



Revista Electrónica en Educación y Pedagogía

ISSN: 2590-7476

revista.educacionypedagogia@unicesmag.edu.co

Universidad Cesmag

Colombia

Marín-Araujo, Yenlys Johanny; Navarro-Bravo,
Luciano Cuarto; Sarmiento-Barrios, Damarys Cecilia
Sistematización de aprendizajes de experiencias etnoeducativas en Colombia
Revista Electrónica en Educación y Pedagogía,
vol. 7, núm. 13, 2023, Julio-Diciembre, pp. 205-226
Universidad Cesmag
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11081311>

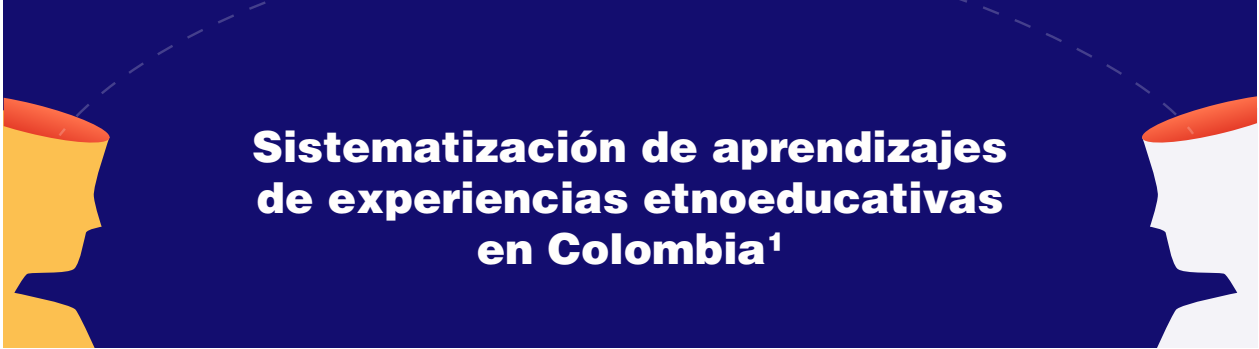
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573977182010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Sistematización de aprendizajes de experiencias etnoeducativas en Colombia¹

Yenlys Johanny Marín- Araujo²

Universidad Autónoma del Caribe, Colombia

Luciano Cuarto Navarro- Bravo³

Universidad Autónoma del Caribe, Colombia

Damarys Cecilia Sarmiento- Barrios⁴

Universidad Autónoma del Caribe, Colombia

***Autor de correspondencia:** yenlys.marin@uac.edu.co

205

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Marín-Araujo, Y., Navarro-Bravo, L. & Sarmiento-Barrios, D. (2023). Sistematización de aprendizajes de experiencias etnoeducativas en Colombia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 205-226. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11081311>

Recibido: diciembre 4 de 2022 / **Revisado:** abril 10 de 2023 / **Aceptado:** mayo 20 de 2023

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación “Etnoeducación Mokaná en el Municipio de Malambo – Atlántico” realizado en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma del Caribe.

² Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Atlántico. Estudiante de Maestría en Educación en la Universidad Autónoma del Caribe. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2157-3862>. E-mail: yenlys.marin@uac.edu.co. Barranquilla, Colombia.

³ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad del Atlántico. Estudiante de Maestría en Educación en la Universidad Autónoma del Caribe. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2553-4474>. E-mail: luciano.navarro1@uac.edu.co. Barranquilla, Colombia.

⁴ Licenciada en Educación Física, Recreaciones y Deportes. Corporación Universitaria de la Costa. C.U.C. Estudiante de Maestría en Educación en la Universidad Autónoma del Caribe. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7276-7626>. E-mail: damarys.sarmiento@uac.edu.co. Barranquilla, Colombia.

Resumen: Este artículo es el resultado de una revisión bibliográfica sobre experiencias etnoeducativas en Colombia, cuyos aprendizajes fueron publicados en revistas especializadas durante el período 2010-2022. Se tomaron como criterios de elegibilidad los estudios que reportan experiencias de implementación de la etnoeducación en el territorio nacional. La indagación se realizó mediante el buscador Google Académico, seleccionando un total de 50 artículos, que, desde diversos enfoques, revelaron algunas experiencias valiosas aplicables al proceso etnoeducativo en Malambo. Los hallazgos se centran en ciertos avances de las poblaciones indígenas Ika, Kankuama, Wayuu y Nasa, que son un ejemplo de cómo el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) responde a un plan de formación para la vida comunitaria que fortalece la cultura en el entorno social de estas comunidades. En particular, se encontró interés en el intercambio de saberes para promover el proyecto o plan de vida indígena; asimismo, la recuperación crítica de la memoria histórica, la problematización del contexto económico, político y sociocultural; también se encontró interés en la recuperación de valores y prácticas culturales para fortalecer el movimiento indígena.

Palabras clave: Etnoeducación, contextos multiculturales, prácticas etnoeducativas (Palabras clave sugeridas por los autores).

Systematization of learning from ethno-educational experiences in Colombia

Abstract: This article is the result of a literature review on ethno-educational experiences in Colombia, whose learnings were published in specialized journals during the period 2010-2022. Thus, the eligibility criteria were studies that reported experiences in the implementation of ethno-education in Colombia. The research was carried out through the Google Scholar search engine, selecting a total of 50 articles, which, from different approaches, revealed some valuable experiences applicable to the ethno-educational process in Malambo. The findings focus on certain advances of the Ika, Kankuama, Wayuu and Nasa indigenous populations, which are an example of how the Community Educational Project (PEC) responds to a training plan for community life that strengthens the culture in the social environment of these communities. In particular, there was interest in the exchange of knowledge to promote the indigenous life project or plan; likewise, the critical recovery of historical memory, the problematization of the economic, political and socio-cultural context. There was also interest in the recovery of cultural values and practices to strengthen the indigenous movement.

Keywords: Ethno-education, multicultural contexts, ethno-educational practices (Keywords suggested by the authors).

Sistematización de aprendizaje de experiencias etnoeducativas na Colômbia

Resumo: Este artigo é o resultado de uma revisão bibliográfica sobre experiências etnoeducativas na Colômbia, cujas aprendizagens foram publicadas em revistas especializadas durante o período 2010-2022. Serão considerados como critérios de elegibilidade os estudos que relatam experiências de implementação da etnoeducação no território nacional. A pesquisa foi realizada através do buscador Google Acadêmico, selecionando um total de 50 artigos, que, a partir de diversas abordagens, revelam algumas experiências valiosas aplicáveis ao processo etnoeducativo em Malambo. As pesquisas estão centradas em certos avanços das populações indígenas Ika, Kankuama, Wayuu e Nasa, que são um exemplo de como o Projeto Educativo Comunitário (PEC) responde a um plano de formação para a vida comunitária que fortalece a cultura no entorno social destas comunidades. Em particular, houve interesse no intercâmbio de saberes para promover o projeto ou plano de vida indígena; assim como também na recuperação crítica da memória histórica, a problematização do contexto econômico, político e sociocultural; também se encontrou interesse na recuperação de valores e práticas culturais para fortalecer o movimento indígena.

Palabras clave: Etnoeducação, contextos multiculturales, prácticas etnoeducativas (Palabras clave sugeridas por los autores).

Introducción

Este artículo hace parte del proyecto “Etnoeducación Mokaná en el municipio de Malambo – Atlántico” que se viene desarrollando en las instituciones públicas a partir del nombramiento de docentes pertenecientes al resguardo indígena Mokaná de este municipio. Además, el proyecto se ubica en la línea de investigación, Innovación Pedagógica, Currículo y Didáctica, fundamento de la Maestría en Educación que sus autores cursan en la Universidad Autónoma del Caribe.

Sobre la educación en el mundo indígena prehispánico, Cerón (2018) cuenta que acontecía en la vida cotidiana, en un proceso del observar, hacer y el aprender a hacer en consonancia con la cosmovisión propia. Allí confluyeron los territorios, las plantas, los animales, un nosotros y un otros, en función del plan de vida de una comunidad completa. Muy diferente esto a la manera occidental de educación, que, con origen en Europa, llegó a América para imponer, por la fuerza, el proyecto de la Modernidad.

En este proceso, los colonizadores desplegaron sus prácticas de adoctrinamiento religioso y aculturación de las comunidades indígenas como un medio para expandir la civilización europea occidental, desde la cual, se consideraba a las demás culturas como atrasadas. Desde entonces, se ha justificado con ello la dominación y el sometimiento a los pueblos originarios y el saqueo de sus riquezas.

Sin embargo, la fuerza superior desplegada por los europeos obligó a los indígenas a asumir diversas prácticas de lucha y resistencia menos evidentes, entre las que se destacaron el ocultamiento, el sincretismo y el secretismo; al mismo tiempo que, eran “educados” por la iglesia católica en un proceso social y legalmente legitimado que alcanzó a llegar hasta el siglo XX. Particularmente en Colombia, la resistencia y la lucha por el Ser indígena lograron que el Estado reconociera el derecho a su autonomía mediante el Decreto 1142 de 1978, a partir del cual se estableció una política de educación indígena ligada a su cosmovisión cultural de creencias, usos y costumbres.

No obstante, la etnoeducación como concepto surge en las reflexiones de un grupo de antropólogos mexicanos, cuyo propósito fue la preservación y el uso cotidiano de las lenguas maternas por parte de los mismos indígenas; la descolonización, valoración y promoción de su propia cultura, al mismo tiempo que adquirían conocimientos sobre la cultura dominante de la que han hecho parte. A Colombia este concepto llegó en 1984, creándose el grupo de etnoeducación en el Ministerio de Educación Nacional, pensado para la preservación de las lenguas indígenas (García, 2017).

Empero, este proyecto solo se valida manteniendo la lucha indígena cuyas reivindicaciones se reflejan en la Constitución Política de 1991, en la que:

Se reconoce a Colombia como un Estado pluriétnico y multicultural; se oficializan las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios; se establece el derecho de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe; se institucionaliza la participación de las comunidades en la dirección y administración de la educación y se establece el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. (Cerón, 2018, pp. 19-20)

A partir de estos hechos, la etnoeducación como concepto se formaliza a través de la Ley 115 de 1994, quedando definida en el artículo 55 como aquella que “se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (p. 14), enfatizando en el artículo 56 que dicho proceso se fundamenta en los principios generales de la educación que dicta la Ley sobre “la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad”(p. 14).

En concordancia con este planteamiento, Ortega y Giraldo (2019) sustentan dicho concepto en la noción de interculturalidad, es decir, a partir de la diversidad y particularidad cultural de las comunidades indígenas, no solo para preservar el patrimonio cultural de las etnias, sino desde el enfoque inclusivo permitiendo derribar las barreras que hasta cierto tiempo se mantenían en Colombia en torno al acceso a la educación de los grupos étnicos.

En tanto que, De Alba Méndez (2019) afirma que la etnoeducación es considerada una disciplina que involucra los procesos de aprendizajes, basados en el respeto y preservación de

las comunidades indígenas, que en palabras de la autora “son un espacio para dar continuidad a todo lo que su etnia representa, su cultura, tradiciones, ritos, entre otros” (p. 27).

En síntesis, la Etnoeducación puede entenderse a la luz de los conceptos que aporta el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, s.f.)⁵, como una estrategia educativa que ofrece entornos de aprendizaje que incluye a las comunidades indígenas en proyectos educativos respaldados en los planes de vida de los distintos pueblos, los saberes ancestrales, creencias y tradiciones propias de cada etnia.

Dichas estrategias etnoeducativas impulsan la conservación de la cultura e identidades étnicas, la diversidad cultural, la inclusión, la formación de docentes y el desarrollo de herramientas pedagógicas contextualizadas que marcan la dirección del proceso de aprendizaje en un entorno que involucra los saberes tradicionales en espacios de intercambio cultural (UNICEF, s.f.).

Este recorrido histórico que soporta el concepto de la etnoeducación, evidencia una lucha por los derechos de la población indígena en Colombia, en la búsqueda de su identidad en una sociedad con marcadas diferencias socioculturales, en donde la incorporación de un modelo educativo inclusivo fue el resultado de un proceso de cambio que le dio cabida, progresivamente, a la comunidad indígena a través de sus instrumentos jurídicos y normativos, ampliando las oportunidades de acceso a la educación bajo principios de autonomía, participación, interculturalidad y diversidad lingüística.

La Etnoeducación desde esta perspectiva, se presenta como un reto que enfrentan los educadores respecto a esta modalidad en la escuela formal desde la normalización e institucionalización de este concepto. En esa medida, en palabras de Romero (2010): “las distinciones entre la educación propia y la Etnoeducación hacen referencia a las tensiones de la interculturalidad que, a pesar de ser múltiples, complementarias y variadas, corren el riesgo de ser analizadas como antagonistas y excluyentes” (p. 180).

El enfoque que aporta la autora mencionada, confirma la brecha no solo cultural e institucional, sino que marca una diferencia en las modalidades educativas cuyos fundamentos son los mismos, por cuanto sus propósitos están orientados al desarrollo de la capacidad intelectual y moral de los educandos de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad que debe responder a la diversidad y a los principios de autonomía, participación, inclusión, interculturalidad y cohesión social.

De igual forma, Parra y Montero (2019) referencian la realidad abordada desde la práctica etnoeducativa y las experiencias compartidas con el Semillero Putchi Anasõ, dando cuenta de

⁵ Organismo multilateral que apoya a los entes gubernamentales nacionales y territoriales en materia de educación multicultural

la marcada distancia entre academia y contexto, enfatizando lo vital de establecer rutas metodológicas orientadas a la articulación de los saberes tradicionales y occidentales.

Para Mendoza (2010), la dinámica etnoeducativa se enfoca en las prácticas pedagógicas, en la didáctica y en el valor de esos espacios de aprendizajes a partir de la relación escuela-comunidad, que a pesar de la coyuntura normativa e institucional hay evidencia de avances significativos, como es el caso de las poblaciones indígenas Ika, Kankuama, Wayuu y Nasa, las cuales son ejemplo de cómo el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) responde a un plan formativo de vida comunitaria que fortalece la cultura en el entorno social de estas comunidades.

La etnoeducación Mokaná es muestra de ello, evidenciándose un proceso de recuperación de su legado ancestral que cobra vida en su comunidad con el proyecto denominado “Morotuawa: Educación indígena intercultural propia Mokaná” como aporte al sistema de educación indígena propio. Desde la experiencia de los educadores indígenas, se plantea una práctica social con la que se implementan estrategias etnoeducativas a partir de una dinámica sociocultural fortalecida por el vínculo escuela- etnia- comunidad.

Con este planteamiento, se reafirma la importancia de profundizar en el tema, a través del estado del conocimiento sobre las distintas experiencias en el territorio nacional que sirvan de soporte teórico en la implementación de procesos etnoeducativos dados en el territorio de Malambo, para lo cual se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se ha implementado la etnoeducación en Colombia que sirvan de guía en el territorio de Malambo?

Para dar respuesta a la problemática propuesta, se procede mediante el sumario una revisión teórica donde se realizará la valoración de la información pertinente, con la elaboración del Estado del Arte de las experiencias etnoeducativas, lo cual es de utilidad en el presente estudio para conocer las lecciones aprendidas hasta el momento y, a partir de éstas, implementar el proceso etnoeducativo en Malambo, con vistas desde el territorio nacional.

Metodología

El procedimiento metodológico que orientó el desarrollo del presente artículo fue la revisión bibliográfica, en la que se eligió como motor de búsqueda Google Académico, focalizada en la indagación y análisis de información relativa a las experiencias etnoeducativas en Colombia en los últimos 12 años, considerando que en este lapso de publicación se ubicaron los estudios que constituyeron un aporte determinante sobre el tema de interés, provechosos a ser implementados en el proceso etnoeducativo en Malambo.

Se seleccionó un total de 50 artículos publicados en revistas especializadas, que arrojaron una evidencia significativa, por cuanto se describen claramente los procesos etnoeducativos en

Colombia, describiendo los espacios educativos multiculturales y, señalando concretamente, las prácticas etnoeducativas en la región.

En atención a la intención de búsqueda señalada, se hizo uso de los siguientes descriptores: Procesos etnoeducativos; Etnoeducación en Colombia; Experiencias etnoeducativas; Contextos multiculturales; Prácticas etnoeducativas.

Los criterios de inclusión de publicaciones para esta revisión bibliográfica fueron: a) Estudios sobre experiencias etnoeducativas en el territorio colombiano; b) Investigaciones que demuestren la implementación de la etnoeducación en el entorno educativo de las comunidades indígenas; y, c) Estudios publicados entre el 2010 y 2022. Se excluyen los documentos o artículos incompletos, que superen los doce años desde su publicación y cualquier otro artículo que no sea relevante y/o pertinente para los parámetros de la presente revisión y cónsonos con los objetivos del estudio.

La investigación se enmarca desde un enfoque cualitativo, lo cual implicó recopilar y analizar aspectos opiniones o experiencias, así como las experiencias vividas dentro de la corriente etnoeducativa. Meneses (2015), planteó un estudio de índole cualitativo con enfoque sociocrítico, de tipo descriptivo-explicativo y se apoya en los enfoques de la teoría fundamentada en datos y el análisis crítico del discurso.

La información obtenida de este procedimiento se estructuró en una matriz de sistematización de información en formato Microsoft Excel, la cual contiene la siguiente información: Título del artículo, año de publicación (teniendo presente los años de revisión sistemática), autor/ autores, nombre de la revista, resumen, localidad o lugar, etnia y hallazgos o resultados.

A partir de esta matriz, se procedió a realizar el análisis de la información, teniendo en cuenta que el procedimiento descrito responde al objetivo del artículo: “Sistematizar los aprendizajes de las experiencias etnoeducativas en Colombia”, en tanto que los textos seleccionados sean pertinentes con la matriz de sistematización.

Resultados

Los resultados arrojaron un total de 50 artículos potenciales para la revisión a partir de la búsqueda a través de Google Académico; los mismos, exponen desde diferentes puntos de vista, cómo se ha implementado la Etnoeducación en Colombia, lo cual ofrece un soporte teórico, información relevante y valioso sobre el estado del conocimiento de las experiencias aplicables al proceso etnoeducativo en Malambo.

En este sentido, se presenta, a continuación, una síntesis de las principales líneas de investigación revisadas, de cuya lectura y análisis se pueden deducir los diferentes niveles de desarrollo sobre las experiencias etnoeducativas en el territorio nacional.

Estudios sobre los procesos etnoeducativos en Colombia

En el marco de los procesos etnoeducativos en Colombia, Hernández (2020) perfila los caminos de la etnoeducación como un proceso de formación social permanente y participativo para la identidad y el desarrollo intercultural de las comunidades indígenas, mostrando los avances más relevantes en esta materia con el surgimiento de experiencias etnoeducativas en distintas regiones colombianas, así como las barreras que, a su criterio, se han presentado en la práctica docente, las cuales no permiten a los etnoeducadores conectarse con los saberes ancestrales y fortalecer la cultura propia de las comunidades indígenas y afrocolombianas.

El autor describe tres momentos históricos en el territorio colombiano que contribuyeron a la consolidación de la etnoeducación: el primero, coincide con el movimiento social afrocolombiano en 1980 en la región de Palenque, en donde se realizó un trabajo de sensibilización y concientización de la comunidad respecto a la importancia de la etnoeducación; el segundo, queda manifiesto con la promulgación de la ley 70 de 1993, amparada en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo que, junto con otros pactos internacionales, reafirman la implementación de los procesos etnoeducativos; y, el tercer momento, se consolida con la institucionalización que permite incorporar dichos procesos al sistema educativo nacional, con la formación de docentes en esta área en diversas universidades, destacando la Licenciatura en Etnoeducación en convenio con la Universidad de la Guajira.

Gracias a estos progresos, la educación es hoy en día en Colombia, en gran parte bilingüe y respetuosa de su cultura, permitiendo a los grupos indígenas acercar sus requerimientos en materia educativa y social al Estado a través de sus instituciones, lo cual se ha materializado en planes, proyectos y programas educativos que dan cuenta de los derechos de esta comunidad y garantizan la inclusión desde el respeto de su cultura, creencias, lengua y costumbres (Molina, 2012).

Sin embargo, estos avances aun cuando logran posicionar la etnoeducación en el marco de la educación formal, no consolidan el vínculo entre la cultura y la comunidad, ya que estos programas focalizados en la inclusión etnoeducativa no responden en su totalidad a la realidad de la educación indígena que se evidencia en varias regiones.

Para Rodríguez et al. (2017), la problemática que afecta a los procesos etnoeducativos es de índole comunitario, direccionamiento estratégico y, particularmente, de orden político, ya que existe una brecha entre las políticas públicas en esta materia y el compromiso de las autoridades comunitarias, administrativas e institucionales con los saberes ancestrales, la cultura étnica y las tradiciones autóctonas de cada región.

Con respecto a este tópico, una investigación llevada a cabo por Cabrera et al. (2018), hace referencia a la política etnoeducativa en Colombia desde una perspectiva inclusiva, haciendo énfasis en la autonomía de los pueblos indígenas. No obstante, al momento de materializar dichas políticas se presentan en la práctica educativa dificultades formales, como la aplicación de los currículos, la incorporación de los contenidos pedagógicos que se sustentan en la identidad de las etnias y las experiencias ancestrales; prevaleciendo así, la cultura occidental sobre la étnica.

En este orden de ideas, Lago et al. (2015) en su estudio “Enfoques curriculares etnoeducativos e inclusión, una experiencia significativa” proponen acerar los métodos existentes a las realidades comunitarias, mediante un currículo que fortalezca los saberes y conocimientos propios, a través de la contextualización de los entornos de aprendizaje, definidos por la interculturalidad y la diversidad, donde la convivencia entre quienes son actores consolide la identidad de las etnias y las experiencias ancestrales.

En este punto, es importante señalar la coherencia que debe existir entre las políticas etnoeducativas y los Proyectos Educativos Comunes (PEC) como los instrumentos principales que definen la identidad de los centros educativos sobre la base de sus programas curriculares y las prácticas etnoeducativas derivadas de la relación escuela-comunidad, que garanticen el ejercicio pleno del derecho de los pueblos indígenas a una educación de calidad inclusiva y participativa, fundamentada en prácticas pedagógicas contextualizadas que resalten los saberes ancestrales, expresiones, tradiciones y creencias propias de las etnias, enfocadas en una línea multicultural y plurilingüe.

En términos estadísticos, la realidad de los procesos etnoeducativos en Colombia se evidencia con la presencia de 102 pueblos indígenas con cerca de 85 lenguas propias, ubicados en zonas rurales y rurales dispersas en Resguardos Indígenas que cuentan con autonomía propia, distribuidos de la siguiente forma:

Los pueblos más numerosos son los Wayuu, Nasa, Zenú y Embera. Los departamentos con mayor porcentaje de población indígena son: Vaupés y Guainía con 65 %, Guajira, Vichada y Amazonas con 44 %, Cauca con 22 % y Putumayo con 18 %. (OCDE, 2016, p. 29)

Este escenario demuestra la magnitud que tiene el proyecto social, cultural e histórico, atendiendo a los requerimientos educativos de estas comunidades y el desafío que representa llevar a las aulas los principios etnoeducativos que quedan sustentados en el marco legal y normativo de la nación, referenciados por Pulido (2012):

- a. La idea sobre autonomía y autodeterminación de los pueblos.
- b. Las ideas de libertad e igualdad en la diferencia, como principios ideales de convivencia y respeto mutuo.

- c. El reconocimiento social y oficial, del pluralismo cultural e ideológico, que se expresan en diferentes formas de enfrentar la vida.
- d. La participación en la vida productiva, política y social de un país.
- e. La formación de maestros, autosustentación productiva y económica de las comunidades, relación de la educación con la salud y el medio ambiente. (p. 247)

A la luz de estos principios, queda explícito que los procesos etnoeducativos se encuentran vinculados a todos los ámbitos del desarrollo de la nación. De allí, la importancia que las comunidades étnicas y académicas en conjunto trabajen en concordancia con las instituciones gubernamentales, sobre acciones concretas que permitan la elaboración y el desarrollo de Proyectos Educativos que garanticen las actualizaciones curriculares pertinentes para la inclusión de los saberes y conocimientos ancestrales, la participación de las comunidades, la formación y capacitación tanto de los profesores como de los líderes comunitarios. Al respecto, Hernández (2020) afirma que la profundidad de los principios descritos:

Guían al etnoeducador en la comprensión de sus fines y la lógica transformadora que subyace en el proceso educativo [...] vislumbrando los soportes teóricos, fundamentos pedagógicos, condiciones internas y externas del quehacer etnoeducativo, intercultural y propio en su finalidad de producir conocimientos. (p. 5)

Planteamiento que invita a la reflexión sobre los procesos etnoeducativos en el territorio nacional, debido a que los mencionados fundamentos imprimen sentido al quehacer educativo, resaltando la participación de las comunidades étnicas en la vida nacional desde la formación en las escuelas y la importancia que tiene la articulación de los mencionados procesos con la acción social comunitaria, para la transformación de la educación indígena sobre las bases de los requerimientos reales de estos grupos en concordancia con las políticas etnoeducativas.

Estudios enmarcados en contextos multiculturales

La experiencia en espacios étnicos a partir de la acción de educar, debe darse en sincronía con las prácticas multiculturales desde un enfoque inclusivo que permita el reconocimiento de las identidades de las diferentes comunidades indígenas, respetando las diferencias, la multiculturalidad y el legado ancestral. Lo que representa un reto para los etnoeducadores, ya que el proceso educativo implícito debe surgir de la autonomía comunitaria con el protagonismo de los actores de la cultura autóctona (Sánchez, 2018).

Para Di Caudo et al. (2016), existe una necesidad imperiosa de transformar la escuela tradicional por un concepto pluricultural, que priorice la presencia representativa de grupos étnicos en las aulas, conceptualizando las prácticas etnoeducativas desde un enfoque integrador y multicultural.

Escuelas que, en el caso particular de la Guajira colombiana de acuerdo con los autores, requieren de un impulso en los procesos pedagógicos para crear espacios interculturales activos que estimulen y fortalezcan las identidades, propiciando analogías entre las prácticas culturales, en tanto que es un territorio multilingüe y pluricultural donde residen cinco grupos indígenas. “Se requiere abrir los horizontes vivenciales para generar los complementos y equivalencias pertinentes para la socialización pedagógica; sin embargo, la práctica muestra que la armonización con otras culturas se hace de manera tímida” (Di Caudo et al., 2016, p. 12).

Con base en este planteamiento, la etnoeducación en Colombia reviste especial importancia a la luz de la necesidad de la formación de las comunidades étnico-territoriales, reconocida constitucionalmente a partir de 1991 (Moreno, 2022). Teniendo en cuenta que, en la historia del país, los grupos étnicamente minoritarios se embarcaron en una lucha por la reclamación de su reconocimiento social, político, cultural, por conquistar el derecho a la igualdad, equidad y participación (Blanco, 2015).

Considerando, además, que el territorio colombiano es pluricultural y multiétnico, donde cohabitan más de 100 poblaciones indígenas, negras o afrocolombianas, raizales, palenqueras y comunidades Rom⁶, “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación” (Constitución Política de Colombia, Art. 7, 1991), así como las lenguas indígenas en sus territorios, lo mismo que la educación indígena y la enseñanza bilingüe, igualdad y dignidad de sus culturas como fundamento de la nacionalidad especificado en los artículos 10 y 70 de la Carta Magna.

Se define un escenario nuevo y otro tipo de reivindicaciones para las comunidades y pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales, y demás etnias que conforman la nación; fundamentándose en la integración, la diversidad y el multiculturalismo. Al respecto, Barabas (2014) afirma que, el multiculturalismo propone organizar la “diversidad cultural de tal manera que se logre la tolerancia y coexistencia entre culturas, mediante derechos diferenciados en función del grupo, siempre y cuando logren acomodarse a los valores de las democracias liberales” (p. 196).

En este orden de ideas, la educación vista desde contextos multiculturales, en palabras de Sánchez Castellón (2020), debe ser considerada como una práctica de convivencia que enfatiza los valores tradicionales y el respeto por las formas de pensamiento de otros, señalando que, “aprender a ser es aprender a pensar desde ópticas originarias y distintas a la cultura que sirven de sostén” (Sánchez Castellón, 2020, p. 15). Por lo tanto, la educación puede ser entendida desde esta perspectiva como una experiencia intercultural que propicia un desarrollo multicultural.

No obstante, se deben diferenciar los términos multiculturalismo e interculturalidad para ampliar el planteamiento de Sánchez Castellón (2020). Para ello, se tienen presente los estudios

⁶ Reconocidas en Colombia como pueblos gitanos, son una comunidad de alrededor de 8.000 habitantes, cuyo origen se remonta al norte de la India en el siglo X.

realizados por Cruz (2013), Restrepo (2013) y Borrero (2009). En cuanto a lo multicultural, los autores refieren que las relaciones culturales están determinadas a partir de su diversidad en un escenario de tolerancia y coexistencia. En tanto que, la interculturalidad se orienta hacia las relaciones equitativas y al aprendizaje y enriquecimiento mutuo.

Por su parte, Borrero (2009) sostiene que en el contexto colombiano el multiculturalismo alude a una integración de culturas subordinadas coexistiendo bajo una relación asimétrica determinada por su carácter mayoritario o minoritario; y la interculturalidad deja a un lado este tópico, orientando los esfuerzos hacia una integración horizontal basada en el respeto a la diversidad étnica.

En este escenario, la etnoeducación debe abarcar ambas vertientes considerando categorías emergentes, como la inclusión, equidad y diversidad con ofertas académicas en todos los niveles de escolaridad a la par de la formación docente, impulsando, además, la educación en la lengua autóctona de las comunidades indígenas, ya que esta representa no solo un símbolo de identidad y pertenencia, sino un vehículo de transmisión de los valores culturales y los legados ancestrales.

Pulido (2012) ilustra la riqueza lingüística indígena como un patrimonio que no se debe perder, en tanto que las palabras preservan historia, tradiciones, cultura e identidad, garantizando a los grupos indígenas plena vivencia de su cultura y su autonomía en un entorno de aprendizaje en donde coexiste la cultura occidental y la étnica.

En concordancia con la autora, De Sousa (2014) y Martínez y Guachetá (2020), plantean que una propuesta educativa multicultural e intercultural se debe sustentar en un pensamiento que contemple el desprendimiento de las reglas occidentales del conocimiento y se acerque a la cultura propia de las comunidades indígenas en sus territorios.

Sobre este tópico, Izquierdo (2018) en su estudio "Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí-Mistrató, Risaralda - Colombia", estimula a un cambio en los procesos educativos a partir de la necesidad de una construcción intercultural desde lo multicultural, pues resalta el debilitamiento de la mentalidad ancestral en las nuevas generaciones por la mayor incidencia de la educación occidental, conllevando a una pérdida de la identidad cultural.

Finalmente, Paulo Freire (1970, como se citó en Pimienta, 2020) se refería a la educación como una "pedagogía no opresiva" que supone un entorno de aprendizaje transformador, integrador y humanista. Lo contrario, asegura Freire, sería excluir el valor originario de las culturas y su trascendencia en el tiempo.

La pertinencia de estas palabras lleva a una reflexión sobre el concepto de etnoeducación, en donde el enfoque integrador de la educación multicultural se traduce en la intención de eliminar las diferencias culturales sobre las bases del respeto y la inclusión, siendo las escuelas de formación los principales instrumentos de integración.

Estudios sobre prácticas etnoeducativas concretas

En esta temática de investigación, se enmarcan estudios sobre algunos aprendizajes de experiencias etnoeducativas en diferentes centros escolares, modelos educativos étnicos aplicados en el territorio colombiano, iniciativas de intercambio de saberes que potencian los proyectos etnoeducativos, destacando los elementos que identifican las diferentes culturas indígenas y su relación con las pedagogías emergentes y su proyección en las diferentes regiones.

Hallazgos que dan cuenta de los procesos etnoeducativos delimitados dentro del entorno social, cultural y comunitario de las poblaciones indígenas colombianas, como fundamento de la conservación, el crecimiento y la transmisión de valores ancestrales, lo que reafirma la importancia de profundizar en el tema a través del estado del conocimiento sobre las distintas experiencias etnoeducativas en el territorio nacional, dando respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo se ha implementado la etnoeducación en Colombia?

Los resultados de algunos referentes muestran el aporte de la experiencia para el fortalecimiento de la identidad étnica, como el caso de los Centros de Etnoeducación para el Fortalecimiento del Plan de Vida Nasa, desarrollada en los resguardos indígenas de Toribio, Tacueyó y San Francisco, analizado en el estudio: “Centros de etnoeducación para el fortalecimiento del plan de vida Nasa: tejiendo resistencia desde la identidad” (Llano-Quintero, 2010), el cual, en palabras de la autora, invita a la reflexión sobre la importancia que tiene para el fortalecimiento del movimiento indígena del Cauca:

Generar procesos intencionados desde la organización, especialmente para la juventud, donde se realizan acciones para: la recuperación crítica de la memoria histórica; la problematización sobre el contexto económico, político y sociocultural; la recuperación de valores y prácticas culturales; el análisis crítico de las relaciones intergénero, intergeneracionales e interculturales. (Llano-Quintero, 2010, p. 499)

En otras palabras, se trata de procesos etnoeducativos orientados a la consolidación de la identidad étnica del pueblo Nasa y la promoción de su reconocimiento como sujetos sociales de derecho, involucrando a los jóvenes en este proyecto como protagonistas de las acciones colectivas que resaltan la cultura, el legado y la identidad de este grupo étnico.

Cabe destacar la importancia de los mencionados procesos, particularmente del grupo indígena Nasa, ya que los movimientos indígenas de la región del Cauca son considerados hoy como un referente de la resistencia civil y una alternativa de paz frente al conflicto político, social y armado de Colombia.

Al respecto, Melucci (2001) asocia los movimientos antinacionalistas y de luchas culturales y territoriales en la sociedad colombiana con el papel que juega, en los conflictos, la identidad étnica y las diferencias culturales. Contexto que reafirma la experiencia etnoeducativa basada en el Proyecto “Plan de vida Nasa” con la afirmación de la identidad étnica, y las estrategias y acciones desarrolladas y el aporte en la constitución como sujetos sociales, enfatizando la participación en las acciones colectivas de la región del Cauca.

Continuando esta línea, en otra investigación que aborda una experiencia etnoeducativa que da a conocer el proceso de implementación, en función de la mejora de las prácticas docentes, mediante la recuperación de memorias de vivencias fundadas en el empoderamiento social, la participación comunitaria, el desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas, con el firme propósito de generar conocimiento. Experiencia que se desarrolla a través de un proyecto etnoeducativo denominado “Más allá del color” aplicado en la Institución Educativa Lorgia de Arco del corregimiento de Santander de la Cruz- municipio de Moñitos (Álvarez et al., 2016). En opinión de sus autores, esta práctica “recoge la etnoeducación que tiene por encargo social la construcción de un Proyecto Global de Vida (PGV), en el cual la comunidad, en general, intercambia saberes y vivencias” (Álvarez et al., 2016, p. 108).

Proyecto que se orienta a exaltar las costumbres, tradiciones y fueros de la población afrocolombiana e indígena de la zona costera del departamento de Córdoba, a través de procesos etnoeducativos que contemplan la socialización y las “acciones afirmativas”, que no son otra cosa que la creación de espacios de discusión y reflexión con la participación de la comunidad educativa y municipal, así como la delegación de la Expedición Pedagógica Nacional, quienes asesoraron a los participantes y, en especial, a los representantes de los grupos afrocolombianos e indígenas de la región sobre aspectos étnicos diferenciados (Álvarez et al., 2016).

El estudio en su contexto recoge las experiencias etnoeducativas en la mencionada Institución, siguiendo a autores como Ghiso (2013) y Jara (2012) que hacen referencia a la sistematización de estas prácticas como procesos que se orientan a la regeneración del tejido social, así como a la constitución y el fortalecimiento de los sujetos sociales.

Lo que destaca el quehacer educativo de la localidad de Moñitos, a partir del análisis de factores como: el entorno y las vivencias propias de la región, el relato y el saber pedagógico enmarcados en una línea de tiempo que resalta el legado de los actores de la comunidad.

Los aprendizajes recopilados en el estudio de Álvarez et al. (2016), presentan una visión amplia de los procesos etnoeducativos que constituyen una necesidad en la comunidad étnica de la región; producciones de saber que, de acuerdo a los autores, apuntan hacia aspectos muy concretos que hoy el Ministerio de Educación Nacional, vuelve a implementar en el programa “Todos a aprender”, el cual recoge “la necesidad de una práctica educativa con enfoque social diferenciado que abarque a las familias, la importancia del empoderamiento social, la educación capaz de generar tejido social para el país del postconflicto y la etnoeducación vista como práctica inclusiva” (Escobar y Ramírez, 2010, p. 14).

En este sentido, los aportes de la experiencia etnoeducativa de la Institución Educativa Lorgia de Arco, se dan desde varias acciones que van desde la implementación de talleres de construcción curricular del proceso etnoeducativo, hasta la adecuación de los contenidos de la malla curricular, cuyos ejes consideran entre otros aspectos, la falta de sentido de pertenencia por la cultura y la fragilidad de la calidad de vida de las comunidades indígenas.

Por su parte, un estudio que ilustra de manera representativa la implementación de los procesos etnoeducativos es el realizado por Jacanamejoy-Juajibioy et al. (2018), titulado “Experiencia etnoeducativa en la Institución Educativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá, Valle del Sibundoy, Colombia”, el cual recopila los elementos constituyentes del currículo de la institución, presenta las dificultades en la implementación de la etnoeducación con base en los elementos culturales de la comunidad indígena Kamëntšá y describe los aprendizajes más relevantes sobre una experiencia de más de 20 años.

Los autores refieren que, a pesar de que el territorio colombiano se caracteriza por tener su diversidad cultural, en la mayoría de las instituciones educativas, los procesos de enseñanza aprendizaje apuntan al modelo tradicional. Peña y Blanco-Álvarez (2015) lo llamarían enfoque monocultural, en virtud que los entornos de aprendizajes no contemplan la diversidad de culturas, diferenciándolo del mundo occidental, en donde existe una falta de interés por el pensamiento y las prácticas ancestrales.

No obstante, la Institución Educativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá del municipio del Valle de Sibundoy, en materia etnoeducativa es un ejemplo con las actividades pedagógicas que lleva a cabo, resaltando la cultura de la comunidad indígena Kamëntšá, generando dinámicas sobre sus vivencia y quehaceres artesanales, así como la chagra que constituye un escenario para preservar la cultura y la soberanía alimentaria tradicional, además, de la incorporación de la lengua materna en los procesos didácticos

Se trataba de la construcción de un proyecto educativo comunitario, que resalta primordialmente la comprensión en lengua Kamëntšá, además de los saberes propios en las áreas culturales establecidas del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con estrategias, cuyo fin está

encaminado a la educación intercultural de los niños y jóvenes de la comunidad Kamëntšá desde su misma cosmovisión y pensamiento ancestral.

Lo que Enciso Patiño (2004) denominaría “centros educativos autosostenibles” que promueven prácticas tradicionales de producción, como la chagra, que es una forma creativa de hacer interculturalidad en lo concreto, es decir, desde las vivencias de cada práctica tradicional.

Siguiendo esta línea de investigación, Peralta et al. (2019), presentaron un modelo de etnoeducación para la etnia Mokaná del territorio de Malambo en el Caribe colombiano, de acuerdo con los lineamientos del Sistema de Educación Indígena Propio, en su estudio “Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea”, cuyo objetivo se centró en la divulgación de la memoria ancestral de la cultura Mokaná, a través de una propuesta que constituye un lineamiento concreto en las mallas curriculares y en los proyectos educativos institucionales, que permite hacer realidad las distintas disposiciones relativas a la etnoeducación.

En el estudio de Peralta et al. (2019), se resalta la participación de la comunidad indígena con iniciativas que les permita presentar proyectos etnoeducativos propios. Lo que, en palabras de varios autores, como Arango et al. (2012) y Quijano (2010), esta idea contribuye a acortar las brechas de la exclusión que por muchos años se experimentó en Colombia, en relación del acceso a la educación de estas comunidades, en donde no había cabida para idiomas y culturas extintas como es el caso de la etnia Mokaná.

Destacando Rosero y Sánchez (2010) que dicha iniciativa debe estar acompañada de la construcción de un currículo que fortalezca la etnoeducación desde sus bases pedagógicas, incluyendo contenidos y actividades que se fundamenten en la autonomía de los pueblos indígenas, su territorialidad, lengua, historia, usos y costumbres.

El estudio refiere junto con la cultura Mokaná, la Nasa, como ejemplo de una experiencia etnoeducativa sobre un trabajo colaborativo comunitario, en defensa no solo de los valores culturales de estas etnias, sino de la lengua nativa en las diferentes áreas del conocimiento; esto, sobre la base de formación dado en el Sistema Indígena Propio de (SEIP), enfocado en: “las tendencias contemporáneas, con la finalidad que los pueblos indígenas de Colombia avancen en la reflexión y debate acerca de la construcción, desarrollo, fortalecimiento y consolidación de su propio modelo educativo” (Peralta et al., 2019, p. 92).

Estos modelos educativos se extienden hacia toda Latinoamérica en el marco de la Ley de Educación Intercultural Indígena, promulgada por el Parlamento Latinoamericano (2011), la cual especifica algunos principios inherentes a los modelos etnoeducativos, como el principio de interculturalidad, de calidad centrado en la acción institucional y de participación social. Fundamentos que promueven un concepto etnoeducativo orientado no solo a la excelencia

educativa, sino en el marco del contexto social, económico y político del sector indígena, al desarrollo de sus potencialidades desde un enfoque inclusivo, ofreciendo las mejores oportunidades académicas, profesionales y laborales a este grupo de la población colombiana.

Lo expuesto, hace evidente en términos generales, que las sociedades se enfrentan al desafío de construir una forma de articulación entre el Estado y la comunidad, que de acuerdo con Molina y Tabares (2014) “no esté mediada por otra lógica ni por otras definiciones que aquellas que los propios sujetos decidan y sean capaces de llevar adelante” (p. 93).

Finalmente, se hace énfasis en la preparación de los docentes para el buen funcionamiento del Sistema Indígena Propio (SEIP), ante lo cual, se hace necesario contar con todas las herramientas pedagógicas pertinentes para que los educadores asuman su papel de actores fundamentales en la transmisión de los saberes culturales, ancestrales y el desarrollo de las potencialidades y capacidades de los estudiantes indígenas de cada región.

En el marco de la creación de los SEIP, los docentes indígenas tienen la responsabilidad de atender “los valores, las particularidades de los contextos sociales y pluriculturales, en los que se va a desempeñar; y deberá tener los conocimientos suficientes del idioma de los pueblos, para asegurar la enseñanza del idioma local y del español” (Parlamento Latinoamericano, 2011, p. 97).

Por último, cabe mencionar un referente sobre una experiencia de aprendizaje etnoeducativa en el departamento de Nariño, cuyo objetivo se centró en el diálogo intercultural de las comunidades afrocolombianas y étnicas de esa región, en donde destacan los pueblos indígenas Eperara, Siapidara, Awá, Inga, Quillacingas, Pastos y Kofán, así como las comunidades afrodescendientes constituidas por 3 organizaciones que agrupan a los consejos comunitarios de Nariño, denominados: Recompas, Asocoetnar y copdicon.

Este estudio realizado por Piarpusan et al. (2019), contribuye a la comprensión de la implementación de los procesos etnoeducativos en el territorio colombiano a partir de su relevancia como ejes articuladores en la formación integral y continua de los grupos étnicos, inmersa, de acuerdo a la visión de los autores, “dentro del ambiente social y cultural como fundamento de la conservación, el crecimiento, la transmisión de valores culturales, de normas y de cosmovisiones entendidas como pilares de la identidad de los diversos pueblos” (Piarpusan et al., 2019, p. 6).

Esta experiencia etnoeducativa se construyó tomando como fundamento cuatro ejes propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) orientados a recrear la relación de los grupos indígenas con su territorio desde los principios de diversidad, pertenencia y autonomía.

El primer eje denominado “Territorio y cosmovisión”, se centra en el fortalecimiento identitario desde la cosmovisión a partir de la relación del *Nukanchipa Alpa Mama*⁷. El segundo eje definido por “Lenguajes y significados”, se desarrolla desde todos los proyectos, y específicamente, con los de arte y tecnología, pensamiento matemático, idioma Inga y otros lenguajes propios. El tercer eje, situado en la “Espiritualidad y medicina ancestral”, determina la apropiación y actualización de los saberes de la medicina de uso cotidiano dentro de la cultura indígena. Por último, el cuarto eje centrado en la “Organización social”, direcciona el objetivo primordial de la etnoeducación hacia el fortalecimiento de la identidad y pertenencia.

Piarpusan et al. (2019) en su investigación, ejemplifican la aplicación de los referidos ejes en las prácticas etnoeducativas de los diferentes grupos indígenas de Nariño, destacando la comunidad Awá, cuya experiencia se encuentra presente en cada acción y cada palabra dicha en el entorno de aprendizaje, convirtiéndose en el vivir y el sentir de esta etnia. De esta manera, se fortalece culturalmente el proceso etnoeducativo a través del reconocimiento de la educación propia.

Por último, Meneses (2014) refuerza esta experiencia desde un punto de vista conceptual, advirtiendo que el lenguaje autóctono, las tradiciones y costumbres transmiten y dan sentido a una expresión colectiva en cuanto a la riqueza cultural que surge del saber y el saber hacer.

Conclusiones

De la revisión bibliográfica realizada en torno a las experiencias etnoeducativas en el territorio colombiano, se puede señalar de forma concluyente que estas constituyen un referente importante para la implementación del proceso etnoeducativo en Malambo, dando respuesta a la pregunta de investigación.

De modo que, el presente artículo es el resultado de la indagación de un proceso de consolidación de la etnoeducación en el territorio colombiano, desde la lucha por la multiculturalidad hasta el posicionamiento intercultural en las diferentes regiones, en cuyo contexto se evidenció la realidad de las comunidades indígenas en defensa de una alternativa educativa participativa e inclusiva que se fundamente en el respeto de los valores culturales, la historia, las tradiciones, la lengua y costumbres autóctonas en el marco del desarrollo de los proceso etnoeducativos.

En efecto, se evidenció que, si bien se han realizado acciones conjuntas con las diferentes etnias en pro de la creación de entornos de aprendizaje etnoeducativos, no existe un consenso sobre cómo el Estado puede poner en práctica una política encaminada hacia la legitimidad de la etnoeducación.

Desde el punto de partida, la investigación evidencia que la etnoeducación en el territorio de Malambo ha tenido avances significativos que permiten rescatar la memoria oral, para en-

⁷ En castellano significa: “Madre Tierra” que de acuerdo con sus creencias previene y cura enfermedades físicas y espirituales.

señar y aprender conocimientos que invitan a valorar el devenir histórico, sociocultural y geográfico de la cultura Mokaaná; un modo de incidir en la forma de sentir, pensar y actuar desde lo intercultural, lo cual contribuye a la preservación de la cultura del territorio y en donde quedan resumidas las experiencias colectivas de generaciones, creando espacios en los que se enriquezcan los procesos de enseñanza -aprendizaje mediante las áreas del saber ancestral. Son una fuente de transmisión de conocimiento, tradiciones y cultura de los ancestros.

Finalmente, es preciso mencionar que, los educadores indígenas buscan una educación propia e intercultural que garantice la equidad social, la permanencia de la cultura y el sentido de pertenencia por la esencia y cosmogonía del ser indígena. Los ejes articulados conllevan a desarrollar un plan de acción que involucre los conocimientos tradicionales con los propios, basados en los lineamientos curriculares del área, orientaciones pedagógicas, matrices de referencia y los derechos básicos de aprendizaje (DBA), a través de estrategias flexibles interculturales que desarrollen una educación de calidad con capacidades necesarias para asumir los retos del mundo moderno.

Referencias

- Álvarez, J., Campo, S. y Hoyos R. (2016). Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco. *Análisis*, 48 (88), 105-127. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2016.0088.06>
- Arango, F., Corbetta, S., y Galarza, D. (2012). *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218849>
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: La presencia de los pueblos originarios. *Configuracoes*, 14, 1-13. <https://journals.openedition.org/configuracoes/2219>
- Blanco, J. (2015). Colombia multicultural. Historia del derecho a la inclusión. *Diálogos de Saberes*, (22), 81-94. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/3932>
- Borrero, C. (2009). ¿Multiculturalismo o Interculturalidad? En D. Carrillo y S. Patarroyo (Eds.), *Derecho, Interculturalidad y Resistencia Étnica* (pp. 67-75). Universidad Nacional de Colombia. https://www.humanas.unal.edu.co/repositoriocatedraunesco/files/2515/0086/1875/RAE_No_31.pdf
- Cabrera, M., Nieto, L. & Giraldo, R. (2018). Educaciones propias y Etnoeducación en Colombia. En J. A. Osorio (Comp.), *La educación para la realización de lo comunal* (pp. 11-40). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/issue/view/261>
- Cerón, E. (2018). Contexto histórico de la Etnoeducación en Colombia. *Revista Mopamopa. Instituto Andino de Artes Populares-IADP*, 1(25), 11-23. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rmopa/article/view/5125>

- Constitución Política de Colombia (1991). 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Cruz, E. (2013). *Pensar en la interculturalidad. Una invitación desde Abya-Yala. América Latina*. Ediciones Abya-Yala <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/53577.pdf>
- De Alba Méndez, C. (2019). *Una mirada al proyecto etnoeducativo, en base a la experiencia de algunos etnodocentes del territorio colombiano, sirviendo de apoyo en las prácticas de los Licenciados en Educación Infantil* (Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga). Repositorio UNAB. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/7150>
- De Sousa, S. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/descolonizar-el-saber_final-de-souza-santos.pdf
- Decreto 1142 de 1978. Por el cual se reglamenta el artículo 11 del Decreto de Ley 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas 19 de junio de 1978. 19 de junio de 1978.
- Di Caudo, M., Llanos, D. y Ospina, M. (2016). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia, con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/coleccion/MGP1QKX6IRX/LOYQSQXVGLD/19838>
- Escobar, L. y Ramírez, J. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Revista Aletheia*, 2(1), 98-107. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1915?show=full>
- García, F. (2017). La Etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Revista Diálogos sobre Educación*, 8(15). <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/565>
- Ghiso, A. (2013). Investigación social comunitaria en contextos conflictivos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 121-134. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856284010.pdf>
- Hernández, R. (2020). Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos. Por un docente investigador articulado comunitariamente. *Revista Inclusiones*, 7(número especial), 1-24. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1647>
- Izquierdo, M. (2018). Educación en contexto multiculturales: Experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató. *Zona Próxima*, (29), 3-22. Doi: <https://doi.org/10.14482/zp.29.0002>
- Jacanamejoy-Juajibioy, O., Juajibioy-Jamioy, L. y Blanco H. (2018). Experiencia etnoeducativa en la institución educativa rural bilingüe artesanal kamëntšá, Valle del Sibundoy, Colombia. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1 (376), 81-99. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/1767>
- Jara, Ó. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (1).
- Lago, A., Cassiani, T., & Casseres, D. (2015). Enfoques curriculares etnoeducativos e inclusión, una experiencia significativa. *Revista Currículo. Posgrado UAT*. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/pdf2015/A036.pdf>

- Llano-Quintero, A. (2010). Centros de etnoeducación para el fortalecimiento del plan de vida Nasa: Tejiendo resistencia desde la identidad. *Prospectiva: Revista de trabajo Social*, (15), 491-518. <https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/1121>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Martínez, M. y Guachetá E. (2020). *Educación para la emancipación: Hacia una praxis desde el Sur*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201006122520/educar-emancipacion.pdf>
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia: Teoría social para una era de la información*. Trotta.
- Mendoza, C. (2010). La Educación Indígena Ika, Kankuama, Nasa, Wayuu y Mikaná fortalecen la interculturalidad en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 12(19), 148-176. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2087>
- Meneses, Y. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral” el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis*, 10 (1), 119-133. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1364>
- Meneses, Y. (2015). Representaciones sociales sobre estudios afrocolombianos y formación del profesorado la encrucijada pedagógico-racial, indigenismo y multiculturalismo. *Revista Educación y Pedagogía*, 27 (69-70), 75-87. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340200>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Convenio 455 entre el MEN y la Organización Zonal Indígena de Putumayo*. MEN - Resguardo Indígena de Condagua.
- Molina, C. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Universitas* (124), 261-292. <http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n124/n124a11.pdf>
- Molina, V. y Tabares, J. (2014). Educación propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas. *Polis, Revista Latinoamericana*, (38), 1-20. <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/1506>
- Moreno, Y. (2022). Educación e Interculturalidad: Propuesta desde los pueblos Étnico-Territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *NOVUMJUS*, 16 (1). <https://novumjus.ucatolica.edu.co/article/view/187-208>
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. OCDE. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ortega, L. & Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de Etnoeducación: Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), 70-88. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/74977>
- Parlamento Latinoamericano (2011). *Proyecto de Ley Marco para la Educación Intercultural Indígena*. https://parlatino.org/pdf/leyes_marcos/leyes/ley-educacion-indigena-pma-2-dic-2011.pdf
- Parra, Y. y Montero, S. (2019). Mujeres tejiendo paz: Experiencias pedagógicas desde la Etnoeducación en Colombia. *Rev. Nuestramérica*, 7(4). <https://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e6510251>

- Peña, O. y Blanco-Álvarez, H. (2015). Reflexiones sobre cultura, currículum y etnomatemáticas. En Cortina, R. y De la Garza, K. (Eds.), *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina* (pp. 213-245). Ediciones Abya-Yala. <http://funes.uniandes.edu.co/8367/>
- Peralta, P., Cervantes, V., Olivares, A. y Ochoa, J. (2019). Educación propia de la etnia Moka: Experiencia organizacional contemporánea. *Revista de Ciencias Sociales*, 25 (3), 88-100. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/27359>
- Piarpusan, E., Rosero M., Sosa A., Solarte, A., Burbano, J., Paz, M., Jurado, C., Bolaños Solarte D., Alvarado A. y Corella, C. (2019). *Nariño territorio intercultural. Etnoeducación, cultura e identidad de los pueblos de Nariño*. Sello Editorial UNAD. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/issue/view/363>
- Pimienta, M. (2020). *Educación en la vida: manera Wayuu de enseñar y aprender en la familia wayuu de La Guajira colombiana* (Tesis de maestría, Universidad de la Guajira). Repositorio Digital. <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/358?show=full>
- Pulido, Y. (2012). La Etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40 (1), 231-254. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4950/7088>
- Quijano, A. (2010). América Latina: Hacia un nuevo sentido histórico. En I. León (Coord.), *Sumak Kawsay/ Buen Vivir y cambios civilizatorios* (pp. 55-72). FEDAEPS. https://www.kavilando.org/images/stories/libros/Sumak_Kawsay_Buen_Vivir_y_cambios_civilizatorios.pdf
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: la invención de las 'comunidades negras' como grupo étnico en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/etnizacion-libro-fin.pdf>
- Rodríguez, L., Gómez, J. & Hernández, R. (2017). Contexto de la Etnoeducación en el Caribe. *Documento presentado a la Comisión V del Espacio Nacional de Consulta*.
- Romero, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: Las tecnologías de la Etnoeducación. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 167-182. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3534>
- Rosero, M. y Sánchez, J. (2010). *Planes de vida y planes de etnodesarrollo Guía de Planes de vida*. Proyecto SENA.
- Sánchez, E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23 (83). 166-181. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/33334>
- Sánchez Castellón, E. (2020). *Caminos interculturales praxis en el aula-comunidad, espacio de enseñanza y aprendizaje de etnoeducadores* (Tesis de maestría, Universidad de la Guajira). Repositorio Digital. <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/354?show=full>
- UNICEF. (s/f). *Modelo lógico. Estrategia de Etnoeducación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/colombia/sites/unicef.org.colombia/files/2020-04/Modelo%20l%C3%B3gico%20Etnoeducacion%20FINAL.pdf>