

**Reconocimiento de los aportes culturales y académicos en la institución Yachay  
Wasi Runa Yanakuna como base para una propuesta etnoeducativa comunitaria en la  
cultura Yanacona de San Agustín, Huila**

Yesid Papamija Quinayas

Asesor:

Syley Liced Mahecha Bustos

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Escuela Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación

2026

### **Dedicatoria**

A mi hija, aquella warmiku (mujercita) quien me acompañó en las largas noches de estudio y por su apoyo. Con su cariño y paciencia estuvo en este ciclo de la vida.

A la vida y el buen vivir de la comunidad. A los Mayores, Taitas, Yayakuna, Dinamizadores quienes aportaron sus aprendizajes, conocimientos, pedagogías propias para la realización de este proyecto de investigación.

## Resumen

La investigación presentada se enmarca en el campo de la etnoeducación y busca reconocer los aportes culturales y académicos de la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna del pueblo Yanacona, ubicada en San Agustín, Huila, como base para una propuesta etnoeducativa comunitaria. El objetivo general consiste en identificar y valorar los saberes con el fin de fortalecer el diálogo intercultural y la continuidad de la identidad cultural Yanacona en el contexto escolar. La metodología adoptada es cualitativa, con un enfoque descriptivo y tipo etnográfico, lo que permite comprender de manera situada las experiencias, significados y prácticas educativas de la comunidad. El proceso se desarrolla en tres fases: la primera orientada a la aproximación y construcción de confianza con la comunidad, la segunda al trabajo de campo mediante técnicas como observación participante, entrevistas, talleres y análisis documental, y la tercera a la sistematización de hallazgos y la co-construcción de la propuesta pedagógica. Los resultados evidencian la existencia de un entramado de saberes culturales y académicos que circulan tanto en la escuela como en la vida comunitaria, integrándose en prácticas pedagógicas que fortalecen la memoria histórica, la espiritualidad y la identidad Yanacona, aunque también se observan tensiones con las exigencias curriculares oficiales. A partir de ello, se plantea una estrategia etnoeducativa comunitaria sustentada en la cosmovisión Yanacona, la territorialidad y el diálogo de saberes, la cual busca consolidar la institución como espacio de encuentro cultural y educativo, enraizado en el territorio y en la vida de la comunidad.

***Palabras claves:*** Educación, saberes populares, etnoeducación, pueblos milenarios.

### **Abstract**

The research presented is framed within the field of ethnoeducation and seeks to recognize the cultural and academic contributions of the Yachay Wasi Runa Yanakuna institution of the Yanacona people, located in San Agustín, Huila, as the basis for a community-based ethnoeducational proposal. The overall objective is to identify and value knowledge in order to strengthen intercultural dialogue and the continuity of the Yanacona cultural identity in the school context. The methodology adopted is qualitative, with a descriptive and ethnographic approach, which allows for a situated understanding of the community's educational experiences, meanings, and practices. The process unfolds in three phases: the first, focused on rapprochement and trust-building with the community; the second, fieldwork through techniques such as participant observation, interviews, workshops, and documentary analysis; and the third, the systematization of findings and the co-construction of the pedagogical proposal. The results reveal the existence of a network of cultural and academic knowledge that circulates both in the school and in community life, integrating into pedagogical practices that strengthen historical memory, spirituality, and Yanacona identity, although tensions with official curricular requirements are also observed. Based on this, a community ethno-educational strategy is proposed, based on the Yanacona worldview, territoriality, and the dialogue of knowledge, which seeks to consolidate the institution as a space for cultural and educational encounter, rooted in the territory and in community life.

***Keywords:*** Education, popular knowledge, ethno-education, ancient peoples.

**Tabla de contenido**

|   |    |
|---|----|
| Introducción .....                      | 9  |
| Planteamiento del problema.....         | 12 |
| Justificación .....                     | 16 |
| Objetivos.....                          | 19 |
| Objetivo general.....                   | 19 |
| Objetivos específicos .....             | 19 |
| Antecedentes .....                      | 20 |
| Internacionales .....                   | 20 |
| Nacionales.....                         | 23 |
| Marco de referencia .....               | 27 |
| Marco teórico.....                      | 28 |
| Etnoeducación.....                      | 29 |
| Saberes ancestrales.....                | 32 |
| Dialogo de saberes .....                | 34 |
| Identidad cultural .....                | 36 |
| Marco contextual .....                  | 38 |
| Marco legal .....                       | 40 |
| Derechos de los pueblos indígenas ..... | 42 |
| Etnoeducación.....                      | 44 |

|  |    |
|--|----|
| Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) .....                                     | 45 |
| Metodología .....  | 48 |
| Tipo de la investigación .....   | 49 |
| Enfoque de investigación.....  | 51 |
| Tipo de investigación.....   | 52 |
| Participantes.....   | 54 |
| Fases de la investigación.....   | 54 |
| Fase I: Aproximación, diálogo previo y construcción participativa del proceso..... | 54 |
| Fase II: Trabajo de campo y recolección de información.....                        | 55 |
| Fase III: Construcción de la propuesta etnoeducativa .....                         | 56 |
| Resultados.....  | 57 |
| Saberes culturales y académicos.....   | 58 |
| Integración de saberes en el proceso educativo-comunitario .....                   | 61 |
| Propuesta de la estrategia etnoeducativa comunitaria .....                         | 65 |
| Propuesta desde el enfoque cultural y cosmovisión Yanacona .....                   | 69 |
| Territorialidad y educación desde las bases Yanacona .....                         | 72 |
| Conclusiones.....  | 76 |
| Referencias Bibliográficas .....   | 79 |

**Lista de Tablas**

**Tabla 1** *Matriz Organizacional*..... 57

**Tabla 2** *Descripción del Diario de Campo* ..... 65

## Lista de Figuras

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b> <i>Elección de Autoridades Estudiantiles</i> .....                | 14 |
| <b>Figura 2</b> <i>Comuneros Revitalizando el Vestir Yacona</i> .....             | 17 |
| <b>Figura 3</b> <i>Comuneros en Círculo de Pensamientos</i> .....                 | 30 |
| <b>Figura 4</b> <i>Revitalización de la Medicina Propia</i> .....                 | 33 |
| <b>Figura 5</b> <i>Fortalecimiento de los Saberes Ancestrales Yanaconas</i> ..... | 35 |

## Introducción

La presente investigación se inscribe en el campo de la etnoeducación, con especial atención al reconocimiento de los saberes culturales y académicos en la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna del pueblo Yanacona, ubicada en San Agustín, Huila.

En un país pluricultural como Colombia, donde coexisten múltiples formas de habitar y entender el mundo, la educación ha sido históricamente una herramienta de homogeneización, que con frecuencia ha ignorado o subordinado las epistemologías originarias.

Frente a ello, el pueblo Yanacona ha venido gestando procesos de resistencia cultural y pedagógica, apostando por un modelo educativo que articule su pensamiento propio, su memoria histórica y su espiritualidad con los procesos escolares. Esta tesis se enmarca en esa apuesta y busca aportar, desde la investigación, al fortalecimiento del diálogo de saberes como base para una propuesta etnoeducativa comunitaria.

Por tanto, en primer capítulo se reconoce la tensión entre el sistema educativo oficial colombiano y las prácticas pedagógicas propias de las comunidades nativas, enfocándose particularmente en el pueblo Yanacona. A pesar del reconocimiento jurídico de la etnoeducación, su implementación sigue siendo limitada y descontextualizada frente a las realidades territoriales. En este escenario, la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna emerge como un espacio pedagógico alternativo, donde los saberes ancestrales y académicos dialogan en función de una educación con identidad.

El capítulo se centra en el reconocimiento de los saberes que circulan en dicha institución como base para construir una propuesta etnoeducativa comunitaria, donde, responde a una necesidad educativa y constituye una forma de afirmación cultural y resistencia frente a las lógicas de homogeneización. La propuesta busca sistematizar y proyectar los aportes culturales y

académicos ya existentes en la comunidad, fortaleciendo así el proyecto educativo institucional desde un enfoque situado.

El segundo capítulo de la tesis construye el marco de referencia de la investigación a partir de tres dimensiones clave: teórica, normativa y contextual. En el plano teórico, se desarrollan conceptos fundamentales como etnoeducación, saberes ancestrales, identidad cultural y diálogo de saberes, los cuales son abordados desde una perspectiva crítica y decolonial que reivindica la validez de los conocimientos originarios como base para una educación situada y transformadora.

En lo normativo, se expone el respaldo legal que ampara los derechos educativos del pueblo Yanacona, destacando tanto la legislación nacional (la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995), los instrumentos internacionales, entre ellos el Convenio 169 de la OIT. Este marco jurídico fortalece la legitimidad del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y fundamenta el derecho del pueblo Yanacona a desarrollar su modelo educativo.

El contexto se sitúa en el departamento del Huila, donde el pueblo Yanacona ha consolidado procesos organizativos, culturales y educativos tras un largo recorrido de migración y reterritorialización. En este escenario, la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna emerge como un espacio pedagógico estratégico que articula currículo, idioma, espiritualidad y prácticas culturales desde el pensamiento propio de la comunidad.

El tercer capítulo presenta el enfoque metodológico que guía la construcción de la propuesta etnoeducativa comunitaria, enmarcado en el paradigma cualitativo, con un enfoque descriptivo y tipo de investigación etnográfico. Esta elección permite una comprensión profunda y situada de las experiencias educativas del pueblo Yanacona, valorando sus prácticas, significados y saberes desde una perspectiva participativa y respetuosa de sus lógicas culturales.

Se adopta una metodología colaborativa y dialógica, que reconoce a la comunidad como protagonista del proceso investigativo, en donde, a través de estrategias como la observación participante, entrevistas, talleres comunitarios y análisis documental, se recolecta información directamente en los espacios donde emergen y se reproducen los saberes propios, tanto en la escuela como en la vida cotidiana del territorio.

El proceso investigativo se organiza en tres fases: la primera, orientada al acercamiento comunitario y construcción de confianzas; la segunda, centrada en el trabajo de campo y recolección de información; y la tercera, destinada a la sistematización y co-construcción de la propuesta pedagógica. Esta secuencia metodológica asegura una articulación coherente entre la realidad vivida por la comunidad y el diseño de una educación con identidad.

## **Planteamiento del problema**

La diversidad étnica y cultural de Colombia constituye una riqueza de gran valor, la cual, en conjunto con las fructíferas tierras y la abundancia de recursos hacen del territorio un legado del buen vivir y una base sólida para el desarrollo social (Villada y Fierro, 2022; Villada y Fierro, 2023). Sin embargo, lo mencionado cala dentro del discurso tradicional de los medios y cánones académicos de los especialistas, pero, no reconocen las múltiples formas de exclusión de los pueblos nativos, la lucha por el reconocimiento y el fortalecimiento de sus sistemas de vida, conocimiento y educación (Tristán, 2019; Estenssoro y Lorenzo, 2022).

Por tanto, y reconociendo la Constitución Política de 1991, en donde, se establece los derechos de los pueblos nativos a conservar su identidad cultural, sus idiomas y sus formas propias de organización social (Gutiérrez, 2020), lo que derivó a la consolidación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que establece la etnoeducación como modalidad pertinente para atender las particularidades de estas comunidades (Calvo y García, 2013). Posteriormente, el Decreto 1953 de 2014 permite la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), como un mecanismo para garantizar una educación que responda a las cosmovisiones, idiomas, prácticas y saberes de los pueblos originarios (Meneses, 2016).

En este contexto, la etnoeducación ha emergido como una propuesta crítica y transformadora que busca romper con los esquemas coloniales de enseñanza y asumir, desde adentro, procesos formativos enraizados en los territorios, las historias y las espiritualidades propias (Sierra, 2021). Sin embargo, persisten múltiples retos, entre ellos la tensión entre el sistema educativo oficial y los procesos educativos comunitarios; la falta de reconocimiento de los saberes ancestrales como formas legítimas de conocimiento; y las condiciones estructurales

de inequidad que afectan el ejercicio pleno del derecho a una educación pertinente, digna y liberadora (Sierra, 2021; Epinayu, 2024).

Uno de los escenarios donde se materializa esta apuesta es la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna, ubicada en la zona rural del municipio de San Agustín, Huila, la cual, nace como resultado de las luchas organizativas del pueblo Yanacona, que desde finales de los años noventa ha venido consolidando procesos comunitarios en esta región.

Yachay Wasi Runa Yanakuna no es solo un espacio escolar; es también un centro de pensamiento, de memoria y de vida comunitaria, en donde, convergen saberes formales y ancestrales; la enseñanza académica coexiste con las prácticas de los mayores, taitas yachakuna, artesanos y cuidanderos del territorio. Las prácticas culturales como la chirimía, las danzas, las artesanías en fique y lana, el uso de la medicina tradicional y los juegos ancestrales forman parte del entramado pedagógico que se orienta a construir.

Por tanto, esta institución representa un esfuerzo por mantener vivo el diálogo de saberes, por formar a las nuevas generaciones en el orgullo de su identidad y por aportar a la transformación de las condiciones de vida del pueblo Yanacona (Villada y Fierro, 2022). No obstante, persiste una tensión fundamental entre los marcos curriculares impuestos por el sistema educativo convencional y los saberes que emergen del territorio.

A pesar del reconocimiento legal de la etnoeducación, en la práctica muchos contenidos, metodologías y criterios de evaluación responden a lógicas ajenas a las comunidades, lo cual, genera el riesgo de que los saberes propios sean invisibilizados, fragmentados o desconectados de los procesos pedagógicos, debilitando así el tejido cultural y espiritual del pueblo (Epinayu, 2024; Sánchez, 2024). Además, existe una necesidad urgente de sistematizar y valorar los aportes académicos y culturales que han sido construidos por la comunidad educativa de Yachay

Wasi, pues estos con esto se fortalece el proyecto educativo institucional, y sirve como base para construir una propuesta etnoeducativa comunitaria sólida.

En este sentido, reconocer los saberes que circulan en esta institución es fundamental para consolidar la experiencia acumulada, y también para constituir un proyecto educativo que sea verdaderamente propio, pertinente y liberador (Tristán, 2019; Estenssoro y Lorenzo, 2022). Es por ello, que la investigación que aquí se propone parte del convencimiento de que una propuesta etnoeducativa que emerja desde el territorio, desde la memoria colectiva y desde los saberes vivos del pueblo Yanacona, que permita contribuir al fortalecimiento cultural, a la identidad y a la construcción de procesos educativos coherentes con los sueños y necesidades de la comunidad; dejando de lado la reproducción de formas de colonialismo pedagógico, que conllevaría al desarraigo cultural y exclusión epistémica.

### **Figura 1**

*Elección de Autoridades Estudiantiles*



La relevancia de esta investigación radica en que responde al derecho de los pueblos nativos a una educación digna y diferenciada (Gutiérrez, 2020); culturalmente, porque contribuye a la preservación y fortalecimiento de la identidad Yanacona en contextos de

migración, dispersión y amenaza cultural (Sierra, 2021); y pedagógicamente, porque permite repensar la escuela como un espacio de diálogo, encuentro y reconstrucción del tejido comunitario (Sánchez, 2024). Partiendo de nuestra consigna, en donde, no reconocer estos saberes significa correr el riesgo de que los procesos educativos sigan siendo ajenos a la vida de las comunidades, con lo cual se podría perpetuar la fragmentación cultural, el olvido de la historia propia y la dependencia de modelos educativos que no responden al contexto.

En esta dirección, la presente investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿Cómo reconocer los aportes culturales y académicos presentes en la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna para construir una propuesta etnoeducativa comunitaria que fortalezca el diálogo de saberes de la cultura Yanacona?

## Justificación

La presente investigación tiene una profunda relevancia social y cultural para la comunidad Yanacona asentada en el municipio de San Agustín, Huila, ya que, dentro de su historia, este pueblo ha tenido que reconstruirse territorial, organizativa y culturalmente a raíz de desplazamientos forzados y procesos de migración desde el Cauca, lo que ha conllevado a un esfuerzo sostenido por preservar su identidad, su memoria y sus formas propias de vida.

En este contexto, el reconocimiento de los saberes culturales y académicos que circulan en la institución representa una necesidad sentida y una oportunidad de reafirmar el pensamiento propio, de nutrir los procesos educativos con contenidos vivos y de fortalecer los lazos intergeneracionales que sostienen la identidad Yanacona (Brown et al., 2021; Cubillos et al., 2022). Por tanto, la investigación planteada busca responder a una necesidad colectiva, en donde, la educación no sea una herramienta de homogeneización, sino un proceso arraigado en la comunidad, capaz de revitalizar la cultura y proyectarla hacia el futuro desde sus propias claves.

Aunque la institución Yachay Wasi ha avanzado en procesos de articulación entre lo escolar y lo ancestral, aún persisten tensiones derivadas de los modelos pedagógicos impuestos desde el sistema educativo nacional, que muchas veces no reconocen ni valoran las epistemologías nativas. De ahí la necesidad de visibilizar los aportes que ya se generan desde la comunidad educativa, sistematizarlos y darles un lugar central en la construcción de una propuesta etnoeducativa que fortalezca el diálogo de saberes (Estenssoro y Lorenzo, 2022).

En este sentido, la iniciativa responde a una necesidad concreta de la comunidad de contar con un modelo educativo que hable su idioma simbólico, que escuche a sus mayores, que reconozca la medicina tradicional, las prácticas de cuidado del territorio, las expresiones artísticas y espirituales como formas válidas y esenciales de conocimiento (Epinayu, 2024).

Con esto, no se busca ver la escuela como en muchos casos, como un espacio que prioriza contenidos externos y reproduce lógicas de pensamiento occidental, sin vincularse de manera profunda con la realidad cultural, histórica y espiritual de los pueblos nativos, lo cual limita la posibilidad de construir aprendizajes y descontextualiza la experiencia educativa (Villada y Fierro, 2022). En cambio, una propuesta etnoeducativa gestada desde dentro, a partir del reconocimiento de los saberes que ya existen y se practican en Yachay Wasi, puede abrir el camino a nuevas formas de enseñar y aprender, donde el diálogo entre lo ancestral y lo académico se convierta en el eje articulador del proceso pedagógico (Yusti et al., 2024).

## **Figura 2**

*Comuneros Revitalizando el Vestir Yanacona*



Por lo tanto, es ahora, cuando las generaciones mayores aún tienen viva la memoria de sus territorios ancestrales y las más jóvenes transitan entre la escuela y la vida comunitaria, que se vuelve fundamental documentar, visibilizar y proyectar los saberes que configuran la identidad Yanacona. Además, el contexto actual de reconocimiento de los derechos de los pueblos nativos a nivel nacional dentro del Gobierno abre una ventana de oportunidad para que propuestas como esta incidan en la transformación del modelo educativo y en el fortalecimiento de la autonomía cultural.

De este modo, este trabajo va a consolidar una propuesta etnoeducativa que sea apropiada por los docentes, estudiantes, mayores sabedores y autoridades del territorio, fortaleciendo los procesos pedagógicos desde una perspectiva comunitaria. Asimismo, se busca fomentar una mayor articulación entre las distintas generaciones, promoviendo el diálogo como vía para fortalecer la cultura y resignificar la experiencia escolar.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Reconocer los aportes culturales y académicos presentes en la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna de la comunidad Yanacona de San Agustín, Huila, como base para la construcción de una propuesta etnoeducativa comunitaria que promueva el fortalecimiento y la continuidad del diálogo de saberes propios de la cultura Yanacona.

### **Objetivos específicos**

Identificar los saberes culturales y académicos presentes en la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna que representan expresiones del pensamiento, la historia y las prácticas propias de la comunidad Yanacona.

Analizar las formas en que estos saberes se integran, dialogan o entran en tensión dentro de los procesos educativos escolares y comunitarios de la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna.

Proponer una estrategia etnoeducativa comunitaria que contribuya al fortalecimiento y la continuidad del diálogo de saberes propios de la cultura Yanacona en el contexto escolar.

## **Antecedentes**

En aras de proyectar una revisión documental acerca de la temática objetada en esta investigación, se ha determinado realizar una revisión bibliográfica de carácter internacional y nacional, y con ello dilucidar diversas perspectivas en relación a la etnoeducación y reivindicación del dialogo de saberes dentro de las comunidades nativas.

Para tal fin, se utilizó como base de datos plataformas digitales, tales como: Google Scholar y Redalyc. Siendo las fechas de consulta utilizadas entre el año 2021 hasta la actualidad. El criterio de selección de artículos de investigaciones se basó en palabras claves como: Etnoeducación, comunidades nativas, saberes, escuela. Cada una de estas palabras se buscó con su respectiva traducción en portugués e inglés.

De los 6 documentos consultados bajo el criterio mencionado, se revisó minuciosamente haciendo uso de un Resumen Analítico Educativo (RAE), el cual, según Gómez y Peralta (2021) permite a los docentes “realizar una revisión crítica del trabajo orientado, además, posibilita explicar las diferentes acciones o dar un nuevo enfoque a las propuestas didácticas” (p. 66). De estos artículos se apropió la información de mayor actualidad, relevancia y que fuera acorde con el objetivo del trabajo.

### **Internacionales**

Este estudio primer estudio realizado por Ordoñez et al. (2024) y titulado “Etnoeducación y saberes ancestrales: preservación cultural a través del sistema educativo en Ecuador”, llevado a cabo en Ecuador, su objetivo principal fue analizar cómo el sistema educativo ecuatoriano contribuye a la preservación de la cultura ancestral mediante la etnoeducación. La investigación se centró en evaluar la integración de los saberes ancestrales en el currículo educativo y su impacto en la identidad cultural de las comunidades nativas.

La metodología empleada fue de enfoque cualitativo, utilizando técnicas como entrevistas a docentes, líderes comunitarios y expertos en educación intercultural. Además, se realizó un análisis documental de políticas educativas y programas curriculares relacionados con la etnoeducación. Esta aproximación permitió comprender las percepciones y experiencias de los actores involucrados en la implementación de la etnoeducación en diferentes regiones del país.

Los resultados revelaron que, aunque existen políticas que promueven la etnoeducación, su aplicación es desigual y enfrenta desafíos como la falta de recursos y formación docente adecuada, en donde, las conclusiones destacan la necesidad de fortalecer la capacitación de los educadores en temas interculturales y de garantizar una implementación efectiva de los programas de etnoeducación para preservar los saberes ancestrales y fortalecer la identidad cultural de las comunidades nativas.

Por otra parte, la investigación titulada “Sentido y uso de los conceptos de etnoeducación y educación intercultural en Colombia y Brasil”, fue realizado por Cruz y Oliveira (2023), investigadoras de la Universidad de Cádiz. La investigación se llevó a cabo en Colombia y Brasil, países con una rica diversidad cultural y étnica. El objetivo principal fue comprender los significados y aplicaciones de los términos "etnoeducación" y "educación intercultural" en ambos contextos nacionales, analizando cómo estos conceptos se integran en las políticas educativas y prácticas pedagógicas.

La metodología empleada fue cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas con expertos en educación nativa de Colombia y Brasil, así como una revisión bibliográfica exhaustiva. Esta aproximación permitió explorar las percepciones y experiencias de los actores involucrados en la implementación de modelos educativos que buscan preservar las culturas y lenguas nativas. El estudio también analizó cómo las comunidades nativas han desarrollado

currículos escolares desde una perspectiva comunitaria, adaptando la educación a sus cosmovisiones y necesidades específicas.

Los resultados revelaron que, aunque tanto Colombia como Brasil han adoptado políticas de etnoeducación y educación intercultural, existen diferencias significativas en su implementación y comprensión. En Colombia, la etnoeducación se ha centrado en el reconocimiento de las identidades culturales dentro del sistema educativo, mientras que, en Brasil, la educación intercultural ha enfrentado desafíos en su integración efectiva. Las conclusiones destacan la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques interculturales y de promover una mayor participación de las comunidades nativas en la elaboración de políticas educativas, para garantizar una educación que respete y valore la diversidad cultural.

Por último, la investigación desarrollada por Herrera (2025) y titulada “Desafíos y oportunidades de la etnoeducación afroecuatoriana” se enfoca en la situación de la etnoeducación en las comunidades afrodescendientes de Ecuador. La investigación se llevó a cabo en diversas regiones del país donde habitan poblaciones afroecuatorianas, con el objetivo de analizar las políticas públicas y prácticas educativas dirigidas a estas comunidades. El estudio busca identificar los avances y obstáculos en la implementación de la etnoeducación, así como proponer estrategias para mejorar su eficacia y pertinencia cultural.

La metodología utilizada fue cualitativa, basada en la revisión de documentos oficiales, entrevistas con actores clave del sector educativo y líderes comunitarios, y observaciones de campo en instituciones educativas que atienden a poblaciones afroecuatorianas. Esta aproximación permitió obtener una visión integral de las experiencias y percepciones de los

involucrados en la etnoeducación, así como de las condiciones estructurales que afectan su desarrollo.

Los resultados indican que, a pesar de la existencia de un marco legal que respalda la etnoeducación, su aplicación en las comunidades afroecuatorianas es limitada y enfrenta múltiples desafíos, como la falta de recursos, formación docente inadecuada y escasa participación comunitaria. Las conclusiones subrayan la importancia de fortalecer las capacidades institucionales y comunitarias, promover la inclusión de contenidos culturales afroecuatorianos en los currículos escolares y garantizar una participación activa de las comunidades en la toma de decisiones educativas, para lograr una etnoeducación efectiva y transformadora.

### **Nacionales**

En una investigación desarrollada por Pacheco et al. (2023) titulado “Etnoeducación en el Cabildo Menor Indígena Cruz del Guayabo del Municipio San Andrés de Sotavento en el periodo 2020 – 2023”, fue desarrollado en el municipio de San Andrés de Sotavento, Colombia, en donde, el objetivo general fue analizar las acciones de fortalecimiento de la etnoeducación y el acceso a la educación en el Resguardo nativo Zenú, específicamente desde la experiencia del Cabildo Menor Indígena Cruz del Guayabo. La investigación se enmarca en el contexto jurídico colombiano y las políticas públicas relacionadas con la educación nativa.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativo, con un enfoque descriptivo y analítico. Se recurrió a la revisión documental de normativas nacionales e internacionales, como el Convenio 169 de la OIT y la Ley General de Educación, así como a la evaluación de planes de desarrollo y presupuestos municipales. Además, se analizaron las acciones implementadas por el territorio Menor para fortalecer la etnoeducación en su comunidad durante el periodo 2020-2023.

Los resultados evidenciaron que, a pesar de la existencia de un marco normativo favorable, la implementación de la etnoeducación enfrenta obstáculos como la limitada asignación de recursos y la falta de articulación entre las políticas públicas y las necesidades de la comunidad. Las conclusiones subrayan la importancia de una mayor inversión en educación nativa, la necesidad de adaptar los programas educativos a las realidades culturales locales y el fortalecimiento de la participación comunitaria en la gestión educativa para garantizar una etnoeducación efectiva y pertinente.

Del mismo modo, Yusti et al. (2024) en su trabajo titulado “Etnoeducación con enfoque decolonial en los colectivos indígenas de Colombia”, se centra en el contexto colombiano. Su objetivo principal es describir el proceso de adopción institucional de la etnoeducación en Colombia y abordar distintas posiciones críticas sobre su forma de implementación. La investigación busca comprender cómo se ha institucionalizado la etnoeducación y las tensiones que surgen entre las políticas educativas y las prácticas culturales de los pueblos nativos.

La metodología empleada es de carácter reflexivo y analítico, basada en una revisión crítica de literatura y documentos oficiales relacionados con la etnoeducación en Colombia. El estudio examina las políticas públicas, marcos normativos y discursos institucionales que han influido en la implementación de la etnoeducación, así como las perspectivas de los colectivos nativos frente a estas políticas.

Los resultados revelan que, aunque la etnoeducación ha sido adoptada institucionalmente, existen desafíos significativos en su aplicación efectiva. Las conclusiones destacan la necesidad de adoptar un enfoque decolonial que reconozca y valore las epistemologías nativas, promoviendo una educación que respete y fortalezca las identidades culturales de los pueblos originarios.

Del mismo modo, Sánchez (2024) en su trabajo titulado “La educación intercultural, etnoeducación y educación propia: enfoques desde la diversidad social y cultural en Colombia”, se desarrolla en el contexto colombiano. Su objetivo es analizar las diversas formas de entender la educación y la cultura, reconociendo la importancia de integrar los saberes oficiales y las culturas propias en el sistema educativo. La investigación busca identificar cómo se enfrentan, resuelven y proyectan acciones que reformulan la educación inclusiva en contextos diversos.

La metodología utilizada es cualitativa, con un enfoque hermenéutico interpretativo, en donde, se basa en una revisión bibliográfica exhaustiva de fuentes académicas y documentos oficiales relacionados con la educación intercultural, la etnoeducación y la educación propia en Colombia. El estudio analiza las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que buscan integrar la diversidad cultural en el ámbito educativo.

Los resultados indican que, aunque existen esfuerzos por promover una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural, persisten desafíos en la implementación efectiva de estas políticas. Las conclusiones subrayan la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques interculturales y de promover una mayor participación de las comunidades en la construcción de modelos educativos que respondan a sus realidades y necesidades culturales.

La investigación realizada por Epinayu (2024) “La etnoeducación desde el contexto colombiano” se enfoca en la situación de la etnoeducación en Colombia. Su objetivo es presentar argumentos teóricos, conceptuales y estratégicos que sustentan la etnoeducación en el país, destacando su impacto en el reconocimiento, la valoración y el fortalecimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural. La investigación busca contribuir al desarrollo oportuno de la etnoeducación como una herramienta para superar las barreras culturales en el sistema educativo.

La metodología empleada es de tipo documental-bibliográfica, basada en una revisión de literatura académica y documentos oficiales relacionados con la etnoeducación en Colombia. El estudio analiza las políticas públicas, marcos legales y experiencias educativas que han influido en la implementación de la etnoeducación, así como los desafíos y oportunidades que enfrenta en la actualidad.

Los resultados evidencian que, a pesar de los avances normativos, la etnoeducación en Colombia enfrenta obstáculos como la falta de recursos, la formación docente inadecuada y la limitada participación de las comunidades en la toma de decisiones educativas. Las conclusiones resaltan la importancia de fortalecer las capacidades institucionales y comunitarias, promover la inclusión de contenidos culturales en los currículos escolares y garantizar una participación activa de las comunidades en la gestión educativa para lograr una etnoeducación efectiva y pertinente.

## Marco de referencia

La construcción del marco de referencia en esta investigación responde a la necesidad de comprender los fundamentos teóricos, jurídicos y contextuales que sustentan la propuesta etnoeducativa comunitaria para la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna. Este marco permite articular el pensamiento académico con los saberes propios del pueblo Yanacona, en un ejercicio de reconocimiento, reflexión crítica y diálogo intercultural. Así, se configura como un espacio en el que convergen los conceptos clave de etnoeducación, diálogo de saberes, educación propia y comunidad, con los marcos normativos que legitiman y respaldan el derecho de los pueblos nativos a definir sus propias formas de enseñar y aprender.

Desde el enfoque teórico, se abordan los fundamentos epistemológicos de la etnoeducación y su papel en la consolidación de procesos educativos diferenciados, contextualizados y culturalmente pertinentes. Se analiza la noción de diálogo de saberes como una categoría clave para comprender la interacción entre los conocimientos ancestrales y los saberes académicos dentro de contextos escolares nativos, donde no se busca la subordinación de unos saberes frente a otros, sino la construcción conjunta de sentidos. Asimismo, se exploran aportes desde la pedagogía crítica, la interculturalidad y los enfoques comunitarios de la educación, como referentes esenciales para el diseño de estrategias educativas situadas.

En el plano normativo, el marco legal reconoce y legitima el derecho del pueblo Yanacona a construir y desarrollar su propio sistema educativo. A través de normativas nacionales como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Decreto 804 de 1995 y la Constitución Política de 1991, así como de instrumentos internacionales como el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos nativos, se garantiza el acceso a una educación intercultural, bilingüe y con enfoque de derechos. Este

respaldo jurídico ofrece un piso sólido para la construcción de propuestas pedagógicas propias y para la consolidación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

Finalmente, el marco contextual proporciona la comprensión necesaria del lugar donde se inscribe esta investigación; el territorio Yanacona en San Agustín, Huila. El proceso histórico de reterritorialización, las dinámicas organizativas del territorio, las prácticas culturales y la apuesta educativa de la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna son elementos centrales que configuran el escenario en el que se propone reconocer y fortalecer el diálogo de saberes propios. El entrelazamiento de estos tres marcos –teórico, legal y contextual– permite una comprensión holística del problema investigativo y abre camino hacia una propuesta etnoeducativa que responda a las realidades, necesidades y proyecciones del pueblo Yanacona desde su propio horizonte cultural.

### **Marco teórico**

El presente marco teórico se construye como un espacio de reflexión crítica y fundamentación conceptual en torno a los ejes que orientan esta propuesta etnoeducativa comunitaria en la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna de la comunidad Yanacona de San Agustín, Huila. A partir del reconocimiento de los saberes culturales y académicos presentes en la institución, se plantea la necesidad de comprender las dinámicas de relación entre la escuela y la comunidad, y de qué manera estas pueden fortalecer la continuidad del pensamiento, la historia y las prácticas propias del pueblo Yanacona.

La investigación parte de la comprensión de la etnoeducación como un enfoque que supera la visión monocultural de la escuela tradicional, reconociendo la existencia y validez de múltiples formas de conocimiento. En este sentido, la propuesta se inscribe en los marcos de la educación propia, donde la escuela se convierte en un territorio para el diálogo de saberes, la

afirmación identitaria y la transformación social desde los valores culturales de la comunidad. Esta perspectiva exige situar el conocimiento en contextos históricos y territoriales específicos, entendiendo la educación como un proceso profundamente vinculado a la vida comunitaria.

Asimismo, se examinan los saberes ancestrales y culturales como parte fundamental de la memoria viva del pueblo Yanacona, saberes que se expresan a través del idioma, la espiritualidad, la medicina tradicional, los pegamentos, la organización social y la relación armónica con el territorio. Estos conocimientos, lejos de ser estáticos, se recrean en la cotidianidad y constituyen un tejido vital para la formación integral de niños, niñas y jóvenes en el contexto escolar. El marco teórico, por tanto, también considera el papel de la comunidad educativa nativa como agente activo en la producción de sentidos, aprendizajes y horizontes educativos propios.

Finalmente, el concepto de diálogo de saberes atraviesa transversalmente esta investigación, al plantearse como el principio epistémico y pedagógico que permite el encuentro respetuoso entre el conocimiento ancestral y otros sistemas de pensamiento. Esta categoría no solo orienta la comprensión de las tensiones y posibilidades en los procesos educativos interculturales, sino que sustenta la construcción colectiva de propuestas pedagógicas que respondan a las realidades, aspiraciones y luchas del pueblo Yanacona. De este modo, el marco teórico se convierte en una guía para comprender, desde la profundidad conceptual, los fundamentos de una educación que nace y se proyecta desde la comunidad.

### ***Etnoeducación***

La etnoeducación es una propuesta pedagógica y política que surge como respuesta a las demandas históricas de los pueblos nativos y afrodescendientes por una educación que reconozca y respete sus particularidades culturales, lingüísticas, históricas y sociales (Moreno, 2022;

Ordoñez et al., 2024). No se trata solamente de una adaptación curricular, sino de una visión integral de la educación que se construye desde los territorios, los saberes ancestrales y las formas propias de concebir el mundo, la vida y el aprendizaje (Ordoñez, 2024).

En el contexto colombiano, la etnoeducación ha sido reconocida formalmente en el marco jurídico nacional como una modalidad educativa especial, sustentada en el principio del respeto a la diversidad cultural y en el derecho a una educación que contribuya a la pervivencia de los pueblos (Epinayu, 2024).

### **Figura 3**

*Comuneros en Círculo de Pensamientos*



Desde el punto de vista normativo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en sus artículos 55 y 56 establece el carácter especial de la educación para grupos étnicos, definiendo que esta debe desarrollarse en armonía con sus valores, tradiciones, idiomas y cosmovisiones (Gutiérrez, 2020). El Decreto 804 de 1995, por su parte, reglamenta la prestación del servicio educativo para los grupos étnicos y establece directrices para la formulación de los

Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), los cuales deben responder a las dinámicas y necesidades propias de cada pueblo (Calvo y García, 2013). A esto se suma el Decreto 1953 de 2014, que sienta las bases para el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el cual reconoce la autonomía de los pueblos nativos para construir y gestionar sus propios modelos educativos (Moreno, 2022). Siendo estos marcos legales avances significativos en la garantía del derecho a una educación diferenciada, aunque su aplicación ha enfrentado múltiples retos en la práctica.

Autores como Castillo y Guido (2015), Curieux (2019) y Santana (2015) han señalado que la etnoeducación debe entenderse como una pedagogía de la diferencia y la resistencia, que permite a los pueblos originarios no solo preservar su identidad, sino también resignificar sus conocimientos en diálogo crítico con otras formas de saber.

Desde esta perspectiva, la etnoeducación no es una experiencia cerrada ni puramente tradicionalista, sino una propuesta dinámica que articula lo ancestral con lo contemporáneo, lo local con lo global, en función del fortalecimiento de los procesos comunitarios (Santana, 2015). En este sentido, la etnoeducación es también una apuesta por la justicia epistémica, ya que cuestiona la hegemonía del conocimiento occidental en la escuela y abre espacio a epistemologías otras, construidas desde los territorios y las experiencias de los pueblos (Yusti et al., 2024).

Para la comunidad Yanacona de San Agustín, la etnoeducación representa una herramienta clave para afianzar su identidad, proteger sus lenguajes simbólicos y garantizar la continuidad de sus prácticas culturales (Pacheco et al., 2023). La Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna encarna esa apuesta por una educación propia, en la que el diálogo entre saberes ancestrales y contenidos escolares permita una formación integral y coherente con la vida comunitaria.

En este marco, reconocer y fortalecer los aportes culturales y académicos que ya circulan en la institución es una tarea fundamental para avanzar en la construcción de un modelo educativo que no solo enseñe, sino que también acompañe los procesos de resistencia, revitalización y transformación que la comunidad ha venido desarrollando. La etnoeducación, entonces, es un enfoque pedagógico y una vía para garantizar la pervivencia cultural, la autonomía educativa y el ejercicio pleno de los derechos colectivos.

### ***Saberes ancestrales***

Los saberes ancestrales constituyen una forma de conocimiento profundamente enraizada en la vida, la memoria y la espiritualidad de los pueblos originarios, los cuales, son el resultado de procesos colectivos de observación, práctica, reflexión y transmisión que han sido sostenidos a lo largo del tiempo, muchas veces en contextos de resistencia y defensa cultural frente a modelos hegemónicos (Macas, 2005; Briones et al., 2021). Estos saberes no se construyen en la lógica fragmentada del conocimiento académico occidental, sino que se integran como parte de un entramado vital que articula la relación con el territorio, la comunidad, los ciclos de la naturaleza y el mundo espiritual (Briones et al., 2021). Para los pueblos nativos, conocer no es acumular información, sino saber vivir en armonía con los otros y con el entorno, guiados por principios éticos y espirituales que garantizan la continuidad de la vida (Villada y Fierro, 2023).

En las comunidades nativas, como la Yanacona, los saberes ancestrales se expresan en múltiples formas: en los relatos que transmiten la historia y la identidad colectiva; en las prácticas de sanación a través de la medicina tradicional; en los pegamentos de agradecimiento a la madre tierra; en la lectura de los signos del cielo y la tierra para cultivar; en el uso del idioma propio como vehículo de pensamiento; en las danzas, músicas, juegos y tejidos que codifican sentidos profundos. Según Barogil et al. (2014) estos conocimientos están vivos en la oralidad y

en la experiencia cotidiana, y su transmisión ocurre, sobre todo, en el marco de la vida comunitaria: en las mingas, los encuentros intergeneracionales, las celebraciones espirituales y las tareas del cuidado compartido.

**Figura 4**

*Revitalización de la Medicina Propia*



La memoria juega un papel central en la construcción y sostenimiento de estos saberes, ya que, a través de ella, los pueblos nativos reconstruyen su historia, reivindican su derecho a existir con dignidad y proyectan sus formas de vida en contextos en transformación (Santana, 2015). Esta memoria está íntimamente ligada a la identidad, entendida no como una esencia fija, sino como una construcción colectiva que se nutre de la experiencia, la lengua, la tierra y los vínculos comunitarios (Luque y Rodríguez, 2019). Los saberes ancestrales, por tanto, son una fuente fundamental para el fortalecimiento de la identidad cultural y para el desarrollo de procesos educativos coherentes con las cosmovisiones nativas (González y Placeres, 2023).

En la propuesta etnoeducativa que se plantea para la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna, los saberes ancestrales son el corazón del proyecto pedagógico, lo cual, reconocerlos

implica escucharlos, valorarlos, dignificarlos y encontrar formas de integrarlos con sentido en las dinámicas escolares, sin descontextualizarlos ni subordinarlos al conocimiento académico.

Esta integración debe darse a través del diálogo de saberes, entendido como un encuentro horizontal, respetuoso y creativo entre distintas formas de conocer, lo que permite fortalecer los saberes ancestrales en el espacio educativo no solo contribuye a preservar el patrimonio cultural del pueblo Yanacóna, y también ofrecer caminos para repensar la educación desde la diversidad, la espiritualidad, la reciprocidad y la comunidad (Luque y Rodríguez, 2019).

En un contexto de amenazas constantes a la continuidad de estas prácticas (por la homogenización cultural, el despojo territorial o la ruptura generacional), visibilizar y revitalizar los saberes ancestrales se vuelve una tarea urgente y transformadora (Barogil et al., 2014).

### ***Diálogo de saberes***

El diálogo de saberes es una categoría fundamental para repensar las relaciones entre el conocimiento ancestral, el saber académico, el pensamiento científico y las experiencias comunitarias en contextos educativos interculturales (Ruiz y Villamar, 2022). Se trata de un proceso de encuentro y reconocimiento mutuo entre diferentes formas de conocer, que parte del principio de que ningún saber es superior por definición, sino que todos responden a contextos históricos, culturales, sociales y espirituales específicos (Chávez et al., 2021).

A diferencia de las relaciones jerárquicas impuestas por el modelo colonial de conocimiento, el diálogo de saberes promueve una interacción horizontal en la que se valoran la diferencia, la complementariedad y la posibilidad de construcción conjunta de sentidos y caminos (Eschenhagen, 2021; Ruiz y Villamar, 2022).

Desde una perspectiva latinoamericana, autores como dos Santos et al. (2024), de Sousa (2008) y Ishizawa (2016) han señalado que la modernidad occidental ha impuesto una

epistemología monocultural que ha negado la validez de los conocimientos construidos por los pueblos originarios y afrodescendientes.

En su propuesta de una ecología de saberes, Santos (2008) plantea que el conocimiento no puede seguir siendo entendido como propiedad exclusiva de la ciencia moderna, sino que debe abrirse a una pluralidad epistémica que permita articular saberes diversos en condiciones de igualdad.

### **Figura 5**

*Fortalecimiento de los Saberes Ancestrales Yanacunas*



Esta postura ha sido retomada y ampliada, quien ha insistido en que el diálogo de saberes no es una simple suma o coexistencia de conocimientos, sino una práctica política y pedagógica que transforma las relaciones de poder y de sentido en los espacios de formación (Leff, 2009; Ishizawa, 2016).

En esta misma línea, Orlando Fals Borda, desde la Investigación Acción Participativa, promovió metodologías que partieran del conocimiento de las comunidades como fuente legítima de construcción teórica y transformación social (Ortiz y Borjas, 2008). Su legado inspira

formas de investigación y educación comprometidas con las realidades locales, donde el saber no se impone, sino que se construye colectivamente desde el hacer, el sentir y el pensar de los pueblos (Ghiso, 2015).

El diálogo de saberes, entonces, no es solo un enfoque metodológico, sino un principio epistémico que cuestiona la colonialidad del saber y abre caminos hacia una educación intercultural crítica y liberadora (Ghiso, 2015).

En el caso de la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna, el diálogo de saberes se convierte en el eje articulador entre los procesos pedagógicos escolares y los saberes culturales de la comunidad Yanacona, en donde, reconocer lo que ya se sabe, lo que se vive y lo que se sueña en la comunidad implica crear espacios donde los mayores, los cuidanderos del territorio, los sabedores espirituales y los docentes puedan encontrarse como portadores de conocimientos valiosos, y donde los estudiantes no sean simples receptores, sino participantes activos en la construcción de sentidos..

Articular el saber ancestral con el saber escolar no significa diluir ninguno de los dos, sino permitir que se enriquezcan mutuamente en una relación de reciprocidad y respeto, donde, el diálogo de saberes, en este marco, es una vía para fortalecer la identidad cultural, revitalizar la memoria colectiva y construir una educación que contribuya a la autonomía del pueblo Yanacona, sin romper con su historia ni con su espiritualidad.

### ***Identidad cultural***

La identidad cultural constituye uno de los pilares más profundos en los procesos educativos desarrollados en contextos nativos, pues implica mucho más que una simple identificación étnica o territorial; se trata de un entramado de significados, símbolos, memorias,

lenguas, prácticas, valores y visiones del mundo que configuran el sentido de pertenencia de una comunidad a su historia y a su forma propia de habitar el mundo (Salazar et al., 2021).

En las comunidades originarias, como el pueblo Yanacona, la identidad cultural se construye colectivamente y se transmite de generación en generación a través de la oralidad, los rituales, la lengua, las prácticas productivas tradicionales, los sistemas de salud propios, la espiritualidad y la relación sagrada con el territorio (Arroyo y Agurto, 2021; Salazar et al., 2021). Esta transmisión no es automática ni garantizada, por lo que requiere ser cuidada, fortalecida y recreada continuamente, especialmente en contextos donde la homogenización cultural, la migración forzada, el conflicto armado o las dinámicas escolares descontextualizadas han generado rupturas y tensiones (Asqui et al., 2022).

En el ámbito educativo, la identidad cultural no debe entenderse como un contenido más del currículo, sino como una dimensión transversal que orienta la razón de ser de la escuela en territorios nativos (Llauca, 2022). Cuando la educación no reconoce ni dialoga con las raíces culturales del pueblo al que pertenece, corre el riesgo de convertirse en un instrumento de desarraigo, asimilación y pérdida de memoria colectiva (Asqui, 2022; Arroyo y Agurto, 2021). Por el contrario, cuando se parte del reconocimiento de la identidad cultural como un derecho fundamental, la escuela puede convertirse en un espacio de afirmación, revitalización y proyección de las tradiciones propias, fortaleciendo la autoestima individual y colectiva, el sentido de pertenencia y la continuidad del proyecto cultural del pueblo (Salazar et al., 2021).

En este sentido, la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna representa un escenario clave para trabajar la identidad cultural de manera integral, ya que, al estar situada en un territorio ancestral, con una comunidad que ha recuperado su organización política, su idioma, sus saberes y su espiritualidad, la escuela tiene la oportunidad y la responsabilidad de acompañar

ese proceso desde una perspectiva pedagógica coherente con el pensamiento propio. Esto implica no solo incluir elementos culturales en el currículo, sino construir prácticas educativas que valoren los idiomas originarios, que integren a los mayores como transmisores de memoria, que trabajen con los ciclos del territorio, que enseñen desde la reciprocidad y el respeto, y que promuevan espacios de diálogo intergeneracional.

La identidad cultural, entonces, no se hereda pasivamente, sino que se construye en la interacción cotidiana, en la reflexión sobre el pasado y en la proyección hacia el futuro. En un contexto donde muchos jóvenes nativos viven entre dos mundos el comunitario y el global, fortalecer la identidad cultural a través de la educación es también una estrategia para resistir a la fragmentación, el olvido y la pérdida del sentido colectivo. Por ello, una propuesta etnoeducativa que reconozca, respete y potencie la identidad cultural Yanacona es una apuesta por la continuidad de la vida como pueblo, por la soberanía educativa y por la posibilidad de un futuro construido desde el propio horizonte de sentido.

### **Marco contextual**

El pueblo Yanacona ha hecho presencia en el actual departamento del Huila desde el año 1722, según los registros relacionados con la fundación del municipio de San Agustín. No obstante, su arraigo en la región se intensificó durante las décadas de 1960 y 1970, cuando un proceso de migración progresiva (por goteo) llevó a numerosas familias a desplazarse desde el Cauca hacia el sur del Huila. Este desplazamiento fue impulsado por múltiples factores: la persistencia del conflicto armado, la escasez de tierras cultivables, y la ausencia de oportunidades dignas en educación, salud, vivienda y empleo, lo que afectó profundamente la estabilidad de las comunidades nativas en sus territorios ancestrales.

En sus primeros años en el Huila, los Yanaconas se establecieron de manera dispersa, desempeñándose como jornaleros o mayordomos en fincas ubicadas en San Agustín, Isnos y Pitalito. Sin embargo, en 1998, un grupo de nativos provenientes de territorios originarios como Caquiona, Río Blanco, Pancitará, San Juan, San Sebastián y Almaguer, se reunió en asamblea con el propósito de consolidar su organización como territorio en el municipio de San Agustín. Inicialmente conformado por treinta familias, este proceso organizativo fue creciendo gracias al compromiso comunitario, hasta lograr la constitución formal del resguardo mediante la Resolución 031 de 2001. Desde entonces, la población Yanacona en el Huila ha aumentado de manera sostenida, tanto por natalidad como por el acogimiento de nuevos comuneros provenientes de otros territorios ancestrales. En la actualidad, el resguardo está conformado por 162 familias y un total de 597 comuneros, distribuidos en veredas como Arauca Uno, Quebradón, Chaquira, Aguada y Nueva Zelanda, entre otras.

El territorio Yanacona no solo ha sido un proceso de reterritorialización política, sino también de revitalización cultural. En el ámbito de las prácticas culturales, se destacan expresiones como la chirimía, las danzas tradicionales, la elaboración de artesanías en lana, fique y chaquiras, así como el ejercicio de roles comunitarios de profundo valor simbólico como los cuidanderos del territorio y las semillas. La medicina ancestral sigue vigente gracias al saber de los yachakuna, sobadores y aguateros, quienes cumplen una función esencial en el cuidado integral de la salud. El vestuario tradicional, compuesto por la ruana, el sombrero, las alpargatas de fique y la mochila de lana de oveja, forma parte de la identidad cotidiana de muchas familias. Asimismo, los juegos tradicionales como la cacha, el tire y afloje, el cuy enterrado, las carreras de encostalados, el tuso y los cinco hoyos, se mantienen vivos tanto en la recreación diaria como en eventos culturales y comunitarios. A ello se suma la minka como práctica ancestral de trabajo

colectivo y pensamiento comunitario, donde se intercambian ideas, saberes y productos con otras etnias hermanas, reafirmando los lazos de solidaridad interétnica.

Uno de los elementos fundamentales en el proceso de fortalecimiento cultural ha sido la recuperación y revitalización del idioma ancestral, esfuerzo que se viene promoviendo desde las asambleas comunitarias y desde el ámbito escolar. En este contexto, la Institución Etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna se convierte en un pilar estratégico para el desarrollo integral de la comunidad. Ubicada en una zona rural del municipio de San Agustín, sobre las estribaciones del Macizo Colombiano que hacen parte de la cordillera Oriental y Central, la institución se encuentra a una altitud promedio de 1.700 metros sobre el nivel del mar, lo cual configura un clima templado con temperaturas promedio de 18°C y una gran diversidad de flora y fauna. Su sede central está ubicada en la vereda Nueva Zelanda, a tres kilómetros del casco urbano, y cuenta con sedes adicionales en los municipios de Isnos y Palestina.

Yachay Wasi Runa Yanakuna no es solo una institución educativa, sino un espacio de afirmación cultural y de construcción de conocimiento desde el pensamiento propio. A través de su proyecto pedagógico, se articula con los saberes ancestrales, las dinámicas territoriales y los procesos comunitarios, generando un escenario propicio para el fortalecimiento de la identidad Yanacona y el diálogo intergeneracional. En este marco, la presente investigación encuentra un terreno fértil para reconocer los aportes culturales y académicos que circulan en la institución, con el fin de construir una propuesta etnoeducativa que responda de manera coherente a las aspiraciones, memorias y horizontes del pueblo Yanacona.

### **Marco legal**

La presente investigación se enmarca en un contexto jurídico y normativo que reconoce el derecho de los pueblos nativos a una educación que refleje sus cosmovisiones, saberes y

formas propias de vida. Desde la Constitución Política de Colombia de 1991 hasta las normativas internacionales ratificadas por el país, se establece con claridad que la diversidad cultural constituye un valor fundamental que debe ser protegido y promovido por el Estado. En este sentido, el marco legal aquí expuesto no solo respalda la pertinencia de una propuesta etnoeducativa comunitaria, sino que también la ubica como un derecho colectivo del pueblo Yanacona.

Uno de los principales fundamentos jurídicos de esta propuesta es el reconocimiento del derecho a la etnoeducación, consagrado en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y su reglamentación específica para grupos étnicos mediante el Decreto 804 de 1995. Estas normas establecen que los pueblos nativos tienen el derecho de definir, desarrollar y evaluar sus propios procesos educativos de acuerdo con sus lenguas, tradiciones, valores y estructuras organizativas. Este marco normativo se articula con las luchas históricas del pueblo Yanacona por el fortalecimiento de su identidad y el ejercicio de su autonomía educativa.

En el ámbito internacional, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por Colombia mediante la Ley 21 de 1991, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, refuerzan estos principios, al reconocer la educación como un derecho fundamental para preservar y desarrollar las culturas nativas. Dichos instrumentos subrayan la obligación de los Estados de garantizar procesos educativos que respondan a las necesidades, aspiraciones y formas de vida de estos pueblos, con pleno respeto a sus decisiones y conocimientos tradicionales.

Así, la construcción de una propuesta etnoeducativa comunitaria en la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna no es solamente una iniciativa pedagógica legítima, sino una acción amparada por un robusto marco legal que respalda la autonomía de los pueblos indígenas en

materia educativa. Este marco jurídico permite consolidar espacios de formación donde el diálogo de saberes y la identidad cultural sean elementos centrales del proceso formativo, en consonancia con los derechos colectivos, la autodeterminación y la construcción de un país verdaderamente intercultural.

### ***Derechos de los pueblos indígenas***

Los derechos de los pueblos nativos han sido el resultado de una larga historia de lucha por el reconocimiento, la dignidad y la autodeterminación de comunidades que han sido históricamente marginadas y excluidas (Gutiérrez, 2020). Estos derechos, tanto en el ámbito nacional como internacional, reconocen y protegen la autonomía, la identidad cultural, el territorio, la participación política, y el derecho fundamental a una educación propia (Estenssoro y Lorenzo, 2022). Son la base jurídica que respalda procesos como el que adelanta la comunidad Yanacona en el sur del Huila, en su esfuerzo por consolidar un modelo educativo en armonía con sus saberes ancestrales, sus formas de organización social y sus proyecciones como pueblo originario.

A nivel internacional, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), adoptado en 1989, constituye uno de los instrumentos más importantes en la garantía de los derechos de los pueblos indígenas y tribales (Valencia y Serna, 2025). Este convenio establece el derecho a conservar sus propias instituciones, formas de vida y culturas, y obliga a los Estados a consultar a los pueblos indígenas cada vez que se adopten medidas legislativas o administrativas que puedan afectarles directamente (Valencia y Serna, 2025). En su artículo 27, este convenio reconoce la necesidad de una educación que responda a las realidades culturales y lingüísticas de los pueblos nativos, promoviendo así la preservación y el desarrollo de sus idiomas, tradiciones e identidades (Valencia y Serna, 2025; Casado y Maniglio, 2022).

Complementariamente, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en 2007, profundiza este marco de protección al afirmar que los pueblos indígenas tienen derecho a determinar y desarrollar prioridades y estrategias para el ejercicio de su derecho al desarrollo (Reyes, 2022). Esta declaración reconoce el derecho de los pueblos a mantener y fortalecer sus instituciones políticas, legales, económicas, sociales y culturales, y a participar plenamente en la vida del Estado si así lo deciden. En el campo educativo, el artículo 14 establece que los pueblos nativos tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones de educación, impartiendo enseñanza en sus propios idiomas y de acuerdo con sus métodos culturales.

Estos instrumentos jurídicos no son meramente declarativos; tienen un profundo valor político y ético al establecer que los pueblos indígenas no deben ser objeto de políticas asimilacionistas ni de proyectos que vulneren su autonomía o afecten su integridad cultural. En este sentido, el derecho a una educación propia no se reduce a una mera adecuación curricular, sino que implica el reconocimiento pleno de los saberes ancestrales como formas válidas y legítimas de conocimiento, en igualdad de condiciones con los saberes científicos y académicos. Implica, además, el derecho a aprender desde la propia cosmovisión, a hablar la lengua ancestral, a interpretar el mundo desde los propios símbolos, mitos y experiencias históricas.

El caso de la comunidad Yanacona en San Agustín se enmarca precisamente en este horizonte de derechos, en donde, su proceso organizativo, su apuesta por una educación intercultural crítica, y su decisión de fortalecer los valores, conocimientos y prácticas de su cultura son expresiones vivas del ejercicio del derecho a la autodeterminación.

La construcción de una propuesta etnoeducativa desde la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna responde a una necesidad pedagógica y se inscribe en un marco legal que respalda la

resistencia cultural, la revalorización de los territorios simbólicos y el fortalecimiento del tejido comunitario nativo.

### ***Etnoeducación***

La etnoeducación, como derecho fundamental de los pueblos étnicos en Colombia, constituye una apuesta política, pedagógica y cultural que busca garantizar una educación pertinente, respetuosa y coherente con la identidad, cosmovisión y prácticas de vida de las comunidades indígenas, afrodescendientes, raizales y palenqueras.

Este enfoque reconoce que la educación no es un proceso neutro ni homogéneo, sino que debe responder a la diversidad de contextos, saberes y formas de comprender el mundo que habitan los pueblos originarios y afrocolombianos en el país. En ese sentido, la etnoeducación es un derecho colectivo que les permite a estos pueblos preservar, recrear y proyectar su cultura en diálogo con el sistema educativo nacional, sin verse obligados a renunciar a sus valores, lenguas, territorios ni formas propias de conocimiento.

En el marco legal colombiano, la etnoeducación adquiere rango constitucional a partir de la Carta Política de 1991, que en su artículo 7 establece que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación. Esta afirmación sienta las bases para el desarrollo de políticas públicas que respondan a los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

En ese mismo espíritu, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, consagra un capítulo específico dedicado a la educación para grupos étnicos. En su artículo 55, reconoce expresamente que la educación para los pueblos indígenas debe desarrollarse en concordancia con sus lenguas, tradiciones, costumbres, cosmovisiones y formas organizativas, y que los contenidos curriculares deben surgir de sus propios contextos culturales y territoriales.

Para el desarrollo de esta legislación, se expidió el Decreto 804 de 1995, que reglamenta la prestación del servicio educativo a los grupos étnicos. Este decreto establece los principios y orientaciones para la organización de una educación propia, enmarcada en el respeto por las particularidades culturales, lingüísticas y epistemológicas de cada pueblo. Allí se define que los pueblos indígenas tienen derecho a diseñar, desarrollar y evaluar sus propios Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), desde los cuales puedan articular sus saberes ancestrales con elementos del conocimiento universal, siempre desde una perspectiva crítica y situada. El decreto también reconoce la importancia de fortalecer las lenguas nativas, las autoridades educativas propias, y las metodologías pedagógicas que se enraízan en la memoria colectiva, la oralidad, la espiritualidad y la relación con la naturaleza.

La etnoeducación no se limita a adaptar contenidos al contexto cultural, sino que propone una transformación profunda del modelo educativo hegemónico, lo cual, implica repensar el currículo, el rol del maestro, los lenguajes de enseñanza, los modos de evaluación y los fines mismos de la educación. En comunidades como la Yanacona del municipio de San Agustín, la etnoeducación se convierte en un instrumento de afirmación identitaria y de resistencia cultural.

Es una herramienta que permite sanar los efectos históricos de la colonización, revitalizar los vínculos comunitarios y proyectar el conocimiento propio hacia nuevas generaciones. Desde este marco legal, iniciativas como la de la institución etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna tienen un respaldo normativo claro para construir procesos educativos desde adentro, con base en sus propios saberes, luchas y sueños como pueblo originario.

### ***Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)***

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) es una conquista histórica de los pueblos indígenas de Colombia en el camino hacia la autodeterminación educativa, cultural y política, el

cual, se trata de una propuesta de educación propia concebida, dirigida y gestionada por los pueblos originarios desde sus cosmovisiones, formas organizativas y proyectos de vida colectivos.

El SEIP no es simplemente una adaptación del sistema educativo oficial, sino una alternativa que responde a los procesos históricos de lucha por el reconocimiento de la autonomía, el territorio, la lengua, la espiritualidad y el pensamiento propio, y que se concreta en modelos pedagógicos fundamentados en el diálogo entre saberes ancestrales y conocimientos contemporáneos.

Este sistema tiene como base los derechos consagrados en la Constitución Política de 1991, que reconoce a los pueblos indígenas como entidades territoriales con autonomía en la gestión de sus asuntos internos, entre ellos, la educación. Asimismo, encuentra respaldo en el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales, ratificado por Colombia, el cual garantiza el derecho de estos pueblos a definir y controlar sus procesos educativos en función de sus aspiraciones culturales y sociales.

En el ámbito nacional, el SEIP se sustenta en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que reconoce el derecho a una educación con pertinencia étnica, y en el Decreto 1953 de 2014, que regula la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas en materia de salud, educación y bienestar.

El SEIP surge de procesos organizativos liderados por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y por múltiples autoridades y pueblos indígenas que, a través de espacios de concertación con el Estado colombiano, han ido consolidando los marcos políticos, técnicos y financieros que permitan su implementación.

Este sistema busca superar las limitaciones del modelo educativo tradicional, que históricamente ha invisibilizado o deslegitimado los conocimientos, idiomas y valores de los pueblos indígenas. En contraposición, el SEIP afirma que la educación debe nacer de la comunidad, responder a su historia, nutrirse de sus prácticas espirituales y pedagógicas, y proyectar el pensamiento propio hacia las nuevas generaciones.

Uno de los principios fundamentales del SEIP es el ejercicio de la soberanía educativa, entendido como el derecho de los pueblos indígenas a construir su propio horizonte pedagógico, definir sus contenidos curriculares, formar sus maestros según los usos y costumbres del pueblo, y evaluar sus procesos educativos con criterios propios. Esta propuesta está profundamente ligada a la revitalización cultural, al fortalecimiento del tejido social y a la defensa del territorio como espacio vital del conocimiento. En este sentido, el SEIP no puede dissociarse de la vida comunitaria, de la oralidad, del pensamiento espiritual y de los saberes milenarios que cada pueblo ha preservado como legado colectivo.

En contextos como el de la comunidad Yanacona de San Agustín, el SEIP representa una oportunidad para consolidar procesos pedagógicos que fortalezcan la identidad cultural, reconozcan la riqueza de los saberes ancestrales y contribuyan a la continuidad del diálogo intergeneracional. La institución etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna, en tanto parte de este sistema, encarna el esfuerzo colectivo por hacer de la escuela un espacio de dignificación cultural y de afirmación política del ser indígena.

## **Metodología**

El desarrollo de una propuesta etnoeducativa comunitaria en la Institución Educativa Yachay Wasi Runa Yanakuna, en el marco del reconocimiento de los saberes culturales y académicos de la comunidad Yanacona, requiere una metodología que no solo permita describir las dinámicas propias del contexto, sino que también respete los ritmos, valores y formas de conocimiento de la comunidad. En ese sentido, se adopta un enfoque cualitativo, desde el cual es posible interpretar las experiencias, prácticas y significados que los miembros de la comunidad construyen en torno a la educación, la identidad cultural y el diálogo de saberes.

El enfoque cualitativo se justifica en la medida en que esta investigación no busca generalizar resultados, sino comprender en profundidad las voces, los sentidos y las vivencias que configuran el entramado educativo y cultural de la institución y su comunidad. Así, el énfasis está puesto en el reconocimiento de los sujetos como portadores de saberes legítimos, cuyas experiencias deben ser escuchadas y analizadas desde una lógica comprensiva, situada y participativa. Esta perspectiva también permite el ejercicio del diálogo intercultural, necesario para construir con la comunidad alternativas educativas coherentes con su realidad.

Bajo este enfoque, se opta por un modelo descriptivo, que orienta la investigación hacia el reconocimiento de las características, relaciones y procesos que constituyen los saberes culturales y académicos en la escuela. A su vez, se elige como tipo de estudio la investigación etnográfica, por su potencia para adentrarse en las dinámicas culturales de una comunidad específica, comprender sus formas de habitar el mundo y construir conocimiento desde la cotidianidad. La etnografía, además, permite generar una mirada relacional entre escuela,

territorio y comunidad, visibilizando las prácticas pedagógicas, territorio y simbólicas que coexisten en la institución.

Finalmente, la metodología propuesta responde a un compromiso ético-político con la comunidad Yanacona, en tanto promueve su participación activa durante todo el proceso investigativo. Esto implica no solo el diálogo constante con los actores sociales del territorio, sino también el reconocimiento de sus tiempos, idiomas y modos de validación del conocimiento. Desde esta perspectiva, el proceso investigativo no se concibe como una extracción de información, sino como una construcción colectiva de saberes orientada al fortalecimiento cultural y educativo de la comunidad.

### **Tipo de la investigación**

Para el desarrollo de la presente propuesta se empleará una investigación inscrita en el paradigma cualitativo que según (Pérez, 2001a) citado por (Quintana Peña, 2006.p.48) busca “la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna (subjetiva)”, en correspondencia con (Gayou Jurgenson, 2003) busca “explicar y comprender la interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p.41), por lo anterior la selección del paradigma cualitativo es válido para la problemática presentada en este anteproyecto, porque permite la configuración de imaginarios alrededor de una problemática inmersa en la vida de la comunidad educativa y que puede ser analizada de forma integral en la formación de los estudiantes.

Con la necesidad de las ciencias en la educación de generar conocimiento, se va haciendo un lugar la investigación cualitativa como una metodología usada principalmente para reconocer las subjetividades, porque es entendible que no todo puede ser cuantificable y que no todo se

ajusta a los números y aún más cuando se trata de interacciones humanas, así como Masías (2006) refiere que es:

Entendida como movimiento intelectual, es decir, como un fenómeno de identidad colectiva, la investigación cualitativa se despliega como una alternativa a las maneras convencionales y legitimadas de investigar, pero tal vez, más importante aún, se desarrolla como una conciencia de vigilancia y develamiento de los límites de la investigación clásica. (p. 122)

La investigación cualitativa busca captar la realidad social a través de la perspectiva de la gente que está siendo sujeto de estudio, de cómo percibe, entiende comprende el objeto de estudio, su realidad social. Monje (2011) argumenta que la metodología de investigación cualitativa busca “conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas” (p.13).

Arredondo (2005), aporta que:

La generación de conocimiento es un desarrollo desde el sujeto que conforma un problema de investigación, siendo por tanto un proceso de construcción que se desarrolla asumiendo como piso básico la definición de la realidad estudiada, como una conformación discursiva desde la propia comunidad de investigación y desde los sujetos que generan dicho proceso. (p. 91)

De este modo, el proyecto adopta un enfoque cualitativo porque se centra en la comprensión profunda de experiencias, percepciones y significados construidos por los sujetos involucrados en la comunidad educativa nativa, en donde, se busca interpretar las voces y vivencias de los participantes en su contexto. Esta perspectiva permite captar la complejidad del entorno educativo y la forma en que los actores dan sentido a sus prácticas, creencias y procesos, lo cual es fundamental para alcanzar los objetivos planteados en la tesis.

## **Enfoque de investigación**

Se adopta un enfoque descriptivo, orientado a reconocer, caracterizar y sistematizar los aportes culturales y académicos que circulan en la institución educativa y su relación con el fortalecimiento del diálogo de saberes propios del pueblo Yanacona (Garcés y Duque, 2007).

Este modelo busca ofrecer una descripción detallada de los elementos educativos y culturales que configuran la cotidianidad escolar, así como de las dinámicas comunitarias que inciden en la construcción de una propuesta etnoeducativa (Sampieri, 2018). Desde esta perspectiva, lo descriptivo no se reduce a una simple observación externa, sino que se entiende como un proceso riguroso de comprensión situada, que reconoce las voces, prácticas, símbolos y sentidos que articulan la vida educativa y comunal del territorio Yanacona de San Agustín.

El enfoque descriptivo permite identificar cómo se manifiestan en el día a día de la institución elementos clave como los saberes ancestrales, las formas propias de enseñanza y aprendizaje, el uso del idioma ancestral, las prácticas de pegamentos y espirituales, las expresiones artísticas y los modos de organización colectiva (Sampieri, 2018). Así mismo, posibilita explorar las tensiones, vacíos y oportunidades que surgen en la interacción entre el currículo escolar oficial y las propuestas educativas propias de la comunidad.

Este modelo investigativo se alinea con los principios metodológicos de la etnografía educativa, en tanto busca comprender los significados que las y los actores locales atribuyen a sus experiencias formativas y culturales, respetando su lógica interna y sus formas de narrarse (Hernández y Mendoza, 2018).

El modelo descriptivo resulta especialmente pertinente para procesos de investigación en contextos indígenas, pues evita imponer categorías analíticas externas y promueve una aproximación respetuosa a las realidades culturales, ya que, en lugar de generalizar o reducir las

particularidades del contexto, este modelo apuesta por el reconocimiento de la diversidad epistémica y la riqueza de los procesos educativos situados (Morales, 2012). A través de la observación participante, las entrevistas, los talleres comunitarios y el análisis de documentos escolares y comunitarios, se busca construir un panorama comprensivo de las prácticas pedagógicas y los referentes culturales que configuran la experiencia educativa Yanacona.

Además, este modelo facilita la sistematización de experiencias significativas que ya vienen desarrollándose en la institución etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna, muchas veces desde el esfuerzo propio de sus docentes, sabedores y comuneros. La descripción detallada de dichas experiencias no sólo permite valorarlas y visibilizarlas, sino también proyectarlas como fundamento de una propuesta pedagógica más integral, coherente con los principios del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y con las aspiraciones de fortalecimiento cultural de la comunidad.

### **Tipo de investigación**

El tipo de investigación es etnográfico, pues se interesa por comprender el sentido de las prácticas, discursos y saberes desde la mirada de los propios miembros de la comunidad (Hernández y Mendoza, 2018). La etnografía permite una aproximación participativa y dialógica con los actores involucrados, privilegiando la observación, el trabajo de campo, la escucha activa y el registro sistemático de las interacciones, costumbres, pegamentos, idiomas y formas de enseñar y aprender que hacen parte de la vida cotidiana en la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna.

Esta perspectiva metodológica es coherente con el propósito central de la investigación, que busca reconocer y valorar los aportes culturales y académicos del pueblo Yanacona como base para el fortalecimiento de una propuesta etnoeducativa comunitaria (Sampieri, 2018).

La investigación etnográfica parte del principio de que el conocimiento se construye desde la inmersión en el contexto y desde el diálogo respetuoso con las personas que lo habitan (Sampieri, 2018). No se trata únicamente de describir lo que se observa, sino de interpretar los significados que los actores atribuyen a sus prácticas, creencias y saberes.

En este sentido, la etnografía supera el rol tradicional del investigador como observador externo y promueve su participación activa en los procesos comunitarios, asumiendo una actitud de escucha atenta, humildad epistemológica y apertura intercultural (Hernández y Mendoza, 2018). Esto permite que el conocimiento producido sea más fiel a las realidades locales y a los sentidos que la comunidad construye sobre sí misma.

En el caso particular del territorio Yanacona de San Agustín y de la institución etnoeducativa Yachay Wasi Runa Yanakuna, la etnografía ofrece herramientas valiosas para comprender cómo se articula la educación con los principios culturales, espirituales y organizativos del pueblo nativo.

El enfoque etnográfico también permite sistematizar las narrativas de los diferentes actores educativos (docentes, estudiantes, mayores, sabedores, líderes comunales) como fuentes legítimas de conocimiento. Estas voces contribuyen a reconstruir la memoria educativa del pueblo Yanacona, a reconocer su agencia en los procesos de formación y a proyectar caminos posibles hacia una pedagogía situada, intercultural y transformadora. Así, la etnografía no sólo sirve para investigar, sino también para fortalecer el tejido comunitario, al propiciar espacios de encuentro, reflexión colectiva y afirmación identitaria.

Finalmente, esta apuesta metodológica se articula con los principios del diálogo de saberes, al reconocer la validez de las epistemologías indígenas y al promover una relación horizontal entre el conocimiento académico y los saberes ancestrales. Desde esta mirada, la

investigación etnográfica no impone verdades, sino que acompaña procesos, teje vínculos y aporta a la construcción de propuestas educativas que emergen desde las raíces culturales del pueblo Yanacona.

### **Participantes**

Los participantes de la investigación estarán conformados por diversos actores de la comunidad educativa y del territorio Yanacona, seleccionados mediante un muestreo intencional:

- Docentes de la institución, especialmente aquellos vinculados al proyecto etnoeducativo y a las áreas de formación intercultural.
- Estudiantes de los niveles de básica primaria y secundaria, como portadores de prácticas culturales y experiencias formativas.
- Sabios, sabias, yachakuna y mayores de la comunidad, quienes representan la memoria viva del pensamiento y la espiritualidad Yanacona.
- Lideresas y líderes comunitarios que han acompañado procesos organizativos, educativos y culturales del territorio.
- Padres y madres de familia, como portadores de saberes cotidianos y reproductores de identidad cultural.

### **Fases de la investigación**

#### ***Fase I: Aproximación, diálogo previo y construcción participativa del proceso***

La primera fase de la investigación se orienta al reconocimiento del contexto comunitario y escolar mediante un proceso de acercamiento respetuoso, en el que se privilegie el diálogo con autoridades tradicionales, sabedores, docentes y demás miembros de la comunidad Yanacona. Esta etapa no solo implica una toma de contacto, sino también la construcción de confianzas y

acuerdos éticos que permitan establecer una relación horizontal entre investigadora e investigados. Se reconoce que el conocimiento no se impone, sino que se construye colectivamente a partir del diálogo de saberes y la voluntad compartida de fortalecer procesos propios. Esta fase busca identificar expectativas, preocupaciones y aportes de la comunidad frente al proceso investigativo.

Además, durante esta etapa se desarrollan encuentros comunitarios, visitas a la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna y participación en actividades culturales, asambleas o mingas, con el fin de comprender la dinámica social, espiritual y educativa desde una mirada situada. Se privilegia el uso de metodologías participativas como cartografías sociales, líneas del tiempo, conversaciones abiertas y observación participante, para que la comunidad se reconozca como sujeto activo del proceso investigativo. Así, esta fase permite sentar las bases metodológicas, éticas y afectivas para avanzar hacia un trabajo de campo comprometido, cuidadoso y coherente con los principios de la investigación etnográfica y la apuesta por una educación con identidad.

### ***Fase II: Trabajo de campo y recolección de información***

La segunda fase corresponde al desarrollo del trabajo de campo en el territorio Yanacona de San Agustín y en la institución educativa, mediante estrategias de observación participante, entrevistas, grupos focales y registros narrativos. Esta etapa tiene como propósito recoger información que permita comprender los aportes culturales y académicos que circulan en la cotidianidad escolar, así como los saberes y prácticas que fortalecen el diálogo intergeneracional y la identidad cultural del pueblo Yanacona. Se prioriza la interacción directa con docentes, estudiantes, mayores, cuidanderos del territorio y líderes educativos, para acceder a las múltiples voces que configuran el entramado educativo y comunitario.

En esta fase se privilegia una actitud investigativa sensible y abierta a las formas propias de comunicación, oralidad y ritualidad de la comunidad, en donde, los registros etnográficos no solo se concentran en los espacios formales del aula, sino también en los escenarios cotidianos como la chagra, el fogón, los juegos tradicionales, los tejidos o las ceremonias espirituales, donde se reproduce y transforma el saber ancestral. Se busca que la recolección de información no sea un acto extractivito, sino una práctica colaborativa, que enriquezca la memoria educativa y contribuya a sistematizar experiencias significativas para el diseño de una propuesta etnoeducativa construida desde y con la comunidad.

### ***Fase III: Construcción de la propuesta etnoeducativa***

La tercera fase se centra en la sistematización y análisis del material recolectado, para la formulación colectiva de una propuesta etnoeducativa que dialogue con los principios del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y con las aspiraciones culturales del pueblo Yanacona. Esta etapa no responde a una lógica meramente técnica, sino a un ejercicio reflexivo, comunitario y pedagógico que busca proyectar una educación con identidad, arraigada en los saberes ancestrales y en las prácticas que dan sentido a la vida comunitaria. Se propicia el retorno de los hallazgos a través de espacios de socialización, retroalimentación y validación colectiva.

La propuesta etnoeducativa que surge de esta fase no es un documento acabado ni cerrado, sino una hoja de ruta flexible que oriente los procesos pedagógicos de la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna desde una perspectiva culturalmente situada, en donde, se espera que esta propuesta fortalezca el diálogo de saberes entre mayores, sabedores, docentes y estudiantes; revitalice el idioma ancestral; integre prácticas culturales en el currículo; y potencie la autonomía educativa del territorio.

## Resultados

En este apartado se presentan los resultados derivados del análisis de la información recolectada mediante encuestas aplicadas a docentes de la institución educativa Yachay Wasi Runa Yanakuna, ubicada en el territorio de la comunidad Yanacona en San Agustín, Huila. Los resultados se organizaron en correspondencia con los objetivos específicos del estudio, permitiendo visibilizar las diversas manifestaciones de los saberes culturales y académicos presentes en la institución, así como las tensiones, articulaciones y proyecciones pedagógicas que configuran su quehacer educativo.

El análisis permitió identificar categorías emergentes que dan cuenta del carácter étnico, comunitario y territorial del proceso educativo, el cual se encuentra profundamente enraizado en la cosmovisión Yanacona.

**Tabla 1**

*Matriz Organizacional*

| <b>Objetivo específico</b>   | <b>Categoría</b>                           | <b>Síntesis de respuestas</b>  |
|--|--|--|
| Identificar los saberes culturales y académicos presentes en la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna  | Saberes ancestrales y cosmovisión Yanacona | La enseñanza es vivencial y permite poner en práctica el Plan de Vida; el aprendizaje se considera una experiencia espiritual, ligada a la cosmogonía y la conexión con el territorio.     |
|  | Prácticas pedagógicas culturales           | Se integra el contexto cultural mediante la siembra, el uso de plantas medicinales, las fiestas tradicionales y el idioma. El aprendizaje surge del entorno y se construye colectivamente. |
|  | Saberes académicos institucionales         | Predominan docentes jóvenes (1-3 años de experiencia); diversidad de formación profesional. El 50% del personal se concentra en una sola sede.   |
| Analizar las formas en que estos saberes se integran, dialogan o entran en tensión dentro de los procesos educativos escolares y comunitarios. | Tensiones pedagógicas                      | Dificultades con docentes externos a la comunidad (modelo pedagógico distinto); desinterés familiar; estudiantes que migran a otras instituciones tradicionales.                           |
|  | Diálogo e integración de saberes           | El modelo pedagógico experimental articula teoría y práctica desde la experiencia vivencial; las pedagogías propias permiten   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | Procesos de apropiación del Plan de Vida | integrar cosmovisión, valores y saberes ancestrales.<br>Los docentes plantean que el Plan de Vida debe guiar la enseñanza; proponen fortalecer el “palabreo” entre docentes y directivos para planificar colectivamente. |
| Proponer una estrategia etnoeducativa comunitaria que contribuya al fortalecimiento y la continuidad del diálogo de saberes propios. | Estrategias pedagógicas en uso           | Se utilizan la contextualización cultural como estrategias de motivación y participación activa.   |
|  | Sugerencias de mejora                    | Proponen divulgar el Plan de Vida a docentes externos, fortalecer el trabajo en conjunto, aumentar actividades en lugares sagrados, y reconocer la labor pedagógica como acción cultural.                                |
|  | Visión de pedagogía ideal                | Pedagogía centrada en el estudiante, práctica y conectada con la vida cotidiana. Fomenta la identidad cultural y el reconocimiento de la cultura mayoritaria sin perder lo propio.                                       |

*Nota:* Esta tabla contiene el desarrollo de los objetivos y el análisis de la síntesis.

### Saberes culturales y académicos

El reconocimiento de los saberes culturales y académicos presentes en la institución educativa Yachay Wasi Runa Yanakuna, como expresiones del pensamiento, la historia y las prácticas de la comunidad Yanacona, permite comprender la complejidad del proceso educativo desde una perspectiva situada, profundamente ligada al territorio, la espiritualidad y la historia del pueblo.

En este sentido, los resultados de la investigación revelan la existencia de una estructura educativa que se esfuerza por armonizar las exigencias del sistema escolar colombiano con la riqueza del pensamiento ancestral, a través de una pedagogía que se reivindica como propia y que busca ser coherente con el Plan de Vida de la comunidad.

Uno de los ejes más significativos que emergen en el análisis es el de los saberes ancestrales y la cosmovisión Yanacona, que no se presentan como un conjunto estático de conocimientos, sino como un tejido vivo, en constante recreación, que se transmite a través de la

palabra, el ejemplo y la participación activa en la vida comunitaria. Esta cosmovisión, que concibe al ser humano en profunda conexión con la naturaleza, el territorio y lo espiritual, permea la vida escolar y se convierte en criterio orientador del proceso educativo (Méndez et al., 2024). La pedagogía, en este contexto, puede entenderse como una técnica de enseñanza, y al mismo tiempo un acto de sentido, una práctica cultural que refleja y reproduce los valores, creencias y modos de vida de la comunidad.

El Plan de Vida de la comunidad Yanacona se convierte en un referente fundamental para comprender la manera en que los docentes entienden su labor educativa, en donde, la enseñanza no se reduce a un proceso de transmisión de contenidos, sino una vivencia, una práctica que contribuye a la continuidad de la identidad cultural, al fortalecimiento del tejido social y a la formación de sujetos que se reconocen como parte activa de su pueblo. Como lo expresan los propios docentes en las encuestas, enseñar en Yachay Wasi Runa Yanakuna es "poner en práctica el Plan de Vida", lo que implica la recuperación de usos y costumbres, y la actualización y resignificación en el contexto contemporáneo.

En esta perspectiva, las prácticas pedagógicas culturalmente significativas constituyen una de las principales estrategias para lograr una educación enraizada y contextualizada, en donde, la conexión entre experiencia, teoría y entorno aparece como un principio central en las respuestas docentes, que valoran el aprendizaje no como un proceso fragmentado o externo, sino como una construcción continua, vital y situada.

Los saberes no se aprenden de forma aislada, sino que se relacionan con el cotidiano, con las vivencias de la comunidad, con el territorio que habitan (Mora, 2018). La siembra, el uso de plantas medicinales, la participación en fiestas tradicionales y la transmisión del idioma ancestral

no son actividades accesorias, sino contenidos pedagógicos en sí mismos, pues constituyen los pilares del conocimiento y la identidad de la comunidad.

Este enfoque educativo retoma propuestas teóricas como las de Casa et al. (2024), quienes señala que la interculturalidad crítica no debe limitarse al reconocimiento superficial de la diversidad, sino que debe partir del diálogo de saberes como una forma de construcción epistémica alternativa. En este caso, los docentes al mismo tiempo que recuperan elementos de la cultura Yanacona los integran activamente en su práctica pedagógica, resignificando el currículo y creando espacios donde la cultura y la escuela no se oponen, sino que se articulan.

Esta articulación, sin embargo, no está exenta de tensiones, así como lo expresan algunos docentes, existen desafíos importantes relacionados con la presencia de profesionales externos a la comunidad que no siempre comprenden ni valoran la especificidad cultural del proceso educativo, así como con la poca participación de algunas familias en la consolidación de una educación verdaderamente propia.

En cuanto a los saberes académicos institucionales, el análisis de los datos recogidos en la encuesta evidencia una planta docente con niveles de formación profesional adecuados y con una relativa juventud, lo que puede interpretarse como una oportunidad para construir una propuesta pedagógica innovadora y culturalmente pertinente.

La mayoría de los docentes tienen entre uno y tres años de experiencia en la institución, lo cual, si bien puede implicar un menor tiempo de arraigo, también representa una etapa formativa en la que es posible fomentar el compromiso con la etnoeducación y con el proyecto político-pedagógico de la comunidad. Esta diversidad de trayectorias, aunque en ocasiones puede generar enfoques divergentes, también ofrece la posibilidad de enriquecer los procesos con miradas plurales, siempre y cuando se garantice un proceso de inducción que permita al nuevo

docente comprender el sentido profundo del trabajo educativo en un contexto nativo (Méndez et al., 2024).

La pedagogía etnoeducativa de la comunidad, como lo muestran los comentarios de los docentes, está en permanente construcción, ya que, no se trata de un modelo cerrado, sino de un camino abierto que se construye desde la práctica, desde el compartir con la comunidad, desde el ejercicio de escuchar, de preguntar, de aprender haciendo.

En este proceso, la reflexión sobre el propio quehacer docente resulta central, pues permite revalorizar las prácticas, sistematizarlas, y proyectarlas como parte de una propuesta que se piense no solo como alternativa, sino como camino legítimo hacia la pervivencia cultural y la formación integral de las nuevas generaciones (Valdés y Moreneo, 2012).

Con esto, dentro de esta primera categoría se puede establecer que en la institución coexisten y se articulan múltiples formas de saber; los conocimientos ancestrales que emergen del territorio y de la cosmovisión Yanacona, y los saberes académicos que llegan a través de la formación profesional de los docentes.

La pedagogía que subyace del enraizado cultural y ancestral, entendida como una práctica étnica, espiritual y comunitaria, se establece como el puente entre estos mundos, proponiendo una educación enraizada, significativa y liberadora. La clave del proceso reside en la capacidad de dialogar entre saberes, de construir comunidad en torno al conocimiento, y de proyectar la escuela como un espacio de resistencia, de revitalización cultural y de transformación social.

### **Integración de saberes en el proceso educativo-comunitario**

El análisis del fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa Yachay Wasi Runa Yanakuna, desde el reconocimiento de los aportes de la

etnoeducación nativa y la revitalización cultural Yanacona, permite identificar una serie de dinámicas que, aunque impulsadas por el deseo colectivo de construir una pedagogía propia, se desarrollan en un escenario atravesado por múltiples tensiones.

Estas tensiones responden a las particularidades del contexto local, y a las estructuras más amplias del sistema educativo nacional, que muchas veces impone lógicas homogéneas, ajenas a las formas propias de vivir, aprender y enseñar del pueblo Yanacona.

Una de las principales tensiones pedagógicas señaladas por los docentes en los resultados de la encuesta está relacionada con la presencia de maestros externos a la comunidad, lo que implica no solo un desfase en el conocimiento del contexto cultural, sino también una dificultad para comprender y aplicar la pedagogía propia.

Este tipo de situaciones genera rupturas en la continuidad de los procesos de formación, pues algunos de estos docentes no logran conectar con los valores, los símbolos y la espiritualidad que fundamentan el sentido educativo en la comunidad, lo cual, implica que esta desconexión, más allá de lo metodológico, se manifiesta como una fractura epistémica; la imposición de un modelo de enseñanza desvinculado del territorio y de la cosmovisión Yanacona debilita los procesos de identidad y desmotiva a los estudiantes.

Aquí es pertinente retomar las reflexiones de Giralt et al. (2020) quienes advertían sobre los riesgos de una educación bancaria, en la que el conocimiento se impone como algo externo y ajeno a la realidad del educando. En contraste, la educación intercultural crítica (como la que estableció Mora (2018)) propone un diálogo entre saberes, basado en el reconocimiento mutuo y la co-construcción del conocimiento.

Por otra parte, la indiferencia de algunos estudiantes y el desinterés de ciertos núcleos familiares constituyen otra de las tensiones presentes, lo cual, no puede comprenderse sin atender

a las condiciones sociales y económicas que atraviesan a las familias Yanaconas, así como al histórico proceso de marginación que ha desplazado el valor de lo propio en favor de una modernidad muchas veces impuesta.

La migración hacia instituciones tradicionales, que ofrecen modelos educativos más cercanos a la lógica urbana y a las promesas de movilidad social, representa una amenaza constante para los procesos de fortalecimiento de la etnoeducación, lo cual, si bien es física, también es simbólica; implicando, en algunos casos, el abandono progresivo de prácticas, idiomas y modos de vida ancestrales, lo que debilita el tejido cultural.

En este punto, cobra relevancia la idea de que una pedagogía propia no debe ser solo una alternativa institucional, sino una propuesta de vida colectiva que otorgue sentido, pertenencia y proyección al ser nativos en el mundo contemporáneo.

A pesar de estas tensiones, los datos analizados también muestran importantes avances en el diálogo e integración de saberes dentro del espacio escolar, siendo uno de los hallazgos más significativos es el uso combinado de elementos de la pedagogía propia con enfoques pedagógicos experimentales.

Esta hibridación no se da de forma mecánica ni superficial, sino como resultado de un proceso reflexivo y crítico por parte del cuerpo docente, que reconoce la necesidad de adaptar ciertos contenidos curriculares sin renunciar a la esencia cultural de la enseñanza. Así, por ejemplo, se han incorporado dinámicas lúdicas, trabajos por proyectos, narrativas orales y el uso de los idiomas maternos en las clases, como estrategias para hacer del aprendizaje una experiencia vital, significativa y coherente con el Plan de Vida comunitario.

El papel de las fiestas tradicionales en este proceso también es central, en donde, la participación de estudiantes y docentes en estas celebraciones fortalece los vínculos comunitarios y posibilita una comprensión práctica y encarnada de la cosmovisión Yanacona.

Lejos de ser eventos paralelos a la educación formal, estas fiestas se constituyen como espacios pedagógicos en sí mismos, donde se transmiten valores, se reafirman identidades y se fortalecen los lazos con los mayores y con el territorio. La escuela, entonces, deja de ser un espacio cerrado para convertirse en un nodo dentro del tejido comunitario, abierto a los ritmos, símbolos y conocimientos que circulan en la vida cotidiana del pueblo.

En este contexto, el proceso de apropiación del Plan de Vida aparece como un objetivo educativo de largo aliento, que requiere una articulación clara entre los planes de estudio y el sendero de cosmovivencia propio del pueblo Yanacona. Esta articulación no puede reducirse a una inclusión temática de contenidos culturales en el currículo, sino que implica una reestructuración profunda de las finalidades educativas, de los métodos pedagógicos y de las formas de evaluación.

El “palabreo”, como práctica ancestral de diálogo y planificación colectiva, se revela aquí como una herramienta fundamental para la construcción de acuerdos, para la elaboración conjunta de proyectos pedagógicos y para la resolución de conflictos dentro de la comunidad educativa. Esta práctica, implica hablar y escuchar profundamente, abre un camino hacia la democracia cultural y epistémica en el aula.

En la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna, este diálogo se ha venido dando no sin dificultades, pero con una firme voluntad política y cultural de mantener viva los idiomas, la espiritualidad y la sabiduría de los abuelos. La apropiación del Plan de Vida, en este sentido, se

estructura como una afirmación de existencia colectiva que se construye día a día, en cada clase, en cada ritual, en cada palabra compartida.

Por tanto, el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clave etnoeducativa implica la identificación de tensiones y la capacidad de resignificarlas a través de un diálogo constante entre culturas, generaciones y saberes.

La escuela Yanacona se presenta, así como un escenario privilegiado para la experimentación pedagógica intercultural, donde la lucha por la pervivencia cultural se da en el terreno de lo cotidiano, con sus contradicciones, sus apuestas y sus esperanzas.

### **Propuesta de la estrategia etnoeducativa comunitaria**

En aras de proyectar una estrategia etnoeducativa que contribuya al fortalecimiento y la continuidad del diálogo de saberes propios de la cultura Yanacona en el contexto escolar, se realizó un diario de campo cuyos hallazgos fueron tabulados en la tabla 2.

**Tabla 2***Descripción del Diario de Campo*

| <b>Variable</b>           | <b>Sub variable</b>                           | <b>Evidencia</b>  | <b>Descripción-interpretación</b>  | <b>Incidencia en el modelo educativo propio</b>   |
|---------------------------|---|---|--|---|
| Aprendizajes propios      | Idioma propio, danzas autóctonas, artesanías. | Revisión del PEC (Proyecto Educativo Comunitario) del 1 de marzo de 2025.<br>Celebración del Pawkar Raymi el 19 de marzo de 2025, con recreación de danzas al ritmo de puchiskiao, chirimía y música andina. Elaboración de artesanías (chaquiras, aretes, gargantillas, manillas, collares). | La malla curricular se estructura a partir de senderos de aprendizaje que articulan el proyecto de vida con la identidad del pueblo Yanacona, fortaleciendo el idioma kichwa y recreando prácticas culturales como las danzas tradicionales. Las artesanías, aunque en parte influenciadas por la comunidad Guanana, incorporan simbología yanacona, enriqueciendo los procesos de apropiación cultural. | La pedagogía basada en saberes ancestrales permea todas las áreas del conocimiento. El modelo promueve el Sumak Kawsay (buen vivir), reforzando la identidad desde la planificación curricular hasta la vida cotidiana escolar. Las cuatro fiestas andinas son ejes articuladores del calendario escolar, integrando usos y costumbres en el proceso educativo. |
| Espiritualidad cosmogonía | Pagamentos, ritualidad.                       | El 19/03/2025 se realizó un pago a la madre tierra enfocado a la ritualidad del agua.<br>La ritualidad hace parte de todos los eventos de la comunidad. Está presente en el palabreo, Asambleas Generales, Reuniones del Círculo de Autoridades, fiestas tradicionales.                       | Los pagos se integran a las cuatro fiestas andinas (Inti Raymi, Killa Raymi, Kapak Raymi, Pawkar Raymi), reforzando los vínculos comunitarios a través de la participación en danzas, juegos, comidas ancestrales y actividades pagamentos. Estas prácticas consolidan la identidad y la dimensión espiritual del pueblo Yanacona, proyectándose como un camino de continuidad político-organizativa.    | La espiritualidad está plenamente integrada en el quehacer educativo. El plan de acción anual se construye desde una perspectiva cosmogónica, con un calendario propio. La elección de representantes estudiantiles replica el sistema de elección tradicional de autoridades, consolidando la coherencia cultural entre comunidad e institución.               |

|                            |   |  |  |  |
|----------------------------|---|--|--|--|
| Saberes de la madre tierra | Agricultura limpia, fases lunares, semillas propias,                            | Las fases lunares están interiorizadas en el contexto de la comunidad. Estas se utilizan en lo agropecuario, agrícola, fiestas tradicionales, corte y poda de árboles, así mismo para el abono a los cultivos. | La base de la agricultura son los mono cultivos y las ventajas comparativas en productos agrícolas como lo muestra el censo agropecuario de la comunidad. Los comuneros realizan prácticas agropecuarias enfocadas en las fases lunares tales como siembra, poda y corte de madera. Estas prácticas se transmiten extra curricular con el aprendizaje basado en el aprendizaje social.   | El Aprendizaje Social ha influenciado en el fortalecimiento de las prácticas agropecuarias. La institución Yachay Wasi Runa Yanakuna enfatiza en la prácticas de revitalización de la madre tierra la huerta. En la chakra se enfatiza los usos y costumbres en la implementación de los aprendizajes culturales agropecuarios, así mismo el manejo de bio fertilizantes y abonos compostados.         |
| Tulpa de saberes           | Conversatorios alrededor de fuego   | Todos los martes de 6 Pm hasta las 10. 00 pm algunas comuneras se reúnen para organizar Mingas pedagógicas, mingas de resistencia, acontecimientos relevantes de la comunidad.                                 | La comunidad Yanacóna de San Agustín Huila realiza palabreos en horario nocturno enfocados en organización política administrativa en las diferentes problemáticas de la comunidad. Mencionados conversatorios están integrados por docentes, líderes, guías espirituales, comuneros entre otros. Se evidencia acuerdos comunes, cronogramas de actividades, organización de agenda de la comunidad, políticas educativas, de salud y bienestar común. | Mediante el dialogo de saberes y el ritualismo en los palabreos se continúa enseñando el uso del tabaco, coca, la medicina propia a los comuneros y estudiantes. Los educandos han fortalecido estas prácticas de reunirse alrededor del fuego y compartir palabra en diferentes aspectos que la vida escolar. Este aprendizaje social ha construido prácticas educativas desde prácticas ancestrales. |
| Usos y costumbres cultura  | Símbolos, fiestas tradicionales, asambleas, trabajo comunitario, mano prestada. | Se evidencia el rescate de los símbolos como el KIWCHI, La WIPALA, TAWA CHAKANA entre otros. Así mismo el fortalecimiento de   | La simbología en los yanacónas se ha venido recuperando, se evidencian en las reuniones, conversatorios, en la posición  | Los aprendizajes de los colores, símbolos, bastones, varas de justicia se han inter relacionado con su diario vivir. Los educandos están   |

|                            |   |  |   |  |
|----------------------------|---|--|---|--|
|                            |   | <p>las cuatro fiestas mayores de Andinas. Se evidencia 12 asambleas generales y 12 jornales de trabajo por cada persona. Las mingas comunitarias y mano prestada lo trabajan algunos comuneros dependiendo de la ubicación de la vereda.</p> | <p>de las autoridades. Símbolos olvidados como Kichwi, Wipala son recuperados como símbolos de identidad. Los colores vivos en los trajes de danzas vuelven a ser usados. Algunos comuneros han incluido en su vestuario atuendos propios de la cultura Inca.</p> | <p>empoderados con los simbología, atuendos, participan con sus simbología en la elección de autoridades estudiantiles y las forma de elección es similar o consecuente con la del territorio.</p>   |
| Modelo de educación propia | Construcción del modelo pedagógico por la comunidad | <p>El octubre 21,22,23 de octubre del 2024 se llevó acabo la minga pedagógica en Yachay Wasi Runa Yanakuna.<br/>El 10 de marzo 2025 se desarrolló el palabreo de las pedagogías propias por los docentes.</p>                                | <p>Los Asambleas Pedagógicas, las Migas Educativas, Manbeos de educación propia han fortalecido la construcción de Modelo Pedagógico, construcción de marco jurídico, Plataformas política educativa para la reivindicación de la cultura yanacuna.</p>           | <p>La implementación del modelo pedagógico propio reivindica, fomenta, construye, recupera todos los aprendizajes, saberes, procesos políticos, procesos culturales, estructuras sociales de la comunidad a la institución, de esta forma se fomenta todas las practicas desde preescolar hasta el grado once.</p> |

### ***Propuesta desde el enfoque cultural y cosmovisión Yanacona***

La construcción de una propuesta etnoeducativa en la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna de la comunidad Yanacona de San Agustín, Huila, representa un acto de autodeterminación y resistencia cultural, en donde, el tejido desde el corazón de la comunidad, se fundamenta en la revitalización de la identidad Yanacona, integrando saberes ancestrales, prácticas espirituales, el idioma kichwa y la cosmovisión andino-amazónica como ejes estructurantes del modelo educativo.

No se trata simplemente de una reforma escolar, sino de una apuesta política y pedagógica por una educación situada, crítica y profundamente conectada con el territorio, los símbolos y los sueños de su gente.

El enfoque cultural propio de la propuesta parte del reconocimiento del pueblo Yanacona como una comunidad nativa con una historia milenaria marcada por procesos de resistencia y transformación. Esta identidad se manifiesta en la reafirmación de su idioma, sus danzas y sus símbolos tradicionales como la Wiphala, el Kawsay y la Chakana, así como también en la espiritualidad que atraviesa todas las dimensiones de la vida comunitaria.

Las cuatro grandes festividades andinas (Inti Raymi, Killa Raymi, Kapak Raymi y Pawkar Raymi) no son del todo eventos conmemorativos, sino momentos pedagógicos, espirituales y políticos donde se refuerza el vínculo con la Madre Tierra, se ejercita la reciprocidad y se reafirman los lazos comunitarios, en donde, en estos espacios se realizan pagamentos, se comparten alimentos ancestrales, se entonan cantos tradicionales y se fortalecen los procesos organizativos y de gobernanza propia.

Esta cosmovisión, centrada en el equilibrio con la naturaleza, el sumak kawsay (buen vivir) y la vida en comunidad, ha sido integrada de forma estructural al currículo

escolar, ya que, la propuesta curricular contextualizada de la institución no responde a un modelo homogéneo impuesto desde fuera, sino que surge del diálogo constante entre los saberes locales y las exigencias del sistema educativo nacional.

Las áreas del conocimiento no se enseñan de forma fragmentada ni ajenas al territorio; por el contrario, se articulan en torno a senderos de aprendizaje que giran en torno al proyecto de vida de los estudiantes, reforzando su sentido de pertenencia y compromiso con la comunidad. Así, asignaturas como “Sabiduría Ancestral” o “Pensamiento Propio” dan cabida al conocimiento sobre medicina tradicional, espiritualidad, agricultura lunar, oralidad, historia del pueblo Yanacona y arte simbólico.

El idioma kichwa, aunque en proceso de revitalización, es parte central de esta construcción curricular, se promueve su uso en espacios formales e informales, reconociendo que el idioma es portador de una forma de ver y sentir el mundo que no puede ser traducida, en donde, en las aulas se recupera su uso a través de cantos, relatos, conversatorios y la inclusión de términos propios en las interacciones diarias, conectando así a los estudiantes con su herencia lingüística.

De igual forma, la tulpa, espacio ancestral de encuentro alrededor del fuego, ha sido resignificada como una herramienta pedagógica fundamental, en donde, cada martes por la noche, comuneros, docentes, guías espirituales y sabedores se reúnen a “palabrearse”, compartir la palabra, reflexionar sobre los procesos educativos, organizar mingas pedagógicas y fortalecer el tejido social.

Estos espacios de diálogo han sido esenciales para construir colectivamente el modelo pedagógico, el calendario escolar propio y las estrategias para incluir en el aula prácticas como el uso de plantas medicinales, la interpretación de las fases lunares en la agricultura o el diseño de artesanías con simbología Yanacona.

Del mismo modo, la comunidad ha impulsado la selección de educadores que no solo conozcan el contexto, sino que sean parte activa del mismo, que hayan vivido los pagos, las fiestas, las mingas, y comprendan desde adentro la espiritualidad que sustenta el proyecto. Por tanto, los docentes, tanto los propios como los que se han integrado con respeto y compromiso, participan en procesos de formación en pedagogías críticas, interculturales y andino-amazónicas.

Además, el rol de los sabedores ancestrales ha sido formalizado como parte del equipo pedagógico, reconociendo su autoridad y experiencia en la transmisión del conocimiento oral, espiritual y simbólico.

El trabajo en la chakra (huerta) se convierte también en un aula viva, en donde, los estudiantes aprenden las fases lunares, los tiempos de siembra y cosecha, el uso de biofertilizantes, la preparación del abono compostado, todo en diálogo con sus mayores. Este conocimiento no se impone como contenido, sino que se construye de manera vivencial, en la práctica compartida, en el trabajo colectivo. Del mismo modo, la celebración de las mingas comunitarias y las manos prestadas refuerzan el sentido del trabajo en común, del esfuerzo compartido por el bienestar colectivo.

Los símbolos tradicionales que habían sido olvidados o relegados, hoy se revalorizan como signos de identidad y pertenencia, siendo los bastones de mando, las varas de justicia, los colores vivos en los trajes de danza, retomados con orgullo por los estudiantes en actos simbólicos como la elección del personero estudiantil, que emula el proceso de elección de las autoridades tradicionales. Así, la escuela deja de ser un espacio ajeno o colonial y se transforma en un escenario de reafirmación cultural, de autonomía pedagógica y de construcción política.

La propuesta etnoeducativa de la comunidad Yanacona no se establece como una experiencia aislada ni un intento nostálgico de regresar al pasado; es una apuesta viva, en constante transformación, que busca responder a los desafíos contemporáneos desde las raíces profundas de su cultura.

En ella se entrelazan la memoria, la espiritualidad, la organización política y la pedagogía, como un tejido fuerte que sostiene la esperanza de un futuro propio, digno y en armonía con la Madre Tierra. Esta propuesta, surgida desde la base comunitaria, es un ejemplo potente de cómo la educación puede ser un acto de liberación y de vida.

### ***Territorialidad y educación desde las bases Yanacona***

La construcción de la propuesta etnoeducativa en la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna continúa su caminar colectivo en la segunda etapa con un compromiso claro: fortalecer una educación arraigada en el territorio, que dialogue con los saberes ancestrales y científicos, que se teja con la palabra, la práctica y la vida comunitaria.

Esta fase consolida lo avanzado en términos de identidad y currículo contextualizado, lo cual, abre caminos hacia metodologías pedagógicas propias, territorializadas, comunitarias y profundamente vivenciales. Aquí, la escuela deja de ser una estructura encerrada en sí misma para abrirse al paisaje, al fogón, a la chagra y a las voces de quienes habitan y cuidan el territorio.

Las metodologías pedagógicas se orientan desde la oralidad como eje central de transmisión del conocimiento, en donde, la palabra compartida en círculo, alrededor de la tulpá o en los recorridos por el territorio, cobra fuerza como estrategia didáctica y política. Son frecuentes los momentos en que el guía espiritual o el mayor sabedor se sienta junto a los estudiantes para narrar las historias del origen, explicar el sentido del trueque, o enseñar a leer el comportamiento de los animales y los ciclos lunares. Estas palabras, cargadas de

memoria y experiencia, permiten a los estudiantes aprender contenidos, y también reconocer su lugar en el mundo, su raíz cultural y su responsabilidad con el entorno.

El aprendizaje es situado, nace de la cotidianidad y vuelve a ella, siendo cada experiencia de enseñanza parte de las realidades concretas que viven los niños y niñas en sus comunidades. Así, una caminata al río no es un simple paseo, sino una lección sobre el ciclo del agua, la importancia de los nacedores, los cantos del agua y los relatos de los abuelos sobre cómo era el caudal antes de la intervención del hombre.

Se convierte en una clase de biología, geografía, historia y espiritualidad al mismo tiempo; del mismo modo, una jornada de siembra en la chagra se transforma en un espacio de aprendizaje sobre botánica, nutrición, matemáticas (al calcular proporciones y tiempos de cultivo) y ética comunitaria.

En este sentido, la articulación entre el saber ancestral y el saber científico occidental no se impone como una jerarquía, sino como un diálogo horizontal y respetuoso, en donde, en los encuentros pedagógicos, los docentes y sabedores construyen juntos estrategias para enseñar fenómenos naturales, procesos históricos o principios de salud, integrando diferentes formas de conocer.

El territorio es un sujeto educativo, un maestro vivo, en donde, la montaña, el río, la chagra, el camino ancestral y el fogón son lugares donde se aprende, siendo cada uno de estos espacios un significado simbólico y pedagógico; la montaña como lugar de contemplación y encuentro espiritual, el río como fuente de vida y comunicación, la chagra como espacio de reciprocidad y alimento, el camino como símbolo del tránsito por la vida, el fogón como lugar de encuentro intergeneracional y cocina del conocimiento.

Las clases se trasladan a estos lugares con frecuencia, rompiendo la estructura convencional del aula y generando un aprendizaje más profundo, afectivo y significativo.

Por tanto, el cuidado del medio ambiente se aborda como una práctica cotidiana y ética fundamental.

Desde pequeños, los estudiantes aprenden a respetar la tierra, a no desperdiciar el agua, a recoger los residuos, a proteger las fuentes y a sembrar árboles nativos, siendo estas acciones no un acto de imposición, sino vividas en comunidad, integradas en las fiestas, las mingas, los días pedagógicos y los proyectos escolares. El compromiso con el territorio ancestral se cultiva desde el ejemplo de los mayores y desde la conciencia de que proteger la tierra es proteger la vida.

Del mismo modo, la participación comunitaria en esta segunda fase es amplia y diversa, en donde, el territorio nativo juega un papel protagónico en la orientación política del proceso, acompañando las decisiones curriculares, respaldando la formación docente y liderando los espacios de evaluación colectiva.

Los padres de familia son convocados permanentemente a asambleas, encuentros culturales, mingas pedagógicas y círculos de palabra; los estudiantes, por su parte, tienen voz activa en la construcción de propuestas, el diseño de proyectos, la organización de las festividades y la elección de sus representantes en el gobierno escolar. En este contexto, la autoridad tradicional, el sabedor, el docente, el estudiante y el comunero se reconocen mutuamente como sujetos del proceso educativo.

Por tanto, la evaluación, lejos de ser una instancia punitiva o tecnocrática, se convierte en un ejercicio colectivo de reflexión; en los encuentros de la tulpá pedagógica, se comparten las experiencias, se identifican los aciertos, se reconocen las dificultades y se proyectan nuevas acciones. Estas evaluaciones son orales, simbólicas, vivenciales. No se limitan a medir aprendizajes individuales, sino que valoran el impacto en el tejido

comunitario, el fortalecimiento de la identidad y la transformación de la escuela en un espacio de vida.

Este proceso de construcción etnoeducativa no es perfecto ni acabado, por el contrario, está lleno de retos, tensiones, búsquedas, pero se mantiene firme en su propósito; hacer de la educación un camino de reencuentro con la raíz, de afirmación cultural, de defensa del territorio y de transformación comunitaria.

En cada palabra sembrada, en cada niño que aprende a decir su nombre en kichwa, en cada familia que se reencuentra con su historia, se va tejiendo la esperanza de una educación que no excluye ni homogeneiza, sino que abraza la diversidad, honra la memoria y proyecta un futuro propio, digno y en armonía con la Madre Tierra.

## Conclusiones

A partir del análisis detallado de los cuatro capítulos de esta investigación, orientada a reconocer los aportes culturales y académicos de la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna en el contexto de la comunidad Yanacona de San Agustín, Huila, se pueden establecer una serie de conclusiones que esbozan el cumplimiento de los objetivos planteados, así como del profundo significado que esta investigación tiene para la etnoeducación y el diálogo de saberes en contextos de las comunidades nativas.

En primer lugar, la identificación de los saberes presentes en la institución permitió develar una riqueza cultural y académica profundamente enraizada en la cosmovisión Yanacona, en donde, mediante un ejercicio de inmersión, diálogo con actores clave, y revisión documental que mostró la influencia de la historia, las prácticas tradicionales y las formas de pensamiento propias, se establecen como expresión en los procesos educativos, aunque no siempre de manera sistemática o articulada.

Se vivenció que la institución no solo reproduce contenidos académicos formales, sino que también es un espacio de circulación de saberes ancestrales relacionados con el territorio, los idiomas, la espiritualidad y las formas de vida comunitaria, consolidándose como un eslabón de resistencia cultural.

Asimismo, el análisis de la forma en que estos saberes dialogan o entran en tensión dentro del proceso educativo evidenció una dinámica compleja y, en ocasiones, contradictoria, ya que, por un lado, existen esfuerzos conscientes por parte de docentes y líderes comunitarios por integrar contenidos y metodologías propias, como se observó en las prácticas de enseñanza de los idiomas o el calendario agrícola espiritual. Por otro lado, las exigencias del currículo oficial y las evaluaciones estandarizadas imponen una lógica

que muchas veces invisibiliza o marginaliza el conocimiento nativo, generando tensiones entre lo propio y lo impuesto, lo cual, se manifiestan tanto en el aula como en los imaginarios de estudiantes y familias, quienes a veces perciben los saberes propios como secundarios frente al conocimiento occidental.

Este conflicto epistemológico, sin embargo, ha dado lugar a procesos creativos de resistencia y resignificación, donde el diálogo de saberes no se da de manera armónica ni automática, sino a través de disputas, consensos parciales y negociaciones culturales. La comunidad educativa ha logrado, en ciertos momentos, construir puentes entre estos mundos epistémicos mediante pedagogías interculturales críticas, aunque todavía se identifican vacíos en formación docente, materiales pedagógicos y políticas institucionales que limiten un desarrollo más coherente de esta integración.

En este contexto, la propuesta etnoeducativa comunitaria formulada como parte del último objetivo se establece como una respuesta concreta a esta problemática, siendo esta estrategia una opción para fortalecer el diálogo de saberes desde una perspectiva participativa, crítica y situada, donde la comunidad Yanacona pueda reconocerse como sujeto epistémico y político dentro del sistema educativo.

La propuesta parte del principio de que no se trata solo de incluir contenidos culturales en la escuela, sino de transformar la lógica misma del conocimiento, abriendo espacios para que el pensamiento Yanacona oriente los fines, medios y sentidos del proceso educativo.

La investigación aporta así a la construcción de una pedagogía descolonizadora, en la medida en que reconoce las epistemologías nativas como fuentes legítimas de conocimiento, capaces de dialogar en condiciones de equidad con la ciencia occidental. Esto tiene implicaciones tanto para la política educativa como para las prácticas

pedagógicas concretas, y plantea la necesidad urgente de revisar los marcos normativos y curriculares que todavía operan bajo lógicas monoculturales.

Desde esta perspectiva, este trabajo contribuye a los debates contemporáneos sobre interculturalidad, educación propia y justicia epistémica, al mostrar que las escuelas en contextos nativos no deben ser vistas solo como instrumentos de integración o asimilación, sino como espacios de disputa y reconfiguración identitaria, donde se juega el futuro de las culturas originarias.

El caso de Yachay Wasi Runa Yanakuna ilustra el papel de la comunidad educativa para convertirse en un instrumento en la defensa, renovación y proyección de su cultura, siempre que se le reconozca la autonomía para decidir sobre los contenidos, idiomas y formas del saber que desea transmitir a las nuevas generaciones.

Por tanto, con este trabajo se logró su objetivo de reconocer los aportes culturales y académicos de la institución Yachay Wasi Runa Yanakuna, pero al mismo tiempo se demostró la potencialidad transformadora de una educación que se construye desde los saberes propios y en diálogo con otros conocimientos.

Al hacerlo, contribuye a afirmar que la etnoeducación no es una opción marginal, sino una necesidad urgente en contextos pluriculturales como el colombiano, en donde, reconocer, fortalecer y proyectar el diálogo de saberes Yanacona es un acto de justicia histórica y una apuesta por un futuro más equitativo, donde todas las voces, idiomas y mundos posibles tengan lugar en el aula y en la sociedad.

### Referencias Bibliográficas

- Arroyo, J. T., & Agurto, J. N. R. (2021). Fortalecimiento de la identidad cultural en la Educación Básica Regular. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 9(1), 47-58.
- Asqui, J. D. C., Quichimbo, D. M. D., & Viracocha, K. M. T. (2022). Impacto de la identidad cultural en la formación de los estudiantes de profesionalización. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 10(1), 85-94.
- Barogil, O., Hernandez, L. D. E., Hernandez, M. T. R., & Cumbre, M. R. (2014). Saberes ancestrales en comunidades agrarias: La experiencia de Asopricor (Colombia). *Ambiente y Desarrollo*, 18(34), 125-140.
- Briones, H. B. E., Muñoz, W. L. C., Patiño, H. M. C., & Moreira, M. F. T. (2021). Saberes ancestrales: una revisión para fomentar el rescate y revalorización en las comunidades indígenas del Ecuador. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 6(3), 112-128.
- Brown, A., Flores, E. J., & Molina Pico, A. (2021). La historia susurrada: diálogo de saberes originarios y académicos, un trabajo en co-labor.
- Calvo Población, G. F., & García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Casa, A. P., Yaipen, W. M. T., & Cruz, F. D. M. H. (2024). Interculturalidad en la Educación: Enfoques, desafíos y oportunidades para una sociedad globalizada. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 13-31.

- Casado, F., & Maniglio, F. (2022). Los derechos indígenas y el control de convencionalidad OIT. Algunas consideraciones sobre los casos de Ecuador, Venezuela y Bolivia. *Revista latinoamericana de derecho social*, (34), 243-258.
- Castillo Guzmán, E., & Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista colombiana de Educación*, (69), 17-44.
- Chávez Plazas, Y. A., Kurken, C., Elena, J., Mahecha, R., & Lucero, M. (2021). Diálogo de saberes como dispositivo de empoderamiento en mujeres rurales. Una experiencia de cultivo, producción y comercialización de plantas aromáticas. *Tabula Rasa*, (37), 303-321.
- Cruz, I. P., & de Oliveira, C. M. (2023). Sentido y uso de los conceptos de etnoeducación y educación intercultural en Colombia y Brasil. In *La innovación en el ámbito socioeducativo a través de las tecnologías y la atención a la diversidad* (pp. 677-696). Dykinson.
- Cubillos, F., Pérez, R., Inostroza, X., Pinto, D., & Pichihueche, R. (2022). Academia, investigación y pueblos indígenas: Reflexiones desde una experiencia de diálogo de saberes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 65-81.
- Curieux, T. R. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 9-34.
- de Sousa Santos, B. (2008). Epistemologías do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 5-10.
- dos Santos, A. N. S., Lutzer, A. V. B., Muller, A. A., dos Santos Kehler, G., Maia, N. D., Maia, M. D., & de Araujo, A. S. (2024). Epistemología do Sul, pós-colonialismo e

- descolonialidade: explorando afinidades e divergências sob o olhar de Boaventura de Sousa Santos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9586-e9586.
- Epinayu, K. A. E. (2024). La etnoeducación desde el contexto colombiano. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(2), 155-172.
- Eschenhagen, M. L. (2021). Colonialidad del saber en la educación ambiental: la necesidad de diálogos de saberes. *Praxis & Saber*, 12(28), 56-69.
- Estenssoro, F., & Lorenzo, C. (2022). América Latina en la Geopolítica del Conocimiento. Una reflexión contra-hegemónica y decolonial. *Cadernos Cajuína*, 7(2), e227201-e227201.
- Garcés Cano, J. E., & Duque Oliva, E. J. (2007). Metodología para el análisis y la revisión crítica de artículos de investigación. *Innovar*, 17(29), 184-194.
- Ghiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista REDpensar*, 4(1), 27.
- Giralt, M. P., Rosa, S. M., Peña, M. V. G., & Brito, A. P. (2020). Interpelando una (otra) educación en la (pos) pandemia: notas diaspóricas. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 5, 71-77.
- Gómez-Fierro, W. A., & s Peralta-Velosa, M. N. (2021). Concepciones de los estudiantes en una clase de química sobre la discriminación: Students 'conceptions in a chemistry class on discrimination. *Tecnología Investigación y Academia*, 9(2), 63-69.
- González, E. Z., & Placeres, I. B. (2023). Saberes ancestrales para la conservación del patrimonio cultural inmaterial de la comunidad Cofán Dureno, Ecuador. *Revista UNIANDES Episteme*, 10(1), 69-87.

- Gutiérrez, M. E. T. (2020). El sistema educativo indígena propio–SEIP, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia. *REIB: Revista Electrónica Iberoamericana*, 14(2), 139-165.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- Herrera, C. A. (2025). Desafíos y oportunidades de la etnoeducación afroecuatoriana. *Revista Andina de Educación*, 8(1).
- Ishizawa, J. (2016). Comunidades epistémicas para el diálogo de saberes. *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico-metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*, 137-168.
- Leff, E. (2009). Complejidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. *Educação e realidade*, 34(03), 17-24.
- Llauca, V. M. G. (2022). Identidad cultural en los entornos virtuales del estudiante de educación inicial en Lurigancho, Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, (5), 36-47.
- Luque, J., & Rodríguez, M. (2019). Saberes ancestrales indígenas: una cosmovisión transdisciplinaria para el desarrollo sustentable. *Novum Scientiarum*, 3(7), 78-92.
- Macas, L. (2005). La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales. *Pueblos indígenas, estado y democracia*, 35-42.
- Méndez Gómez, L. N., Herrera Zapata, Y. M., & Velásquez Del Rio, M. C. (2024). *Prácticas ancestrales que tienen las mujeres Wiwa y Kogui para la transmisión de sus conocimientos y su concepción frente a lo femenino, el cuerpo y el territorio ubicadas en los municipios de Saboya, Ubaté y Ráquira, Colombia* [Doctoral dissertation]. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Meneses Copete, Y. A. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66.
- Mora, S. Z. J. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista boletín redipe*, 7(11), 65-81.
- Morales, F. (2012). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa. *Recuperado el*, 11(3).
- Moreno Beltrán, Y. (2022). Educación e Interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1), 187-208.
- Ordoñez, L. M. M., Ordoñez, M. P. M., Andrade, E. G. A., Armijos, W. A. M., & Palacios, G. M. R. (2024). Etnoeducación Y Saberes Ancestrales: Preservación Cultural A Través Del Sistema Educativo En Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8437-8456.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, 17(4), 615-627.
- Pacheco, D. M. D., Gómez, G. P. V., & Peña, M. R. V. (2023). Etnoeducación en el Cabildo Menor Indígena Cruz del Guayabo del Municipio San Andrés de Sotavento en el periodo 2020 – 2023 [Tesis de pregrado]. Corporación Universitaria Del Caribe – CECAR, Colombia.
- Reyes, M. V. (2022). Patrimonio cultural indígena: algunos lineamientos y principios para su reconocimiento legal a la luz del derecho internacional de los derechos de los pueblos indígenas. *Jurídicas*, 19(1), 149-170.
- Ruiz, M. L. P., & Villamar, A. A. (2022). Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27(98).

- Salazar, M. E. G., Cantuña, V. P. P., & Salazar, C. V. G. (2021). La revalorización de la identidad cultural: Un análisis retrospectivo de las principales culturas del Ecuador. *Revista Cientific*, 6(21), 336-355.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Sánchez, P. M. (2024). La educación intercultural, etnoeducación y educación propia, enfoques desde la diversidad social y cultural en Colombia. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-21.
- Santana Colin, Y. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 97-119.
- Sierra, J. F. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *Praxis pedagógica*, 21(30), 268-287.
- Tristán, J. M. B. (2019). La hegemonía en el conocimiento: medios de comunicación y de educación. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, 7(12), 56-61.
- Valdés, A. M., & Moreneo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 193-208.
- Valencia, M. P., & Serna, A. J. R. (2025). La consulta previa como mecanismo de participación de los pueblos étnicos en el departamento del Chocó. ¿Un derecho reprimido? *Estudios del Pacífico*, 4(8), 15-38.
- Villada, D. S., & Fierro, W. A. G. (2022). El debate de la verdad. Una Ciencia frente a la Cosmovisión Indígena. *Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora*, 1(2), 01-13.

- Villada, D. S., & Fierro, W. A. G. (2023). La contienda del “buen vivir” de las comunidades indígenas frente al modelo hegemónico. *Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora*, 2(02), 197-206.
- Yusti, J. P. M., Padilla, D. J. C., & Ocampo, J. E. R. (2024). Etnoeducación con enfoque decolonial en los colectivos Indígenas: una apuesta por la paz de Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 32(2), 296-323.