tal como se evidenció en el resguardo, donde se llevan a cabo formas de vida propias de su cosmovisión y se relacionan con los saberes orientados en la escuela, para articular sus costumbres a la formación académica de los más jóvenes, enlazando los conocimientos heredados por sus “mayores” con los aprendizajes obtenidos en la academia.

7. Referencias

- Agar, C. (2017). *Hacia una educación intercultural: análisis comparativo de iniciativas estatales y de la sociedad civil*. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/147202>
- Arboleda, D. y León, D. (2014). *Educación Intercultural: el caso de la comunidad del Resguardo Indígena de Honduras, Municipio de Morales Cauca, Colombia*. Recuperado de: https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales/article/view/6383/6532_
- Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 1(2): 1 - 37
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). *La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos*. *Educación y Ciudad*, 22: 45-56
- Bolaños, G. y Ramos, A. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de educación propia*. Bogotá DC.: Editorial Fuego Azul.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Cruz, E. (2012). *Estado plurinacional, interculturalidad y autonomía indígena: Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2739/273929754005.pdf>
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca. Sello Editorial.

- Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad*. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/519/658>
- Guber, R. (2001). *Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Haber, A. (2011). *Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada*. Revista chilena de Antropología. Universidad de Chile. Recuperado de: <file:///C:/Users/ANA%20I%20SABEL/Desktop/Maestria%20Educaci%C3%B3n%20desde%20la%20Diversidad/Antecedentes%20tesis/haber-nometodologia-payanesa.pdf>
- Izquierdo, M. (2017). *Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735943>
- Lara, G. (2015). *Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta*. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3260>
- Marilaf, C. (2017). *La educación intercultural bilingüe en Chile desde la mirada mapuche*. Recuperado de https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/461014/CRMC_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mejía, M. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá, D.C., Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Nabhan, S. y Ostos, J. (2015). *El estado del arte de las investigaciones sobre diversidad cultural en la escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la ciudad de Bogotá, entre los años 2004 a 2014*. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/537/ESTADO%20DEL%20ARTE%20DE%20LAS%20INVESTIGACIONES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Orozco, E. (2018). *¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n74/0120-3916-rcde-74-00037.pdf>
- Orozco, M., Paredes, M. y Tocancipá, J. (2013). *La nasa yat: Territorio y cosmovisión. Aproximación interdisciplinaria al problema del cambio y la adaptación en los nasa*. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 28 (46): 244-271. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/557/55730873012.pdf>
- Peiró y Merma (2012). *La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322127623008.pdf>

- Quijano, O. (2016). *La conversación o el 'interaccionismo conversacional' Pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s)*. Recuperado de <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2016.3.a03>
- Ramírez, N. (2015). *Percepciones sobre la interculturalidad. Estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las unidades educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16538>
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo*. Recuperado de https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf
- Rojas, A. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635242011.pdf>
- Ruiz, A. (2011). *Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727235003>
- Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de <https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.files.wordpress.com/2012/03/metodologic3ada-de-la-investigaci3b3n-roberto-hernc3a1ndez-sampieri.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos*. Recuperado de <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>
- Walsh, C. (2005): *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Recuperado de: https://flacsosandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. E. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: Ensayos desde Abya Yala. Abya-Yala*. Recuperado de <https://redivep.com/sitio/wp-content/>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir*. México, Universidad Pedagógica Nacional: editorial Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2002). *(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*. Recuperado de: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLima1.pdf>