



autor : Juan Carlos Jurado
título : Florero azul
año : 2019



Educación propia y educación occidental del pueblo Nasa Páez Huila, Colombia







Volumen 8 N.º 58
enero - junio de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e22442

Indigenous
Education and
Western Education
of the Nasa Páez
People, Huila,
Colombia

Educação própria e
educação ocidental
do povo Nasa Páez,
Huila, Colômbia

Solanyer López-Álvarez*  

Daniela Rodríguez-Jiménez**  

Carlos Zabala-Castro***  

Fecha de recepción: 21-11-2024

Fecha de aprobación: 03-06-2025

CÓMO CITAR

López-Álvarez, S., Rodríguez-Jiménez, D. y Zabala-Castro, C. (2025). Educación propia y educación occidental del pueblo Nasa Páez Huila, Colombia. *Nodos y Nudos*, 8(58), e22442. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num58-22442>

* Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE y Universidad de Manizales. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Cali, Colombia. solanyer.lopez@correounivalle.edu.co

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE y Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Fundación Territorios. daniela.rodriguez@fundacionterritorios.org

*** Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE y Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. SAPIENCIA. Área Metropolitana del Valle de Aburra. carlos.zabala@metropol.gov.co





Volumen 8 N.º 58
 enero - junio de 2025
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e22442

RESUMEN

Este artículo analiza las articulaciones y tensiones entre la construcción del *proyecto educativo comunitario* (PEC) del pueblo Nasa Páez de Huila y la educación occidental. La metodología de la investigación fue cualitativa, con un enfoque comprensivo-hermenéutico. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, entrevistas, grupos focales y talleres. Se trabajó con docentes, rector, autoridades, familias y estudiantes. Se halló que el PEC es una construcción académica y política de carácter intercultural, que enfrenta constantes tensiones internas y externas con el Ministerio de Educación Nacional. En este contexto, el pueblo indígena lucha por la preservación de su historia, lengua, costumbres, y el reconocimiento de su autonomía y de sus saberes ancestrales.

Palabras clave: educación propia; interculturalidad; educación occidental

ABSTRACT

This article analyzes the articulations and tensions between the construction of the Community Education Project of the Nasa Páez Huila People and western education. The research methodology was qualitative with a comprehensive hermeneutic approach, the techniques used were participant observation, interviews, focus groups and workshops. We worked with teachers, principal, authorities, families and students. It was found that the PEC is an academic and political construction of intercultural character, which lives in constant internal and external tensions with the Ministry of National Education, where the indigenous people struggle for the preservation of history, language, customs, recognition of their autonomy and their ancestral knowledge.

Keywords: indigenous education; interculturality; western education

RESUMO

Este artigo analisa as articulações e tensões entre a construção do Projeto Educativo Comunitário (PEC) do povo Nasa Páez de Huila e a educação ocidental. A metodologia da pesquisa foi qualitativa, com uma abordagem compreensiva-hermenéutica. As técnicas utilizadas foram observação participante, entrevistas, grupos focais e oficinas. Trabalhou-se com professores, diretor, autoridades, famílias e estudantes. Constatou-se que o PEC é uma construção acadêmica e política de caráter intercultural, que enfrenta constantes tensões internas e externas com o Ministério da Educação Nacional. Nesse contexto, o povo indígena luta pela preservação de sua história, língua, costumes e pelo reconhecimento de sua autonomia e de seus saberes ancestrais.

Palavras-chave: educação própria; interculturalidade; educação ocidental

Introducción

Pretender conocer las relaciones entre el *proyecto educativo comunitario* (PEC) y la educación occidental nos lleva, en primera instancia, a reconocer que la educación indígena propia se desarrolla en el sujeto mismo, en su *origen* y su *derecho mayor*. Esta educación ha transitado por las luchas de los pueblos indígenas, ancestrales y milenarias, lo que significa que existen desde antes de la colonia —lo cual no será abordado en este artículo, por no ser de nuestro interés—. No obstante, se evidencia cómo los pueblos indígenas asentados en el departamento del Huila crean, en 1991, el Comité para la Educación, como primer paso hacia la integración de los pueblos indígenas de la región. Dicho comité dio origen a la Organización de Pueblos Indígenas del Huila (ODEPIH), estructura organizativa que permitió el fortalecimiento de los procesos internos a nivel regional y al interior de cada comunidad. Este escenario de encuentro y articulación desapareció a causa de inconsistencias en su estructura organizativa.

Los conocimientos logrados con la ODEPIH son retomados por los pueblos indígenas y para el año 2000 en la ciudad de Neiva, se crea el Concejo Regional Indígena del Huila – CRIHU el cual tiene como objetivo “la representación política de las comunidades indígenas del Huila, pertenecientes a los pueblos Nasa, Misak, Yanakunas, Pijaos y Embera Chami, a través de la reivindicación de la integridad de derechos humanos y étnicos”. (Consejo Regional Indígena del Huila, 2000, s. p.)

Los pueblos indígenas que conforman el Consejo Regional Indígena del Huila se encuentran principalmente en el suroccidente del departamento, en municipios como La Plata, La Argentina, Nátaga, Íquira, Pitalito, San Agustín, San José de Isnos, Palestina y Neiva. Allí habitan los pueblos Nasa, Misak y Yanacuna, organizados en cabildos y resguardos, los cuales se reconocen como espacios de vida, de lucha y de memoria colectiva. El territorio, para estos pueblos, no es solo una extensión geográfica, sino la base sobre la cual se construye la vida, se camina la palabra y se sostienen los saberes y principios que guían su existencia. Estos territorios, organizados como resguardos indígenas, se respaldan jurídicamente en la Ley 89 de 1890 y en el Decreto 1088 de 1993, normas

que reconocen la autoridad propia y el derecho a la autonomía de los pueblos. Desde allí se fortalecen los lazos comunitarios y se sostiene la cultura que cada pueblo ha decidido preservar a lo largo del tiempo, aun frente a los múltiples intentos de desarraigo y fragmentación.

Con la creación del CRIHU se propone el primer Programa de Educación y Cultura, con el deseo de implementar una educación indígena propia dentro de las instituciones educativas indígenas del Huila. Luego de muchos esfuerzos, fruto de la participación en distintas *mingas comunitarias*¹, en el año 2013 el Programa de Educación logra la Administración de los establecimientos educativos indígenas del departamento, conforme al Decreto 2500 de 2010,² en articulación con la Secretaría de Educación Departamental.

Dicha administración propuso implementar en cada institución educativa indígena un Proyecto Educativo Comunitario que planteara la visión *escuela-territorio*, en contraposición a la concepción *escuela-institución*. Esta sería la diferencia nuclear entre la perspectiva educativa de los pueblos indígenas y la de los no indígenas. Esta visión debe sustentarse no solo en el Consejo de Mayores, sino también en los *planes de vida*³ de cada pueblo, como parte de un proceso político-organizativo.

Construir estos PEC implicó nuevos retos, especialmente para la comunidad educativa. Por ello, paralelo al proceso de estructuración institucional, se ha evidenciado un proceso de formación del talento humano: primero como normalistas, con apoyo de la Secretaría de Educación Departamental, y luego con un enfoque intercultural, en articulación con la Escuela Normal Superior del municipio de Pitalito, Huila. Asimismo, se ganaron espacios de capacitación, talleres y

1 Es la forma de trabajo tradicional de cada pueblo indígena, es un esfuerzo colectivo para lograr objetivos comunes.

2 Es importante anotar que el Decreto 2500 de 2010, aunque transitorio, permitió la contratación de la administración de la educación propia de las comunidades indígenas, en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). No obstante, solo hasta el año 2025, a través del Decreto Ley 0481, se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública de Estado. Dicho decreto fue sancionado posteriormente a la terminación del proyecto de investigación que dio pie al presente artículo.

3 Plan de desarrollo que diseña cada resguardo para su forma organizativa desde la cosmovisión de cada pueblo.

procesos de sensibilización en torno a la recuperación y fortalecimiento de la lengua propia.

De esta manera, se ha situado el concepto de *interculturalidad* como eje para fortalecer las apuestas en educación indígena propia. Esta se plantea en términos de un diálogo de saberes que, si bien parece una alternativa para armonizar la diversidad de conocimientos —y que fue institucionalizada mediante el Decreto 1953 de 2014—, también conlleva tensiones que la comunidad indígena experimenta de forma constante en su vida cotidiana. Algunas de estas tensiones están relacionadas con la preservación de la historia, la lengua, las costumbres, el reconocimiento de la autonomía y la conservación del tejido entre escuela, familias y comunidad, el cual refleja su identidad como pueblo indígena. Todo esto ocurre en el marco del encuentro entre la educación occidental y la educación propia.

Este artículo se propone responder a la pregunta: ¿Cuáles son las articulaciones que se dan entre el Proyecto Educativo Comunitario de la institución educativa Kue Dsi'j y la educación occidental en el resguardo indígena Nasa Páez Huila, del departamento del Huila, Colombia? Para abordar esta cuestión, se desarrolló una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, que tuvo una duración de dos años (2020-2022), y en la cual se trabajó con docentes, rector, coordinadora, autoridades del resguardo, familias y estudiantes. Se realizaron entrevistas, grupos focales, talleres y observación participante. A continuación, se presenta el marco conceptual que fundamentó la investigación, seguido por la metodología, los resultados y, finalmente, las conclusiones del estudio.

Referentes conceptuales

En este apartado se retoma el desarrollo de la categoría *educación propia*, tanto desde la comprensión del pueblo indígena Nasa Páez de Huila como desde las construcciones realizadas por la institución educativa Kue Dsi'j, por tratarse de una categoría no solo conceptual, sino también contextual.

Educación propia

La educación propia, reconocida como un derecho de las comunidades indígenas y como una actividad financiada por el Estado, ha sido el resultado de

luchas sociales, históricas y políticas libradas por los pueblos originarios en todo el continente americano —Colombia no ha sido la excepción—. En nuestro país, la educación formal dirigida a las comunidades indígenas estuvo en manos de la Iglesia católica desde principios de la década de 1970, cuando se renovó el Concordato de 1887⁴ entre la Misión Católica y el Estado, en 1973.

A partir de la Ley 20 de 1974 la educación escolarizada para los grupos étnicos en Colombia pasó a estar en manos de la Iglesia bajo la modalidad de contrato, con la misión de evangelizar, con el poder de administrar y dirigir las escuelas. También tenían la facultad para crear, trasladar escuelas y nombrar docentes. Dentro de sus creencias estaba la concepción de la superioridad de la raza blanca y sus costumbres y la misión de civilizar e integrar a la cultura nacional a las minorías étnicas. (Arbeláez y Vélez, 2008, p. 9)

Muchas comunidades opusieron resistencia a esa educación formal religiosa impartida en las instituciones educativas públicas y privadas del país. En consecuencia, implementaron propuestas educativas alternativas desde sus territorios, aunque no contarán con reconocimiento legal.

Las comunidades indígenas fueron arrasadas en la conquista, acabando con la forma de vida. La iglesia tomó posesión de la educación y gira entorno a las enseñanzas cristianas, las creencias, ritos y formas de vida indígena quedan en el olvido. Históricamente los pueblos indígenas fueron dominados a través de la educación, los indígenas a través de la historia buscan reivindicar sus derechos por medio de las luchas y la unidad, para volver a construir sus propios pensamientos, revitalizar los principios... redescubrir nuestras raíces, no volver al pasado. (I. E. Kue Dsi'j, 2019, p. 6)

Que la educación de las comunidades indígenas en Colombia haya estado en manos de la Iglesia católica produjo procesos de aculturación tan profundos que, en muchas de ellas, se ha ido perdiendo

4 Un concordato es un convenio internacional firmado entre el Estado Vaticano y otro Estado. El Concordato de 1887 fue un tratado firmado por el Papa León XIII, máximo pontífice del Vaticano en la época, y el presidente de Colombia, Rafael Núñez. Básicamente, este establecía el catolicismo como la religión oficial del país y le otorgaba a la Iglesia católica una serie de beneficios y prerrogativas especiales.

la lengua y las costumbres, a pesar de la resistencia sostenida de los pueblos.

La lengua materna o idioma nasa yuwe, es fuente de cultura y de vida de nuestro pueblo. Desafortunadamente también se está perdiendo. Hoy, ya no se les enseña a las nuevas generaciones el idioma propio. En algunos casos los jóvenes sienten vergüenza de hablar su lengua. Los padres, aunque sepan hablar el idioma propio, no lo enseñan a sus hijos, porque creen que van a hablar mal el castellano, porque no lo ven necesario o porque no quieren que sus hijos "pasen vergüenzas" hablando en un idioma diferente al castellano. (I. E. Kue Dsi'j, 2019, p. 14)

Por esta razón, se considera indispensable, para la dignidad, el respeto y el reconocimiento de la multiculturalidad en nuestro país, que la educación de las comunidades indígenas esté en manos de las propias comunidades. Gracias a los avances organizativos y normativos, muchos resguardos en Colombia cuentan con sus propias instituciones educativas, donde se imparte educación propia desde preescolar, pasando por la primaria y hasta la secundaria. Incluso, en Popayán, departamento del Cauca, existe la primera universidad indígena de Colombia: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN).

Para poder impartir su educación propia, las comunidades indígenas han adaptado los proyectos educativos institucionales (PEI), reconfigurándolos hasta convertirlos en una propuesta propia, construida por toda la comunidad: el *proyecto educativo comunitario* (PEC), el cual presenta elementos de la formación tradicional occidental, reinterpretados y reformulados por las comunidades. Por ello, no se habla de una *malla curricular*, sino de un *tejido curricular de saberes*.

La *educación propia*, contrariamente a lo que suponen quienes no se han aproximado al concepto, no es un sistema educativo que niegue al otro ni lo diferente. No se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje que desconozca lo distinto, sino que lo integra y lo interpreta para generar una comprensión auténtica, más allá de la simple memorización de datos. Asimismo, la educación propia constituye una forma de reivindicar la identidad y la diferencia dentro de un sistema educativo que busca la homogenización de todos los habitantes del territorio. Es

el medio mediante el cual las comunidades indígenas han logrado salvaguardar sus raíces en medio del desarrollo y la implementación de un sistema educativo que sigue los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

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. (Bolaños y Tattay, 2012, p. 48)

Tradicionalmente, en Colombia, la denominada cultura occidental ha tenido tal influencia que la mayoría de los ciudadanos cree que la educación al estilo europeo es superior, que los idiomas hablados en el viejo continente son más valiosos y que las creencias judeocristianas son las únicas y verdaderas, representadas principalmente por el catolicismo. Es por ello —y por muchas otras razones— que la educación propia adquiere hoy un papel fundamental en nuestra sociedad.

Bolaños y Tattay (2012) sostienen que la educación propia proyecta su acción más allá de la ciencia occidental, para permitir la incidencia y generación de distintos tipos de conocimiento, en los que el pensamiento científico occidental es un componente que se reapropia conforme a las particularidades de cada cultura.

La escuela tradicional en Colombia ha priorizado, dentro de sus currículos, la enseñanza del español, las matemáticas, la biología, la religión y la historia, entre otras asignaturas.

La promesa de una praxis educativa descolonizadora plantea, entonces, problemas impensados: ¿cómo enseñar historia desde una concepción temporal no lineal?, ¿cómo definir las áreas de estudio sin reproducir la división entre naturaleza y cultura? En definitiva, estas preguntas nos remiten a un interrogante central: ¿es posible construir una propuesta educativa intercultural? (Levalle, 2020, p. 23)

Históricamente, tanto en Colombia como en América Latina, ha habido un proceso de homogenización

y occidentalización de la cultura que ha invisibilizado a los pueblos originarios, sus formas de vida, creencias y tradiciones. Lamentablemente, la educación no ha sido ajena a estos procesos, e incluso ha sido usada para imponer una forma de vida. Por ello, las comunidades indígenas del país, en constante resistencia y haciendo valer los derechos políticos, sociales, económicos y culturales que han ganado con esfuerzo, han creado un Sistema Educativo Indígena Propio.

El PEC emerge como una contrapropuesta al PEI, establecido en la Ley General de Educación para todas las instituciones educativas del país. La diferencia fundamental está dada precisamente por el ingrediente comunitario dado por la participación de los pueblos en todas las esferas de la educación. (Medina, 2015, p. 172)

En los pueblos indígenas, lo político, lo organizativo y lo académico son de carácter comunitario. Las decisiones que afectan a la colectividad se toman en asamblea. Por ello, el Sistema Educativo Indígena Propio busca ser una herramienta que responda a las verdaderas necesidades del pueblo, trascendiendo la función de formar bajo los estándares del MEN para convertirse en un medio de transformación. Así, se evita formar ciudadanos homogeneizados con una percepción occidentalizada y productivista de la vida.

Medina (2015) señala que "la construcción del PEC se lleva a cabo en asambleas generales, en las cuales toda la población participa, concibiendo así propuestas de pensamiento colectivo a partir de la oralidad" (p. 173).

Esta tensión con los representantes del MEN no surge por el simple cumplimiento de estándares, ni porque se impongan metas o contenidos contrarios a los principios del PEC, sino por el desconocimiento de los procesos educativos propios de los pueblos indígenas por parte de quienes auditan la educación de niños, niñas y adolescentes en todo el país.

En este arduo trabajo, también destacan las problemáticas generadas por el sistema de evaluación nacional, que no representa adecuadamente los procesos formativos de los estudiantes de la I. E., sino que mide conocimientos estandarizados por el MEN. Esto deja a muchos estudiantes de la I. E. Kue Dsi'j por fuera de los parámetros establecidos. Esta preocupante tensión es descrita por uno de los docentes:

El sistema de evaluación que tenemos de manera general trae como consecuencias hacer sentir a los estudiantes menos al no responder esas preguntas estándares, al no acertar esas preguntas como que nos hacen sentir menores, como que no damos esa talla de lo que está diseñado esa evaluación, para proyectar una solución, es valorar lo que pueden hacer cada uno de nuestros estudiantes. (Docente 5, comunicación personal, 9 de junio de 2021)

El Sistema Educativo Indígena Propio ha estructurado su *tejido curricular* siguiendo ciertos estándares del MEN, con el fin de encajar dentro del sistema nacional de educación. A pesar de haber desarrollado sus propios contenidos, aún no ha podido establecer un modelo evaluativo que responda a sus necesidades específicas. A ello se suma la tensión constante generada por las auditorías del MEN sobre el PEC y su sistema de evaluación.

Esta problemática ha sido abordada en múltiples espacios académicos y comunitarios con los pueblos indígenas, buscando diversas alternativas. Sin embargo, es necesario construir nuevos horizontes educativos que reconozcan la influencia del contexto inmediato —en este caso, la comunidad— sobre los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Dispuesto así,

una evaluación desde la ideología crítica en contexto indígena significaría la valoración de sus experiencias y de sus formas particulares de construir conocimiento, lengua y cosmovisión. En este sentido, la evaluación buscaría comprender cómo se construyen activamente las categorías de significado en las comunidades y territorios indígenas, para permitirle a los estudiantes ubicarse en su historia y actuar en ella. (Vargas, 2019, p. 203)

De igual forma, "considerando procesos de negociación de todos los implicados, estos procesos serán comunicativos y su objetivo es lograr la concientización social y comunitaria" (Vargas, 2019, p. 203).

Finalmente, se destacan las tensiones y contradicciones que se presentan frente a los saberes ancestrales, especialmente en relación con la irrupción de elementos culturales y prácticas sociales ajenas, como las relaciones de los jóvenes con los medios tecnológicos. El rector de la I. E. afirma:

[Inicio de cita] Los medios tecnológicos están afectando a los niños, quienes ahora están metidos en el cuento

del Facebook, redes sociales, todo eso afecta también, porque el mensaje que se les da ahí a los niños no es educativo sino cosas de menor importancia, entonces eso ha afectado también. (Rector, comunicación personal, 7 de junio de 2021)

Las interacciones con el *afuera* han generado una división dentro de la comunidad. A su vez, este hecho ha afectado las relaciones intergeneracionales y la preservación de las costumbres y tradiciones propias. Por esta razón, en una *minga de pensamiento pedagógico* —espacio de reunión y reflexión que se realiza periódicamente en la comunidad—,

se hizo un diálogo de saberes sobre la importancia de rescatar los saberes de los mayores, ya que, por el desinterés de la familia, la comunidad, autoridad tradicional y otros actores hemos dejado de lado la educación propia y nos hemos sumergido solo en la parte de los conocimientos occidentales, haciendo que eso nos divida las formas de pensar y ver el mundo desde una óptica propia de pueblos originarios. (Programa de Educación y Cultura del Consejo Regional Indígena del Huila, 2020, s. p.)

En ese contexto, se discutía la urgencia de rescatar los saberes tradicionales más allá de la formulación del *proyecto educativo comunitario*, puesto que no se puede permitir la pérdida de la memoria y la tradición. Uno de los mayores expresó:

Es muy importante que los padres de familia, desde casa, conozcan y enseñen el origen de su identidad, para poder educar en el ser, sentir, pensar y hacer, pero, si nuestros hijos no conocen el verdadero valor del ser Nasa, estaremos expuestos al exterminio propio como pueblos [...] La fuerza espiritual nos da vida para que los pueblos indígenas sigamos perviviendo en el tiempo y en el espacio, donde debemos propender por nuestras semillas de vida para dejarles una enseñanza (memoria) y una educación acorde a las necesidades nuestras y que nos permita reivindicar nuestros derechos. (Acta de Pensamiento Pedagógico e Investigativo, 2020, s. p.)

Durante las mingas de pensamiento, las mayores y los mayores han expresado su descontento por la desconexión que se ha producido entre los saberes tradicionales y los procesos educativos. De ahí la importancia de retomar las formas propias de transmisión del conocimiento, a fin de garantizar la pervivencia del pueblo Nasa y recuperar las

denominaciones propias para nombrar ese conocimiento ancestral.

Metodología

Se realizó una investigación cualitativa entre 2020 y 2022, con un enfoque comprensivo-hermenéutico, orientado a comprender la experiencia humana de los habitantes del resguardo indígena, anclada en sus contextos históricos, biográficos y políticos. Como lo expresa Odman, citado en Sandoval (2002), este tipo de investigación busca "incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva doble de presente y pasado" (p. 67).

Desarrollo metodológico de la investigación

El camino recorrido en esta investigación comenzó con la revisión de antecedentes investigativos que permitieron establecer el estado del conocimiento sobre las categorías consideradas relevantes. Posteriormente, se elaboró el marco teórico y se diseñó la metodología, lo que dio paso a la creación de los instrumentos para el trabajo de campo. Una vez recolectados los datos, se procedió a su sistematización. El proceso finalizó con el análisis de los resultados.

Técnicas de recolección

Las técnicas empleadas en esta investigación fueron las siguientes:

1. Revisión documental: se revisaron los archivos de la I. E. Kue Dsi'j —actas de reuniones, resoluciones de las directivas, comunicados públicos y el *proyecto educativo comunitario*— con el propósito de comprender mejor las interacciones entre la comunidad educativa y la comunidad en general. Estos documentos también permitieron identificar aspectos relevantes de quienes los produjeron, como sus intereses, su comprensión de la realidad y su perspectiva sobre el objeto de estudio.
2. Entrevistas semiestructuradas: se realizaron al rector de la institución educativa, a la coordinadora académica, a la gobernadora del resguardo y al vicegobernador. Estas entrevistas permitieron

recoger sus percepciones sobre la construcción de una educación indígena propia y las implicaciones de su implementación en el resguardo.

3. Grupos focales: se llevaron a cabo con estudiantes de básica secundaria y sus familias, generando un espacio de socialización en el que se compartieron experiencias en torno a la participación en la construcción del *proyecto educativo comunitario* y su implementación en la institución educativa.
4. Taller reflexivo: se concertaron dos escenarios de participación comunitaria con familias, estudiantes de básica secundaria, docentes y autoridades tradicionales. Estos espacios facilitaron el diálogo de saberes con el objetivo de reflexionar sobre las comprensiones que cada

actor ha tenido respecto al modo en que el PEC interviene en sus cotidianidades y sobre cómo han aportado colectivamente a su construcción e implementación.

5. Observación participante: desde el primer contacto con la comunidad educativa de la I. E. Kue Dsi'j, se observaron las formas de interacción entre docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y autoridades tradicionales, con el fin de identificar cómo estas relaciones influyen en los comportamientos de los distintos actores y configuran su manera de habitar el territorio.

Categorías y subcategorías de análisis

Se retomaron en esta investigación las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

Tabla 1.
Matriz categorial

Categoría	Subcategoría	Sujetos	Componentes
Proceso educativo	Comunitario	Familias, jóvenes, docentes, directivas y autoridades tradicionales	Narrativas sobre los procesos colectivos en la construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio.
	Políticas propias	Directivas docentes y autoridades tradicionales	Narrativas sobre acuerdos y disensos en torno a la educación propia.
	Normatividad estatal	Rector	Relatos sobre la relación entre la normatividad nacional y el Sistema Educativo Indígena Propio.
	Cosmovisión ⁵	Autoridades tradicionales	Narrativas sobre sus prácticas ancestrales.
	Diálogo de saberes	Docentes, directivas docentes y autoridades tradicionales	Relatos sobre las interacciones entre el Sistema Educativo Indígena Propio y las disposiciones estatales.
Proceso político organizativo	Ley de origen	Autoridades tradicionales	Narrativas sobre las leyes y normas de la comunidad.
	Plataforma de lucha	Presidente y vicepresidente del CRIHU	Narrativas sobre la escuela como acontecimiento político y expresión de resistencia cultural.
	Mandatos	Programa de Educación y Cultura (CRIHU)	Narrativas sobre las relaciones entre escuela, comunidad y cosmovisión.

Fuente: elaboración propia.

5 La *cosmovisión* se convierte en una subcategoría de análisis puesto que es uno de los *principios* y fundamentos del PEC de la I. E. Kue Dsi'j. Para la comunidad educativa de dicha institución educativa, la cosmovisión "es el conocimiento y pensamiento profundo de nuestro origen, de la relación con el cosmos y la posibilidad de existencia. Incluye nuestra ley de origen o derecho mayor, ley que deviene el sentido de la vida, movimiento y caminos del universo, con sus espacios interiorizados y transmitidos de generación en generación en la vida cotidiana a través de la tradición oral, los ritos y rituales, los sueños, los cantos, las prácticas productivas, dentro de un sistema simbólico" (Proyecto Educativo Comunitario, 2019, p. 11).

Sujetos participantes

Los participantes de este estudio fueron algunos jóvenes estudiantes de básica secundaria de la I. E. Kue Dsi'j, así como familias, docentes, directivos docentes, autoridades tradicionales y miembros de la comunidad en general.

Resultados

Mediante el Decreto 2406 de 2007, se legalizan los procesos de los pueblos indígenas en torno a la educación propia y se crea la Mesa Nacional de Concertación de la Política Educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia, concebida como un espacio para la construcción de políticas públicas en materia educativa *de y para* los pueblos indígenas. Esta instancia dio origen al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), mecanismo mediante el cual se concreta la educación propia en las instituciones educativas indígenas, a través del *proyecto educativo comunitario* (PEC). Este, a su vez, representa la materialización de los logros alcanzados por la lucha de los pueblos indígenas por el reconocimiento de su autonomía y la reivindicación del derecho a contar con un sistema educativo propio, lucha que ha tenido lugar en diversos escenarios durante décadas y que aún no concluye.

La estructura general del PEC y sus componentes refleja el pensamiento integral del pueblo Nasa, reconociéndose como una herramienta útil tanto para los docentes como para la comunidad en general. Dicha herramienta busca alcanzar los objetivos planteados en el *plan de vida* del resguardo, no solo en el ámbito educativo, sino también en los planos político y administrativo. Un ejemplo de ello se evidencia en los objetivos del PEC, donde se proponen acciones estratégicas para el desarrollo integral de la comunidad, el fortalecimiento de los liderazgos y la promoción de la participación en los espacios comunitarios. En ese sentido, el primer objetivo establece:

Contribuir a la formación integral de las personas en el ejercicio del liderazgo en su comunidad desde el conocimiento, valores, actitudes, prácticas propias y externas, para continuar promoviendo la participación comunitaria, basados en la cosmovisión Nasa, perviviendo y trascendiendo como pueblos con sentido de pertenencia

culturalmente diferenciados. (Institución Educativa Kue Dsi'j, 2019, p. 60)

Incentivar la participación comunitaria con base en un conocimiento profundo del propio origen y fortalecer las condiciones para la supervivencia cultural y espiritual del pueblo son actos políticos que articulan el PEC con los procesos político-organizativos del resguardo.

Otro de los objetivos señala: "Fortalecer y conservar la lengua nasa yuwe, promoviendo la recuperación de algunas palabras para revitalizar su uso y valoración" (Institución Educativa Kue Dsi'j, 2019, p. 60). Fortalecer el idioma constituye también una estrategia de preservación de la identidad cultural y, por tanto, un acto político por la autonomía y la autodeterminación de los pueblos.

Asimismo, se establece como objetivo: "Implementar estrategias propias en administración, gestión y financiamiento que permitan el buen desarrollo del proceso educativo en la propuesta *En minga tejiendo sabiduría* - PEC de la I. E. Kue Dsi'j" (Institución Educativa Kue Dsi'j, 2019, p. 60). Este enunciado, además de establecer un principio organizativo, refuerza la dimensión política del proyecto educativo, que se entreteje con los procesos comunitarios.

Por último, se destaca la necesidad de fortalecer las relaciones entre *escuela, comunidad, cultura y naturaleza*, expresiones fundamentales del proceso educativo que el PEC busca cultivar. La educación propia, así entendida, trasciende la función meramente formativa —limitada a generar individuos útiles para la sociedad—, al evidenciar una preocupación profunda por conservar el tejido que une estos elementos vitales. Ello demuestra que el PEC no solo es una construcción académica, sino también una apuesta política del pueblo Nasa.

Ahora bien, el *proyecto educativo comunitario*, llamado *Pkhaakheçx Piiywejxa's Umnxii* (*En minga tejiendo sabiduría*), es una estrategia pedagógica que contribuye al desarrollo del *plan de vida* del pueblo Nasa, centrado en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia. Este proyecto educativo recoge y propone alternativas frente a las problemáticas productivas, ecoambientales, sociales y culturales del resguardo. Asimismo, armoniza y fortalece

tanto los procesos educativos cotidianos como la educación escolarizada.

El PEC se reconoce como un proceso político dentro del resguardo, debido a que este se construye con la participación y concertación de la comunidad, exponiendo sus necesidades, objetivos y sentires del territorio, haciendo una reflexión permanente y pertinente hacia el reconocimiento y valoración cultural del pueblo Nasa con los principios del movimiento indígena que son: "Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía". (Consejo Regional Indígena del Huila, 2020, s. p.)

En minga tejiendo sabiduría: Pkhaakheçx Piyywejxa's Umnxii está organizado en tres componentes:

- » Componente político organizativo: comprende todos los lineamientos generales del proceso educativo, orientados desde la ley de origen o cosmovisión, el Derecho Mayor, el derecho consuetudinario y los mandatos comunitarios. Este componente convoca a la reflexión en las mingas de pensamiento, en el marco de la identidad cultural, y fortalece al pueblo Nasa.
- » Componente administrativo: constituye el espacio para decidir, orientar, planear, organizar, evaluar, gestionar y acompañar los diferentes escenarios —o mingas de pensamiento—, con el fin de fortalecer el sistema de educación propia, bajo las orientaciones de la comunidad, para pervivir como pueblo.
- » *Tejido curricular de saberes* (componente pedagógico): se fundamenta en los principios del pueblo Nasa y está orientado a la pervivencia y fortalecimiento del proceso educativo. Parte de la realidad indígena y busca dotar a los estudiantes de herramientas necesarias para desenvolverse de manera eficaz frente a las situaciones propias de su comunidad y de otras culturas (Institución Educativa Kue Dsi', 2019, p. 7).

El *tejido curricular de saberes*, como componente pedagógico, se fundamenta en el *plan de vida* del pueblo Nasa y reconoce la educación como el camino que se transita desde su cosmovisión. Ese tránsito se teje desde el fogón; es el camino para entrelazar pensamiento, historia, sabiduría, normas y ley de origen,

en relación con el mandato de la madre tierra. Para el pueblo Nasa, el tejido tiene una gran significación: cada hilo representa sabiduría y cada figura, historia. Por eso, las mujeres tejen plasmando su conocimiento y ayudando a proteger la madre tierra.

En síntesis, este *tejido curricular* tiene como propósito fundamental contribuir a la formación de niños, niñas y jóvenes en su ser Nasa y ser social. El diseño propuesto permite reconocer las realidades del contexto, adquirir conocimientos y saberes propios, desarrollar sentido de pertenencia por la identidad cultural y construir procesos claros sobre *qué* se aprende y *cómo* se aprende, en relación con didácticas propias. Estas didácticas consideran la creación y el diseño de recursos y medios para una enseñanza-aprendizaje bilingüe.

Esta articulación conlleva el surgimiento de tensiones que emergen al poner en práctica las políticas educativas establecidas en el *sistema educativo indígena propio* (SEIP), mediante la implementación del PEC. Esta debe responder, además, a los demás procesos sociales, culturales, económicos, políticos y administrativos al interior del resguardo. Así, se evidencian también las tensiones entre el resguardo y el Ministerio de Educación Nacional por la puesta en marcha del PEC.

Tensiones internas y externas del proyecto educativo comunitario

En el trabajo de campo desarrollado para esta investigación, fue posible evidenciar diversas tensiones y contradicciones, tanto internas como externas, que surgieron entre los diferentes miembros de la comunidad a partir de la implementación del PEC. Estas tensiones se presentan a nivel institucional, pero tienen repercusiones comunitarias, y se manifiestan principalmente en las decisiones que la comunidad debe asumir para garantizar que el PEC responda a los intereses ancestrales del pueblo Nasa.

Una primera tensión se origina en la falta de credibilidad hacia los procesos educativos propios. Esta situación afecta profundamente el trabajo de los líderes indígenas, quienes han luchado por sostener el mensaje de su cosmovisión frente a la imposición de un sistema educativo global. Cuando docentes y estudiantes no logran conectarse con la educación

propia, por falta de reconocimiento o identidad, se tiende a priorizar la construcción de conceptos desde la lengua española, con el propósito de asegurar su permanencia en el tiempo. Al respecto, la coordinadora manifestó en su entrevista que

a este PEC le falta muchísimo, acomodar toda esa parte de nombres, que no se llame el *componente pedagógico*, sino, *tejido curricular de saberes*, que este PEC debe tener un nombre, que no se debería llamar *proyecto* sino *proceso*, y que no se llama ahora *proyecto educativo comunitario* sino *en minga tejendo sabiduría*. Las dificultades han sido más que todo también, en tiempo de sentarnos con los Thê'h wala⁶ y dedicarnos a darle esa transicionalidad a este proceso. Más que todo hacerle entender a los profes y a los niños de este proceso de educación propia. (Coordinadora, comunicación personal, 7 de junio de 2021)

Esta decisión de articular lo curricular con lo propio constituye el punto de partida para fortalecer la autonomía en los procesos educativos. Abre paso a la interculturalidad como sustento conceptual de las propuestas pedagógicas y les otorga legitimidad ante el Estado. Sin embargo, las tensiones que genera este tránsito son evidentes en el territorio, donde prevalece el temor a lo nuevo y la dificultad para aceptar los cambios por los que tanto se ha trabajado. Muchos padres de familia mantenían un esquema mental sobre cómo debía ser la educación de sus hijos. En palabras de la coordinadora de la I. E. Kue Dsi'j,

fue súper duro romper ese esquema porque estábamos muy acostumbrados a ver matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, o sea las nueve áreas fundamentales basadas en lineamientos y estándares, y los docentes; inclusive el PEC no era PEC, si no PEI. Teníamos muy marcado esa estructura de PEI en el plan de estudio y en las prácticas culturales. (Coordinadora, comunicación personal, 7 de junio de 2021)

Las tensiones que se presentan ante la resistencia hacia un modelo de educación tradicional occidental, o frente a saberes específicos de dicho modelo, han sido evidenciadas en las narrativas de diversos actores del resguardo. Sin embargo, estas tensiones no surgen únicamente por descontento o incompreensión

hacia lo que proviene del *afuera*, sino también por las dificultades inherentes al proceso de cambio y a la complejidad de implementarlo en el territorio.

Asimismo, en la comunidad se percibe una escasa convicción respecto de lo que se está haciendo:

Los que dinamizan la educación propia en nuestra comunidad, algunos, algunas, no están totalmente convencidos de lo que nosotros estamos haciendo, aparte de eso, pues, la institucionalidad nos pone como en tela de juicio lo que nosotros hacemos en el marco de la educación propia, muchas veces todo el trabajo, toda la dinámica de la educación propia en "Semillas de Vida"⁷ no es tenida en cuenta por las institucionalidades. (Docente 2, comunicación personal, 11 de junio de 2021)

La convicción en la ejecución de un proyecto colectivo es fundamental. Perder la credibilidad del proceso, debido a la falta de compromiso de algunos actores, resulta contraproducente, especialmente cuando la tarea implica demostrar capacidad y autonomía ante instituciones que históricamente han buscado imponer su modelo educativo, sin tener en cuenta las particularidades sociales, económicas, religiosas, étnicas y culturales.

Esta problemática permite evidenciar cómo las tensiones internas por la implementación del PEC en el resguardo Nasa Páez, Huila-Rionegro, interactúan con las tensiones generadas por la rigidez institucional del Ministerio de Educación Nacional (MEN) frente a la educación propia de los pueblos indígenas.

El segundo párrafo del artículo 55 de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) establece: "Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones". Sin embargo, el MEN exige que esa educación propia incluya, en su pensum académico (*tejido curricular*), áreas como español, ciencias sociales, biología, entre otras, y que el sistema de evaluación utilizado sea el mismo que se aplica en las instituciones educativas no indígenas. Estas exigencias generan una fuerte tensión en las comunidades indígenas.

Durante el desarrollo de un taller reflexivo, se preguntó a los docentes de la I. E. Kue Dsi'j: ¿Cuáles

6 Sabio tradicional que ejerce como autoridad espiritual —anciano sabio—.

7 Denominación propia de la atención a la primera infancia del resguardo.

son las problemáticas que presenta la implementación del PEC? Uno de ellos respondió: "La primera problemática es la estructura de educación dominante occidental, sí o sí, eso domina a nivel nacional y en todos los pueblos de Colombia" (Docente 3, comunicación personal, 9 de junio de 2021).

Las tensiones entre los actores involucrados en el PEC y el MEN no se limitan a la imposición de contenidos curriculares. También deben cumplirse exigencias administrativas: presentación de informes, balances, diligenciamiento de formatos, cumplimiento de estándares, metas de cobertura, entre otros. Esta presión constante genera dificultades. Así lo expresó otro docente durante el taller reflexivo:

Otra problemática es el cumplimiento al Ministerio de Educación Nacional, entonces muchas veces salimos corriendo, a responder a los mandatos que establece el MEN, en vez de responder a las necesidades del resguardo, respondemos más a los mandatos del MEN. [...] Serían las demandas en caso de incumplimiento de los mandatos del MEN porque ellos, si no respondemos con una documentación, pues de una vez tenemos las miles de demandas encima, eso sería por el momento de algo muy general. (Docente 1, comunicación personal, 9 de junio de 2021)

Los requerimientos del MEN, que deben atenderse en cortos plazos, corresponden al proceso de monitoreo y evaluación que dicha entidad realiza sobre las instituciones educativas públicas. La I. E. Kue Dsi'j, al hacer parte del sistema nacional, también está sujeta a auditoría. En este sentido, la coordinadora académica relata: "Cuando viene el auditor... antes de todo eso le echamos la retahíla de cómo estamos estructurados para que vaya entendiendo de acuerdo a la auditoría que nos va preguntando todo el proceso que tenemos" (Coordinadora, comunicación personal, 7 de junio de 2021).

Sin embargo, no todas las auditorías han sido respetuosas. En ocasiones, quienes las realizan desconocen el funcionamiento del Sistema Educativo Indígena Propio y han sido irrespetuosos con las directivas de la institución. Como lo comenta la coordinadora: "Hemos dado con unos auditores, que ¡jum!, más que todo, hemos dicho al CRIHU que exija auditores que conozcan del proceso" (Coordinadora, comunicación personal, 7 de junio de 2021).

Esta tensión con los representantes del MEN no se debe únicamente a la exigencia del cumplimiento de estándares, ni a la imposición de metas o de contenidos contrarios a los principios del PEC. La raíz del conflicto está en el desconocimiento de los procesos educativos propios de los pueblos indígenas por parte de quienes auditan la educación de niñas, niños y adolescentes en todo el país.

En este contexto de exigencia institucional, se evidencian también problemáticas con el sistema de evaluación nacional, el cual no representa adecuadamente los procesos educativos de los estudiantes de la I. E., sino que mide su desempeño con base en indicadores de impacto estandarizados por el MEN. Esto deja a muchos estudiantes de la I. E. Kue Dsi'j por fuera de los parámetros establecidos. Uno de los docentes lo describe así:

El sistema de evaluación que tenemos de manera general trae como consecuencias hacer sentir a los estudiantes menos al no responder esas preguntas estándares, al no acertar esas preguntas como que nos hacen sentir menores, como que no damos esa talla de lo que está diseñado esa evaluación, para proyectar una solución, es valorar lo que pueden hacer cada uno de nuestros estudiantes. (Docente 5, comunicación personal, 9 de junio de 2021)

De igual forma, el tema de la espiritualidad y la imposición de ciertas creencias religiosas —particularmente de carácter monoteísta— ha generado choques culturales y dificultades a la hora de concebir, diseñar e implementar un proyecto de formación basado en la educación propia. Al respecto, el rector de la institución educativa comentaba:

Tenemos influencias de algunas sectas religiosas, acá tenemos la Alianza Cristiana, la Pentecostal, movimiento misionero, entonces ellos retoman mucho lo que es la parte del ser supremo no más, entonces lo nuestro lo van dejando a un lado, entonces eso se ha venido influenciando a las nuevas generaciones, entonces vienen con otra concepción, entonces eso nos limita mucho, para fortalecer, para hacer actividades, actos culturales y hacer ver a las mismas comunidades lo que es la esencia de la vida nuestra. (Rector, comunicación personal, 7 de junio de 2021)

De este modo, las creencias religiosas generan contradicciones culturales al interior de la

comunidad. Al intentar desarrollar actividades orientadas al fortalecimiento de la educación propia, surgen resistencias por parte de algunos habitantes del resguardo. La coordinadora académica comenta: "El Sek Buy⁸ no fue muy aceptado acá y según la educación propia, según otras instituciones Nasas, estas ceremonias son muy propias de los Nasas, pero aquí para los cristianos, decían que no, que quien se habían inventado esto" (Coordinadora, comunicación personal, 7 de junio de 2021).

En este punto, resulta relevante comprender la diferencia —o convergencia— entre los conceptos de *espiritualidad* y *religiosidad*. Desde su etimología, ambos podrían reconocerse como conceptos que pueden coexistir en una misma comunidad sin necesidad de entrar en disputa por su práctica o seguimiento. Comprender su raíz puede contribuir a un mayor respeto y reconocimiento de las distintas creencias dentro de la comunidad.

Hablar de *religiosidad* implica reflexionar sobre la historia de las diversas religiones del mundo y sobre las prácticas culturales que se han institucionalizado para seguir determinada fe. García-Alandete (2002) señala que la "religiosidad también puede entenderse mediante la expresión en la conducta personal de la relación del hombre con Dios, en términos de experiencia religiosa, insertada en un contexto histórico, social y cultural determinado" (p. 111).

Por otro lado, el concepto de *espiritualidad* apela al conocimiento interior y a la conexión con el espíritu. Según Rodríguez *et al.* (2011), "la palabra espiritualidad proviene del occidente cristiano, *Spiritualis* que es una traducción de la palabra griega *pneumatikos* ('según el espíritu o lleno de espíritu'), de ahí que significaría 'vivir desde el espíritu', 'vivir a partir de la fuente del espíritu'" (p. 112).

Ambas perspectivas permiten reflexionar sobre las diferencias y semejanzas entre estos dos conceptos. Al respecto, Rivera y Montero (2007) consideran que

el concepto de *religiosidad* se contraponen al de *espiritualidad*, conceptualizando a la *religiosidad* como una dimensión que se vive en lo social, siguiendo ritos, normas,

comportamientos, conocimientos y valores que pautan la vida de los creyentes interesados en la búsqueda de lo divino, aunque no necesariamente en búsqueda de la experiencia de lo divino. Mediante estos ritos, normas y comportamientos, la religiosidad adoctrina y congrega a las personas, confiriendo a los creyentes conocimientos que les facilitaría la búsqueda de lo divino. (p. 111)

Una comprensión comparativa similar es ofrecida por Sperry y Shafranske (2005), quienes afirman:

Las definiciones de *espiritualidad* y *religiosidad* que obtienen mayor consenso son aquellas que se refieren a la *espiritualidad* como una realidad *incorpórea* orientada a la trascendencia, y referida a la experiencia religiosa personal, y en la que la religiosidad es entendida como una entidad social que posee una teología, un conjunto de tradiciones, normas y rituales definible. (p. 111)

Con el ánimo de propiciar la convergencia armónica de ambos conceptos en una comunidad, Wnuk y Marcinkowski (2014) señalan que "la religiosidad y la espiritualidad otorgan un sentido a la vida e influyen de manera positiva en el bienestar psicológico y satisfacción con su vida en una persona" (p. 111). Esta definición brinda un fundamento respetuoso para la convivencia entre habitantes de una comunidad con creencias diversas, reconociendo la libertad de culto y de expresión personal.

Estas reflexiones sobre las distintas creencias religiosas que conviven en el resguardo evocan la mirada intercultural, que busca construir sociedades más justas a partir de la participación activa de todos sus integrantes, sin imposición de modelos culturales occidentalocéntricos ni de economías capitalistas globalizadas. Como lo afirma Walsh (2008), se trata más bien de una construcción que tiene que ver con una cosmología de la vida en general, que incluya los saberes ancestrales de un pueblo, así como su relación con la naturaleza y la espiritualidad; pretensiones que aún se ven retenidas por las estructuras coloniales del poder.

Para el pueblo Nasa, así como para todos los sectores sociales que han sido occidentalizados, la educación desde la interculturalidad representa un gran reto. Como lo plantea Bernabé (2012),

construir culturas alternativas y entender la propia cultura a partir de la del otro; entonces, lo intercultural a nivel educativo intentará crear procesos de aceptación

8 Ceremonia del 21 de junio llamada "Nuevo sol", que celebra el inicio del año andino. Es el inicio de la siembra y la fertilidad de la madre tierra.

y valoración de la diferencia mediante prácticas educativas globales, inclusivas, cooperativas, que incluya en su currículo los conocimientos que son útiles a todos, sin importar la cultura de pertenencia, para evitar la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. (p. 73)

Este es el camino que viene transitando el *proyecto educativo comunitario* de la I. E. Kue Dsi'j, el cual continúa construyéndose y fortaleciéndose a partir de los desafíos que impone la interculturalidad y el diálogo de saberes. En este último, los conocimientos, saberes y *epistemes* interactúan, se entrecruzan, dan lugar a disputas sobre lo que se sabe y lo que no, y promueven la transformación de prácticas diferenciadamente ignorantes en prácticas diferenciadamente sabias.

La posibilidad misma del diálogo de saberes requiere conciencia de la *incompletud* en la que nos encontramos todos y todas. La interculturalidad no es únicamente un asunto de los pueblos indígenas: implica un desafío colectivo. Cada visión del mundo es siempre local e incompleta, y debemos esforzarnos por armonizarlas en este tránsito complejo que nos impone la diversidad que habitamos.

Conclusiones

El proyecto educativo comunitario (PEC) es un instrumento de planeación que permite la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio, creado por la legislación colombiana y regulado por el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, no puede entenderse como una herramienta meramente técnica o instrumental, carente de alma. El PEC es camino, es proceso y es tejido.

Es camino, porque se viene andando desde la época de la colonia, tiempo desde el cual mayores y mayores han entregado su vida para preservar la memoria de sus ancestros, mantener sus creencias y prácticas culturales, y transmitir su lengua de generación en generación.

Es proceso, porque es flexible, está en permanente crecimiento y adaptación. No es un proyecto terminado, ni una escritura en piedra que obligue a todos a cumplir mandatos inmutables, sino una letra viva que sigue fluyendo, armonizando los saberes ancestrales del pueblo Nasa con los conocimientos occidentales

del mundo moderno. Así, genera una amalgama sincrética entre educación propia e interculturalidad.

Es tejido, porque ha sido creado colectivamente. Cada miembro del resguardo aporta desde su saber, desde su sentir, desde su ser Nasa. Cada contribución es vital para la comunidad: desde los consejos de los sabios espirituales, las orientaciones político-organizativas de las mayores y los mayores, hasta los aportes de madres, padres, docentes y estudiantes, incluyendo también las ideas frescas e innovadoras de los más jóvenes. Este tejido se ha construido para cubrir y proteger la identidad del pueblo Nasa, al tiempo que le permite interactuar con la sociedad occidental contemporánea.

De igual manera, los procesos político-organizativos del pueblo Nasa hunden sus raíces en las arenas profundas del tiempo. Cada pueblo originario del continente americano ha tenido, desde antes de la colonización, su propia forma de gobierno. En el caso del pueblo Nasa, la organización política es comunitaria: los trabajos vinculados a la tierra se hacen de manera colectiva y colaborativa, y las decisiones importantes del resguardo se toman colectivamente en escenarios de discusión, reflexión y decisión, conocidos como *mingas de pensamiento*. Esta estructura político-organizativa ha hecho posible el proceso de resistencia y lucha por la preservación de la identidad, la reivindicación de derechos ancestrales, la recuperación de los territorios y la consolidación de un gobierno propio con autonomía administrativa.

Ahora bien, los procesos político-organizativos del resguardo Nasa Páez Huila-Rionegro y el *proyecto educativo comunitario* de la I. E. Kue Dsi'j son elementos constitutivos de un mismo sistema social, que se retroalimentan permanentemente. Aunque en un inicio la educación propia surgió como resultado de la resistencia y las luchas políticas, hoy el PEC nutre la organización política del resguardo al formar estudiantes en liderazgo y participación, promoviendo el accionar colectivo en aras de mejorar las condiciones de vida de la comunidad. Como respuesta, mayores, mayores, cabildantes y la comunidad en general, que participan activamente en las mingas, aportan sus saberes y experiencias para fortalecer este proyecto educativo que permanece en crecimiento y transformación.

Finalmente, podemos afirmar que en el *proyecto educativo comunitario* (PEC) de la comunidad indígena se viven cotidianamente las tensiones y relaciones analizadas en este artículo. La manera en que estas tensiones son abordadas por los actores responsables de su implementación puede manifestarse como una forma de reivindicación de la educación propia. En este sentido, el PEC promueve y fortalece las tradiciones ancestrales de la comunidad, la ley de origen y la construcción de una identidad colectiva y comunitaria. Sin lugar a duda, esta constituye una vertiente analítica que puede y debe profundizarse en futuras investigaciones.

Referencias

- Arbeláez, J. y Vélez, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena*. Universidad Eafit.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, (11), 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>
- 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. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/86>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. DO: 41 214. https://www.redjurista.com/Documents/ley_115_de_1994_congreso_de_la_republica.aspx#/
- Consejo Regional Indígena del Huila y Programa de Educación y Cultura del Consejo Regional Indígena del Huila. (2020). *Sistematización de los procesos educativos del Programa de Educación y Cultura de la Asociación de Autoridades Tradicionales filiales del Consejo Regional Indígena del Huila* (documento sin publicar). Autores.
- Consejo Regional Indígena del Huila. (2000). *Misión de la Organización*. <https://www.crihu.org/p/mision.html>
- García-Alandete, J. (2002). *Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral* [tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. <https://produccioncientifica.uv.es/documentos/5eb09cd0299952764111ff8a>
- Institución Educativa Kue Dsi'j. (2019). *Proyecto educativo comunitario. Resguardo Huila Rionegro, Íquira, Colombia* (documento sin publicar). Autores.
- Levalle, S. (2020). Cultivar conocimientos, cosechar otra educación. Experiencias desde la perspectiva indígena. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 49-68. <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.3>
- Medina, P. (2015). *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Ediciones Bajo Tierra.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Proyecto educativo comunitario (PEC)*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82804.html>
- Presidencia de la República de Colombia. (12 de julio de 2010). Decreto 2500 de 2010: Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=40017>
- Presidencia de la República de Colombia. (26 de junio de 2007). Decreto 2406 de 2007: Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66731>
- Presidencia de la República de Colombia. (7 de octubre de 2014). Decreto 1953 de 2014: Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de qué trata el artículo 329 de la Constitución Política. DO: 49 297. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59636>
- Programa de Educación y Cultura del Consejo Regional Indígena del Huila. (2020). *Sistematización de los procesos educativos del Programa de Educación y Cultura de la Asociación de Autoridades Tradicionales filiales del Consejo Regional Indígena del Huila* (documento interno de trabajo sin publicar). Autor.
- Rivera, A. y Montero, L. (2007). Medidas de afrontamiento religioso y espiritualidad en adultos mayores mexicanos. *Salud Mental*, 30(1), 39-47. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58230106.pdf>
- Rodríguez, M., Fernández, M., Pérez, M. y Noriega, R. (2011). Espiritualidad variable asociada a la resiliencia. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 11(2), 24-49. <https://www.yumpu.com/es/document/view/13238065/espiritualidad-variable-asociada-a-la-resiliencia-universidad-el->
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa (Módulo 4). En ICFCES (ed.), *Especialización en teoría, métodos y técnicas*

- de investigación social* (pp. 131-171). Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Sperry, L. y Shafranske, E. (2005). *Spiritually Oriented Psychotherapy*. American Psychological Association Publishing.
- Vargas, Y. (2019). Evaluación en contextos indígenas: el papel de las ideologías en la pertinencia cultural del proceso. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 197-208. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200197>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Wnuk, M. y Marcinkowski, J. (2014). Do Existential Variables Mediate between Religious Spiritual Facets of Functionality and Psychological Wellbeing. *Journal of Religion and Health*, 53(1), 56-67. <https://doi.org/10.1007/s10943-012-9597-6>

Diálogo del conocimiento

Este artículo cumple con el objetivo de describir el análisis de las articulaciones y tensiones entre la construcción del Proyecto Educativo Comunitario – PEC del Pueblo Nasa Páez Huila y la educación occidental. Justifica muy bien como el PEC emerge como una contrapropuesta al PEI, el enfoque comprensivo hermenéutico se hace presente a lo largo del texto comprendiendo y describiendo científicamente la experiencia humana de los habitantes del resguardo indígena. El artículo resalta cómo, a pesar de los avances en la implementación de una educación propia, el pueblo Nasa se enfrenta a dificultades tanto internas como externas. Internamente, hay una resistencia a abandonar los métodos tradicionales y a incorporar la educación occidental de manera completa. Externamente, el Ministerio de Educación Nacional sigue imponiendo parámetros rígidos, desde el currículo hasta los sistemas de evaluación, que no se alinean con las necesidades y cosmovisión del pueblo Nasa. Una lectura esencial para entender las complejidades de la educación indígena en Colombia y los esfuerzos de los pueblos originarios por reivindicar su autonomía y preservar su legado cultural.

Sonia Camargo