



Experiencias pedagógicas en la educación indígena en el siglo XXI: Voces de resistencias y re-existencias de docentes de las comunidades Wayuu, Yanacona y Zenú

Crislina Lourdes Fernández Gamba

Norma Oliva Galíndez Fernández

Pedro Cesar Zurita González

Artículo para optar al título
de Magister en educación

Profesor

Carlos Alberto Davila Cruz PhD.en Derecho

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación
Manizales, Caldas, Colombia

2026

Cita	(Fernández Gamba et al., 2027)
Referencia	Fernández Gamba, C. L., Galíndez Fernández, N. O., & Zurita González, P. C. (2027). <i>Experiencias pedagógicas en la educación indígena en el siglo XXI: Voces de resistencias y re-existencias de docentes de las comunidades Wayuu, Yanacona y Zenú</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
Estilo APA 7 (2020)	RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.



Maestría en Educación - Virtual

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: biblioteca.umanizales.edu.co

Repositorio Institucional: ridum.umanizales.edu.co

Universidad de Manizales: umanizales.edu.co

Revistas: revistasum.umanizales.edu.co

Fondo Editorial: editorialum.umanizales.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Ainrakat jünain ekirajawakat wayuu so>u ka>ikat tü XXI: younataa sünnain achecheria wakua>ipa, otta jukümalain jümüin na ekirajutnükat sulu>u ju>umain Wayuu, Yanacona otta Zenú

Resumen

El presente artículo sistematiza tres experiencias pedagógicas desarrolladas por docentes indígenas de los pueblos Wayuu, Yanacona y Zenú, en Colombia, orientadas al fortalecimiento de la educación propia y la preservación de la identidad cultural. Desde la revalorización de la historia y el territorio, la revitalización de la lengua materna y la transversalización de saberes ancestrales en el campo de las ciencias, estas experiencias evidencian procesos de resistencia frente al modelo educativo hegemónico. A través de la narración de prácticas pedagógicas contextualizadas y de entrevistas o conversaciones con docentes y sabedores ancestrales se analizan los aportes y desafíos de la educación propia en territorios indígenas, resaltando la necesidad de políticas educativas interculturales y decoloniales que reconozcan la diversidad cultural, lingüística y territorial de los pueblos originarios. El artículo concluye que la educación propia constituye un eje fundamental en la construcción de autonomía, memoria ancestral y proyectos de vida dignos en las comunidades indígenas.

Palabras clave: educación propia; decolonialidad; identidad cultural; pueblos indígenas; saberes ancestrales.

Abstract

This article systematizes three pedagogical experiences developed by Indigenous teachers from the Zenú, Wayuu, and Yanacona peoples in Colombia, aimed at strengthening Indigenous education and preserving cultural identity. Through the revalorization of history and territory, the revitalization of the mother tongue, and the transversalization of ancestral knowledge in science, these experiences highlight processes of resistance against the hegemonic educational model. By narrating contextualized pedagogical practices, the article analyzes the contributions and challenges of Indigenous education in Indigenous territories, emphasizing the need for intercultural and decolonial educational policies that recognize the cultural, linguistic, and territorial diversity of Indigenous peoples. The article concludes that Indigenous education constitutes a fundamental axis in the construction of autonomy, ancestral memory, and dignified life projects within Indigenous communities.

Keywords: indigenous education; decoloniality; cultural identity; Indigenous peoples; ancestral knowledge.

Introducción

La lucha histórica de los pueblos originarios en América Latina se vio recompensada con una serie de reconocimientos constitucionales que, a su vez, configuraron para los Estados-nación del continente cambios e innovaciones discursivas que tenía como fin dejar atrás el pasado colonial, el cual había propuesto la raza como dispositivo de interiorización de estos pueblos; de este modo, y como resultado de las estrategias de acción y lucha de estos movimientos ancestrales de su “insurgencia político-epistémica” (Walsh, 2012), Latinoamérica, y de manera particular Colombia, fue testigo de una serie de rupturas paradigmáticas con relación al “horizonte del constitucionalismo liberal monista del siglo XIX” y del “horizonte del constitucionalismo social integracionista del siglo XX”, los cuales mantuvieron a estos pueblos bajo la ideología de la inferioridad natural.

Contrario a lo que se creyó durante gran parte del siglo XX, las insurgencias político-epistémicas fueron mostrando que la modernidad que se incorporó en las Américas era una “fachada que esconde la reproducción de viejas lógicas, que además pesan como mala conciencia cultural” (Rivera, 2019, p. 24). Bajo este signo de nuestros tiempos, se fue develando la persistencia que tenía una élite blanca-criolla, mestiza y moderna de mantener e incorporar a la institucionalidad social y estatal prácticas y estrategias que fueron claves para el proceso de dominación y control colonial, en otras palabras, el siglo XX también fue testigo de lo que se puede llamar como colonialismo interno y que a finales de la década de los 90, el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000) explicó, bajo la categoría de colonialidad del poder.

Entonces, lo que fue quedando claro es que, en casi todas las naciones de nuestra América, el colonialismo se instauró como una “estructura, un ethos y una cultura que se reproduce día a día en sus opresiones y silenciamientos, a pesar de los sucesivos intentos de transformación radical que pregonan las élites político/intelectuales, sean en versión liberal, populista o indigenista/marxista” (Rivera, 2019, p.49). Frente a lo anterior, queda demostrado lo que el médico-psiquiatra y luchador anticolonial Frantz Fanon (1961) escribió sobre las prácticas y estrategias coloniales, lo cual lo llevó a observar que la lucha que libran los pueblos que viven el colonialismo en sus cuerpos y territorios se queda anclada en la experiencia del insulto racial, la negación y el despojo; sin embargo, poco se preguntan por la construcción subjetiva del colonialismo, dejando atrás la “naturaleza mental del sistema de dominación”, que, si bien

expropia y privatiza lo material como energías laborales, recursos y bosques, también usurpa pensamientos, ideas y palabras, que en términos del novelista, ensayista y militante africano Ngugi Wa Thiong’o (2015), la postura anticolonial también pasa por descolonizar la mente.

Por lo tanto, el súbito develamiento del colonialismo interno fue mostrando que este, a su vez, ha construido en las sociedades imaginadas de nuestro continente una matriz de poder colonial que no ha permitido que la opresión contra los pueblos subalternizados cese, lo cual hace que esta emerja como aquella herida que, desde la antigüedad, emana sangre, pero que también “incuba furia y deseos de revancha” (Rivera, 2019, p. 51), una especie de relámpago que reclama, ante la sociedad hegemónica, conflictos y tensiones que deben resolverse ante la realidad circundante.

La furia y los deseos de los pueblos colonizados, si bien quedaron plasmados en lo que Raquel Yrigoyen Fajardo (2011) denominó ciclos constitucionales, los cuales traen consigo el reconocimiento del multiculturalismo, de las lenguas, la justicia y la educación propia, así como la existencia de lo pluricultural y lo plurinacional, dieron paso a la expresión de los contextos complejos donde se gestan las reformas constitucionales, legales y políticas que mapean el horizonte pluralista latinoamericano. Frente a lo anterior, Colombia no fue la excepción, dado que, este estado se enmarcó en el horizonte constitucional pluricultural, lo que ha permitido que dentro del mismo se desarrolle una nueva razón crítica de carácter anticolonial/decolonial.

En la materialización de esta razón crítica anticolonial/decolonial, la educación propia indígena ha venido jugando un papel importante en la territorialización de las resistencias y re-existencias de distintas culturas, que, en el caso de este estudio, estarán representadas a partir de la sistematización de experiencias que emergen de los conflictos y tensiones que enfrenta la educación propia Wayuu, Yanacona y Zenú en el siglo XXI.

En este marco, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiestan las tensiones y conflictos entre la educación hegemónica y la educación propia en los pueblos indígenas Wayuu, Yanacona y Zenú, y de qué manera la implementación de prácticas pedagógicas decoloniales puede contribuir al fortalecimiento de su identidad cultural?, la cual emerge como respuesta a los procesos de lucha y resistencia que adelantan diferentes pueblos indígenas de Colombia para reivindicar los derechos, con principal énfasis en la autonomía educativa.

Así, el interés central de este capítulo es analizar las tensiones existentes entre la educación hegemónica y la educación propia en los pueblos indígenas Wayuu, Yanacona y Zenú, a partir de las prácticas pedagógicas decoloniales, con el propósito de comprender los procesos de fortalecimiento de la identidad cultural; donde además se exploraran elementos centrales de la educación propia de estas tres comunidades a partir de las experiencias pedagógicas de tres dinamizadores pedagógicos (docentes) que, desde sus prácticas educativas, enfrentan el reto de articular el conocimiento ancestral con los lineamientos del sistema educativo oficial, teniendo en cuenta la revalorización de la historia y el territorio, la implementación de herramientas didácticas para preservar la lengua y la cultura, y la transversalización de saberes ancestrales en el campo de las ciencias naturales.

Por lo tanto, desde la sistematización de estas experiencias se busca aportar a la construcción de marcos conceptuales, teóricos y metodológicos que fortalezcan la educación propia, con un enfoque decolonial que cuestione el eurocentrismo y abra el camino a pedagogías interculturales que vayan más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad, dando paso a un proyecto social, político, epistémico y ético dirigido a construir sociedades, relaciones y condiciones de vida realmente interculturales.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se optó por la sistematización de experiencias como el camino metodológico para lograr los propósitos planteados. Esta propuesta permite reconstruir, comprender y analizar de manera crítica las prácticas pedagógicas, gracias a que involucra las diferentes voces de los actores que participan en los procesos educativos.

Desde su sustento teórico-metodológico, la sistematización de experiencias se concibe como un proceso de interpretación crítica de una práctica vivida. En este caso particular, se involucran tres experiencias educativas, enfocadas en el fortalecimiento y preservación de la identidad cultural, cuyo objetivo es el ordenamiento y reconstrucción de un proceso ejecutado. De este proceso se extraen aprendizajes orientados a la construcción de conocimiento, contribuyendo al fortalecimiento de la educación propia.

Según Jara Holliday (2018), “sistematizar es interpretar críticamente una experiencia para descubrir la lógica del proceso vivido, aprender de él y comunicar esos aprendizajes” (p. 27); de acuerdo con las prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando desde cada pueblo, su sistematización permite una mirada reflexiva que contribuye a mejorar dichas prácticas y su comunicación, contribuyendo a reconstruir y fortalecer los conocimientos ancestrales y propios, a partir del análisis crítico de cada experiencia.

Este ejercicio de sistematización trasciende la simple narrativa de hechos, tal como lo plantea Alfonso Torres Carrillo (2006), se constituye como una modalidad investigativa que reconstruye históricamente las prácticas sociales y educativas; bajo esta mirada, este proceso no se limita a la recopilación de anécdotas ni al ordenamiento descriptivo de hechos, sino que se consolida como un análisis profundo y crítico de las experiencias vividas. En este sentido, la sistematización emerge como un proceso de reflexión propia del quehacer pedagógico, que posibilita la transformación y el fortalecimiento de las prácticas educativas, al tiempo que contribuye a la generación de conocimiento situado.

Por lo tanto, la sistematización configura para los pueblos indígenas una apuesta política y epistemológica que reconoce que el conocimiento no es exclusivo de la academia, sino que se produce en las experiencias, en un proceso de reconstruir, organizar e interpretar de manera crítica

las vivencias, cuyo propósito es crear aprendizajes en conjunto y generar conocimiento a partir de la práctica social.

En el ámbito educativo, la sistematización posibilita que las prácticas pedagógicas de los maestros y comunidades se constituyan en fuentes auténticas de conocimiento, poniendo en tela de juicio el monopolio del saber eurocéntrico y haciendo visibles las contribuciones históricas y epistémicas de los pueblos indígenas. Según autores como Walsh (2009) y Fals Borda (1987), este enfoque ayuda a desarrollar una pedagogía crítica y decolonial, donde los conocimientos ancestrales interactúan con los sistemas de educación oficiales, resignificando los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva intercultural.

De acuerdo con lo anterior, se desarrolló la sistematización de tres experiencias pedagógicas en tres pueblos indígenas de Colombia, llevada a cabo por dinamizadores pedagógicos pertenecientes a cada comunidad; los pueblos involucrados fueron Wayuu, Yanacona y Zenú, y aunque se encuentran ubicados en espacios geográficamente diferentes y distanciados, comparten procesos históricos de colonización, aculturización y hegemonía del conocimiento, lo que ha generado una tensión permanente entre la educación hegemónica y la educación propia. Sin embargo, por este medio se unen nuestras voces para expresar el pensar y el sentir del camino de la “Educación Propia”.

Para comprender la magnitud de este camino, es necesario situar a cada pueblo desde el entorno geográfico. El pueblo Wayuu se encuentra en la península de La Guajira (en Wayuunaiki: Woumainpa´a), ubicada entre el extremo nororiental de Colombia y el extremo noroccidental de Venezuela. La sociedad Wayuu es de carácter matrilineal y tiene unos treinta clanes, cada uno con su propio territorio y animal totémico. Las luchas por el control territorial fueron un factor característico del contacto con los europeos y generaron rupturas sociales al interior del pueblo.

Los wayuu son en su mayoría bilingües, sin embargo, una fracción de la población ubicada en la Media y Alta Guajira es monolingüe. Su idioma autóctono, perteneciente a la familia lingüística Arawak, cuenta con dos formas dialectales que no impiden la comunicación entre quienes las hablan: el Wayuunaiki arribero (alta guajira) y el abajero (baja guajira).

En el sur del departamento del Cauca, en la región del macizo colombiano, se encuentra el pueblo Yanacona, organizado en 31 comunidades divididas en resguardos ancestrales, resguardos

republicanos y cabildos, estas estructuras político-organizativas se articulan bajo la autoridad del Cabildo Mayor Yanacona y mantienen su adscripción al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC); no obstante, debido a diversos factores migratorios, muchas de estas comunidades se han asentado en la ciudad de Popayán y en otros cinco departamentos de Colombia: Huila, Putumayo, Valle, Quindío, y Cundinamarca.

A pesar de los múltiples desafíos históricos que ha enfrentado, este pueblo conserva gran parte de sus tradiciones; sin embargo, en su lucha por la pervivencia cultural, los procesos de aculturación asociados a la modernidad han provocado pérdidas significativas, como la de su lengua materna, la cual es un pilar fundamental de su identidad.

Una de las comunidades indígenas más emblemáticas de la región caribe es el pueblo Zenú, que se concentran principalmente en los departamentos de Sucre y Córdoba, ocupando la región ancestral Zenú; el resguardo de San Andrés de Sotavento, fundado en 1773 mediante cédula real, es el eje central de su organización territorial. De acuerdo con Arango y Sánchez (2004), la distribución de los Zenú evidencia no solo la persistencia de su presencia a lo largo de la historia, sino también los desplazamientos que han experimentado en el siglo XX.

La estructura social del pueblo Zenú está compuesta por cabildos, y el Cabildo Mayor de San Andrés de Sotavento es el que más representa a este grupo. Bonilla (1998) indica que los cabildos han servido como lugares de independencia y resistencia ante las políticas del Estado. En el sector cultural, el pueblo Zenú es famoso por sus trabajos artesanales con caña flecha, especialmente por la elaboración del sombrero vueltaio, declarado patrimonio cultural en 2010 por el Ministerio de Cultura.

Teniendo como base la sistematización de experiencia como eje investigativo, el proceso se ejecutó mediante el desarrollo de cinco pilares fundamentales:

1. Planificación de los procesos y reconocimiento de los actores involucrados en la investigación.
2. Recuperación de la memoria pedagógica a través de relatos, diálogos y entrevistas con dinamizadores, estudiantes y sabedores ancestrales.
3. Coordinación de las prácticas educativas en torno a temas como la revitalización del idioma, el reconocimiento del territorio y la inclusión de conocimientos ancestrales.

4. Análisis crítico de las prácticas pedagógicas e identificación de las tensiones entre la educación propia y la educación hegemónica, reconociendo los desafíos y aprendizajes derivados de estas interacciones.
5. Contribuciones para desarrollar estrategias pedagógicas que contribuyan a una educación intercultural y decolonial.

Esta sistematización se llevó a cabo en tres instituciones indígenas: la Institución Educativa Indígena Rural # 13, municipio de Maicao La Guajira; dinamizadora Crislina Fernández Gamba (Primaria); Institución Educativa Técnica Agroindustrial Venecia, municipio San Sebastián, Cauca; dinamizadora Norma Oliva Galíndez Fernández (Ciencias Naturales); Institución Educativa Calle Larga, municipio San Andrés de Sotavento, Córdoba; dinamizador Pedro Cesar Zurita González (Ciencias Sociales).

En el proceso de esta sistematización se seleccionaron como participantes estudiantes de las instituciones educativas involucradas en cada uno de los territorios. En el pueblo Wayuu se trabajó con estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto (75 estudiantes); en el pueblo Yanacona con los grados noveno, décimo y undécimo (42 estudiantes); y en el pueblo Zenú con estudiantes de los grados octavo y noveno (60 estudiantes).

Para la selección de los estudiantes se estableció un criterio general unificado, orientado a garantizar la pertinencia de la información en relación con la pregunta de investigación y el objetivo de estudio. Dicho criterio consistió en elegir estudiantes que participaron activamente en las experiencias pedagógicas vinculadas a la educación propia, que estuvieran inmersos en procesos donde se evidencian interacciones entre saberes ancestrales y contenidos de la educación oficial, y que hicieran parte de contextos en los que se manifiestan tensiones entre la educación hegemónica y la educación propia; asimismo, se consideró que los estudiantes pudieran expresar, a través de sus prácticas y voces, elementos relacionados con la configuración de la identidad cultural.

Adicionalmente, la selección de los grados respondió a un criterio intencional y contextual, de acuerdo con los niveles en los que se desarrollaban con mayor énfasis las experiencias pedagógicas en cada territorio, lo que permitió obtener una comprensión amplia del fenómeno estudiado. En coherencia con el enfoque cualitativo y la sistematización de experiencias, la

muestra no tuvo como finalidad la representatividad estadística, sino la profundidad comprensiva del proceso.

El trabajo de campo se desarrolló durante el tercer y cuarto periodo académico, comprendido entre los meses de julio a diciembre, lo cual permitió acompañar de manera continua el desarrollo de las experiencias pedagógicas, así como registrar los procesos de interacción, reflexión y transformación que emergieron en el marco de la educación propia en cada contexto.

En la fase de planificación se identificó como problemática central la pérdida de identidad cultural en los tres pueblos participantes; igualmente, se establecieron los participantes involucrados en el proceso investigativo, comunes a los tres contextos: estudiantes, dinamizadores y sabedores ancestrales. Del mismo modo, se seleccionaron las categorías involucradas en el fundamento teórico de la investigación, a saber: colonialidad, hegemonía del conocimiento, educación propia y decolonialidad.

En la recuperación de la memoria educativa, cada dinamizador partió de sus experiencias individuales y comunitarias, realizando la organización de los preparadores de clase, los relatos de los diálogos con los diferentes actores, las guías del trabajo de campo y los registros de observación de los estudiantes; en este proceso se detectaron ejes transversales como la revalorización del territorio, la revitalización de la lengua y la integración de conocimientos ancestrales en campos como las ciencias naturales. El desarrollo de estas prácticas pedagógicas se organizó de acuerdo con los propósitos de la educación propia, orientados a la revitalización de la identidad cultural, que tensiona con los lineamientos de la educación oficial.

En este proceso de sistematización, la recopilación de información se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo y decolonial, priorizando la memoria comunitaria y el punto de vista de los actores indígenas. Este planteamiento se fundamenta en la noción de que el saber no es exclusivo de la academia, sino que también se produce en las prácticas culturales y sociales de los pueblos indígenas (Fals Borda, 1987).

En las experiencias pedagógicas desarrolladas en cada uno de los territorios se implementaron diversas actividades, entre las que destacan el enfoque de las clases, la implementación de una imprenta manual para la revitalización del idioma, y trabajos de campo como recorridos territoriales y la utilización de saberes ancestrales mediante la oralidad.

Asimismo, se realizaron talleres, diálogos de saberes y grupos focales. El diálogo de saberes con mayores sabedores, estudiantes y dinamizadores se fundamenta en la propuesta de Walsh (2009), que sostiene que el diálogo intercultural es una estrategia clave para descolonizar el saber y validar los conocimientos ancestrales.

Finalmente, la información obtenida fue recolectada mediante la elaboración de diarios de campo y la utilización de registros digitales. Los dinamizadores intercambiaron reflexiones tanto con otros miembros de la comunidad como entre ellos mismos, lo que permitió enriquecer el proceso de análisis. Las prácticas desarrolladas fueron validadas desde la cosmovisión indígena, incorporando una diversidad de voces y perspectivas.

En coherencia con el enfoque de sistematización de experiencias, fue necesario incorporar dentro del proceso de investigación y debido a la relación del doble rol como dinamizadores pedagógicos- investigadores, un elemento importante, como lo es la reflexividad metodológica, posicionamiento que implica reconocer que los investigadores no se sitúan como observadores externos, sino como sujetos implicados en las prácticas pedagógicas que son objeto de análisis.

Desde esta perspectiva, la producción de conocimiento se entiende como un proceso situado, atravesado por las experiencias, intencionalidades y vínculos construidos en el territorio. En este sentido, la reflexividad permitió cuestionar de manera permanente el lugar de enunciación, las decisiones metodológicas y las interpretaciones construidas, evitando la neutralidad aparente y asumiendo la investigación como una práctica comprometida.

El doble rol de dinamizadores-investigadores posibilitó un acceso profundo a las experiencias pedagógicas, facilitando la reconstrucción detallada de los procesos y la comprensión de las tensiones entre la educación hegemónica y la educación propia. No obstante, también implicó un ejercicio constante de distanciamiento crítico, orientado a analizar las prácticas más allá de la vivencia inmediata, reconociendo tanto sus potencialidades como sus limitaciones.

De esta manera, la reflexividad se constituyó en un elemento clave para garantizar la rigurosidad del proceso de sistematización, al permitir una lectura crítica y consciente de las experiencias, en diálogo con los marcos teóricos y con las voces de los actores participantes.

Bajo esta premisa, el análisis se realizó a partir de una interpretación crítica de las experiencias, en diálogo con referentes teóricos decoloniales como Walsh (2009, 2012), Freire

(1979), Quijano (2000) y Fanon (1961), lo que permitió comprender las dinámicas de aculturación y el papel de la educación propia como estrategia de resistencia y re-existencia.

Para fortalecer la validez y rigurosidad del proceso analítico, se empleó la triangulación de la información, entendida como una estrategia metodológica que permite contrastar y relacionar diferentes fuentes, técnicas y perspectivas con el fin de lograr una comprensión más completa del fenómeno estudiado (Denzin, 1978). En el marco de la investigación cualitativa, la triangulación no solo incrementa la confiabilidad de los resultados, sino que también posibilita identificar convergencias, divergencias y tensiones presentes en la realidad analizada (Flick, 2004).

En este estudio, la triangulación se desarrolló mediante la articulación de diversas fuentes de información, integrando los relatos y discursos de estudiantes, dinamizadores y sabedores ancestrales, junto con los registros de campo obtenidos a través del diálogo de saberes, talleres y observaciones. Asimismo, se incorporaron documentos institucionales y comunitarios, tales como planes de vida, proyectos de educación propia y directrices institucionales. Esta articulación permitió comparar, contrastar y complementar la información desde múltiples perspectivas, fortaleciendo la comprensión del fenómeno estudiado y reconociendo la diversidad de voces presentes en los contextos educativos analizados. la triangulación facilitó la identificación de las tensiones entre la educación hegemónica y la educación propia, así como su relación con los procesos de configuración de la identidad cultural.

Asimismo, este enfoque es coherente con la perspectiva decolonial del estudio, en tanto reconoce la pluralidad de saberes y evita privilegiar una única fuente de conocimiento, promoviendo un diálogo entre distintas formas de interpretación de la realidad (Walsh, 2009).

En conjunto, este enfoque metodológico permitió no solo la reconstrucción crítica de las experiencias pedagógicas, sino también una comprensión profunda de las tensiones entre la educación hegemónica y la educación propia, así como su relación con los procesos de configuración de la identidad cultural; de este modo, la sistematización de experiencias se consolida como una estrategia pertinente para la producción de conocimiento situado, en coherencia con una perspectiva cualitativa y decolonial.

Decolonialidad y educación propia

La discusión sobre la educación propia y la decolonialidad debe partir de la comprensión de la colonialidad del poder, del saber y del ser, categorías que permiten entender cómo el colonialismo no fue únicamente un hecho histórico, sino que se consolidó como una estructura constitutiva de la modernidad. La colonialidad del poder (Quijano, 2000) se expresa en la imposición de jerarquías políticas, económicas y culturales que privilegian lo europeo y subordinan a los grupos étnicos. Por su parte, la colonialidad del saber, desarrollada por autores como Mignolo (2003), Walsh (2009) y Lander (2000), denuncia la pretensión de universalidad del conocimiento occidental, al señalar cómo este invisibiliza las epistemologías locales y desvaloriza los saberes ancestrales.

En este sentido, la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007) evidencia cómo las relaciones de dominación afectan la existencia misma de los sujetos, negando su humanidad y su cosmovisión. En el campo educativo, estas tres dimensiones se traducen en currículos homogéneos, prácticas pedagógicas que reproducen la opresión y políticas educativas que subordinan identidades culturales. Bajo esta lógica, la modernidad derivada de la colonialidad se sostiene en un entramado de poder, saber y ser que se reproduce en instituciones como la escuela, la cual actúa como dispositivo de subordinación tanto de los individuos y de los saberes.

Bajo esta misma línea de análisis, se encuentra que la propuesta pedagógica de Paulo Freire (1970) se conecta directamente con las críticas a la colonialidad del ser y del saber, en tanto señala la deshumanización de los pueblos colonizados, reducidos a la condición de “no-ser”. Freire denuncia esta misma lógica en la educación bancaria, que convierte al estudiante en objeto pasivo y le niega su condición de sujeto histórico. Frente a ello, su pedagogía liberadora busca restituir la humanidad negada, devolviendo la voz, la conciencia crítica y la capacidad transformadora a los oprimidos.

Por otro lado, la colonialidad del saber se manifiesta en el dominio epistémico del conocimiento occidental, que invisibiliza epistemologías locales. Frente a ello, Freire critica la transmisión vertical de contenidos y propone una educación dialógica y problematizadora, que reconoce que el conocimiento se construye desde la experiencia y la cultura de los oprimidos. De este modo, Freire anticipa la crítica decolonial al señalar que la educación dominante perpetúa tanto la deshumanización como la invisibilización de saberes, y que solo una pedagogía liberadora

puede abrir espacio para epistemologías emergentes, que se fundamenten en la recuperación plena de la dignidad del ser.

A pesa de esta propuesta liberadora, persisten modelos de colonialidad del poder, del saber y del ser en el ámbito educativo. Como resultado surge la educación hegemónica, que impone currículos homogéneos y prácticas pedagógicas uniformes, reproduce las jerarquías raciales y epistémicas que sostienen la modernidad. Este modelo educativo se sustenta en la idea de un conocimiento único, universal y válido para todos los contextos, lo que ha llevado a privilegiar las epistemologías occidentales y a relegar otras formas de conocimiento producidas por los pueblos y comunidades.

A lo largo de la historia, la escuela ha funcionado como un dispositivo de reproducción de la colonialidad, en la medida en que define qué conocimientos son legítimos y cuáles son considerados inferiores o carentes de valor científico; como resultado, los saberes ancestrales, las lenguas originarias, las prácticas culturales y las formas propias de comprender la relación con el territorio han sido sistemáticamente invisibilizadas dentro de los procesos educativos formales.

De esta manera, la educación hegemónica no solo transmite contenidos académicos, sino que también configura formas de pensar, de ser y de relacionarse con el mundo, consolidando una visión del conocimiento centrada en la racionalidad occidental y en la lógica de la modernidad; en contextos indígenas y comunitarios, esta situación ha generado tensiones entre los modelos educativos oficiales y las formas propias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el seno de las comunidades. Por ello, desde perspectivas críticas y decoloniales surge la necesidad de cuestionar estas estructuras educativas y de promover propuestas pedagógicas que reconozcan la pluralidad epistemológica, fortalezcan las identidades culturales y posibiliten un diálogo intercultural que permita articular los conocimientos escolares con los saberes propios de los pueblos.

Frente a este panorama, surge la propuesta de la descolonización de la educación como una respuesta crítica a las estructuras de poder y conocimiento heredadas de la modernidad colonial. La descolonización educativa plantea la necesidad de cuestionar los fundamentos epistemológicos de la escuela occidental y abrir espacios para el reconocimiento de la diversidad de saberes, conocimientos y formas de aprendizaje presentes en los distintos pueblos y culturas. Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de incluir contenidos culturales dentro del currículo, sino de

transformar las relaciones de poder que han definido históricamente qué conocimientos son considerados válidos y cuáles han sido marginados. En este sentido, la descolonización de la educación propone la construcción de procesos pedagógicos que valoren los saberes comunitarios, la memoria histórica, las lenguas originarias y la relación con el territorio como ejes fundamentales del aprendizaje.

En este contexto, iniciativas como la educación propia se consolidan como apuestas pedagógicas orientadas a la recuperación, transmisión y revitalización de los conocimientos ancestrales, contribuyendo a la construcción de alternativas educativas que respondan a los proyectos de vida y a las cosmovisiones de los pueblos. Estas propuestas emergen como respuesta histórica a los procesos de colonización y homogeneización cultural que, desde la escuela moderna, han privilegiado epistemologías occidentales en detrimento de los saberes comunitarios y territoriales (Quijano, 2000; Mignolo, 2003). De esta manera, la educación propia se posiciona como un escenario de resistencia cultural y de reafirmación identitaria frente a las dinámicas de exclusión y subordinación epistémica heredadas de la colonialidad.

En el caso colombiano, esta alternativa se concreta en la educación propia, entendida como el sistema educativo construido por los pueblos indígenas para garantizar que la enseñanza responda a sus cosmovisiones, lenguas y territorios. En este sentido, no se trata únicamente de una propuesta pedagógica alternativa, sino de un sistema educativo autónomo que emerge de los procesos organizativos y políticos de los pueblos indígenas y que se fundamenta en los principios de unidad, territorio, cultura y autonomía (CRIC, 2004; ONIC, 2014). Asimismo, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) constituye una expresión del derecho colectivo de los pueblos indígenas a definir sus propios procesos formativos, articulando la educación con la defensa del territorio, la espiritualidad y la pervivencia cultural (MEN y ONIC, 2013).

Autores como Lasso Otaya (2025) y Zuluaga (2018) señalan que la educación propia constituye una apuesta política y cultural de resistencia que busca descolonizar el ser y el saber, recuperar la dignidad históricamente negada por la colonialidad y revitalizar los saberes ancestrales como base de los proyectos de vida comunitarios. En esta misma línea, Bolaños (2015) plantea que la educación indígena debe partir del reconocimiento del territorio, la memoria y la palabra ancestral como fundamentos de la formación comunitaria. Para este autor, enseñar y aprender desde la educación propia implica fortalecer la espiritualidad, la oralidad y los vínculos

colectivos como elementos esenciales para la pervivencia cultural de los pueblos indígenas. Esta perspectiva dialoga con los planteamientos de Walsh (2009), quien sostiene que las pedagogías decoloniales permiten cuestionar las estructuras históricas de dominación y construir otras formas de producción de conocimiento desde los pueblos históricamente subalternizados.

En concordancia con lo anterior, la educación propia no puede entenderse como una adaptación del sistema educativo oficial, sino como una propuesta epistemológica y pedagógica autónoma que cuestiona las jerarquías del conocimiento y reivindica la validez de otras formas de saber y de enseñar. Desde esta mirada, la escuela deja de ser únicamente un espacio de transmisión de contenidos para convertirse en un escenario de construcción colectiva del conocimiento, donde la comunidad, los mayores, los sabedores y el territorio adquieren un papel central en los procesos formativos (Bolaños, 2015).

De igual forma, autores como Freire (1970) plantean que toda práctica educativa implica una postura política, de modo que la educación puede convertirse en una herramienta de liberación cuando permite a los sujetos reconocer críticamente su realidad y transformarla colectivamente. En relación con ello, De Sousa Santos (2010) propone la necesidad de construir una ecología de saberes, entendida como el reconocimiento de la coexistencia de múltiples formas legítimas de conocimiento más allá de la racionalidad occidental moderna.

Como resultado de los procesos de lucha, resistencia y reivindicación de los pueblos indígenas, se ha constituido el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el cual representa una construcción colectiva orientada a garantizar el derecho a una educación culturalmente pertinente. Este sistema ha sido impulsado por organizaciones como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), quienes han promovido la educación propia como una expresión de autonomía política, cultural y territorial (CRIC, 2004; ONIC, 2018). En este escenario, el SEIP se configura como un proyecto político-pedagógico que articula las dimensiones comunitarias, espirituales, lingüísticas y territoriales de los pueblos indígenas, reivindicando el derecho a educarse desde sus propias racionalidades y formas de vida.

Desde esta perspectiva, la educación propia se configura como un campo de disputa epistémica frente a la educación hegemónica, en tanto no solo busca preservar la identidad cultural, sino transformar las relaciones de poder que han definido históricamente qué conocimientos son considerados válidos. En este sentido, como plantea Walsh (2009), las apuestas interculturales

críticas implican ir más allá del reconocimiento de la diversidad para cuestionar las estructuras que producen desigualdad y exclusión. Del mismo modo, Tubino (2005) advierte que una interculturalidad meramente funcional corre el riesgo de convertirse en un mecanismo de inclusión subordinada, mientras que una interculturalidad crítica debe orientarse a transformar las relaciones coloniales de poder y conocimiento.

De este modo, la educación propia se consolida como una estrategia de re-existencia, en la medida en que permite a los pueblos indígenas no solo resistir a las lógicas de homogeneización impuestas por la modernidad colonial, sino también proyectar formas propias de vida, conocimiento y educación en contextos contemporáneos. En palabras de Albán Achinte (2013), las prácticas de re-existencia posibilitan la reconstrucción de la vida desde referentes culturales propios y desde formas alternativas de habitar el mundo. Así, el fortalecimiento de la educación propia no solo contribuye a la preservación de la identidad cultural, sino también a la construcción de horizontes educativos más justos, plurales y culturalmente situados, donde los saberes ancestrales sean reconocidos como fuentes legítimas de conocimiento y transformación social.

En este marco, el análisis de la educación propia y la educación hegemónica desde una perspectiva decolonial permite comprender las tensiones que emergen en los contextos educativos indígenas, particularmente en relación con la configuración de la identidad cultural. Así, este fundamento teórico orienta la interpretación de las experiencias pedagógicas sistematizadas en los pueblos Wayuu, Yanacona y Zenú, posibilitando una lectura crítica de las dinámicas de poder, conocimiento y ser que atraviesan los procesos educativos.

Sistematización de experiencias

La imprenta manual como herramienta pedagógica en el fortalecimiento de la lectura y escritura en niños Wayuu

Para el pueblo wayuu, la educación propia se fundamenta en el conocimiento de lo ancestral a través de su lengua, sus prácticas, sus liderazgos y su relación con la naturaleza, siendo un proceso participativo y comunitario que garantiza la pervivencia de la identidad cultural. Por consiguiente, la presente sistematización de experiencias se desarrolla en la Institución Educativa Indígena Rural # 13, dentro del cual se evidencia la necesidad de fortalecer la lengua materna “Wayuunaiki” frente a la amenaza de la modernidad y la educación hegemónica. Debido a esta necesidad se valora la imprenta manual como una herramienta pedagógica en el proceso de aprendizaje de niños wayuu, considerándola un instrumento viable para la consecución de habilidades lingüísticas escritas.

Esta herramienta se adopta porque la lectura y escritura son habilidades instrumentales que se aprenden de manera sistemática y explícita en el contexto escolar; de hecho, gran parte de los esfuerzos del profesorado se destinan a su adquisición (Guzmán et al., 2015). En este sentido, la introducción de la imprenta manual en las aulas de zona rural de la población wayuu genera un ambiente creativo a través del reconocimiento de lo propio, lo cual resulta motivador en el proceso educativo.

Su propósito es permitir que los estudiantes, en compañía del docente y la familia, escriban sobre temáticas propias de manera crítica y analítica. Como resultado, estos textos pueden ser leídos por otros estudiantes y/o familias, construyendo conceptos a partir de las vivencias, el contexto y los momentos que experimenta cada niño.

Por lo anterior, se considera como eje de sistematización de ¿cómo la imprenta manual es una herramienta pedagógica que fortalece la identidad cultural de los niños Wayuu? La respuesta a este interrogante conduce a reconocer que la imprenta manual no es solo un recurso didáctico, sino un puente intercultural que ayuda a los niños Wayuu a aprender a leer y escribir mientras se reconoce en su lengua, sus relatos y su memoria colectiva. De esta manera convierte el aula en un espacio donde el conocimiento ancestral y el aprendizaje escolar dialogan y se complementan. Esto despierta en los estudiantes la necesidad de dimensionar la escritura como un lugar de

creación permanente. De este modo surge la importancia de que el dinamizador implemente didácticas lúdicas y significativas, que orienten al estudiante hacia procesos de construcción activa del conocimiento, cuyo resultado refleje en una mayor motivación por la producción escrita.

El pueblo wayuu es una cultura profundamente oral, sus relatos, mitos y conocimientos han sido transmitidos de generación en generación, que han reforzado la identidad por medio de narraciones como el origen del mundo, los espíritus (juya, pulowi) siendo los sabedores y mayores guardianes del conocimiento, transmisores en la lengua materna siendo un eje clave de resistencia cultural.

Los actores participantes en este proceso metodológico fueron los estudiantes Wayuu en las estrategias de enseñanza aplicadas con la imprenta, los dinamizadores, responsables de orientar la práctica pedagógica; los sabedores ancestrales, quienes aportaron relatos orales y su cosmovisión; y las familias, que sirvieron de apoyo en la construcción de textos.

Al imprimir relatos, cantos y mitos en Wayuunaiki, se fortalece la lengua materna y se desafía la hegemonía del español como único idioma escolar. La producción de materiales propios rompe la dependencia de cartillas externas y permite que la educación responda a la cosmovisión Wayuu creando una identidad visible que convierte la imprenta manual en un recurso pedagógico que articula en la revitalización del idioma Wayuunaiki, al producir textos bilingües; en el reconocimiento del territorio, mediante recorridos y relatos vinculados a la cosmovisión Wayuu; y la Inclusión de conocimientos ancestrales, plasmadas en cartillas y cuentos de las enseñanzas de los sabedores.

De este modo, se retoma la propuesta de Freinet (1969), quien introdujo la imprenta como medio de comunicación y creación colectiva. En el caso del pueblo Wayuu, la imprenta manual se adaptó como herramienta intercultural que potencia la escritura desde la oralidad y la identidad propia.

La recuperación de la memoria pedagógica de esta experiencia se reconstruyó a través de conversatorios con dinamizadores y sabedores, quienes compartieron relatos tradicionales; grupos focales con estudiantes y familias, que permitieron identificar percepciones, significados valoraciones en torno a la escritura en Wayuunaiki; y talleres de diálogo de saberes, donde se

reflexionó colectivamente sobre la importancia de la oralidad como base fundamental para el proceso de escritura y como elemento fundamental de la identidad cultural wayuu.

Cabe resaltar dentro de estos conversatorios algunas voces de las abuelas que expresan lo siguiente “Nuestros nietos deben aprender del mundo pero sin dejar de ser wayuu” otra voz manifiesta que “la educación está en el clan, en la escucha de los mayores” dicen que ninguna escuela puede reemplazar la palabra de ellos, por lo que la lengua es vista como el núcleo de la identidad porque sin lengua no hay pensamiento wayuu, porque el niño wayuu aprende su linaje (eirruku), normas de respeto y su relación con el territorio y la naturaleza por medio de la lengua (Wayuunaiki) los relatos (mitos, sueños) y el aprendizaje practico (tejido, pastoreo, territorio) dicen “no estamos en contra de aprender español (cultura occidental) sino dejar de ser de ser quien somos”.

La identidad cultural wayuu se configura en medio de estas tensiones como un proceso dinámico. Las tensiones entre saber ancestral y saber hegemónico en el aula wayuu surgen por diferencias en lengua, cosmovisión, autoridad y metodología, generan conflictos, pero también posibilidades de diálogo que impactan directamente la identidad cultural de los estudiantes que mediante enfoques interculturales pueden resolverse relativamente. El desafío no es eliminar un saber para imponer otro, sino articular ambos desde el respeto y la interculturalidad.

Tensiones y desafíos identificados:

- La educación propia y la educación hegemónica evidencia que mientras el currículo oficial privilegia el español, la comunidad Wayuu demanda fortalecer el Wayuunaiki como lengua materna.
- Didácticas tradicionales y las creativas en este caso la imprenta manual rompe con la rigidez de la enseñanza convencional y abre espacios de creación libre y propia, desde el ser y cosmovisión wayuu.
- La Oralidad y la escritura trasciende relatos orales a textos escritos que genera desafíos, pero también oportunidades para preservar la memoria cultural.

Este análisis se sustenta en la perspectiva decolonial de Walsh (2009), quien plantea que la educación intercultural debe cuestionar las estructuras hegemónicas del saber y del lenguaje, al

tiempo que promueve la construcción de procesos educativos orientados hacia la autonomía cultural, lingüística y epistémica de los pueblos originarios.

Esta sistematización permitió identificar aportes muy significativos, los cuales fueron las estrategias pedagógicas creativas mediante el uso de colores vivos, frisos, libros viajeros y textos libres; el fortalecimiento de la identidad cultural, donde los estudiantes escriben sobre su entorno, vivencias y cosmovisión; así como la educación intercultural, ya que promueve el bilingüismo Wayuunaiki-español, reconociendo la diversidad lingüística, y la educación decolonial, que cuestiona la educación hegemónica reivindicando el derecho a aprender desde la creación en lengua propia.

Autores como Ong y Hartley (2016) destacan que las culturas orales poseen un valor artístico y humano que, al ser llevado a la escritura, amplía el potencial creativo de la conciencia. En este sentido, la imprenta manual se convierte en un puente entre oralidad y escritura, tradición y modernidad.

La experiencia demuestra que la imprenta manual es una herramienta pedagógica eficaz que motiva la escritura creativa en niños Wayuu, revitalizando el idioma Wayuunaiki en contextos escolares por medio de la integración de la oralidad, el territorio y los saberes ancestrales en la práctica educativa, y de esta manera generar aprendizajes interculturales y decoloniales que fortalecen la educación propia.

En relación con el Anaa akua'ipa, la imprenta manual se consolida como un recurso pedagógico fundamental que favorece la escritura creativa y contribuye a la preservación cultural. Desde esta perspectiva, dicha herramienta fortalece un modelo educativo contextualizado, orientado a responder de manera pertinente a las necesidades, saberes y prácticas culturales de la comunidad Wayuu, en coherencia con los principios de la educación propia.

Asumir el doble rol como dinamizadora- investigadora desde el área de lenguaje en básica primaria me conduce a una mirada crítica frente a mi propia práctica. Esta experiencia me ha llevado al análisis de llegar al punto de cuestionarme ¿cómo estoy comprendiendo la educación propia? ¿Como estoy interpretando la lengua y cuál es su valor cultural para mí? ¿Permito que las voces de la comunidad se expresen de manera autentica o lo hago desde mi propia percepción? Frente a estos interrogantes me lleva a comprender que investigar desde la educación propia del

pueblo wayuu exige asumir retos y desafíos que reconstruye la experiencia desde las voces de los actores valorando los procesos vividos, generando así aprendizajes significativos.

Por lo tanto, la sistematización se transforma en un espacio de encuentro entre saberes que me ha permitido como dinamizadora orientar, promover, acompañar, aprender y reflexionar junto a la comunidad aceptando que el conocimiento se construye de manera colectiva. Afirmando que la identidad cultural se fortalece desde procesos comunitarios en los que la lengua materna, la memoria y el territorio se reconocen como partes fundamentales. En este sentido para el fortalecimiento de la identidad cultural, la lengua materna se convierte en el eje central en la transmisión de saberes, valores y prácticas culturales a través de la herramienta pedagógica de la imprenta manual que más allá de ser una técnica es un mecanismo entre la educación formal y los saberes ancestrales, que permite recuperar las narrativas del pueblo wayuu logrando un aprendizaje significativo basado en la memoria y la expresión escritural colectiva. Desde esta perspectiva el doble rol es una oportunidad para articular la acción y la reflexión en un mismo proceso transformador.

Transversalización de saberes ancestrales en las ciencias naturales: una experiencia desde la educación propia Yanacona

Para el pueblo Yanacona, la educación propia constituye una herramienta fundamental de resistencia, autonomía y preservación de la identidad cultural. En este marco, la IETA Venecia, Resguardo Indígena de San Sebastián, ha desarrollado procesos educativos orientados a la revitalización y recuperación de los saberes ancestrales. Esta sistematización tiene como propósito analizar experiencias pedagógicas desarrolladas en el área de ciencias naturales, específicamente las que integran la cosmovisión Yanacona, la medicina tradicional y los juegos ancestrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, logrando contribuir a la construcción de una pedagogía intercultural y decolonial, coherente con los principios de la educación propia.

El eje de esta sistematización está orientado a comprender cómo la integración de los saberes ancestrales en las ciencias naturales transforma y resignifica las prácticas pedagógicas, aportando a la construcción de la educación propia y a la descolonización del conocimiento en el contexto Yanacona, además que contribuya de manera significativa a la revitalización de la

identidad cultural. Este enfoque se sustenta en Aníbal Quijano (2000), quien plantea que el conocimiento científico occidental ha sido impuesto como el único saber válido, desconociendo otros sistemas de conocimiento y reproduciendo la colonialidad del saber.

El proceso metodológico se desarrolló a partir del análisis de planeadores de clase, observadores de aula y relatos orales. En primera instancia, se realizó la recopilación y clasificación técnica de la información, también se identificaron los actores involucrados: la dinamizadora del área de ciencias naturales, quien dirigió las actividades pedagógicas, estudiantes, dinamizadores pedagógicos y sabedores de la comunidad. Este reconocimiento permitió comprender el rol de cada uno y la importancia de sus aportes en la construcción colectiva del conocimiento.

La recuperación de la memoria pedagógica se inició con la rememoración de las clases de las áreas de biología, química y física, particularmente aquellas que incorporan los saberes ancestrales. En biología, el abordaje del estudio del origen de la vida no solo se limitó a las teorías difundidas por la academia, sino que también se retomaron relatos propios del pueblo Yanacona, experiencia que permitió evidenciar que los estudiantes reconozcan la coexistencia de múltiples formas de explicar la realidad. Sin embargo, algunos expresan desconocer esos saberes, lo que pone en evidencia la hegemonía en el currículo, que históricamente ha invisibilizado los saberes ancestrales, reproduciendo lo que Aníbal Quijano (2000) denomina jerarquización del conocimiento o del saber.

En el área de química se relacionaron los saberes de la medicina propia con la clasificación de los compuestos orgánicos. Los estudiantes, organizados en grupos, realizaron una visita a un médico tradicional (Yacha), seleccionaron una planta medicinal y elaboraron una ficha técnica que incluyó la información taxonómica, compuestos bioactivos y grupos funcionales, sus usos y su acción biológica.

Durante el desarrollo de esta experiencia, un estudiante manifestó que le parece “raro que un Yacha utilice una planta para tratar una dolencia sin tener conocimientos de química”; punto de vista que no solamente refleja su percepción individual, sino que evidencia, como lo plantea Quijano (2000), que persiste la colonialidad del saber, donde los conocimientos ancestrales no tienen validez frente al conocimiento hegemónico. Por lo tanto, este proceso, así como se generan

espacios de encuentro, también se crean tensiones epistémicas que emergen de escenarios de articulación intercultural.

En el área de física se integraron conceptos de física clásica a través de prácticas culturales tradicionales. Se estudió el movimiento parabólico mediante el tiro con flecha, el movimiento circular con el zumbambico y la relación entre trabajo, fuerza y potencia se abordaron en el “acarreo de agua”. Esta estrategia generó un mayor interés en los estudiantes, evidenciando que el aprendizaje se fortalece cuando se vincula con el contexto cultural y territorial. Bajo la perspectiva de Paulo Freire, este enfoque responde a la necesidad de una educación situada, donde los contenidos adquieren sentido en la vida cotidiana de los sujetos.

Posteriormente, se desarrolló el espacio denominado la “tulpa pedagógica”, un compartir de la palabra entre estudiantes, dinamizadores y sabedores, que posibilitó una reflexión colectiva sobre la implementación de la educación propia. Este espacio, es clave para el éxito de esta sistematización, ya que permite una diversidad de perspectivas presentes en el proceso educativo, en línea con los planteamientos de Walter Mignolo (2007), quien propone la necesidad de abrir espacios a otro tipo de pensamientos, cuestionando el racismo epistémico que históricamente ha minimizado e invisibilizado los saberes no occidentales.

En el caminar de estos encuentros se identificaron fortalezas, tensiones y desafíos en la articulación entre el currículo oficial y los saberes ancestrales. Este proceso es fundamental en la sistematización, ya que permite no solo reconstruir la experiencia, sino que genera aprendizajes y proyecciones, en coherencia con lo planteado por Óscar Jara Holliday (2018), quien concibe la sistematización como un proceso de producción de conocimiento desde la práctica, a partir del cual se extraen aprendizajes críticos que sirven para mejorar futuras experiencias y consolidar procesos colectivos.

De los hallazgos más relevantes, se evidenció la persistencia de jerarquías en la validación del conocimiento, con lo expresado por el estudiante de grado once “me parece raro que un Yacha utilice una planta para tratar una enfermedad sin tener conocimientos de química”, expresión que cuestiona la validez del conocimiento del yacha. Esto evidencia que, para algunos estudiantes, el conocimiento válido es el hegemónico, deslegitimando los saberes ancestrales. Esta afirmación no solo generó una reflexión en los estudiantes, sino también en mi rol como dinamizadora, al evidenciar la persistencia de jerarquías epistémicas incluso dentro de escenarios que buscan ser

interculturales. En este momento, fue necesario replantear la actividad, generando un diálogo que permitiera problematizar la idea de que el conocimiento científico es el único válido.

Esta situación puede analizarse desde los planteamientos de Maldonado-Torres (2007), quien señala que la colonialidad no implica únicamente la desvalorización de ciertos saberes, sino también al sujeto que lo encarna, incluyendo su propia cultura y saberes demostrando la colonialidad del ser. En este sentido, la situación revela como las formas propias de comprender la salud, la naturaleza y la vida han sido históricamente inferiorizadas. Desde esta mirada, la tensión no se limita a la química y la medicina tradicional, sino una disputa más profunda por el reconocimiento de otras formas de conocimiento y existencia.

Asimismo, se observó poco interés de algunos estudiantes por el trasfondo epistémico ancestral de las actividades, sino enfocados en la aprobación académica. Hallazgo que se relaciona con una tensión pedagógica, ya que, contrario al objetivo de fortalecer la educación propia y la revalorización de los saberes ancestrales, esta se sigue desarrollando en una estructura escolar tradicional, inmersa por lógicas evaluativas convencionales. Por lo tanto, la experiencia corre el riesgo de reducirse al cumplimiento académico, minimizando su potencial transformador. Desde Freire, esta situación cuestiona a la escuela como espacio de concientización y diálogo de saberes o si, solamente, reproduce dinámicas instrumentales donde el aprendizaje está orientado más que a la calificación que a la comprensión crítica de la realidad.

En contraste con estas miradas que muestran persistencia de jerarquías epistemológicas, emergieron voces que dan cuenta de la resignificación de los saberes ancestrales. Un estudiante expresó “Aprendí que las plantas que mi abuela usa tienen ciencia y espíritu. En química descubrimos sus compuestos, pero en la chagra entendí su valor”. Esta reflexión muestra una comprensión más compleja del conocimiento, en la que los saberes ancestrales y los universales no se excluyen, sino que pueden dialogar y complementarse.

Otra de estas voces expresó sobre las clases de Física: “así sí dan ganas de aprender, porque uno entiende con cosas que uno mismo construye y ya conoce”; afirmación que evidencia la necesidad de una educación desde su contexto o la realidad de los estudiantes, en relación con lo planteado por Freire, quien reconoce que para la construcción de conocimiento se debe hacer desde la realidad. No obstante, también se identifican tensiones en la forma que se implementen estas

herramientas, ya que corren el riesgo a ser reducidos como ejemplos didácticos si no se les brinda el reconocimiento en su dimensión simbólica y cultural.

Del compartir de la palabra con los sabedores, una de las voces más significativas fue la de un sabedor, quien expresó que: “el que aprende mirando aprende para la vida, no para el cuaderno”. Se evidencia que la comprensión del aprendizaje va mucho más allá de memorizar contenidos, apreciación que muestra que el conocimiento no se construye solamente en el aula, sino que está estrechamente relacionado con el territorio, la observación, la experiencia y la conexión con la naturaleza. Este planteamiento se relaciona con el pensamiento de Quintín Lame (1991), retomado en el perfil del SEIP, el cual reconoce a la naturaleza como el origen del conocimiento y a la experiencia como el vehículo de la formación, destacando el carácter vivencial del aprendizaje en los pueblos indígenas (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, 2013).

El diálogo con los dinamizadores permitió una reflexión colectiva acerca de los avances y tensiones que surgen de estos procesos educativos. Aunque se reconocen avances significativos en la incorporación de los saberes ancestrales, persisten tensiones como la resistencia de algunos dinamizadores, formados bajo un modelo hegemónico; la falta de respaldo de algunas familias que priorizan aprendizajes estandarizados; y las presiones institucionales derivadas de evaluaciones externas, como las pruebas ICFES, que homogenizan la educación sin atender a los contextos culturales.

En este sentido, la descolonización de la educación se configura como un proceso en construcción, atravesado por múltiples tensiones. En coherencia con lo planteado por Jara Holliday (2018), este proceso permitió comprender la experiencia no como un proceso que se desarrolla de forma lineal, sino como un espacio de aprendizaje crítico donde emergen tensiones, resistencias y posibilidades de transformación.

Con la sistematización de esta experiencia permitió evidenciar que la transversalización de los saberes ancestrales en las ciencias naturales trasciende lo metodológico, configurándose como un proceso político, epistémico y cultural; por ende, la educación propia es una herramienta fundamental en el fortalecimiento de la identidad cultural y la pervivencia del pueblo Yanacona. No obstante, persisten tensiones asociadas a la colonialidad del ser y del saber, por lo tanto, la descolonización de la educación requiere transformaciones pedagógicas e institucionales.

Asimismo, se destaca el rol de los dinamizadores y del diálogo de saberes en la consolidación de las prácticas educativas interculturales.

Desde mi rol como dinamizadora del área de Ciencias Naturales y, a la vez, como investigadora, este proceso significó un ejercicio de constante reflexión sobre mi práctica pedagógica. Mi participación en el desarrollo de las experiencias me permitió no solo observar, sino también intervenir, tensionar y resignificar las formas de enseñanza en el aula. Este doble rol implicó reconocer que mis decisiones pedagógicas también están influenciadas por mi formación académica occidental, lo que me llevó a cuestionar permanentemente cómo lograr integrar los saberes ancestrales sin subordinarlos a la lógica disciplinar de las ciencias naturales. En este sentido, la sistematización no solo reconstruye una experiencia, sino que da cuenta de un proceso de transformación personal y pedagógica, en el que fui reconociendo los límites y posibilidades de una educación propia en diálogo con el currículo oficial.

Asimismo, este proceso me llevó a reconocer que la incorporación de los saberes ancestrales no es un ejercicio neutral, sino una práctica que implica tomar postura frente a las jerarquías del conocimiento, lo que me situó no solo como mediadora pedagógica, sino como sujeto político dentro del proceso educativo.

En este sentido, la transversalización de los saberes ancestrales en las ciencias naturales no puede reducirse a una estrategia didáctica, sino que se configura como un proceso político y epistémico que cuestiona las jerarquías del conocimiento y fortalece la identidad cultural del pueblo Yanacona. Las tensiones identificadas, sin embargo, evidencian que la descolonización de la educación no es un proceso finalizado, sino un campo de disputa permanente, en el que la escuela puede ser tanto espacio de reproducción como de transformación. Esta experiencia, reafirma la necesidad de seguir construyendo prácticas pedagógicas que reconozcan la pluralidad de saberes y promuevan una educación propia crítica, situada y culturalmente pertinente.

Finalmente, esta sistematización permite consolidar propuestas educativas decoloniales, al demostrar que la educación propia no solo fortalece la identidad cultural del pueblo Yanacona, sino que también abre posibilidades para repensar la escuela como espacio de resistencia, transformación y construcción colectiva del conocimiento.

Revitalización de la historia y el territorio del pueblo Zenú para la preservación de la identidad cultural.

La sistematización de la experiencia educativa en la Institución Educativa Calle Larga, ubicada en el resguardo Zenú, surge de la necesidad de comprender cómo la revitalización de la historia y el territorio comunitario contribuye a preservar la identidad cultural y a cuestionar la educación hegemónica. Como docente de Ciencias Sociales, dinamizador pedagógico e investigador, acompañé este proceso con el propósito de reconstruir críticamente las prácticas realizadas, identificar dilemas y aprendizajes, y aportar a la consolidación de una educación propia.

El punto de partida estuvo marcado por la invisibilización de los saberes ancestrales en el currículo oficial y por la necesidad de generar espacios de diálogo entre la memoria colectiva y los contenidos escolares. Los actores involucrados fueron estudiantes, padres de familia, docentes y sabedores, quienes, desde sus voces y experiencias, contribuyeron a la construcción compartida del conocimiento.

Las exposiciones de los estudiantes sobre relatos familiares evidenciaron el conflicto entre la historia oficial y la tradición oral comunitaria. La discrepancia se hizo evidente cuando los jóvenes reconocieron que las narraciones de sus abuelos y padres no aparecían en los textos escolares, lo que generó frustración y cuestionamientos sobre la legitimidad del conocimiento académico. Un estudiante expresó: “En el libro no aparece nada de lo que mi abuelo cuenta, pero en la exposición entendí que esa historia también es conocimiento”. Esta voz refleja la colonialidad del saber (Quijano, 2000), al mostrar cómo los relatos familiares son deslegitimados frente al conocimiento escolar.

La participación de los padres, al compartir experiencias de recuperación territorial, profundizó la oposición entre una educación que se presenta como “neutral” y una enseñanza propia que reconoce la defensa de la tierra como acto pedagógico y político. La resistencia se evidenció en algunos padres que consideraban que la escuela debía centrarse en contenidos “oficiales” para garantizar el éxito académico de sus hijos, mientras otros defendían la necesidad de legitimar las luchas comunitarias. Un padre señaló: “La escuela debe enseñar también que defender la tierra es aprender a vivir”. Esta afirmación se relaciona con la colonialidad del poder (Quijano, 2000), al mostrar que la educación no puede desligarse de las luchas políticas de la comunidad.

El diseño de guías orientadas a la reflexión sobre memoria y territorio puso de manifiesto el dilema metodológico entre un currículo homogéneo y una pedagogía contextualizada. Como docente dinamizador, reflexioné: “Cuando los jóvenes escuchan a los mayores hablar del territorio, entienden que la educación no es solo cumplir con estándares, sino reconocer nuestras raíces”. Este planteamiento se articula con la pedagogía liberadora de Freire (1970), que propone una educación dialógica vinculada a la realidad de los sujetos.

Los talleres de oralidad y la construcción de un archivo escolar de recuerdos evidenciaron la persistencia de jerarquías epistemológicas. La dificultad se manifestó cuando algunos estudiantes expresaron su preferencia por enfocarse en contenidos evaluados en pruebas estandarizadas, minimizando el valor de las narraciones comunitarias. No obstante, la creación del archivo legitimó la oralidad como fuente válida de conocimiento y fortaleció la memoria compartida.

Los recorridos territoriales y la elaboración de cartografía comunitaria pusieron en evidencia la oposición entre una visión oficial del territorio como recurso económico y la concepción indígena que lo entiende como espacio de vida y resistencia. La incomodidad de algunos estudiantes reflejó esta diferencia, pues consideraban que dichas actividades no aportaban directamente a su rendimiento académico, mientras otros reconocieron que les permitían comprender el territorio como parte de su identidad. Una madre comentó: “Cuando mi hijo me pregunta por qué no aparece en los libros la lucha por la tierra, siento que la escuela empieza a valorar lo que antes no se reconocía”. Este hallazgo confirma que el territorio no es únicamente geografía, sino identidad, y se vincula con lo planteado por Mignolo (2003), quien propone abrir espacios a otros pensamientos y cuestionar el racismo epistémico que invisibiliza saberes no occidentales.

La creación de la huerta escolar con cultivos tradicionales vinculó las prácticas agrícolas con la historia de resistencia. El desacuerdo se evidenció porque algunos estudiantes consideraban que estas actividades eran “simples prácticas” sin valor académico, mientras otros reconocieron que les permitían resignificar la agricultura como experiencia pedagógica y cultural. Un estudiante expresó: “En la escuela casi nunca hablamos de lo que sembramos, pero en los talleres aprendimos que eso también es conocimiento”. Esta reflexión se relaciona con las epistemologías del sur de

De Sousa Santos (2010), que reivindican la pluralidad epistemológica y la necesidad de reconocer saberes históricamente marginados.

Finalmente, los debates entre estudiantes y docentes evidenciaron la oposición entre una historia única y oficial y la pluralidad de memorias reivindicadas por la educación propia. La frustración de los estudiantes al descubrir que las luchas de sus comunidades no aparecían en los libros generó discusiones sobre la validez de los saberes ancestrales frente al conocimiento académico. En palabras de un sabedor: “el territorio es nuestra madre, si lo olvidamos, perdemos quiénes somos”. Esta voz sintetiza la colonialidad del ser planteada por Maldonado-Torres (2007), al mostrar que la educación propia no solo preserva la identidad, sino que también proyecta un modelo educativo intercultural capaz de enfrentar los desafíos contemporáneos.

El aprendizaje crítico de esta sistematización es que la revitalización de la historia y el territorio Zenú no constituye un complemento folclórico, sino una propuesta política y cultural que resignifica la escuela como espacio intercultural y decolonial. Cada actividad permitió reconocer contradicciones, resistencias y posibilidades de transformación, lo que confirma lo planteado por Jara Holliday (2018), quien concibe la sistematización como un proceso de producción de conocimiento desde la práctica. Como dinamizador pedagógico de ciencias sociales e investigador, reconozco que la educación propia fortalece la identidad cultural, legitima saberes ancestrales y abre caminos hacia una pedagogía crítica capaz de enfrentar los desafíos contemporáneos.

Resultados y discusión

Las experiencias pedagógicas desarrolladas en los pueblos indígenas Wayuu, Yanacona y Zenú, aunque situados en contextos geográficos culturales diversos, convergen en una misma tensión estructural común: la desarmonía entre los modelos educativos hegemónicos y la apuesta por una educación propia. Esta última no se limite a un currículo, sino que se propone un proyecto político-pedagógico, enfocado en la preservación de la identidad cultural y en la recuperación y revitalización de los saberes ancestrales.

Estas experiencias se enmarcan en los diferentes procesos y luchas históricas del movimiento indígena en Colombia, cuyo propósito principal es descolonizar los marcos institucionales impuestos. Al entender que la educación convencional ha operado históricamente como un instrumento de dominación, los pueblos indígenas proponen transformarla en un proceso de construcción colectiva de sentido. En este nuevo paradigma, el territorio, la memoria histórica, la oralidad y las prácticas culturales se constituyen en fuentes legítimas de conocimiento y ejes de soberanía intelectual.

La experiencia del pueblo Zenú evidencia la importancia de la historia y el territorio como ejes pedagógicos para fortalecer el sentido de pertenencia; se configura como una estrategia de resistencia cultural frente a la globalización, evitando que la identidad sea reducida a expresiones folclóricas descontextualizadas. Sin embargo, uno de los principales desafíos identificados es el riesgo de que estos saberes sean incorporados únicamente como contenidos complementarios dentro del currículo oficial, sin un verdadero reconocimiento epistémico.

El proceso desarrollado por el pueblo Yanacona hace énfasis en que la educación propia no es solo una metodología alternativa, sino un proyecto que cuestiona y tensiona las relaciones de poder en la producción del conocimiento. La articulación de saberes ancestrales con áreas como la química y la física demuestra que los conocimientos indígenas poseen una base científica sólida, aunque históricamente hayan sido minimizados.

Por su parte, la experiencia Wayuu hace énfasis en la conservación de su lengua materna, ya que, como lo menciona Ramírez y Chaparro (2021), que la extinción de las lenguas nativas trae consecuencias como la desaparición de prácticas culturales, tradiciones orales y visiones del mundo cifradas en forma genuina en dichas lenguas. Esto se ve reflejado en los pueblos Zenú y

Yanacona, quienes han perdido su lengua, lo cual ha sido una característica significativa en la pérdida de su identidad.

Por lo tanto, la implementación de la imprenta manual como herramienta pedagógica se convierte en un medio para fortalecer la lengua materna, el Wayuunaiki, además de la escritura creativa y la identidad cultural desde la oralidad. Esta herramienta no solo fomenta el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que resignifica estos procesos al vincularlos con las vivencias, la cosmovisión y la creatividad de los niños. Sin embargo, la implementación de estas estrategias pedagógicas exige un alto nivel de compromiso y formación por parte de los dinamizadores pedagógicos, ya que no se trata de reproducir técnicas de manera mecánica, sino de contextualizarlas desde lo cultural, lo lingüístico y lo territorial.

No obstante, a pesar de los grandes avances alcanzados con la implementación de estas prácticas pedagógicas en los diferentes pueblos, la sistematización evidencia tensiones estructurales derivadas de todo lo impuesto; tales como la homogenización de las políticas educativas, la presión de las evaluaciones estandarizadas y la falta de valoración de las familias hacia los procesos educativos propios. Estos retos evidencian la necesidad de políticas públicas más inclusivas y de una verdadera interculturalidad crítica, tal como plantea Walsh (2009).

Otra problemática que se evidenció en la implementación de las prácticas pedagógicas está directamente relacionada con los dinamizadores pedagógicos, debido a que la formación ha sido eurocéntrica. Algunos presentan cierta resistencia a la articulación de los saberes ancestrales, situación que se agrava debido a la limitada articulación entre autoridades tradicionales y comunidad educativa. Estas tensiones reflejan que la transformación educativa requiere no solo innovación pedagógica, sino también cambios institucionales y políticos más profundos.

Ahora bien, la percepción surgida en los conversatorios no se aleja en gran parte de la de los dinamizadores, autores de la presente sistematización, quienes son conscientes de la aculturación sistemática de los pueblos indígenas por la aplicación impuesta de la educación hegemónica. Este proceso se ha visto intensificado por el poder de la religión y por el arrasamiento inhumano de su cosmovisión, así como el castramiento del saber ancestral al que ha sido sometido cada pueblo y por el desapego que aún se impulsa desde las políticas educativas nacionales, de las cuales, aunque se profesa y legaliza la autonomía de los pueblos nativos, no se logra legitimar, de forma unilateral, es decir, la autonomía no es una realidad, la determinación de formar a los jóvenes

indígenas desde la educación propia, no es posible, sin la presencia casi que “obligatoria” de la educación hegemónica.

Esto fue mencionado en el compartir de la palabra, donde los diferentes actores educativos, sabedores y autoridades quienes afirman que la implementación de la educación propia enfrenta límites estructurales. El sabedor ancestral Zurita Mendoza (2025), expresa que “no podemos preparar a un estudiante que a futuro no se va a desempeñar bien por fuera; si lo educamos solamente con la educación propia, vamos a necesitar de esa educación occidental”. Esta postura reconoce que el sistema hegemónico hace parte de la realidad educativa y social de las diferentes comunidades, sin renunciar a nuestra autonomía.

Por lo tanto, la sistematización de estas tres experiencias evidencia que la implementación de la pedagogía decolonial transforma la educación de los pueblos indígenas, ya que cambia los espacios cerrados por aulas vivas donde el territorio es el pilar fundamental en estas prácticas, estos procesos son de gran importancia, ya que se fundamentan y construyen con los conocimientos de los mayores, los sabedores y la comunidad. No obstante, también se reconoce que la sistematización corre el riesgo de quedarse en el plano académico si no se traduce en acciones sostenibles que fortalezcan la autonomía educativa de las comunidades.

Estas experiencias pedagógicas demuestran que la educación propia es una vía efectiva para fortalecer la identidad cultural, promover el diálogo de saberes y resistir a la homogeneización cultural impuesta por la colonialidad. Al mismo tiempo, ponen en evidencia que los mayores desafíos no son pedagógicos en sí mismos, sino estructurales: la necesidad de mayor participación comunitaria, reconocimiento institucional de los saberes ancestrales y coherencia entre los discursos interculturales y las prácticas educativas reales. La sistematización, en este sentido, se convierte no solo en una herramienta de reflexión, sino en un acto político que visibiliza otras formas de enseñar, aprender y habitar el mundo.

Conclusiones

Finalmente, la sistematización de las prácticas pedagógicas educativas desarrolladas en los pueblos Wayuu, Yanacona y Zenú, permitió comprender que la educación hegemónica sigue operando como un dispositivo de reproducción de la colonialidad del ser, del poder y del saber, ya que privilegia los conocimientos occidentales y subordina otros saberes, lenguas y formas de vida de los pueblos indígenas. En consecuencia, los procesos educativos institucionalizados generan tensiones frente a apuestas pedagógicas que se construyen desde los territorios, incidiendo en la revitalización, preservación y fortalecimiento de la identidad cultural.

Frente a este panorama, las experiencias sistematizadas muestran que la educación propia constituye una alternativa política, epistémica y cultural que no se limita a metodologías complementarias, sino que se configura como un proyecto de resistencia y re-existencia. La imprenta manual en el pueblo Wayuu, la transversalización de saberes ancestrales en las ciencias naturales en el pueblo Yanacona y la revitalización de la historia y el territorio en el pueblo Zenú son ejemplos concretos de cómo las comunidades indígenas resignifican la escuela, transformándola en un espacio de diálogo de saberes, de fortalecimiento de la identidad cultural y de construcción colectiva de conocimiento.

Estas prácticas pedagógicas decoloniales evidencian que la educación propia es capaz de articular oralidad, memoria, territorio y espiritualidad con los contenidos escolares, cuestionando las jerarquías epistémicas y promoviendo una pedagogía intercultural crítica. Al mismo tiempo, ponen de relieve los desafíos estructurales que persisten: la presión de las evaluaciones estandarizadas, la formación eurocéntrica de los dinamizadores, la resistencia de algunas familias y la limitada articulación institucional para legitimar los saberes ancestrales.

También se determinó, que la sistematización de experiencias pedagógicas decoloniales contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas y abre posibilidades para repensar la escuela como un espacio de resistencia y transformación. La educación propia, en diálogo con la educación oficial, se configura como un campo de disputa permanente, donde la interculturalidad crítica se convierte en el camino para superar la subordinación epistémica y garantizar la pervivencia cultural de los pueblos originarios.

De este modo, la conclusión general reafirma que la educación propia no solo preserva la memoria y la identidad, sino que también proyecta horizontes educativos más justos, plurales y culturalmente situados, en los que los saberes ancestrales son reconocidos como fuentes legítimas de conocimiento y transformación social.

Referencias bibliográficas

- Albán Achinte, A. (2013). *Pedagogías de la re-existencia*. Universidad del Cauca.
- Arango, R., y Sánchez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio: población, cultura y territorio*. Departamento Nacional de Planeación.
- Bolaños, G. (2015). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación y Ciudad*, 22(8) 45-56.
- Bonilla, V. (1998). *Los cabildos indígenas en Colombia: historia y resistencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Cabildo Mayor de San Andrés de Sotavento. (1773). *Cédula real de fundación del resguardo*. Archivo histórico comunitario, San Andrés de Sotavento, Córdoba, Colombia.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*. Ministerio de Educación Nacional / CONTCEPI.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*. CRIC.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa: teoría y práctica*. Editorial Popular.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freinet, C. (1969). *La imprenta en la escuela*. Editorial Laia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Guzmán, M., Correa, J., Arvelo, A., y Abreu, R. (2015). *La lectura y escritura como habilidades instrumentales en contextos escolares*. Universidad Central de Venezuela.
<https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Lasso Otaña, H. H. (2025). Educación propia en Colombia: orígenes, desarrollo histórico y normativo. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 14(1), 1–20. <https://doi.org/10.54753/eac.v14i1.2316>

- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270.
- Mendoza, Z. (2025, marzo). *Educación propia y educación occidental: tensiones y complementariedades* [Ponencia]. Compartir de la palabra, San Andrés de Sotavento, Córdoba, Colombia.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte de la modernidad. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). CLACSO.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: pensamiento independiente y libertad decolonial*. Ediciones del Signo.
- Ministerio de Educación Nacional y Organización Nacional Indígena de Colombia. (2013). *Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*.
- Ong, W. J., y Hartley, J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización Nacional Indígena de Colombia. (2014). *Educación propia e intercultural: aportes al SEIP*. ONIC.
- Organización Nacional Indígena de Colombia. (2018). *Lineamientos de política educativa indígena*. ONIC.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 52(168), 583–591.
- Quintín Lame, M. (1991). *El pensamiento del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Ramírez, H., y Chaparro, J. F. (2021). Introducción: la diversidad lingüística y la investigación de lenguas en peligro. *Forma y función*, 34(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.96558>
- Rivera, S. (2019). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Editorial Tinta Limón.
- Thiong'o, N. wa. (2015). *Descolonizar la mente*. Penguin Random House. (Obra original publicada en 1986).
- Torres Carrillo, A. (2006). *La sistematización de experiencias: investigación y formación desde la práctica*. Editorial El Búho.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Universidad Católica del Perú

- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial. Refundadores político-epistémicos en marcha*. Editorial Universidad Javeriana.
- Yrigoyen Fajardo, R. (2011). El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización. En B. de Sousa Santos y C. Rodríguez Garavito (Eds.), *El derecho en América Latina: un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI* (pp. 139–159). Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, J. I. (2018). Educación propia y resistencia cultural en comunidades indígenas de Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 45–58.
<https://doi.org/10.7440/res65.2018.04>