

CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTRASTACIÓN DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO DEL
PUEBLO NASSA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO
MULTICULTURAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EZEQUIEL HURTADO,
MUNICIPIO DE SILVIA, CAUCA



PAOLA ANDREA RENGIFO YANGANA

Trabajo de grado como para optar al título de:
MAGISTER EN ETNOEDUCACIÓN

Director:

ROBERTO FABIÁN GAVIRIA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
LÍNEA EN EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y ETNOEDUCACIÓN
POPAYÁN

2022

Nota de Aceptación

Director Trabajo de Grado

Evaluador

Evaluador

Popayán, Cauca, 2022

Agradecimientos

Desde lo más profundo de mi alma doy gracias a mi madre, a mi hermano que siempre me han apoyado, a mi familia por estar ahí siempre; a Miguel Darío, el rector de mi institución por su apoyo en esta investigación; a mi gran amigo y compañero de trabajo Julian Córdoba por estar en todo el proceso de recopilación de entrevistas y vídeos; a mis compañeros de trabajo, estudiantes, padres de familia y a toda la comunidad de Pitayo que gustosamente me brindaron sus conocimientos y elementos para que este proceso de investigación fuera lo que es hoy: una puerta a ese enlace entre nuestras comunidades.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1. Formulación del problema	14
2. OBJETIVOS.....	15
2.1 Objetivo General.....	15
2.2. Objetivos Específicos	15
3. JUSTIFICACIÓN.....	16
4. REFERENTES CONCEPTUALES	18
5. MARCO CONTEXTUAL.....	22
5.1. Contexto Geográfico	22
5.2. Contexto Emocional.....	22
5.3. Contexto Lingüístico.....	23
6. ESTADO DEL ARTE.....	24
7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	27
7.1. Instrumentos.....	29
7.2. Procesamiento de la información	30
8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	31
8.1. Pensamiento latinoamericano: fundamentos y contexto.....	31
8.1.1. <i>Pensamiento occidental: Universalidad y dominio.</i>	31
8.1.2. <i>El proyecto decolonial.</i>	35
8.1.3. <i>Fundamentos del pensamiento latinoamericano.</i>	37
8.1.4. <i>Reivindicación de saberes latinoamericanos.</i>	39
8.1.5. <i>Pensamiento intercultural latinoamericano.</i>	41
8.2. El pensamiento Nassa	42
8.2.1. <i>El pensamiento Nassa dentro del pensamiento latinoamericano.</i>	42
8.2.2. <i>La lengua Nassa como pensamiento.</i>	45
8.2.3. <i>El pensamiento Nassa como Cosmología.</i>	48
8.2.4. <i>El pensamiento Nassa como Geosofía.</i>	50
8.2.5. <i>La Minga indígena como proyecto de pensamiento.</i>	54
8.2.6. <i>Fundamento de una ética Nassa.</i>	56
8.3. Fundamentos pedagógicos del pensamiento Nassa.....	60

8.3.1. <i>De las pedagogías disciplinares a las pedagogías creadoras.</i>	60
8.3.2. <i>Las pedagogías del siglo XXI.</i>	64
8.3.3. <i>Fundamentos de una pedagogía Nassa.</i>	67
8.3.4. <i>La pedagogía Nassa como pedagogía de la liberación.</i>	71
8.3.5. <i>Currículo y transdisciplinariedad.</i>	76
9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	82
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
11. ANEXOS	93

ÍNDICE DE IMÁGENES

	Pág.
Imagen 1. Institución Ezequiel Hurtado	22
Imagen 2. Valores Nassa	23
Imagen 3. Comunidad Nassa de Silvia, Cauca.	24
Imagen 4. Cosmovisión Nassa	25
Imagen 5. Pedagogía y cosmovisión Nassa	72

RESUMEN

El presente proyecto de investigación, titulado: Conceptualización y contrastación del pensamiento filosófico del pueblo Nassa como estrategia pedagógica en el contexto multicultural de la Institución Educativa Ezequiel Hurtado, municipio de Silvia, Cauca establece una reflexión interdisciplinaria y transdisciplinar para reflexionar el valor pedagógico de la formación filosófica que discurre por las instituciones educativas del Cauca indígena. Se propone como interrogante central, ¿Cuáles conceptualizaciones y contrastes presentan el pensamiento propio del pueblo indígena Nassa frente al pensamiento filosófico occidental en el contexto multicultural de la asignatura de filosofía de la Institución Educativa Ezequiel Hurtado, municipio de Silvia, Cauca? Como objetivo general se establece: Retomar la cosmovisión del pueblo Nassa del Cauca y aplicarla al currículo del curso de filosofía, contrastándolos con los conceptos filosóficos del pensamiento occidental y el reconocimiento de la multiculturalidad en los estudiantes del nivel de educación media de la Institución Educativa Ezequiel Hurtado en Silvia, Cauca. Como resultado del proceso de investigación, en el documento se presentan los resultados en tres apartados: En el primero, se aborda el pensamiento latinoamericano: sus fundamentos y contexto; se analiza el proyecto decolonial, y la reivindicación del pensamiento latinoamericano y sus saberes desde una perspectiva intercultural. En el segundo, se explora y analiza el valor del pensamiento Nassa dentro del contexto latinoamericano y filosófico occidental. Aquí se expone el Pensamiento Nassa como ruptura, como cosmología, geosofía y se exponen los demás conceptos claves para comprender la concepción de ser vivo en la cultura Nassa, la Minga indígena como proyecto de pensamiento y sus fundamentos éticos y pedagógicos. En el apartado final, se exponen e interpretan los fundamentos del pensamiento Nassa, desde la perspectiva de las pedagogías creadoras, comprendiendo el valor de su enfoque formativo para los pueblos originarios latinoamericanos, es decir, como una pedagogía de la liberación que aporta a la construcción de su currículo propio desde la interculturalidad y la transdisciplinariedad.

Palabras clave: Pensamiento Nassa, interdisciplinariedad, filosofía, currículo, multiculturalidad, decolonialidad.

ABSTRACT

The present research project, called: Conceptualization and contrast of the philosophical thought of the Nassa people as a pedagogical strategy in the multicultural context of the Ezequiel Hurtado Educational Institution, municipality of Silvia, Cauca, establishes an interdisciplinary and transdisciplinary reflection to reflect on the pedagogical value of the philosophical formation that runs through the educational institutions of the indigenous Cauca. It is proposed as a central question, which conceptualizations and contrasts present the own thought of the Nassa indigenous people in front of the western philosophical thought in the multicultural context of the philosophy subject of the Ezequiel Hurtado Educational Institution, municipality of Silvia, Cauca? As a general objective it is established: To take up the cosmovision of the Nassa people of Cauca and apply it to the philosophy course curriculum, contrasting them with the philosophical concepts of western thought and the recognition of multiculturalism in the students of the middle school level of the Ezequiel Hurtado Educational Institution in Silvia, Cauca. As a result of the research process, the document presents the results in three sections: In the first one, Latin American thought is approached: its foundations and context; the decolonial project is analyzed, and the vindication of Latin American thought and its knowledge from an intercultural perspective. The second part explores and analyzes the value of Nassa thought within the Latin American and Western philosophical context. Here, Nassa Thought is presented as a rupture, as cosmology, geosophy and other key concepts to understand the conception of living being in the Nassa culture, the indigenous Minga as a project of thought and its ethical and pedagogical foundations. In the final section, the fundamentals of Nassa thought are presented and interpreted from the perspective of creative pedagogies, understanding the value of its formative approach for the native Latin American peoples, that is, as a pedagogy of liberation that contributes to the construction of its own curriculum from interculturality and transdisciplinarity.

Key words: Nassa Thought, interdisciplinarity, philosophy, curriculum, multiculturalism, decoloniality.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del pensamiento indígena latinoamericano da cuenta de la importancia de sus aportes en el proceso de construcción de los proyectos de vida y las cosmovisiones propias de los pueblos que han transitado por el largo y sinuoso proceso de la colonización europea. En el tránsito de este camino histórico reciente, se han levantado naciones que han logrado reconocer los planteamientos filosóficos o reflexivos elaborados por diversos pensadores indígenas de la comunidad Nassa, quienes aportan desde su cosmovisión de vida (lengua, costumbres, mitos), a pesar de la avasallante influencia de la sociedad mayoritaria o moderna.

Desde la visión universal, son relevantes los aportes propuestos por los indígenas de Canadá, México, Perú y Bolivia; pero a medida que el estudio remite al contexto local, la valoración del pensamiento es cada vez menor. Colombia vivió muchos años de desconocimiento de su pensamiento indígena, debido al proceso cultural e histórico del asimilacionismo y el colonialismo, en donde muchos pueblos indígenas fueron desapareciendo y, con ellos, su manera de ser y de pensar. Sus territorios y costumbres ancestrales fueron absorbidos por la sociedad republicana, y en muchas ocasiones, sus familias han sido despojadas violentamente de sus tierras, con lo cual evidencia el engrosamiento de los cinturones de pobreza de las pequeñas y grandes ciudades (ACNUR, 2010; KAS, 2009).

Solo a partir de 1991, como señala Semper (2006), con la nueva constitución política de Colombia, se considera que los pueblos indígenas de Colombia tienen derechos, porque hasta entonces solo tenían deberes. Este hecho ha permitido que el pensamiento indígena pueda empezar a salir del anonimato y se hayan comenzado a dilucidar las claves que permitieron su permanencia. En este sentido, los pensamientos e ideas indígenas de las comunidades autóctonas nacionales, permiten ilustrar la relevancia del sentipensar que ofrecen sus construcciones filosóficas en relación con la naturaleza y el territorio. Al respecto,

(...) el entorno no es independiente de nosotros; nos encontramos dentro de él, al igual que él está dentro de nosotros; lo creamos y nos crea... En nuestra forma de vida, en nuestro gobierno, en todas las decisiones que tomamos, pensamos siempre en la generación futura (Kopenawa, 29 de febrero de 2012).

Considerando estos antecedentes, el presente trabajo procura que, quienes vengan después, las generaciones que aún no han nacido, no encuentren un mundo sin una cosmovisión propia

latinoamericana; pues, “*Al caminar sobre la Madre Tierra, posamos siempre los pies con cuidado, porque sabemos que las caras de las generaciones futuras nos miran desde abajo. Nunca las olvidamos*” (Oren Lyons, Onondaga, 1990, citado por Bruchah, 2001). En este sentido,

El pensamiento indígena no enuncia los saberes ni piensa su conocimiento sin antes instalarse en los fenómenos de la naturaleza. Este es un principio arraigado en la indigenidad, más allá de la tenencia de la tierra; por tanto, se considera el mundo como cuerpo con espíritus. Para el indígena, la «naturaleza es la única maestra y fuente de sabiduría (Lame, 2021, p. 145).

Las construcciones colectivas de su cosmovisión dan cuenta de los procesos de pensamiento que permiten la estructuración en conjunto de ideas y pensamientos filosóficos en los cuales están inmersos algunos de los conceptos que la filosofía occidental ha desarrollado por medios más centrados en el pensamiento del individuo y no tanto en la construcción colectiva de saberes:

Los espíritus dan vida a la naturaleza o todo lo que hay en ella y otorgan vida a los sujetos. Así, la tierra naturaleza se constituye como madre-tierra en torno a múltiples espíritus que dan sentido a los lugares, los que a su vez se entienden como materia espíritu. Por la misma razón, se entiende que el ser humano tiene cuerpo común con los minerales, la vida con las plantas (Lame, 2021, p. 155).

Los espíritus originan fenómenos naturales que interpretados con base en los conocimientos fundan la experiencia de la vida con naturaleza. Estas experiencias ejercen control sobre las acciones de la vida social; particularidad que, para los Nasa, como colectividades en Colombia, opera en la permanencia cotidiana de la cultura colectiva. Es decir, ese estar de los Nasa está regulado por la naturaleza del territorio. Allí subyacen los hechos sociales que se depositan en el locus del pensamiento como construcciones sociales y se realizan en la practicidad de los pueblos indígenas. En este caso, el indígena (como sujeto) con pensamiento colectivo se realiza como múltiple entre la multitud, construye unidad de pensamientos múltiples que se sintetizan en una palabra diversa. Esto es, los indígenas operan bajo el principio colectivo, donde naturalmente tienen posturas divergentes que en debate los llevan a una unidad de criterios llamada mandatos. Allí las ideas siempre surgen bajo la consigna de la unidad (cohesión).

En este sentido, se realiza la colectividad, fundada por la experiencia del territorio-creencia-saber, siendo esta concepción principio del conocimiento colectivo, es decir, que el conocimiento no parte de un yo-individual, sino de un yo-colectivo que obedece a la autoridad colectiva que opera en el territorio. Lo ancestral se reconstruye en los lugares constitutivos de la cotidianidad: desde lo más mínimo se generan las primeras ideas colectivas (palabras sabias de los mayores) para ser debatidas y consensuadas en la proyección de un macro-territorio (Piñacué-Achicué, 2014, p. 161).

Con base en los razonamientos expuesto, se establece el itinerario del presente trabajo de investigación: En principio, se encuentra el planteamiento del problema, objetivos, justificación y referentes teóricos conceptuales y metodológicos. Derivado de ello, los resultados ofrecen tres apartados. En el primer apartado, se aborda el pensamiento latinoamericano: sus fundamentos y contexto; se analiza el proyecto decolonial, y la reivindicación del pensamiento latinoamericano y sus saberes desde una perspectiva intercultural. En el segundo apartado, se explora y analiza el valor del pensamiento Nassa dentro del contexto latinoamericano y filosófico occidental. Aquí se expone el Pensamiento Nassa como ruptura, como cosmología, geosofía y se exponen los demás conceptos claves para comprender la concepción de ser vivo en la cultura Nassa, la Minga indígena como proyecto de pensamiento y sus fundamentos éticos y estéticos.

Como apartado final, se exponen e interpretan los fundamentos pedagógicos del pensamiento Nassa, desde la perspectiva de las pedagogías creadoras, comprendiendo el valor de la pedagogía Nassa para los pueblos originarios latinoamericanos como una pedagogía de la liberación que aporta a la construcción de su currículo propio desde la interculturalidad y la transdisciplinariedad.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la construcción del pensamiento indígena, a lo largo del continente americano, como indica Vásquez (2006), surge la “Cuestión indígena” (p. 11), la cual constituye uno de los temas más polémicos por varias generaciones de libre pensadores e intelectuales. La reflexión sobre su originalidad, naturaleza no occidental u occidental, como las hibridaciones que dan sentido al mestizaje en América, ponen en tensión el trasfondo histórico del colonialismo y la república, y con ello, nuevos planteamientos sobre lo que significa la identidad, el territorio, la lengua propia, la cosmovisión y el proyecto de vida de las comunidades indígenas. Esto no significa otra cosa que, afrontar los problemas de la inclusión y exclusión de las poblaciones presentes en estos territorios.

Desde la perspectiva de las ciencias sociales en el contexto intelectual latinoamericano, Vásquez (2006), advierte que, el debate por la cuestión indígena y su pensamiento filosófico, por así llamarlo, en una primera instancia, no está lejos de los discursos más heterodoxos y de ángulos nuevos de reflexión, que tuvieron inicio a fines del siglo XIX. En este contexto, es innegable que las discusiones sobre el sentipensar¹ indígena estuvieron presente en la política, la literatura y la filosofía. Sin embargo, pasado un siglo, el norte de la reflexión, desde fines del siglo XX, ofrece una superespecialización de las ciencias sociales, que denota una especialización de los saberes y métodos, como también un horizonte que no necesariamente conecta las disciplinas sociohumanísticas sobre una única cuestión indígena.

Pero lejos de esta falta de inter o transdisciplinariedad de las ciencias sociales contemporáneas del siglo XXI acerca del pensamiento indígena, lo que resulta intrigantes es que ha emergido un terreno fértil para replantear el debate sobre la filosofía indígena, desde una perspectiva compleja o multicultural; pues el pensamiento indígena ha surgido “con voz propia y ya no necesitan de representantes o voceros externos a su sociedad. Son ellos mismos los que

¹ En atención a lo expresado por Ramos (2020), la noción de sentipensar se nutre de varias fuentes. Una de ellas, el pensamiento del sociólogo Fals Borda y Arturo Escobar, para quienes el sentipensamiento es clave para reflexionar las relaciones entre las comunidades y sus territorios; de igual forma, es un concepto que permite analizar formas alternativas de pensar el desarrollo y la relación humana con la naturaleza. “El sentipensamiento permite unir el pensamiento (lógica) con el sentimiento (las emociones y los afectos) para reformular el vínculo entre lo humano y lo no-humano de forma más horizontal y relacional” (p. 114). Actualmente es un concepto que acompaña la explicación decolonial, articulándose a otras posibilidades críticas para reflexionar desde el sentipensar los afectos y pensamientos que permiten a las comunidades originarias afianzar su pedagogía y modo de vida.

hablan ante la sociedad y el Estado, y tratan de diferenciarse de los indigenistas paternalistas” (Vásquez, 2006, p. 12).

En igual sentido, García (2016) señala que, en el pensamiento indígena en Colombia, especialmente de las comunidades Nassa del Cauca, ha surgido a partir de la década de 1970, una fuerza insurreccional que representa tanto una revolución de lo político, que transforma el carácter interdisciplinar de las ciencias sociales y la educación dentro de sus comunidades; como una forma filosófica de correlación con sus prácticas espirituales, propias de su cosmovisión ancestral indígena. La emergencia de los movimientos sociales indígenas en el departamento del Cauca es pues, el epicentro de un replanteamiento del sentir y el pensar de la formación que se imparte en los centros educativos con población indígena Nassa, como la Institución Educativa Ezequiel Hurtado, del municipio de Silvia, Cauca.

Desde la perspectiva de los líderes y de los pensadores indígenas, como indica Piñacué (2014), las actuales tensiones epistemológicas y filosóficas que proponen el pueblo indígena Nassa, se encuentran atravesadas por diversos debates que no pueden deslocalizarse de la escuela. Problemas en tensión, tales como: “indígena/academia, indígena/ indígena-no-académico, los conocimientos propios/no-propios, indígena académico/ academia, las cuales son transversales en lo que podría llamarse el «papel de la antropología ejercida por indígenas»” (p. 162).

Estos debates requieren tanto una desconstrucción de la filosofía occidental, pero también una nueva dinámica de diálogo desde la perspectiva multicultural, en la que se reconozcan las otredades filosóficas, pero también los procesos de resistencia endógenos en el marco de una historia del pensamiento, que reclama ser dibujada en la escuela, en especial, dentro la cátedra de filosofía que reciben los estudiantes indígenas y no indígenas en las instituciones educativas (Estermann, 2021).

A nivel del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2016), al hacer referencia al pensamiento indígena contemporáneo, se advierte que tanto el Estado como las comunidades científicas nacionales e internacionales, han avanzado en el reconocimiento de las otredades no occidentales; no obstante, sus prácticas y discursos también han generado “un predominio del capital sobre la soberanía de los Estados, calentamiento de la tierra como nunca antes, devastación de la naturaleza para sacrificarla en el altar del mercado, grandes migraciones humanas que ya constituyen una de las más profundas tragedias de la historia, la desigualdad

social, entre ellas” (11 de agosto de 2016). Este tipo de contradicciones y efectos de la devastación derivadas de la praxis del pensamiento occidental, no puede ser ajeno al reclamo de los pueblos indígenas, por lo que se debe contrastar el pensamiento filosófico dominante con el sentipensar del pueblo Nassa en el contexto pedagógico de la formación filosófica institucional en el marco del reconocimiento de la multiculturalidad, y no solo de la alteridad de pensamiento (EMP-1).

Es pertinente reconocer que, como señala Ávila (2016), la comprensión entre los Nassa y la cultura occidental en Colombia, exige reconocer la multiculturalidad, es decir, el reconocimiento a la diversidad cultural en el contexto de un país en el que conviven e interactúan “diversos grupos humanos poseedores, a su vez, de tradiciones ancestrales propias que hacen parte de un plexo único, en el que se evidencia una amplia diversidad cultural derivada de los aportes de diversos grupos étnicos” (p. 135). En este sentido, se observa una necesidad reflexiva desde la etnoeducación, que permita reconocer las tensiones, condiciones y conceptualizaciones que puedan surgir de este nutrido debate entre la filosofía y el pensamiento Nassa al interior de la comunidad académica de la Institución Educativa Ezequiel Hurtado del municipio de Silvia - Cauca.

El ocuparse de la forma y modos de racionalizar o imaginar la realidad a través del pensamiento indígena Nasa, es posible que se promuevan prácticas concretas que fortalezcan el pensamiento propio, y permitan una re-construcción de la historia, de la cultura, de la sociedad y de a la economía acorde con los principios de la naturaleza y el territorio. Sin que esto implique una nueva asimilación o colonización del pensamiento hegemónico occidental que ha demostrado con creces, acelerar la crisis planetaria y la insostenibilidad de la especie humana (Franco, 2022). Al respecto, las comunidades indígenas han sembrado ya, sus propios interrogantes, a saber: “¿Qué significa para los integrantes de los pueblos indígenas pensar la realidad de nuestros pueblos y de la humanidad en general desde la óptica de los pueblos?, ¿Cómo se está elaborando ese pensamiento?, Y sobre todo ¿Para qué? ¿Estamos pensando en clave indígena la construcción de un futuro distinto?” (CRIC, 11 de agosto de 2016). Planteamientos que ameritan ser reflexionados en el marco de la formación filosófica que discurre por las instituciones educativas del Cauca indígena.

1.1. Formulación del problema

Con base en los planteamientos expuestos, se formula el siguiente interrogante de investigación:

¿Cuáles conceptualizaciones y contrastes presentan el pensamiento propio del pueblo indígena Nassa frente al pensamiento filosófico occidental en el contexto multicultural de la asignatura de filosofía de la Institución Educativa Ezequiel Hurtado, municipio de Silvia, Cauca?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Retomar la Cosmovisión mítica del pueblo Nassa del Cauca y aplicarla al currículo del curso de filosofía, contrastándolos con los conceptos filosóficos del pensamiento occidental y el reconocimiento de la multiculturalidad en los estudiantes del nivel de educación media de la Institución Educativa Ezequiel Hurtado en Silvia, Cauca.

2.2. Objetivos Específicos

- Comprender el sentido del pensamiento filosófico en el marco de la historia del pensamiento occidental y en su contacto con el pensamiento indígena.
- Describir el sentido de la Cosmovisión y pensamiento de los Nasa, mediante la reflexión y el contraste, en el marco del desarrollo del currículo de filosofía.
- Proponer estrategias pedagógicas desde la Cosmovisión de los Nasa dentro de la malla curricular de la asignatura de Filosofía de la IE Ezequiel.

3. JUSTIFICACIÓN

Al cuestionarnos sobre si existió o existe un pensamiento indígena, debemos tener en cuenta que los pueblos que, aparecen como dominados por procesos de colonialismo, han sufrido de asimilación, olvido y deformación histórica en casi la totalidad de su pensamiento; además, han sido declarados, desde la conquista española, como comunidades que solo tenían dos opciones: se plegaban al pensamiento y la doctrina de los colonizadores o eran eliminados (Quijano, 2005). Debido a esto, fueron muy pocos los pueblos indígenas en Colombia que lograron mantener elementos identitarios rescatables para ser tenidos en cuenta en esta sociedad republicana, aun después de la Constitución Política de 1991 en Colombia (CRIC, 2016).

Por ello, es urgente tener en cuenta qué significa para los pueblos indígenas de la comunidad Nassa del Cauca, pensar su realidad, su mundo y su existencia desde su propio entorno, desde sus propias convicciones; eso que cada pueblo se ha dado en denominar su Cosmovisión y que, en la mayoría de los casos, no es otra cosa que una copia burda de una realidad impuesta, en casi todas permeadas por la visión judaica y cristiana de su creación. Eso que Ochoa (2002) considera, como un niño salvado de las aguas y de un paraíso terrenal, con una división de espíritus buenos y malos, con dioses adaptados de la tradición griega o romana; pero que no se relacionan con el reconocimiento de la concepción holística de su mundo.

Desde la violenta invasión española a los territorios, la agresión hacia los pueblos indígenas no ha cesado y el asalto sobre su forma de pensamiento fue mucho mayor, pasando por considerarlos animales y por el desconocimiento de las lenguas hasta el adoctrinamiento y el entrenamiento en las nuevas condiciones de vida. Esa violencia se ha quedado prendada en el imaginario colectivo que ha dado como resultado un sentimiento de inferioridad y de impotencia para la transmisión de los saberes del pensamiento; el temor hace presencia en todos los aspectos de la vida. Esta condición que hasta la fecha se presenta, coloca a los indígenas ante la necesidad de reorientar el currículo para lograr de alguna manera un grado de protección ante la presión que se ejerce desde el pensamiento universal, no es fácil decir lo que se piensa so pena del desconocimiento y la exclusión (Ortiz, 2013).

Las directrices educativas no son ajenas a esta realidad, los currículos de filosofía para el nivel de educación media se enfocan en el estudio de los procesos y formas de pensamiento occidentales mediante el reconocimiento de autores, de épocas y de contextos históricos en los

cuales se fueron formando los conceptos filosóficos que reconocemos hoy en día (Gaviria, 2017); y aunque la filosofía reconoce los procesos dinámicos en la generación de ideas y conceptualizaciones acerca del mundo, del ser humano, de la naturaleza, etc., se queda corta en el reconocimiento de los procesos constructivos de pensamientos y conocimiento de los indígenas en América Latina.

Por ello, se justifica la realización de esta investigación pedagógica que busca rescatar y reconocer la forma de construcción de los conceptos de su Cosmovisión, desde el contexto local en la comunidad indígena Nassa, que hace parte de la Institución Educativa Ezequiel Hurtado en Silvia, Cauca, y contrastarlos con los conceptos occidentales, generando y reconstruyendo en los estudiantes los procesos mentales que derivan en la elaboración de conocimientos, pensamientos y filosofías propias. En argumentos de Franco (2022), los pueblos indígenas colombianos han sufrido desde la colonia, un tipo de violencia epistémica que margina su voz dentro de la construcción oficial de los conocimientos y prácticas pedagógicas republicanas. Situación que conduce a una reflexión nuevamente epistemológica sobre el fundamento del pensamiento Nassa y su articulación con las filosofías occidentales.

4. REFERENTES CONCEPTUALES

Son muchos los aspectos que son necesario tener en cuenta para la restauración y consolidación del pensamiento indígena Nassa en Colombia en el marco de la educación, dentro del modelo y los estándares pedagógicos de la enseñanza de la filosofía. Es importante que, los conceptos filosóficos desarrollados en la tradición occidental, donados por los grandes filósofos y escuelas desde la antigüedad griega, sean contrastados con los pensadores indígenas y sus procesos colectivos de construcción de conocimiento. Es por eso que, conceptos occidentales como *cosmovisión*, en el trabajo de Geertz (2003) “La Interpretación de las culturas”, se vincula a la expresión *Ethos*, siendo esta acepción una relación complementaria que da cuenta del carácter de un pueblo. Por su parte, Landaburu (2002), sostiene que las visiones del mundo o universo de las poblaciones humanas son las que permiten recrear la realidad en la que se desarrollan sus acontecimientos y actividades, las cuales de por sí constituyen una estrategia “dialéctica”, que les permite “fundamentar y legitimar el hecho diferencial” (p. 107). En complemento, Rappaport (1992, citado por Orozco et al., 2013) sostenía que la cosmovisión es considerada el conjunto de representaciones sociales sobre el territorio, el sistema de productividad y las estrategias político –culturales empleadas históricamente para defender el derecho ancestral a permanecer y poseer un territorio propio.

En este sentido, los conceptos occidentales del pensamiento filosófico deben ser contrastados con los conceptos del saber indígena. Al respecto:

Estas expresiones de nuestra cosmovisión están ancladas a un gran territorio que nos permite tener una mirada y conducta integral para pervivir de manera armónica con todos los que en él habitamos. Al compartir el territorio, nos valoramos, nos conocemos, nos relacionamos y de manera constante establecemos los puentes de comunicación e interlocución por medio de los rituales, que nos garantizan un ambiente agradable, sin riesgos y equilibrado, dicho en nuestra lengua nassa: wêtwêt fxi'zenxi. Para garantizar el ambiente del wêtwêt fxi'zenxi (Gentil Wejxa. El íisx tuhme en el territorio, 2007, s.p.).

Así pues, para entender en su contexto el pensamiento indígena: qué es lo que significa y cómo se puede aprovechar para la concepción de ideas filosóficas contextualizadas y el reconocimiento de las diversas formas de generación de conocimiento, se requiere realizar una

revisión consciente de la filosofía a través del filtro de la multiculturalidad. Esta debe llevarnos a entender el porqué de sus comportamientos ante la sociedad y, además, la forma como se puede entender el porqué de la importancia de la permanencia de las comunidades indígenas en el seno Colombia como nación pluriétnica y multicultural (Ávila, 2016). Desde el punto de vista conceptual de esta investigación, es fundamental reconocer la importancia de los Mayores, es decir,

El PEES KUPXNXI es el MÁXIMO regalo que hicieron los primeros abuelos que crearon el mundo y la vida. El Ęekthë Wala “Sabio del Espacio”, a través del Ksxa’w “Sueño” moldeó a UMA “Agua”, Tay “sol”, A’TE”Luna” y TXIWE SA’TU’Y “Mujer” Cacique Tierra”. Quiere decir PEES “Regalo” /KUPXNXI” Que hace desescamar”. Entonces nuestra vida desescama (cambia) como una serpiente, como una mariposa. Por eso se engendra, se vive, se reproduce y se desescama. Es la metamorfosis de la VIDA (Yatacue, 2004).

En los pueblos indígenas han sido fundamentales para la permanencia del pensamiento, la presencia de los delegatarios de tradición y la cultura, es decir, los Mayores; pues son ellos, quienes se encargan de la transmisión de las tradiciones y costumbres, de pensar y repensar las cosmovisiones ancestrales; por eso, las comunidades les otorgan ese tiempo y la importancia para que suceda. Al respecto, los consejos de ancianos son los direccionadores, los guías y faros para el desarrollo de sus pueblos, lo que los convierte en un referente conceptual muy significativo en la ejecución de esta propuesta de investigación. “Nuestra tarea es reconstruir el jardín natural que antes fue pisoteada por la invasión y que hoy continuamos con este riesgo. Nuestro interés es contribuir desde nuestros valores como diversidad cultural a la humanidad” (Yatacue, 2004).

Es tan importante la reivindicación del saber de los pueblos indígenas de toda América para poder ver realmente, lo que significa un proceso de Multiculturalidad que debe darse desde las raíces, desde nuestros ancestros. La falsa globalización que nos hace perder parte de nuestra identidad esbozadas en los derechos humanos donde homogeniza todo el saber, características y culturas debe empezar a cambiar, pues, “mientras que los derechos humanos sean concebidos como derechos humanos universales tenderán a funcionar como localismos globalizados, una forma de globalización desde arriba. Para poder funcionar como una forma de globalización

cosmopolita, co-trashegemónica, los derechos humanos deben ser re conceptualizados como multiculturales”. (Sousa Santos, 2010, p. 59).

La importancia de acercarse con el mayor respeto a los mayores del pueblo Nassa para poder entablar un diálogo permitirá que ese conocimiento pueda trascender a las aulas y que seamos partícipes de los cambios que se deban dar desde las instituciones educativas. “Un diálogo intercultural debe comenzar por la hipótesis de que las culturas siempre han sido interculturales, pero también con el entendimiento de que los intercambios e interpenetraciones siempre han sido muy desiguales e inherentemente hostiles al diálogo cosmopolita que aquí se defiende” (Sousa, 2010, p. 68).

Respecto al multiculturalismo, es conveniente una posición de crítica constructiva, aprovechando y no desperdiciando sus importantes aportaciones educativas (superación del currículo oculto, profesores bilingües y biculturales, etc.). En este sentido, como afirman Flórez-Romero et al. (2018), se requiere de un currículo multicultural para superar las limitaciones de la formación filosófica occidental tradicional, y proponer un desarrollo curricular dado desde una fundamentación que recupere la visión socio-histórica-cultural que rodea la vida del ser humano; de igual manera, un currículo que valore la conciencia histórica como componente del pensamiento crítico, configurando un terreno epistemológico adecuado para esclarecer la interacción de lo social y lo personal en el contexto de las comunidades indígenas.

Por lo tanto, se debe empezar por romper paradigmas de investigación basándose en la conceptualización occidental para dar paso a las raíces poder, y poder estructurar conocimientos no solo para ser validados por los pertenecientes a esta etnia, sino por todos los que estamos de una u otra forma en constante contacto con ellos. De manera adecuada, se trata de conocerlos para entenderlos “en las últimas décadas han ido surgiendo cuestionamientos diversos a las formas tradicionales de comprender la investigación y la producción de conocimiento científico en Occidente, cuya descontextualización histórica y pretensión de ser universal ha estado al servicio del colonialismo y la globalización capitalista, invisibilizando otras formas de entender el mundo y la vida, y excluyendo a los sujetos que las producen (Holliday, 2012). En este sentido, como señala Boaventura de Sousa Santos (2006, citado por Holliday, 2012), se trata de proponer una nueva cultura política emancipadora, construir un pensamiento pos capitalista y decolonial, como iniciativa contra hegemónica.

El colonialismo sigue colonizando las investigaciones en educación multicultural porque solo lo hacemos desde un punto de vista de saberes occidentalizados; es decir, como forma de adquisición de conocimientos hegemónicos. El descolonizarnos a través de la investigación acción permitirá que retomemos la verdad de las conceptualizaciones de nuestras etnias, pues como señala Jara (2012), es indispensable valorar lo que ha ido surgiendo desde los movimientos sociales y políticos del “Sur” como portador de otros conocimientos, cosmovisiones y formas de asumir la historia que se enfrentan a la ciencia tradicional positivista y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes precisamente por la fuerza de las realidades que se viven en y desde el “Sur”. El multiculturalismo ha hecho que se vislumbre los grandes vacíos que se daban en una institución educativa, no solo bastaba con el reconocimiento del otro sino que el trabajo era cada vez más la interacción y reconocimiento de ellos.

La Institución educativa Ezequiel Hurtado es un centro multicultural y pluriétnico, donde día a día estamos siempre en pro del estudiante tanto académicamente como social y culturalmente, esto se ve expresado en su misión de brindar las condiciones para la formación de líderes respetuosos de los valores multiculturales y mediante el desarrollo de competencias que los habiliten para el trabajo y que contribuyan a vivir en armonía consigo mismo y con la naturaleza en la búsqueda de solución de conflictos” (Institución Educativa Ezequiel Hurtado, 2017). Se trata, no solo entonces, no sólo de aceptar y respetar las diferencias, sino también de valorarlas positivamente y educar a los ciudadanos en los principios que guían la convivencia entre sujetos culturalmente diferentes (Proyecto Educativo Institucional- PEI, 2017, p. 253), es así como esta cita resume el propósito de mi investigación.

Cada Derecho Básico de Aprendizaje (DBA) que aparece en los planes de las instituciones, como señala el Ministerio de Educación Nacional, esta ligado a modelos que han sido experimentados en otros países, siendo buenos o malos, desechados o aceptados; pero en el país no se ha creado un modelo donde se trabaje el contexto de sus regiones y su historia. En tal sentido, se desconoce o persiste un vacío epistemológico sobre la evolución, no solo desde el área de Sociales, sino desde todos los ámbitos (matemáticas, ciencias naturales, lenguaje, lengua extranjera, etc.); pues, para aprender desde las necesidades educativas de las comunidades indígenas, al respecto ¿Dónde quedan los requerimientos de conocimiento de nuestros estudiantes?, ¿Dónde queda la construcción y reivindicación de nuestras culturas?, ¿Solo importa

aprender de acuerdo a un pensamiento occidental, pero desentendiendo nuestra construcción de conocimiento?

5. MARCO CONTEXTUAL

5.1. Contexto Geográfico

La Institución Ezequiel Hurtado se encuentra en el municipio de Silvia. Se sitúa sobre el valle interandino de la cordillera central de Colombia del departamento del Cauca. Está conformada por seis resguardos indígenas: Ambaló, Guambía, Kisgo, Pitayó, Quichaya y Tumburao, ubicada en el barrio Boyacá, frente a la Villa deportiva.

Imagen 1. Institución Ezequiel Hurtado



Fuente: IE Ezequiel Hurtado. Cauca.
<https://www.ezequielhurtado.edu.co/index.php/component/content/>

5.2. Contexto Emocional

La Institución cuenta con 442 estudiantes, de 5 a 18 años de edad que proceden de los resguardos mencionadas, zona urbana y zona campesina del municipio que se sientan excluidos y relegados sus orígenes y evolución, cultural, política, religiosa y social, sintiéndose ignorados en la participación de la construcción del proceso educativo. Esto se hace visible al no tener en cuenta esta cultura en la consolidación del plan curricular, para realizar un proceso intercultural como lo plantea la visión de la Institución es necesario la inmersión de su Cosmovisión y Filosofía Política en este.

5.3. Contexto Lingüístico

La comunidad de Silvia– Cauca, al ser pluricultural tiene el legado de sus lenguas por un lado el Namtrik y el Nasa Yuwe como lengua Nasa, así mismo, la comunidad desarrolla un sentido cultural con los diferentes eventos como son festivales de danzas, teatro, bandas de música y bandas rítmicas de las Instituciones.

Imagen 2. Valores Nassa



Fuente: Asociación de Cabildos indígenas del norte del Cauca. En línea. <https://nasaacin.org/>

La comunidad Nassa, suele utilizar algunas expresiones acerca de los mestizos las cuales son: terratenientes e intrusos que han nacido de la mezcla con españoles, los cuales no tendrían derecho a las tierras por su derecho de origen, de blancos flojos que son malos para el trabajo, que se enseña solo lo occidental olvidando que ellos también tienen raíces y procesos políticos que son vulnerados y oprimidos por el blanco. Esta situación permite ver la necesidad de dar a conocer su Cosmovisión del mundo y como es su sistema político, esto permitirá acortar esas brechas logrando una mejor interacción en el aula.

Imagen 3. Comunidad Nassa de Silvia, Cauca.



Fuente: Asociación de Cabildos indígenas del norte del Cauca. En línea.

<https://nasaacin.org/>

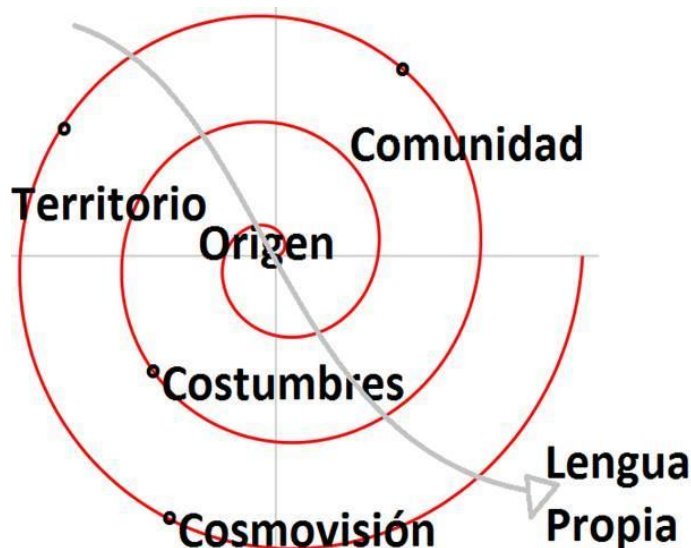
6. ESTADO DEL ARTE

Los pueblos Nasa han sido históricamente sometidos a una esclavitud ideológica a una transgresión de su Cosmovisión por el sistema educativo, a solo aprender el conocimiento occidental dejando de un lado el propio, es por esto que, a través de sus libros, ellos quieren rescatar y pasar este conocimiento a las futuras generaciones. Al respecto, uno de sus mayores expresa lo siguiente, cuando refiere a la necesidad de retomar a la Ley de origen para dar fundamento a su modelo educativo propio:

Nyafx eenteywe'sx (Ley de origen o Ley natural), Comienzo y armonía de la vida espiritual existente en nuestra Cosmovisión, que es transmitida por los creadores y las autoridades espirituales. La ley de Origen contiene los derechos y obligaciones recíprocas de cada ser Nassa, que también se heredan por medio de idioma propio, el NASSA YUWE, y de otros medios culturales (Ulcue, 2017).

La comunidad Nassa defiende sus ideas a través de su tradición oral “ Kxtey Kxtey Yuun Fxi’ Zenxi (Derecho propio), son las acciones y las prácticas de la Cosmovisión (ejercicio práctico de las normas naturales). Son transmitidas de forma oral establecidas mediante mandatos comunitarios en congresos y asambleas “(Ulcue, 2017). (Ver imagen 4).

Imagen 4. Cosmovisión Nassa



Fuente: Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 2022). <https://www.onic.org.co/canastadesaberes/112-cds/publicaciones/cosmovision-indigena/1463-cosmovision-del-pueblo-indigena-nasa-en-colombia-reduccion-integral-de-los-riesgos-planificacion-y-desarrollo-sostenible>

Así como el mundo occidental tiene las etapas del crecimiento del ser humano, los NASSA a través de su Cosmovisión dan una explicación de estas :” Luucx Walanxi, Sueños de siembra de la semilla y la siembra; Cuidado de la germinación y crecimiento de la semilla, (Niñez), Acompañamiento de la maduración del cuerpo y el fortalecimiento del proceso del saber, sentir y pensar el corazón (Juventud), la profundización en su maduración y del saber desde el sentir con el corazón de las raíces (hombre, señorita con fuerza), la madurez plena (hombre mayor), Trascendencia, transformación (Ulcue, 2017). Podemos conocer el inicio del Cosmos para ellos a través de sus narraciones las cuales son ricas en analogías y alegorías, que enriquecen sus tradiciones orales y escritas un ejemplo de ellas es la explicación del “origen de la vida y el mundo:

Los de antes contaban así, había un solo viejito, la vida de él era solo dormir y dormir, pero tenía tres piedras. Una vez tuvo un sueño donde le dieron tres piedras para

que las juntara y los moliera así conocería muchas cosas.....Sxlapun era el viejito, las otras piedras era el TAY, la compañera se llamó UMA, la otra se llamó A'TE “luna”... TAY y A'TE tuvieron hijos, pero todos eran varones. (Yule y Vitonas, 2019, s.p.).

Para el occidental, la casa no tiene el mismo significado que el Nassa, ya que para este “el YAT WALA” la gran casa”, la tierra por ser espacio donde se siembra, es donde se maduran las semillas y se recrea la vida. Es pues, lugar de permanencia de los seres (hombre, vegetales, animales, y minerales) es Habitación, Hogar, Vivienda. (Yule y Vitonas, 2019).

7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En la construcción y acompañamiento de propuestas de conceptualización y contrastación del pensamiento filosófico del pueblo Nassa, entendido como estrategia pedagógica en el contexto multicultural de las instituciones educativas, como la IE Ezequiel Hurtado del municipio de Silvia, Cauca, se requiere establecer un diálogo entre culturas, tanto a nivel teórico como práctico; de esta forma es posible configurar estrategias pedagógica para fortalecer el pensamiento propio e implementar modelos innovadores en la educación indígena. En este sentido, y en atención a lo propuesto por Hernández et al. (2016), la propuesta se apoya en una metodología cualitativa de corte tanto de revisión teórica como participativa, incorporando las voces de los mayor4s, estudiantes y docentes de la IE.

Con frecuencia, el trabajo de campo implica la recolección y el análisis de datos derivados de técnicas cualitativas, como los diarios de campo, las historias de vida, los grupos focales y, las entrevistas abiertas. Así pues, la acción de indagación cualitativa conduce al acercamiento del investigador hacia fenómenos culturales complejos; en este caso, de tipo pedagógico y propio del ambiente escolar en la comunidad Nassa. En sentido inverso, la acción indagatoria regresa como interpretación, por lo que los resultados tienden a ser flexibles y complejos, a la vez. De acuerdo con Hernández et al. (2016), el trabajo de campo en la investigación cualitativa, representa la inmersión o sensibilización “con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo el estudio, identificar informantes que aporten datos y guíen al investigador por el lugar, adentrarse y compenetrarse con la situación de investigación” (p. 42). De allí que, en el caso del proceso cualitativo, “la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea” (p. 42). Cada fase de la investigación da cuenta de hermenéutica que atraviesa el discurso pedagógico, filosófico y poscolonial, pero siempre desde miradas propias y revitalizantes.

Por su tipo de estudio es descriptivo, en la medida que se abordan realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales pueden variar en su contenido dependiendo de los individuos, grupos y familias participantes. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados (Hernández, 2016). En tal sentido, las características más relevantes del fenómeno a estudiar, como son: las percepciones y realidades sociales o construcción derivadas

de la cosmovisión Nassa, permiten identificar las características que favorecen la descripción de los rasgos comunes de dicha población. Este tipo de investigación no experimental, permite a su vez, recopilar y sintetizar datos que permiten valorar lo propio y lo extraño. Así pues, se emplea un diseño descriptivo y participativo, para explorar las categorías que inciden en la población objeto de estudio.

Este trabajo se desarrollará con los estudiantes de los grados décimos y once de la Institución Educativa Ezequiel Hurtado, en el marco de las clases de filosofía. La metodología seguirá los planteamientos de la Investigación Acción Participativa (IAP) (Lewin et al. 1946; Elliot, 2000; Cerda, 2007) en la cual el estudiante se convierte en sujeto de investigación de manera que participará activamente del proceso investigativo el cual estará organizado en cinco etapas:

Primera etapa: conceptual – acercamiento a los conceptos. En esta etapa los estudiantes se acercarán a los conceptos filosóficos del pensamiento occidental mediante la investigación acerca de los mismos y las orientaciones en clase por parte de la docente. De esta manera, con la participación de los estudiantes que pertenecen a la comunidad Nassa se podrá determinar de forma preliminar aquellos conceptos que puedan ser investigados en campo.

Segunda etapa: investigación en campo – contrastación. Inicialmente se diseñarán guías de encuestas y entrevistas abiertas para que los estudiantes las prueben en sus comunidades con el fin de obtener unas ideas iniciales acerca de la conceptualización del pensamiento Nassa. Se programaron y realizaron visitas (con fichas técnicas) a los resguardos indígenas para conversar con los mayores (The' Wala) y también se participará en algunos de los rituales como el Saakhelu Ne'jwe'sx (Ritual al sol y al viento) con el fin de aproximarse a la Cosmovisión mítica su significación y también su lenguaje.

Tercera etapa: consolidación. En conjunto, en clase con los estudiantes se diseñará la matriz de relaciones ideológicas para la elaboración del documento de contrastación.

Cuarta etapa: reajuste. De acuerdo a los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP) se deben confrontar los resultados con las comunidades para establecer los ajustes y su validación.

Quinta etapa: formulación y aplicación: Los resultados del proceso investigativo serán utilizados para la reestructuración del plan de aula de filosofía de la Institución y para el proceso de resignificación del Proyecto educativo Institucional de la Institución Educativa Ezequiel

Hurtado, lo cual garantiza que se tome en cuenta y agregue como reconocimiento del entorno multicultural de la Institución.

7.1. Instrumentos

En el desarrollo del estudio se consideró como instrumentos relevante, la entrevista. Tanto para líderes Nassa como para los docentes participantes (18) en total, la entrevista sirvió para un acercamiento dialogado con la pregunta abierta. (Ver anexos de entrevistas y categorías)

Modelo de entrevista 1.

El guion empleado fue el siguiente.

Entrevistado: _____

Edad: _____ Nivel De Formación: _____

Labor Que Desempeña: _____

Objetivo: Identificar El Origen Del Indígena Nasa

1. ¿Qué concepción tienes acerca del hombre y la mujer NASA?
2. ¿Cuál es el origen del hombre y la mujer NASA?
3. ¿Cómo se conforma la comunidad NASA?
4. ¿Qué funciones tiene cada miembro de la comunidad NASA?
5. ¿Cómo se genera el liderazgo en la comunidad NASA?
6. ¿Cómo se sostenía la sociedad NASA económicamente?
7. ¿Cómo se seleccionan los líderes en la comunidad NASA?
8. ¿Cuál es la importancia de la mujer dentro de la conformación de la comunidad NASA?
9. ¿Cuál ha sido la transformación de la comunidad NASA teniendo en cuenta el contexto actual?
10. ¿Qué debe hacer la comunidad NASA para perdurar en estos tiempos?

Modelo de entrevista 2.

El guion empleado fue el siguiente.

Entrevistado: _____

Edad: _____ Nivel De Formación: _____

Labor Que Desempeña: _____

Objetivo

Conocer los diferentes conceptos de espiritualidad que tienen los Nassas

1. ¿Porque son seres espirituales?
2. ¿Qué tipo de espiritualidad se tiene?
3. ¿Cuáles son los lugares de espiritualidad que poseen?
4. ¿Cómo se convive espiritualmente?

7.2. Procesamiento de la información

El procesamiento se realizó de forma manual, donde se sacaron las tres categorías que fueron: Coloniales, Cosmovisión y Currículo, con una muestra de 25 estudiantes, 10 padres de familia, 12 docentes del cabildo de Pitayó, 3 Mayores de la comunidad. Con la población se configuró una estrategia para considerar cada autor participante; por ello, las entrevistas fueron cortas y aportaron al resultado de la investigación. No obstante, cada respuesta aportó de forma novedosa, ya que salieron conceptos emergentes acerca de su contexto regional, sobre el significado de las palabras filosóficas, y confiaron que la docente de área se hiciera a cargo para ambientar el proceso de aprendizaje. Un momento especial fueron las discusiones con respecto a las preguntas, lo que significó un amplio despliegue de compartires desde su visión Nassa con la visión occidental.

8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

8.1. Pensamiento latinoamericano: fundamentos y contexto.

8.1.1. *Pensamiento occidental: Universalidad y dominio.*

Para Dussel (2007), el proyecto del pensamiento filosófico occidental surge a partir del establecimiento de la noción de universalidad. Esta noción tiene un proceso de desarrollo histórico, que va desde el mito, pasando por el *arjé* y llegando a la idea platónica. El mito pregunta y quiere responder por el origen, desde el asombro y la intuición. El *arjé* se pregunta por el fundamento de todo lo existente desde el *logos*. La idea platónica es la creación de una estructura o paradigma de la inteligencia (*nous*), que tiene las características: universal, necesario y constante; así cuando Platón pregunta por la justicia, no está preguntando por los diferentes actos que se consideran justos, ni tampoco por las opiniones (*doxa*) sobre lo justo, sino sobre lo justo en sí mismo, es decir: pregunta por una idea de justicia que sea universal (válida para todas las acciones justas), necesaria (que debe ser así y no de otra forma de justicia) y constante (una idea de justicia que se mantenga hasta otra idea mejor). Así, la idea de justicia, con las características mencionadas, se establece por encima de todas las acciones, al punto que las acciones que no cumplan con las características de la idea, no se considerarán justas. La idea crea las condiciones a partir de las cuales deben considerarse las acciones.

Después del planteamiento platónico de la idea, Aristóteles intenta salvar las percepciones que Platón había considerado innecesarias y hasta un obstáculo para la creación de las ideas, al afirmar que, si bien las percepciones no son necesarias para la creación de las ideas, las percepciones son lo que mueven la inteligencia. Aunque el método de Aristóteles es distinto a partir de esa consideración de las percepciones, asumiendo el método silogístico como la forma de llegar a los universales de las ideas, Aristóteles también considera que la inteligencia debe crear ideas que hagan posible y fundamenten las acciones. La ética aristotélica consiste en un ejercicio de deliberación, sustentado desde la inteligencia, de las acciones adecuadas o del término medio del individuo, desde las que se pueda realizar la *virtud* (Dussel, 2007).

En realidad, lo que debemos pensar es que así fue la forma en que el cristianismo asumió las filosofías de Platón y Aristóteles. Por supuesto que en las mencionadas filosofías y en general en el pensamiento griego antiguo, hay una pretensión clara de determinar la universalidad como

parámetros epistemológicos y éticos, pero también hay que comprender que hubo otras filosofías, como la de Epicuro, que no fueron tomadas en cuenta por el cristianismo para su proyecto histórico. En la Grecia antigua, convivieron multiplicidad de filosofías, pero el cristianismo realizó un filtro desde sus intenciones al crear una cultura universal, con base en un origen común, derivado del sentido clásico de un orden o armonía universal, pero centrada en Dios. Y para lo anterior, las filosofías de Platón y Aristóteles fueron oportunas.

Para Dussel (2007), esa pretensión de universalidad fue en realidad un proyecto social y político. En Platón es claro que su teoría de las ideas debe concluir en una teoría del Estado. La idea, como estructura universal que define aquello que es en sí, debe servir para pensar, diseñar y realizar un Estado ideal; no un estado propio para determinadas circunstancias históricas y, también, para determinada clase de individuos, sino un Estado válido en sí, que haga posible el desarrollo de todos los individuos. El estudio riguroso que hace Platón de los estados existentes y posibles lleva a la determinación de la aristocracia como la forma de Estado adecuada. Pero en realidad, afirmará Dussel, lo que Platón está realizando es el inicio de un proyecto colonializador, fundamentado desde la necesidad de la idea, es decir: como Platón logra pensar y diseñar un Estado ideal, que por lo tanto es adecuado, esto quiere decir y lleva a que se busquen todos los medios para implantarlo. La necesidad y universalidad de la idea, implican procesos de dominación.

Con esa lógica universal y dominadora es que logra el cristianismo consolidarse. El cristianismo es un proyecto de Pablo de Tarso que se consolida como religión de Estado con la conversión de Constantino. El punto fundamental que Dussel nos permite comprender es que la intención dominadora del cristianismo no es una consecuencia histórica, propia de una acción de hegemonía en el poder, sino que desde el inicio el cristianismo surge, se desarrolló y se consolida finalmente como un proyecto de dominación. De hecho, esa es la lógica de todas las religiones monoteístas de occidente (el Islam tiene características occidentalizables). En el judaísmo y el islamismo se pueden identificar los mismos procesos en los que la conciencia religiosa va unida a una conciencia de universalidad necesaria y de dominación. Es de esta forma que el fenómeno religioso hay que asumirlo y comprenderlo como un fenómeno político. Claro que “proyecto político” quiere decir en este caso un proceso de ejercicio de la fuerza, para lograr imponer una acción de dominación.

El concepto y concepción de Dios es, entonces, el proceso de formación de una conciencia social e histórica. Si bien es verdad que Platón hizo una profunda crítica a los dioses griegos, porque se les asignaban a estos una voluntad caprichosa y pasiones humanas, y que a partir de esa crítica fue que Platón planteó la concepción de una inteligencia universal, si bien esto es así, lo que el cristianismo hizo fue utilizar esa concepción platónica para su concepción de Dios, reasignándole la voluntad y pasiones que se le criticó a los dioses griegos.

La historia de la teología cristiana puede ser comprendida como el esfuerzo por configurar e imponer a Dios como un ser dotado de una voluntad universal y de características propias de las pasiones (como el amor o la cólera) también universales. Si Dios es uno como singularidad (que es diferente al Dios como totalidad, que planteó Spinoza), esto quiere decir que es universal y su voluntad y pasión también lo es, convirtiéndolo en un concepto dominador y colonizador por excelencia. Esas son las características que tiene la concepción de Dios, de todas las religiones monoteístas. La unidad y universalidad tiene efectos de poder político.

Esto también sucede en el fenómeno del cristianismo evangélico del mundo contemporáneo. El Dios que se ha impuesto en el cristianismo evangélico, tiene las mismas características del capitalismo globalizante y monopolizador. Podemos afirmar que el proyecto del capitalismo inició con la modernidad, que pretendía asumir a la razón como el instrumento desde el cual diseñar una concepción de individuo y sociedad, desde las que se pudieran garantizar la democracia y la libertad individual, a partir del cual establecer una dinámica económica sustentada desde la libertad de oferta y demanda. Esto era lo que se pretendía, pero fracasó en el siglo XIX en la denominada economía industrial, en la que se empezó a utilizar la tecnología para la producción a gran escala.

El punto fundamental es que el presupuesto de la libertad de oferta y mercado, sustentado desde la razón, se eliminó en el establecimiento del capitalismo globalizante y monopolizador, porque desde las dos características anteriores se imponen unas reglas de mercado muy precisas y dominantes, desde las que no es posible afirmar que haya libertad de oferta y demanda. El punto, entonces, es que el concepto de Dios del cristianismo evangélico del mundo contemporáneo tiene la misma lógica y estructura del capitalismo: Es un Dios que funciona con el sistema dar y recibir, como un Banco que otorga intereses a la inversión, pero, sobre todo, se impone a la fuerza desde la concepción de “necesidad”, en una acción también globalizante y monopolizante. A pesar de que el capitalismo actual se afirma desde la diferencia y la

multiplicidad (diferencia y multiplicidad del consumo), a pesar de que esto permitiría una variedad de creencias, la verdad es que el Dios evangélico se impone con el mismo acto de dominación que se imponen las dinámicas del mercado.

En la configuración de la concepción de individuo, sucede lo mismo: esta concepción se consolida desde una lógica del sometimiento y la dominación. El filósofo francés Foucault (2006), tiene razón al afirmar que la concepción de individuo es contemporánea, se podría determinar su creación en el mismo siglo XIX, surge ante la necesidad de identidad que el sistema capitalista requiere, es decir: para motivar y globalizar el consumo se necesita se requiere de un individuo con identidad de sí mismo, desde el cual el consumo se ejerza; durante el siglo XIX se empezó a consolidar, pero su consolidación final será en el siglo XXI con el narcisismo consumista desde el cual todos los individuos se comprenden a sí mismos. Esto quiere decir que, en sentido estricto, no podemos hablar de individuo en la Grecia antigua; podemos hablar de humano (*anthropos*) que puede llegar a ejercer sus derechos de ciudadano en la ciudad (*Polis*). Este “anthropos” debía tener un nivel de autonomía y libertad desde las cuales ejercer los mencionados derechos ciudadanos.

Pero el análisis que realiza Dussel (2007), permite comprender que esta concepción de ciudadano era racista y excluyente, porque se afirmaba a partir de la anulación de la identidad y el pensamiento del otro. Ciudadano en el griego que hace parte de la *polis* (ciudad-estado Griega antigua) y cumple sus leyes. En el estudio platónico sobre el estado y las leyes, estos están dirigidos no a todos los seres, sino sólo a aquellos que cumplan las características propias de un ciudadano libre griego. Es verdad que el ejercicio de Platón es ideal, es decir: de pensar el estado y las leyes adecuadas para un ciudadano, pero también es cierto que desde ahí Platón hace un ejercicio de exclusión como, por ejemplo: la expulsión de los poetas del Estado, porque estos tienen la capacidad de hacer pasar algo por verdadero sin serlo.

La tradición de pensamiento occidental ha ejercido una acción de dominación, fundamentada desde la universalidad y la necesidad que esta implica. Desde la universalidad se ha diseñado y ejecutado todo un proyecto de colonización, desde la que se ejerce una violencia sobre el otro, que se auto-justifica desde los parámetros propios de una inteligencia y una razón que actúan desde leyes universales y eternas. La inteligencia y la razón han sido en el pensamiento occidental, instrumentos de violencia, sometimiento y dominación global.

8.1.2. El proyecto decolonial.

Se le denomina “giro decolonial” a la labor emprendida por un grupo de intelectuales a partir de la segunda mitad del siglo XX, en la que se realizó una profunda crítica a la tradición de pensamiento occidental, a la cultura y valores eurocéntricos desde los que esta tradición se fundamenta y al proceso de colonización que sobre los países latinoamericanos realizó la mencionada tradición. Los más importantes intelectuales que participaron, y participan, de este proyecto decolonial son: Anibal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Franz Fanon, Fernet Betancourt y Santiago Castro-Gómez. El giro decolonial ha tenido unos desarrollos y procesos que hace que no se pueda hablar de una armonía y consenso teórico y conceptual en sus planteamientos; por el contrario, lo que podemos comprender es un amplio panorama de desarrollos intelectuales, desde los que se ha pensado a Latinoamérica en general y sobre la creación de conocimientos en particular.

La mayoría de los intelectuales antes mencionados inician haciendo un estudio sobre la colonialidad, afirmando que esta hay que asumirla como un proceso histórico de sometimiento y dominación de una cultura sobre otra, de una forma que la cultura que somete impone su cultura, sus valoraciones y su estructura de conocimiento a la cultura sometida. Esto es muy importante porque colonizar no es sólo un acto de dominación social y cultural, sino que es también una forma de imponer una visión del mundo. De igual modo la colonialización de América (Norte, Centro y Sur América), no sólo fue una acción de sometimiento y dominación que se dio con el descubrimiento de América por parte de los españoles, ingleses y portugueses, sino que es algo que sigue sucediendo en el mundo contemporáneo, pero por el sistema capitalista globalizante y monopolizante (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

Después del estudio crítico sobre la colonización, los intelectuales del giro decolonial realizaron (y todavía se sigue y se debe continuar haciendo), lo que De Sousa (2010) denomina como la reivindicación de los saberes, que consiste en rescatar, presentar y asumir como saber toda la tradición de conocimiento de los pueblos Latinoamericanos, que fue eliminada, denigrada y rechazada durante el proceso de la colonización, pero que aún continúa este proceso de otras formas de exclusión del saber de los otros. Reivindicación de los saberes, no sólo quiere decir considerar como saber aquello que históricamente no ha sido considerado como tal, sino transformar la concepción misma de saber que se construyó desde la tradición de pensamiento occidental. Pero el giro decolonial, tal como lo plantea Mignolo (2007), también consiste en la

creación de nuevos saberes desde las tradiciones de pensamiento, desde las culturas y los contextos propios de los pueblos Latinoamericanos. Los anteriores tres movimientos, crítica a la colonización, reivindicación de saberes y creación de nuevos saberes, hacen posible un cuarto y, tal vez, fundamental movimiento que consiste en el encuentro con otras tradiciones de pensamiento diferentes a la latinoamericana, algo que Castro-Gómez y Grosfoguel, (2007) denominaron la transmodernidad.

Negarse a la posibilidad de dicho encuentro con otros saberes, implicaría reafirmar procesos de racismo y exclusión como los que se denuncian y evidencian en la crítica a la colonización. Todo lo contrario: el giro decolonial permite y hace necesario una apertura, un encuentro, un diálogo y un intercambio de saberes con otras tradiciones de conocimiento, en los que se hace posible un crecimiento de las culturas mismas. Incluso ese encuentro transmoderno también se debe hacer con la tradición de pensamiento occidental, pero ya con otra disposición, no con la dialéctica del opresor y del oprimido (Freire, 2002), en la que una tradición somete a otra, sino con la disposición del encuentro libre y autónomo, en el que se afirma el pensamiento propio y en el que se valora y respeta el pensamiento del otro.

Para Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) el giro decolonial no puede quedarse en la crítica a la colonialidad porque esto implicaría un resentimiento, que no permitiría que una cultura se pueda afirmar y pueda avanzar; como bien lo planteó Freire, cuando el oprimido se libera también libera al opresor, es una doble liberación. Tampoco puede quedarse sólo en la reivindicación de los saberes, porque de alguna forma eso implica considerar el saber establecido como el único parámetro de saber posible, es decir: buscar reconocimiento por parte de una tradición de pensamiento, quiere decir afirmar esa tradición con aquella que otorga validez a lo que se debe considerar un saber; la reivindicación de los saber quiere decir: transformar la concepción misma de saber, transformar el sistema de poder desde el que un saber se impone y abrirse a otras posibilidades de concepción de saber. Lo anterior sería el tercer giro decolonial: la creación de nuevos saberes o, mejor, la creación de nuevos sistemas de pensamiento que hagan posible la formación de nuevos saberes.

Los tres giros pueden hacerse en un mismo giro decolonial: La crítica debe llevar a la reivindicación y ésta a la creación. Esto es lo que hace Mignolo en su artículo: “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura”, que hace parte del libro *El giro decolonial* (2007) cuyos editores y compiladores son Castro-Gómez y Grosfoguel, cuando presenta y realiza un profundo

estudio a dos autores y obras paradigmáticas: Waman Poma con su obra Nueva crónica y buen gobierno y Ottobah Cugoano con su obra Thoughts and Sentiments of the Evil and Wicked Traffic of the Slavery and Commerce of the Human Species, Humbly Submitted to the Inhabitants of Great Britain (Mignolo, 2007, p. 39).

De la obra de Waman Poma, Mignolo (2007) afirma que es el primer ejercicio de pensamiento decolonial serio, realizado por un pensador de los pueblos Latinoamericanos. Waman Poma, en efecto, nace en 1534, fecha en la que el proceso de conquista y colonización había apenas iniciado, pero que, no obstante, le permitió a Waman Poma una profunda reflexión del mismo. El libro fue escrito entre 1.600 y 1.615, es un documento de casi 1.200 páginas de incalculable valor. Las tesis fundamentales del libro son dos, como se podrá comprender por el título: la primera es que se hace necesaria una nueva crónica, porque la crónica que se ha realizado desde Europa tiene límites, es necesaria una nueva crónica que se haga desde la perspectiva de América o de los pueblos originarios; la segunda tesis es que a partir de esa nueva crónica se proponga la necesidad de un nuevo y buen gobierno.

Para Mignolo (2007) “El potencial epistémico y descolonizador ya está presente en la Nueva Corónica. Waman Poma miraba y comprendía desde la perspectiva del sujeto colonial (el sujeto formado y forjado en el Tawantinsuyu y en el Keswaymara, confrontado con la presencia repentina del castellano y del mapamundi de Ortelius) y no del sujeto moderno que en Europa comenzó a pensarse a sí mismo como sujeto a partir del Renacimiento” (p. 39). Esa nueva crónica es el fundamento para la propuesta de un “Nuevo y buen gobierno”, que consiste en el encuentro, diálogo y afirmación de múltiples culturas, no en una relación de sumisión sino de respeto e igualdad entre todas. Vemos, entonces, en Waman Poma la creación de un pensamiento multicultural desarrollado y presentado ya desde el siglo XVII.

8.1.3. Fundamentos del pensamiento latinoamericano.

Para comprender el proyecto de una filosofía Latinoamericana, es necesario desarrollar los siguientes puntos: 1. La filosofía latinoamericana debe ser una ruptura crítica de la tradición de pensamiento occidental, 2. La filosofía latinoamericana debe reivindicar los conocimientos excluidos, silenciados e invisibilizados, 3. Es necesaria la creación de una nueva concepción de filosofía, 4. La filosofía latinoamericana debe realizar un acto de creación epistémico, a partir de esa nueva concepción de filosofía, 5. Se debe realizar una relectura de la tradición de

pensamiento occidental, 6. Se debe realizar un encuentro epistémico con otras tradiciones filosóficas, y 7. La filosofía latinoamericana debe enmarcarse dentro de un proyecto de transmodernidad.

Como bien lo afirma Fernet Betancourt (2007), la concepción de filosofía que se impuso en Latinoamérica es la concepción de filosofía de la tradición de pensamiento occidental. Esta concepción ya tenía definido aquello que era conocimiento y aquello que no lo era; de esta forma toda la tradición de pensamiento y conocimiento propia de los pueblos originarios latinoamericanos, que no cumplía con los parámetros de la tradición occidental, fue considerada como no-filosófica o, para ser más precisos, como algo que ni siquiera merecía ser considerado como pensamiento y conocimiento. Lo anterior llevó a una consciente e intencionada eliminación de dicha tradición de conocimiento y pensamiento latinoamericano, en algo que el mismo Fernet Betancourt (2007) llama de “violencia epistémica” (p. 28).

La primera acción, entonces, que el proyecto de una filosofía latinoamericana debe realizar es el de una ruptura crítica con la tradición de pensamiento occidental, que consiste en comprender y afirmar que no existe una única y universal concepción de filosofía; lo que en realidad existe, y que es lo que se debe afirmar, son las filosofías, son expresiones plurales, múltiples y diversas del individuo y de las culturas. La filosofía occidental es sólo una de múltiples filosofías; las concepciones de pensamiento y conocimiento que la filosofía occidental afirma son sólo una de múltiples formas de asumir el pensamiento y el conocimiento.

Después de la crítica se debe realizar un proceso de reivindicación de los conocimientos o saberes de los pueblos originarios latinoamericanos. La violencia epistémica consiste en negarle el carácter de pensamiento y filosofía a los saberes que se crearon y desarrollaron históricamente en los pueblos latinoamericanos. Pero no es una cuestión epistémica en sí misma, es decir: no se trata de negarle su carácter epistémico porque no sean conocimientos o porque no cumplan con las características propias de lo que la tradición occidental considera que debe ser el conocimiento, sino que se trata de una negación racista, que no admite que pueblos como los latinoamericanos puedan producir un conocimiento igual y superior al de la tradición occidental; pero sobre todo se trata de un ejercicio de poder (Foucault, 2002), en el que se niega y elimina el saber de los pueblos para poder someterlos.

Reivindicación de los saberes: asumir que esos saberes son saberes de otro tipo, que tienen otra historia y otro contexto, que explican, que responden a necesidades individuales y

colectivas, que se crearon y consolidaron dentro de un proceso cultural, asumir y afirmar que tienen otras lógicas y otros sistemas discursivos, que en muchas circunstancias pueden dar una explicación mejor que aquella que los invisibiliza. Ese proceso reivindicativo es también un proyecto político, porque se afirma el saber cómo saber pleno y la cultura que lo creó.

Ante las reflexiones anteriores se puede preguntar: ¿Por qué llamar saber a esos otros saberes? ¿Por qué llamar filosofía a ese proceso de creación de conocimiento? ¿Acaso las concepciones de saber y filosofía no son propias de la tradición occidental? Ante lo anterior debemos responder lo siguiente: A la concepciones de saber, conocimiento, pensamiento y filosofía no son únicas de la tradición occidental, lo que esta tradición hizo fue imponerlas, hacerlas pasar como si fueran una creación propia de dicha tradición, pero lo cierto es que muchas tradiciones diferentes han construido y consolidado concepciones iguales y similares a las anteriores; un ejemplo de lo anterior es la concepción de “sabedor” que se emplea en los pueblos originarios, sabedor es aquel que ha adquirido y maneja un conocimiento ancestral, muy diferente al conocimiento de la tradición occidental, pero un conocimiento más amplio en el que se afirma la unidad del ser humano con un todo. Segundo, que son necesarias nuevas concepciones de esos conceptos mencionados, en especial una nueva concepción de filosofía en la que se afirmen las múltiples y diversas formas de pensar y de crear conocimiento.

8.1.4. Reivindicación de saberes latinoamericanos.

El sociólogo De Sousa (2010) afirma que, la reivindicación de los saberes latinoamericanos, quiere decir lo siguiente: 1. Sacar a la luz los saberes ocultos, 2. Considerar como saberes tradiciones de saber propios de los pueblos originarios, 3. Crear nuevas formas de saber múltiples y diversos, 4. Reconocer los saberes de otras tradiciones culturales, 5. Transformación del poder-saber. Para De Sousa (2010), es un error histórico afirmar que en los pueblos originarios de Latinoamérica no crearon conocimiento; es posible que se reconozca las artes, los mitos, las culturas, aun cuando se las considere manifestaciones menores de la cultura frente a la denominada “alta” cultura de la tradición occidental; lo anterior es un error porque la diferencia entre la alta y la baja cultura es en realidad un ejercicio de poder y sometimiento, que se realiza desde la tradición occidental; pero lo que no se ha reconocido en forma alguna es que en los pueblos latinoamericanos se hayan producido saberes. Pero lo anterior es, en realidad, un

ejercicio de poder en el que una cultura es sometida negándole, eliminándole y excluyéndose sus saberes.

Pero lo que De Sousa (2010) presenta, consiste en reconocer que en los pueblos originarios hubo una intensa y amplia creación de saberes, con las características que el denominado saber de la tradición consolidó e incluso con algunas características mejores. Un ejemplo es el saber sobre la medicina; en el momento de la colonización el conocimiento médico de Europa, no estaba tan desarrollado como el conocimiento médico de los pueblos latinoamericanos, en los que se tenía un profundo conocimiento del cuerpo, de sus enfermedades y de tratamientos eficaces. De esta forma, lo primero que se debe hacer para una reivindicación, es sacar a luz esos saberes que han sido históricamente ocultados y denigrados. Y sacar a la luz quiere decir afirmarse como saberes.

Desde estas perspectivas, De Sousa (2010) afirma que se deben considerar como saberes a las tradiciones de pensamiento de Latinoamérica; no hacerlo implicaría mantener el dominio. Como ya dijimos en otro capítulo, aunque la noción de filosofía nace en Grecia, es posible hablar de filosofía latinoamericana, de filosofía oriental, etc., porque Europa y Occidente no tienen el monopolio epistémico de dicho concepto. Lo mismo sucede con la concepción de saber o conocimiento: en todas las culturas se ha producido y se producen saberes, aunque no coincida con la concepción de saber de la tradición occidental. De hecho, considerar como saberes a las tradiciones de pensamiento en Latinoamérica, es también un acto de resistencia social y política, que consiste en des-monopolizar el saber mismo.

Es en esta dirección que, De Sousa (2010) afirma su concepto de ecología de saberes: “La ecología de saberes no concibe los conocimientos en abstracto sino como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real” (p. 47). A diferencia del concepto de saber colonizador, que impone una visión abstracta del saber, De Sousa afirma una concepción de saber “ecológica”, que implica una práctica desde la que ese saber puede transformar una realidad. Por eso los saberes antes que excluirse deben dialogar; una ecología del saber es una práctica dialogante. La concepción del saber no es exclusiva del pensamiento occidental. El saber implica concebirlo como “saberes” en diálogo. Es por esto que De Sousa (2010) presenta el siguiente ejemplo: “¿Es posible establecer un diálogo entre la filosofía occidental y la filosofía africana? Así planteado, la respuesta no puede ser sino positiva; tienen

en común el hecho de que ambas son filosofías” (p. 48). Este diálogo debe ser, entonces, des-monopolizador de la concepción de saber misma.

En este mismo sentido, Arriscado (2014) afirma: “El proyecto de una epistemología del Sur es inseparable de un contexto histórico en el que emerge con particular visibilidad y vigor nuevos actores en el Sur global, sujetos colectivos portadores de otras formas de saber y conocimiento que fueron ignorados, silenciados, marginados, descalificados o simplemente eliminados por el canon epistemológico occidental, víctimas de epistemicidios muchas veces perpetrados en nombre de la razón, las luces y el progreso” (p. 236). Por lo tanto, siempre son posibles otras formas de saber, que deben ser reivindicadas; y siempre se debe mantener la relación de diálogo con esos otros saberes.

Es por esto que la reivindicación de los saberes implica crear nuevas formas de saber que sean múltiples y diversas, es decir: crear saberes abiertos, diferentes y que tengan la capacidad de diálogo e interrelación con otros saberes. Este tercer punto es fundamental porque no sólo se trata de afirmar saberes negados y de visibilizar los que se han ocultado, sino que la reivindicación también quiere decir la posibilidad de la creación de nuevos saberes y de nuevos sistemas de pensamiento. Las epistemologías del sur son sistemas de pensamiento que deben estar en un continuo proceso de transformación. Una de las mejores formas de des-colonializarse es mediante la creación de nuevos saberes, que son el resultado de nuevos sistemas de pensamiento.

8.1.5. Pensamiento intercultural latinoamericano.

La obra del filósofo colombiano Castro-Gómez (2007), se caracteriza por realizar un profundo estudio al denominado giro decolonial. Este autor identifica tres giros: el primero tiene que ver con un estudio al poder y la dominación, el segundo con la reivindicación de los saberes Latinoamericanos y de otros saberes y el tercero con una apuesta a crear nuevos saberes desde el contexto propio de los pueblos Latinoamericanos, pero en relación dialógica y de mutua afectación con otros saberes. De hecho, en aquello que se denomina pensamiento Latinoamericano, hay múltiples tradiciones de saberes, que lejos de constituir una unidad cerrada, constituyen una multiplicada abierta e inter-relacionada.

Ese tercer giro decolonial implica los dos anteriores, pero también podemos afirmar que tiene cierto nivel de independencia, en la medida en que ya no se trata de criticar el poder y la opresión, y que ya se asume que en los pueblos originarios se ha creado conocimiento, si no en la medida en que se plantea una acción creadora: que consiste en crear nuevos conocimientos, desde las circunstancias sociales, culturales, políticas, económicas de los pueblos. Esto es importante porque el pensamiento y el conocimiento evolucionan, no es posible seguir pensando siempre lo mismo o considerar como conocimiento algo que nunca evoluciona. Los pueblos deben evolucionar y esta evolución implica también la creación de nuevos conocimientos y nuevas formas de pensar.

Debe llegar un momento en que la afirmación de los pueblos originarios, deberá consistir en hacer que sus culturas evolucionen. Pero no una evolución únicamente en sentido económico, de impacto cultural y de justicia social, sino, sobre todo, que los pueblos sean cada vez más ricos en conocimientos. Para lo anterior, Castro Gómez (2007) afirma que, es necesario el encuentro con otras culturas. La concepción de encuentro quiere decir una mutua afección, es decir: que se puedan asumir elementos de otra cultura, pero esta vez de forma consciente y deliberada. Se podrá preguntar si este encuentro intercultural puede hacer que las culturas originales desaparezcan. Las investigaciones de Mignolo, Dussel y Fanon van en esa dirección: en presentar cómo mucho de lo que se llama original fue una asimilación cultural, y como en encuentro de una cultura con otra las enriquece.

Ante la perspectiva anterior, un estudio sobre la cultura Nassa, y especial sobre su pensamiento, también debe comprender la importancia y la necesidad de los encuentros interculturales para que, de esta forma, la misma cultura Nassa pueda evolucionar. Lo anterior quiere decir que nuestra investigación será un estudio, pero también una interpretación, que esperamos pueda aportar al pensamiento Nassa en particular, y al pensamiento Latinoamericano en general.

8.2. El pensamiento Nassa

8.2.1. El pensamiento Nassa dentro del pensamiento latinoamericano.

Lo que denominamos como pensamiento Nassa, es toda una tradición cultural, social, económica y cosmogónica. Se lo puede denominar “cosmovisión Nassa”, pero como ya lo afirmamos en la primera parte del documento, eso implicaría una subvaloración del mismo, en la

medida que se pueda considerar que la cultura Nassa no alcanza a desarrollar lo que, en la tradición de pensamiento occidental, se denomina pensamiento como tal. No se trata de copiar el término, en desprestigio de la cultura, sino de actualizarlo y de transformarlo, de modo que lo que la tradición mencionada concibe como pensamiento, tenga puntos de contacto con lo que la tradición cultural Nassa considera como pensamiento, pero también que se amplíe y diferencie de dicha concepción. Si para la tradición occidental el pensamiento es un acto de la mente, para la cultura Nassa el pensamiento es un ejercicio dinámico del corazón (Escobar, 2020).

Por otra parte, también es importante comprender cuál es el lugar del pensamiento Nassa, dentro del proyecto del pensamiento latinoamericano, porque no hay que asumir los pensamientos de las culturas latinoamericanas como entidades separadas, sino como procesos dinámicos que se conectan e interactúan. No se trata tanto de comprender los orígenes del pensamiento Nassa, y de encontrar ese origen en otras culturas; sino que se trata más bien de comprender que todos los pensamientos latinoamericanos están proceso de interacción, que tienen puntos de conexión, que se enriquecen mutuamente. Aunque el pensamiento Nassa tiene elementos particulares, también está conectado con lo que hemos denominado: proyecto de pensamiento latinoamericano. Al respecto, uno de los Mayores (EMP-1), participantes en la entrevista, sostiene lo siguiente:

Para mi pienso que el hombre Nassa es el encargado de orientar de estar al frente de la familia liderar el hombre nasa desde la parte cultural es el que trabaja el que lleva las cosas para la casa el que se encarga de mantener a toda la familia y velar por el bienestar dentro de mi comunidad nasa pita güeña la mujer nasa es decir yo como mujer somos las encargadas de estar al pendiente pues del marido como se dice de los hijos de mantener la unidad. En la familia la mujer nasa no está vinculada a todos los procesos políticos organizativos de la comunidad en la mujer nasa es el complemento del hombre y viceversa es importante de tener en cuenta que dentro de nuestra comunidad para que allá vida el hombre y la mujer deben estar unidos.

En relación a lo ya expuesto, se retoma como eje fundamental el enunciado: “Liberación de la madre tierra” (Escobar 2020). Este es uno de los enunciados fundamentales del proyecto del pensamiento latinoamericano, y que se ha convertido en la consigna principal del proyecto político de los pueblos originales. Liberación de la madre tierra, tiene profundos significados: implica una reivindicación de las cosmovisiones latinoamericanas, es una acción crítica ante las

economías extractivistas del sistema capitalista globalizante, es una afirmación del buen vivir (*Sumak Kawsay*) y es un proyecto de transformación social y política de los pueblos latinoamericanos.

Escobar deja ver algo muy importante, y es que Liberación de la madre tierra es un enunciado, es algo que se afirma, es una expresión que debe afirmarse. Lo importante está en que en el decir hay una construcción de pensamiento. Es una representación que se ha construido desde la historia. Lo que aquí se plantea, es lo que con Foucault y Mignolo podemos denominar: epistemes otras. El enunciado, como decir del pensar, no solo es algo que se afirma, sino que está dentro de un paradigma de pensamiento que lo hace posible. El lenguaje no sólo comunica, sino que, fundamentalmente, construye la realidad.

El pensamiento Nassa se fundamenta en una nueva forma de enunciación, en la que las palabras son al mismo tiempo: una expresión de identidad, un ejercicio de lucha, un acto de resistencia, un proceso de transformación y un sentimiento de reconciliación. La forma en la que los pueblos ancestrales latinoamericanos tienen de asumir la palabra, es muy diferente a como ha sido asumida en la tradición de pensamiento occidental, porque para esta tradición la palabra es un instrumento de un sentido que está por fuera de ella; así por ejemplo Platón (citado por Escobar, 2020), afirma que las letras (*gramma*) son un fármaco para la memoria, ya sea remedio o veneno según como se las use, pero lo importante es que son un medio para recuperar una memoria de algo que es externo y diferente a la palabra misma. En el caso de los pueblos latinoamericanos la palabra va unida y no se diferencia de una experiencia vital; lo que se dice invoca fuerza de la dinámica de la vida de la cultura del pueblo.

Pero no sólo la palabra escrita, sino de manera especial la palabra dicha, la que implica un encuentro con el otro, porque esto es lo que hace posible la creación del pensamiento. En occidente el pensamiento se crea como el resultado de un ejercicio solitario, en los pueblos originales el pensamiento se crea en un proceso dinámico de hablar con el otro y de hablar en comunidad. De hecho, la afirmación Liberación de la madre tierra no tiene autor ni derechos de autor, porque es una expresión que nace en la comunidad y es de la misma comunidad. Es la palabra y la expresión de la cultura misma.

Otro elemento fundamental del pensamiento Nassa y del pensamiento latinoamericano, es la superación del pensamiento dual propia de occidente. En efecto, en Occidente se han determinado los dualismos: alma/cuerpo, bien/mal, idea/experiencia, y un largo etc. Pero en el

proyecto de pensamiento latinoamericano se superan esas dualidades, en la afirmación de una unidad dinámica (Escobar).

Es en esta dirección en la que se afirma: “Lo vivo, hay que enfatizar, es todo lo que existe, desafiando los binarios vivo/no vivos y orgánico/inerte, fundacionales para las ciencias modernas. Tendremos que imaginar que el universo no es un espacio inerte a ser ocupado, sino un todo vivo donde habitar” (Escobar, 2020, p. 13). El pensamiento sobre lo vivo, incluso en su sentido espiritual, supera todo dualismo, porque en la dinámica de lo vivo el alma no puede ser diferente del cuerpo, la palabra del pensamiento, la tierra de lo real. En relación a esto, se evidencian las palabras de uno de los Mayores entrevistados (EMP-2), para quien,

La espiritualidad está unida al ser indio y a la naturaleza; todo en el entorno de indígena tiene espíritu; la montaña tiene espíritu que se ve en su forma, su tamaño, su condición superficial, las rocas que la cubren, los laberintos de su tierra y todo lo que contiene; espíritu del bosque contenido en la innumerable variedad de árboles, sus flores con sus formas y colores, los frutos con sus sabores y contenidos y las acciones que hacen en la naturaleza, su acción protectora, multiplicadora y controladora, sus semillas que se guardan para tiempos difíciles, que por su importancia se llevan a otros lugares o que se colocan en los lugares de ofrenda para agradecer las cosechas, los pequeños brotes que son remedios o alimentos y las hojas que cada uno cumple no solo su función sino que son infusiones, ambientadores, purificadores y alimento de otras especies.

El pensamiento Nassa está unido de una forma dinámica con el proyecto del pensamiento latinoamericano, son procesos conjuntos que interactúan. Es por eso que podemos hablar de una Minga indígena, pero también de una Minga latinoamericana, porque la Minga es un proceso de construcción social, histórica, política y vital en la que todos podemos participar. Lo importante es comprender que el pensamiento es lo que construye y va construyendo la realidad, que es un proceso continuo, que hace parte del devenir mismo de los pueblos. No es posible separar pensamiento de vida, pensar es vivir, de la misma forma que el vivir implica una conciencia.

8.2.2. La lengua Nassa como pensamiento.

La importancia de la lengua *Nasa Yuwe*, consiste en la capacidad que esta tiene de construir la identidad y el proyecto de vida de la cultura. Esto lo expresa muy bien Corrales

(2008), cuando de forma clara afirma: “El *Nasa Yuwe* se ha constituido en uno de los sistemas simbólicos, culturales y conceptuales que les ha servido para mantenerse y manifestarse como grupo unido y autónomo ante la sociedad nacional” (p. 210). La lengua no sólo expresa y comunica, sino que, de forma esencial, mantiene unido al pueblo. Es por esto que la lengua también tiene una función política: “En esta medida, su lengua no ha sido sólo un proceso de comunicación intragrupal, sino que, además, se ha valorado como un elemento político identitario que posiciona y legitima, al pueblo Nasa, como grupo diferenciado cultural y étnicamente, en una sociedad hegemónica y homogeneizante” (Corrales, 2008, p. 210). La lengua permite un ejercicio político de resistencia, ante los procesos de globalización, que pretenden una pérdida de las identidades y la asimilación de identidades propias del sistema de consumo. Pero la lengua, al decir, expresar, al afirmar, al resistir, impide que esto suceda.

Es importante comprender que la cultura Nasa es esencialmente oral: “El Nasa Yuwe, como la gran mayoría de lenguas vernáculas y minorizadas de Colombia, de América y del mundo, tradicionalmente se ha mantenido por y en la oralidad. Esta lengua se ha conservado, mediante la voz y la palabra dicha y escuchada, de generación en generación, transmitiendo saberes, dinamizando valores y construyendo cultura” (Corrales, 2008, p. 213). La oralidad no es un elemento menor, es un ejercicio de afirmación y reconocimiento del otro; el otro debe ser visto, tocado y escuchado, el otro es la expresión viva de la cultura. No se trata de una oralidad racional como en occidente, sino de una oralidad del afecto y del reconocimiento. Sólo recientemente se incorporó la escritura alfabética a la lengua *Nasa Yuwe* (Corrales, 2008).

Esa oralidad ha permitido la construcción del pensamiento Nasa que, al pasar a la escritura, ha afirmado el proyecto cultural, social e histórico del mismo, como estrategia de una proyección en el porvenir de la comunidad. A pesar de lo anterior es importante aclarar dos elementos: 1. Antes de la escritura alfabética ya había escritos Nasa en forma de signos, 2. En la escritura Nasa no se pierde el contacto cultural con el otro y con el mundo, es decir que la escritura no es sólo un instrumento, sino una expresión cultural y de pensamiento en sí misma.

La lengua oral y escrita del *Nasa Yuwe*, son la forma a partir de la cual se ha construido el proceso cultural, social, histórico y político del pueblo Nasa, como elemento integrante e integrador de los pueblos latinoamericanos. Y es desde la lengua oral y escrita desde donde se ha creado el pensamiento de los mismos pueblos. Un proyecto de pensamiento se implica y es inmanente al proceso de la lengua de los pueblos.

Lo anterior se puede comprender de una forma muy clara, en lo que se denomina: los chumbes, que son: “Cintas tejidas en telar exclusivamente por mujeres, en las que con hilos de diferentes colores se representan múltiples elementos del pensamiento Nasa” (Corrales, 2008, p. 214). Aunque la autora realiza esta afirmación a modo de pie de página de su texto, consideramos que es de suma importancia, porque en los chumbes vemos como hay una unión indisoluble entre lengua, escritura y cultura. Aunque no se trata de una escritura alfabética, las formas que se tejen en los chumbes sí representan una forma de escritura, en la que se expresa, crea y conserva el pensamiento Nasa. Seguidamente la autora afirma, en el mismo pie de página: “Estas cintas, además de tener funciones prácticas como aunar o cargar a los niños y las niñas en las espaldas, tienen funciones culturales, en tanto sus figuras constituyen, simbólicamente, otra forma de hacer, construir y mantener la memoria y la historia nasa” (Corrales, 2008, p. 214). El chumbe es una cinta con la que se cubre a los niños, pero no sólo se los cubre de colores, sino también de sentidos, de historia, de pensamiento. La cinta que envuelve protege porque sujeta, pero también por la historia que contiene.

Este proceso integral, se puede comprender mejor en el proyecto: “Discursos sobre resistencia y buen vivir, en el municipio de Toribío, Cauca. Movimiento de las mujeres Nasa hilando pensamientos” (Hoyos, 2019, p. 23). En este proyecto hay varios elementos importantes, para nuestro propósito de comprender la lengua Nasa como creadora de pensamiento:

1. El movimiento de mujeres hilando pensamientos, es un proyecto social, cultural y político de resistencia, 2. Dentro del movimiento hay prácticas de resistencia, en las que la palabra tiene una función esencial, 3. El “hilar” es la acción de la creación de los chumbes, pero también la acción de crear el pensamiento, 4. Pensar es un acto político, en el que se hilan las percepciones y pensamientos del pueblo Nasa, 5. El proceso de creación del pensamiento, como un hilar, va unido al *Sumak Kawsay* (buen vivir), porque la función y objetivo del pensamiento es ese: hacer que el pueblo viva bien, desde la conciencia que otorga el pensar.

En la investigación de Hoyos (2019), se afirma de una forma enfática, que en el pueblo Nasa se han creado “discursos de resistencia”, en especial por parte de las mujeres que son las encargadas de hacer consciente de la importancia del “buen vivir” como un proyecto propio y fundamental de la comunidad. Esto quiere decir que la discursividad no está dirigida hacia la explicación de argumentos, sino hacia la consolidación de un proyecto cultural. El discurso es el espacio en el que el pueblo Nasa afirma su identidad.

8.2.3. El pensamiento Nasa como Cosmología.

La cosmología es la forma como una comunidad, una cultura y un pueblo asumen y comprenden la realidad. Esa forma de asumir la realidad, está en una relación directa con los procesos de consolidación de la misma comunidad. Es decir que la forma como se asume la realidad, va en directa relación con la supervivencia y evolución de los pueblos. Es por esto que el filósofo alemán Peter Sloterdijk, afirma en su libro *Has de cambiar tu vida* (2012), que no existen religiones sino ejercicios internos, lo que él define con el término de “antropotécnica”. Esta definición es clave para comprender el fenómeno de lo religioso, como in dispositivo inmunológico, es decir: como una experiencia social e individual que tiene como objetivo fundamental aumentar las posibilidades de la supervivencia de la cultura y el individuo. Las cosmologías, como fenómeno religioso/social, tienen esa misma función inmunológica: protegen a la comunidad del medio externo de lo real.

El problema es que, en la mayoría de los casos, no se tiene conciencia del carácter inmunológico que las religiones tienen, asignándole objetivos trascendentales que, incluso, pueden ir en contra de los propósitos inmunológicos. Pero esto no sucede en la cosmovisión del pueblo Nasa, porque en esta queda claro desde el principio, que los seres fueron creados para ser parte integral y dinámica del cosmos. A diferencia de la tradición cristiana, en la que los seres humanos se sienten extraños en el mundo y el cosmos, anhelando otro mundo en un más allá trascendental, en la cosmovisión del pueblo Nasa los seres fueron creados desde el cosmos y para ser parte fundante y fundamental del cosmos.

En el documental “Proyecto Nasa: resistiendo al exterminio” (2022), que es auspiciado por Legado Comisión de la Verdad, se hace una clara referencia de cómo la cosmovisión tiene una relación directa con los procesos de resistencia política. La cosmovisión no sólo es un elemento cultural, sino que es esencialmente una conciencia a partir de la que se realiza una acción política. En este documental, el mayor indígena afirma (EMP-3): “Para nosotros el ser Nasa es parte del origen del sueño de un abuelo y una abuela que nos originan” (2022). Esta afirmación tiene varios elementos importantes: el origen de los seres es el resultado de un sueño, quienes lo sueñan son un abuelo y unas abuelas originales, creadores, los Nasa como pueblo son parte de ese sueño, no son el sueño sino parte del mismo, a partir de ese sueño surge la vida. Este relato de origen, no pretende una explicación racional de la creación de la vida, sino que lo que

pretende es afirmar la no-dualidad entre el sueño y la realidad, entre el mundo y el espíritu, y además hay una afirmación de la unidad de todos los seres, porque si bien existen diferentes seres y diferentes pueblos, todos conforman una unidad dinámica que fundamenta la vida misma.

Seguidamente, el mismo mayor indígena afirma: “El espíritu le muestra tres piedras para que (los) frote y de esa manera moldee la vida” (EMP-3). Si en la primera parte de la creación de la vida se refiere a un sueño de los abuelos, ahora afirma que el espíritu les muestra, a esos mismos abuelos, tres piedras para que sean frotadas y moldeen la vida. La relación entre sueño, piedras y frotación es inmanente. En complemento, uno de los mayores entrevistados refuerza la concepción cosmológica de los Nassa en su relación con el origen del cosmos y la vida en general,

Cómo surge el mito de la aparición de los nasa como tal Qué es un mito secundario que hablo de mitos secundaria porque un mito primario es el que me hace referencia al origen del universo como tal pero humito secundario hace referencia al origen de las personas los elementos como el agua Cómo la candela entonces el mito que nosotros tenemos acá en la cosmovisión sobre sobre aquí en Pitayo es un mito secundario y habla sobre cómo Quiero los Nasa en el territorio Sí pero no habla de la creación del Universo en algunas otras partes como tierradentro Cómo Pueblo Nuevo qué hablas de un mito primario que le dicen umaitay es de la cultura Nasa pero no funcionan Pitayo pues Eso sí es respetable Ellos dicen sol la luna las estrellas todo eso qué por eso primaria pero acá sería secundario entonces se dice que en una noche de tormenta el trueno Qué es irela figurita fecundo a La Laguna y de la laguna nació un niño un niño que fue recogido por los médicos tradicionales me dice que los primeros médicos tradicionales nacieron (EMP-2)

El sueño, que es una forma del deseo, se proyecta sobre las piedras, que simbolizan la realidad, para que estas piedras sean frotadas, que indica la acción creadora, y hagan posible la vida. La creación de la vida, de los seres y de la realidad o de la cultura, es el resultado de un proceso en el que no hay ruptura entre lo espiritual y lo real, entre lo simbólico y lo cultural, entre los seres y la vida. Este relato de creación es político, porque en la conciencia del pueblo Nasa está que ellos son parte activa de la creación, son aquellos que pueden moldear el cosmos en un acto de armonía con la vida. Si se tiene clara conciencia de luchar por la Madre tierra, es porque se comprende que todos los seres forman una unidad con el cosmos.

En este sentido, una investigación que realiza Giraldo (2010), sobre la cosmovisión Nasa, afirma: “En Nasa Yuwe, lengua ancestral de los Nasa, khaty quiere decir “corteza” y a la vez quiere decir “piel”. Ndyith significa “tallo” y también “hueso”. Así mismo, fytü ku ta, “rama de árbol”, se utiliza para decir “brazo”. Esta estrecha relación con la naturaleza hace que decir “yo soy árbol” sea tan natural como decir “yo soy humano” (Portela, p. 37).

Cosmología y política se unen como proyecto de pensamiento. Si en Occidente hay una clara diferencia y ruptura entre la teoría y la acción, en los pueblos originarios no las hay. Esto lo podemos ver en lo siguiente: “En diciembre de 1984, se conforma el Comando Quintín Lame, movimiento que encaminaría a una pequeña parte de los pueblos originarios a una resistencia armada. A diferencia de las guerrillas colombianas, el Comando Quintín Lame no rendía obediencia al Nacionalismo o al Marxismo-leninismo (Sánchez 3). Su lucha se centraba en la liberación de las tierras que todas las leyes colombianas juntas no habían podido proteger de la ocupación guerrillera y latifundista” (p. 43). Aunque fue una resistencia armada, lo cierto es que estuvo fundamentada desde la conciencia del cosmos como el lugar de la vida, desde la claridad de la madre tierra como el lugar espiritual en el que los seres pueden afirmarse a sí mismos, a los otros y a su cultura.

Como afirma Tocancipá (2013): “Las ideas de cosmovisión y territorio son inherentes y están integradas en la vida social cotidiana” (p. 253). La cosmovisión permite una visión, valoración y conciencia de la vida y de los seres vivos, a partir de las cuales se realiza una acción de pensamiento, que se implica en una dinámica social, cultural y política de los pueblos. Sin cosmovisión o cosmología (en tanto hay una acción del pensamiento), no tendría sentido una acción de lucha por los territorios. Además, la concepción de territorio (Tocancipá 2013), no es sólo la de un espacio físico, sino también la de los espacios simbólicos y culturales en los que los pueblos pueden avanzar y evolucionar. Los mitos son territorios simbólicos, la cosmología es un territorio del pensamiento.

8.2.4. El pensamiento Nassa como Geosofía.

En la cultura y el desarrollo del pensamiento del pueblo Nassa, podemos hablar de una geosofía, disciplina de investigación reciente, que comprende los significados simbólicos, históricos y subjetivos que se relacionan con un espacio territorial. De hecho, los filósofos franceses Deleuze y Guattari (2020), afirman que todo pensamiento se crea y se expresa en un

territorio. Se piensa desde un espacio, al que se lo construye como un espacio simbólico y significativo. El territorio que se habita, no sólo es en el que se está físicamente, sino, y sobre todo, en el que se está simbólica, significativa y existencialmente.

Para el geógrafo Buenestado (2015), de la Universidad de Córdoba, la geosofía es: “El estudio del conocimiento geográfico desde cualquier o desde todos los puntos de vista, dándole cabida a las concepciones subjetivas” (p.1262). Esta definición, aunque un poco amplia, hace énfasis sobre la Geosofía como un estudio que se centra en la subjetividad, en la forma como los sujetos asumen y representan los territorios. Un ejemplo claro, como ya lo vimos, es la lucha por la madre tierra de los pueblos originarios de Latinoamérica.

Pero la reflexión de Buenestado (2015) va más allá, cuando afirma que la geosofía: “Representa una geografía antropocéntrica fundamentada en la fenomenología y el existencialismo, que ponen el acento en la libertad y la subjetividad a partir de la cual se da gran cabida a la creación literaria como fuente de saber geográfico” (2015, p. 1263). La afirmación del autor es importante, porque pretende que las representaciones simbólicas del territorio, que realizan las culturas y los individuos, sean asumidas como saberes geográficos. La geosofía debe tener un impacto profundo sobre los conocimientos geográficos. Así, la concepción de “la Madre tierra” del pueblo Nasa y de todos los pueblos latinoamericanos, no es sólo una representación simbólica de la naturaleza, sino que, además, es un conocimiento sobre la naturaleza, en el que se evidencia y expresa la dinámica de la naturaleza misma.

En el artículo “Algunas tendencias culturales del pensamiento geográfico actual”, Randle (2003) resalta la importancia de la geosofía como una evolución de los estudios geográficos, porque va más allá de la mera racionalización de los territorios. El análisis científico es muy importante, pero para Randle es incompleto porque se le escapa la transformación simbólica de esos territorios, que realizan las culturas y los individuos. El territorio no sólo es un espacio físico y químico, sino la forma como las culturas y los individuos han transformado simbólicamente esos espacios. Entonces no se trata de simbolizarlo, en el sentido de crearle un sentido irreal a los territorios, sino de comprender que la simbolización transforma esos territorios.

El símbolo de “la Madre tierra” de los Nassa ha transformado el territorio mismo, en tanto que ha creado un ambiente adecuado para el desarrollo de la cultura misma. El pensamiento geosófico de los Nassa, consiste en comprender a la naturaleza como un sistema dinámico,

autosostenible y autorrenovable, que consta de ciclos, de fases en la que los individuos formamos parte integrante, no excluyente. Por eso “la madre tierra” es el espacio simbólico en el que el pueblo Nasa se reconoce, y en dónde se hace posible la conciencia de sí.

En esa dirección, y con respecto al desarrollo científico, Randle (2003) afirma: “El hecho de que existan tecnologías alternativas, diversas de las "de punta" sugiere también que hay un conocimiento científico alternativo” (p. 840). No existe un solo paradigma que determine qué es lo científico, sino que existen varios paradigmas científicos que se interrelacionan; ese es el sentido de las investigaciones transdisciplinarias, y de los que Castro-Gómez llama transmodernidad: el encuentro y diálogo de saberes. Lo anterior se evidencia en los saberes que el pueblo Nasa y los pueblos originales latinoamericanos, tienen sobre plantas medicinales, sobre los ciclos lunares, sobre las estaciones. Estos saberes son formas de conocimiento plenos, que se hacen posibles desde una relación geosófica con el territorio. No son el resultado de una relación racional con el territorio, sino de una relación simbólica y existencial con el mismo.

Para Giraldo (2017): “La tierra es el suelo fundamental, el origen a partir del cual, cualquier conocimiento y cualquier existencia pueden elevarse y cobrar sentido. La tierra es, para cada uno de nosotros, la posibilidad de nosotros mismos” (p. 60). Los territorios son el espacio de la creación de la identidad, pero también de la proyección a un futuro posible. Los territorios son historia, pero también la creación de un futuro en la que los territorios mismos se transforman. La geosofía como práctica investigativa, consiste en acto de transformación de los paradigmas científicos establecidos, para empezar a comprender otros sentidos de los territorios, desde los que se han constituido las culturas. Esto lo comprende muy bien Giraldo (2017) cuando afirma que:

En el siglo XX, la Historia y la Geografía Universales comienzan a ser profundamente criticadas por otras maneras de tiempos y espacios, que anuncian otras historias geográficas, otros acontecimientos situados en los mundos de vida, ocultados por la Historia Universal. Acontece una deconstrucción de la Historia y la Geografía en historias geográficas singulares, historias-otras, tiempos-espacios-otros, advenimiento de la diferencia, la alteridad, el otro...los otros, lo otro (p. 64).

Esta concepción de “deconstrucción”, que creó y desarrolló el filósofo francés Jacques Derrida (1989), consiste en comprender el sistema implícito que hace posible la creación de saberes, enunciados y prácticas. Desde este punto de vista, deconstruir el conocimiento quiere

decir comprender que este es posible desde unos presupuestos que se asumen consciente o inconscientemente. Por ejemplo: en la tradición de pensamiento occidental, se da por hecho que el conocimiento debe ser racional y demostrable; pero esto es sólo un paradigma epistémico; es posible y necesario afirma otros paradigmas desde los cuales se hacen posibles otras formas de conocimiento. Este es el caso de la geosofía, que se afirma como otras formas de conocer las dinámicas de los territorios, relacionadas con las culturas e individuos que los habitan.

Los territorios se crean y configuran en una relación significativo con los otros. Por eso para los pueblos originarios, el territorio es el lugar para el encuentro con el otro. La forma en la que los pueblos latinoamericanos tienen de nombrar al planeta tierra es “Abya Yala”, pero no se lo puede hacer corresponder de una forma simple con la concepción occidental de “Naturaleza”. Se trata de una realidad muy diferente, tal y como lo expresa Giraldo (2017) en su investigación doctoral sobre el pueblo Nasa, los cuerpos y los territorios:

Abya Yala se escucha, Abya se Yala huele, Abya Yala grita, Abya Yala florece, Abya Yala muere, Abya Yala renace y en ella - con ella, Los Cuerpos Geográficos-Sur. Una poética de los lugares en una cartografía conmemorativa de actos de elaboración de un mundo, una manera corporal de situarse a sí mismo en el mundo y de acogerlo dentro y expresarlo hacia afuera como íntimamente conocido y vivido; un mundo de conocimientos locales que se expresa como conocimiento poético; un espacio- tiempo de lugares, interconexiones, intercambios, viajes, recuerdos, miedos, nostalgias y posibilidades. Un mundo que enuncia un continuo diálogo poético, un diálogo en desplazamiento de encarnaciones de las geografías de la diferencia de lo que son (p. 75).

De esta forma, estamos ante una concepción de territorio, que va más allá del espacio físico y llega hasta la simbolización poética de los mismos. Pero lo importante de la visión geosófica, es que considera estas concepciones como formas de conocimientos plenos o, como diría Mignolo, de conocimientos otros, en donde los territorios tienen una dinámica armónica con el devenir de las culturas y los individuos. Para los Nasa el territorio es una dinámica viva, de la que es necesario integrarse de forma armónica.

No se trata de someter al territorio, ni de utilizarlo con fines extractivistas propios del sistema capitalista, sino de establecer una relación de dinámica armónica, desde la que el territorio, la cultura y los individuos pueden evolucionar. *Abya Yala* puede evolucionar, en la

medida que evolucionen los pueblos, las culturas y los individuos. Los cambios climáticos, los desequilibrios de los ecosistemas, son en realidad una evidenciación de la decadencia de la conciencia de la sociedad y los individuos. El pueblo nasa tiene conciencia que la evolución sólo es posible en una relación armónica con los espacios simbólicos.

8.2.5. La Minga indígena como proyecto de pensamiento.

El término minga quiere decir acción colectiva. Un primer nivel del significado, lo referencia al trabajo agrícola colectivo, pero en un segundo y más profundo nivel, minga hace referencia a todos los procesos colectivos de los pueblos originarios. Incluso es posible hablar de una minga ciudadana, en tanto implique procesos de acción colectiva, que hagan posible un bienestar común. Es por eso que, en el mundo contemporáneo, la minga se ha asumido como una acción política, porque es una acción colectiva que busca la liberación de los pueblos del sistema social/económico capitalista, porque busca una reivindicación de las culturas originales, porque hace posible una proyección de las mismas culturas y porque se asume como un proyecto de pensamiento.

El sistema económico/social funciona a partir de dos acciones claras: el extractivismo y la globalización (Grosfoguel, 2016). El extractivismo utiliza los recursos naturales, generando un desequilibrio en los ecosistemas; la globalización impone prácticas económicas de dominación, como la eliminación de la libre competencia, contratos laborales en condiciones injustas, imposición de estilos de vida que anulan las identidades culturales de los pueblos indígenas. La minga es una práctica política de resistencia, ante este sistema económico/ social capitalista. La minga organiza las comunidades para impedir el extractivismo de los recursos naturales, impide la minería ilegal y la tala de los bosques, afirma el derecho al agua y los derechos del agua como organismo vivo. De igual forma resiste a las políticas globalizantes, en la medida que afirma la diversidad de los pueblos.

Este proyecto político fue lo que hizo necesario la creación de la Guardia Indígena, tal y como lo plantea Torres (2020): “La Guardia Indígena, nace en Cauca, como un mecanismo de organización y defensa de las comunidades, inicialmente la experiencia se desarrolla en el sur occidente del país, pero la violencia política generalizada que afecta en buena medida a los indígenas permite la emergencia de nuevas Guardias” (p. 3). La Guardia Indígena es una minga,

que busca hacer resistencia a la violencia sistemática e institucional que se desencadenó hacia las comunidades indígenas. Algo similar paso con un líder indígena sobresaliente:

Es en este contexto que surge la emblemática figura de Manuel Quintín Lame Chantre. Quien con algunos estudios jurídicos y fundamentado en la ley 89 de 1890 inicia una larga lucha con vías de hecho y de derecho (jurídica) contra el Estado colombiano y el creciente latifundio de los terratenientes, dejando para las luchas posteriores y hasta nuestros días un impresionante legado que es base histórica de todo el movimiento indígena colombiano” (Torres, 2020, p. 6). Tanto la resistencia a la violencia, como la lucha contra los latifundios, son formas de minga, en la que los pueblos se unen para una acción conjunta. Minga es lucha, resistencia y transformación.

La segunda forma en la que se puede asumir y comprender la minga, es como un proceso de reivindicación de las culturas. Esto quiere decir que las culturas se unen y se organizan para defender, afirmar y expresar sus tradiciones. Desde esta perspectiva se puede hablar de una minga cultural, artística y estética. Esto es importante porque un encuentro musical, es también una minga de resistencia social. En una tesis de grado de Becerra (2019), se presenta un estudio de cómo la pintura de un mural en el pueblo Nasa, es un acto de resistencia: “El muralismo, ha sido una de las manifestaciones artísticas que se ha relacionado con el territorio, con la formación arquitectónica y la construcción humana sobre el espacio, en Colombia éstas se constituyen como una forma de expresión capaz de transmitir los sentidos que subyacen a una experiencia traumática y dolorosa” (p. 43). El diseño y pintura de un mural es un acto de resistencia con la memoria y una forma de expresar los traumas dolorosos para buscar, de esta forma, la sanación. El arte no sólo es la creación de formas bellas, sino también la transformación del dolor en una experiencia vital de aprendizaje y crecimiento. En el arte los pueblos conservan su memoria y pueden, a partir de ahí, proyectarse evolutivamente.

Lo mismo ocurre con la palabra, se puede hablar de una minga de la palabra en los pueblos originales, que consiste en una forma de utilización de la palabra que une, fortalece y proyecta a la comunidad. Mientras que en occidente la palabra confunde, en el pueblo Nasa la palabra da claridad e identidad. Como lo plantea Belalcázar (2011): “Este movimiento social indígena halla y concentra en la palabra lo vital de su acción colectiva, que se expresa en la apuesta por una minga con objetivos para el movimiento indígena hacia adentro y hacia afuera” (p. 82). La palabra es la que convoca y mueve a la cultura. Y esa es la función esencial de las

palabras: unir y hacer posible el proceso de los pueblos. La palabra no tiene la función de comunicar, sino de crear sentidos a partir de los cuales las culturas se pueden constituir. La palabra es fundante. ¿Qué es el movimiento indígena hacia adentro? La respuesta la da Belalcázar (2011):

Convocar una minga que respondiendo a la grave amenaza que representa para la vida de las comunidades indígenas la agresión neoliberal que enfrentamos, nos comprometa con un proceso de formación y lucha que nos lleve a hacer conciencia de la agresión, resistirla y construir alternativas de vida desde lo propio (p. 83).

Esa convocatoria la hace la palabra. ¿Qué es el movimiento indígena hacia afuera? Es:

Plantear exigencias de carácter urgente encaminadas a detener políticas, procesos y proyectos que amenazan la supervivencia y la seguridad de nuestros pueblos, organizaciones y comunidades. Establecer instancias y mecanismos de articulación y convergencia con otros procesos y organizaciones populares que nos posibiliten trabajar y actuar unidos para fortalecer la resistencia y construir alternativas que hagan posible un país diferente. Fortalecer la solidaridad recíproca con pueblos y procesos de las américas y del mundo que comparten la resistencia y nuestra lucha por un mundo posible y necesario (Belalcázar, 2011, p. 83).

Planear, establecer y fortalecer son las acciones propias de una minga indígena, que son posibles sólo desde la palabra que se respeta.

Es por esto que la minga es también un proyecto del pensamiento. En la minga se realiza una acción de afirmación de la identidad cultural y una proyección del sentido de esa identidad. La organización de los pueblos, que se realiza en la minga, no sería posible y no tendría sentido, si no hubiera un sentido que afirmar. La minga como pensamiento, quiere decir que el sentido del pueblo es lo que moviliza. De hecho, a la minga se la debería llamar en sentido estricto: minga del pensamiento, porque es el pensamiento que se crea en la comunidad lo que hace posible la organización y la movilización. La resistencia y la lucha no se realizan con fines utilitaristas, sino con el objetivo de afirmar el sentido de la comunidad Nassa.

8.2.6. Fundamento de una ética Nassa.

La ética consiste en la reflexión crítica sobre las valoraciones de lo bueno y lo malo, que realiza la moral. Esto es importante porque, entonces, hay una clara diferencia entre ética y

moral; incluso, siguiendo a Kant y Nietzsche (citados por Sandoval y Capera, 2021, p. 550), podemos afirmar que hay una clara diferencia entre ética, moral y moralismo. La ética es la reflexión crítica sobre la moral, la moral consiste en todas las valoraciones sobre lo que se considera bueno y lo que se considera malo, y el moralismo es cuando las valoraciones sobre lo bueno y lo malo se las considera como válidas para todos.

Para varios autores como los mencionados, y para otros más contemporáneos como Bauman y Sloterdijk, todos los seres humanos necesitan realizar determinaciones sobre lo bueno y lo malo, porque estas garantizan su supervivencia. Si el ser humano, y en general todas las especies vivas, no pudieran determinar valoraciones, si nivel de vida disminuiría y la garantía de conservar la vida misma estaría en riesgo. Esto quiere decir que la moral es un dispositivo inmunológico, que defiende y protege a los seres vivos. En los animales habría una moral instintiva, mientras que en los seres humanos la moral es cultural.

Es por esto que, es necesaria la ética, porque se encarga de reflexionar si esos valores sobre las valoraciones son adecuados para el fin mencionado. Ser ético consiste en reflexionar sobre la conveniencia de lo bueno/malo o sobre la necesidad de cambiarlos. La ética impide que un individuo y una cultura caigan en el moralismo, que consiste en imponer por la fuerza unas valoraciones sobre lo bueno/malo determinado, y esto no tiene sentido porque, como bien lo afirmó Kant, las concepciones morales son diferentes de una cultura a otra, de una época a otra y de un contexto a otro.

Lo anterior es fundamental, porque la cultura occidental impuso unos cánones de moral a todos los pueblos originales de Latinoamérica, desde los que fueron sometidos y esclavizados. La ética y moral occidental son importantes y funcionan dentro del proceso histórico y social de los países europeos. Es desde ahí que podemos comprender la importancia de la racionalidad y del cristianismo para los europeos; si se analiza en profundidad, esos dos elementos eran los adecuados para Europa y su particular proceso histórico/social. Pero no lo eran para los pueblos como el Nasa.

La racionalidad y el cristianismo no funcionan en los pueblos mencionados, porque en estos pueblos el proceso histórico/social es diferente y singular. Una ética que se ejerza desde los pueblos indígenas, y que sea asumida como un proyecto de resistencia y liberación, debe comprender, en un primer momento, que en los pueblos Latinoamericanos se han desarrollado

formas de pensamiento y de espiritualidad, que son las adecuadas para el devenir histórico de los pueblos.

Pero también es necesario que se ejerza una reflexión ética, al interior de los mismos pueblos, que permitirá resistir, proyectarme y, en especial, proyectarse como cultura. La reflexión ética al interior, consiste en un continuo pensamiento y deliberación sobre la forma correcta de actuar, ante determinadas circunstancias. Por ejemplo: ante la decisión de un sector de los pueblos, de organizarse y armarse, es fundamental permitir comprender si es o no correcto el que se lo haya hecho y sobre las condiciones necesarias para buscar otras alternativas a la armada. Esto quiere decir que el pensamiento ético, que se ejerza desde los pueblos, debe estar enfocada hacia pensar la paz como el objetivo común de los procesos sociales y políticos.

Lo anterior queda claro en el estudio que realizan Sandoval y Capera (2021):

La educación para la paz de orden intercultural crítico, representa una apuesta de larga duración por parte de las escuelas, redes, sectores y movimientos de carácter alternativo, que apelan al ejercicio constituido de la democratización de saberes en clave a la pluralidad de saberes como punto de inflexión propia de las epistemologías del sur (p. 550).

La reflexión ética debe ser parte fundamental y constitutiva de los pueblos Latinoamericanos, porque es lo que permite la democracia y la pluralidad de saberes, dos elementos sin los que no es posible pensar en un proyecto de paz. La paz requiere democracia y pluralidad de saberes. Ética y paz se implican en un mismo proceso.

En el pueblo Nasa, se puede comprender la relación implícita entre ética y paz, en lo siguiente:

La cosmovisión del pueblo indígena Nasa Wes'x de promover un acuerdo de paz territorial sin caer en la retórica de negociación y consenso de los grupos tradicionales. El sentir de asumir la superación de los espíritus de la muerte para dar paso al buen vivir de la pacificación en medio de la incapacidad de lograr consensos abiertos y estructurales, representa la evidencia que la paz responde a un sentipensar y praxis integral de defensa de la vida en medio de cualquier expresión de violencia estructura y reproducción del orden moderno-colonial del Estado capitalista y la sociedad neoliberal (Sandoval y Capera, 2021, p. 557).

Los acuerdos de paz que han realizado el pueblo nasa, están fundamentados en la conciencia de la defensa de la vida, que se ve vulnerada tanto desde los grupos violentos, hasta por las políticas económicas capitalistas. La conciencia de la paz, tiene un fundamento ético, porque dicha conciencia es el resultado de un proceso histórico/social/geosófico del pensamiento.

En el Anuario CIRIEC Colombia (2019), hay un importante capítulo que se titula: “Economía social y solidaria desde la perspectiva del buen vivir: gobierno autónomo (ético y responsable) pueblo indígena Nasa, Jambaló, Cauca, Colombia” (pp. 33-42). Es importante saber que la CIRIEC, es el Centro Internacional de Investigación e Información sobre la Economía Pública, Social y Cooperativa, que es una organización no gubernamental y que, en su página web, presenta las siguientes líneas de trabajo: Políticas públicas de economía solidaria, Economía cooperativa y territorio, Evaluación y gestión de empresas cooperativas, Relaciones entre la economía cooperativa y el sector público. Esta información, para comprender cómo los proyectos de paz, están relacionados con los procesos comunitarios y cooperativos, y se constituyen como una respuesta ante las políticas globalizantes del capitalismo. La paz implica una ética del cooperativismo.

En el mencionado artículo sobre los Nassa de Jambaló, se hace un claro énfasis en que el Buen vivir (Sumak Kawsay), es un ejercicio ético, que hace posible un gobierno autónomo:

La economía social y solidaria desde la perspectiva del Buen Vivir, expone como a través del gobierno propio y autónomo, con prácticas éticas y responsables, en particular, en la experiencia con estudiantes indígenas Nasa puede facilitar la ejecución de proyectos productivos que evidencien los desafíos de la economía desde su cosmovisión, además fomenten su proyecto de vida personal en coherencia con el plan de vida proyecto global comunitario (CIRIEC, 2021, p. 33).

El artículo es el resultado de una investigación realizada por un equipo transdisciplinar, que pretende comprender los procesos y prácticas pedagógicas desde las que en la comunidad Nasa, la ética del auto-gobierno, para hacer posible el Buen vivir. Esto quiere decir que la reflexión ética, está enfocada hacia la posibilidad de la auto-determinación de los estudiantes Nasa, para que esto contribuya a la construcción de la paz comunitaria. El Buen vivir no es posible sin esa autoconciencia ética.

De igual modo el Buen vivir implica procesos comunitarios, propios de una economía solidaria y cooperativa. El cuidado de la madre tierra, por un lado, y la conciencia de una economía de beneficio comunitario, por el otro, demanda un proceso de formación pedagógico en la reflexión ética. La conciencia ética hace comprender la importancia del cuidado y mantenimiento de los ecosistemas ambientales, y también de unas prácticas económicas en la que todos trabajan para un bien común y comunitario. Es por esto que, el auto-gobierno y la auto-determinación, son lo que hacen posible el Gobierno en la toma de decisiones para la comunidad: “Los gobiernos indígenas se fundamentan en las decisiones tomadas en comunidad, es el dialogo y la escucha, se refleja en las asambleas, en las Mingas, y en las tulpas, entre otras, que hacen parte de la esencia del pensamiento indígena” (CIRIEC, 2021, p. 39).

Para los Nassa es claro que la formación ética es fundamental para el adecuado funcionamiento de la sociedad. Esto hace que la paz sea el objetivo fundamental de los Nasa, que va a garantizar, a su vez, el Buen vivir. La ética como una reflexión del pensamiento, es un acto de resistencia, de liberación y de auto-gobierno, desde los que se determina las acciones adecuadas para la proyección y evolución del pueblo Nasa.

8.3. Fundamentos pedagógicos del pensamiento Nassa.

En este apartado es pertinente proponer una reflexión sobre la pedagogía del siglo XXI y su lugar articulador con las pedagogías indígenas propias, en donde se brinden los fundamentos de la pedagogía Nassa como pedagogía liberadora y con una fuerza filosófica innovadora y que permita reconfigurar el currículo y el sentido de la transdisciplinariedad.

8.3.1. De las pedagogías disciplinares a las pedagogías creadoras.

En este punto es relevante considerar el pensamiento filosófico de Michel Foucault, para direccionar la crisis del humanismo occidental y que ha permitido en los procesos de revitalización del pensamiento propio en distintas regiones del mundo, la descolonización de las pedagogías disciplinares que han dominado en buena medida la educación formal de los países latinoamericanos.

En principio, se reconoce en Foucault (1982, 2006), un interés filosófico por cuestionar la historia del pensamiento occidental, dirigiendo su atención a lo denominaba la investigación arqueológica. Este método le permitió proponer significados diferentes al interpretar la historia

como una línea recta ascendente desde la antigüedad griega hasta el presente. Por el contrario, su método propone reconocer la fragmentación de la historia del pensamiento, lo cual favorece el proceso de descolonización del pensamiento occidental, reconociendo sus fracturas en el contexto indígena y colonial. Su método consiste pues, el advertir que, tras cada acontecimiento fijado en el decurso de los hechos históricos modernos, se puede instaurar una arqueología que apunta constantemente a la construcción de una historia nueva que no obedezca a las relaciones sistémicas, jerárquicas y de poder-saber que los han logrado hacer universalmente válidos ciertos conocimientos, especialmente científicos y filosóficos. En un nuevo o mejor, en un sentido distinto, la pregunta por el hombre y el humanismo cobra en Michel Foucault una nueva dimensión. A este respecto, se vuelve apropiado retomar un interrogante esencial: “¿Podrá el hombre borrarse “como en los límites del mar un rostro de arena?” (Foucault, 1982, p. 375).

En este sentido, Foucault torna necesaria esta pregunta por lo humano a partir de las condiciones históricas que permiten la aparición del hombre y de la técnica. Foucault encuentra en el siglo XIX y en saberes recientes y aparentemente distantes, lo que Heidegger ya había establecido en la genealogía de los humanismos comenzando por los antiguos griegos. Efectivamente, el hombre se define por la vida, por el trabajo y por el lenguaje. El hombre es un ser que vive, habla, y que además trabaja. El hombre es un ser de palabras y cosas fabricadas. Este hombre no aparece en las “ideas” de los filósofos, sino en las instituciones que disciplinan la conciencia y la conducta, como los hospitales, las cárceles, las fábricas, los cuarteles, los psiquiátricos, así como en las escuelas. En tal sentido, el humanismo del siglo XIX hasta el presente, se apoya en una epistemología en donde se controla el proceso de enseñanza/aprendizaje y de producción moderna que termina por disciplinar a cada ser humano, ya sea en una celda, un aula o una sala de máquinas, so pretexto de buscar convertir a esos seres en hombres: seres a la vez vivientes, parlantes y trabajadores.

En este sentido, la reflexión filosófica que propone Foucault (2006), es la de conciencia arqueológica nueva y creadora, que permite establecer una radical diferencia a la conceptualización del hombre, especialmente del hombre occidental, como eje central o sujeto-objeto de todos los saberes científicos y sociales vigentes. Tal actividad crítica, la de la filosofía como método arqueológico, tiende a suscitar un objeto nuevo para el conocimiento o la práctica, ya sea de naturaleza científico natural y/o social, histórica, lingüística o formal matemática, dado que se pregunta por lo que hay de pensamiento en cada uno de aquellos saberes formalizados que

hacen parte de la cultura occidental. Saberes que, como indica Foucault (2006) en la Arqueología del saber, recorren “el eje consciencia-conocimiento-ciencia” (p. 307), y que encuentran su punto de equilibrio en el saber del sujeto universal de la figura antropocéntrica. Saberes, igualmente, que se definen por lo elementos que dan sentido a las prácticas discursivas que eventualmente, al interior de una historia de los saberes, se han constituido como discursos científicos, íntimamente ligados a juegos gramaticales (acontecimientos discursivos) que emplean conceptos y métodos como si éstos fueran estrategias y modos de manipular una realidad.

El saber formal que se centra en el sujeto-objeto de la filosofía y de la ciencia occidental, es pues, tanto una práctica como un discurso en donde el sujeto occidental que se transforma, dentro y fuera del aula, en un objeto de conocimiento obligado. Tal situación es pues, el asunto a rebatir y cuestionar, pues los espacios y los tiempos en cuales los sujetos epistémicos de las comunidades indígenas Nassa establecen el objeto de su disciplina científica, requieren generar ruptura o una continuidad de la conciencia histórica de los saberes científicos que no se sostiene desde una historia que los incorpora como los pueblos sometidos al saber occidental hegemónico, sino que surgen de su propia conciencia.

En contraste, con el conocimiento disciplinar y disciplinante, se debe proponer un saber humanista que no se someta a las condiciones metodológicas del saber occidental. En concreto, la arqueología de los saberes que propone Foucault (2006), permite apropiarse dicha categoría como un medio pedagógico para des-aprender o des-construir el andamiaje de las reglas y los conceptos que instituyen lo real alrededor nuestro. En otros términos, el hombre y lo impensado (en el acto discursivo del pensamiento por des-aprender) constituyen el nivel arqueológico que transita desde la filosofía moderna hacia la filosofía contemporánea,

... todo el pensamiento moderno está atravesado por la ley de pensar lo impensado – de reflexionar en la forma del para sí los contenidos del En sí, de desenajenar el hombre reconciliándolo con su propia esencia, de explicitar el horizonte que da su trasfondo de evidencia inmediata y moderada a las experiencias, de levantar el velo de lo Inconsciente, de absorberse en su silencio o de prestar oído a su murmullo indefinido (Foucault, 1982, p. 318).

Pensar lo impensado es también aproximarse a una reflexión sobre el saber que transforma las tareas asignadas a la historia y las ciencias del hombre. Pensar lo impensado es, en complemento a lo referenciado, la modificación de lo que “ya se sabe” y la transformación del

modo de ser de aquello sobre lo cual reflexiona la filosofía. La arqueología muestra entonces, las prácticas subyacentes del saber, al tiempo que produce los espacios por donde los hombres han construido un saber como huella histórica de su consciencia. La relación saber = desaprender confronta la imagen del hombre como figura alrededor de la cual gira un saber absoluto (el hombre de la consciencia soberana occidental) e introduce el espacio del experimento y la invención.

De este modo, frente a la historia lineal y unitaria que se impone en los currículos de enseñanza de la filosofía, y en los que se basa la especulación pura y experimental de las ciencias (La ciencia histórica, la lingüística, la etnología, entre otras) se ofrece una nueva producción de la vida, un nuevo sujeto que se configura en la superficialidad de las palabras y no detrás de estas; su figura se dispersa en diversos lenguajes propios de las comunidades indígenas, y que remiten constantemente hacia su propia arbitrariedad histórico-discursiva (saberes) y configuración material particular (económica, social, cultural, médica, entre otras). Por lo tanto, el hombre moderno en Foucault, no llega a ser más que eso: relato, y todas sus aspiraciones se hallan en el puro “acontecer” de los discursos. El destino de las ciencias corre la misma suerte, tanto las naturales como las humanísticas tienen, desde el siglo XIX, el referente perpetuo de su historicidad, de pertenecer a la esfera del sujeto que habla, trabaja o vive (Foucault, 1982).

Ahora bien, el tránsito hacia las pedagogías creadoras, como señala Collo et al. (2017), en el marco de la educación de los maestros indígenas Nassa, implica transitar hacia una pedagogía que aprovecha lo expuesto por Foucault, pues se trata de dar fundamento a prácticas pedagógicas ligadas a los procesos de lectura y escritura, especialmente desde la filosofía y el pensamiento propio, orientados a la búsqueda de sentido como a la producción de significados que satisfagan necesidades educativas tanto cognitivas como prácticas.

En este proceso creador, la función del maestro tanto formal como indígena es la de un mediador que fortalece el proceso de desarrollo cognitivo de los sujetos-estudiantes mediante herramientas multiculturales que permitan el reconocimiento y apropiación tanto de una cultura oral como letrada. En tal sentido, la construcción de un currículo intercultural para las comunidades indígenas es aquel que favorezca una formación sociocultural de docentes que dominen tanto los conocimientos científicos como los tradicionales. En este proceso, se daría inicialmente una integración de saberes y conocimientos dentro del enfoque curricular; paso seguido lograr una sistematización de contenidos para una educación con enfoque pedagógico

intercultural (Collo et al., 2017). Finalmente, generar procesos innovadores a nivel pedagógico para transformar el quehacer educativo con el apoyo de la reflexión sobre la cultura, los ancestros y sus saberes, la pedagogía y didáctica para la enseñanza intercultural.

En esta tarea innovadora, se debe procurar que surja una transformación del quehacer docente de los maestros que habitan los territorios indígenas; transformando su rol humanista desde una mirada crítica en donde se pueda comprender y evidenciar las rupturas históricas o las discontinuidades de la historia del pensamiento occidental. Es decir, reconocer el papel vivo del pensamiento y cosmovisión Nassa frente al dominio de la cultura, la filosofía y la lengua occidental, comprometiéndose con procesos sociales y culturales del y para el territorio, asumiendo de manera retos que son constitutivos de su formación disciplinaria, y con ello, emprendiendo investigaciones sobre los aspectos sociales y pedagógicos que intervienen dentro y fuera del aula.

8.3.2. Las pedagogías del siglo XXI.

En complemento a lo expuesto hasta este punto, como sostiene Walsh (2013), la pedagogía creadora del siglo XXI, debe ser un proceso de descolonización del pasado, y por otro lado, es un imperativo histórico que reclama acción política. En este sentido, no se puede simplemente hablar de descolonización sin pensar una estrategia de acción política. Por ello, hablar de pedagogías decoloniales es plantear dentro de las instituciones educativas indígenas, “Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir que se encargan de superar las formas estrechas en que se tiende a pensar sobre la pedagogía y la descolonización” (p. 12). En otras palabras, siguiendo Freire, se debe reconocer que la pedagogía es creadora cuando es liberadora, es decir, cuando descoloniza la educación como proceso y práctica, re-humanizando las estructuras materiales y simbólicas que edifican a los seres humanos.

La descolonización de la pedagogía es también un proceso intelectual y teórico de(s)colonial que abarca el desaprender lo impuesto y asumido, y retornar a las preguntas esenciales del ser. En este sentido, la filosofía es también fuerza intelectual liberadora desde su fundamento, pero no puede convertirse en doctrina de verdades o métodos que conduzcan a un nuevo sometimiento de verdades y prácticas coloniales. En tal sentido, una pedagogía decolonial es creadora, pues vincula el quehacer docente con la memoria de comunidades, especialmente de aquellas que han sido sometidas y arbitrariamente desaparecidas dentro del patrón de poder

colonial y que han sido limitadas como formas de memoria y afirmación del ser humano en el mundo. En esencia, la pedagogía es praxis política de(s)colonial, y a la vez, es un “puente irreducible entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder” (Walsh, 2013, p. 13).

En las prácticas pedagógicas multiculturales y descolonizadoras, se requiere pues, caracterizar el contexto educativo desde las necesidades presentes de la comunidad, empleando estrategias que favorezcan nuevos espacios de transformación y reafirmación de la identidad; de esta forma, conducir hacia la transformación del aula como espacio que nutre las interacciones sociales y la humanización del conocimiento, motivando la creación de innovadores espacios de aprendizaje. No obstante, es importante reconocer que hay lineamientos educativos que atraviesan nuestros territorios, y que anclan las oportunidades de una pedagogía decolonial y multicultural a las realidades sociales y políticas latinoamericanas.

Al respecto, y en atención a los lineamientos y competencias para los docentes del contexto latinoamericano, la UNESCO (2019) reconoce que, en la actual sociedad del conocimiento y globalización tecnológica, los países de la región requiere incorporar de forma constante y creciente las TIC para transformar sus economías y sociedades con base en la información y el conocimiento, con el apoyo real de las tecnologías. Por ello, el mismo organismo de la UNESCO, impulsa que en las Instituciones Educativas y en los entornos de formación en competencias laborales, se debe consolidar una fuerza social capacitada en materia de TIC, con capacidades y habilidades reflexivas, creativas y capaces de resolver problemas a fin de generar conocimientos; de igual manera, se debe buscar habilitar a las personas, independientemente de su contexto, para que con base en las TIC tomen decisiones con conocimiento de causa, afectando positivamente sus propias vidas y alcanza su potencial (Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, 2020). Este aspecto es clave en las pedagogías del siglo XXI, pues las TIC representan oportunidades de difundir la cultura propia y adquirir modelos de representación de lo propio ante otras humanidades y sus tradiciones.

De acuerdo con la UNESCO y SITEAL (2020), los sistemas educativos de América Latina son construcciones históricas que se vinculan a la dinámica institucional, política y económica de cada país. Por lo tanto, los modelos educativos gestados son también producto de esas historias. Cada país refleja unas políticas y unas historias que entran rasgos institucionales y condicionantes que exceden al sector educativo. En ese sentido, los PEI de las comunidades indígenas, como el PEI de la IE Ezequiel Hurtado articula políticas propias con las

establecidas por el Ministerio de Educación y otros organismos internacionales que favorecen una pedagogía innovadora y descolonial que se nutre de elementos diversos, pero que abogan por una pedagogía multicultural e intercultural.

Frente a este último aspecto, Candau (2013), reconoce que la educación escolar indígena en los diferentes países y contextos latinoamericanos ha atravesado a la fecha, cuatro etapas históricas hasta su estado actual. En principio, se encuentra el modelo colonial que persistió hasta las primeras décadas del siglo XX, caracterizado por “una violencia etnocéntrica explícita de imposición de la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas” (p. 145); una segunda etapa, se caracterizó por formalizar las primeras escuelas bilingües para los pueblos indígenas, con lo que se introduce a la par de la lengua oficial, las lenguas propias en el espacio escolar. Esta etapa, propia de la década de los 70, se convirtió en un modelo para alfabetizar y civilizar más fácilmente pueblos enteros. Este modelo influyó notablemente en las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas en América Latina con el apoyo de universidades y sectores de la Iglesia Católica.

Una tercera etapa, que se inició en la década de 1980, permitió el reconocimiento de las cosmovisiones propias indígenas, gestadas en procesos de resistencia y reconfiguración de los territorios; se fue gestando entonces una identidad indígena en el marco de una educación autónoma, que tenía reconocimiento y espacio internacional (Candau, 2013). En este escenario, la educación multicultural e intercultural se convirtió en un mandato y exigencia común por escuelas que eran administradas por profesores indígenas.

A partir de este momento, la educación intercultural generó aportes significativos, como las denuncias internacionales a diversas formas de discriminación racial, que se conservaban en las sociedades latinoamericanas desde la colonia, y la lucha ideológica por una democracia racial, que mantenía en el silencio y el sometimiento a diferentes grupos étnicos presentes en las sociedades latinoamericanas.

Una cuarta etapa surgió, como indica Candau (2013) cuando las cuestiones interculturales en el continente latinoamericano, a partir de 1990, reconocieron en sus constituciones políticas “el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades” (p. 150). Esto le otorgó una plataforma de lucha política que revitalizó el sentido de una pedagogía decolonial basada en derechos y principios internacionales ineludible y vinculante para los países de la región. En consecuencia, surgieron modelos de educación, políticas públicas, leyes y demás documentos

que respaldaron la configuración de una educación que contempla diferencias culturales. En este sentido, las reformas en la educación, incluyeron, como se observa en la actualidad, una perspectiva intercultural que debe ser atendida en los currículos escolares, incorporando aspectos esenciales a las diferencias culturales y sus cosmovisiones. Estas nociones de transformación pedagógica en el siglo XXI, fueron incorporando otros aspectos que son pieza clave de la educación, como la lógica de una globalización hegemónica, orquestada por los principales organismos internacionales, como también una rápida incorporación de las TIC al sector educativo en general.

Desde la perspectiva de Quijano (2013), estas nuevas exigencias de la educación del siglo XXI deben entrar en un nuevo debate con las cosmovisiones indígenas. Pues a nivel del Cauca, los Nasa y los Misak comprenden una dimensión simbólica de la educación que abarca elementos teóricos y prácticos de orden económico, territorial y cultural; en ese sentido, su modelo pedagógico posee conexiones que se nutren de una riqueza cosmogónica que da cuenta de prácticas ancestrales asociadas a las actividades económicas, dentro y fuera de sus territorios. La cosmovisión implica una pedagogía que descolonializa la vida comunitaria indígena y por tanto, el conjunto de sus actividades económicas, lo que permite “hablar de economía y revitalización espiritual como una misma cosa, siempre en el horizonte de cultivar la vida, la alegría y la pervivencia” (Quijano, 2013, p. 139). De esta forma, los conocimientos ancestrales, el territorio, la economía y la educación articulan su autonomía alimentaria y la dimensión espiritual/simbólica de sus culturas. “Así, estas prácticas ancestrales ligadas a las actividades productivas, tienen vínculos con propósitos organizativos en torno a su economía, en los que se resalta el acto de “sembrar semillas de resistencia”, de “sembrar semillas para seguir viviendo” (Quijano, 2013, p. 140).

8.3.3. Fundamentos de una pedagogía Nassa.

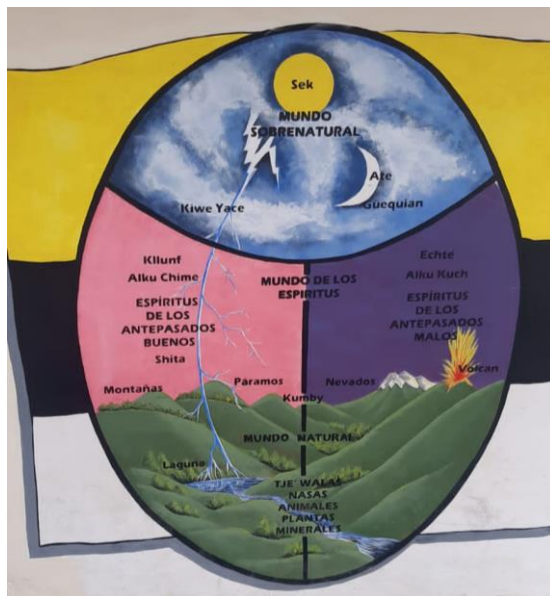
En este puesto es importante reconocer que existen varias fuentes pedagógicas que dan fundamento a la educación Nassa. Uno de ellos, es la historia de la propia formulación de sus modelos curriculares, y su inserción en la política educativa nacional colombiana. Al respecto, Campo (2018), subraya la trascendencia de la construcción curricular del pueblo Nasa y otros pueblos indígenas del departamento del Cauca. Se destaca la manera como el modelo pedagógico va incorporando, a mediados de la década de 1970 el elemento de la identidad propia como

elemento dinámico del currículo, y como instrumento para regular los procesos educativos en lucha contra las políticas del Estado.

El punto de giro, como señala Campo (2018), fue entonces el reconocimiento constitucional en 1991 de la diversidad cultural y la autonomía de los pueblos indígenas. A partir de este entonces, el movimiento indígena “posibilitó introducir el reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural de la nación colombiana, logrando posicionar los derechos a la autonomía, al territorio, al gobierno propio y a una educación que respete y desarrolle la identidad cultural d los Pueblos, entre otros derechos” (p. 6). Este gran logro histórico favoreció el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos con derechos diferenciados de otros sectores de la sociedad; y que tenían la capacidad de rupturar el modelo hegemónico enmarcado por la colonia y el republicanismo.

La reflexión sobre el currículo y la pedagogía Nassa, llevaron a cuestionar los fundamentos civilizatorios occidentales que ubicaban a los pueblos indígenas en condiciones de inferioridad social y dominación política. Postura que se justificaba desde la tradición del pensamiento filosófico ilustrado y científico moderno desde el siglo XVIII. Este estereotipo se reprodujo dentro del sistema educativo en los currículos y claro está, favoreció la paulatina desaparición y exclusión de las lenguas, conocimientos y capacidades culturales de los pueblos indígenas. (Ver imagen 5).

Imagen 5. Pedagogía y cosmovisión Nassa



Fuente: Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 2022) (EMP-1)

Ahora bien, este logro histórico de los pueblos indígenas del Cauca, en relación con la dirección autónoma de dirigir sus procesos pedagógicos mediante el control de los procesos educativos y formativos en sus territorios ha favorecido la construcción de propuestas multiculturales en los diferentes niveles de formación, lo cual apunta a la reflexión profunda sobre el currículo y la innovación teórica y metodológica de sus asignaturas.

Este último aspecto, se articula históricamente con la experiencia de la década de 1990, se promovieron los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), es decir, procesos de construcción de programas y proyectos pedagógicos diseñados de forma colectiva y comunitaria en cada territorio o resguardo. De esta forma se contó con materiales educativos bilingües y se diseñaron currículos propios, impulsando la investigación y la capacitación de maestros indígenas (Campo, 2018). Al interior de los PEC, se encontraba la discusión pedagógica sobre la cultura propia y las estrategias de aprendizaje sobre necesidades y problemas propios. En estos documentos se discutían entonces, la configuración de áreas específicas de conocimiento, tales como: “Comunicación y Lenguaje; Hombre y Sociedad; Matemáticas y Producción; Comunidad, Territorio y Naturaleza” (Campo, 2018, p. 9).

Las áreas en cuestión sirvieron para representar una cosmovisión que rompía el molde tradicional de la educación formal occidental, pero que, a la vez, permitían la convergencia de disciplinas y áreas del conocimiento que exigía el Ministerio de Educación Nacional dentro del currículo oficial a nivel nacional. En tal sentido, la pedagogía propia se convirtió en una forma decolonial (Walsh, 2013) para problematizar los procesos de enseñanza/aprendizaje en el contexto del territorio Nassa, de igual manera, este ejercicio de los PEC introdujo nociones que permitirán generar propuestas y alternativas cognitivas frente a la enseñanza tradicional.

En la actualidad, el proceso histórico de la pedagogía indígena Nassa ha evolucionado, pasando de un modelo formal y estatal centrado en niveles de escolaridad universal, transitando hacia prácticas pedagógicas que superan lo individual e institucional, aproximándose a lo comunitario y territorial. Estas iniciativas reorganizan los momentos de aprendizaje en articulación con los ciclos naturales, los calendarios agrícolas y las prácticas culturales” (Campo, 2018, p. 9). En general, los procesos educativos y curriculares se reconfiguran en núcleos problematizadores que abarcan campos disciplinarios donde el conocimiento propio es pieza fundamental del modelo pedagógico.

En complemento, Sanint et al. (2021) sostienen que es inherente al modelo pedagógico Nassa, la Educación Propia, la cual se fundamenta en la Ley de Origen y Derecho Mayor o Derecho Propio, que establece formas de relacionamiento con las raíces y los principios de cada pueblo indígena. En tal caso, es el enfoque intercultural, el cual favorece la articulación de elementos conceptuales académicos y científicos que provienen de la crítica decolonial y la pedagogía de la liberación con las prácticas propias de las culturas, las que consolidan una convergencia para que la educación propia adopte una nueva concepción de la educación para los pueblos indígenas. En consecuencia, “la Educación Propia abre una puerta para reflexionar sobre el papel que tiene la educación en las comunidades indígenas y cómo se desarrolla” (p. 25).

Es decir, los fundamentos pedagógicos de la Educación Propia son la lucha histórica, política y territorial que se amplía a los escenarios de aprendizaje, pero que retroalimentan desde la escuela hacia la comunidad. Esta lucha, en doble sentido, es un arduo proceso de reformulación del proceso educativo, pues conduce a la generación de una epistemología propia, en donde se construye conocimiento desde las comunidades indígenas, generando fundamentos, teorías y métodos acordes a la producción de un saber ancestral y colectivo. A esto se suman, la cosmovisión de la vida familiar y la tierra, como lo recuerda el Mayor entrevistado (EMP-2) de la comunidad Nassa,

Cada lugar en el que el Nassa vive es un escenario de espiritualidad, comenzando por las tulpas y su significado en el padre, la madre y los hijos; el sol, la luna y las estrellas en las tres piedras en las que cocina para la familia, la casa orientada con el sol el naciente para el frente las sombras que guardan los espíritus y los rayos de sol que se filtran para formar energías particulares en lugares especiales de la vivienda. El tumbao o soberado en donde se guardan los espíritus que armonizan la vivienda y en donde se guardan los alimentos (el maíz, el trigo, el frijol)

El tal sentido, se observa que el fundamento de la pedagogía de los pueblos indígenas del Cauca es la tensión filosófica, por así decirlo, con el pensamiento eurocéntrico, proveyéndoles de herramientas de su propio pensamiento o cosmovisión, y que producen en el currículo, estándares, competencias y una formación diferencial, en donde la Etnoeducación aporta un marco legal y académico, que conduce oficializar las prácticas educativas de las comunidades, favoreciendo el abordaje de su sabiduría indígena (Sanint et al., 2021). Es innegable entonces que, la Educación Propia es uno de los ejemplos concretos de una construcción epistémica

decolonial, por parte de las comunidades indígenas, y que esto le has permitido construir apuestas educativas que resignifican la tradición occidental y la enseñanza de áreas tan importantes para el pensamiento crítico, como la filosofía y su tradición occidental.

Un elemento fundacional de la pedagogía Nasa, es la concepción de una economía social y solidaria desde la perspectiva del Buen Vivir, que, a través del foco del gobierno propio y autónomo, propone prácticas éticas y educativas que se vinculan a la formación de los estudiantes indígenas Nasa, facilitándoles el diseño y ejecución de proyectos productivos que se articulan a su cosmovisión, fortaleciendo su proyecto de vida en coherencia con el plan de vida comunitario. Este fundamento, que surge de la práctica social y económica indígena articula en el currículo, la naturaleza, la comunidad y el individuo como un todo en equilibrio (González, et al., 2020).

En general, como se aprecia, los procesos de resistencia histórica, a nivel política, económica, territorial, lingüística y constitucional han favorecido la consolidación de la autonomía educativa indígena avanzando en la dirección de procesos educativos decoloniales y multiétnicos que se expresan en el control del currículo, y la participación activa de los maestros en la consolidación de un discurso pedagógico dentro de las instituciones educativas que generan cohesión social a través de las particularidades históricas y culturales apropiadas de manera estratégica y simbólica en función de la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio (Campo, 2018; González, et al., 2020).

8.3.4. La pedagogía Nasa como pedagogía de la liberación.

Enrique Dussel (2007), reconocido autor de *La filosofía de la liberación*, es quizás uno de los pensadores más críticos y fundamentales para reflexionar el fin de la historia occidental como un relato continuo que va desde la edad antigua, pasando por la edad media, la modernidad y la edad contemporánea. Su reflexión asume que este tipo de construcciones ficticias no permiten comprender el verdadero acontecimiento de lo que significa pensar desde Latinoamérica a contracorriente de la colonización; es decir, América se asume como parte del descubrimiento occidental en 1492, pero lo cierto es que la filosofía de la liberación permite cuestionar tal fecha como su origen, y cuestionar los procesos colonizadores que opacan el conocimiento, imaginario y verdad de los pueblos indígenas y mestizos que se fusionaron tras la conquista.

Dussel (2007) ha permitido fundamentar el pensamiento filosófico y social latinoamericano contemporáneo, al considerar que la filosofía no debe ocuparse de puras condiciones trascendentales, como lo hace gran parte de la filosofía europea (la pregunta ontológica del ser, por ejemplo); antes bien, su pensamiento cuestiona las condiciones sociales e históricas de la filosofía, y con ello, el Occidente moderno. Su lectura parte de la reflexión marxista de la lucha de clases, pero se configura mediante su relectura de la sociedad moderna que ofrece la Escuela de Frankfurt. En general, propone una crítica de la filosofía occidental con el fin de reconfigurar las relaciones de poder que posibilitaron su existencia.

En relación con la pedagogía Nassa, la pedagogía de la liberación que propone Dussel, permite preguntar si existe una filosofía auténtica desde la región, o si por el contrario el pensamiento europeo es la auténtica filosofía, y que los latinoamericanos solo han reproducido los grandes discursos europeos. La apuesta por una filosofía de la liberación se nutre entonces, de una lectura sobre la sociedad presente latinoamericana desde una perspectiva alejada del eurocentrismo. Dussel sostiene que sí hay una filosofía auténtica desde América Latina, pero requiere ser reflexionada de forma crítica frente a la negatividad que implica la herencia colonial.

La conquista y la colonización de más de 400 años han creado una conciencia que niega las realidades locales, pero también enseña que, de esa misma opresión, nace una filosofía de la liberación. De acuerdo con el pensamiento colonial, América Latina surgió históricamente con la configuración mundial del poder europeo; pero desde la perspectiva de Dussel se requiere una relectura “descolonial”, para comprender el auténtico sentir y pensar de los pueblos que han sido oprimidos y sometidos por el colonialismo. En esencia, la Filosofía de la Liberación se erige como un proyecto intelectual de Latinoamérica que promueve el pensar autónomo de los centros de poder mundial, pero reconociendo el pensamiento latinoamericano desde la opresión y la dependencia.

La Filosofía de la Liberación dusseliana retoma así, los postulados del pedagogo brasilero Paulo Freire, quien, desde la praxis de la liberación, buscaba que los sujetos sometidos transformaran su condición de opresión y dominación en un acto de libertad, derivado de la educación para la vida en comunidad (Quintero, 2021). En tal sentido, la liberación es una forma de acción humanizante que les permite a los oprimidos recuperar su dignidad.

La liberación no es por tanto, el resultado de una revolución obrera o política en un contexto eurocéntrico; sino un cambio progresivo, constante y cotidiano de resistencia, que lucha por incorporar los criterios y principios de la justicia y los derechos como formas éticas de exigir y reclamar frente a las instituciones y discursos que señalan el progreso como un camino puramente occidental, centrado en la acumulación de riqueza y poder.

La acción de la liberación, juzga el sistema dominante desde la vida de quienes, por su condición de humildad, han sido negados y oprimidos (trabajadores asalariados o desempleados, negros indígenas, mujeres, etc.), y son quienes reclaman una liberación funcional, transformadora, productora y potenciadora de la vida humana. Desde la Filosofía de la Liberación dusseliana se propone pues, avanzar en la construcción de una nueva legitimidad, basada en nuevas acciones, normas, etnicidades e instituciones, las cuales atraviesan el proyecto educativo de los pueblos indígenas latinoamericanos (Dussel, 2007; Grosfoguel, 2006).

A la base de la emergencia del pensamiento crítico de la filosofía de la liberación, como de la crítica al poder colonial occidental, está la reflexión sobre el fundamento económico que brinda el capitalismo, como modelo extractivo y hegemónico de la modernidad. Al respecto, Lugones (2008), sostiene que durante el periodo colonial se consolidó en Latinoamérica el concepto de “raza”. Elemento diferenciador entre los europeos y los mestizos, negros e indígenas, y que sirvió de pivote para establecer relaciones de superioridad e inferioridad establecidas a través de la dominación. En tal sentido, la clasificación social de la raza no era puramente formal, también expresaba un status de poder económico y social. Las razas amerindias y mestizas terminaron por ser razas dominadas y dependientes por la visión eurocéntrica de las clases sociales. De esta manera, el término raza significó un marcador diferencial dentro del capitalismo, pues también se extendió a los pueblos latinoamericanos bajo el modelo de periferia capitalista o de países dependientes, que aportan materia prima y mano de obra barata para el desarrollo global del capitalismo y la industria, como sucedió a lo largo del siglo XX.

El discurso de la centralidad europea capitalista e intelectual, también sostuvo de forma directa un sometimiento y control del trabajo, el sexo, la autoridad colectiva y la intersubjetividad. De acuerdo con Lugones, “Los elementos que constituyen el modelo capitalista de poder eurocentrado y global no están separados el uno del otro y ninguno de ellos pre-existe a los procesos que constituyen el patrón de poder” (2008, p. 79). Así pues, aspectos

como la raza y el sexo, se han transformado en imaginarios y realidades que materializan el capitalismo eurocentrado y global (Quintero, 2021).

Los elementos que expone Lugones (2008), alentados por su lectura crítica de una filosofía de la liberación propuestos por Dussel, permiten advertir que dicha filosofía alienta otros procesos de descolonización del poder eurocéntrico, instalados dentro de mentes y relaciones prácticas y cotidianas del poder en los escenarios políticos y sociales latinoamericanos. Los procesos de dependencia económica y social en los países donde hubo largos procesos de colonialismo europeo como África, Asia y América Latina, fueron también los que propiciaron todas las formas de sometimiento, basadas en la concepción europea de razas. A esto hay que incluir que los modelos educativos eurocéntricos, la persistencia de razas inferiores o salvajes, se convirtió en el pivote para el sometimiento y restricción de la educación propia de los pueblos indígenas (González et al., 2020).

Las normas y los patrones ideales de comportamiento social y sexual, derivados de la raza, difundieron también concepciones sobre los roles de género y patrones de organización familiar europeos que llevaron a situaciones típicas del comportamiento que se consideran machistas, por ejemplo: “la libertad sexual de los varones y la fidelidad de las mujeres fue, en todo el mundo eurocentrado, la contrapartida del «libre»—esto es, no pagado como en la prostitución, más antigua en la historia— acceso sexual de los varones «blancos» a las mujeres «negras» e «indias», en América, «negras» en el África, y de los otros «colores» en el resto del mundo sometido” (Lugones, 2008, p. 83).

En atención a estas ideas, la entrevista a la Socióloga mexicana Karina Ochoa, entrevistada por Walter Martínez en Dossier (youtube, 26 de octubre de 2018), destaca que la construcción de género no es ajena a la influencia colonial del poder eurocéntrico y que, por el contrario, se requiere un nuevo relato sobre la historia de Latinoamérica, como lo reclama Dussel (2007), al plantear una filosofía de la liberación. De acuerdo con Polo (2017), se necesita buscar un lugar propio de los sectores excluidos o considerados inferiores por Europa, en este caso las mujeres, que conduzca a la crisis del saber eurocentrado. Esta crisis de las ciencias sociales se debe destacar por el desarrollo de un paradigma emergente y la necesidad de nuevas respuestas epistemológicas.

Los nuevos horizontes del conocimiento decolonial conducen a proponer algunas hipótesis sobre la construcción histórica de la mujer dentro del capitalismo y la modernidad, y su

exclusión del pensamiento filosófico occidental: El concepto de raza y la inferioridad eurocéntrica de la mujer fueron elementos clave para una profundización de la violencia de género y el machismo en nuestras sociedades. Por ello, la construcción del feminismo latinoamericano dentro de contextos postcoloniales debe reconocer y recuperar la memoria sobre las condiciones de desiguales que han llevado hacia la dependencia ideológica de los feminismos latinoamericanos a los procesos y producción de discursos en el primer mundo; pero también la reflexión debe conducir un pensamiento y una práctica liberadora.

Ahora bien, América Latina se constituyó como el escenario propicio para la creación de un nuevo orden global mundial moderno, debido a que favoreció la dominación histórica y social de diversas identidades bajo el rótulo de la raza: indios, negros y mestizos, mujer, y redefinió otras. Así, términos como español y portugués, y más tarde europeo, que indican solamente país de origen, desde la conquista se extendieron al concepto de europeo, configurando una nueva connotación dominante basada en la raza. En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista.

Subsumidos bajo esta idea, todas las formas de control y de explotación del trabajo y de control de la riqueza y del capital se concentraron bajo la dependencia de los países industrializados y sus políticas de relación capital-salario (en adelante capital) y del mercado mundial. A medida que esa estructura de control del trabajo, de recursos y de productos se fue consolidando a escala global, se fue expandiendo una concepción de dominación colonial por parte de la misma raza dominante –los blancos europeos. Ya en su condición de centro del capitalismo mundial, Europa y posteriormente EE.UU., lograron el control del mercado mundial, imponiendo su dominio colonial sobre todas las regiones y poblaciones del planeta (Quijano, 2000).

En esencia, la Filosofía de la Liberación es un movimiento filosófico latinoamericano que lucha contra el discurso moderno y capitalista propio del pensamiento eurocéntrico y colonial. Destaca la necesidad de una reivindicación de la dignidad y los derechos desde la base de la opresión: la raza y el sexo; pero a la vez, anuncia que se requiere proponer una revolución desde la cotidianidad, que transforme los discursos de dependencia y sometimiento histórico que hacen de los países latinoamericanos subdesarrollados y sometidos al dominio del orden global. En este punto es importante recordar a Dussel (2007), para quien la perspectiva decolonial hace necesario repensar categorías como la visión de sometimiento del pensamiento a la modernidad:

superar la esencia del sometimiento del capitalismo y de la hegemonía política que conduce a la conciencia de inferioridad y negatividad que impide pensar la liberación.

En atención a estos elementos, podemos considerar de manera certera que la pedagogía Nassa es una pedagogía de la liberación. Cortéz y Fandiño (2014), en acopio del pensamiento de Dussel y Freire sostienen que la pedagogía como alternativa de liberación está presente en las propuestas educativas y de resistencia política e histórica de los pueblos indígenas del Cauca, puesto que su pedagogía es la liberación de los oprimidos y de los opresores; “esto implica que los primeros se hagan partícipes de la transformación de la realidad teniendo una mirada crítica sobre la educación, y proponiendo permanentemente formas de valorar sus vivencias cotidianas y fortalecer sus costumbres; es decir que la apuesta del autor se encamina a que la educación se convierta en una vía de cambio para la libertad” (p. 87). Es por esto, que el proyecto político-organizativo del movimiento indígena del Cauca como los proyectos educativos de las IE del departamento, se alinean hacia una formación desde una perspectiva crítica, en donde la reflexión filosófica es propiamente Latinoamérica y etnoeducativa.

8.3.5. Currículo y transdisciplinariedad.

La pedagogía Nassa incorpora un componente educativo vinculado a su currículo y microcurrículos por asignaturas. Para la Institución educativa Ezequiel Hurtado, la pedagogía consiste en enraizar en estudiantes, aquellos principios de reciprocidad por y con el territorio, con el fin de generar el arraigamiento al sentir de la Madre Tierra. Por ello, sus prácticas educativas y aprendizajes articulan una cosmovisión espiritual, física y cognitiva. Al respecto, Cruz (2018), sostiene que el “Pueblo Nasa no habla de habilidades, destrezas y aptitudes; habla de dones, poderes y saberes; la transmisión de dones y saberes en el nasa, se inicia desde el vientre materno, a través del cual, la madre, el padre, la familia, la partera y el *kiwe thë* le transmiten sus costumbres y su cultura a través de los diferentes rituales en cada ciclo de la vida del nasa” (p. 180).

En otras palabras, en la lengua *Nasa Yuwe* (lengua originaria del pueblo Nasa); el arraigamiento con la madre tierra y con la comunidad son el momento más propicio de la enculturación del individuo, pues es allí donde genera apropiación de su identidad cultural y del rol que va a cumplir dentro de la comunidad. A nivel del currículo, este proceso de aprendizaje se afianza tanto en la ritualidad, es decir, las prácticas espirituales en atención a la naturaleza.

Desde el vientre, pasando por la niñez, los miembros más jóvenes están preparándose para cumplir un papel fundamental en el territorio donde conviven. Dentro del espacio familiar, en el marco de su cotidianidad, sus procesos de aprendizaje se basan en la observación, la imitación y el ejemplo, el cual “brindan las mayores y mayores sabios, así las niñas y los niños van asumiendo sus oficios y definiendo su vocación” (Cruz, 2018, p. 181).

En complemento, Muñoz y Muñoz (2021), sostienen que al interior de la IE Ezequiel Hurtado, el sistema educativo colombiano interioriza los derechos y deberes de una educación moderna, de cara al siglo XXI, por ello, reconocen que el plantel educativo participa de un currículo flexible e incluyente, que promueve una educación equitativa y justa. Es pertinente advertir que, el currículo es, como señala la UNESCO (2008, citado por Muñoz y Muñoz (2021):

...el dispositivo central mediante el cual se pone en marcha el principio de inclusión en el sistema educativo. Por consiguiente, debe ser suficientemente flexible para responder a las diferentes características de los educandos. El currículo, por lo tanto, debe estar bien estructurado a la vez que se adapta a una variedad de estilos de aprendizaje; debe ser rico y flexible para responder a las necesidades de educandos y comunidades determinados; y estructurarse en torno a criterios de habilidades mínimas de diversos niveles a fin de que todos los estudiantes puedan obtener resultados satisfactorios (p. 67).

Este enunciado, deja entrever que los docentes resaltan, como sostiene Muñoz (2019), que la comunidad educativa encuentra en sus elementos curriculares, la oportunidad de preservar sus raíces culturales, mediante la promoción de la vida en comunidad y la autonomía; es decir, se favorece la reflexión liberadora y descolonial en los procesos internos de la formación; incluso la formación filosófica permite reforzar la necesidad de recuperar y proyectar su legado ancestral, cultivando y preservando su estilo de vida autóctono. Al respecto, “el proceso educativo en la cultura Nasa pretende fortalecer el ejercicio crítico de pensamiento en sus miembros, donde el indígena adquiere y desarrolla una perspectiva ante las diversas situaciones del mundo y sus múltiples vivencias de acuerdo a su conocimiento y experiencia con la naturaleza y los procesos de ritualidad propios de su cultura” (Muñoz, 2019, p. 23). Esto último significa, un complejo proceso de resignificación y materialización de luchas históricas por el reconocimiento internacional y nacional de su identidad y pensamiento propio.

Algo igualmente relevante en este proceso, es que mediante el fomento del pensamiento crítico los estudiantes y docentes Nasa se vinculan en la construcción de proyectos de vida individuales y colectivos que transitan hacia el Buen Vivir, identificando en su cotidianidad y escolaridad, las necesidades y la forma de transformarlas en oportunidades dentro de sus territorios. En tal sentido, la educación propia da sentido a una filosofía de la liberación que se transforma en una pedagogía liberadora Nassa, pues busca resistir al proyecto eurocéntrico de desaparición al que han sido sometidos los pueblos indígenas por varios siglos a nivel económico, político y educativo. Mediante la consolidación del pensamiento autónomo dentro de sus planes curriculares, la IE hace viable pensar las propias problemáticas, pero a la vez, atender las realidades del mundo: el cambio climático, la globalización, la inserción de las TIC en la educación y la internacionalización de los problemas asociados a los derechos humanos.

Hasta este punto, se evidencia que los conceptos como pedagogía de la liberación y buen vivir han dado un giro hacia un cambio decolonial de la relación del ser humano con la naturaleza, el territorio y la educación. Tanto a nivel de la comunidad Nassa como como en diversos escenarios académicos de América Latina; pues en esto se adopta la expresión *Sumak Kawsay* como eje de la transformación social, política y económica de los pueblos originarios y afrodescendientes. Esto brinda un soporte positivo a la propuesta presente, pues señala los avances en la configuración de escenarios de resistencia y lucha que buscan superar la pobreza, la marginación y la desigualdad que sufren las comunidades rurales indígenas no sólo en Colombia, sino en otras zonas del continente. De igual forma, se evidencia la necesidad de una educación decolonial basada en el buen vivir y una postura de desarrollo incluyente enfocada en la paz de los pueblos.

Es de vital importancia tener en cuenta que, en las reuniones con los mayores se encontró que las organizaciones indígenas surgidas en los últimos tiempos han venido siendo orientadas, no desde las expectativas ni de los sentires de las comunidades, sino desde los intereses políticos externos que por la misma razón están contaminados por concepciones europeizantes, religiosas e ideológicas que han dado como resultado un proceso de asimilación del pensamiento centrado en la actualidad en el dinero y, en particular, la llegada abrupta de una sociedad de consumo e individualista rompe con las estructuras comunitarias y deforma radicalmente el pensamiento de los Nassa centrado en la armonía del ser, la naturaleza y sus espíritus.

No es gratuito que esta nueva dirigencia, salida de los claustros de las universidades, se empeñe en desconocer a los consejos de mayores y estén imponiendo estructuras de poder y de gobierno que vienen deformando en muy corto tiempo los mandatos y las orientaciones ancestrales; en muchos casos, revalidando conceptos en contravía de los valores fundamentales de la cultura. En la actualidad, la minga no es considerada como un sistema socio económico propio, es tan solo un ritual de préstamo e intercambio con equivalencia monetaria, ya la armonía no la sincronía con las leyes de la naturaleza y sus espíritus, es un ritual para que la naturaleza vibre al ritmo de hombre, la tierra ya no es la madre, hacedora de vida, protectora y generadora de saber, es una porción de un mapa con valor comercial y riqueza; el lugar de energías de la naturaleza ahora es el sitio sagrado para explotar. Esto solo por mostrar algunos aspectos que se viene dando y hace que sea importante hacer un alto en el camino y repensar en rumbo que debe tomar la comunidad.

Esta visión holística del mundo es lo que permite hablar del desarrollo de un pensamiento complejo en la comunidad Nassa; pues todo depende de todos y todo se relaciona con la cosmovisión, por lo tanto no hay verdades únicas, todo al final es relativo, sobre todo si tenemos en cuenta que el Nassa no tenía la concepción del bien y del mal, todo es bueno, todo es para ser feliz y para estar en armonía.

Finalmente, en conformidad con el pensamiento de Sandoval y Capera (2021), las “experiencias de resistencia pacífica y no-violenta de los pueblos indígenas, representa otro modelo de educar para la paz desde narrativas interculturales crítico-decoloniales en contravía de la educación con violencia propia del sistema mundo-capitalista” (p. 137). Por ello, la educación Nassa es un valioso aporte para la configuración de epistemes no occidentales en el marco de la construcción de paz desde la perspectiva decolonial, en atención a la necesidad de un diálogo intercultural desde la praxis de los pueblos indígenas en Colombia.

Aquí es relevante reconocer que la transdisciplinariedad en el currículo es fundamental para asegurar una educación para la paz integral y la no-violencia mediante espacios educativos emergentes, aun cuando siguen siendo desconocidos por las epistemologías tradicionales occidentales. Por otra parte, mediante el diálogo intercultural en la escuela, es posible vencer la colonialidad del saber y del poder, superando tanto los esquemas hegemónicos como los intereses del capitalismo cognitivo que impiden una paz multicultural y étnicamente diversa.

Con respecto a lo expuesto, es claro para que la institución educativa debe cumplir con su labor transformadora, para ello se debe incorporar una nueva posibilidad o propuesta de educación intercultural con nuevas metas, actores locales y con una renovada visión del futuro, de tal manera que la sociedad salga beneficiada. Es necesario que redefinamos las relaciones entre los elementos fundamentales de la institución, el ser no puede seguir siendo un ser en abstracto, debe ser un sujeto multicultural para que los sentidos de la naturaleza y la cultura puedan adquirir una nueva significación, acorde con la sociedad que nos rodea y en el tiempo que la sociedad está viviendo. Por esto, se presenta de forma general, la siguiente propuesta, surgida de la observación y dialogo participante con los mayores (EMP-1; EMP-2 y EMP-3):

PROPUESTA

Esta propuesta está destinada a todos los miembros de la institución educativa Ezequiel Hurtado, pertenecientes a los diferentes colectivos culturales, con ella se pretende que:

Objetivos:

- Se conozcan y modifiquen los estereotipos y los prejuicios que tienen los diferentes grupos culturales
- Se favorezca el conocimiento y la valoración positiva y crítica de las diversas culturas
- Se propicie una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo con mayor justicia social
- Se promueva competencias, actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten el racismo, la discriminación y favorezcan las relaciones para la solución de conflictos, posibilitando el desarrollo de todos los grupos culturales.

Fases:

Para llevar a cabo estas pretensiones se proponen las siguientes fases.

PRIMERA FASE: Fase de sensibilización

- Revisión conceptual
- Aproximación al multiculturalismo desde los estudiantes, profesores y padres de familia
- Socialización de la propuesta

SEGUNDA FASE: Fase de diagnóstico

- Condiciones culturales iniciales
- Elementos y acciones a favor del multiculturalismo ya realizadas
 - PEI
 - Espacios interculturales
 - Ser y el ambiente

TERCERA FASE: Análisis de la información

- Posibilidades, expectativas y aspiraciones de los miembros de cada cultura

CUARTA FASE: Formulación del Proyecto Educativo Multicultural

- Determinación de la filosofía
- Determinación de propósitos
- Toma de decisiones

QUINTA FASE: Aplicación del Proyecto Educativo Multicultural

Es indispensable entender que el proyecto educativo de la IE Ezequiel Hurtado está centrado en el ser humano, en la naturaleza y en la cultura; de allí de que la propuesta se articule al principal acuerdo de la comovisión, y a partir de estos principios se establecen las relaciones, hombre naturaleza, hombre cultura y cultura naturaleza, teniendo en cuenta que cada cultura tiene una distinta manera de ver cada uno de estos principios.

Existe la claridad que cada uno de los estudiantes es un ser único y complejo y que dicha complejidad nos origina un sin número de problemas que hacen del ejercicio de formación un reto permanente. Cada uno de los estudiantes trae desde su contexto unos elementos culturales que hacen parte de su patrimonio histórico genético, son su legado y la herencia del pasado; pero también trae unas maneras de vivir en comunidad, de actuar en ella y de responder a sus llamados, sus pensamientos, sus emociones, su manera de hablar, de mirar, de comportarse; trae en sus haberes las formas propias de aprender, de conocer y los métodos de investigación que la vida les muestra

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo de la presente investigación, se fue tejiendo como objeto de reflexión el siguiente interrogante: ¿Cuáles conceptualizaciones y contrastes presentan el pensamiento propio del pueblo indígena Nassa frente al pensamiento filosófico occidental en el contexto multicultural de la asignatura de filosofía de la Institución Educativa Ezequiel Hurtado, municipio de Silvia, Cauca?, con base en este, se plantearon tres objetivos que ameritan su reflexión final.

Se evidencia que retomar y revitalizar la cosmovisión mítica del pueblo Nassa del Cauca y aplicarla al currículo del curso de filosofía, permitió una profunda y compleja contrastación entre la cultura propia y su cosmovisión frente a la cultura occidental. Aquí fue evidente la necesidad de recurrir al pensamiento decolonial como al reconocimiento de la multiculturalidad en contextos educativos como los analizados en la Institución Educativa Ezequiel Hurtado en Silvia, Cauca.

En este sentido, es importante comprender el lugar del pensamiento Nassa dentro del proyecto general del pensamiento Latinoamericano, porque de esta forma se puede hacer posible una proyección del mencionado pueblo como sociedad. Es fundamental conocer la historia y la tradición; pero también tomar conciencia de la necesidad de un programa hacia el futuro. Para que las culturas sobrevivan, deben evolucionar. Lo que no evoluciona, está destinado a desaparecer.

El pensamiento latinoamericano tiene una historia compleja: En un primer momento era imposible hablar de algo que se denominara “pensamiento latinoamericano”, porque la tradición de pensamiento occidental consideraba que el pensamiento era un desarrollo de las culturas evolucionadas, algo que se ha afirmado, no sucedía en nuestras culturas.

Lo anterior era confirmado por muchos filósofos clásicos occidentales modernos, quienes determinaron un desarrollo dialéctico de la conciencia, que va de subjetivada a la objetividad, de esta a la conciencia, después a la auto-conciencia y por último a la Razón; para el pensamiento occidental filosófico moderno, por ejemplo, Europa se encontraba en el paso de la conciencia a la auto-conciencia; pero en cambio, Latinoamérica se encontraba en el paso de la objetividad a la conciencia, mostrando, de esta forma, la incapacidad de los pueblos nuestros de pensar por sí mismos.

Pero lo anterior es erróneo: en los pueblos del Sur sí se había desarrollado pensamiento, pero el proceso de conquista y sometimiento lo eliminó y lo negó. Gracias a los profundos estudios de Dussel y Mignolo, hoy sabemos que durante el periodo colonial se desarrolló una intensa actividad intelectual en los pueblos originarios. Entonces: pensamiento latinoamericano sí ha habido, pero ha sido negado sistemática e históricamente. Lo anterior hizo que, un grupo de intelectuales empezaran un proceso de denuncia de las prácticas de sometimiento, lo que se denominó como “el giro decolonial”, que consiste en la toma de conciencia crítica del mencionado sometimiento y de prácticas libertarias que hagan posible un reconocimiento y afirmación de los procesos de pensamiento propios. Esto hizo que hablar de pensamiento propio fuera legítimo.

Es por esto que después, en un tercer momento, se propone la necesidad de plantear un diálogo inter y trans-cultural, que haga posible una evolución mutua. Es decir: no se puede solamente criticar, sino que también hay que crear nuevos pensamientos, y para esto se requiere salir al encuentro de las otras formas de pensamiento. Esto lo han entendido muy bien los pueblos del Sur, cuando han asumido de forma común, pero también de forma muy particular, nociones como: *sumak kawsay*, *Abya Yala*, *Madre Tierra* e *hilando pensamientos*. Son nociones que todos los pueblos las utilizan, para cada uno las actualiza de forma propia.

Desde la perspectiva anterior, se asumió el desarrollo de la presente tesis, para que el pensamiento de la cultura Nassa pudiera tener un alcance trans moderno y para que, a partir de ahí, se pueda pensar en el futuro de la comunidad misma. Es así que, se investigaron los siguientes conceptos: el pensamiento Nassa como acontecimiento particular, la cosmología, la geosofía, la *Minga*, la ética.

El pensamiento Nassa tiene la característica fundamental que no hace una diferencia entre pensar y sentir, se siente en el mismo acto que se piensa, lo que muchos autores contemporáneos llama el *sentipensar*. Pero tampoco hay una diferencia entre ese *sentipensar* y los actos. Esto quiere decir que para los Nasa el pensamiento es un acto integral, en el que se afirma el pensar, sentir y actuar en un solo gesto existencial.

De igual forma, el pensamiento está inmanentemente unido a la concepción de la realidad. Para los Nasa el cosmos no sólo es un lugar físico, sino que, en especial, es la expresión de la Vida. Toda expresión de vida, es una manifestación cosmológica, en que, al hacer posible esa expresión, hace posible también unos lugares, unas formas que las sustentan. Por eso la

palabra es tan importante: expresa la existencia. Pero no sólo la palabra hablada y escrita, sino también la palabra que se hila, la que queda escrita en los vestidos y los chumbes.

Es de esta forma que, la cosmología hace posible una geosofía, que consiste en producir un conocimiento sobre la naturaleza y lo real. Pero no un conocimiento desde una perspectiva científica (que no se niega, pero que tampoco se considera como la única forma posible de conocimiento), sino desde la conciencia que se pueda lograr del medio, en una relación dinámica y armónica con el mismo. Hay unos saberes geosóficos antiguos y tradicionales, que han guiado el desarrollo de los pueblos. Esta es la importancia de la Minga: une a toda la comunidad en el proyecto común de *defensa de la Madre Tierra*.

En esta defensa no hay un interés económico, sino de defender la dinámica de la naturaleza, que se pierde en las políticas capitalistas de globalización y extractivismo. Para la Minga se busca defender la vida de todos. Es por esto que el pensamiento Nasa es una ética, porque hay una conciencia propia en el pensar, sentir y actuar. Se sabe plenamente aquello que se debe hacer, en beneficio de la evolución de las comunidades y de los individuos.

Por último, es importante comprender que el pensamiento Nassa es un proyecto de un futuro social. El pensamiento Nassa está evolucionando, en su relación de diálogo con otras formas de pensamiento, incluida la tradición de pensamiento occidental pero ya en una actitud de mutuo respeto. El pensamiento Nassa tiene como proyecto la creación de una sociedad integral: donde las comunidades, los individuos, la naturaleza, las palabras permitan hacer posible un “vivir sabroso”, tal como lo expresó durante muchos años la líder social Francia Márquez.

El pensamiento Nassa se proyecta en un diálogo cada vez más franco e intenso con otras culturas, con otras formas de existencia, para que se dé una mutua afectación y, sobretodo, un proyecto conjunto. Cuando todos los pueblos se unan dinámica y armónicamente, como la Madre Tierra, será posible una auténtica evolución de la Vida.

En cuanto a las recomendaciones, a nuestra Alma Mater, la Universidad del Cauca, la Facultad De Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, así como a la Línea en Educación Multicultural y Etnoeducación, se le propone continuar con el desarrollo de propuestas de estudios interculturales, multiculturales y de coloniales de la mano de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes con el fin de fortalecer el fin superior de la educación en el territorio caucano.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIN (2012). CXHABWALA KIWE (Territorio del gran pueblo), Primera edición 2012.
- ACNUR (2010). Colombia Situation Indígenas (Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá y Venezuela). Colombia.
- Becerra, Alejandra (2019). La minga de murales del pueblo Nasa. El despliegue de un actor-red, Tesis de grado, Universidad del Valle.
- Belalcázar, John (2011). “Detrás de los mandatos y la minga indígena: entre actos y palabras...- profundas razones- mayores propósitos (un encuentro con una forma de acción colectiva)”, Desbordes Revista de Investigaciones Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades — UNAD.
- Bonilla Víctor Daniel (1982). Historia política de los Paeces, Ediciones Colombia.
- Bruchac, J. (2001). Antología de “La sabiduría del indio americano”, José J. de Olañeta, Editor. <http://contentdm.lib.byu.edu/cdm/search/collection/Camp/mode/allhttps://www.youtube.com/watch?v=5rmDuYWmLW0>
- Buenestado, B. V. (2015). Geografías literarias, paisajes sin cartografía. Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación, 1261-1270. https://congresoage.unizar.es/eBook/trabajos/132_Valle%20Buenestado.pdf
- Campo, Jeann Nilton (2018). Construcción, cambio curricular y descolonización en el proceso educativo del pueblo indígena Nasa, Norte del Cauca, Colombia. ACIN, J. N. C. Á. http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:26fnDDHEJjAJ:scholar.google.com/+Fundamentos+de+una+pedagog%C3%ADa+Nasa&hl=es&as_sdt=0,5
- Candau, V. M. F. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir, 1, 145-161. <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Capera, J., & Sandoval, E. (2020). “Una aproximación a la descolonización de los estudios de paz: la experiencia intercultural y de abajo del pueblo asa Wes´x Tolima, Colombia”, Rev. hist.edu.latinoam - Vol. 22 No. 35, julio – diciembre.
- Carbonell Jaume (2015). Pedagogías del siglo XXI, Ediciones, Octaedro, S.L.

- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>
- Collo, J. M., Hernández Salamanca, M., & Mulcué Medina, L. M. (2017). Huellas vitales en maestros indígenas Nasa hablantes en la configuración del aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia.
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1760/2656>
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC (2016). El pensamiento indígena contemporáneo. Cauca. <https://www.cric-colombia.org/portal/el-pensamiento-indigena-contemporaneo/>
- Corrales, Martha (2008). “Algunas dinámicas socioculturales y educativas de la escritura del Nasa yuwe, lengua ancestral de Colombia”, Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 51, Mayo – Agosto.
- Cortés Murillo, A. M., & Fandiño Chitiva, N. M. (2014). La resistencia desde una perspectiva pedagógica en los indígenas Nasas del Cauca. Aportes para la visibilidad de su experiencia. Aletheia, 6(2). Recuperado a partir de <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/211>
- Cruz, I. (2018). La Fuerza del Ombligo, Pedagogía de la Vida. Ciencia e Interculturalidad, 23(2), 174-192. <https://www.lamjol.info/index.php/RCI/article/view/6576/6306>
- Chalparizan, O., & López, A (2016). Saberes ancestrales y valor de la palabra en el fortalecimiento de la Identidad Cultural Nasa en los estudiantes la Institución Educativa Indígena El Mesón, Tesis de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores.
- De Freire Paulo (2004). Pedagogía de la Autonomía, Editorial Paz e Terra, SA.
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C3%B3pia.pdf
- Dewey John (1998).” Democracia y Educación”, tercera edición. Ediciones Morata,S ,L Madrid.

- Ducón Richard (2011). El proyecto educativo intercultural de Manuel Quintín Lame, el desarrollo social y las configuraciones sociales en Colombia a inicios del siglo XX” Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia, 2011.
- Dussel, E. (2007). Política de la liberación. Trotta.
https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/58.Politica_liberacion_historia_Vol1.pdf
- Escobar, Arturo (2020). “La forma-tierra de la vida: El pensamiento Nasa y los límites de la episteme moderna”. Revista Heterotopías del Área de Estudios Críticos del Discurso de FFyH. Volumen 3, N° 5. Córdoba.
- Estermann, J. (2021). Las filosofías indígenas y el pensamiento afroamericano. Introducción a la Filosofía Intercultural de la Liberación, 58. <file:///D:/Downloads/Dialnet-LasFilosofiasIndigenasYElPensamientoAfroamericano-5618994.pdf>
- Flórez-Romero, M., Salazar Torres, J. P., Hernández Peña, Y. K., Gélvez Almeida, E., Garavito Patiño, J. J., Flórez Hernández, S. B. & Patiño Sánchez, D. D. (2018). Henry A. Giroux y sus aportes a la modelización del currículo crítico: cuestiones y reflexiones. Revista Espacios, 39(05). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n05/a18v39n05p04.pdf>
- Franco Daza, J. D. (2022). Violencia e injusticia epistémica contra las comunidades indígenas en Colombia: agencia epistémica, participación y territorio. Estudios de Filosofía, (66), 193-222. Universidad de Antioquia. Colombia.
<https://www.redalyc.org/journal/3798/379872572011/html/#B38>
- FREIRE, Paulo. ILLICH, I. (2002): La educación. Autocrítica de Paulo Freire. Buenos Aires, Galerna-Búsqueda de Ayllú.
- Foucault, M. (1982). Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2006). La arqueología del saber. Edición. Siglo XXI. México.
- García Aguilera, J. A. (2016). Imbricaciones entre lo espiritual y lo político: diálogos entre Michel Foucault y el movimiento indígena Nasa.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13634/u728789.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gaviria, R.F. (2017). La enseñanza de la filosofía en los procesos de educación propia. Universidad del Cauca. Popayán.
<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/1024/LA%20ENS>

[E%C3%91ANZA%20DE%20LA%20FILOSOF%C3%8DA%20EN%20LOS%20PROCESOS%20DE%20EDUCACI%C3%93N%20PROPIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Giraldo, G. (2017). Cuerpos geográficos-Sur: el estar de los y las jóvenes indígenas nasas en los paisajes del Abya Yala (Doctoral dissertation, Tesis doctoral). Cinde, Manizales, Colombia. <https://tinyurl.com/y683vjwl>)

González Medina, R. Y., Mosquera Ramírez, J. E., Cifuentes Pechucue, Y. E., & Mosquera, X. (2020). Economía social y solidaria desde la perspectiva del buen vivir: gobierno autónomo (Ético y responsable) pueblo indígena Nasa, Jambalo-Cauca-Colombia. <https://ciriec-colombia.org/wp-content/uploads/2020/11/LIBRO-ANUARIO-CIRIEC-COLOMBIA-2019.pdf#page=34>

Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 17-48. <http://www.revistatabularasa.org/numero-4/grosfoguel.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Holliday, Ó. J. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *F (x)= Educación Global Research*, 1, 56-70. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>

Hoyos Cerro, W. N. (2019). Discursos sobre resistencia y buen vivir en el municipio de Toribío Cauca caso: movimiento de la mujer Nasa Hilando Pensamiento. UAO. Valle del Cauca. <https://red.uao.edu.co/bitstream/handle/10614/12072/T09032.pdf?sequence=5>

Institución Educativa Ezequiel Hurtado (2017). Proyecto Educativo Institucional. Silvia, Cauca. <https://www.ezequielhurtado.edu.co/documents/Acuerdo%20de%20Convivencia%202017%20v.2.6.pdf>

KAS (2009). Situación de los pueblos indígenas de Colombia. *KAS Papers* N° 4. Colombia. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=a705d407-d82d-acb3-ec7c-a943d42b80c0&groupId=287914

- Lame, M. Q. (2021). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas y La bola que rodó en el desierto. *Geopolítica (s)*, 12(1), 145. Universidad Complutense de Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/74676>
- Lozano, C., & Rubio, S., & Velásquez, J (2016). *UMA, Hilando Pensamiento*, Tesis de grado, Universidad Católica de Pereira.
- Lugones, M. (2008): Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Luigino Bracci Roa - Situación en Venezuela. (2018). Socióloga mexicana Karina Ochoa entrevistada por Walter Martínez en Dossier [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4B3KPdZXntU>
- Moacir Gadotti, (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo veintiuno editores, s.a.
- Muñoz Osorio, D. (2019). Proceso educativo-cultural de la comunidad indígena Nasa al interior de su propio sistema político organizacional, en el municipio de Corinto Cauca, como estrategia de la identidad cultural. UNAD. Cauca. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/31287/dmunozo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz Vásquez, S. Y., & Muñoz Dorado, D. M. (2021). Voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la institución educativa Ezequiel Hurtado del municipio de Silvia (Cauca). <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/5639/TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ochoa Abaurre, J. C. (2002). Mito y chamanismo: El mito de la Tierra sin Mal en los Tupí-Cocama de la Amazonia peruana. Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2033/TESISOCHOA.pdf>
- Orejuela, F., & Silva, A. (2019). *Anuario CIRIEC Colombia 2019*, Editorial CIRIEC Colombia.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 2022). *Cosmovisión del pueblo Indígena Nasa en Colombia reducción integral de los riesgos, planificación y desarrollo sostenible*. Colombia. <https://www.onic.org.co/canastadesaberes/112-cds/publicaciones/cosmovision-indigena/1463-cosmovision-del-pueblo-indigena-nasa-en-colombia-reduccion-integral-de-los-riesgos-planificacion-y-desarrollo-sostenible>

- Orozco, M., & Tocancipá-Falla, J., & Paredes, M. (2013). La nasa yat: Territorio y cosmovisión. Una aproximación interdisciplinaria al problema del cambio y la adaptación en los Nasa. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 28(46), 244-271.[
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55730873012>
- Ortiz Quiroga, J. A. (2013). La identidad cultural de los pueblos indígenas en el marco de la protección de los derechos humanos y los procesos de democratización en Colombia. *Revista derecho del Estado*, (30), 217-249.
<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/3524/3535>
- Piñacué A., J.C. (2014). Pensamiento indígena, tensiones y academia. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.20:161-192, enero-junio 2014. Colombia.
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n20/n20a08.pdf>
- Polo Garrón, E (2017) Teoría política Emergente-SumakKawsai. [Objeto_virtual_de_Informacion_OVI]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/14128>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quijano, A. (2005). El “movimiento indígena”, la democracia y las cuestiones pendientes en América Latina. *Polis. Revista Latinoamericana*, (10).
<https://journals.openedition.org/polis/7500>
- Quijano, O. (2013). EcoNOMia, EcoSÍmias: Perspectivas Decoloniales. Elementos Sobre Visiones y Prácticas de Diferencia Económico/Cultural. *Pedagogías decoloniales, Practicas Insurgentes de Resistir (re) Existir y (re) Vivir*, 1, 102-143.
<http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Quintero, V. (2021). Saberes Emergentes: Pensamiento Latinoamericano. [Objeto_virtual_de_Informacion_OVI]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40405>
- Randle, P. H. (2003). Algunas tendencias culturales del pensamiento geográfico actual. *Verbo* (Madrid): *Revista de formación cívica y de acción cultural, según el derecho natural y cristiano*, (419), 837-852. <https://www.fundacionspeiro.org/verbo/2003/V-419-420-P837-852.pdf>

- Ramos, J. G. (2020). Sentipensar la sustentabilidad: decolonialidad y afectos en el pensamiento latinoamericano reciente. *A Contracorriente: una revista de estudios latinoamericanos*, 17(2), 114-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7294204>
- Rappaport Joanne (2004). *¿Qué pasaría si l escuela...?*, Editorial Fuego azul.
- Regalado, Jorge (2017). *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y crear autonomía*. Cátedra Institucional Jorge Alonso, Universidad de Guadalajara.
- Ríos-Cabrera, P., & Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322020000100199&script=sci_arttext
- Sandoval Forero, E., & Capera Figueroa, J. (2021). Educación para la paz integral y la no-violencia: un acercamiento intercultural decolonial desde los pueblos indígenas en Colombia. *Entretextos*, 15(28), 137-152. Consultado de <http://revistas.uniguajira.edu.co/rev/index.php/entre/article/view/214>
- Sanint Salazar, C., Pinzón Valero, Y. T., & Alonso Yábar, R. Y. (2021). Retos y desafíos que atraviesa el desarrollo de los proyectos educativos comunitarios en la comunidad indígena Nasa del municipio de Toribío y el resguardo de Huellas del Norte del Cauca. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16437/Retos%20y%20desaf%20c3%ados%20que%20atraviesa%20el%20desarrollo.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Santos, B. D. S. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El otro derecho*, (28), 59-83. https://www.uba.ar/archivos_ddhh/image/Sousa%20-%20Concepci%C3%B3n%20multicultural%20de%20DDHH.pdf
- Semper, F. (2006). Los derechos de los pueblos indígenas de Colombia en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. *Anuario de derecho constitucional latinoamericano*, 2, 761-778. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/R08047-3.pdf>
- Taylor Charles (1992). *El Multiculturalismo*” La Política del Reconocimiento, “Editorial Fondo de Cultura y Economía.
- Torres, Wilson (2020). “La minga y la guardia indígena: exigiendo derechos en Colombia”, *Maloca Revista de Estudios Indígenas Campinas*, SP v. 3.

- Ulcué Álvaro, 2017, Revitalización del Pan de Vida del Pueblo Nasa,
- UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. UNESCO.
<https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes>
- UNESCO Y SITEAL. (2020). Principales dimensiones de análisis del financiamiento educativo.
En línea. <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/financiamiento>
- Valle Buenestado, V. (2015). “Geografías literarias, paisajes sin cartografía”, capítulo del libro
Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación, Universidad de
Zaragoza.
- Vásquez, L. L. (2006). Pensamientos indígenas en nuestra América. Crítica y teoría en el
pensamiento social latinoamericano, 11-75. Argentina.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140227052247/C01LVazquez.pdf>
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y
(re) vivir (Vol. 1). Editorial Abya-Yala. <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Yule M. y Vitonas C. (2019). La metamorfosis de la vida, KITEK- producciones, edición 4.

11. ANEXOS

Anexo fotográfico







Anexo. Entrevistas y categorías.

ENTREVISTA 1

Datos generales:

Nombre del entrevistado: E1

Rol en la comunidad: DOCENTE

Pregunta abierta teniendo un orden temático	Descripción	Subcategorías Categorías inductivas	Codificar Sub categoría	Categorizar deductiva	Codificar deductivas	Referente conceptual
1. ¿Qué concepción tiene acerca de la creación del universo?	El universo es un todo, que fue creado de la nada y que además hay un ser superior que hizo esta creación, que para muchos lo llamaremos DIOS.	Universo Creación	UN CR			
2. ¿Qué conoces sobre los mitos que hay sobre la creación del universo NASA?	Bien se sabe que un mito es algo ficticio y si la creación del universo fuera mito este no existiría	Mito	MI			
3. ¿Qué es para ti un mito?	Es algo imaginario o ficticio.	Ficticio	FI			
4. ¿Qué significado tiene para ti la naturaleza?	Es nuestra razón de existir					
5. ¿Cómo está compuesto el universo NASA?	Por la naturaleza, creencias, dialectos formas de vida y los Nassas.	Naturaleza	NA			
6. ¿Cómo aprendiste esa historia?	Con el pasar del tiempo y la interacción con nuestra naturaleza.	Naturaleza	NA			
7. ¿Por qué se enaltecen los fenómenos de la naturaleza y que significa los poderes atribuidos a ellos?	La naturaleza se enaltece al verse amenazada por la misma humanidad.	Naturaleza	NA			
8. ¿Cómo se	-Vendavales	Símbolos	SI			

simboliza los poderes atribuidos a la naturaleza?	-Terremotos -Avalanchas			
9. Cuáles son los ritos de apaciguamiento y adoración a la naturaleza?	-Rituales -Armonizaciones	Símbolos	SI	
10. ¿Qué entiendes por cosmovisión?	Es nuestra forma de observar nuestro medio de existencia ya que es la razón de nuestra vida (existencia).			Cosmovisión CO

Datos generales:

Nombre del entrevistado: E 2

Rol en la comunidad: Gobernador del territorio de Pitayo

Pregunta abierta teniendo un orden temático	Descripción	Subcategorías Categorías inductivas	Codificar Subcategoría	Categoría Deductiva	Codificar deductivas	Referente conceptual
1. ¿Qué concepción tiene acerca de la creación del universo?	El universo está clasificado en dos aspectos uno de ellos es el científico y el segundo es el espiritual.	Universo	UN			
2. ¿Qué conoces sobre los mitos que hay sobre la creación del universo NASA?	Es creado a través de fuerzas de la naturaleza representados en el viento donde se encienden dos fuerzas que representan la dualidad (Macho y Hembra) y a través de la unificación de estas fuerzas da comienzo a la madre tierra y el hombre nasa	Creación Símbolos	CR SI			

3. ¿Qué es para ti un mito?	El mito es una historia local compartida por oralidad que se convierte en fantasía que perdura en la memoria y la tradición de una comunidad.	Mito	MI	
4. ¿Qué significado tiene para ti la naturaleza?	Para nosotros la naturaleza es la madre tierra la cual nos permite ser parte de la vida en relación con los animales, plantas, los espíritus de nuestro entorno de vida formando una correlación entre todos los seres vivos.	Naturaleza	NA	
5. ¿Cómo está compuesto el universo NASA?	Este compuesto por la cosmovisión de los territorios indígenas donde la fuerza de la naturaleza los espíritus optimizan la vida.			Cosmovisión CO
6. ¿Cómo aprendiste esa historia?	A través de la oralidad que es transmitida por padres, abuelos y nuestros mayores sabedores			Cosmovisión CO
7. ¿Por qué se enaltecen los fenómenos de la naturaleza y que significa los poderes atribuidos a ellos?	Por qué hay una correlación entre el hombre y la naturaleza, la que permite la armonía y equilibrio para generar un espacio de vida donde el respeto es la esencia de	Naturaleza	NA	

la vida.

8. ¿Cómo se simboliza los poderes atribuidos a la naturaleza?	Por medio de la presencia del viento lluvia el trueno y el arco	Símbolo	SI		
9. Cuáles son los ritos de apaciguamiento y adoración a la naturaleza?	Se realizan ofrendas a las semillas, tierra pidiendo permiso a los espíritus mayores a través de rituales de armonización con los mayores the wala respetando los calendarios y las tradiciones culturales.			Cosmovisión	CO
10. ¿Qué entiendes por cosmovisión?	La cosmovisión es una forma de vida donde está presente la historia de mito, nuestras creencias, la espiritualidad ya que es la base y la forma de vida de nuestra comunidad pensando diferente a modelos occidentales.	Mito	MI	Cosmovisión	CO

Datos generales:

Nombre del entrevistado: E3

Rol en la comunidad: ESTUDIANTE

Pregunta abierta teniendo un orden temático	Descripción	Subcategorías Categorías inductivas	Codificar Subcategoría	Categoría Deductiva	Codificar deductivas	Referente conceptual
1. ¿Qué concepción tiene acerca de la creación del universo?	La creación del bien llamado universo, es el momento en que apareció la materia, hago	Universo	UN			

	referencia a todo lo que nos rodea y obviamente a nosotros también, como lo dice la biblia "la creación de Dios" un ser superior a nosotros creador del universo.	Creación	CR
2. ¿Qué conoces sobre los mitos que hay sobre la creación del universo NASA?	Nada realmente		
3. ¿Qué es para ti un mito?	El mito es una historia imaginaria que pasa alterar la llamada realidad, un mito es una explicación oral donde damos a entender diferentes conceptos, en estos usualmente tiene que ver la fuerza de la naturaleza o aspectos de la humanidad entre otros, en un mito se le suele dar más valor y credibilidad que a la realidad	Mito	MI
		Naturaleza	NA
4. ¿Qué significado tiene para ti la naturaleza?	La naturaleza es el conjunto (un conjunto), esto abarca a un conjunto de seres vivos como los animales y las plantas y pues también los objetos inanimados como los son las rocas, dentro del	Naturaleza	NA

	significado de naturaleza no tiene que ver nada artificial me refiero a alguna creación del hombre.		
5. ¿Cómo está compuesto el universo NASA?	No se		
6. ¿Cómo aprendiste esa historia?	No he aprendido		
7. ¿Por qué se enaltecen los fenómenos de la naturaleza y que significa los poderes atribuidos a ellos?	Tengo entendido que la naturaleza tiene cierto poder, significa curación, en la naturaleza encontramos plantas que nos brindan curación a alguna molestia (enfermo/a), los fenómenos naturales influyen de manera positiva o de manera negativa, la lluvia que ayuda a los cultivos, o un huracán que llegaría a destruir una ciudad, teniendo en cuenta que posee el poder de destruir o ayudar.	Naturaleza	NA
8. ¿Cómo se simboliza los poderes atribuidos a la naturaleza?	No se		
9. Cuáles son los ritos de apaciguamiento y adoración a la naturaleza?	No se-		
10. ¿Qué entiendes por cosmovisión?	Es una forma de percibir el mundo o buena la forma	Cosmovisión	CO

en la que lo hace una persona, una cultura o la sociedad, es una diversidad de sistemas ideológicos, siendo la realidad que quieres dar a conocer.

Datos generales:

Nombre del entrevistado: E4

Rol en la comunidad: DOCENTE

Pregunta abierta teniendo un orden temático	Descripción	Subcategorías Categorías inductivas	Codificar Subcategoría	Categoría Deductiva	Codificar Referente deductiva conceptual
1. ¿Qué concepción tiene acerca de la creación del universo?	Mi concepción es más espiritual desde mi formación religiosa acerca del universo como un todo creado por Dios	Universo	UN		
	como un el ser supremo que dio origen a lo que hoy en día observamos a nuestro alrededor incluyendo la obra más grande que somos nosotros.	Creación	CR		
2. ¿Qué conoces sobre los mitos que hay sobre la creación del universo NASA?	He escuchado sobre que dos corrientes de viento que corrían y corrían sin rumbo en el espacio y de pronto se rozaron, definieron conocerse y por tanto uno era femenino y masculino, la impresión queriendo saber uno del otro. Se arremolinaron UMA: tenía anaco, asegurado, un chumbe, puchicanga y es la que teje vida TAY: tenía ruana	Símbolo	SI		

negra, sombrero de pindo mano derecha el bastón de oro y decía o soy el hombre que construye vida.

3. ¿Qué es para ti un mito? Es un relato de MITO MI

sucesos imaginarios que se cuentan de generación en generación y que así pervive en nosotros como un legado que dejaron nuestros mayores para inculcarle a nuestros hijos para que no se pierda nuestra cultura.

4. ¿Qué significado tiene para ti la naturaleza? La naturaleza para mi significa un libro Naturaleza NA

donde cada hoja es un aprendizaje y el contemplar su belleza entabla una relación de hombre-naturaleza que nos permite vivir en armonía, paz y tranquilidad.

5. ¿Cómo está compuesto el universo NASA? Compuesto por el Símbolo SI

sol, la luna, las estrellas, el trueno, el nevado, el perro blanco y negro, arco de color y blanco, el agua, el viento, la tierra, el fuego, los espíritus, la piedra, la laguna, el armadillo, la construcción de lo cosmogónico, lo terrenal y el inframundo.

6. ¿Cómo aprendiste esa historia? Por medios de Cosmovisión CO

conversatorios con los mayores de la comunidad me fueron dando a conocer acerca de estas cosas de la cultura para que

	fuera teniendo sentido de pertenencia como nasa.			
7. ¿Por qué se enaltecen los fenómenos de la naturaleza y que significa los poderes atribuidos a ellos?	Porque son espíritus mayores especialmente el kshaw, que al momento de realizar el ofrecimiento el también está ayudando en la formación espiritual del nasa que adquiera conocimiento a medida que va pagando hasta llegar a ser sabio.			Cosmovisión CO
8. ¿Cómo se simboliza los poderes atribuidos a la naturaleza?	Se simboliza el respeto y la autoridad especialmente en la chonta tanto la autoridad terrenal (cabildo) y para la autoridad espiritual el the wala o medico tradicional.	Símbolo	SI	
9. Cuáles son los ritos de apaciguamiento y adoración a la naturaleza?	Ipx Fxcxanxi (Apagado del fogón) Khabu Fxizehnxi (Refrescamiento de la chonta) Sex Buy (Año nuevo del pueblo nasa) Saakhela (Despertar de las semillas) Sxapus (Ofrendas a los espíritus)	Símbolo	SI	
10. ¿Qué entiendes por cosmovisión?	Son las formas de ver, sentir, escuchar, interpretar y de observar las señales del territorio tanto positivo como negativo teniendo en cuenta los usos y costumbres donde la tierra es la esencia de la vida y fuente de seguridad.			Cosmovisión CO

Subcategorías Categorías inductivas	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
UNIVERSO	El universo es un todo, que fue creado de la nada	El universo está clasificado en dos aspectos uno de ellos es el científico y el segundo es el espiritual.	La creación del bien llamado universo, es el momento en que apareció la materia, hago referencia a todo lo que nos rodea y obviamente a nosotros también,	Mi concepción es más espiritual desde mi formación religiosa acerca del universo
CREACIÓN	Que además hay un ser superior que hizo esta creación, que para muchos lo llamaremos DIOS.	Es creado a través de fuerzas de la naturaleza	Como lo dice la biblia "la creación de Dios" un ser superior a nosotros creador del universo.	como un todo creado por Dios como un el ser supremo que dio origen a lo que hoy en día observamos a nuestro alrededor incluyendo la obra más grande
MITO	mito es algo ficticio y si la creación del universo fuera mito este no existiría	El mito es una historia local compartida por oralidad que se convierte en fantasía que perdura en la memoria y la tradición de una comunidad	El mito es una historia imaginaria que pasa a ser llamada realidad, un mito es una explicación oral donde damos a entender diferentes conceptos En un mito se le suele dar más valor y credibilidad que a la realidad	Es un relato de sucesos imaginarios que se cuentan de generación en generación y que así pervive en nosotros como un legado que dejaron nuestros mayores para inculcarle a nuestros hijos para que no se pierda nuestra cultura.
NATURALEZA	Por la naturaleza, creencias, dialectos formas de vida y las cosas. Con el pasar del tiempo y la interacción con nuestra naturaleza La naturaleza se enaltece al verse amenazada por la misma humanidad	Para nosotros la naturaleza es la madre tierra la cual nos permite ser parte de la vida en relación con los animales, plantas, los espíritus de nuestro entorno de vida formando una correlación entre todos los seres vivos.	estos usualmente tiene que ver la fuerza de la naturaleza o aspectos de la humanidad entre otros, La naturaleza es el conjunto (un conjunto), esto abarca a un conjunto de seres vivos como los animales y las plantas y pues también los objetos	La naturaleza para mi significa un libro donde cada hoja es un aprendizaje y el contemplar su belleza entabla una relación de hombre-naturaleza que nos permite vivir en armonía, paz y tranquilidad.

inanimados como
 los son las rocas,
 dentro del
 significado de
 naturaleza no tiene
 que ver nada
 artificial me refiero
 a alguna creación
 del hombre
 Tengo entendido
 que la naturaleza
 tiene cierto poder,
 significa curación,
 en la naturaleza
 encontramos
 plantas que nos
 brindan curación a
 alguna molestia
 (enfermo/a), los
 fenómenos
 naturales influyen
 de manera positiva
 o de manera
 negativa, la lluvia
 que ayuda a los
 cultivos, o un
 huracán que
 llegaría a destruir
 una ciudad,
 teniendo en cuenta
 que posee el poder
 de

SÍMBOLO

- Vendavales
- Terremotos
- Avalanchas
- Rituales
- Armonizaciones

representados en el
 viento donde se
 encienden dos
 fuerzas que
 representan la
 dualidad (Macho y
 Hembra) y a través
 de la unificación de
 estas fuerzas da
 comienzo a la
 madre tierra y el
 hombre nasa
 Por medio de la
 presencia del
 viento lluvia el
 trueno y el arco

He escuchado sobre
 que dos corrientes de
 viento que corrían y
 corrían sin rumbo en
 el espacio y de pronto
 se rozaron, definieron
 conocerse y por tanto
 uno era femenino y
 masculino, la
 impresión queriendo
 saber uno del otro. Se
 arremolinaron UMA:
 tenía anaco,
 asegurado, un
 chumbe, puchicanga y
 es la que teje vida
 TAY: tenía ruana
 negra, sombrero de
 pindo mano derecha el
 bastón de oro y decía
 o soy el hombre que
 construye vida.

Compuesto por el sol, la luna, las estrellas, el trueno, el nevado, el perro blanco y negro, arco de color y blanco, el agua, el viento, la tierra, el fuego, los espíritus, la piedra, la laguna, el armadillo, la construcción de lo cosmogónico, lo terrenal y el inframundo.

Se simboliza el respeto y la autoridad especialmente en la chonta tanto la autoridad terrenal (cabildo) y para la autoridad espiritual el the wala o medico tradicional.

Ipx Fxcxanxi
(Apagado del fogón)
Khabu Fxizehnxi
(Refrescamiento de la chonta)
Sex Buy (Año nuevo del pueblo nasa)
Saakhela (Despertar de las semillas)
Sxapus (Ofrendas a los espíritus)

CATEGORÍA	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
COSMOVISIÓN	Es nuestra forma de observar nuestro medio de existencia ya que es la razón de nuestra vida (existencia)	Este compuesto por la cosmovisión de los territorios indígenas donde la fuerza de la naturaleza los espíritus optimizan la vida A través de la oralidad que es transmitida por padres, abuelos y nuestros mayores	Es una forma de percibir el mundo o buena la forma en la que lo hace una persona, una cultura o la sociedad, es una diversidad de sistemas ideológicos, siendo la realidad que quieres dar a conocer.	Por medios de conversatorios con los mayores de la comunidad me fueron dando a conocer acerca de estas cosas de la cultura para que fuera teniendo sentido de pertenencia como nasa Porque son espíritus

sabedores

Se realizan ofrendas a las semillas , tierra pidiendo permiso a los espíritus mayores a través de rituales de armonización con los mayores the wala respetando los calendarios y las tradiciones culturales

La cosmovisión es una forma de vida donde está presente la historia

mayores especialmente el kshaw, que al momento de realizar el ofrecimiento el también está ayudando en la formación espiritual del nasa que adquiera conocimiento a medida que va pagando hasta llegar a ser sabio.

Son las formas de ver, sentir, escuchar, interpretar y de observar las señales del territorio tanto positivo como negativo teniendo en cuenta los usos y costumbres donde la tierra es la esencia de la vida y fuente de seguridad.