

**Revitalización de los saberes ancestrales del cabildo indígena cunu del corregimiento El
mamón: una propuesta educativa intercultural**

Antonio Carlos Pérez Navarro

Asesor

Nataly Marcela Muñoz Murcia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia -

UNAD Escuela Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación Intercultural

2025

Agradecimientos

Agradezco primeramente a Dios por brindarme la fortaleza, la sabiduría y la oportunidad de avanzar en este proceso formativo, permitiéndome crecer personal y profesionalmente. A mi familia, por ser el pilar incondicional en los momentos más difíciles, por su amor constante, su apoyo inquebrantable y por impulsarme a superar cada obstáculo con fe y determinación.

Extiendo mi gratitud a la comunidad educativa de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), especialmente a mis tutores, por su compromiso, orientación y acompañamiento a lo largo de este camino académico. Agradezco profundamente al Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón por su generosidad, confianza y disposición para hacer posible este proyecto. De igual forma, a la comunidad de la Institución Educativa El Mamón, por su valiosa participación y apertura, siendo parte activa de este proceso colectivo de cambio, fortalecimiento y reconstrucción de la identidad cultural.

Resumen

La propuesta pedagógica busca revitalizar los saberes ancestrales del Cabildo Indígena Cenu de El Mamón (Corozal, Sucre) mediante un enfoque intercultural crítico que promueve el diálogo de saberes y una educación contextualizada. Se fundamenta en la interculturalidad crítica, la pedagogía decolonial y el reconocimiento del conocimiento tradicional frente a la hegemonía occidental.

La investigación, desarrollada desde la IAP con enfoque mixto y diseño etnográfico, contó con la participación de actores comunitarios y empleó diversas técnicas cualitativas y cuantitativas. Los resultados evidencian una desconexión entre el currículo oficial y los saberes propios y su baja valoración institucional; sin embargo, también se obtuvieron buenos resultados en el fortalecimiento de la participación comunitaria y la revalorización de estos saberes. Se concluye que un enfoque intercultural crítico y participativo favorece la identidad cultural y la justicia epistémica.

Palabras claves: Saberes ancestrales, Enfoque intercultural, Revitalización cultural, identidad cultural, Educación intercultural

Abstract

The pedagogical proposal aims to revitalize the ancestral knowledge of the cunu Indigenous Cabildo of El Mamón (Corozal, Sucre) through a critical intercultural approach that promotes the dialogue of knowledges and a contextualized education. It is grounded in critical interculturality, decolonial pedagogy, and the recognition of traditional knowledge in the face of Western hegemony.

The research, developed through Participatory Action Research (PAR) with a mixed-methods approach and an ethnographic design, involved community actors and employed various qualitative and quantitative techniques. The results reveal a disconnect between the official curriculum and local knowledge, as well as its low institutional recognition; however, positive outcomes were also achieved in strengthening community participation and the revaluation of this knowledge. It is concluded that a critical and participatory intercultural approach fosters cultural identity and epistemic justice.

Keywords: Ancestral knowledge, Intercultural approach, Cultural revitalization, Cultural identity, Intercultural education

Tabla de Contenido

Introducción	11
Planteamiento del Problema	13
Pregunta de investigación.....	15
Justificación	16
Objetivos	19
Objetivo General.....	19
Objetivos Específicos.....	19
Estado del Arte.....	20
Marco Teórico-Conceptual	28
Educación Intercultural Crítica	28
Enfoque Pedagógico Intercultural.....	31
Saberes Ancestrales	33
Diálogo de Saberes y Epistemologías Plurales.....	34
Colonialidad del Saber y Decolonización Educativa.....	36
Etnoeducación.....	37
Currículo Contextualizado	39
Identidad Cultural y Revitalización	40
Marco Legal	42
Marco Contextual.....	44
Metodología	46
Paradigma: Sociocrítico	46
Tipo de investigación: Investigación Acción Participativa (IAP)	46

Diseño de Investigación	47
Fase de Exploración	47
Fase de Diseño de los Instrumentos	48
Fase de Aplicación de los Instrumentos.....	49
Fase de Análisis e Interpretación	49
Fase de Reflexión y Construcción Colectiva	49
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	49
Observación no Participante.	49
Entrevistas Semiestructuradas.	50
Grupos Focales.....	50
Narrativas Orales y Testimonios como Fuentes Vivas de los Saberes Ancestrales.....	51
Población y Muestra.....	53
Análisis y Resultados	55
Encuesta Diagnóstica	55
Resultado de Entrevistas Semiestructuradas.....	61
Resultados del Grupo Focal con Estudiantes.....	65
Resultados del Grupo Focal con la Comunidad Adulta.....	68
Resultados de la Observación no Participante	70
Resultados de las Narrativas y Experiencias Contadas	74
Saberes Ancestrales del Cabildo Indígena de El Mamón.....	74
Caracterización de los Saberes Ancestrales del Cabildo Indígena Cenu	74
Pérdida Acelerada de Prácticas Culturales	79

Estrategias Pedagógicas Interculturales	83
Cronograma de Actividades.....	83
Plan de intervención pedagógica intercultural.....	85
Caminos de la Palabra y la Tierra:	85
Actividades por Eje Temático.....	86
Capacitación: Pilares Fundamentales de La Cultura Milenaria CENU.....	87
Taller de diálogo de saberes.....	89
Intervención: Capacitación sobre la Morfología Léxica del Alfabeto Fonético Cenu	91
Taller: Rescatando mi identidad cultural.....	93
Taller de Salud Ancestral del Cabildo Indígena Cenu.....	95
Taller sobre Significado de las Pintas del Sombrero Vueltiao.....	97
Evaluación de la implementación de la intervención realizada	99
Conclusiones	103
Recomendaciones	106
Referencias bibliográficas	107
Apéndices.....	114

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Resultados de aplicación de Formulario de Diagnóstico</i>	56
Tabla 2 <i>Caracterización de saberes ancestrales del pueblo Cenu</i>	75
Tabla 3 <i>Cronograma de actividades</i>	83
Tabla 4 <i>Componentes del plan</i>	85
Tabla 5 <i>Ejes temáticos</i>	86

Lista de figuras

Figura 1 <i>Invisibilización de saberes ancestrales</i>	58
Figura 2 <i>Saberes ancestrales en riesgo de desaparecer</i>	59
Figura 3 <i>Percepción sobre las razones de la problemática</i>	61
Figura 4 <i>Sabedor ancestral</i>	79
Figura 5 <i>Pareja de ancianos</i>	80
Figura 6 <i>Capacitación Pilares fundamentales del pueblo Cenu</i>	89
Figura 7 <i>Diálogo de saberes</i>	91
Figura 8 <i>Capacitación de morfología léxica del pueblo Cenu</i>	93
Figura 9 <i>Taller Rescatando mi identidad cultural</i>	95
Figura 10 <i>Taller de salud ancestral</i>	97
Figura 11 <i>Significado de las pintas del sombrero vultiao</i>	98

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Instrumentos</i>	114
Apéndice B <i>Consentimientos informados de instrumentos</i>	115
Apéndice C <i>Audios de la aplicación de instrumentos</i>	116
Apéndice D <i>Evidencias fotográficas de la aplicación de instrumentos</i>	117
Apéndice E <i>Narrativas y experiencias contadas</i>	118
Apéndice F <i>Evidencias plan de intervención</i>	119
Apéndice G <i>Evidencias de evaluación</i>	120

Introducción

Los saberes ancestrales del pueblo Cenu representan un sistema complejo de conocimientos que integra dimensiones espirituales, sociales, territoriales y simbólicas, construidas y transmitidas históricamente a través de la interacción entre la comunidad, la naturaleza y su cosmovisión. En el corregimiento El Mamón, municipio de Corozal (Sucre), estos saberes se manifiestan en prácticas relacionadas con la medicina tradicional, las técnicas agrícolas ancestrales, los rituales comunitarios, la oralidad, las expresiones artísticas y la memoria cultural colectiva.

Sin embargo, estos conocimientos han sido históricamente invisibilizados y marginados por un modelo educativo formal caracterizado por enfoques homogéneos, eurocéntricos y descontextualizados de las realidades culturales de los pueblos indígenas. Como consecuencia, se ha generado un progresivo debilitamiento de la identidad cultural, una disminución en la valoración de los saberes propios y una ruptura en los procesos de transmisión intergeneracional que tradicionalmente garantizaban la continuidad de este patrimonio cultural.

Esta situación ha contribuido al distanciamiento de las nuevas generaciones respecto a sus raíces culturales, afectando no solo la preservación de los conocimientos ancestrales, sino también los procesos de construcción identitaria y de pertenencia comunitaria. En este contexto, surge la necesidad de promover propuestas educativas interculturales que reconozcan, valoren e integren los saberes ancestrales del pueblo Cenu como parte fundamental de los procesos formativos, la revitalización cultural y el ejercicio de una educación pertinente y contextualizada.

Este trabajo parte del reconocimiento de esta problemática para formular una propuesta pedagógica fundamentada en el enfoque intercultural crítico, orientada a revitalizar los saberes ancestrales del Cabildo Indígena Cenu de El Mamón. La tesis se estructura en varios capítulos

que responden de manera articulada al objetivo general de diseñar una propuesta educativa intercultural para la inclusión de estos conocimientos en los procesos formales y no formales de enseñanza-aprendizaje.

En el primer capítulo se plantea el problema de investigación, describiendo el contexto, la afectación de la comunidad, los objetivos y la justificación del estudio. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico-conceptual, el cual se estructura siguiendo el método de mapeo, integrando aportes sobre pedagogía crítica, saberes ancestrales, decolonialidad, identidad cultural, currículo contextualizado, diálogo de saberes y etnoeducación. A partir de allí, se establecen las categorías analíticas que guían el desarrollo de la propuesta.

El tercer capítulo describe el enfoque metodológico adoptado: el paradigma sociocrítico, el enfoque mixto y el diseño etnográfico de corte longitudinal, todo ello articulado desde la Investigación Acción Participativa (IAP), por su capacidad de promover procesos colectivos de construcción de conocimiento con pertinencia cultural. Se presentan además las técnicas e instrumentos de recolección de datos aplicados a una muestra intencionada de 60 participantes, entre sabedores, docentes, estudiantes y familias.

El cuarto capítulo expone los principales hallazgos del proceso investigativo, los cuales evidencian una desconexión entre el currículo escolar y los saberes propios, así como la existencia de una voluntad comunitaria para su recuperación. En el quinto capítulo, los resultados se discuten a la luz del marco teórico, señalando los aportes, tensiones y alcances de la propuesta pedagógica. En el sexto capítulo, se presenta la propuesta de intervención y finalmente, en las conclusiones se destacan las principales contribuciones del estudio en términos de construcción curricular intercultural, restitución epistémica y fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo Cenu.

Planteamiento del Problema

Los saberes ancestrales del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón, en el municipio de Corozal (Sucre), representan una herencia cultural viva y significativa, integrada por prácticas como la medicina natural, técnicas agrícolas tradicionales, rituales espirituales, narrativas orales y expresiones culinarias. Estos conocimientos, profundamente ligados al territorio y a la cosmovisión del pueblo Cenu, han sido históricamente marginados por el sistema educativo formal, el cual responde a lógicas hegemónicas de carácter occidental, homogenizante y ajenas al contexto indígena (Bonfil Batalla, 1990; Leff, 2004).

Esta exclusión no sólo tiene raíces históricas, sino que se ha intensificado por fenómenos contemporáneos como la migración, la globalización cultural, la escasa valoración institucional de los saberes propios y el progresivo desinterés de las nuevas generaciones por su legado cultural. Investigaciones recientes advierten que estos factores han contribuido al debilitamiento del tejido identitario, a la pérdida de prácticas ancestrales y a la ruptura en la transmisión intergeneracional del conocimiento (Mendoza Zuany, 2015; Ministerio de Cultura, 2021).

A nivel nacional, la Constitución Política de Colombia (1991) reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país, así como el derecho de los pueblos indígenas a una educación que respete y fortalezca su identidad cultural. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los lineamientos de etnoeducación también establecen la necesidad de incorporar los saberes y lenguas indígenas en los procesos educativos. Sin embargo, diversos estudios señalan que estas normativas no siempre se traducen en prácticas pedagógicas efectivas, especialmente en contextos rurales como el de El Mamón (Cajiao, 2017; López, 2006).

A nivel local, en el corregimiento El Mamón, se observa una desconexión significativa entre el currículo oficial impartido por las instituciones educativas y la realidad cultural de la

comunidad Cenu. A pesar de contar con normativas que promueven la educación intercultural, aún no se han desarrollado propuestas pedagógicas concretas que respondan a la realidad específica del Cabildo Cenu. Esta ausencia de metodologías adaptadas y culturalmente pertinentes ha limitado la revitalización de la memoria colectiva y ha obstaculizado la construcción de una educación que promueva la equidad epistémica.

En este contexto, la educación intercultural crítica emerge como una alternativa viable, al propiciar un diálogo de saberes entre el conocimiento ancestral y el académico, desde una perspectiva horizontal, territorializada y transformadora (Walsh, 2009; De Sousa Santos, 2010). No obstante, son escasos los estudios que aborden metodologías eficaces para implementar esta integración en territorios con alta riqueza cultural como el del pueblo Cenu.

Por tanto, surge la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica basada en el enfoque intercultural crítico que revitalice los saberes ancestrales del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón, como estrategia para el fortalecimiento de su identidad cultural y de la memoria colectiva. En el siguiente gráfico, árbol de problemas se resumen de manera detallada los problemas y consecuencias de la realidad social que se presenta en el cabildo.

Pregunta de investigación

¿De qué manera se pueden integrar pedagógicamente los saberes ancestrales del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón, para fortalecer la identidad cultural y revitalizar la memoria colectiva en los espacios educativos de la I.E El Mamón y en el plan de vida del cabildo, desde un enfoque educativo intercultural?

Justificación

La pertinencia del proyecto radica en su conexión directa con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad indígena. Es una respuesta contextualizada a una problemática estructural: la negación del derecho de los pueblos indígenas a educarse desde sus propios referentes culturales y epistémicos. Esta propuesta nace desde el territorio y se construye con la comunidad, por lo cual responde no solo a una demanda educativa, sino también a una exigencia ética y política de justicia cultural, reconocimiento y reparación histórica.

Asimismo, la relevancia del proyecto se sustenta en su capacidad transformadora. No se limita a una intervención puntual, sino que propone un modelo educativo alternativo, crítico y decolonial, capaz de enriquecer el currículo escolar mediante el diálogo de saberes, la inclusión de las epistemologías del sur y el fortalecimiento de la educación intercultural. En un país pluriétnico y multicultural como Colombia, esta propuesta cobra un valor estratégico, pues contribuye a El proyecto, además, responde a los lineamientos del Estado colombiano en materia de educación propia e intercultural (Ley 115 de 1994, Decreto 804 de 1995), así como a marcos internacionales como el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que abogan por la protección de los saberes ancestrales y el derecho de los pueblos originarios a definir sus propios procesos formativos.

En términos de viabilidad, la propuesta contempla acciones factibles y sostenibles como la elaboración de materiales didácticos fundamentados en los saberes locales, la formación docente en pedagogías interculturales, la articulación con sabedores, líderes comunitarios y familias, y la realización de encuentros intergeneracionales como espacios vivos de transmisión cultural. Estas actividades cuentan con el respaldo de actores institucionales y comunitarios, así como con recursos humanos cualificados y comprometidos con el fortalecimiento de la

identidad. De esta manera, el proyecto no solo busca preservar y revitalizar el patrimonio cultural inmaterial del Cabildo Indígena de El Mamón, sino que también aspira a generar un impacto educación intercultural crítica. En suma, esta propuesta promueve una educación con enfoque de derechos, justicia social, equidad cultural y reconocimiento mutuo, contribuyendo de manera concreta a la reconstrucción del tejido social, al empoderamiento comunitario y al desarrollo sostenible desde las raíces culturales del territorio.

Desde esta perspectiva, el proyecto responde a un problema que afecta directamente a los miembros del Cabildo especialmente a las juventudes, quienes corren el riesgo de desvincularse de su herencia cultural. Asimismo, interpela a las instituciones educativas del territorio, que reproducen una educación ajena a las realidades locales y contribuyen, muchas veces sin intención, a la invisibilización de los saberes propios. Frente a ello, esta investigación busca aportar a los fines que persigue la comunidad: la preservación y revitalización de su memoria cultural, el fortalecimiento de su identidad y el derecho a una educación contextualizada, intercultural y transformadora.

La educación intercultural crítica, comprendida como un proceso de diálogo horizontal entre distintos sistemas de conocimiento, se presenta aquí como una vía pertinente para resignificar los procesos educativos. Sin embargo, persiste un vacío de propuestas pedagógicas concretas y metodológicamente adecuadas que respondan a la especificidad del contexto indígena rural de El Mamón. Este proyecto, al diseñar una propuesta pedagógica construida colectivamente con la comunidad mediante la Investigación Acción Participativa (IAP), busca llenar dicho vacío con una alternativa situada y aplicable.

En el plano académico, la investigación contribuye al campo de la educación intercultural

desde un enfoque aplicado, crítico y decolonial, proporcionando un modelo metodológico replicable en otros territorios con características similares. A nivel social y cultural, se espera que la propuesta fortalezca el tejido identitario de la comunidad, reactive la transmisión intergeneracional del conocimiento ancestral y promueva espacios de participación comunitaria en la toma de decisiones educativas.

En términos éticos y políticos, la investigación se sustenta en el respeto a la autonomía de los pueblos indígenas, la defensa de sus derechos culturales y el reconocimiento de sus saberes como sistemas válidos, legítimos y necesarios para la construcción de sociedades más justas y plurales. Esta no es una investigación sobre la comunidad, sino con la comunidad y desde la comunidad, lo que implica una praxis transformadora orientada a la revalorización, apropiación y fortalecimiento de lo propio.

En síntesis, la justificación de este proyecto radica en su capacidad para articular el diagnóstico de una problemática urgente con la construcción de alternativas pedagógicas viables, culturalmente pertinentes y epistemológicamente equitativas, en diálogo con los actores que históricamente han sido silenciados pero que hoy reclaman su lugar como sujetos activos del conocimiento y de la educación.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar una propuesta pedagógica con enfoque de educación intercultural que contribuya a la revitalización y fortalecimiento de los saberes ancestrales del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón, mediante su articulación con los procesos educativos de la Institución Educativa El Mamón y las dinámicas formativas de la comunidad del cabildo.

Objetivos Específicos

Identificar las necesidades formativas y los niveles de conocimiento presentes en la Institución Educativa El Mamón y en la comunidad del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón, en relación con los saberes ancestrales, la memoria colectiva y la identidad cultural del pueblo Cenu.

Caracterizar los saberes ancestrales del Cabildo Indígena de El Mamón a partir de sus prácticas cotidianas, expresiones culturales y formas organizativas, para comprensión de su valor como patrimonio cultural inmaterial en el contexto local.

Vincular el diseño de estrategias pedagógicas interculturales con los saberes ancestrales del Cabildo Indígena de El Mamón, para el fortalecimiento de procesos educativos que promuevan el respeto por la diversidad cultural y el diálogo de saberes.

Evaluar la propuesta de intervención realizada en la comunidad educativa del Cabildo Indígena de El Mamón, identificando transformaciones en la valoración de los saberes ancestrales, el fortalecimiento de la identidad cultural y el fomento del diálogo de saberes.

Estado del Arte

En los últimos años la literatura internacional ha reforzado la idea de que la revitalización de saberes ancestrales exige no solo acciones locales sino marcos pedagógicos y tecnológicos que permitan visibilizar y articular conocimientos indígenas dentro y fuera de la escuela.

Estudios sobre la revitalización mediante medios digitales muestran que las tecnologías pueden ser herramientas potentes para preservar lenguas y prácticas, siempre que el enfoque sea comunitario y posicione a los propios portadores del saber como agentes centrales: el objetivo de estas investigaciones es identificar estrategias tecnológicas que fomenten la transmisión intergeneracional y la autonomía epistemológica; sus hallazgos subrayan la eficacia de plataformas co-diseñadas con comunidades para documentar prácticas, pero advierten riesgos de apropiación y descontextualización si faltan protocolos comunitarios (Ajani, 2024).

En la misma línea, trabajos recientes que compilan experiencias latinoamericanas documentan que el diálogo de saberes promueve transformaciones epistemológicas que posibilitan la educación indígena desde la propia cosmovisión; el objetivo de estos volúmenes es analizar procesos de co-teorización entre académicos y comunidades, concluyendo que la articulación entre saberes locales y políticas educativas exige reconocimiento institucional y recursos sostenibles (Éthier, 2025).

En el ámbito internacional se han desarrollado investigaciones relevantes que permiten sustentar el propósito de revitalizar saberes ancestrales mediante propuestas educativas interculturales. Por ejemplo, el estudio de *Revitalization of Traditional Knowledge in Natural Resource Management: An Ethnobotanical Study in the Dayak Kenyah Indigenous Community* (Ibrahim & Surya, 2024) documenta cómo la comunidad Dayak Kenyah de Indonesia identificó 47 especies de plantas utilizadas para medicina, alimento, construcción y ritos, y concluye que la

transmisión de ese conocimiento ecológico tradicional es fundamental para la autonomía cultural y la gestión ambiental de su territorio. Asimismo, la iniciativa de la UNESCO sobre recursos educativos abiertos (OER) para la revitalización de lenguas indígenas (2024) subraya que cuando los materiales educativos y curriculares son co-diseñados con pueblos originarios se incrementa la inclusión lingüística y cultural en la educación formal.

Otra línea internacional es la investigación de *Combining Indigenous Knowledge and Modern Education to Foster Sustainability Competencies: Towards a Set of Learning Design Principles* (Wageningen et al., 2020), que muestra principios de diseño educativo donde el conocimiento indígena y la educación moderna convergen para potenciar competencias de sostenibilidad, destacando que la interculturalidad no es solo contenido, sino forma de relación pedagógica. Finalmente, un estudio emergente (Pinhanez et al., 2024) sobre inteligencia artificial y lenguas indígenas *Harnessing the Power of Artificial Intelligence to Vitalize Endangered Indigenous Languages: Technologies and Experiences* aporta un escenario contemporáneo en el que tecnologías digitales pueden facilitar la documentación, enseñanza y revitalización de saberes ancestrales, aunque advierte riesgos de colonialismo digital si los procesos no partieran de la comunidad. Juntas, estas investigaciones internacionales demuestran la relevancia global de articular saberes tradicionales con educación formal, aportan objetivos de preservación, transmisión y justicia cognitiva, y muestran hallazgos que señalan que el reconocimiento epistémico, la participación comunitaria y la co-diseño son elementos clave para iniciativas exitosas.

En el escenario colombiano, recientes estudios también aportan antecedentes críticos. El artículo *Etnoeducación y saberes ancestrales: herramientas para configurar la identidad en jóvenes afrocolombianos* (Pineda, 2024) investiga cómo los saberes ancestrales medicina,

música, danza, artesanías se constituyen en eje de identidad para jóvenes afrocolombianos, concluyendo que la educación intercultural es herramienta de reconocimiento y resistencia cultural.

Otra investigación, Propuesta metodológica para la vinculación de saberes y prácticas matemáticas ancestrales del resguardo de Males (Mora et al., 2023) propone una metodología para incorporar prácticas matemáticas ancestrales en el currículo del grado 6° en un resguardo indígena de Nariño, destacando que esta vinculación mejora la pertinencia cultural del aprendizaje.

El estudio Sistematización de aprendizajes de experiencias etnoeducativas en Colombia (2023) revisa 50 experiencias etnoeducativas en el país y concluye que, aunque hay avances, aún persisten vacíos en la institucionalización y continuidad de esos proyectos. El artículo La etnoeducación desde el contexto colombiano (Espeleta Epinayu, 2024) apunta que la etnoeducación representa un compromiso para una sociedad más justa, pero requiere articulación entre Estado, comunidades e instituciones educativas.

Otro antecedente es la investigación Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de los saberes ancestrales en estudiantes del grado séptimo de una Institución Etnoeducativa en La Guajira (Pardo et al., 2024) que analiza cómo docentes y estudiantes en una institución etnoeducativa trabajan saberes ancestrales desde un enfoque de IAP, hallando que la percepción de estudiantes mejora cuando los saberes comunitarios se integran al currículo. Finalmente, un diagnóstico cualitativo sobre la comunidad Cenu en Barrancabermeja Análisis de las condiciones de vida en lo etnoeducativo en niños y jóvenes... Cenu (2020) aunque ligeramente fuera de los cinco años, aún aporta contexto para el país en materia de condiciones educativas étnicas. Estos estudios nacionales confirman la pertinencia de una propuesta pedagógica intercultural crítica,

muestran objetivos de integración curricular y fortalecimiento identitario, y evidencian que, aunque se han alcanzado progresos, los retos como la valoración institucional, la formación docente y la continuidad persisten.

Asimismo, desde la Constitución Política de 1991, Colombia reconoce su carácter pluriétnico y multicultural, lo cual abrió el camino para políticas de educación intercultural. Sin embargo, estudios recientes evidencian que el reconocimiento legal no siempre se traduce en prácticas efectivas.

Otero (2021) analizó la implementación de la educación intercultural bilingüe en regiones con alta diversidad étnica y lingüística, con el objetivo de fortalecer los derechos educativos de los pueblos indígenas a través de programas que integran lenguas originarias y español. Los resultados subrayan la urgencia de metodologías culturalmente pertinentes y de la formación docente especializada como condición para el fortalecimiento identitario y la participación comunitaria.

En una línea complementaria, Franco (2025) en su investigación *Contratación de los cabildos indígenas con el Estado: Retos sociales y culturales*, examinó la relación entre cabildos indígenas y el Estado, revelando limitaciones administrativas y financieras que restringen la autonomía de los cabildos en la gestión de proyectos propios. Este estudio aporta una mirada crítica sobre las barreras estructurales que enfrentan las comunidades indígenas, proponiendo fortalecer la capacidad institucional y jurídica de los cabildos, aspecto crucial para el caso del pueblo Cenu.

Por su parte, Mantilla (2025), en su estudio *Valoración del conocimiento tradicional de los pueblos indígenas amazónicos*, evidenció que los cabildos y autoridades tradicionales desempeñan un papel activo en la conservación ambiental y la gobernanza territorial,

demostrando la centralidad del conocimiento ancestral en la sostenibilidad.

Asimismo, Pineda (2024) analizó cómo los saberes ancestrales fortalecen la identidad de jóvenes afrocolombianos, concluyendo que la etnoeducación potencia el sentido de pertenencia y resistencia cultural. Mora et al. (2023) propusieron una metodología para incorporar prácticas matemáticas ancestrales en el currículo formal de Nariño, resaltando su valor pedagógico para integrar cosmovisiones indígenas.

Finalmente, Espeleta (2024) reafirma que la etnoeducación en Colombia debe consolidarse como una estrategia de justicia cognitiva, donde la escuela reconozca la diversidad epistemológica y los saberes propios. En conjunto, estos estudios nacionales evidencian avances significativos hacia la inclusión intercultural, pero también la persistencia de brechas entre la normativa y la práctica educativa, lo que valida la necesidad de propuestas pedagógicas contextualizadas como la del Cabildo Cenu del Mamón.

A nivel regional, particularmente pertinente para el caso del cabildo Cenu del corregimiento El Mamón, destacan tres estudios recientes. El primero, Saberes etnoambientales y educación intercultural en la comunidad indígena Cenu del Alto San Jorge (Camargo, 2023) investiga la articulación de saberes etnoambientales con la educación intercultural en la comunidad Cenu del Alto San Jorge (Córdoba), concluyendo que la pérdida del tejido étnico se relaciona con la falta de transmisión intergeneracional y que la co-teorización con sabedores ayuda a transformar prácticas educativas hegemónicas.

En segundo lugar, el estudio titulado “Evaluación para la implementación de un modelo etnoeducativo para el autorreconocimiento y revitalización cultural de la población Cenu de los barrios El Mamón y El Roble de Momil” (Buelvas, 2024), analiza un diagnóstico para fortalecer la identidad cultural de la población Cenu en Momil (Córdoba) mediante una estrategia

etnoeducativa, y encuentra voluntad comunitaria y la necesidad de apoyos técnico-pedagógicos para consolidar el modelo.

En tercer lugar, el estudio *Saberes ancestrales, semillas de identidad, pervivencia y buen vivir... educación propia de Bogotá* (Lozano & Cárdenas, 2023), aunque desarrollado en un contexto urbano, analiza el trabajo con cabildos indígenas en Bogotá, ampliando la comprensión regional sobre las formas en que comunidades Cenu y otros pueblos originarios configuran procesos de educación propia. La investigación concluye que las estancias pedagógicas con visitas territoriales fortalecen la resignificación curricular y favorecen el reconocimiento efectivo de la diversidad cultural como principio estructurante de la práctica educativa.

De igual forma, otros antecedentes más recientes confirman la pertinencia y aplicabilidad de la educación intercultural en el territorio Cenu. Morales (2023), en su investigación *Rescate y fortalecimiento de saberes ancestrales Cenues en el currículo educativo* realizada en los departamentos de Córdoba y Sucre, demostró que la integración de saberes ancestrales en programas curriculares ecológico-pedagógicos fortalece la cultura ambiental y la identidad local. Su enfoque cualitativo con participación de sabedores, docentes y estudiantes permitió validar estrategias pedagógicas efectivas basadas en el aprendizaje comunitario.

De manera complementaria, Camargo (2023), en *Saberes etnoambientales y educación intercultural en la comunidad indígena Cenu del Alto San Jorge*, identificó la desconexión entre el currículo oficial y los saberes locales, proponiendo una co-teorización entre sabedores y docentes para fundamentar procesos educativos interculturales que respeten las cosmovisiones indígenas.

Por último, Pineda (2022), con su estudio *Proyectos pedagógicos lúdicos para fortalecer la identidad cultural en estudiantes del departamento de Sucre*, evidenció que la inclusión de

actividades artísticas y lúdicas en el aula fomenta la apropiación cultural y la valoración de la diversidad entre los estudiantes, constituyéndose en un modelo replicable en el corregimiento El Mamón. Estos antecedentes regionales, al provenir de contextos socioculturales análogos, sustentan empíricamente la viabilidad de una propuesta educativa que integre el saber ancestral Cenu dentro de un enfoque pedagógico intercultural crítico.

El estudio sobre la revitalización de los saberes ancestrales del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón se enmarca en un contexto de creciente interés global por la recuperación y resignificación de los conocimientos tradicionales en los sistemas educativos.

A nivel internacional, diversas investigaciones coinciden en que los saberes ancestrales son esenciales para la sostenibilidad ambiental, la cohesión social y la educación intercultural. Ibrahim y Surya (2024), en un estudio etnobotánico con la comunidad Dayak Kenyah de Indonesia, demostraron que la preservación de los conocimientos tradicionales sobre plantas medicinales y agricultura no solo fortalece la identidad cultural, sino que mejora la gestión sostenible del territorio.

De forma similar, la UNESCO (2024) promueve el uso de recursos educativos abiertos (OER) para revitalizar lenguas indígenas, destacando que la co-creación de materiales educativos junto con las comunidades garantiza pertinencia cultural y lingüística. Wageningen et al. (2020) plantean principios de diseño educativo basados en la integración del conocimiento indígena y la educación moderna, los cuales contribuyen a desarrollar competencias de sostenibilidad en contextos interculturales.

Por su parte, Pinhanez et al. (2024) abordan el papel de la inteligencia artificial en la revitalización de lenguas y saberes indígenas, mostrando que la tecnología puede fortalecer la transmisión intergeneracional si se gestiona con enfoque comunitario y de soberanía digital. En

conjunto, estos antecedentes internacionales refuerzan la idea de que la educación intercultural debe promover un diálogo de saberes que reconozca las epistemologías locales y las incorpore en los procesos formativos.

En conjunto, este cuerpo de antecedentes avala la relevancia de la investigación sobre la “Revitalización de los Saberes Ancestrales del Cabildo Indígena Cenu del Corregimiento El Mamón” mediante una propuesta educativa intercultural. Se confirma que: (1) la invisibilización de los saberes ancestrales es un fenómeno tanto global como local; (2) las propuestas que integran currículo, comunidad y territorio ofrecen resultados positivos en identidad, apropiación y continuidad cultural; y (3) los principales desafíos siguen siendo la institucionalización, la formación docente, la articulación curricular y el financiamiento. Por todo ello, este estudio aprovecha un espacio de intervención necesario, aporta a llenar vacíos identificados y se inscribe en una línea de investigación emergente que exige enfoques participativos, contextualizados y de justicia epistémica.

Marco Teórico-Conceptual

El presente marco teórico-conceptual se estructura a partir del método de mapeo, lo cual permite establecer una relación horizontal y dialógica entre las categorías fundamentales que sustentan la investigación. Estas categorías saberes ancestrales, identidad cultural, revitalización cultural, educación intercultural crítica, diálogo de saberes, colonialidad del saber, currículo contextualizado, pedagogía crítica, sistematización de experiencias e IAP se entienden como nodos interdependientes que dialogan entre sí y responden a la necesidad de construir una propuesta educativa situada, decolonial y culturalmente pertinente para el Cabildo Indígena Cenu de El Mamón.

Educación Intercultural Crítica

La educación intercultural, entendida como proceso pedagógico y político, busca superar la exclusión cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes, mediante la construcción de una educación que reconozca, valore y dialogue con sus saberes, lenguas, epistemologías y formas de vida.

Catherine Walsh (2009) plantea que la interculturalidad crítica va más allá de la coexistencia multicultural: propone una transformación estructural del sistema educativo, con base en el diálogo de saberes y la superación de las jerarquías epistémicas. Esto implica que las culturas no sean contenidos agregados, sino que las comunidades participen activamente en la definición de lo que se enseña y cómo se enseña.

En este sentido, la educación intercultural en el Cabildo Indígena de El Mamón debe permitir la inclusión activa de sus conocimientos ancestrales en el currículo escolar, no como complemento, sino como base epistémica de una educación territorializada y coherente con su cultura.

La interculturalidad crítica es un proyecto político-pedagógico de descolonización del conocimiento, de la escuela y del Estado (Walsh, 2009, p. 14). La afirmación de Catherine Walsh establece una distinción fundamental entre la interculturalidad superficial o funcional centrada en la coexistencia pasiva y decorativa de culturas y una interculturalidad crítica, que implica una transformación estructural y contestataria.

Esta definición parte del reconocimiento de que el conocimiento, la educación y el Estado han sido históricamente instrumentos coloniales que han operado a través de la imposición epistémica del saber occidental. En ese sentido, la educación formal no sólo ha excluido los saberes indígenas, afrodescendientes y campesinos, sino que ha contribuido activamente a su deslegitimación. Cuando Walsh afirma que la interculturalidad crítica es un proyecto político-pedagógico, está señalando que:

No se trata solo de mejorar el currículo, sino de cuestionar las bases mismas del sistema educativo.

Implica descolonizar las formas de conocer, enseñar y gobernar.

Requiere abrir espacio a otras epistemologías como la indígena en condiciones de equidad, horizontalidad y participación real.

Por otro lado, Torres (2006) y Tubino (2005) enfatizan que la educación intercultural debe ser una herramienta de emancipación cultural y no una estrategia de inclusión subordinada. Esta afirmación crítica pone de manifiesto uno de los principales debates en el campo de la educación intercultural: la diferencia entre interculturalidad como inclusión funcional e interculturalidad como emancipación cultural.

En muchos contextos, los discursos oficiales sobre la interculturalidad han terminado por ser cooptados por el Estado y las instituciones, reduciendo su potencial transformador. En lugar

de cuestionar las estructuras de exclusión, se agregan contenidos culturales al currículo sin modificar sus fundamentos, manteniendo la subordinación epistémica de los saberes indígenas.

Los autores anteriormente mencionados, denuncian este uso instrumental de la interculturalidad, que se convierte en una forma de inclusión subordinada, es decir, una inclusión condicionada, fragmentada y controlada. En cambio, estos proponen una educación intercultural emancipadora, orientada a:

Reconocer la legitimidad epistémica de las culturas indígenas, afrodescendientes y campesinas.

Transformar las relaciones de poder dentro del sistema educativo.

Promover el protagonismo de las comunidades en la producción, gestión y transmisión del conocimiento.

Esta perspectiva interpela directamente al modelo escolar moderno, que ha sido históricamente colonizador, homogeneizante y excluyente.

En el contexto del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón, se busca no simplemente integrar algunos contenidos culturales en la escuela, sino revitalizar los saberes ancestrales como eje central del proceso educativo. Se busca entonces:

Una educación intercultural emancipadora, que rompa con la lógica asistencialista o folklorista.

La inclusión de los saberes Cenu no debe responder a una lógica de tolerancia, sino a una restitución del derecho a enseñar, aprender y existir desde sus propios marcos culturales.

Una visión que fortalezca la identidad, la autonomía y la dignidad de la comunidad, como sujeto activo y no como objeto de intervención.

Siendo así, la educación intercultural se convierte en una herramienta de transformación

real que fortalece los proyectos de vida de los pueblos originarios, o se degrada en un mecanismo de asimilación cultural decorativa. Por tanto, este proyecto apuesta por una educación al servicio de la memoria, la resistencia y la preexistencia del pueblo Cenu.

Enfoque Pedagógico Intercultural

El enfoque intercultural se fundamenta en el reconocimiento de la pluralidad epistémica, el respeto profundo por la diferencia, y la necesidad de crear relaciones horizontales entre culturas. No se trata únicamente de incorporar elementos culturales a sistemas preexistentes, sino de reestructurar los marcos políticos, sociales y epistémicos desde los cuales se construyen las relaciones entre saberes, territorios y comunidades. En el contexto del pueblo Cenu, este enfoque permite comprender y abordar la revitalización de los saberes ancestrales no como un acto de conservación folclórica, sino como una estrategia de autodeterminación cultural.

Según Walsh (2010) El enfoque intercultural concibe la interculturalidad crítica como un proceso político-epistémico que trasciende la simple coexistencia cultural. El enfoque intercultural, en su visión, implica desestabilizar las estructuras coloniales que han configurado las relaciones entre saberes y culturas, particularmente aquellas que han invisibilizado los conocimientos ancestrales y comunitarios. Esta propuesta no se limita al sistema educativo, sino que abarca el Estado, el territorio y la construcción del sujeto colectivo. Desde este enfoque al cuestionar la subordinación de los saberes Cenu al modelo occidental y al proponer una alternativa pedagógica construida desde el territorio y con la comunidad. La revitalización de los saberes se inscribe así en una estrategia de descolonización cultural y epistémica.

Por otro lado, Cullen (2002) plantea que el enfoque intercultural debe entenderse como una ética del reconocimiento del otro y como una forma de justicia cognitiva que pone en diálogo sistemas de conocimiento históricamente jerarquizados. Este enfoque exige superar la

monoculturalidad implícita en los discursos del desarrollo y la modernidad, generando espacios donde los sujetos puedan ejercer plenamente su derecho a pensar y vivir desde sus propias matrices culturales. En este sentido se busca desde este proyecto el poder reconocer al Cabildo Cenu como un sujeto colectivo con saberes legítimos. Al articular esos saberes al currículo y al proceso educativo, estás realizando un ejercicio concreto de justicia cognitiva y fortalecimiento de autonomía cultural.

Del mismo modo, Torres (2006) propone el enfoque intercultural como emancipación y transformación social señaló, que la interculturalidad no puede reducirse a un enfoque técnico o decorativo; debe entenderse como un proceso de emancipación sociocultural que reconfigura las relaciones entre culturas desde una base crítica. El enfoque intercultural que ella propone implica reconocer que la diversidad no es un obstáculo, sino un punto de partida para la transformación social y política de los pueblos históricamente subordinados, de esta forma la recuperación de los saberes ancestrales no se plantea como una actividad cultural secundaria, sino como parte de un proceso de reconfiguración identitaria y política del pueblo Cenu frente a las formas de exclusión estructural que han vivido.

En el mismo sentido Mejía (2012) propone el enfoque intercultural como territorialización y diálogo entre conocimientos, plantea que el enfoque intercultural debe ser territorializado, es decir, debe construirse desde las prácticas, lenguajes y formas de vida de las comunidades. Para él, la interculturalidad no se decreta desde arriba ni se enseña como contenido, sino que se vive en el diálogo horizontal entre saberes, lo cual exige metodologías participativas y comunitarias que permitan articular el conocimiento local con el espacio educativo, comunicativo y político. Desde esta perspectiva se propone este enfoque desde la aplicación de una metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), en la cual los

miembros del Cabildo Cenu son coautores del proceso investigativo. El diálogo intercultural no es simulado ni impuesto, sino construido desde las prácticas de vida y la memoria histórica del territorio.

Saberes Ancestrales

Los saberes ancestrales constituyen un sistema integral de conocimientos construidos históricamente por los pueblos indígenas a partir de su experiencia con el entorno natural, espiritual y social. Estos saberes se manifiestan en prácticas cotidianas como la medicina tradicional, la agricultura, la oralidad, la espiritualidad y la organización comunitaria. Los saberes ancestrales son sistemas de conocimiento integral que se han construido históricamente desde la experiencia colectiva con el territorio, la espiritualidad, la naturaleza y las relaciones sociales. No pueden reducirse a meros conocimientos empíricos; son parte de una cosmovisión viva (Toledo, 2003).

En consecuencia, este mismo autor señala que los saberes tradicionales no solo se basan en la observación empírica, sino en una profunda relación espiritual y simbólica con el territorio, donde la vida humana no se separa de la naturaleza, sino que se inscribe en un todo interdependiente. Así, estos conocimientos no pueden reducirse a técnicas aisladas, pues forman parte de una cosmovisión colectiva que orienta el sentido de la vida.

Para los pueblos indígenas de Colombia, como el Cabildo de El Mamón, estos saberes son fundamentales para la construcción de identidad, la preservación del equilibrio territorial y la continuidad de sus formas propias de vida. Sin embargo, su legitimidad ha sido históricamente negada por el saber hegemónico occidental (Gómez, 2017).

Los saberes tradicionales son sistemas racionales de conocimiento que no se disocian de lo espiritual, lo simbólico, ni de lo relacional con la naturaleza (Leff, 2004, p. 27). Esto

constituye una crítica directa a la concepción occidental y moderna del conocimiento, basada en la separación radical entre sujeto y objeto, razón y emoción, ciencia y espiritualidad. En contraste, Leff reivindica que los saberes tradicionales, como los que posee el pueblo indígena Cenu, no fragmentan el mundo, sino que lo comprenden desde una lógica holística, integradora e interrelacional.

En este sentido, la racionalidad de los pueblos indígenas no puede ser juzgada bajo los parámetros de la racionalidad eurocéntrica. La cita rompe con el prejuicio de que lo ancestral es irracional, mágico o arcaico, y lo reemplaza por una visión en la que espiritualidad, simbolismo y relación con la naturaleza son dimensiones legítimas y constitutivas del conocimiento.

Estos saberes, en el contexto Cenu, incluyen la medicina natural, la lengua materna, los rituales de sanación, las técnicas agrícolas tradicionales, las narrativas orales, el tejido artesanal y la espiritualidad colectiva (Bonfil Batalla, 1990; Ministerio de Cultura, 2021).

Diálogo de Saberes y Epistemologías Plurales

El diálogo de saberes es una herramienta ética, epistémica y metodológica que propicia encuentros respetuosos entre diferentes formas de conocimiento. Boaventura de Sousa Santos (2010) lo denomina ecología de saberes, que propone romper con el monocultivo epistemológico y reconocer la pluralidad del conocimiento humano.

No hay ignorancia ni conocimiento absolutos. Todo saber es saber contextual (De Sousa Santos, 2010, p. 26). Esta afirmación de Boaventura de Sousa Santos cuestiona de forma radical la lógica moderna y eurocéntrica que ha jerarquizado los saberes humanos, asignando a unos el estatus de ciencia verdadera y a otros particularmente los saberes indígenas y populares el calificativo de ignorancia, superstición o mito.

Santos propone una epistemología plural, donde el conocimiento no es universal ni

neutro, sino situado en contextos culturales, históricos, territoriales y lingüísticos específicos.

Desde esta perspectiva:

Todo conocimiento es válido dentro de su propio horizonte cultural y funcional.

No hay una única forma correcta de conocer el mundo, sino múltiples racionalidades que deben dialogar sin ser jerarquizadas.

El conocimiento no puede desvincularse del lugar desde donde se produce, ni de las relaciones sociales, políticas y simbólicas que lo rodean.

Esto se opone directamente a la epistemología colonial que ha impuesto como superiores los saberes occidentales y ha negado la racionalidad de los conocimientos ancestrales.

Por otro lado, Gudynas (2011) sostiene que el diálogo de saberes no debe implicar fusión ni homogeneización, sino articulación entre diferencias en condiciones de horizontalidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental dentro de las epistemologías del Sur y de la educación intercultural crítica: el diálogo entre distintos sistemas de conocimiento como el saber académico occidental y los saberes ancestrales no debe convertirse en un proceso de asimilación ni en una integración forzada.

Al señalar que el diálogo de saberes no debe implicar fusión ni homogeneización, Gudynas llama la atención sobre el peligro de diluir las diferencias culturales en un discurso supuestamente integrador, donde lo indígena es absorbido por lo dominante, sin transformarlo. Por el contrario, el autor propone una articulación, es decir, un encuentro entre saberes desde sus diferencias, donde cada uno mantenga su autonomía, racionalidad y valor.

La horizontalidad es clave en este planteamiento. Para que exista verdadero diálogo, no puede haber una jerarquía epistémica entre los participantes. Esto implica que el saber Cenu no sea subordinado al saber escolar, sino que se le reconozca como igual en dignidad y potencia.

Colonialidad del Saber y Decolonización Educativa

El concepto de colonialidad del saber se refiere al proceso histórico por el cual se impuso un sistema epistémico europeo que jerarquizó los conocimientos y deslegitimó los saberes indígenas, afrodescendientes y populares. *“El eurocentrismo no sólo impuso un modo de producir conocimiento, sino también una idea de lo humano, de lo civilizado y de lo educable”* (Quijano, 2000, p. 12), lo anterior sintetiza una de las críticas más profundas de la teoría de la colonialidad del saber. En ella, se revela que el colonialismo no solo fue una dominación económica o territorial, sino también epistémica y ontológica: es decir, una forma de controlar lo que se considera conocimiento válido y quiénes son considerados sujetos legítimos de ese conocimiento.

El eurocentrismo, según Quijano, no solo colonizó los territorios, sino también las mentes, los sistemas educativos y los criterios de humanidad. En este marco:

Lo occidental se estableció como sinónimo de razón, ciencia, progreso y civilización. A los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos se les negó la categoría de educables, racionales o modernos.

Se impuso una idea única de ser humano, con base en valores europeos, patriarcales y blancos, lo que generó una deshumanización sistemática del otro no-occidental.

Por lo tanto, mediante esta propuesta pedagógica intercultural, lo que se busca es justamente revertir este proceso, al:

Reconocer que el pueblo Cenu es sujeto pleno de conocimiento, de humanidad y de educabilidad.

Devolverle a la comunidad su papel como productora legítima de saberes, y no solo como receptora de contenidos externos.

Revitalizar y dignificar los saberes ancestrales, no como folklore, sino como fuentes racionales, prácticas, espirituales y científicas en su propio marco cultural.

Del mismo modo, desde esta crítica, la decolonización educativa se presenta como una urgencia política y pedagógica (Bhabha, 1994; Escobar, 2007; Lander, 2000), teniendo en cuenta lo anterior, la necesidad de transformar la educación desde sus cimientos, al reconocer que el sistema escolar moderno no es neutral, sino que está atravesado por estructuras de poder coloniales. Ellos han coincidido en que la colonización no fue únicamente una ocupación territorial, sino un proceso de imposición de formas de pensar, hablar, conocer y educar. En este marco, la educación no puede verse como un simple instrumento de desarrollo, sino también como un campo de disputa ideológica y epistémica.

Etnoeducación

La educación para los pueblos indígenas debe ser construida desde sus propias realidades, lenguas y prácticas culturales; sólo así podrá responder a su identidad y fortalecer su proyecto histórico (Vasco, 1993). Se parte del principio de que la educación debe dejar de ser una herramienta de asimilación cultural para convertirse en un proceso de fortalecimiento identitario y político. Su enfoque de educación propia plantea que los contenidos, metodologías y lenguajes deben surgir del contexto vital de las comunidades indígenas.

Esta perspectiva ofrece una base conceptual potente para la construcción de una propuesta pedagógica genuinamente Cenu. No se trata de añadir contenidos indígenas al currículo oficial, sino de rediseñar la educación desde el interior de la comunidad, visibilizando sus prácticas de medicina tradicional, sus lenguas, espiritualidad, técnicas agrícolas y memoria oral como ejes articuladores del aprendizaje.

El legado de Vasco reivindica la autonomía educativa como una forma de resistencia y

continuidad cultural, lo cual se expresa claramente en la intención de la investigación de reconstruir la educación desde los saberes del territorio.

Por otro lado, según la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 Los grupos étnicos tienen derecho a una educación que desarrolle y preserve su identidad cultural, lengua, tradiciones y conocimientos propios (Congreso de Colombia, 1994, artículos 55-61). Desde esta ley contemplada se reconoce la etnoeducación como un derecho constitucional de los pueblos étnicos en Colombia.

Este reconocimiento no sólo valida la diferencia cultural, sino que otorga el carácter de educación con identidad como política pública. Lo que legitima la integración curricular de los saberes Cenu como una acción no solo pedagógica, sino también de justicia social y reparación cultural. Además, exige que el Estado apoye procesos de formación docente, diseño curricular y producción de materiales desde la cosmovisión de los pueblos originarios.

Como se evidencia en la Constitución Política de Colombia, se reconoce el derecho de los miembros de los grupos étnicos a recibir una educación que respete y desarrolle su identidad cultural, así como el derecho de los padres a escoger el tipo de educación para sus hijos (Constitución Política de Colombia, 1991, arts. 7, 68 y 70).

Del mismo modo, Colmenares (2005) afirma, que la etnoeducación debe asumirse como una reconstrucción de la memoria histórica, capaz de resistir la imposición de saberes ajenos y revalorizar el conocimiento propio. Colmenares plantea que la etnoeducación no debe entenderse sólo como una estrategia pedagógica, sino como un proceso político-cultural de descolonización. En su visión, la memoria histórica no es un simple relato del pasado, sino un tejido de saberes, prácticas y significados que sostienen la identidad colectiva.

Este enfoque es crucial, ya que la revitalización de los saberes Cenu no se propone como

un rescate folclórico, sino como una reconstrucción integral del ser comunitario. Colmenares también advierte sobre el peligro de las formas decorativas de inclusión cultural que terminan reforzando la hegemonía del conocimiento occidental. Por esta razón se apuesta por un rediseño curricular que recupere la memoria viva del Cabildo y lo posicione como sujeto activo y productor de conocimiento.

Currículo Contextualizado

Un currículo contextualizado no es solo una adaptación de contenidos. Implica transformar los marcos de referencia, los métodos y los actores del proceso educativo (Bartolomé, 2002). En contextos indígenas, esto requiere incorporar los saberes, prácticas y lenguajes locales como base del currículo (López, 2006; UNESCO, 2005).

Por otro lado, “La contextualización curricular no debe ser vista como estrategia de adaptación, sino como un ejercicio de soberanía epistemológica” (Mateo, 2011, p. 46). Esta afirmación rompe con la noción de contextualización curricular entendida como un ajuste superficial o técnico a las condiciones locales. En cambio, propone una visión más radical y transformadora: la contextualización del currículo es, o debe ser, una forma de recuperar el derecho de los pueblos a construir, validar y enseñar el conocimiento desde sus propias matrices culturales.

El concepto de soberanía epistemológica es clave aquí. Implica que las comunidades como el Cabildo Indígena Cenu de El Mamón no solo tienen derecho a ser educadas, sino a decidir qué enseñar, cómo enseñar y desde qué perspectivas culturales, históricas y territoriales. En otras palabras:

El currículo no debe imponer una visión externa del mundo, sino abrirse a las racionalidades, cosmovisiones y lenguajes propios de cada pueblo.

La contextualización no es un acto de traducción cultural subordinada, sino un acto de autodeterminación epistémica.

Esto implica cambiar el enfoque desde una educación para los pueblos indígenas a una educación desde y con ellos, respetando su autonomía cultural.

Identidad Cultural y Revitalización

La identidad cultural es el sentido de pertenencia a un grupo con valores, símbolos, prácticas y memorias compartidas. “La identidad no es un reflejo, sino una construcción discursiva que responde a relaciones de poder y resistencial” (Hall, 1996, p. 4). La identidad no es fija, sino un proceso dinámico de construcción subjetiva y colectiva, que se configura en la interacción con otros, el lenguaje, la historia y el territorio. En el contexto indígena, esta identidad se enraíza en la cosmovisión y se fortalece mediante la transmisión intergeneracional de los saberes ancestrales.

Tal como lo señala Bartolomé (2002), “la identidad indígena es inseparable de la cultura oral, de la memoria colectiva y del territorio ancestral que los sostiene” (p. 45). La erosión de los saberes propios representa entonces una amenaza directa a la identidad cultural de las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva, revitalizar la identidad cultural del Cabildo de El Mamón implica no solo rescatar conocimientos, sino generar condiciones para que las personas se reconozcan y resignifiquen en su cultura de origen.

La revitalización cultural es el proceso consciente y colectivo de recuperación, fortalecimiento y resignificación de prácticas culturales que están en riesgo de desaparecer. Según Antón (2014), este proceso requiere la participación de las comunidades y el reconocimiento institucional de sus derechos culturales.

La revitalización cultural, como señala Mendoza Zuany (2015), implica procesos activos de reapropiación de lo propio, que no buscan un retorno esencialista al pasado, sino una recreación desde el presente, para el futuro. Rivera Cusicanqui (2010) advierte que solo mediante la revitalización se puede superar la colonialidad interiorizada.

Revitalizar los saberes ancestrales no significa simplemente rescatar el pasado, sino construir nuevas formas de vida basadas en el valor de lo propio. Como lo señala Mendoza (2015), la revitalización implica una reterritorialización simbólica y educativa, donde los espacios formales (como la escuela) se convierten en escenarios para el reencuentro con el legado ancestral. En el caso del Cabildo de El Mamón, esta revitalización cultural requiere estrategias pedagógicas que no solo documenten los saberes, sino que los reactiven, los transmitan a las nuevas generaciones y los proyecten hacia el futuro.

En conclusión, el marco teórico-conceptual aquí desarrollado articula una red de categorías y enfoques que permiten comprender, problematizar e intervenir la realidad educativa del Cabildo Indígena Cenu de El Mamón. La relación entre saberes ancestrales, identidad cultural y educación intercultural crítica, sostenida por un diálogo de saberes y una pedagogía participativa, constituye no solo una alternativa teórica, sino una apuesta ética y política por la justicia epistémica y la dignificación cultural de los pueblos indígenas.

Marco Legal

El proyecto de investigación titulado "Revitalización de los saberes ancestrales del Cabildo Indígena de El Mamón a través de la educación intercultural" se inscribe en una perspectiva ética crítica, intercultural y decolonial, que reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derecho, portadores de sistemas propios de conocimiento, y protagonistas en la construcción de propuestas educativas pertinentes a sus contextos culturales, históricos y territoriales.

La investigación se fundamenta en los siguientes principios éticos:

Consentimiento libre, previo e informado: Toda participación será voluntaria y se solicitará consentimiento explícito, verbal o escrito, según las costumbres del Cabildo, antes de cualquier recolección de información. Este consentimiento será un proceso continuo y revisable en cualquier momento.

Respeto por la autonomía y la cosmovisión indígena: Se valorará y respetará la espiritualidad, los sistemas simbólicos, las formas de organización social y las prácticas tradicionales del Cabildo Indígena de El Mamón, evitando cualquier forma de imposición, jerarquización o distorsión cultural.

Participación horizontal: Se garantiza la participación real de la comunidad en todas las fases de la investigación, desde la formulación del problema hasta la validación de resultados. La comunidad no será objeto de estudio, sino sujeto colectivo del conocimiento.

Cuidado en el uso de los saberes ancestrales: Se evitará la apropiación indebida, comercialización o difusión sin autorización de los saberes tradicionales. La información se compartirá únicamente para fines académicos y educativos, con la aprobación de la comunidad y respetando sus protocolos.

Confidencialidad y protección de datos: Los datos personales y los relatos sensibles serán manejados con confidencialidad. Se respetará el anonimato de quienes lo deseen, y se asegurará el resguardo ético de los registros escritos, fotográficos o audiovisuales.

Devolución de resultados: Los hallazgos serán compartidos con la comunidad en espacios colectivos de retroalimentación, y se entregarán copias físicas y digitales de los productos generados (cartillas, informes, materiales pedagógicos).

No generar expectativas desmedidas: Se será transparente sobre los alcances del proyecto, sus tiempos, limitaciones y objetivos, para evitar falsas expectativas. Se buscará una relación de confianza, corresponsabilidad y respeto mutuo.

Este marco ético se articula con los principios establecidos en:

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

El Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales.

La Guía ética para la investigación con pueblos indígenas de Colombia (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2021). Y los lineamientos éticos de la educación intercultural y la IAP.

Marco Contextual

El Plan de Salvaguarda del Pueblo Cenu (Ministerio de Cultura, 2021) reconoce a los saberes ancestrales como patrimonio cultural inmaterial y define como una de sus líneas estratégicas su inclusión en los procesos educativos. Este documento exige una participación de sabedores, líderes culturales y autoridades tradicionales en la definición de propuestas pedagógicas propias.

“La educación es una herramienta clave para la salvaguardia del patrimonio inmaterial Cenu, siempre que esté al servicio del fortalecimiento de la identidad cultural” (Ministerio de Cultura, 2021, p. 62). Teniendo en cuenta lo anterior, El Plan Especial de Salvaguardia (PES) del Pueblo Cenu documento oficial del Ministerio de Cultura de Colombia expresa de forma clara la función estratégica que debe cumplir la educación en la protección del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos indígenas. No basta con que la educación mencione el patrimonio Cenu es necesario que se alinee éticamente con el fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo.

Este enunciado resalta dos aspectos clave, por un lado, la educación como herramienta de salvaguardia, es decir, como medio para preservar, transmitir y resignificar los saberes, lenguas, rituales, prácticas artísticas, sistemas de organización y espiritualidades del pueblo Cenu; y por el otro, la condición de pertinencia cultural: la educación solo cumple este papel si está al servicio de la identidad cultural, es decir, si reconoce el valor de los saberes ancestrales, permite su enseñanza activa y se construye desde el contexto territorial y simbólico del pueblo. Por tanto, esta visión rompe con una educación estandarizada y ajena, y promueve una educación territorializada, contextualizada y profundamente intercultural.

El presente proyecto se desarrolla en el corregimiento El Mamón, ubicado en el

municipio de Corozal, departamento de Sucre, al norte de Colombia. Esta región forma parte del Caribe colombiano, una zona caracterizada por una amplia diversidad étnica y cultural, donde se asientan comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas. En particular, El Mamón es uno de los territorios habitados por el pueblo Cenu, reconocido legalmente como cabildo indígena y sujeto colectivo de derechos según la Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley 21 de 1991 (Convenio 169 de la OIT).

La comunidad Cenu del corregimiento mantiene vivas numerosas prácticas ancestrales, tales como la medicina tradicional, los conocimientos agroecológicos, los rituales espirituales y la transmisión oral de su historia y cosmovisión. No obstante, estos saberes enfrentan un proceso de debilitamiento progresivo, provocado por la expansión de modelos educativos homogéneos, la influencia de procesos globalizadores, el desinterés generacional y la falta de políticas educativas interculturales eficaces.

En este territorio, la Institución Educativa El Mamón representa el principal escenario de formación formal para niños, niñas y jóvenes pertenecientes al cabildo indígena. Sin embargo, pese a encontrarse en un contexto indígena, su modelo pedagógico aún responde, en gran medida, a un currículo nacional estandarizado que no reconoce ni articula de manera efectiva los saberes y prácticas propias del pueblo Cenu. Esta situación evidencia una desconexión entre la escuela y la realidad sociocultural de sus estudiantes, limitando el desarrollo de procesos educativos relevantes, identitarios y emancipadores.

El entorno social del corregimiento está marcado por dinámicas comunitarias tradicionales, una fuerte presencia de liderazgo indígena a través del cabildo, y una estructura organizativa que privilegia el trabajo colectivo.

Metodología

La presente investigación se enmarca en una metodología coherente con su propósito central: revitalizar los saberes ancestrales del Cabildo Indígena de El Mamón mediante una propuesta educativa intercultural. En este sentido, la construcción del proceso pedagógico se fundamenta en tres principios orientadores: el reconocimiento de los saberes locales, la participación de la comunidad y el diálogo intercultural como ejes éticos, políticos y epistémicos que orientan la acción investigativa. A continuación, se exponen los fundamentos metodológicos que estructuran este estudio.

Paradigma: Sociocrítico

El paradigma sociocrítico constituye el marco epistémico de la investigación, al concebir el conocimiento como un proceso dialógico, participativo y emancipador, orientado a comprender críticamente la realidad social y transformarla a través de la acción colectiva (Habermas, 1987).

Este enfoque trasciende la visión positivista, que busca describir o explicar fenómenos, para centrarse en analizar las estructuras de poder, exclusión y dominación que configuran las dinámicas sociales. En el caso del Cabildo de El Mamón, este paradigma permite problematizar la hegemonía del conocimiento occidental y su impacto en la marginación de los saberes ancestrales, al tiempo que ofrece herramientas teóricas y metodológicas para su resignificación y revalorización mediante prácticas pedagógicas transformadoras.

Tipo de investigación: Investigación Acción Participativa (IAP)

Se adopta la Investigación Acción Participativa (IAP) como enfoque metodológico por su coherencia con los principios de autonomía, colectividad y participación propios del pueblo

Cenu. La IAP reconoce a los miembros del Cabildo no como objetos de estudio, sino como coautores del conocimiento, promoviendo una relación horizontal entre investigador y comunidad Según, Fals Borda, (1985). Este enfoque permite identificar de manera colectiva el problema de la invisibilización de los saberes ancestrales y construir conjuntamente estrategias pedagógicas interculturales que fortalezcan la identidad y la transmisión cultural. La IAP articula reflexión, acción y transformación en un proceso continuo de aprendizaje social, respetando el principio de autodeterminación cultural y las dinámicas colaborativas de la comunidad indígena.

Diseño de Investigación

El diseño de la presente investigación se fundamenta en la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como un proceso cíclico, reflexivo y transformador que articula de manera dialógica la investigación, la acción y la participación comunitaria. Este enfoque permitió desarrollar el estudio en estrecha relación con los actores del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón, reconociéndolos como sujetos activos en la construcción del conocimiento y en la interpretación de su propia realidad.

En coherencia con este método, el proceso investigativo se estructuró en varias fases interrelacionadas:

Fase de Exploración

Esta fase correspondió al acercamiento inicial al contexto comunitario y educativo.

Se realizaron encuentros con autoridades del Cabildo, sabedores ancestrales, docentes y miembros de la comunidad, con el propósito de identificar la problemática relacionada con la invisibilización de los saberes ancestrales.

Asimismo, se consolidó un diagnóstico preliminar que permitió reconocer las dinámicas

socioculturales, las tensiones entre la educación formal y los conocimientos tradicionales, y la necesidad de generar procesos de revitalización cultural. Esta etapa fue clave para establecer relaciones de confianza, validar la pertinencia del estudio y definir de manera participativa los ejes de análisis.

Fase de Diseño de los Instrumentos

Durante esta fase se diseñaron diversos instrumentos de recolección de información, tanto cualitativos como cuantitativos, alineados con los objetivos de la investigación y sustentados en el enfoque intercultural crítico. Estos instrumentos fueron construidos teniendo en cuenta el contexto sociocultural del Cabildo y validados con el acompañamiento de actores comunitarios.

Entre los principales instrumentos se encuentran:

Formulario diagnóstico (aplicado mediante herramientas digitales como Google Forms), orientado a identificar el nivel de conocimiento, valoración y práctica de los saberes ancestrales en la comunidad.

Guías de entrevistas semiestructuradas, dirigidas a sabedores ancestrales, líderes comunitarios, docentes y autoridades del Cabildo, con el fin de profundizar en las percepciones sobre la pérdida y transmisión de los saberes.

Guías de grupos focales, aplicadas a estudiantes y padres de familia, para promover la reflexión colectiva sobre identidad cultural, educación y pertenencia étnica.

Formatos de narrativas e historias de vida, orientados a recuperar experiencias significativas relacionadas con la medicina tradicional, la agricultura ancestral, la espiritualidad y la memoria cultural.

Matrices de observación, utilizadas en la observación no participante para registrar

prácticas culturales, interacciones comunitarias y dinámicas educativas.

Fase de Aplicación de los Instrumentos

En esta fase se implementaron los instrumentos en dos escenarios: el ámbito comunitario (Cabildo) y el educativo (Institución Educativa El Mamón). Se garantizó la participación de los actores, el consentimiento informado y el respeto por los tiempos y dinámicas culturales de la comunidad.

Fase de Análisis e Interpretación

La información recolectada fue sistematizada mediante matrices categoriales y analizada a partir de categorías teóricas y emergentes. Se empleó el análisis temático para el componente cualitativo y estadística descriptiva para los datos cuantitativos, permitiendo la triangulación de la información.

Fase de Reflexión y Construcción Colectiva

Siguiendo la lógica de la IAP, los resultados fueron socializados con la comunidad, promoviendo procesos de reflexión conjunta, validación de hallazgos y construcción colectiva de alternativas orientadas a la revitalización de los saberes ancestrales.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La recolección de información en esta investigación se desarrolló mediante un conjunto de técnicas cualitativas y cuantitativas orientadas a comprender la realidad sociocultural del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón desde una perspectiva participativa y crítica.

Observación no Participante.

Entendida como una estrategia metodológica que permite al investigador involucrarse de manera directa y reflexiva en el contexto sociocultural, interactuando con los actores sin alterar

sus dinámicas naturales. Desde una perspectiva teórica, esta técnica se fundamenta en los aportes de Geertz (1987), quien plantea la necesidad de una “descripción densa” para comprender los significados culturales que subyacen en las prácticas sociales. Su aplicación en esta investigación permitió registrar prácticas cotidianas, rituales, encuentros comunitarios y formas de transmisión de saberes ancestrales. De manera específica, se realizó la observación de tres clases escolares en la Institución Educativa El Mamón, con el propósito de analizar las categorías de identidad cultural, integración curricular de saberes ancestrales y diálogo intercultural. Los hallazgos y registros se consignaron en un diario de campo, anexo al presente trabajo, que recoge descripciones, reflexiones y análisis interpretativos de cada observación. (Ver anexo 3)

Entrevistas Semiestructuradas.

Las entrevistas semiestructuradas son una técnica de recolección de información propia de la investigación cualitativa que se caracteriza por combinar una guía previa de preguntas con la flexibilidad necesaria para profundizar en las respuestas de los participantes. Este tipo de entrevista permite explorar significados, percepciones, experiencias y conocimientos desde la perspectiva de los sujetos, favoreciendo la construcción de información rica, contextualizada y abierta (Taylor & Bogdan, 1987; Hernández Sampieri et al., 2014). dirigidas a sabedores tradicionales, autoridades del Cabildo Cenu, docentes, directivos, administrativos y estudiantes, con el fin de obtener relatos y perspectivas sobre la valoración, enseñanza y práctica de los saberes propios. (Ver anexo 3).

Grupos Focales.

Grupos focales con jóvenes estudiantes del Cabildo, orientados a explorar percepciones sobre identidad, cultura y educación, favoreciendo el diálogo colectivo y la co-construcción de

significados en torno a la revitalización cultural.

Desde lo teórico, los grupos focales constituyen una técnica de investigación cualitativa que permite recolectar información a partir de la interacción grupal, mediante la discusión guiada sobre un tema específico. Esta técnica se basa en la idea de que el conocimiento y los significados se construyen socialmente a través del diálogo, la confrontación de ideas y la reflexión colectiva (Krueger & Casey, 2015; Morgan, 1997).

Los grupos focales se caracterizan por reunir a un conjunto de participantes con características comunes, quienes, bajo la orientación de un manejo moderador, comparten experiencias, percepciones y opiniones en torno a un fenómeno determinado. A diferencia de otras técnicas individuales, esta metodología permite identificar consensos, disensos, representaciones colectivas y dinámicas culturales que emergen en la interacción social. (Ver anexo 3).

Narrativas Orales y Testimonios como Fuentes Vivas de los Saberes Ancestrales.

Desde lo teórico, las narrativas orales y los testimonios constituyen una estrategia metodológica cualitativa orientada a la recuperación de experiencias, memorias y saberes desde la voz de los propios sujetos. Esta técnica se fundamenta en enfoques interpretativos y socioculturales que reconocen el relato como una forma legítima de producción de conocimiento, especialmente en contextos donde la tradición oral es el principal medio de transmisión cultural (Bruner, 1991; Ricoeur, 2004).

Las narrativas orales permiten reconstruir la historia, la identidad y la cosmovisión de los pueblos, mientras que los testimonios aportan una dimensión vivencial y subjetiva que evidencia cómo los individuos interpretan su realidad. En comunidades indígenas, estas formas de expresión son esenciales, ya que los saberes ancestrales como la medicina tradicional, las

prácticas agrícolas, los rituales y la memoria histórica se transmiten principalmente a través de la oralidad.

Las narrativas orales y los testimonios se utilizaron en esta investigación debido a su pertinencia para recuperar y comprender los saberes ancestrales del Cabildo Indígena Cenu desde la experiencia directa de sus portadores, especialmente sabedores, adultos mayores y líderes comunitarios.

Su uso fue fundamental porque:

Permiten rescatar la memoria histórica y cultural del Cabildo, visibilizando conocimientos que no se encuentran registrados en fuentes escritas.

Facilitan la comprensión de la cosmovisión indígena, al recoger relatos sobre prácticas tradicionales, espiritualidad y relación con el territorio.

Contribuyen a la revalorización de la oralidad como medio legítimo de transmisión del conocimiento ancestral.

Favorecen la participación de la comunidad, junto con el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP).

Posibilitan identificar procesos de pérdida, transformación o resistencia cultural, a partir de las experiencias narradas por los participantes.

En este estudio, las narrativas y testimonios no solo funcionaron como técnica de recolección de información, sino también como un proceso de reconocimiento y dignificación de los saberes propios, fortaleciendo la identidad cultural y el diálogo valorando la palabra como expresión legítima de la memoria colectiva y del conocimiento tradicional.

Finalmente, se aplicaron encuestas diagnósticas y evaluativas para establecer una línea base sobre el grado de invisibilización de los saberes ancestrales y valorar los avances logrados

en su integración al proceso educativo intercultural. Estas técnicas complementarias permitieron triangular la información y fortalecer la validez interpretativa de los resultados (Ver anexo 5).

Población y Muestra

La población objeto de estudio está constituida por los miembros del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento del El Mamón con un total de 930 miembros del cabildo en el corregimiento, ubicado en el municipio de Corozal, departamento de Sucre. Esta comunidad está compuesta por diversas generaciones que comparten prácticas culturales, formas organizativas y saberes ancestrales propios, que se expresan en ámbitos como la medicina natural, la agricultura tradicional, la espiritualidad, las narrativas orales y las expresiones culinarias.

Por su parte, la muestra utilizada para el presente estudio fue de tipo intencional y no probabilística (Hernández-Sampieri et al, 2010), seleccionada con base en criterios de participación en los procesos culturales, educativos y comunitarios del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón. Se optó por este tipo de muestra debido a que la investigación, desde el enfoque cualitativo y la Investigación Acción Participativa (IAP), privilegia la profundidad interpretativa y la co-construcción de significados sobre la representatividad estadística (Baena Paz, 2017; Monje, 2011).

La muestra de este estudio fue seleccionada mediante un muestreo intencional no probabilístico, fundamentado en criterios de participación, pertinencia cultural y experiencia en los procesos educativos y comunitarios del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón, ubicado en el municipio de Corozal, Sucre. La selección de los participantes se guió por el principio de saturación teórica, privilegiando la profundidad y diversidad de las experiencias aportadas, por encima de la representatividad numérica.

En total, se contó con la participación de 60 personas, distribuidas equitativamente entre

30 hombres y 30 mujeres, cuyas edades oscilan entre los 15 y los 75 años. Esta diversidad etaria permitió recoger perspectivas intergeneracionales clave para comprender las dinámicas de transmisión, pérdida y recuperación de los saberes ancestrales en la comunidad. La muestra incluyó sabedores tradicionales, autoridades del cabildo, estudiantes de educación media, docentes y padres de familia, todos ellos actores clave en la vida cultural y educativa del territorio.

La muestra estuvo conformada por un total de 60 participantes, distribuidos de la siguiente manera:

Tres (3) Miembros de las autoridades del Cabildo Indígena Cenu como él (gobernador del resguardo, el secretario del cabildo, Sabedor ancestral.)

Directivos y administrativos de la Institución educativa el Mamón. (Rector y Coordinador)

Docentes: siete (7) docentes pertenecientes al Cabildo Cenu que laboran en la Institución Educativa El Mamón, con experiencia en procesos educativos interculturales.

Estudiantes: veintitrés (20) jóvenes de los grados 10° y 11° caracterizados como miembros del Cabildo por la Institución Educativa El Mamón.

Padres y madres de familia: treinta (30) miembros de la comunidad, quienes tienen un rol activo en la transmisión cultural familiar y comunitaria.

A partir del diagnóstico realizado, se identificó como principal problemática común a todos los actores involucrados la invisibilización de los saberes ancestrales en el Cabildo Indígena Cenu, especialmente en contextos formales como la Institución Educativa El Mamón. Este hallazgo proporcionó una base sólida y bien sustentada para orientar las siguientes fases de la intervención.

Análisis y Resultados

Saberes ancestrales, memoria colectiva e identidad cultural del pueblo Cenu presentes en la Institución Educativa El Mamón y en la comunidad del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón

Encuesta Diagnóstica

En este proyecto, la encuesta diagnóstica tiene el propósito de evaluar el nivel de conocimiento, valoración y apropiación de los saberes ancestrales.

Su aplicación permitió:

Identificar el grado de desconocimiento inicial de los saberes ancestrales, especialmente en los estudiantes.

Evidenciar la débil articulación entre el currículo escolar y los conocimientos tradicionales.

Reconocer las percepciones de la comunidad frente a la pérdida de prácticas culturales.

Establecer una línea base diagnóstica, que posteriormente fue contrastada con encuestas evaluativas para medir cambios derivados de las estrategias pedagógicas implementadas.

La encuesta diagnóstica fue un instrumento clave dentro del enfoque mixto, al aportar información cuantificable que permitió complementar y triangular los hallazgos obtenidos con técnicas cualitativas como entrevistas, grupos focales y narrativas. (Ver tabla 1)

Tabla 1*Resultados de Aplicación de Formulario de Diagnóstico*

Categorías	Evidencias Recolectadas	Conclusión Parcial	Estrategias Recomendadas
Papel de la escuela, medios y migración	Frases como -la escuela no hace nada, -no hay estrategias, -no hay docentes con sentido de pertenencial.	Hay un vacío institucional en la integración de saberes ancestrales, especialmente en la escuela.	Incluir formación en etnoeducación y currículo contextualizado en instituciones educativas.
Interés de las nuevas generaciones	El 66.7% dijo -Sí y 33.3% - Tal vez; nadie respondió -No.	Existe disposición de los jóvenes, aunque debilitada por el entorno.	Diseñar estrategias pedagógicas que motiven a los jóvenes desde su realidad y lenguaje.
Consecuencias de la pérdida cultural	-No hay cultural, -Falta de identidad, -Pérdida de conocimientos valiosos.	Hay una crisis de identidad cultural que afecta la memoria colectiva.	Crear espacios comunitarios de reconstrucción cultural y curricular.

Relación intergeneracional y territorial	<ul style="list-style-type: none"> -No hay transmisión, -No hay respeto. -Se perdió la lengua materna. 	Se ha roto la cadena de transmisión de saberes entre mayores y jóvenes.	Fortalecer los vínculos intergeneracionales mediante prácticas compartidas en la escuela y comunidad.
Soluciones propuestas por la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> -Capacitaciones, -Charlas, -Educación intercultural, -Proyectos culturales. 	La comunidad identifica la educación como clave para la revitalización.	Desarrollar un plan de formación cultural basado en metodologías participativas.

Nota. Se realiza las descripciones de las categorías según la encuesta.

Los resultados revelan una preocupante pérdida de conexión entre la escuela y los saberes tradicionales. El 96,6% de los participantes manifestó que los saberes ancestrales no están siendo valorados ni visibilizados en los procesos educativos. (Ver figura 1)

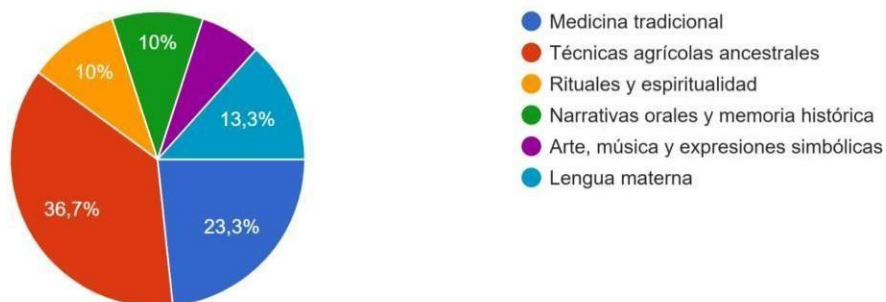
Figura 1*Invisibilización de saberes ancestrales*

Nota. Se evidencia la pérdida de saberes ancestrales en la comunidad.

Además, se identificaron los saberes en mayor riesgo de desaparecer, según la percepción de la comunidad: el 36,7% señaló las técnicas agrícolas tradicionales, el 36,3% la medicina ancestral basada en plantas, el 13,3% la lengua materna, el 10% los rituales y la espiritualidad, otro 10% las narrativas orales y la memoria histórica, y un 10% las expresiones simbólicas y el arte tradicional. (Ver figura 2)

Figura 2

Saberes ancestrales en riesgo de desaparecer



Nota. Resultados de la encuesta saberes en riesgo.

Lo anterior permite evidenciar una fractura significativa entre la institución escolar y los saberes tradicionales, lo que puede interpretarse desde la perspectiva de la colonialidad del saber propuesta por Aníbal Quijano (2000). Según este autor, los sistemas educativos modernos han privilegiado históricamente el conocimiento occidental como único referente legítimo, relegando los saberes ancestrales a una posición subalterna. El hecho de que el 96,6% de los participantes perciban que dichos saberes no son valorados ni visibilizados confirma la persistencia de una matriz epistémica colonial que invisibiliza los conocimientos propios y limita su transmisión intergeneracional.

Desde la interculturalidad crítica, planteada por Catherine Walsh (2009), esta desconexión no solo representa una ausencia curricular, sino una forma estructural de exclusión epistemológica. La escuela, al no integrar los saberes comunitarios, reproduce relaciones de poder que jerarquizan los conocimientos científicos sobre los saberes locales, debilitando la identidad cultural y la pervivencia simbólica de los pueblos originarios. La pérdida de técnicas

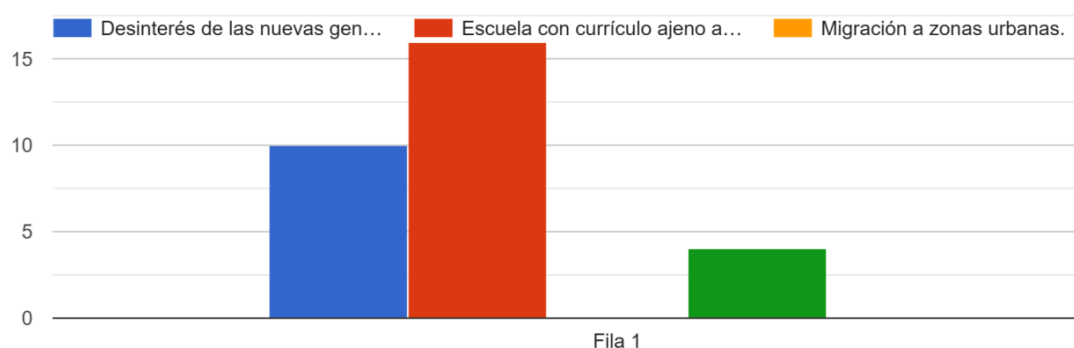
agrícolas tradicionales y de la medicina ancestral basada en plantas señaladas como los saberes con mayor riesgo (36,7% y 36,3%) refleja un proceso de desplazamiento cultural vinculado a la modernización educativa y productiva, que descontextualiza el aprendizaje del territorio.

Asimismo, la disminución de la lengua materna, las narrativas orales y las expresiones simbólicas puede analizarse a la luz de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), quien advierte que cuando la educación se desvincula de la cultura del educando, se generan procesos de alienación y pérdida de sentido. La escasa presencia de rituales, espiritualidad y memoria histórica en la escuela evidencia una ruptura en el diálogo de saberes, entendido por Boaventura de Sousa Santos (2010) como condición necesaria para la justicia cognitiva y la ecología de saberes.

En cuanto a las causas del problema, la comunidad identificó la falta de integración de los saberes ancestrales en el currículo escolar, la escasa participación de sabedores en los procesos educativos, y la influencia de factores externos como la migración, la tecnología y las religiones. Estos elementos han debilitado los vínculos intergeneracionales y territoriales, generando una ruptura en la transmisión del conocimiento y una desvalorización cultural progresiva. (Ver figura 3)

Figura 3

Percepción sobre las razones de la problemática



Nota. Reconocimiento de la problemática.

Pese a este panorama, la respuesta comunitaria fue contundente: el 100% de los encuestados expresó su disposición a participar en actividades educativas orientadas a rescatar estos saberes. Se propusieron estrategias como la implementación de una educación intercultural crítica, el diseño de asignaturas sobre la cultura Cenu, la realización de charlas y capacitaciones, así como la creación de proyectos pedagógicos en los que se integren el conocimiento ancestral y las prácticas escolares.

Este diagnóstico confirma la necesidad urgente de transformar la escuela en un espacio de diálogo de saberes, en el que la cultura Cenu sea reconocida no solo como objeto de estudio, sino como fundamento epistémico legítimo en los procesos educativos del territorio.

Resultado de Entrevistas Semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, miembros del Cabildo Indígena Cenu, madres y padres de familia, así como a líderes comunitarios del corregimiento El Mamón (Corozal, Sucre), permitieron evidenciar de forma contundente la preocupación generalizada por la pérdida progresiva de los saberes ancestrales en la comunidad. Todos los participantes coincidieron en que se está produciendo un acelerado proceso de desconexión entre la escuela,

los jóvenes y el legado cultural Cenu, situación que compromete gravemente la identidad, la autonomía y el futuro del pueblo.

Desde la voz de los docentes, se reconoció que, si bien la población estudiantil está caracterizada como perteneciente al Cabildo Cenu, no existe un proyecto educativo institucional (PEI) que contemple la inclusión de saberes ancestrales, ni una estrategia pedagógica específica para su enseñanza. Expresaron además no contar con la formación necesaria para transmitir estos conocimientos y señalaron que la única asignatura cultural implementada es la de

Afrocolombianidad, la cual, aunque valiosa, no responde al contexto indígena ni representa el legado Cenu.

Esta crítica es respaldada por las madres y padres de familia, quienes lamentan que en la escuela no se enseñe a sus hijos sobre sus costumbres, valores, historia ni prácticas tradicionales. Señalan que los jóvenes no aprenden sobre las técnicas agrícolas ancestrales, la medicina tradicional, los rituales espirituales, la lengua materna, las narrativas orales ni las expresiones simbólicas que durante siglos configuraron la vida del pueblo Cenu.

En los relatos de líderes comunitarios y sabedores, emergen elementos profundamente significativos sobre el grado de pérdida cultural. El gobernador del cabildo, por ejemplo, manifestó “Su la lengua materna desapareció hace más de 200 años, y que actualmente ni siquiera se conoce su abecedario” agregó. “Nadie recuerda cómo se hablaba ni cómo se escribía”. Manifestando con gran preocupación que las tierras heredadas por los ancestros están siendo abandonadas, pues los jóvenes no desean cultivarlas ni reconocen su valor simbólico y vital. Esta situación, advierte, pone en riesgo la seguridad alimentaria del territorio. Asimismo, se destacó que prácticas como el tratamiento del mal de ojo en niños, la sanación de fracturas o lesiones musculares, y la atención con plantas medicinales ante picaduras de serpientes están

desapareciendo rápidamente. Otro participante manifestó “En la actualidad, solo queda un curandero especializado en picaduras, lo que representa una amenaza para nosotros una comunidad rural dedicada en su mayoría a la agricultura y ganadería”, Evidenciándose que la comunidad se encuentra expuesta constantemente a mordeduras venenosas y sin acceso inmediato a centros hospitalarios de nivel. Esto puede derivar en desenlaces fatales por falta de atención oportuna.

Los participantes también indicaron “ya nadie se acuerda que plantas sirven para una cosa y para la otra, todo eso se perdió” se percibe que las medicinas tradicionales, antes ampliamente utilizadas con plantas nativas de la región y sin costo alguno, ya no se aplican como antes. Esto representa una pérdida doble: del saber cultural y de una fuente accesible de salud, fundamental en una comunidad con limitaciones económicas.

Otro hallazgo importante se refiere a la transformación de los estilos de vida. La mayoría expresó que sus hijos han abandonado las costumbres ancestrales, atrapados por el uso excesivo de celulares y redes sociales, como bien lo decía un participante “ya los pelaos de hoy en día no quieren ir al monte, se la pasan pegaos en los teléfonos, con el tiempo no abra quien cultive, iremos a aguantar hambre” se destaca que hay una fractura intergeneracional. Manifiestan que muy pocos conocen su historia, su forma de vestir, de vivir o de cultivar, y que no hay quien ayude a rescatar esta identidad que está muriendo lentamente.

Las entrevistas revelan, en síntesis, una crisis cultural profunda, marcada por el olvido, el abandono institucional, la ruptura intergeneracional y la urgencia de una acción pedagógica y comunitaria que revierta este proceso. La comunidad clama por una propuesta de educación intercultural crítica que fortalezca la memoria colectiva, restituya la dignidad de los saberes indígenas y reactive el tejido cultural que históricamente los ha sostenido. Los resultados

obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas pueden ser interpretados a la luz del enfoque de la interculturalidad crítica propuesto por Catherine Walsh (2009), quien plantea que los sistemas educativos en América Latina han operado históricamente como dispositivos de reproducción de la colonialidad del saber, excluyendo, subordinando y deslegitimando los conocimientos propios de los pueblos indígenas.

En este sentido, la preocupación generalizada evidenciada por docentes, familias, sabedores y líderes comunitarios frente a la pérdida de los saberes ancestrales del pueblo cunu se corresponde con lo que Walsh (2009) denomina una negación estructural de la diversidad epistémica, donde la escuela no reconoce ni integra los conocimientos locales como parte legítima del proceso educativo. La ausencia de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que incorpore los saberes ancestrales y la falta de formación docente en este ámbito reflejan claramente esta problemática.

Asimismo, la desconexión entre los jóvenes y su legado cultural, manifestada en el desconocimiento de prácticas como la medicina tradicional, la agricultura ancestral y la lengua materna, puede comprenderse desde la crítica de Walsh a la educación monocultural, la cual impone una visión homogenizante del conocimiento que debilita las identidades culturales y promueve procesos de asimilación.

Los testimonios de los líderes comunitarios y sabedores, que evidencian la desaparición de prácticas fundamentales y la pérdida de conocimientos vitales para la supervivencia comunitaria, refuerzan la idea de que la colonialidad no solo afecta el plano simbólico, sino también las condiciones materiales de vida. En este caso, la pérdida de la medicina ancestral y de los conocimientos agrícolas no solo implica una ruptura cultural, sino también un riesgo para la salud y la seguridad alimentaria del Cabildo.

Desde esta perspectiva, Walsh (2009) propone la interculturalidad crítica no como una simple inclusión de contenidos culturales en el currículo, sino como un proyecto político, ético y epistémico orientado a transformar las relaciones de poder en el ámbito educativo. Esto implica reconocer a los saberes ancestrales como sistemas de conocimiento válidos y necesarios, y promover un verdadero diálogo de saberes en condiciones de horizontalidad.

En coherencia con lo anterior, los resultados de esta investigación evidencian la urgencia de avanzar hacia procesos educativos interculturales que no solo visibilicen los saberes del pueblo cenu, sino que los posicionen como eje central de la formación, contribuyendo así al fortalecimiento de la identidad cultural, la autonomía comunitaria y la pervivencia del conocimiento ancestral.

Resultados del Grupo Focal con Estudiantes

Los resultados del grupo focal aplicado a los estudiantes del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón (Corozal, Sucre) evidencian una marcada desconexión de las nuevas generaciones con su herencia cultural y su identidad étnica. En la técnica implementada se destacaron frases como *“no conocemos nuestra cultura, lo que hacían nuestros abuelos”* evidenciándose que la mayoría de los participantes manifestó no conocer ni comprender plenamente sus costumbres, tradiciones, historia ni el significado profundo de pertenecer al pueblo Cenu. La desconexión evidenciada en los estudiantes respecto a su cultura se explica desde la colonialidad del saber, donde el conocimiento occidental se impone como único válido, desplazando los saberes propios.

Esto se refleja en la ausencia de contenidos sobre la cultura cenu en el currículo escolar, lo que produce deslegitimación del conocimiento ancestral y ruptura en la transmisión intergeneracional. Esto explica por qué los estudiantes no conocen su cultura no es desinterés

individual, sino un efecto estructural del sistema educativo.

Uno de los hallazgos más relevantes fue el reconocimiento de esta carencia como una limitación en su formación integral, así como la manifestación de un deseo profundo de aprender más sobre su cultura varios participantes expresaron *“me interesa saber de mi cultura...”* entre estos muchos jóvenes indicaron que en la escuela no existe ninguna asignatura o espacio curricular que promueva el conocimiento y la valoración de la historia y saberes del pueblo Cenu. Además, identificaron que la educación recibida es ajena a sus realidades y no responde a su identidad colectiva, lo cual limita su sentido de pertenencia.

Respecto a su relación con el Cabildo, los estudiantes señalaron que muy pocos jóvenes participan activamente en las actividades comunitarias, debido en gran parte a que las reuniones que se convocan no están orientadas a procesos culturales ni pedagógicos, sino que se centran más en asuntos organizativos o administrativos. Esta percepción refuerza la desconexión entre el espacio escolar, el comunitario y el ámbito cultural.

No obstante, a pesar del distanciamiento actual, se evidenció un alto grado de interés y disposición por parte de los estudiantes para aprender y recuperar su legado cultural. En sus intervenciones manifestaron varios estudiantes frases como *“me gustaría que el colegio nos enseñara sobre nuestra cultura”* - *“Ojalá colocaran una asignatura que enseñara eso”* lo que

demuestra el anhelo de contar con una asignatura específica sobre la cultura Cenu en el currículo escolar, que les permita estudiar y reflexionar sobre su historia, sus símbolos, sus tradiciones, su lengua y sus prácticas cotidianas como pueblo indígena. Esto en relación con lo que Walsh plantea que la educación tradicional reproduce una lógica monocultural y homogenizante, lo cual coincide con lo expresado por los estudiantes al señalar que la educación *“no responde a su identidad”*. Por su parte, la propuesta de los estudiantes (asignaturas, talleres,

charlas) se alinea con la idea de Walsh de construir una educación basada en el diálogo de saberes, donde los conocimientos indígenas sean eje del proceso formativo.

Ante la ausencia de una asignatura formal, los estudiantes proponen que al menos se les brinden espacios de formación como charlas, talleres, procesos de capacitación y jornadas de sensibilización, que sirvan como estrategia inicial para comenzar a reconstruir el conocimiento sobre su identidad y fortalecer el orgullo de ser Cenu. Consideran que estas actividades podrían ofrecerse en coordinación entre la escuela y el Cabildo, articulando esfuerzos para revitalizar los saberes tradicionales desde una pedagogía viva, participativa y contextualizada.

Teniendo en cuenta la teoría planteada por Paulo Freire (1970) sobre la “Educación liberadora” El interés manifestado por los estudiantes “me interesa saber de mi cultura” puede interpretarse desde la pedagogía de Freire como un proceso de concienciación (conscientização).

Freire sostiene que la educación debe partir del contexto del estudiante y de su realidad cultural; cuando esto no ocurre, se genera una educación “bancaria”, desconectada y desmotivadora.

Esto explica por qué los estudiantes no se sienten identificados con la escuela y por qué desean aprender desde su propia cultura.

Por otro lado, desde la teoría que Identidad cultural y educación López (2006)

La pérdida de interés y participación en el Cabildo puede interpretarse como un debilitamiento de la identidad cultural, producto de la falta de educación contextualizada. López señala que cuando la escuela no integra la cultura propia, se produce un desarraigo cultural en las nuevas generaciones, lo cual coincide con los hallazgos y sustenta la relación directa entre educación descontextualizada y pérdida de identidad.

Estos resultados reafirman la necesidad urgente de implementar una propuesta

pedagógica intercultural crítica, que reconozca la importancia del diálogo de saberes y que promueva la inclusión de los saberes ancestrales en los procesos educativos como vía para el fortalecimiento identitario, la cohesión comunitaria y la protección del patrimonio cultural inmaterial del pueblo Cenu. Esto sustenta la necesidad de transformar el currículo, no solo añadir contenidos culturales de forma superficial.

Resultados del Grupo Focal con la Comunidad Adulta

De los resultados del grupo focal con la población adulta se destacan frases de participantes como la de un adulto mayor que es reconocido por conservar aún muchos saberes de su cultura expreso, “nuestra lengua se perdió hace mucho, recuerdo cuando era niño, que mis abuelos manejaban frases en el idioma de nuestros antepasados pero nunca me esmere por aprender” demostrando la pérdida ya antes corroborada en entrevistas e indagación que desconocen su lengua originaria, sus raíces, los rituales, la espiritualidad, las prácticas agrícolas y los saberes ancestrales transmitidos por sus abuelos y mayores, otro participante considerado uno de los sabedores de antaño expreso “como saber para donde vamos, si no sabemos nisiquiera de donde vinimos” Los testimonios de los adultos mayores y sabedores del Cabildo Indígena Cenu de El Mamón evidencian con claridad una ruptura profunda en la transmisión intergeneracional del conocimiento, particularmente en lo relacionado con la lengua originaria, la espiritualidad, las prácticas agrícolas y los saberes ancestrales. La expresión “nuestra lengua se perdió hace mucho...” no solo da cuenta de un hecho histórico, sino que revela un proceso de desestructuración cultural que ha impactado directamente la memoria colectiva del pueblo.

Desde una perspectiva teórica, este fenómeno puede comprenderse a partir de lo planteado por López (2006), quien sostiene que la pérdida de la lengua materna en los pueblos indígenas implica mucho más que la desaparición de un sistema de comunicación; representa la

pérdida de una forma particular de comprender el mundo, de nombrar la realidad y de transmitir el conocimiento cultural. En este sentido, la lengua es el eje articulador de la cosmovisión, por lo que su desaparición conlleva un debilitamiento significativo de la identidad cultural.

Asimismo, el testimonio del sabedor que afirma “como saber para donde vamos, si no sabemos ni siquiera de donde vinimos” refleja una crisis de identidad histórica y cultural, que puede ser interpretada desde la teoría de la colonialidad del saber de Quijano (2000). Este autor explica que los procesos coloniales no solo impusieron estructuras económicas y políticas, sino también una jerarquización del conocimiento que deslegitimó los saberes propios de los pueblos originarios, generando procesos de auto-desvalorización y olvido cultural.

En coherencia con lo anterior, Catherine Walsh (2009) plantea que esta pérdida no es un fenómeno aislado, sino el resultado de un sistema educativo monocultural que ha invisibilizado los saberes ancestrales, contribuyendo a la desconexión entre las nuevas generaciones y su legado cultural. La afirmación del adulto mayor sobre no haber aprendido la lengua, a pesar de haber tenido contacto con ella en su infancia, evidencia cómo estos procesos de invisibilización también operan a nivel subjetivo, generando desinterés o falta de apropiación en contextos donde dichos saberes no son valorados social ni institucionalmente.

Por otra parte, desde la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2010), esta situación puede entenderse como una forma de epistemicidio, es decir, la destrucción sistemática de sistemas de conocimiento no occidentales. La pérdida de prácticas como la medicina tradicional, los rituales espirituales o las técnicas agrícolas no solo implica un empobrecimiento cultural, sino también la desaparición de alternativas de conocimiento y de vida que han sido históricamente sostenibles y contextualizadas.

Sin embargo, estos testimonios también pueden interpretarse como un llamado a la

reconstrucción de la memoria colectiva, en línea con lo planteado por Freire (1970), quien sostiene que la toma de conciencia sobre la propia realidad es el primer paso hacia la transformación. El reconocimiento de la pérdida, expresado con preocupación por los sabedores, constituye un punto de partida para procesos de recuperación cultural y resignificación identitaria. En este sentido, la investigación evidencia que, aunque existe una pérdida significativa de los saberes ancestrales, también persiste una memoria latente en los adultos mayores, quienes se configuran como actores clave en los procesos de revitalización cultural. Esto refuerza la necesidad de generar espacios de diálogo intergeneracional que permitan recuperar, sistematizar y transmitir estos conocimientos a las nuevas generaciones, en coherencia con los principios de la educación intercultural crítica.

Resultados de la Observación no Participante

La observación no participante realizada en el Cabildo Indígena cenu del corregimiento El Mamón permitió evidenciar, de manera directa, la ausencia de prácticas pedagógicas interculturales en el entorno escolar, particularmente en “*áreas como ciencias sociales e historia*”. Durante las jornadas observadas, no se identificaron estrategias didácticas, contenidos curriculares ni recursos simbólicos que incorporaran o visibilizaran los saberes ancestrales del pueblo cenu, lo que confirma una desconexión estructural entre la escuela y el contexto sociocultural de los estudiantes.

Desde el enfoque de la educación intercultural crítica, esta situación puede interpretarse a partir de lo planteado por Tubino (2005), quien señala que muchos sistemas educativos en América Latina han adoptado una interculturalidad meramente formal o discursiva, sin generar transformaciones reales en el currículo ni en las prácticas pedagógicas. En este sentido, la ausencia de contenidos culturales observada refleja una interculturalidad funcional, que no

cuestiona las relaciones de poder ni la jerarquización del conocimiento.

Asimismo, Dietz (2012) plantea que la educación intercultural debe trascender la simple inclusión de la diversidad cultural y orientarse hacia una reconfiguración del currículo desde el reconocimiento de múltiples epistemologías. La falta de integración de saberes ancestrales en el aula observada en esta investigación evidencia que la escuela continúa operando bajo una lógica monocultural, donde el conocimiento indígena permanece excluido o invisibilizado.

Por su parte, Aguado (2003) sostiene que la educación intercultural implica no solo reconocer la diversidad, sino también incorporarla activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante metodologías contextualizadas que respondan a las realidades socioculturales de los estudiantes. La inexistencia de elementos simbólicos o pedagógicos asociados a la cultura cenu en el aula sugiere que no se está promoviendo una educación pertinente ni significativa para los estudiantes indígenas.

Desde otra perspectiva, Banks (2009), en su teoría de la educación multicultural, plantea que los sistemas educativos deben avanzar hacia niveles de transformación curricular en los que los contenidos, las prácticas y las relaciones pedagógicas sean replanteadas desde la diversidad cultural. En este caso, lo observado se ubica en un nivel inicial o superficial, donde no hay evidencia de transformación curricular ni inclusión sustantiva de la cultura local.

De igual manera, Sleeter (2011) argumenta que la falta de integración de las culturas minoritarias en el currículo escolar contribuye a la reproducción de desigualdades educativas y a la desvalorización de las identidades culturales de los estudiantes, lo cual se refleja en la baja apropiación cultural identificada en otras técnicas de esta investigación.

En conjunto, estos aportes teóricos permiten afirmar que la ausencia de prácticas interculturales observada no es un hecho aislado, sino la manifestación de un modelo educativo

que aún no ha transitado hacia una verdadera interculturalidad crítica. Por el contrario, se evidencia la persistencia de un currículo descontextualizado, que limita la construcción de identidad, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de los saberes ancestrales como fuentes legítimas de conocimiento.

En consecuencia, los hallazgos de la observación no participante refuerzan la necesidad de avanzar hacia un modelo educativo que incorpore de manera estructural los saberes del pueblo cenu, mediante prácticas pedagógicas situadas, culturalmente pertinentes y orientadas al diálogo de saberes, como base para una educación más equitativa, inclusiva y transformadora.

Esta realidad coincide con lo expresado por los docentes, quienes señalaron que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) no contempla líneas de acción concretas para la inclusión de saberes ancestrales, y que la única asignatura relacionada con lo étnico es Afrocolombianidad, la cual no responde a la cosmovisión ni a la herencia cultural Cenu.

Asimismo, se pudo constatar que las prácticas comunitarias ancestrales han disminuido notablemente. En los encuentros organizados por el cabildo, la asistencia juvenil fue escasa, y las actividades desarrolladas no tenían un enfoque pedagógico o de fortalecimiento cultural, tal como lo manifestaron los estudiantes durante el grupo focal. No se evidenció la enseñanza ni la práctica de la medicina tradicional, los rituales espirituales, la lengua materna ni las técnicas agrícolas heredadas, lo cual refleja una ruptura intergeneracional que preocupa profundamente a los sabedores y mayores de la comunidad.

Además, se observó que las expresiones culturales simbólicas, como el fandango, las danzas tradicionales, las narrativas orales y el arte ancestral, se encuentran prácticamente ausentes en los espacios públicos y escolares, siendo sustituidas por dinámicas ajenas al contexto indígena. Esta desarticulación fue reiterada en las entrevistas, donde se mencionó la desaparición

progresiva de curanderos, parteras, sanadores y sabedores que, en tiempos pasados, garantizaban la continuidad de estos conocimientos.

También fue evidente el impacto de la tecnología y el cambio generacional. Muchos jóvenes se mostraban más interesados en dispositivos móviles y redes sociales, mientras que sus mayores expresaron, con preocupación, que los hijos ya no acompañan las labores del campo ni muestran interés en aprender las prácticas tradicionales. Esta desconexión entre jóvenes y territorio, y entre jóvenes y mayores, fue identificada como una amenaza directa para la preservación de la memoria histórica y la soberanía cultural del pueblo Cenu.

Pese a este panorama, también se observaron oportunidades latentes: en las interacciones cotidianas, algunos estudiantes y familias expresaron curiosidad y disposición por recuperar las prácticas ancestrales, siempre y cuando se les brinden espacios adecuados de formación y diálogo. Esto refuerza lo manifestado por los estudiantes en el grupo focal, quienes solicitaron la creación de una asignatura o, en su defecto, la implementación de charlas, talleres y procesos de sensibilización que les permitan conocer su cultura, apropiarse de su historia y fortalecer su sentido de pertenencia.

En conclusión, la observación no participante validó y enriqueció los resultados obtenidos mediante las otras técnicas aplicadas, dejando en evidencia una desconexión crítica entre los saberes ancestrales y los espacios institucionales, pero también una posibilidad real de transformación si se promueven procesos educativos interculturales, contextualizados y participativos, en los que la escuela y el cabildo trabajen conjuntamente por la revitalización cultural del pueblo Cenu.

Resultados de las Narrativas y Experiencias Contadas

Saberes Ancestrales del Cabildo Indígena de El Mamón

A continuación, se presentan los resultados de las narrativas y experiencias contadas por miembros del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón, en relación con los saberes ancestrales, sus costumbres, valores, historia y prácticas tradicionales que, según los participantes, están en riesgo de desaparecer.

Junto con los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP), la comunidad no se concibió como objeto de estudio, sino como sujeto activo en todas las fases del proceso. Esta postura epistemológica implicó la co-construcción de los instrumentos, la elaboración colectiva de las categorías analíticas y una interpretación participativa de los hallazgos, en correspondencia con el enfoque intercultural crítico que orienta la propuesta pedagógica. El conocimiento emergió del diálogo entre los saberes ancestrales del Cabildo Indígena Cenu de El Mamón y las herramientas analíticas propias de la academia, dando lugar a una producción de sentido compartido y situada.

Resultados de la Caracterización de los Saberes Ancestrales del Cabildo Indígena Cenu

Esta caracterización reúne los saberes tradicionales del pueblo indígena Cenu en Colombia, reconocidos como parte esencial de su identidad cultural, social y espiritual. Se presentan de forma organizada según distintas dimensiones del conocimiento ancestral. (Ver tabla 2)

Tabla 2*Caracterización de saberes ancestrales del pueblo Cenu*

Categoría / Dimensión	Descripción integrada del saber ancestral
Agricultura tradicional / Técnicas agrícolas tradicionales	Prácticas de cultivo basadas en calendarios lunares, uso de semillas criollas y sistemas sostenibles como camellones o terrazas hidráulicas. Incluyen el respeto por la tierra como fuente de vida, la conservación del agua y la transmisión del conocimiento mediante la participación comunitaria y el aprendizaje intergeneracional.
Medicina tradicional	Conocimiento ancestral sobre plantas medicinales (anamú, toronjil, poleo, guácimo, sábila) y prácticas como el soplador, cura de espanto y uso de amuletos. Curanderos y parteras desempeñan un rol clave en la salud comunitaria, atendiendo dolencias físicas y espirituales mediante saberes transmitidos oralmente.
Rituales espirituales	Ceremonias colectivas asociadas a la siembra, la cosecha y el agradecimiento a la Madre Tierra. Incluyen danzas, cantos, alimentos rituales y prácticas simbólicas que fortalecen la identidad cultural, la cohesión social y la relación espiritual con el territorio.
Lengua materna	La lengua cenu, actualmente extinta, constituía un elemento central de la identidad cultural. Aunque persisten algunos términos, su pérdida representa una ruptura en la transmisión de la cosmovisión, la memoria histórica y las formas propias de nombrar y comprender el mundo.
Memoria histórica	Relatos, cantos, mitos y leyendas que explican el origen del pueblo cenu, sus normas de convivencia y su relación con la naturaleza. Funcionan como mecanismos de educación y preservación cultural, aunque actualmente su transmisión se encuentra en riesgo.
Expresiones simbólicas, arte y artesanía	Elaboración de artesanías en caña flecha (sombrero vueltaio, mochilas, abanicos) con diseños simbólicos complejos. Estas prácticas, enseñadas desde la niñez, representan la identidad cultural, pero están siendo desplazadas por productos industrializados y la

	falta de interés juvenil.
Organización política y social	Estructuras propias de gobierno como el cabildo, con autoridades tradicionales (gobernador, jueces) y símbolos como el bastón de mando. Incluye formas comunitarias de organización como mingas, asambleas y sistemas propios de justicia.
Alimentación tradicional	Prácticas culinarias basadas en productos del territorio como maíz, yuca, ñame y ají. Preparaciones como bollos, mote de queso, envueltos y dulces tradicionales forman parte de la identidad cultural y de las celebraciones comunitarias.
Música y danzas	Expresiones culturales como el fandango, el porro y el mapalé, acompañadas por instrumentos tradicionales como tambores, gaitas y maracas.
Cosmología	Estas manifestaciones están vinculadas a rituales, celebraciones y procesos de transmisión cultural.

Nota. Resultados de las narrativas y experiencias contadas.

Las narrativas contadas por los sabedores ancestrales y adultos mayores del Cabildo Indígena cenu del corregimiento El Mamón permitieron profundizar en la comprensión de los procesos de pérdida, resistencia y resignificación de los saberes ancestrales, evidenciando la estrecha relación entre memoria, identidad y territorio.

En relación con la categoría de agricultura tradicional, varios sabedores manifestaron la pérdida de prácticas vinculadas al conocimiento del territorio y los ciclos naturales. Como expresó un participante:

“Antes uno sembraba mirando la luna, sabíamos cuándo la tierra estaba lista, ahora los muchachos no saben ni cuándo es buena la siembra.”

Esta afirmación refleja la ruptura en la transmisión de conocimientos ecológicos, lo cual puede interpretarse desde la ecología de saberes de Santos (2010), donde se evidencia la

desvalorización de conocimientos locales frente a modelos productivos externos.

Respecto a la medicina tradicional, los relatos evidencian una disminución significativa en el uso y conocimiento de plantas medicinales:

“Ya casi nadie sabe qué planta sirve para curar, antes todo se hacía con monte, ahora todo es pastilla.”

Esta transformación no solo implica un cambio en las prácticas de salud, sino también una pérdida de autonomía cultural, en coherencia con lo planteado por Freire (1970) sobre la necesidad de recuperar saberes propios como acto de emancipación.

En la categoría de rituales espirituales, los sabedores señalaron la desaparición progresiva de prácticas simbólicas:

“Las ceremonias que hacían los abuelos ya no se ven, eso se fue perdiendo con el tiempo y la gente ya no cree en eso.”

Este debilitamiento puede analizarse desde Halbwachs (2004), quien plantea que la memoria colectiva depende de los espacios sociales que la sostienen; al desaparecer estos espacios, se debilitan las prácticas culturales.

En cuanto a la lengua materna, los relatos fueron particularmente contundentes:

“Nuestra lengua se perdió hace mucho, ya nadie la habla, ni sabemos cómo era.”

y otro sabedor expresó:

“Si no tenemos lengua, es como si nos hubieran quitado una parte de lo que somos.”

Estas afirmaciones evidencian una pérdida identitaria profunda, que según López (2006) implica la desaparición de una forma de pensamiento y de interpretación del mundo.

En la categoría de narrativas orales y memoria histórica, los participantes manifestaron la pérdida de relatos tradicionales:

“Los cuentos que contaban los abuelos ya no se escuchan, los jóvenes no se sientan a oír esas historias.”

Desde la perspectiva de Bruner (1991), esta situación representa una ruptura en los mecanismos de construcción de sentido cultural.

En relación con las expresiones simbólicas y artesanales, se evidenció un desplazamiento de estas prácticas:

“Ya casi no se enseña a tejer como antes, los jóvenes prefieren comprar todo hecho.”

Lo anterior refleja un cambio en los valores culturales, asociado a procesos de globalización que afectan la transmisión del conocimiento tradicional.

Por otra parte, en la categoría de organización social y participación comunitaria, los sabedores señalaron una baja vinculación de los jóvenes:

“Los jóvenes ya no participan en las reuniones del cabildo, no les interesa como antes.”

Esto evidencia un debilitamiento del tejido social, lo cual impacta directamente la continuidad cultural.

Finalmente, en términos de cosmovisión, uno de los sabedores expresó:

“Nosotros antes vivíamos en armonía con la tierra, ahora eso se está perdiendo porque ya no se respeta como antes.”

Esta afirmación permite comprender la transformación en la relación con el territorio, aspecto central en la identidad del pueblo cenu.

En conjunto, estas narrativas no solo evidencian la pérdida progresiva de los saberes ancestrales, sino que también constituyen una forma de resistencia y memoria viva. Como plantea Ricoeur (2000), el relato permite articular la identidad en el tiempo, por lo que recuperar estas voces se convierte en un acto fundamental para la revitalización cultural.

Las narrativas, por tanto, no deben entenderse únicamente como fuentes de información, sino como dispositivos epistemológicos y pedagógicos, esenciales para reconstruir la memoria colectiva, fortalecer la identidad cultural y promover procesos educativos interculturales críticos. (Ver figura 4)

Figura 4

Sabedor ancestral



Nota. Fotografía tomada a sabedor ancestral.

Pérdida Acelerada de Prácticas Culturales

El análisis de las narrativas, entrevistas y grupos focales reveló un proceso de erosión cultural, especialmente entre los jóvenes. Las siguientes manifestaciones fueron identificadas como signos críticos:

Medicina Tradicional desconocimiento de plantas medicinales, recetas y rituales curativos.

Técnicas Agrícolas Ancestrales desplazadas por métodos agroindustriales no sostenibles.

Espiritualidad y Ritualidad Indígena reemplazadas o negadas por religiones externas,

Oralidad y Expresión Artística olvido de cantos, relatos, mitos y símbolos propios.

Lengua originaria tendencia a la castellanización sin planes institucionales de

revitalización.

Oralidad y Expresión Artística: olvido de cantos, relatos, mitos y símbolos propios.

Lengua originaria: tendencia a la castellanización sin planes institucionales de revitalización.

A pesar del contexto de pérdida, los datos también evidenciaron un fuerte deseo colectivo de recuperación y transmisión de los saberes ancestrales. Sabedores, madres, padres y algunos docentes expresaron disposición activa para participar en procesos pedagógicos que fortalezcan la identidad cultural. Esta resistencia fue interpretada como una oportunidad estratégica para la implementación de una propuesta pedagógica intercultural crítica. Se registraron frases como:

Si la escuela nos ayuda, nosotros podemos enseñarles a los niños lo que nuestros abuelos nos dejaron.

Todavía hay tiempo para recuperarnos, pero necesitamos que nos escuchen. (Ver figura 5).

Figura 5

Pareja de ancianos



Nota. Fotografía tomada a ancianos en el corregimiento el Mamón.

A pesar del contexto de pérdida y debilitamiento de los saberes ancestrales, los resultados evidenciaron la existencia de una resistencia cultural latente en el Cabildo Indígena cunu de El Mamón, expresada en el deseo colectivo de recuperar, transmitir y resignificar el legado cultural. Esta disposición, manifestada por sabedores, madres, padres, docentes y algunos líderes comunitarios, constituye un elemento clave para comprender que la cultura no ha desaparecido, sino que se encuentra en un estado de tensión frente a las dinámicas hegemónicas. Como se registró en las narrativas: “Si la escuela nos ayuda, nosotros podemos enseñarles a los niños lo que nuestros abuelos nos dejaron” y “*Todavía hay tiempo para recuperar, pero necesitamos que nos escuchen*”, lo cual revela no solo una preocupación, sino una voluntad activa de transformación.

Desde un análisis propio, esta resistencia puede entenderse como una forma de agencia cultural que desafía los procesos de homogenización impuestos por la modernidad occidental. En lugar de asumir una postura pasiva frente a la pérdida, la comunidad evidencia capacidades de reorganización simbólica y social que permiten proyectar procesos de revitalización. Esta dinámica coincide con lo planteado por Giroux (2003), quien sostiene que los sujetos subalternos no son meros receptores de estructuras de dominación, sino actores capaces de generar prácticas de resistencia desde sus contextos. En este caso, la resistencia no se manifiesta únicamente como oposición, sino como una apuesta propositiva por reconstruir la memoria colectiva y reinsertar los saberes ancestrales en la vida cotidiana y educativa.

Teóricamente, este hallazgo se articula con la perspectiva de la interculturalidad crítica planteada por Walsh (2009), quien concibe la resistencia como un proceso político-pedagógico que emerge desde los pueblos históricamente subalternizados para disputar espacios de reconocimiento epistemológico. La disposición de la comunidad a participar en procesos

educativos interculturales evidencia precisamente esa búsqueda de reconfiguración del poder en el campo del conocimiento, donde los saberes ancestrales dejan de ser vistos como folclóricos o marginales, y pasan a ser reconocidos como sistemas válidos de comprensión del mundo.

Asimismo, desde la noción de “*ecología de saberes*” de De Sousa Santos (2010), esta resistencia puede interpretarse como una apertura hacia la coexistencia de múltiples racionalidades. La comunidad no rechaza el conocimiento escolar, sino que demanda su articulación con los saberes propios, en un diálogo horizontal que permita superar la monoculturalidad del currículo. En este sentido, la resistencia cultural no es un retorno nostálgico al pasado, sino una estrategia contemporánea de supervivencia y proyección cultural, que busca integrar tradición y modernidad en condiciones de equidad epistémica.

En el caso del Cabildo de El Mamón, los saberes ancestrales continúan existiendo en la memoria de los mayores, en prácticas aisladas y en discursos comunitarios, lo que representa un potencial estratégico para su revitalización si se generan las condiciones pedagógicas adecuadas.

En términos analíticos, la investigación permite afirmar que esta resistencia constituye una categoría emergente de alto valor transformador, ya que no solo evidencia el problema, sino que señala la ruta de solución. La disposición comunitaria, el reconocimiento de los sabedores como portadores legítimos del conocimiento y el interés de los jóvenes por reconectarse con su cultura configuran un escenario propicio para la implementación de propuestas pedagógicas interculturales críticas. En consecuencia, la revitalización de los saberes ancestrales no debe entenderse como un proceso impuesto desde la institucionalidad, sino como una construcción colectiva que se potencia desde las capacidades internas de la comunidad.

Estrategias Pedagógicas Interculturales

Rescatando los saberes ancestrales del Cabildo Indígena de El Mamón, para el fortalecimiento de procesos educativos que promuevan el respeto por la diversidad cultural y el diálogo de saberes

Cronograma de Actividades

Proyecto de tesis: Revitalización de los saberes ancestrales del Cabildo Indígena de El Mamón a través de la educación intercultural

Duración total estimada: 12 meses. (Ver tabla 3)

Tabla 3

Cronograma de actividades

Fases	Actividades	Meses	Responsables	Productos esperados
1. Planeación	Revisión teórica, diseño metodológico, consulta al Cabildo, acuerdos éticos y logísticos	1-2	Investigador principal y comunidad	Documento metodológico y acta de acuerdos comunitarios
2. Diagnóstico participativo	Entrevistas, observaciones, grupos focales, recolección de narrativas	3-4	Investigador + líderes del Cabildo	Sistematización del diagnóstico de saberes ancestrales
3. Diseño de la propuesta pedagógica intercultural	Talleres colaborativos de co-diseño, selección de contenidos y estrategias.	5	Investigador + docentes + sabedores	Plan de intervención pedagógica con actividades, materiales y objetivos

4. Implementación de la intervención pedagógica	Aplicación en procesos educativos formales y no formales (escuelas, mingas, encuentros culturales)	6-9	Comunidad educativa y sabedores	Ejecución de talleres y actividades de revitalización cultural
5. Evaluación participativa	-Grupos focales y testimonios sobre impacto e Implicaciones	10-11	Investigador + comunidad	Informe de evaluación del impacto intercultural y educativo
6. Sistematización y redacción final	Análisis de resultados, elaboración de tesis, retroalimentación Comunitaria	12	Investigador	Tesis final, devolución de resultados al Cabildo

Nota. Se especifican las actividades según el cronograma planteado.

Plan de intervención pedagógica intercultural

Camino de la Palabra y la Tierra: Estrategia Pedagógica Para la Revitalización Cultural del Cabildo de El Mamón

Objetivo General del Plan: Diseñar y desarrollar una propuesta pedagógica intercultural que articule los saberes ancestrales del Cabildo Indígena de El Mamón, fortaleciendo la identidad cultural, la transmisión intergeneracional y el diálogo de saberes. (Ver tabla 4 y 5).

Tabla 4

Componentes del plan

Componente	Descripción	Estrategias didácticas	Actores involucrados
1. Reconocimiento y valoración de saberes ancestrales	Actividades que visibilicen y dignifiquen las prácticas culturales locales	Conversatorios con sabedores, caminatas territoriales, mapeo cultural	Sabedores, jóvenes, docentes
2. Transmisión intergeneracional	Encuentros entre mayores y jóvenes para revitalizar la oralidad, la medicina, la agricultura	Tertulias culturales, talleres de cocina tradicional, huertas escolares	Niños/as, abuelos/as, familias
3. Producción de materiales educativos propios	Elaboración de recursos pedagógicos desde la visión del Cabildo	Cartillas, videos, cuentos ilustrados, juegos educativos	Docentes, estudiantes, comunicadores

4. Evaluación	Valoración del proceso desde los criterios de actuación.	Asambleas comunitarias, portafolios, diarios reflexivos	Comunidad, investigadores, evaluadores
------------------	--	---	--

Nota. Plan de acción.

Actividades por Eje Temático

Tabla 5

Ejes temáticos

Eje temático	Actividad	Propósito
Medicina ancestral	Taller con sabedores sobre plantas curativas locales	Reconocimiento del conocimiento tradicional de salud
Agricultura y territorio	Siembra colectiva en huertas escolares	Aprender técnicas tradicionales y sentido del territorio
Oralidad e historia local	Narración de cuentos y mitos por los mayores del Cabildo	Fortalecer la memoria histórica y la identidad
Cosmovisión y espiritualidad	Ritual de armonización guiado por sabedores	Reconocer las bases espirituales del pueblo indígena

Nota. Se describen los ejes temáticos de las intervenciones a realizar.

Capacitación: Pilares Fundamentales de La Cultura Milenaria CENU

Durante el proceso de intervención pedagógica desarrollado en el marco de la presente investigación, se llevó a cabo una capacitación comunitaria orientada a la revitalización de los saberes ancestrales del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón, ubicada en el municipio de Corozal (Sucre). Esta jornada formativa tuvo como propósito fortalecer los procesos de transmisión cultural y revalorización de los conocimientos propios del pueblo Cenu, en coherencia con los principios de la educación intercultural crítica y el enfoque decolonial que fundamentan el estudio.

La capacitación se estructuró alrededor de los doce pilares fundamentales que conforman la base espiritual, filosófica y cultural del pueblo Cenu, reconocidos como parte de su herencia milenaria: Ley de Origen, Cosmovisión, Lengua Nativa, Medicina Ancestral, Medicina Universal, Cosmo Milenaria, Filosofía Intergeneracional, Dignidad y Valores, Ascendencia Cultural, Ritual y Naturaleza, y Armonización. Cada uno de estos pilares representa una dimensión esencial del pensamiento Cenu, que articula el equilibrio entre el ser humano, la comunidad y la Madre Tierra, en una relación de respeto, reciprocidad y armonía.

La actividad contó con la participación de un sabedor ancestral reconocido por el Ministerio del Interior, quien guio el proceso formativo y compartió sus conocimientos desde una perspectiva vivencial y comunitaria. Asimismo, participaron docentes y estudiantes indígenas caracterizados por la Institución Educativa El Mamón (INEMA), así como miembros de la comunidad pertenecientes al Cabildo Cenu del corregimiento El Mamón. Esta diversidad de actores permitió establecer un diálogo intercultural genuino entre generaciones, en el cual los mayores transmitieron su experiencia y sabiduría a los jóvenes, promoviendo así la continuidad del legado cultural.

La metodología empleada se fundamentó en los ejes transversales que rigen la etnia Cenu como principio ético y epistémico, integrando estrategias participativas, círculos de palabra, dinámicas rituales, prácticas de observación y ejercicios de reflexión colectiva. Estos espacios fueron concebidos no sólo como escenarios de aprendizaje, sino también como rituales pedagógicos de encuentro y rearmonización con los principios de la cultura Cenu. La presencia del sabedor ancestral aportó una dimensión simbólica y espiritual profunda, fortaleciendo la conexión de los participantes con la cosmovisión indígena y reafirmando el sentido del territorio como espacio de vida, memoria y conocimiento.

Los resultados obtenidos de esta experiencia fueron altamente significativos. Se evidenció un incremento en la valoración, apropiación y comprensión de los saberes ancestrales por parte de los participantes, así como un reconocimiento colectivo de la importancia de estos conocimientos para el fortalecimiento de la identidad cultural y la educación propia. Los docentes manifestaron un mayor compromiso con la incorporación de los saberes locales en sus prácticas pedagógicas, mientras que los estudiantes expresaron orgullo y sentido de pertenencia hacia su herencia cultural.

De igual manera, la comunidad reconoció que la capacitación permitió revitalizar la memoria colectiva, recuperar prácticas simbólicas olvidadas y promover un sentido de cohesión y pertenencia al Cabildo. La integración de los doce pilares de la ancestralidad Cenu en los procesos educativos fue identificada como una estrategia pedagógica transformadora, capaz de articular los conocimientos tradicionales con el ámbito escolar de manera respetuosa, coherente y contextualizada.

En conclusión, esta capacitación se constituyó en un hito fundamental dentro del proceso investigativo, al propiciar un espacio de encuentro intergeneracional, revalorizar la sabiduría

milenaria del pueblo Cenu y fortalecer los vínculos entre la escuela, la comunidad y el territorio. Además, reafirmó que la revitalización cultural solo es posible a través del reconocimiento mutuo, la participación de los sabedores y la incorporación de las epistemologías propias en los procesos educativos. (Ver figura 6)

Figura 6

Capacitación Pilares fundamentales del pueblo Cenu



Nota. Fotografía de capacitación.

Taller de diálogo de saberes

La experiencia comunitaria se desarrolló a través de un taller de diálogo de saberes orientado al reconocimiento, fortalecimiento y revitalización de los conocimientos ancestrales del Cabildo Indígena Cenu de El Mamón. Este espacio se configuró como un encuentro pedagógico, espiritual y cultural en el que participaron sabedores, líderes y miembros de la comunidad, promoviendo la transmisión oral y vivencial de los principios que fundamentan la cosmovisión Cenu.

Durante el taller se profundizó en la Ley de Origen, comprendida como el orden primario que rige la existencia y la lógica de la creación. A partir de ella se reflexionó sobre la cosmovisión ancestral, el sentido de la existencia y la espiritualidad como guía para el equilibrio

colectivo. Se destacó, además, la relevancia de la lengua nativa como portadora del mensaje, la interpretación y los saberes de supervivencia que mantienen viva la identidad del pueblo.

En este contexto, la medicina ancestral fue abordada como una práctica de armonización entre lo humano y lo vegetal, sustentada en la reciprocidad y el respeto por la naturaleza.

Igualmente, se exploraron los fundamentos del universal espiritual, donde los elementos tierra, fuego, lluvia y aire fueron comprendidos como manifestaciones interconectadas que sostienen la vida y la armonía del cosmos.

La cosmo espiritualidad se planteó como la relación dinámica entre energía, cuerpo y espacio, mientras que la sabiduría milenaria fue evocada a través del principio del “siempre estar en voz del silencio”, reconociendo la presencia vital del espíritu incluso en la oscuridad.

La filosofía intergeneracional emergió como un legado transmitido mediante la experiencia y la oralidad, reforzando la importancia del aprendizaje continuo y del conocimiento compartido. La dignidad genética de valores se entiende como la esencia incorruptible de los principios éticos y espirituales que orientan la convivencia comunitaria.

Asimismo, se resaltó la ascendencia cultural, simbolizada en el tejido dorado que representa la unión entre generaciones, la memoria viva y la continuidad del linaje espiritual. En la dimensión de la ritualidad y la naturaleza, se reflexiona sobre la danza, el ave, el viento, la paz y el río como expresiones sagradas de comunicación y equilibrio con el entorno natural.

Finalmente, desde la perspectiva del hombre, la creencia y la armonización, se dialogó sobre la libertad como principio de conciliación, y sobre la profunda relación con la Madre Tierra y la Madre Naturaleza, entendidas como fuentes de vida, sabiduría y protección espiritual del pueblo Cenu. (Ver figura 7)

Figura 7*Diálogo de saberes*

Nota. Fotografía tomada en la capacitación sobre pilares fundamentales de la comunidad Cenu.

Intervención: Capacitación sobre la Morfología Léxica del Alfabeto Fonético Cenu

Se llevó a cabo una capacitación sobre la morfología léxica del alfabeto fonético Cenu, dirigida a estudiantes indígenas, docentes y miembros de la comunidad del Cabildo Cenu de El Mamón. Esta actividad tuvo como propósito principal fortalecer la preservación y transmisión de la lengua nativa Cenu, en concordancia con la Ley 1381 de enero de 2010, que regula la protección y promoción de las lenguas indígenas en Colombia, y en concertación con el Ministerio de Cultura.

Durante la capacitación se abordaron temas fundamentales sobre la escritura y fonética de la lengua Cenu, incluyendo la explicación de por qué la palabra “Cenu” se escribe con “C” y no con “S” o “Z”. Se explicó que la letra “Z” pertenece a la fonética genética del español y no forma parte de la fonética amerindia, mientras que el término “Cenu” posee un significado toponímico de crecimiento, reflejando la riqueza semántica y la identidad del pueblo Cenu.

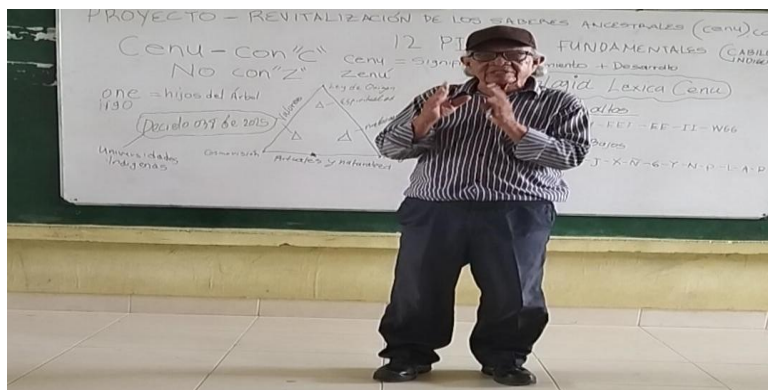
Se profundizó en la capacidad de la lengua Cenu para generar nuevas palabras por analogía, derivación o composición, utilizando sus propios lexemas, monemas y morfemas. Además, se explicó que sus componentes poseen significados sustanciales y que la lengua mantiene un orden gramatical dual, estructurado en dos grupos de fonemas considerados étnicamente como fonemas bajos y fonemas altos.

Se enseñaron los fonemas altos: CH, UB, IIG, ON, AM, EE, II, WGG; y los fonemas bajos: U, H, K, O, J, X, Ñ, G, Y, N, P, L, A, P. Los participantes pudieron practicar la pronunciación correcta, la identificación de fonemas en palabras y su aplicación en la construcción léxica.

Como parte de la actividad, el sabedor ancestral quien entonó el Himno Nacional en lengua materna Cenu, reforzando la importancia de la lengua como expresión de identidad y orgullo cultural. La comunidad mostró un gran interés y entusiasmo durante toda la capacitación, participando activamente en las prácticas de pronunciación y construcción léxica, y demostrando un firme compromiso con la preservación de sus saberes lingüísticos. En síntesis, esta intervención no sólo permitió fortalecer competencias lingüísticas, sino que también constituyó un espacio de apropiación cultural y reafirmación identitaria, evidenciando la relevancia de promover programas educativos que integren la enseñanza formal con los saberes ancestrales del Cabildo Cenu. (Ver figura 8)

Figura 8

Capacitación de morfología léxica del pueblo Cenu



Nota. Fotografía de capacitación “Sabedor ancestral autorizado por el ministerio de interior”.

Taller: Rescatando mi identidad cultural

El taller “Rescatando mi identidad cultural” se centró en dar a conocer los orígenes, la historia y la identidad del pueblo Cenu, promoviendo la valoración de sus saberes ancestrales y la apropiación de su patrimonio cultural. Participaron estudiantes indígenas, docentes y miembros de la comunidad del Cabildo Cenu de El Mamón, quienes mostraron gran interés y entusiasmo durante toda la actividad, participando activamente en los ejercicios y prácticas propuestas.

Orígenes e historia: El nombre Cenu se aplicaba originalmente a las sociedades precolombinas que habitaban los valles de los ríos Sinú y San Jorge y el litoral Caribe, en lo que hoy son los departamentos de Córdoba y Sucre. La cultura Cenu se desarrolló aproximadamente desde el 200 a. C. hasta el 1600 d. C., contando al momento de la conquista española con una estructura sociopolítica avanzada y sistemas de organización comunitaria que permitían la gestión eficiente de sus recursos.

Identidad Cultural y Prácticas Tradicionales: La identidad cultural del pueblo Cenu se expresa a través de un conjunto de saberes ancestrales, prácticas comunitarias y manifestaciones simbólicas transmitidas de generación en generación. La artesanía en caña flecha, destacando la elaboración del sombrero vueltiao, constituye uno de los elementos más visibles de esta identidad, siendo considerado un símbolo de la creatividad Cenu y de la colombianidad.

Históricamente, los Cenu desarrollaron un sistema hidráulico avanzado, diseñado para controlar inundaciones y optimizar el riego de los cultivos, demostrando una profunda comprensión del medio ambiente y la organización colectiva de los recursos naturales.

Asimismo, la orfebrería y la cerámica reflejan habilidades técnicas y expresiones simbólicas que contribuyen a reconstruir la historia y la cosmovisión del pueblo.

La vida cotidiana estaba estructurada mediante cooperación comunitaria, con roles y responsabilidades claramente definidos, lo que garantiza la continuidad de las prácticas productivas, educativas y ceremoniales. La transmisión oral del conocimiento, junto con los relatos históricos y mitológicos, fortalecía la memoria colectiva y el sentido de pertenencia comunitaria.

La cosmovisión Cenu integra a los seres humanos con la naturaleza y el cosmos, considerando los ríos, la lluvia, el sol y la luna como elementos sagrados que guían la vida. Actividades como la agricultura, la pesca, la caza y la elaboración de objetos ceremoniales evidencian que la vida cotidiana estaba imbuida de significados culturales y éticos, en los que cada acción contribuía al bienestar colectivo y a la sostenibilidad del territorio.

Territorio y lengua: El territorio ancestral del pueblo Cenu incluía la zona del golfo de Morrosquillo, los valles de los ríos Sinú y San Jorge y el litoral Caribe. (“Los cenu: fulgor, caída y resurgir de un pueblo milenario”) Actualmente, la comunidad se concentra principalmente en

el resguardo de San Andrés de Sotavento, en Córdoba y Sucre. El idioma original, conocido como sinúfana o guamacó, se considera extinto; sin embargo, algunos rasgos fonéticos y semánticos perduran en expresiones locales. Hoy, el pueblo Cenu utiliza el español, conservando palabras y conceptos que reflejan su herencia lingüística ancestral. (Ver figura 9)

Figura 9

Taller Rescatando mi identidad cultural



Nota. Fotografía tomada en el taller de prácticas tradicionales.

Taller de Salud Ancestral del Cabildo Indígena Cenu

En el marco del proceso de revitalización cultural del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón, se desarrolló un taller formativo enfocado en el cuarto pilar de la ancestralidad: la salud ancestral, como parte del componente pedagógico intercultural del proyecto. El taller tuvo como propósito fortalecer el conocimiento sobre la medicina tradicional Cenu y promover la valoración de las prácticas curativas ancestrales como parte esencial del patrimonio cultural inmaterial del cabildo. La jornada se realizó con la participación de un sabedor ancestral reconocido por el Ministerio del Interior, quien compartió con los asistentes su

experiencia sobre el uso de plantas medicinales nativas utilizadas por los ancestros para tratar diversas dolencias, explicando sus propiedades curativas, formas de preparación y el sentido espiritual que acompañaba cada práctica.

La actividad contó con la asistencia de estudiantes de la Institución Educativa El Mamón, docentes indígenas caracterizados por la INEMA y miembros de la comunidad perteneciente al Cabildo Cenu de El Mamón, quienes participaron en ejercicios de reconocimiento, diálogo y demostraciones prácticas sobre el uso responsable de las plantas medicinales. Durante la jornada, se promovió un diálogo intercultural de saberes entre los participantes, resaltando la importancia de la medicina ancestral no solo como práctica terapéutica, sino como un sistema de conocimiento integral que vincula cuerpo, territorio, espiritualidad y comunidad. Los resultados fueron altamente positivos, evidenciándose un reencuentro identitario y un interés renovado de los jóvenes por conocer, valorar y conservar los saberes de sus mayores.

En conclusión, esta intervención contribuyó al fortalecimiento del cuarto pilar de la ancestralidad Cenu y reafirmó el papel de la educación intercultural como herramienta clave para la transmisión intergeneracional del conocimiento ancestral y la preservación de la salud comunitaria desde la cosmovisión indígena. (Ver figura 10)

Figura 10

Taller de salud ancestral



Nota. Fotografía de taller de salud ancestral.

Taller sobre Artesanías y la Utilidad de las Plantas Caña Flecha y Significado de las Pintas del Sombrero Vueltaio

Como parte de las acciones orientadas a la revitalización de los saberes ancestrales del Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón, se llevó a cabo un taller pedagógico sobre las artesanías tradicionales y la utilidad de las plantas nativas, con énfasis en la caña flecha, materia prima emblemática en la elaboración del sombrero vueltaio, reconocido oficialmente como símbolo del patrimonio cultural inmaterial de la nación colombiana.

El taller tuvo como propósito reconocer y valorar las prácticas artesanales Cenues como expresión de identidad, memoria y resistencia cultural. Fue dirigido por sabedores y artesanos locales, quienes compartieron sus conocimientos sobre el proceso de cultivo, secado, raspado, tinturado y trenzado de la caña flecha, destacando su importancia no solo económica, sino espiritual y simbólica dentro de la cosmovisión Cenu.

Cenu el significado de las pintas o diseños geométricos del sombrero vueltaio, las cuales

representan historias, elementos naturales, animales sagrados y valores comunitarios. Cada pinta o trenza, según los sabedores, guarda un mensaje ancestral que comunica la conexión entre el ser humano, la naturaleza y el territorio.

El impacto del taller fue altamente positivo: los estudiantes manifestaron orgullo por pertenecer a una cultura con una tradición artesanal milenaria, los docentes reafirmaron la necesidad de incorporar estos saberes en los procesos educativos, y los artesanos locales expresaron satisfacción al ver el interés de las nuevas generaciones en aprender y preservar estas prácticas.

En conclusión, esta intervención contribuyó al fortalecimiento del sentido de pertenencia y de la identidad Cenu, al rescatar el valor simbólico, estético y espiritual de la caña flecha y sus artesanías, consolidando el taller como un espacio de diálogo intercultural, transmisión de saberes y resignificación del patrimonio cultural indígena. (Ver figura 11)

Figura 11

Significado de las pintas del sombrero veltiao



Nota. Fotografía de pintas del sombrero veltiao que están por desaparecer.

Evaluación de la implementación de la intervención realizada en la comunidad educativa del Cabildo Indígena de El Mamón

Los resultados derivados de la implementación de las estrategias pedagógicas interculturales en el Cabildo Indígena cunu de El Mamón evidencian transformaciones significativas en la valoración de los saberes ancestrales, el fortalecimiento de la identidad cultural y la consolidación del diálogo de saberes. Estas transformaciones se expresan tanto en los discursos de los participantes como en sus prácticas y niveles de participación.

En relación con la revalorización de los saberes ancestrales, los talleres y procesos formativos generaron cambios sustanciales en la percepción de los estudiantes y la comunidad.

Durante la capacitación sobre los pilares de la cultura milenaria cunu, algunos participantes manifestaron:

“Ahora entiendo que lo que nos enseñaron los abuelos sí tiene valor, no es cosa del pasado, es parte de lo que somos.”

“Las plantas que nos mostraron no son simples matas, son medicina de nuestros mayores.” Estas expresiones evidencian un proceso de resignificación del conocimiento ancestral,

que puede interpretarse a la luz de lo planteado por Catherine Walsh (2009), quien sostiene que la educación intercultural crítica no solo implica la inclusión de contenidos culturales, sino la transformación de las relaciones de poder que históricamente han deslegitimado los saberes de los pueblos originarios. En este caso, el reconocimiento de la medicina ancestral como conocimiento válido representa un acto de resistencia epistémica frente a la hegemonía del saber occidental.

En el marco del taller de salud ancestral, centrado en el uso de plantas medicinales, los

participantes expresaron:

“Yo no sabía que con plantas se podían curar tantas cosas, ahora quiero aprender para ayudar en mi casa.”

“Esto debería enseñarse siempre en el colegio, porque es lo que somos nosotros.”

Estos hallazgos se articulan con lo propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2010), quien plantea la necesidad de una ecología de saberes, donde diferentes formas de conocimiento coexistan sin jerarquías. La apropiación de la medicina tradicional por parte de los estudiantes refleja precisamente ese tránsito hacia una justicia cognitiva, donde los saberes locales recuperan su lugar en los procesos formativos.

Por otra parte, en el taller sobre artesanías y caña flecha, los estudiantes destacaron:

“No sabía que las pintas del sombrero vueltaio tenían significado, ahora lo veo con orgullo.”

“Me gustaría aprender a tejer como lo hacen los mayores.”

Estas afirmaciones evidencian un proceso de reconexión simbólica con la identidad cultural, que puede analizarse desde la perspectiva de Stuart Hall (1997), quien plantea que la identidad cultural no es estática, sino que se construye y reconstruye en función de las prácticas, representaciones y memorias colectivas. En este sentido, el reconocimiento del significado simbólico de las artesanías contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia y la continuidad cultural.

En cuanto al fortalecimiento de la identidad cultural, los talleres como “Rescatando mi identidad cultural” generaron procesos de autoidentificación en los estudiantes, quienes manifestaron:

“Me siento orgulloso de ser cenu, antes no sabía mucho de mi cultura.” “Quiero aprender

más para no perder lo que nos dejaron nuestros abuelos.”

Estos resultados dialogan directamente con los planteamientos de Paulo Freire (1970), quien sostiene que la educación debe propiciar procesos de concienciación que permitan a los sujetos reconocerse como actores históricos. En este caso, el reconocimiento de la identidad cenu no solo implica conocimiento, sino una toma de conciencia sobre su valor y su papel en la preservación cultural.

Asimismo, en los espacios de diálogo de saberes, donde participaron sabedores, docentes y estudiantes, emergieron expresiones como:

“Es importante que los mayores nos enseñen, porque ellos saben lo que no está en los libros.”

“Cuando hablamos todos juntos, se aprende más porque cada uno aporta algo diferente.” Estas afirmaciones reflejan la consolidación de procesos de aprendizaje horizontal, coherentes con lo planteado por Orlando Fals Borda (1986), quien desde la Investigación Acción Participativa plantea que el conocimiento se construye colectivamente a partir del diálogo entre saberes académicos y populares. La participación de los sabedores en los procesos formativos valida su rol como portadores legítimos de conocimiento.

De igual manera, estos espacios evidencian lo planteado por Enrique Leff (2004), quien argumenta que los saberes ancestrales contienen racionalidades propias que deben ser reconocidas para construir alternativas sostenibles. En los talleres, el conocimiento sobre agricultura tradicional, uso de plantas y relación con la naturaleza permitió a los estudiantes comprender otras formas de habitar el territorio.

No obstante, a pesar de los avances, también se identificaron tensiones estructurales.

Algunos docentes señalaron: “Nos falta formación para enseñar estos temas y que hagan

parte del currículo.”

Esto confirma lo expuesto por Guillermo Cajiao (2017), quien advierte que la educación intercultural en Colombia enfrenta dificultades en su implementación debido a la falta de articulación entre la normativa y la práctica pedagógica.

En términos de impacto, la intervención pedagógica intercultural desarrollada en el Cabildo Indígena cenu de El Mamón generó transformaciones positivas a nivel educativo, cultural y comunitario. Se evidenció un fortalecimiento significativo del sentido de pertenencia en los estudiantes, quienes pasaron de una postura de desconocimiento o indiferencia frente a su cultura, a una actitud de reconocimiento, valoración y apropiación de los saberes ancestrales.

Asimismo, la participación de sabedores, docentes y familias permitió reactivar espacios de transmisión intergeneracional del conocimiento, favoreciendo la reconstrucción del tejido social y el reconocimiento de los mayores como autoridades epistémicas dentro del proceso educativo.

De igual manera, la intervención contribuyó a la apertura de nuevas posibilidades pedagógicas en la institución educativa, al demostrar que la integración de los saberes ancestrales en el aula no solo es viable, sino necesaria para lograr aprendizajes significativos y contextualizados. En consecuencia, la experiencia no solo impactó a la comunidad participante, sino que se proyecta como un referente replicable para otros contextos indígenas que enfrentan problemáticas similares de pérdida cultural y desarticulación educativa.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación evidencian una pérdida progresiva y estructural de los saberes ancestrales en el Cabildo Indígena Cenu del corregimiento El Mamón (Corozal, Sucre), particularmente en lo referente a la medicina tradicional, las técnicas agrícolas, los rituales espirituales, la memoria artística y oral, así como la lengua materna. Esta erosión cultural no responde únicamente a una omisión circunstancial, sino que está enraizada en un fenómeno de carácter histórico: la colonialidad del saber, concepto desarrollado por Quijano (2000) para explicar cómo el conocimiento occidental ha sido impuesto como hegemónico, desplazando las epistemologías propias de los pueblos originarios. El sistema educativo, como institución reproductora de este modelo colonial, perpetúa una estructura curricular monocultural, que, como señala Walsh (2009), responde a una lógica homogeneizante que invisibiliza la diversidad epistémica. En este sentido, la investigación confirma que la escuela en el Cabildo Cenu ha funcionado más como un agente de asimilación cultural que como un espacio de reconocimiento, al no incorporar de manera sustantiva los saberes locales en sus contenidos, prácticas y metodologías.

Desde el paradigma sociocrítico y la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), se asumió que los saberes son construcciones sociales, atravesadas por relaciones de poder y legitimación. Este enfoque permitió, a través de técnicas como las entrevistas, historias de vida y grupos focales, recuperar las voces de los sabedores ancestrales, quienes expresaron con preocupación la ruptura intergeneracional y el debilitamiento del vínculo cultural entre jóvenes y territorio. En consonancia, Freire (1970) plantea que la educación debe ser un acto de concienciación y emancipación, no de reproducción ni domesticación, lo cual se convierte en fundamento para una pedagogía que habilite a los pueblos indígenas a narrar el

mundo desde sus propias lógicas.

A partir de estos hallazgos, se constata la urgencia de construir espacios pedagógicos interculturales sustentados en el diálogo de saberes, no como un recurso metodológico decorativo, sino como una estrategia ética y política de reconfiguración curricular. Walsh (2009) enfatiza que el diálogo implica reconocer la validez de múltiples epistemologías en condiciones de horizontalidad. Este principio fue evidente en los talleres realizados, donde el saber ancestral cuando fue acogido por la escuela provocó procesos de identificación, orgullo y apropiación cultural en los estudiantes.

Asimismo, desde la perspectiva de Galeano (2004) y el enfoque intercultural crítico, se reafirma que no hay revitalización cultural sin participación de la comunidad. El involucramiento de sabedores, familias, docentes y estudiantes permitió pasar del diagnóstico a la acción colectiva. La IAP, en tanto metodología comprometida con la transformación, facilitó una práctica investigativa situada, dialógica y transformadora, en la que los actores comunitarios fueron coproductores del conocimiento y de las propuestas pedagógicas.

Otro hallazgo relevante es la crisis epistémica de la escuela, que, al privilegiar contenidos estandarizados y desvinculados del contexto, excluye otras formas de comprensión del mundo.

En respuesta a esta problemática, Boaventura de Sousa Santos (2009) propone una ecología de saberes, que reconoce que ningún saber es completo por sí solo y que la coexistencia de diferentes racionalidades es necesaria para construir justicia cognitiva. Esta propuesta se vio reflejada en el impacto positivo de actividades pedagógicas basadas en el saber ancestral, como el uso de plantas medicinales o la siembra tradicional, las cuales generaron procesos de aprendizaje significativos y un sentido de pertenencia cultural entre los jóvenes.

Los resultados obtenidos permitieron responder a la pregunta de investigación en torno a

cómo diseñar una propuesta pedagógica basada en el enfoque intercultural crítico que contribuya a la revitalización de los saberes ancestrales del Cabildo Indígena Cenu de El Mamón. Se constató que estos saberes relacionados con la medicina tradicional, las prácticas agrícolas, los rituales espirituales, la oralidad y la lengua materna han sido históricamente marginados del currículo escolar, lo que ha generado una ruptura en la transmisión intergeneracional del conocimiento y una pérdida progresiva de la identidad cultural. A partir del marco teórico sustentado en la interculturalidad crítica, la pedagogía decolonial y el diálogo de saberes, se evidenció la necesidad de transformar la escuela en un espacio que reconozca y legitime los saberes ancestrales como formas válidas de conocimiento. El enfoque metodológico de Investigación Acción Participativa (IAP) fue clave para desarrollar un proceso educativo desde la participación de la comunidad, permitiendo una construcción colectiva del conocimiento y del diseño curricular.

Los objetivos de la investigación se cumplieron de manera integral: se identificaron y documentaron los saberes propios del Cabildo Cenu; se diseñaron estrategias pedagógicas contextualizadas y culturalmente pertinentes; se fortaleció la identidad cultural de los estudiantes y de la comunidad; y se valoraron los impactos positivos de esta integración en el ámbito escolar y comunitario. En conclusión, la propuesta pedagógica intercultural diseñada no sólo visibiliza y revitaliza los saberes del pueblo Cenu, sino que promueve una educación con equidad epistémica, respeto a la diversidad y justicia cognitiva. Esta experiencia demuestra que es posible repensar la escuela desde el territorio, el diálogo y la memoria, contribuyendo a la restitución cultural y a la transformación del modelo educativo en contextos indígenas.

Recomendaciones

A las instituciones educativas del territorio: integrar los saberes ancestrales del Cabildo Cenu en sus planes de estudio a través de proyectos pedagógicos comunitarios, promoviendo procesos de formación docente en educación intercultural crítica y en diálogo permanente con las autoridades tradicionales.

A la comunidad del Cabildo: continuar con los procesos de fortalecimiento cultural, promoviendo el uso cotidiano de la lengua materna, la sistematización de sus saberes, y la participación de sabedores ancestrales en los espacios escolares y comunitarios.

A los entes gubernamentales y organizaciones sociales: formular políticas públicas educativas que reconozcan y financien proyectos contruidos desde los pueblos indígenas, garantizando el respeto a sus derechos culturales, lingüísticos y educativos.

A futuros investigadores: profundizar en estudios etnográficos longitudinales que exploren el impacto a largo plazo de las estrategias interculturales implementadas, documentando los aprendizajes, tensiones y transformaciones que surgen en los procesos de revitalización cultural en contextos indígenas.

Al contexto académico: promover una epistemología plural, que reconozca los aportes de las cosmovisiones indígenas y la validez de los métodos colaborativos, para contribuir a una ciencia más justa, situada y comprometida con la transformación social.

Referencias bibliográficas

- Antón, M. (2014). Educación intercultural y revitalización cultural. Ediciones UNGS.
<https://www.ungs.edu.ar/publicaciones>
- Autoridades locales y sabedores ancestrales de El Mamón. (2024). *Actas de acuerdos para la implementación del proyecto educativo intercultural* [Documento inédito].
- Bartolomé, M. (2002). Educación intercultural: *Una propuesta para la transformación del sistema educativo*. Paidós. <https://www.worldcat.org/title/62396506>
- Bonfil Batalla, G. (1990). México profundo: *Una civilización negada*. Grijalbo.
<https://www.worldcat.org/title/24879647>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
<https://doi.org/10.1086/448619>
- Camargo Sibaja, L. P. (2023). *Saberes etnoambientales y educación intercultural en la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge* [Tesis de maestría, Universidad del Atlántico]. Repositorio Institucional Universidad del Atlántico.
<https://hdl.handle.net/20.500.12834/1241>
- Congreso de Colombia. (1991). *Ley 21 de 1991: Por medio de la cual se aprueba el Convenio 169 de la OIT*. Diario Oficial N.º 39.720.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032>
- Congreso de Colombia. (1993). *Ley 70 de 1993: Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Diario Oficial N.º 40.987.
<https://www.refworld.org/pdfid/57f795529.pdf>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*. Diario Oficial N.º 41.214. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*.

<https://www.constitucioncolombia.com>

Contreras, M., & Tovar, R. (2020). Currículo, territorio y saberes ancestrales: Educación comunitaria aymara en Bolivia. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*, 6(1), 45–62. <https://doi.org/10.26820/reladir.v6i1.230>

De Sousa Santos, B. (2010). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI Editores.

<https://www.sigloxxieditores.com.mx/fichaLibro.php?libro=9786070301373>

Delgado, E., & López, M. (2019). Prácticas educativas wixárika: Aprendizaje en contextos rituales y comunitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 123–150. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1579>

Departamento Nacional de Planeación. (2022). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026*:

Colombia Potencia Mundial de la Vida. <https://www.dnp.gov.co/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>

Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Norma. <https://www.worldcat.org/title/253935254>

Fals Borda, O. (1986). Conocimiento y poder popular: *Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI. <https://www.worldcat.org/title/14168126>

Franco, W. F. O. (2025). Contratación de los cabildos indígenas con el Estado: Retos sociales y culturales. *Revista Doctrina Distrital*, 12(1), 45–62.

<https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/3979799/>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://www.worldcat.org/title/249083279>

García, L. (2020). Revitalización cultural en comunidades Zenú: Oralidad y música como herramientas pedagógicas. *Revista Educación y Cultura*, 124(2), 77–92.

<https://doi.org/10.18634/educult.124.2020.77>

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gómez, L. M. (2017). Saberes ancestrales y educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 89–109.

<https://doi.org/10.17227/01203916.72rce89.109>

Gudynas, E. (2011). *Interculturalidad y ecología de saberes*. Ediciones Abya Yala.

<https://www.abayala.org/Ecologia-de-saberes>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. McGraw-Hill Education. [Consultar Metodología de la investigación \(6ª edición, PDF\)](#)

Hernández, V., & Zamora, J. (2021). La oralidad y la experiencia ritual como pedagogía en la educación indígena wixárika. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(3), 215–232.

<https://doi.org/10.35362/rie8735356>

Jara, O. (2012). *Para sistematizar experiencias*. Alforja.

https://www.bivica.org/biblioteca/Para_sistematizar_experiencias.pdf

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research (5th ed.)*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483398075>

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.

<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/5716>

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reconfiguración del conocimiento y la política*.

Siglo XXI. <https://www.worldcat.org/title/57483947>

López, L. E. (2006). *Educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y*

- perspectivas*. GTZ. <https://www.bivica.org/files/educacion-intercultural-bilingue.pdf>
- Mantilla, L. M. (2025). *Valoración del conocimiento tradicional de los pueblos indígenas amazónicos* [Informe técnico]. Instituto Sinchi. <https://sinchi.org.co>
- Martínez, J., & Herrera, A. (2021). Educación intercultural y materiales didácticos en comunidades emberá del Chocó. *Revista Colombiana de Educación*, 82(1), 189–208. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-12211>
- Mejía, M. R. (2012). *Educación popular y pedagogía crítica latinoamericana*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201204031813/Educacion-popular.pdf>
- Mendoza Zuany, R. (2015). Revitalización cultural y educación indígena: Tensiones y potencialidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 28–48. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100002
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina*. Gedisa. <https://www.gedisa.com/libro/la-idea>
- Ministerio de Cultura. (2021). *Plan Especial de Salvaguardia del Pueblo Zenú*. Dirección de Patrimonio. <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/PES-Pueblo-Zen%C3%BA-2021.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos curriculares para la educación propia e intercultural*. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Morales, Pérez, K. L., & Cantillo-García, C. I. (2023). Fortalecimiento de la cultura ambiental desde los saberes ancestrales zenúes en el currículo educativo. *Cultura, Educación y Sociedad*, 14(1), 93–110. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.14.1.2023.05>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research (2nd ed.)*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>

- Ocampo, O. F., & Pérez, Y. T. (2022). La formulación de objetivos desde una perspectiva didáctica. *Revista Pertinencia Académica*, 1–11.
<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/rpa/article/view/2316/2264>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (N.º 169)*.
https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- Organización Nacional Indígena de Colombia [ONIC]. (s.f.). *Documentos de educación propia y planes de vida*. <https://onic.org.co>
- Otero, M. (2021). Educación intercultural y bilingüe en Colombia: Fortalecimiento de los derechos de pueblos indígenas y afrocolombianos mediante programas educativos culturalmente adaptados. *Revista Colombiana de Educación*, 34(2), 205–223.
- Pineda Patrón, M. (2022). *Proyectos pedagógicos lúdicos para fortalecer la identidad cultural en estudiantes del departamento de Sucre* [Tesis de pregrado, Universidad de Sucre].
Repositorio Institucional Universidad de Sucre.
- Presidencia de la República de Colombia. (1995). *Decreto 804 de 1995: Por el cual se reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos*. Diario Oficial N.º 41.800.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-105037_archivo_pdf.pdf
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/5777/1/Colonialidad-del-poder.pdf>
- Quispe, C., & Delgado, E. (2019). Currículo intercultural quechua y saberes agroecológicos:

- Propuesta desde Ayacucho, Perú. *Revista Educación Intercultural*, 11(2), 103–120.
<https://doi.org/10.5377/rei.v11i2.8623>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración* (Vol. 1). Siglo XXI Editores.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón. <https://www.tintalimon.com.ar/libro/chixinakax-utxiwa/>
- Rodríguez, A., & Vargas, F. (2018). Educación propia y saber ancestral: Tensiones entre los pueblos indígenas de la Sierra Nevada y la escuela oficial. *Revista de Estudios Sociales*, 64(3), 43–59. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.04>
- Saavedra, M. (2011). *Educación y participación comunitaria: Modelos y prácticas*. Editorial Universidad Nacional.
- Santos, B. de S. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Fondo de Cultura Económica. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/8_santos.pdf
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Toledo, V. M. (2003). *Ecología, espiritualidad y conocimiento: De la homogeneidad a la rediversificación*. UNAM. <https://www.ecosur.mx/ecologia-espiritualidad-conocimiento/>
- Torres, R. M. (2006). Educación intercultural en América Latina. *Revista PRELAC*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151489>
- Tubino, F. (2005). *Interculturalidad y educación desde América Latina*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146183>
- Velásquez, C., & Patiño, Y. (2022). Limitaciones de la educación intercultural en el Caribe

colombiano: Desafíos para la formación docente. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 24(1), 87–105. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.24107>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Elementos para repensar la educación. *Revista Pensamiento Educativo*, 44(1), 43–60.
<https://doi.org/10.7764/PEL.44.1.2009.7>

Zambrano, L. (2015). Etnoeducación y currículo propio en comunidades indígenas del Cauca: Avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 68(1), 122–139.
<https://doi.org/10.17227/01203916.68rce122.139>

Apéndices

Apéndice A

Instrumentos

https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/acperezna_unadvirtual_edu_co/IgA-hI4Rqb9gTJ4MSk120QqEAQ68vdjQz2D0Bca3bMpXp-c?e=V07skc

Nota. Este enlace contiene los instrumentos utilizados, como son entrevistas semiestructuradas, encuesta, diarios de campo, grupos focales.

Apéndice B

Consentimientos informados de instrumentos

<https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/my?id=%2Fpersonal%2Faperezna%5Funadvirtual%5Fedu%5Fco%2FDocuments%2FConsentimientos%20informados%20de%20aplicaci%C3%B3n%20de%20instrumento&ga=1>

Nota. Este enlace contiene los consentimientos informados de instrumentos (Cartas de presentación y autorización de instrumentos, Diarios de campo, Entrevistas y Grupos focales)

Apéndice C

Audios de la aplicación de instrumentos

<https://unadvirtualedu->

my.sharepoint.com/:f/g/personal/acperezna_unadvirtual_edu_co/IgBJKOK7iBlwQ6eCXPR0r-

[FjAYpVp--7PRbuxTeK9n0o1VM?e=ZXKmzZ](https://my.sharepoint.com/:f/g/personal/acperezna_unadvirtual_edu_co/IgBJKOK7iBlwQ6eCXPR0r-FjAYpVp--7PRbuxTeK9n0o1VM?e=ZXKmzZ)

Nota. Este enlace contiene los audios de la aplicación de instrumentos (Entrevistas y Grupos focales)

Apéndice D

Evidencias fotográficas de la aplicación de instrumentos

<https://unadvirtualedu->

my.sharepoint.com/:f:/g/personal/acperezna_unadvirtual_edu_co/IgAhaQry5pzpTpCEUmiHxHE

[ZAVRwskLtq5jo4R61ce3yqqA?e=4Zd7eB](https://my.sharepoint.com/:f:/g/personal/acperezna_unadvirtual_edu_co/IgAhaQry5pzpTpCEUmiHxHE/ZAVRwskLtq5jo4R61ce3yqqA?e=4Zd7eB)

Nota. Este enlace contiene las evidencias fotográficas de la aplicación de los instrumentos.

Apéndice E

Narrativas y experiencias contadas

<https://unadvirtualedu->

my.sharepoint.com/:f:/g/personal/acperezna_unadvirtual_edu_co/IgBJKOK7iBlwQ6eCXPR0r-

[FjAYpVp--7PRbuxTeK9n0o1VM?e=ZXKmzZ](https://my.sharepoint.com/:f:/g/personal/acperezna_unadvirtual_edu_co/IgBJKOK7iBlwQ6eCXPR0r-FjAYpVp--7PRbuxTeK9n0o1VM?e=ZXKmzZ)

Nota. Este enlace contiene los videos de las narrativas y experiencias contadas.

Apéndice F

Evidencias plan de intervención

<https://unadvirtualedu->

my.sharepoint.com/:f/g/personal/acperezna_unadvirtual_edu_co/IgB7kbUFI6WcTIHWxQrkgU

[OGAchFrFNG3sul7Lm3w9PO0Do?e=KtK5kw](https://my.sharepoint.com/:f/g/personal/acperezna_unadvirtual_edu_co/IgB7kbUFI6WcTIHWxQrkgUOGAchFrFNG3sul7Lm3w9PO0Do?e=KtK5kw)

Nota. Este enlace contiene las evidencias del plan de intervención.

Apéndice G

Evidencias de evaluación

<https://unadvirtualedu->

my.sharepoint.com/:f/g/personal/acperezna_unadvirtual_edu_co/IgDofnnGUex_TZ9o_iw1RCj_

[AZw6OQvDAMKjMINTWjLOzu4?e=j2VGux](https://my.sharepoint.com/:f/g/personal/acperezna_unadvirtual_edu_co/IgDofnnGUex_TZ9o_iw1RCj_AZw6OQvDAMKjMINTWjLOzu4?e=j2VGux)

Nota. Este enlace las evidencias de la fase de evaluación de la propuesta de intervención ejecutada