

# Voces invisibilizadas, voces visibilizadas: hacia un diálogo intercultural entre el saber misak y el conocimiento global



Volumen 7 N.º 50  
enero - junio de 2021  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
pp. 159-172

Invisibilized  
Voices, Visibilized  
Voices: Towards  
an Intercultural  
Dialogue Between  
Misak Knowledge  
and Global  
Knowledge

Vozes invisibilizadas,  
vozes visibilizadas:  
rumo a um diálogo  
intercultural entre  
o saber misak e  
o conhecimento  
global

Gerardo Tunubalá-Velasco\*  
Javier Fayad-Sierra\*\*

Fecha de recepción: 28-09-20

Fecha de aprobación: 26-03-21

## PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Tunubalá-Velasco, G. y Fayad-Sierra, J. (2021). Voces invisibilizadas, voces visibilizadas: hacia un diálogo intercultural entre el saber misak y el conocimiento global. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12610>

\* Investigador Misak y profesor de la Institución Educativa Misak Mama Manuela. Magister en Estudios Latinoamericanos: Diversidad cultural y Complejidad Social por la Universidad Autónoma de Madrid (España).

Correo electrónico: [tunubalagerardo@gmail.com](mailto:tunubalagerardo@gmail.com)  
Orcid: [orcid.org/0000-0003-4248-2573](https://orcid.org/0000-0003-4248-2573)

\*\* Investigador y profesor de la Universidad del Valle en el Instituto de Educación y Pedagogía. Posdoctor en Ciencias Sociales, doctor en Pedagogía.  
Correo electrónico: [javier.fayad@correounivalle.edu.co](mailto:javier.fayad@correounivalle.edu.co)  
Orcid: [orcid.org/0000-0002-5414-7986](https://orcid.org/0000-0002-5414-7986)



## RESUMEN

En este artículo de reflexión se retoman diferentes elementos de investigaciones sobre *racionalismos* en la educación y se plantean aspectos de interés sobre la educación en el contexto del pueblo misak. El proceso de dominación se basa en un mecanismo racialista y avasallador que invisibiliza intencionadamente a los pueblos indígenas, quienes plantean una salida desde el autorreconocimiento, la pervivencia y la re-existencia como pueblo. En Colombia se caracteriza el tema indígena por la continuidad de la concepción *racialista* del poder, que se manifiesta en la manera como los Gobiernos mantienen una mentalidad colonial ante los territorios indígenas: primero, en la hegemonía conservadora, se expide la Ley 89 de 1890, la cual entrega la educación a las órdenes religiosas con la idea de civilizar al "salvaje", mientras que en la República liberal del siglo xx se concibe lo mestizo como el ideal demográfico, negando las opciones de lo indígena. Antes de la Constitución de 1991 se consideraban a los indígenas como salvajes, premodernos y subalternos; luego emergieron condiciones posibles de reconocimiento para lograr que los diferentes pueblos definan y afirmen los elementos de recuperación territorial, cultural y de autoridad que ya venían implementando desde los años setenta y ochenta. En los aspectos educativos es de gran interés la forma como se responde desde adentro de los pueblos a la violencia epistémica que desconoce las bases culturales y pedagógicas del conocimiento como pueblo, donde el pueblo misak replica a esta visión *racialista* construyendo una propuesta educativa propia que recupera epistemes propias de su cultura.

**Palabras clave:** educación misak; racialismo; violencia epistémica; resistencia

## ABSTRACT

This reflection article takes up elements of racialisms in education and aims at constructing the foundation for research on education in the context of the Misak people. We try to show that the process of domination is based on a racist and overwhelming mechanism that intentionally makes indigenous peoples invisible, who they propose a way out from self-recognition, survival and re-existence as a people. In regards to this issue, Colombia and America are characterized by a certain colonial, republican and modern continuity on the racist conception of power that is evident in the way governments maintain a colonial mentality over indigenous territories. For example, during the conservative hegemony the Law 89 of 1890 was issued, which hands education over to religious orders with the idea of civilizing the "savage", while the liberal republic of the twentieth century, the mestizo was conceived as the demographic ideal, denying the possibility of the indigenous as such. Before the Constitution of 1991, through racist means, indigenous people were considered savages, pre-modern, and subaltern. Then, possible conditions of recognition emerged to ensure that the different peoples define and affirm the elements of territorial, cultural and authority recovery, which had already been implemented since the 70s and 80s. In regards to education, it is important to recognize the response from indigenous communities to the epistemic violence, which ignores the cultural and pedagogical bases of knowledge as a people. The Misak people respond to this racist vision by building their educational proposal, recovering epistemes unique to their culture.

**Keywords:** misak education; racialism; epistemic violence; resistance

## RESUMO

Neste artigo de reflexão retoma-se diferentes elementos da pesquisa sobre o *racionalismo* na educação, e levanta aspectos do interesse sobre a educação no contexto do povo Misak. Procuramos mostrar que o processo de dominação se baseia em um mecanismo racialista e avasallador que intencionalmente invisibiliza os povos indígenas, que propõem uma saída para o auto-reconhecimento, a sobrevivência e a reexistência como povo. Na Colômbia, a questão indígena é caracterizada pela continuidade da concepção *racialista* do poder que se manifesta na forma como os governos mantêm uma mentalidade colonial diante dos territórios indígenas. Em primeiro lugar, durante a hegemonia conservadora, é editada a Lei 89 de 1890, a qual entrega a educação às ordens religiosas com a ideia de civilizar o "selvagem", enquanto que na república liberal do século xx, o mestiço é concebido como o ideal demográfico, negando as opções do indígena enquanto tal. Antes da constituição de 1991 os indígenas eram considerado[s] como selvagens, pré-modernos e subalternos, e a partir daí, surgem possíveis condições de reconhecimento para alcançar que os diferentes povos possam definir e afirmar os elementos de recuperação territorial, cultural e de autoridade que já vinham implementando desde os anos 70 e 80. Nos aspectos educacionais, é de grande interesse a forma como se responde desde os povos à violência epistémica que ignora as bases culturais e pedagógicas do conhecimento como povo. O povo Misak replica essa visão *racialista* construindo sua própria proposta educacional, que resgata epistemes da sua cultura.

**Palavras-chave:** educação misak; racialismo; violência epistémica; resistência



Volumen 7 N.º 50  
enero - junio de 2021  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
pp. 159-172

Los nadies: los hijos de nadie,  
 los dueños de nada. Los nadies:  
 los ningunos, los ninguneados,  
 corriendo la liebre, muriendo  
 la vida, jodidos, rejodidos. Que  
 no son, aunque sean. Que no  
 hablan idiomas, sino dialectos.  
 Que no profesan religiones, sino  
 supersticiones. Que no hacen arte,  
 sino artesanía. Que no practican  
 cultura, sino folklore. Que no son  
 seres humanos, sino recursos  
 humanos. Que no tienen cara, sino  
 brazos. Que no tienen nombre,  
 sino número. Que no figuran en  
 la historia universal, sino en la  
 crónica roja de la prensa local. Los  
 nadies, que cuestan menos que la  
 bala que los mata.

EDUARDO GALEANO, 1993

## Introducción

En este artículo hacemos una reflexión sobre los procesos de la educación en el pueblo misak desde la llegada de la educación formal oficial hasta el surgimiento de la educación propia misak.<sup>1</sup> Nos interesa mostrar cómo el modelo educativo que entró a la comunidad a comienzos del siglo xx responde a un modelo de imposición de la educación misional, que reproduce la concepción de educación estatal que pretendía generar un rol determinante y transformador en beneficio de las misiones y en contra de los imaginarios de los pueblos originarios del país, particularmente del pueblo misak. Desde sus orígenes, las misiones en territorios indígenas implementaban su concepción sobre cómo debían ser civilizados y evangelizados los pueblos indígenas, mediante políticas educativas homogeneizantes, totalmente ajenas a la realidad social y cultural, para luego imponer un sistema ideológico

y jurídico que respondiera a los intereses del concordato y del Estado-nación de los siglos xix y xx.

La Ley 89 de 1890 es una de las múltiples maneras que se impusieron en Colombia para gobernar a los llamados "indios" a medida que fueran saliendo de la vida salvaje y llegaran al mismo estatus del resto de la población colombiana, es decir que el "indio" debía ser civilizado mediante las misiones para poder salir de la barbarie en que se encontraba. Aquí podemos encontrar una manifestación de la matriz colonial de poder, originada en la Conquista y Colonia, donde se relaciona el dominio militar con el evangelizador, el educativo y el económico. Su logro fue desarraigar a los pueblos de su cultura, del territorio originario, del idioma, y que implementó otras formas de pensamiento por medio de la educación europeizada, haciendo que los misak fueran adoptando otros modos de vida diferentes de su origen, tradiciones y prácticas culturales que se transmiten de generación en generación, por los mayores y mayores de la comunidad.

Ante esta invasión cultural, política y económica, los pueblos indígenas crearon sincretismos en la vida cotidiana; en el caso del territorio misak se han construido expresiones de relación entre la cultura propia y la cultura global. Este fenómeno sociológico da paso a prácticas evidentes de invisibilización que producen un sentimiento racial intergeneracional en contra de los pueblos indígenas; a medida que los pueblos luchan por existir, cada vez aumenta la intervención cultural, política y económica que se hace indudable con la actual existencia de lo digital, virtual y de redes.

Gran parte de los efectos de la Ley 89 de 1890 en el campo de la educación indígena tienen que ver con que quedó por fuera de la legislación nacional vigente por varias décadas y con el reduccionismo social, al tratar como salvajes a las poblaciones indígenas. Este pensamiento colonial llevó a la implementación de prácticas racializadas hasta 1991, ya que con la llegada de la nueva Constitución parece haberse logrado que los indígenas colombianos salieran de la invisibilidad para dar paso al reconocimiento como ciudadanos visibles con derechos desde su cultura y como cualquier colombiano.

<sup>1</sup> Es una reflexión a partir de la investigación de maestría de Gerardo Tunubalá (2010) sobre el racismo en los pueblos indígenas y de la investigación posdoctoral de Javier Fayad sobre cómo salir del racismo como parámetro de exclusión en los pueblos indígenas (2016). Estas reflexiones son producto de dos encuentros que hemos tenido: El contrato MEN-Cabildo Ancestral de Guambia sobre "Implementación del Proyecto Educativo Misak" (2012-2013) y el trabajo colaborativo en Ala Kusrei Ya Misak Universidad, que nos ha llevado a hacer algunas entrevistas y elaboraciones en el contexto de un trabajo de investigación que venimos haciendo sobre "Recuperar la historia de la educación en Guambia".

En la contemporaneidad, la lucha por la sobrevivencia sigue siendo una constante en la memoria misak, y la resistencia por hacer visible sus formas de identidad y pensamiento continúan, a pesar de las constantes transgresiones que ha sufrido en las últimas décadas, puesto que se vienen sumando otros fenómenos sociales, como el recrudecimiento del conflicto armado con la presencia de grupos armados en los territorios indígenas. No obstante, el pueblo misak tiene una propuesta de vida a través de la educación para que las nuevas generaciones puedan seguir sobreviviendo como pueblo.

## La dominación como mecanismo de invisibilización histórica

La modernidad responde a una forma de organización de conocimientos que son la base de la elaboración conceptual y metodológica de los modelos educativos que se identifican con las lógicas de la Ilustración, el racionalismo y, contemporáneamente, el cognitivismo. Los inicios de este modelo se concertaban en la instrucción pública, que desde el enciclopedismo propugnaban por un racionalismo cientificista en contenidos y forma. En Colombia, esta concepción se hizo evidente durante los Gobiernos liberales de las décadas de 1930 y 1940, especialmente con la visión de corte de ideología del "progreso", el "desarrollo" y la "modernidad", implementada en los Gobiernos de Alfonso López Pumarejo (Herrera, 2016, p. 52).

En el contexto de esa ideología de modernidad, eran los mestizos y no los indígenas los que podían impulsar el cambio; no era la tradición milenaria que se recreaba en las comunidades indígenas la que podía apoyar los manifiestos de "progreso", sino precisamente los grupos que buscaban liberarse de ese pasado para ascender en la escala social. (Herrera, 2016, p. 53)

En esta lógica racionalista y moderna, se presupone que el origen nacional está determinado por la herencia recibida de la Conquista, la Colonia y la República, que configuran al criollo, "mestizo", como actor determinante de esa historia. Esto produce una mirada bastante ideologizada que desconoce otras raíces distintas de la mezcla racialista a partir del "poder" del blanco español y el criollo hijo de españoles, en su perspectiva de

"mezcla", "hibridismo cultural",<sup>2</sup> "blancocracia mestiza"<sup>3</sup> como determinación del ser colombiano.

La forma como se establece la demografía sobre la población indígena cumplió una función de expropiación territorial y negación de su existencia y posibilidad de reconocimiento histórico. Esta concepción interesada favoreció la ocupación territorial, económica, cultural y educativa desde intereses diferentes de los pueblos indígenas y que se encargó de legitimar una falsa argumentación para justificar la dominación.

En el siglo XVIII los informes del oidor Berdugo, transcritos en el primer número del Anuario, dieron sustento a la idea de una gran disminución de la población indígena. Ese argumento fue central para legitimar el despojo de tierras y poblados indígenas que se llevó a cabo al hacer masivas agregaciones de pueblos de indios. Adicionalmente, dado que hasta el momento, al parecer, no se cuenta con formas de obtener información confiable sobre las dinámicas demográficas de la población, la posición que se adopte tiene una buena dosis de tinte político. (Herrera, 2016, p. 59)

Con la Independencia, las cosas no cambiaron porque el poder siguió en unas pocas familias que desde la Colonia concentraban el dominio político y económico, sosteniendo una vez más, el modelo de "matriz colonial de poder" que utiliza sus decisiones de tipo militar, religioso, político y económico, para dividir y conservar la separación entre unos subalternos —donde están los pueblos indígenas y afrodescendientes, más campesinos y sectores pobres de los centros urbanos— sobre quienes se imponen unas formas de dominación. Surgió, entonces, una diferencia entre un orden hegemónico que gobierna y estos subalternos que pierden hasta su propia forma de reconocerse (Guerrero, 2010, p. 105).

2 Néstor García Canclini plantea este término como una valoración de cómo se imbrican mutuamente las culturas de élite con las culturas populares, eruditas y la cultura de masas, donde se pretende reconocer relaciones entre sectores diversos y expresiones culturales, musicales y prácticas que recrean esas relaciones. Para los pueblos ancestrales, esta visión de hibridez es un elemento más de afirmación de la "mezcla" que desconoce ese otro lugar y reproduce un Estado-nación intersectorial que reproduce cierta posmodernidad cultural, donde el patrón de dominación de las élites sigue siendo determinante (García, 2012, pp. 14-15).

3 Manuel Zapata Olivella argumenta cómo la aculturación se convierte en uno de los elementos más fuertes de la historicidad americana en el paso de la Colonia a la República, donde la defensa cultural de unos y la desproporcionada intención de asimilación e integración de otros produce una versión multiétnica como híbrido americano, que utiliza el aniquilamiento, la asimilación, el ocultamiento, como formas de reproducción del poder de la matriz colonial (Zapata, 1997).

La valoración negativa de los pueblos indígenas y afrodescendientes centrada en el papel de subalteridad y de negación como culturas y como pueblos se configura por medio de una intención ideológica y política de determinación de valores positivos de la sociedad, que justifican la dominación y la calificación de "salvaje", "premoderno", que requiere ser civilizado. Se utiliza el racismo como la forma de argumentar esa condición de inferioridad, que explica las clasificaciones que se hacen desde el mundo científico, racional, para demostrar y aducir la dependencia cultural y de conocimientos, prácticas que obligan a ser integrado, educado, desde una matriz colonial hegemónica, monolingüista, monorreligiosa y monocultural como la única forma posible para ser aceptados como ciudadanos.

### La re-existencia como reconocimiento y mecanismo de visibilización histórica

Cuando hablamos de conocimientos tradicionales de los pueblos originarios nos referimos a un universo de saberes que transmite una cultura sobre sus formas de vida, tradiciones, cosmovisión, origen, luchas y resistencias, que son transmitidos de generación en generación, para que su identidad, conocimientos, valores y sueños continúen latentes en el tiempo y en el espacio. El tiempo no es el tiempo lineal de la concepción occidental, es un tiempo circular donde todo ocurre a la vez, se combinan el mundo tangible e intangible y su relación recíproca conduce al equilibrio social entre los humanos y con la naturaleza; por eso se habla del habitar en el territorio, ahí donde se encuentra la huella de los antepasados, que guían permanentemente desde el Kansrø a las generaciones actuales.

En el habitar misak, los antiguos, shurmera y shuramera, son los mayores depositarios de la memoria, la tradición y de las tecnologías propias del saber cultural, que hasta hoy se preservan entre la identidad y la resistencia, entre la conservación y el olvido. Son procesos de vida en el territorio, donde las nuevas generaciones deciden si continúan con el legado milenario, o si se dejan dominar por la mal llamada modernidad, que brinda mejores condiciones materiales a sectores del mundo urbano y las niega a las comunidades

rurales. Estamos en un tiempo crucial, en el cual es necesario realizar procesos de re-existencia, lo que implica otras pedagogías; en palabras de Catherine Walsh, prácticas de re-vivir, re-pensar, re-existir, que llevan a otras opciones de resistencia "como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posibles maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con" (Walsh, 2013, p. 19). Esta situación es un llamado a todos los pueblos originarios hacia la recuperación y revitalización de conocimientos, idiomas y culturas en la lógica de otras epistemes posibles.

El pensamiento de los mayores se circunscribe históricamente al territorio y la ancestralidad en su relación acción-espiritualidad, que conserva una visión particular de la territorialidad, porque toda la vida del misak está en el territorio: su forma de vida, la identidad desde la cosmovivencia, las prácticas culturales y, en las últimas décadas, la lucha por sobrevivir frente a los embates del mundo contemporáneo. Por su parte, la interculturalidad es la expresión relacional, cultural, ancestral del compartir entre los misak y demás grupos humanos, que se manifiesta en las formas de interactuar del mundo misak y el mundo global, desde las opciones de la esperanza y los sueños que identifican el quehacer del territorio a pesar de la diferencia.

Se retoma el pensamiento de Walsh (2013) en su llamado a la reflexión y al análisis desde los pueblos nativos, en el sentido de que hay que seguir entretejiendo procesos que permitan dar paso a la puesta en práctica de una pedagogía propia, que requiere de prácticas que permitan revitalizar el pensamiento de nuestros mayores y mayoras como una de las posibilidades de reconstruir el legado de nuestros ancestros. Esto quiere decir que una cultura se puede reivindicar a través de sus luchas, creando conciencia social que conduzca a transformaciones estructurales que logren materializar la reivindicación de sus identidades.

En los misak, la posibilidad de lo social está en la permanencia de sus tradiciones, cosmovisión, cultura, idioma y autoridad, que se concreta en los saberes tradicionales, a pesar de que han sido permeados por múltiples factores que vienen de la situación que vive nuestro país; por ejemplo, la presencia de grupos armados, el establecimiento de movimientos socio-religiosos

que entran al territorio desde los años 40 del siglo xx, la influencia de los medios de comunicación, las políticas educativas homogeneizantes del Estado colombiano, entre otros, crean conflictos internos que debilitan la raíz cultural misak. La situación actual se torna cada vez más preocupante por causa de los asesinatos de líderes sociales en el Cauca, las amenazas a las autoridades tradicionales en los resguardos, el recrudecimiento del conflicto armado y el control económico producto del confinamiento por la covid-19, en medio del índice de pobreza que en nuestros contextos supera las estadísticas que ofrecen los diarios e informes de entidades especializadas, como el DANE.

Además de esta condición social que viven los pueblos indígenas del Cauca, es evidente el impacto que produce el racismo estructural acumulado, que ha sido históricamente el común denominador impuesto en los pueblos indígenas, como uno de los elementos de producción de conflictos interétnicos en la región.<sup>4</sup> Este racismo estructural implica dos actitudes y posibilidades del actuar: una que tiene que ver con el comportamiento de quienes crean y recrean el racismo produciendo construcciones de odio y sustentación de una ideología concerniente a las razas humanas; el racismo ha existido desde largo tiempo, pero el racismo es la forma ideológica como Europa realiza sus planes de expansión colonialista en el mundo, especialmente entre el siglo xviii y mediados del xx (Todorov, 1991). Otra es la forma como se impone históricamente este racismo, creando unas verdades morales y físicas que justifican la dominación y la condición de disminuidos de culturas, pueblos, comunidades y personas, lo que produce unos valores que se convierten en juicios universales que justifican la superioridad

etnocéntrica y eurocéntrica que argumenta la dominación y, si es el caso, la eliminación de culturas otras (Todorov, 1991).

En los contextos de los pueblos indígenas hay permanentemente una reproducción de valoración del otro, que es excluido y discriminado por un sistema de gobierno que desconoce las diferencias culturales, los conocimientos, los valores y sus luchas milenarias. Hoy, igual que antes, se sigue tratando al "indio" como menor de edad. En la mentalidad de quienes gobiernan, se continúa aplicando una política de cosificación de los pueblos indígenas que se hizo evidente con la Ley 89 de 1890. Aunque sus mandatos jurídicos estuvieron vigentes hasta finales del siglo xx en Colombia, consideramos que sus efectos siguen presentes como un tipo de "conciencia" guardada a largo plazo, que se hace visible en las intenciones de la política actual y que podemos ejemplificar con lo que pasa con la educación en los pueblos indígenas, que depende de modelos de enseñanza-aprendizaje que aún siguen los postulados del Concordato, en el sentido de que la educación es influida por lo religioso, sea católico o cristiano,<sup>5</sup> donde se prohíbe la enseñanza y el aprendizaje en el idioma propio, la realización de las prácticas culturales y la negación de que los sabedores que conservan la cultura por medio de las medicinas y espiritualidades de la madre tierra participen de los procesos educativos. Las consecuencias de esta situación conducen a la reproducción del modelo educativo convencional excluyente, discriminador y racializado.

Las leyes y decretos como el 1142 de 1978, el Convenio 169 de la oit, la Constitución de 1991, la Ley 21 de 1991, el Decreto 804 de 1995, el Decreto 2500 del 2010, el Decreto 1953 del 2014, la Ley 1381 del 2010, entre otras, plantean posibilidades de implementación de la educación propia de los pueblos indígenas, pero la educación sigue siendo determinada por concepciones de exclusión desde indicadores globales y mediciones en pruebas estandarizadas que

4 Sobre los conflictos étnicos, Rodolfo Stavenhagen nos dice que en el mundo contemporáneo los problemas étnicos son vistos como obstáculos a la modernización. En el caso de los pueblos indígenas o las denominadas minorías étnicas dentro de un país, se refieren a los apegos a la tierra, al territorio y su resistencia a la asimilación. Sin embargo, se puede sostener que la mayor parte de los conflictos étnicos en el mundo hoy en día implican un sistema estratificado de relaciones interétnicas en el que los diferentes grupos étnicos no sólo están jerarquizados según una escala de poder, prestigio y riqueza y situados en general en una posición superordinada o subordinada en relación con los otros, sino —lo que es más importante— que el centro de poder y el aparato del Estado están controlados, en mayor o menor medida, por una etnia dominante y/o mayoritaria, lo que deja a la etnia o a las etnias subordinadas en una situación de marginación. (Stavenhagen, 2001). Los conflictos interétnicos son manifestaciones entre grupos étnicos de resistencia, mejoramiento de condiciones materiales, territoriales, donde se ve sobrevalorado uno de los grupos sobre los otros. En nuestro caso, se trata de conflictos relacionados con la ampliación territorial, que implica también ampliación cultural.

5 En los currículos, áreas, asignaturas, horarios escolares no es visible una intervención religiosa desde el modelo educativo, pero existen unas fuerzas culturales de lo católico y cristiano en las familias, donde la educación está atrapada por segmentarizaciones territoriales; por ejemplo, las escuelas ubicadas en las veredas con presencia de las iglesias, quedan atrapadas bajo los mandatos de los padres y madres que siguen su visión religiosa y se oponen a que en la escuela se practiquen las visiones propias de la cultura.

copian las recomendaciones de entidades internacionales en contenidos, evaluación, gestión y modelo de formación a los docentes, lo que globaliza la concepción y el modelo educativo.

La posibilidad de ser visibilizados emergió en la Constitución de 1991, que planteó una concepción liberal de recuperar derechos y deberes, de libertades, identidades, reconocimientos y diferencias que posibilitan un replanteamiento del modelo estatal hacia lo indígena. Esta realidad dio lugar a un ideal de paso de un país católico, apostólico y romano, como dice la Constitución de 1886, a uno pluriétnico y multicultural, como plantea la Constitución de 1991. El multiculturalismo liberal, al implementarse desde la Constitución, se convierte en otro factor de exclusión, porque en esa lógica multicultural se trata de mantener las estructuras diferenciales de sectores, clases y de conservación del modelo de gobernabilidad en las élites; por esta razón, desde los pueblos indígenas se adelantan propuestas de educación propia que insisten en un cambio que se traduce en el paso de la visión del multiculturalismo a la perspectiva de la interculturalidad, que, según como se realice, permite propuestas y opciones de diálogos interculturales.<sup>6</sup>

## La negación de las formas culturales de los pueblos indígenas como producción de violencia epistémica

La violencia epistémica se refiere a la forma como, bajo una intención ideológica desde el lugar del poder, se establece una forma discursiva que niega, desconoce o cambia la verdad sobre un actor o una cultura, es decir que se impone una interpretación histórica por fuera de la realidad. Toda postura de colonización que implica la forma de invisibilizar a los

pueblos indígenas es un tipo de violencia epistémica que impone códigos, símbolos y niega los propios de la cultura.<sup>7</sup>

El ingreso de la educación formal nacional en el pueblo misak ocurrió en las primeras décadas del siglo xx, con mayor evidencia después de 1930 por medio de la tutela de la Iglesia católica con la llegada de las hermanas Lauritas, siguiendo la Ley 89 de 1890 y la Ley 72 de 1892, que determinan la manera como debían ser gobernados los "salvajes" que fueran reduciéndose a la vida civilizada. Por ejemplo, en el artículo 1.º de la Ley 89 de 1890 se plantea:

La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas.

Además, el artículo 2 de la Ley 72 de 1892 dice que

El Gobierno reglamentará de acuerdo con la autoridad eclesiástica todo lo conducente a la buena marcha de las Misiones y podrá delegar a los Misioneros facultades extraordinarias para ejercer autoridad civil, penal y judicial sobre los catecúmenos, respecto de los cuales se suspende la acción de las leyes nacionales hasta que, saliendo del estado salvaje, a juicio del Poder Ejecutivo estén en capacidad de ser gobernados por ellas.

Como plantea Bonilla (2019), esta es la forma de declarar minoría de edad a los pueblos indígenas, con una intención de hacerlos dependientes de ciertas formas de tenencia de la tierra y de trabajo que favorecen a los hacendados y explotadores de indígenas y sus territorios. Esta realidad ocurrió permanentemente, hasta que los mismos indígenas se organizaron y recuperaron tierras y territorios desde el concepto de tierras ancestrales inalienables que pertenecen a los antiguos resguardos coloniales.

Para la sociedad mestiza y oligárquica de las élites de poder de los inicios del siglo xx la educación en los territorios indígenas y afrocolombianos es uno de los grandes logros del modelo republicano, de la llamada regeneración y del republicanismo de la

6 El diálogo intercultural es una construcción que pretende un equilibrio posible entre las concepciones, conocimientos, contenidos, áreas entre lo global y lo propio de la cultura, que promueve y permite el fortalecimiento de la visión de los pueblos indígenas en el contexto del ser colombiano que asume un diálogo con las tecnologías, los saberes de la ciencia, las comunicaciones y el mundo global. Este lugar requiere una perspectiva de diferencia y de intercambios entre lo intracultural, lo intercultural y lo transcultural que significa la construcción de currículos alternativos, propios en el diálogo global. El diálogo implica aspectos de relaciones, articulaciones y diferencias en lo intercultural, de reconocimientos entre una y otra cultura; lo transcultural en el sentido de aspectos comunes a todos, como la naturaleza y la humanidad, y lo intracultural como los aspectos propios de la raíz cultural dentro de sí misma.

7 La violencia epistémica la argumentan autores como Gayatri Chakravorty Spivak (2003), Santiago Castro Gómez (2000) y Genara Pulido Tirado (2009), entre otros.

época, porque significaba mantener una concepción de poder que discrimina y distancia a los sectores de la población de los territorios que no han sido integrados al modelo de Estado-nación para que, precisamente, por medio del modelo de evangelización y educación se integren estos territorios a la economía. Esto significa, en términos reales, la consolidación de la matriz colonial que pretende que en los territorios indígenas se imponga el modelo monocultural, monorreligioso, monolingüe, que niega la existencia de las diferencias entre culturas e idiomas.

La legislación general de la república antes de la Constitución de 1991 pretendía civilizar al "indio" por medio de las misiones. En *Siervos de Dios y amos de indios* (2006), Bonilla describe cómo los capuchinos evangelizaron a los indígenas de Putumayo y Caquetá, implementando un sistema educativo en el que debían renunciar a sus creencias tradicionales, que eran consideradas cosas del demonio, buscar lealtad a sus superiores —es decir a los doctrineros—, recibir los santos sacramentos e instruirse en los misterios de la santa religión (Bonilla, 2006).

Los procesos educativos de la labor misionera y evangelizadora del siglo xx se llevaron a cabo mediante la enseñanza del castellano como un modelo único de carácter colonial y republicano, en el cual se resaltaba la historia de los héroes de la madre patria y la hispanidad. Asimismo, buscaban implementar un proyecto educativo civilizatorio que consistía en construir una nación donde la Iglesia y los poderes públicos hicieran alianzas políticas e incorporaran a los pueblos indígenas para reducirlos en calidad de ciudadanos, sujetando los indígenas a las autoridades civiles y aprobando la explotación de las riquezas de sus territorios (Bosa, 2015).

Bajo la consigna de "la letra con sangre entra", el sistema educativo nacional se llevó a cabo siguiendo las políticas misionales impuestas desde el Estado, que, como ya dijimos, consistían en civilizar al "indio" y sacarlo de la barbarie en la que se encontraba, es decir, se pretendía que a partir de la forma y los contenidos de lo que se hace en la escuela, las familias validaran el sentimiento religioso occidental como única vía para llegar a la civilidad del "indio", por medio del progreso espiritual. Hablar el idioma y usar el

vestido propio era considerado un pecado; este último debía ser erradicado totalmente de los espacios cotidianos porque iba en contra del sistema misional.

En algunas entrevistas realizadas a mayores y mayores del pueblo misak sobre cómo era esta educación de las órdenes religiosas nos dice Clemencia Tumiña:

Yo recuerdo que nos daban catecismo que consistía en leer la biblia y practicar. En matemáticas, se aprendían los números; en español, se aprendía el abecedario de memoria e igualmente, en ética y valores nos enseñaban a rezar todo el tiempo. (Comunicación personal, 2020)

Otro mayor entrevistado afirma lo siguiente:

Nos impartían religión teniendo en cuenta que nosotros éramos infieles. Cuando se hablaba del Pishimisak, las monjas nos decían que teníamos que ir olvidando, que el camino a seguir no era eso... recuerdo a Francisca Teresa, quien administraba a las monjas, había otra que se llamaba Virgen del Carmen. En la mañana lo primero que hacíamos era arrodillarnos ante el altar antes del desayuno, asimismo, antes del almuerzo y la comida, antes de dormir, debíamos rezar. La hermana Teresa siempre nos recomendaba rezar al señor, como religión católica, hasta hoy la enseñanza religiosa, se imparte en la primera comunión, en el matrimonio, incluyendo la muerte. (Agustín Tombé, comunicación personal, 2020).

En esta misma perspectiva, un mayor misak nos comenta:

Yo estudié con las Lauritas, ahí nos enseñaban la sagrada biblia, donde incluía el Antiguo Testamento y el Nuevo Testamento, nos hacían rezar según los mandatos de la biblia, debíamos respetar al padre, debíamos cantar y rezar todos los días, los misak de esa época éramos obedientes; si no obedecían, las monjas nos castigaban el cual consistía en arrodillar sobre granos de maíz, eso fue en el año de 1949. (Taita Francisco Tombe, comunicación personal, 2021)

Por otro lado, un docente misak, ya jubilado, afirma lo siguiente:

Fui estudiante interno en las Delicias. Fue mi madre que me impulsó a estudiar ahí, a veces andaba a pie de las Delicias a la Campana, éramos tres compañeros, hice hasta cuarto de primaria, las clases eran catequesis As-tete que consistía [en] aprender de un libro pequeño que hablaba sobre obras de misericordia. Otro libro hablaba

sobre historia sagrada del Nuevo Testamento... del que debíamos memorizarnos. El quinto año estudié en el pueblo, donde cambié de vestido e ingresé a la escuela Adriano Muñoz, ahí me decían indio hijueputa, solo resistí un mes debido al grado de discriminación. Luego, ingresé en el colegio industrial, hoy técnico industrial, Ezequiel Hurtado, ahí terminé mis estudios. En ese tiempo hacían exámenes orales de Matemática, Geografía y Catecismo, en uno de esos exámenes estuvo presente mi papá, a mí no me preguntaban, me ignoraban por ser indio. Ya en el Ezequiel Hurtado empecé el bachillerato e igualmente había mucha discriminación. Al no aguantar la discriminación, un día, el profesor de Educación Física consiguió guantes de boxeo y nos mandó a pelear, no sé cómo, le di un puñetazo en la cara al estudiante que más molestaba, luego, lo hice llorar y nunca más llegó a molestar, se acabó la discriminación. (Taita Agustín Almendra V., comunicación personal, 2021)

Básicamente se debía aprender a rezar para conocer la palabra de Dios y salvar su alma; saber leer la biblia y memorizar los mandatos divinos, así no los practiquen, puesto que si no hacían caso, debían ser castigados; debían saber escribir para poder comunicarse con los superiores de la jerarquía eclesiástica, aunque esta acción era considerada peligrosa, porque si el "indio" aprendía a leer y escribir conduciría a tener la posibilidad de rebelarse e ir en contra del sistema político imperante en su momento. Este fue el caso del líder indígena nasa Manuel Quintín Lame, quien después de aprender a escribir y leer promovió un levantamiento contra la clase terrateniente en el Cauca, principalmente contra el terraje; su visión la transmitía en asesoría legal a los necesitados usando la "ley blanca" y escribiendo sobre cuestiones indígenas.

## Reconstrucción de la episteme misak<sup>8</sup> por medio de la educación propia

Desde mediados del siglo xx los epistemólogos han propuesto debates que refutan la idea de la verdad,

8 Desde la concepción misak, el término *episteme* tiene varias connotaciones. En forma directa significa *Isuile* ('pensamiento'), pero en el contexto misak se refiere al soñar misak (*Piele*), que se dice en relación con *Asha, Isua kusraile*, que es el vínculo de la acción con el ver-sentir-oir de las prácticas culturales que se vivencian con el hacer en el territorio-territorialidad. Se trata del saber misak ancestral que a la vez es conocimiento global, porque relaciona lo propio y lo universal ya que desde lo transcultural el conocimiento misak interactúa circularmente, que es una forma de conocer diferente del modelo global modernizante y racionalista que invisibiliza a estas otredades.

propiciando un cambio desde la filosofía, movilizándolo el lenguaje de la razón hacia el sujeto y produciendo una forma epistemológica de transformación entre la razón como base de verdad científica y los problemas de la vida y el vivir del sujeto.<sup>9</sup> Este proceso lleva a un cambio desde la filosofía, movilizándolo el lenguaje de la razón hacia el sujeto y produciendo una forma epistemológica de transformación entre la razón como base de verdad científica y los problemas de la vida y el vivir del sujeto. Entonces se modifica el lugar de sentido que se le da a la verdad científica para comenzar a construir otras referencias, no de la verdad sino de reconocimientos que modifican el registro de otras formas de ser-saber cómo el lenguaje, la vida, las relaciones sociales, los sentidos estético-existenciales, la diversidad y diferencia en las formas de ser y conocer; que producen también otras formas historiográficas de la ciencia, donde las palabras como *falsación* o *paradigma* se asumen como importantes para esa perspectiva de cambio.

Las elaboraciones de este cambio epistémico que se produce aportan y amplían las opciones de interpretación del conocimiento, los saberes y las culturas; se realizan nuevas concepciones, como el orientalismo de Edward Said (2008); críticas al colonialismo, como las de Frantz Fanon (2009), la autopoiesis de Humberto Maturana y Francisco Varela (1998), la ética de liberación de Enrique Dussel, la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2012a y 2012b) y la propuesta decolonial que plantea Anibal Quijano, entre otros. Estas visiones trabajadas en relación permiten reconocer enfoques como el de filosofías andinas de Joseff Estermann (2009), las cosmovisiones andinas y amazónicas en la concepción de mundo, todas como una relación epistémica entre Occidente y Oriente, como plantea la ecología política de Enrique Leff (2004) y las diferencias entre lo andino y lo global en la obra de Javier Medina (2010) y Simón Yampara (2008).

Las miradas de las ciencias en general afectan a las ciencias sociales y humanas que amplían las concepciones de simbolismo, representación, alteridad y

9 Gastón Bachelard (1938), Karl Popper (1963), Georges Canguilhem (1971), Michel Foucault (2001; 1968), Thomas Khun (2006), Imre Lakatos (1994), Paul Feyerabend (1986), Edgar Morin (2010), Michel Serres (1991), entre otros.

diferencias, retoman una concepción de naturaleza y de relación con la naturaleza distinta, plantean cambios en la concepción sobre lo étnico y la otredad, y logran una ampliación de lo social y cultural, que recrean la política de reconocimientos, derechos y deberes (lo que conocemos como diversidad cultural, étnica y lingüística) que se inscribe en la Constitución de 1991.

Estos cambios epistémicos y de lenguajes significan que esos otros, *los nadie*s que narra Eduardo Galeano, entran en una lógica de reconocimiento que no son producto de una dádiva de los gobernantes y científicos, porque corresponden con las luchas sociales de los movimientos de descolonización, los levantamientos de campesinos e indígenas por lograr una reforma agraria que responda a sus necesidades reales y territoriales. Se trata de un proceso de consecuencias entre lo que las ciencias modifican y la producción de reconocimientos presionados por las experiencias de luchas que generan una emergencia epistémica diferencial.

Un ejemplo de estos cambios epistémicos es la primera reunión de Barbados, que tuvo lugar entre el 25 y el 31 de enero de 1971, donde realizaron un seminario titulado "La situación del indígena en América del Sur. Aportes al estudio de la fricción inter-étnica en los indios no-andinos".<sup>10</sup> En él participaron quince intelectuales y activistas de las luchas indígenas en Latinoamérica, en cabeza de Guillermo Bonfil Batalla; por Colombia participaron Víctor Daniel Bonilla y Gonzalo Castillo Cárdenas. De esta reunión surgió la *Primera Declaración de Barbados por la liberación del indígena*, que representa la apertura a un pensamiento de ruptura con la mirada colonialista de los Estados, las misiones religiosas y la perspectiva antropológica, quienes desde sus políticas hacia los pueblos indígenas desconocen la realidad cultural, la autonomía territorial y la autoridad, ya que se plantea que los mismos pueblos indígenas se gobiernen en el sentido de liberación indígena. En 1974 y 1977 se realizaron otras reuniones.

Otro ejemplo concreto de cambios en los conocimientos son las luchas y la producción de conocimiento

que hay en ellas, que está presente en la creación de organizaciones y formas de lucha, como el proceso de surgimiento y permanencia de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), del Movimiento de Autoridades Indígenas del Sur Occidente (AISO) y de la creación de las Autoridades Indígenas de Colombia (AICO). En la ANUC se creó la Secretaría Indígena liderada por Manuel Trino Morales, que representa un pensamiento que toma y transforma la reforma agraria en los territorios, que beneficia las necesidades de territorio, autoridad, autonomía y cultura por medio de la unidad. De allí surgió el CRIC, impulsado por los pueblos nasa y misak el 24 de febrero de 1971 en Toribio, "a la cual asistieron representantes de los resguardos de Toribio, Tacueyó, San Francisco, Jambaló, Guambía, Tororó y Pitayó, así como dirigentes campesinos agrupados en el Frente Social Agrario- Fresagro" (Peñaranda, 2012, p. 21). Allí, entre muchos líderes reconocidos para llegar a este momento estaban Manuel Trino Morales, Javier Calambas, Julio Tunubalá, Juan Gregorio Palechor, que responden a la necesidad de hacer valer sus territorios colonizados por grandes haciendas y dominio politiquero, pero que asumen la consigna de recuperar los territorios para fortalecer la cultura.<sup>11</sup>

La riqueza epistémica, política y organizativa producto de las luchas indígenas es un referente tangible de cambio, que promueve el proceso de reconocimientos llevados a las leyes, decretos y normas, que tienen su origen en la presión de estas luchas, además de las normativas nacionales e internacionales, como el Convenio 169 de la OIT, que en Colombia se reconoce como la Ley 21 de 1991, que plantea la obligatoriedad de que en los territorios indígenas los temas educativos y de salud se trabajen desde el idioma y la cultura, es decir con currículos y metodologías especiales en el primer caso.

Las transformaciones de la educación en los pueblos indígenas producto de leyes y presiones sociales

<sup>10</sup> Las memorias del evento se publicaron en 1972. Bonfil Batalla plantea en el documento de la *Declaración de Barbados*, producto de la reunión de 1977, que esta edición fue confiscada casi en totalidad y fue reeditada en el 2019 por la Editorial Abya Yala de Quito.

<sup>11</sup> Como dice Bonilla: Los argumentos de recuperación de tierras tienen que ver con cómo plantea el Estado la Ley 135 de 1961 o Reforma Social Agraria, que otorga facultades al Instituto Colombiano de Reforma Agraria (Incora) para reestructurar las propiedades indígenas y, en caso necesario, "para dotar a éstas de las superficies adicionales o facilitar el establecimiento de la población excedente"; la segunda, para repartir los resguardos ya "reducidos". Pero las buenas intenciones de esta norma se contrarrestan al plantear que los indígenas paguen los predios que se les asignen (Bonilla, 2019).

son algunas de las posibilidades de emergencia de la educación diferencial. Esta característica no significa que en los pueblos indígenas no exista un interés por la educación global, o que no se esté implementando el modelo educativo que se plantea normativamente desde el MEN, se trata de cómo se pone en marcha la relación global-local, que se manifiesta en la episteme diferencial propia de las culturas andinas, amazónicas y pacíficas.<sup>12</sup>

La educación propia pretende que en la educación se materialicen visiones y propuestas que retomen los elementos de la cultura y sus conocimientos. Necesariamente se parte de las concepciones de idioma, cultura, autoridad, territorio, identidad, espiritualidad, trascendencia, ciclos de vida, que al relacionarse con los conocimientos de las áreas obligatorias de ley recrean un modelo significativo y diferencial en las formas de hacer de la institución educativa que hay dentro de los territorios indígenas.

La existencia de una diferencia epistémica de lo andino tiene una relación fuerte con el fundamento de la episteme misak, que está en *Namui pirə*, *Namui Usri* (nuestra madre tierra), que contiene una profunda cosmovisión expresada en su forma de estar, vivir y actuar con la naturaleza que los rodea, la cual se concreta en el territorio ancestral, el histórico y el actual, en su relación desde el origen, la cosmovisión y el idioma *namuy wam*, que mantiene la comunicación permanente con los tres mundos: cósmico de los astros, ancestral y el territorio donde se vive. Esta relación con el territorio la expresa el taita Avelino Dagua:

[...] más que una unidad geográfica significa la relación recíproca, existente desde los orígenes, entre *Pishimisak* y los hijos del agua; el territorio no se puede pensar ni vivir, sino que es un espacio vivo, en equilibrio con quienes habitan en él. Esta concepción sobre el territorio nos demuestra el papel que llegó a jugar el gran territorio *Misak* frente a la vida social, cultural y política de los hijos del agua desde antes y después de la llegada de los europeos a nuestro *Nu pirau*,<sup>13</sup> continente. (Dagua, 2005, p. 53. Énfasis en negritas en el original)

12 Del litoral Pacífico de Colombia.

13 El manejo de lo territorial va ligado al equilibrio del espíritu del Misak con las fuerzas cósmicas entre el espacio y tiempo, pues de lo contrario se afrontaría el caos en lo material y espiritual del universo Misak. El telar representa el territorio.

La representación territorial es *Namui Pir*, que se concreta en las formas de "estar en el mundo" que plantea la visión misak. Se diferencia del ser de Occidente global porque se trata de relaciones entre el estar y el hacer, centrado o situado, que significa un territorio cambiante por la forma cultural de relacionarse con los climas, tiempos y cambios en el territorio.<sup>14</sup> Esta concepción de la episteme misak es una emergencia sociocultural que responde a las lógicas propias de la cultura, del territorio, del idioma y de las prácticas culturales, de acuerdo con esa política particular de "estar en el mundo".

Esta opción de "estar en el mundo" se representa y vive de diversas formas en la cultura y en el territorio y se expresa en la riqueza de nombrar, sentir y estar que son: *Metrap*, como relación con la memoria ancestral que hace el territorio, es decir, las espirales; *Pasrap*, remite al estar ahí de modo permanente, del territorio que significa y dice; *Wap*, que orienta el vivir el territorio en el recorrido; los *Pishimarəpik*, quienes acceden a los tres mundos y dialogan con sus naturalezas; *Isup*, es el vivir pensando a favor de la comunidad, de sentir y estar en relación con el territorio; *Mekap*, que profundiza las relaciones con el territorio y quienes lo conforman; *Piap*, es el estar soñando despierto o dormido, que interpreta lo que la naturaleza comunica; *Uñipik*, corresponde con estar en relación del cordón umbilical que tiene que ver con los tres mundos con los cuales convive el Misak; *Kəp*, que remite a existir en el territorio, a lo que existe, como las plantas, los espíritus y las aguas (Programa de Educación del Pueblo Misak, 2018, p. 62).

Estas relaciones de conocimientos se trabajan en la educación propia por medio del Proyecto Educativo Misak-PEM, que se organiza por "tejidos de saber" para primera infancia, primaria, secundaria, extraedad escolar y Ala Kusrei Ya Misak Universidad. Este tejido parte de las denominadas espirales de educación y

14 El territorio entra en ambivalencia cuando se le denomina resguardo, que es un espacio muy pequeño para vivir un territorio, los Misakmera marcan las fronteras en el territorio de acuerdo a los climas: *Kətrakmera* que remite a las sabanas o paramos que ocupan el 75 % del territorio, en este espacio geográfico se encuentran los sitios sagrados del territorio. *El Kausrə* remite al cultivo de los alimentos de clima frío, los mayores lo denominan territorio Macho debido a las alturas y pendientes que caracterizan a este medio, y *El Wampisrə*, que tiene montañas de ondulación más suave, pendientes menos fuertes, un clima más cálido y suelos de mejor calidad; los mayores lo denominan territorio hembra. En esta región se encuentran todas las tierras recuperadas (Dagua, 2005).

formación, que son: Territorio, Cosmovisión, Prácticas Culturales y Autoridad. En cada nivel educativo estas espirales funcionan como fundamentos de la educación misak, y cada espiral se asocia con otras formas relacionales de la cultura que se definen como principios y generan una posibilidad de conocimientos propios misak para la pervivencia como pueblo.

Cada una de estas espirales, al llevarlas a la práctica, dispone unos lineamientos educativos y pedagógicos según las formas de relacionarse con las áreas de ley, que se implementan siguiendo la concepción de proyectos de salón de clases o grado escolar, por medio de prácticas que se realizan en unos *espacios pedagógicos* ligados a la cultura como son: la enseñanza del namtrik o idioma propio; los recorridos por el territorio; los encuentros en el *nak chak* o fogón centro de la casa grande; el seguimiento al ciclo del *Pi-* (aguas) en el despliegue que emerge en el ojo de agua, el páramo, el aróris, la nube, el aguacero y el río que permite el flujo continuo del *Piurek*, o hijos del agua; la recuperación de las semillas y su siembra según los ciclos climáticos y de las aguas o lluvias; las prácticas culturales de los tejidos, las músicas y las danzas.

Esta concepción de educación propia de tejidos, espirales, espacios pedagógicos, se profundiza en las *sabidurías ancestrales invisibles e invencibles* a la mente moderna y al modelo de Escuela-global-civilizatoria, enraizando lo misak-misak en la espiritualidad, que despliega cinco raíces: el Sentir-Escuchar-Senso-percepción -"Məṛəp", el Observar-Ver-Visionar-"Aship", el Pensar-Intuir "*Isup*"-saber hablar "*waminchip*" y El Hacer-Practicar-Mover-"*Marəp*", que son las formas naturales del aprendizaje del misak (Programa de Educación del Pueblo Misak, 2018, p. 7).

## Conclusiones

El hablar de saberes y conocimientos indígenas nos remite a recorrer el camino que trazaron los antiguos, *shurmera* y *shuramera* que habitaron el territorio ancestral, que trata del cómo seguir las huellas que dejaron los sabios y sabias que hoy permanecen intactas, a la espera de ser re-descubiertas, con sus símbolos impregnados en las piedras, y hacen un llamado a que volvamos a caminar en la palabra y en el territorio.

Nuestros ancestros dejaron sus enseñanzas para que las nuevas generaciones misak sigan resistiendo, reivindicando las prácticas culturales sin perder la identidad. En la actualidad, el papel de la escuela entre los misak consiste en fortalecer la cultura por medio de tres dinámicas muy importantes: lo intracultural, lo intercultural y lo transcultural. Lo intercultural es donde se quiere que las nuevas generaciones misak puedan conocer su identidad, manteniendo vivo su idioma ancestral y todo lo referente a los usos y costumbres de su pueblo, que sigan el camino de los sabios. Lo intercultural es que además de lo interno de la cultura los misak conozcan el mundo global en términos interculturales. Este es un proceso educativo que se lleva a cabo en todo el territorio misak cuyo currículo, tanto en primera infancia como en primaria, secundaria, extraedad escolar y Ala Kusrei Ya Misak Universidad nos permite interactuar con otras culturas, mediante el diálogo, la concertación y la convivencia respetando a las otredades. Con estas prácticas sociales se busca un equilibrio social con las demás culturas. La realidad actual misak nos permite ser globales porque formamos parte del Estado colombiano y del mundo, pero a la vez somos locales, porque compartimos con campesinos afrocolombianos, población urbana y otros pueblos indígenas; es decir, podemos ser interculturales en la palabra y en la práctica social relacionándonos continuamente a nivel económico, político y cultural. Lo transcultural son las relaciones con otros mundos, del cosmos, la naturaleza, la humanidad con quienes interactuamos desde los tejidos sociales de lo intracultural y comprendemos que la existencia de otros mundos significa estar inmersos en la aldea global con identidad, sin perder los fundamentos y principios del ser misak, que se concretan en las formas de estar haciendo de la educación misak en relación con las diversas expresiones vivas que existen en el planeta que no son solo los humanos.

Esta perspectiva de la cultura misak nos permite afirmar que hay situaciones que nos hacen re-pensar cómo Occidente nos conduce hacia un mundo inmerso en su racionalidad y que produce formas de invisibilización, por tanto, desconoce los saberes de las demás culturas. Pero, al mismo tiempo, este fenómeno social es reversible, puesto que en la actualidad

emergen nuevos derroteros a través del movimiento indígena a nivel continental; es decir, en términos de Boaventura de Sousa Santos, hay una sociología de las emergencias que re-nacen desde los territorios ancestrales con hechos sociales e históricos que reivindican las luchas de los pueblos originarios y materializan sus idearios mediante propuestas incluyentes que conducen a la visibilización de diferentes formas de pensamiento sin discriminación.

## Referencias

- Bachelard, G. (1971). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bonilla, V. D. (2019). La destrucción de los grupos indígenas colombianos. En G. Grunberg (coord.), *La situación del indígena en América del Sur: Aportes al estudio de la fricción inter-étnica en los indios no-andinos* (pp. 65-84). Quito, Abya Yala.
- Bonilla, V. D. (2006). *Siervos de Dios y amos de indios*. Universidad del Cauca.
- Bosa Bastien, A. (2015). Volver: El retorno de los capuchinos españoles al norte de Colombia a finales del siglo XIX. *Historiología*, 7(14), 141.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-162). Clacso.
- Dagua, A. (2005). *La voz de nuestros mayores*. Cabildo Indígena de Guambia, Santiago Territorio Misak.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Estermann, J. (2009). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología (Iseat).
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Tecnos.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Galeano, E. (1993). Los nadies. En *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2012). *Culturas híbridas*. Paidós.
- Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia*. Sophia. Colección de Filosofía de la Educación, 8, 101-146.
- Herrera Ángel, M. (2017). La demografía colonial como proyecto político. Jaime Jaramillo y la ideología de la "modernidad". *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 44(1), 49-69.
- Khun, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Lakatos, I. (1994). *Pruebas y refutaciones: La lógica del descubrimiento matemático*. Alianza Editorial.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- Maturana, H. y Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Auto-poiesis: La organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.
- Medina, J. (2012). *Mirar con los dos ojos, gobernar con los dos centros: Insumos para profundizar el proceso de cambio como un diálogo de matrices civilizatorias*. Garza Azul.
- Morin, É. (2010). *El método 3. Conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Peñaranda, D. R. (2012). La organización como expresión de resistencia. En *Nuestra vida ha sido nuestra lucha: Resistencia y memoria en el Cauca indígena*. Centro de Memoria Histórica.
- Programa de Educación del Pueblo Misak (2018). *Educación misak: La educación diferencial del pueblo misak*. s. e.
- Pulido T., G. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, 24(1 y 2), 173-201.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Clacso.
- Said, E. (2008). *Orientalismo*. DeBolsillo.
- Santos, B. de S. (2012a). *De las dualidades a las ecologías*. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía, Remte.
- Santos, B. de S. (2012b). *Una epistemología del Sur*. Clacso y Siglo XXI.
- Serres, M. (1991). *Historia de la ciencia*. Cátedra.
- Spivak, C. G. y Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- Stavenhagen, R. (2001). Conflictos étnicos y Estado nacional: Conclusiones de un análisis comparativo. *Estudios Sociológicos*, 19(1), 3-25.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros: Reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo 1). Abya Yala.
- Yampara, S. y Temple, D. (2008). *Matrices de civilización: Sobre la teoría económica de los pueblos andinos*. Ediciones Qamañ Pacha/Fundación Qullana Suma Qamaña, Fdqsuqa.
- Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes: El mestizaje americano en la sociedad futura*. Altamira.

## Diálogo del conocimiento

En este artículo, Gerardo Tunubalá y Javier Fayad discuten las implicaciones sociales y culturales para el pueblo Misak de la imposición del modelo educativo a comienzos del siglo xx por el gobierno colombiano. Dicho modelo, descrito por los autores como homogeneizante y misional, introdujo una serie de prácticas a partir de las cuales se invisibilizaron las formas epistémicas propias del pueblo indígena, incluyendo su relación con el territorio y su ancestralidad, su concepción del tiempo y del mundo en general. En el texto, dicha invisibilización histórica se presenta como una forma de dominación basada en el "racialismo", proceso que se enuncia como un proyecto ideológico europeo que construye la "otredad" racial y que se impone a partir de la creación de representaciones peyorativas sobre los pueblos indígenas. Así, la invisibilización histórica de estas formas epistémicas es una forma de violencia epistémica. Las narrativas de miembros de la comunidad describiendo las experiencias educativas dan cuenta de dicha violencia y de sus consecuencias en las identidades culturales.

Como apuesta, los autores introducen un nuevo modelo educativo que surge de la resistencia y organización de los pueblos indígenas en Colombia, especialmente en el Cauca. En contraste con la perspectiva multicultural propuesta por la constitución de 1991, este modelo se construye desde un enfoque intercultural que recoge las cosmovisiones indígenas. En el caso del pueblo Misak, el Proyecto Educativo Misak (PEM) se organiza alrededor de tejidos de saber y la enseñanza de la lengua. Dicen los autores que esta es una educación propia de tejidos, espirales y espacios pedagógicos en donde se profundiza en las sabidurías ancestrales invisibles e invencibles. Así, el PEM responde al modelo educativo colonizador con una propuesta de reexistencia como reconocimiento y mecanismo de visibilización histórica. El artículo nos adentra en esta exploración y nos invita a reflexionar sobre la forma en la cual los proyectos educativos responden a proyectos colonizadores y la necesidad de resistir dichos proyectos desde las epistemes locales.

Luz Valoyes-Chávez