



ISSN: 3028-9769

Vol. 4 Núm. 4 - 2026

Journal homepage: <https://idicap.com/ojs/index.php/rle/index>



La Chagra nos hace libres: Educación propia del Pueblo de los Pastos en la Ciudad de Bogotá

The Chagra Makes Us Free: Indigenous Self-Education of the Pastos Indigenous Community in Bogotá

Guillermo Ramírez López ^{a*} 

^a Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá, Panamá

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVE	RESUMEN
Educación Propia en la ciudad Interculturalidad Pueblo de los Pastos Desarraigo cultural	El presente artículo analiza las tensiones existentes entre el sistema educativo oficial de Bogotá y los procesos de educación propia indígena, con especial énfasis en las comunidades de los pueblos Pastos y Nasa. A partir de un diseño cualitativo bajo el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), se sistematizaron las percepciones de diversos actores educativos mediante una muestra intencional de 14 participantes: 4 mayores y sabedoras, 8 docentes y 2 coordinadoras de las Casas de Pensamiento Intercultural Payacua y Nietos del Trueno. El análisis de la información, realizado con el apoyo del software ATLAS.ti, permitió identificar un fenómeno de desarraigo identitario derivado de currículos occidentales homogeneizadores que invisibilizan los saberes ancestrales en contextos urbanos. Como respuesta a este hallazgo, se formula la propuesta pedagógica "La Chagra nos hace libres", la cual articula la cosmovisión del Churo Cósmico y el ciclo vital del maíz como ejes de enseñanza. Se concluye que el desarraigo identitario es producto de la permeación occidental educativa, las limitaciones estructurales del sistema no son neutrales, sino que responden a una hegemonía que invisibiliza el Sistema de Educación Indígena Propio. Ante esto, la reeducación indígena surge como la principal estrategia de resistencia y diálogo intergeneracional para restaurar el vínculo comunitario roto por la educación tradicional homogeneizante.

Abstract

This article analyzes the tensions between Bogotá's official educational system and the indigenous self-education processes of the Pastos and Nasa peoples. Based on a qualitative design within a Participatory Action Research (PAR) framework, the perceptions of 14 educational actors were systematized through a purposive

* Autor para correspondencia: guillermolopez.est@umecit.edu.pa

DOI: <https://doi.org/10.53595/rle.v4.i4.028>

Recibido el 1 de abril del 2026, aceptado el 4 de mayo del 2026

En línea el 20 de mayo del 2026

sample: 4 elders and female wisdom-keepers, 8 teachers, and 2 coordinators from the Payacua and Nietos del Trueno Intercultural Houses of Thought. Data analysis, supported by ATLAS.ti software, identified a phenomenon of identity uprooting derived from homogenizing Western curricula that marginalize ancestral knowledge in urban contexts. It is concluded that identity uprooting is a product of Western educational permeation, where structural system limitations are not neutral but respond to a hegemony that renders the Indigenous System of Self-Education (SEIP) invisible. Consequently, indigenous re-education emerges as the primary strategy for resistance and intergenerational dialogue to restore the community bond broken by traditional homogenizing education.

Keywords: urban self-education, critical interculturality, cultural uprooting, indigenous re-education.

1. Introducción

El reconocimiento de la diversidad étnica en la Constitución de 1991 y la formalización del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) mediante el Decreto 481 de 2025, representan hitos fundamentales en la autonomía de los pueblos originarios. No obstante, en contextos urbanos como Bogotá, el desplazamiento y la migración interna generan desafíos críticos de desarraigo cultural (Guido, 2013). Autores como Téllez-Navarro et al. (2024) advierten que el sistema escolar oficial suele perpetuar modelos monoculturales que invisibilizan los sistemas de conocimiento indígena, una tensión entre escolarización convencional y prácticas ancestrales ya explorada por Ávila (2020) y Zuluaga y Largo (2020). La problemática se agudiza ante la falta de una formación docente con enfoque intercultural situado (Díaz Pinillos, 2023), lo cual se suma a una notable desatención investigativa respecto a la aplicabilidad del SEIP en centros urbanos, específicamente en la educación básica, donde más allá de la pre-escolar, no se han documentado estrategias que articulen la cosmogonía del Pueblo de los Pastos con el currículo oficial, lo que perpetúa una invisibilización de sus saberes en el ecosistema educativo formal.

Ante este panorama, el presente artículo analiza, mediante un enfoque de Investigación Acción Participativa apoyado en el software ATLAS.Ti, las percepciones de sabedores y docentes del sistema distrital alrededor de la educación propia en contextos urbanos oficiales. A diferencia de los estudios centrados en la etnoeducación rural o el análisis de las Casas de Pensamiento como escenarios de re-existencia (Reyes, 2022), esta investigación aporta una propuesta pedagógica intercultural diseñada para la educación oficial en todos los niveles educativos básicos. El modelo articula la cosmovisión del Churo Cósmico y la secuencialidad fenológica del maíz como rutas de aprendizaje, estructurándose a partir de cuatro categorías: la Tullpa, la chagra, la identidad cultural y la medicina ancestral. De este modo, el estudio establece que la pervivencia de los sistemas de conocimiento indígena en contextos urbanos requiere de una reconfiguración de la autonomía educativa, permitiendo que la escuela opere como un escenario de diálogo intercultural pedagógico en vez de un currículo rígido de homogeneización cultural.

2. Métodos

La presente investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo a través de un diseño de Investigación-Acción Pedagógica (IAP). Este enfoque permite abordar las tensiones entre los saberes propios y la hegemonía del sistema educativo occidentalizado en Bogotá, asumiendo la práctica docente como un escenario de transformación constante (Restrepo, 2004). El estudio se estructuró en tres fases secuenciales: 1) diagnóstico y revisión documental, 2) trabajo de campo y análisis de la información y 3) diseño de la propuesta pedagógica intercultural. En este proceso, la doble condición del investigador, como docente e indígena, facilitó una interpretación situada de las vivencias, permitiendo articular el diseño con la realidad territorial y los marcos del Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

El diseño metodológico consideró el contexto demográfico reportado por la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el SIMAT a marzo de 2023, donde se identificó una población de 4.313

estudiantes indígenas (0.6% de la matrícula oficial) distribuidos en 380 instituciones. Ante este panorama, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, priorizando a 14 actores clave con conocimientos específicos y roles estratégicos en el sistema de educación indígena en Bogotá. La muestra incluyó un grupo representativo de la cultura Nasa: dos sabedoras, la coordinadora de la Casa de Pensamiento Intercultural Nietos del Trueno y cinco docentes. En relación con el pueblo de Los Pastos se incluyó dos mayores, la coordinadora de la Casa Intercultural Payacuá y cuatro docentes con experiencia en enfoques interculturales.

Para la recolección de datos, se priorizó un contacto prolongado y un diálogo horizontal (Hammersley y Atkinson, 1994) mediante tres entrevistas semiestructuradas y cuatro grupos focales realizados de manera presencial en las Casas de Pensamiento Intercultural mencionadas. Estos instrumentos permitieron obtener testimonios de sabedores y docentes sobre las tensiones en escenarios escolares no propios y la operatividad de la educación propia en la ciudad. La validez del proceso se sustentó en la triangulación de estas técnicas con la observación directa de las dinámicas pedagógicas y una revisión documental exhaustiva de los marcos normativos y propuestas educativas.

Finalmente, la información fue procesada mediante el software ATLAS.Ti, siguiendo un procedimiento de codificación abierta para la emergencia de categorías iniciales, seguido de una codificación selectiva. Este análisis riguroso permitió agrupar los hallazgos en familias analíticas de dos grupos dificultades en la educación propia y estrategias para la educación propia posibilitando la profundidad del análisis. Esta estructura analítica posibilita, por un lado, identificar las percepciones de las y los participantes y por el otro diseñar una propuesta que pueda responder a las necesidades reales de la población indígena en contextos urbanos.

3. Resultados y discusión

El análisis cualitativo, procesado mediante el software ATLAS.Ti, se estructuró a través de una codificación mixta, abierta y selectiva, que permitió identificar las tensiones críticas y las potencias pedagógicas del Pueblo de los Pastos. Se definieron veinte códigos deductivos organizados en cuatro ejes fundamentales: Educación Propia, Saberes Propios, Plan de Vida y Proyecto Educativo. Los hallazgos revelaron un fuerte enraizamiento en categorías como el saber ancestral y la tradición, confirmando que la autoridad de los sabedores y la preservación cultural son los pilares sobre los cuales la comunidad sostiene su identidad frente al sistema oficial.

No obstante, la investigación permitió la emergencia de trece códigos inductivos que visibilizan las tensiones: la permeación occidental y las limitaciones estructurales aparecen como las causas principales del desarraigo identitario indígena. Ante este panorama, surge la reeducación indígena como la estrategia de resistencia más significativa, orientada a rescatar las tradiciones e integrar la interculturalidad y la incidencia política en un diálogo que trascienda la educación tradicional. Esta estructura de codificación se condensa en la siguiente matriz de categorización:

Tabla 1

Matriz de Categorización y Enraizamiento (Análisis Mixto)

Codificación			
Grupos de códigos deductivos y principales códigos y enraizamiento (codificación abierta)			
Educación Propia E 51	Saberes propios E 42	Plan de vida E 8	Proyecto educativo E 47
Sub códigos			
Sabedores E 14 Tradición E 38 Saber ancestral E 39 Cultura E 40	Tullpa E 9 Tejido E 10 Chagra E 12 Música y danza E 12	Gobierno Propio E 2 Ley propia E 8 Ley de Origen E 8 Territorio E 19	Docentes E 4 Currículo E 27 Objetivo E 18 Contenidos E 38

Grupos de códigos inductivos y enraizamiento (codificación selectiva)	
Dificultades en la educación propia	Estrategias para la educación propia
Desplazamiento y conflicto armado E 3 Desarraigo identitario forzado E 7 Limitaciones estructurales E 22 Pérdida de la identidad E 26 Desconocimiento saberes propios E 29 Permeación occidental E 35	Cátedras indígenas E 2 Vinculación afectiva en la educación E 6 Incidencia política E 7 Construcción de memoria E 9 Articulación familia E 13 Interculturalidad E 22 Reeducación Indígena E 19

Nota. El enraizamiento (G) indica la frecuencia de aparición de los códigos en el corpus de análisis.

3.1 Trayectoria histórica y marco jurídico: Reivindicación de la Educación Propia colombiana en la Institucionalidad

La educación propia indígena en Colombia ha sido un desafío para la capacidad del modelo convencional de responder a la diversidad, situando la formación académica como una herramienta de resistencia frente a los modelos de asimilación. Esta trayectoria, impulsada desde los años setenta por el movimiento indígena, coincide con lo expuesto por González Terreros (2012), quien sostiene que la educación propia nace de la intención de fortalecer la organización colectiva y recuperar la cultura ancestral. Para la autora, este proceso constituye una respuesta antagónica al modelo tradicional y confesional que históricamente menospreció lo indígena al imponer un ideal de nación homogénea. No obstante, mientras algunas investigaciones se centran en la lucha territorial rural, el presente análisis evidencia cómo esta demanda se traslada a la urbe, donde la autonomía se ve fragmentada por las dinámicas occidentales de la ciudad.

A nivel normativo, la Constitución de 1991 y el Convenio 169 de la OIT (Ley 21 de 1991) establecieron las bases de la autonomía y la no discriminación. Sin embargo, como sostiene Guido (2015), existe una "distancia marcada" entre este blindaje jurídico y la realidad del aula distrital, donde persiste un desconocimiento de formas pedagógicas pertinentes que relega los saberes indígenas frente al conocimiento científico occidental. Esta desconexión evidencia que instrumentos como la Sentencia T-025 de 2004 y la Ley 1448 de 2011 operan más como mecanismos de emergencia ante el desplazamiento que como garantías de pervivencia cultural efectiva. En consecuencia, la implementación del SEIP en la educación básica se ve obstaculizada por currículos que invisibilizan las culturas étnicas, dejando prácticas propias aisladas o instrumentalizadas en lugar de ser ejes transversales del sistema escolar oficial.

En el contexto distrital, la institucionalización de espacios mediante el Acuerdo 359 de 2009 y los Decretos 543 de 2011 y 612 de 2015, representa un avance en acciones afirmativas que confirma las tesis de Reyes (2021) sobre la importancia de las Casas de Pensamiento. Pero el aporte nuevo de esta investigación radica en señalar una ruptura: mientras el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y el PECOB buscan articular saberes originarios, en la práctica de la educación básica y media persiste un vacío que no permite la continuidad que requieren los procesos educativos propios para la preservación de la cultura.

Estas luchas ganadas legalmente, si bien son robustas en el papel, choca con la carencia de una ruta pedagógica situada para pueblos específicos como los Pastos, más allá de la educación inicial. Así, la discusión no debe centrarse solo en la existencia de la norma, sino en su inoperatividad pedagógica, lo que refuerza la necesidad de transitar a una propuesta transversal intercultural para todos los niveles educativos.

3.2 Tensiones del Sistema: Conflicto, Desarraigo y Hegemonía Occidental

La implementación de la educación propia en Bogotá está condicionada por el desplazamiento forzado como detonante de un desarraigo identitario. Esta desterritorialización fractura la unidad

esencial entre el ser y la tierra, pues la pérdida del espacio físico implica, como señalan Ocampo Prado y Martínez Carpeta (2012), una crisis en la imagen de sí mismo que obliga a construir territorialidades precarias en la ciudad. Al respecto, sabedores como J. Paguay y Y. Palechor (comunicaciones personales, 2022-2024) coinciden en que el indígena sin tierra pierde su esencia al abandonar el “ombligo del mundo”, la chagra y el fogón.

Esta visión es validada por Cuastumal Leitón (2019), quien define la chagra no solo como espacio agrícola, sino como un escenario fundamental para la identidad donde se teje la espiritualidad y la relación de las personas con la naturaleza. No obstante, los hallazgos de la investigación señalan que ante la falta de un territorio físico colectivo, las comunidades recurren a la construcción de territorios simbólicos para gestionar su autonomía, una limitación que según Páez Cruz y Del Pino-Brunet (2025) se ve restringida ante la efectividad del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en contextos urbanos.

Esta pérdida de los símbolos vitales se ve agravada por un sistema educativo que no incorpora los referentes indígenas. Este estudio confirma la tesis de Castillo Guzmán (2016) sobre los niños del destierro, donde la escuela, al operar bajo una lógica homogeneizante, monocultural y eurocéntrica, invisibiliza los saberes propios y profundiza el distanciamiento del estudiante. El análisis mediante el software ATLAS.ti permite ir más allá de la descripción narrativa; los resultados muestran una co-ocurrencia significativa entre el conflicto armado y el desprendimiento forzado de la identidad cultural.

Tabla 2

Co-ocurrencias entre el código desprendimiento identitario forzado y desplazamiento y conflicto armado

Tabla de co-ocurrencias entre códigos	Desplazamiento y conflicto armado: 4 citas
Desprendimiento identitario forzado: 7 citas	4

Nota. Elaboración propia con apoyo del software ATLAS.Ti.

Este patrón coincide con el trabajo de Mesa-Manosalva (2022), quien utilizó la misma herramienta para demostrar cómo las cosmovisiones del pueblo de los Pastos son fracturadas por la violencia, Así se evidencia en el presente estudio cómo la escuela urbana, lejos de ser un lugar neutral, actúa como un escenario donde la guerra continúa fragmentando la continuidad del conocimiento si no se implementan procesos de re-existencia pedagógica situados

La transición hacia el sistema educativo nacional y distrital es percibida por las comunidades como un proceso excluyente. Las y los sabedores denuncian la ausencia de un enfoque intercultural y bilingüe que somete a los estudiantes a una lógica de homogeneización. Esta barrera se manifiesta crudamente en el ejercicio docente; como afirma M. Chiran (comunicación personal, 2024), la educación tradicional "a veces nos castra o intenta borrar la mentalidad". Este hallazgo confirma lo señalado por Fayad Sierra (2022), quien describe cómo el sistema convencional impone una mentalidad externa que anula la cultura propia. Esta presión se agrava con la brecha lingüística que es un obstáculo crítico en la construcción de saberes, en la práctica urbana el desconocimiento del español deriva en castigos que ignoran la necesidad de procesos de traducción (Zelada et al. 2021).

Como las mencionadas con anterioridad, existen varias limitaciones estructurales como la falta de articulación institucional entre niveles del gobierno que, como señala el CONPES 4023 (2021), fractura la continuidad de los procesos y debilita las capacidades de las entidades territoriales. A esto se suman condiciones laborales indignas; históricamente, los etnoeducadores han enfrentado una falta de igualdad salarial y de derechos de carrera, un reto que estudios de la ESAP (2024) vinculan a la ausencia de un enfoque diferencial en las normativas docentes vigentes. Asimismo, se identificó la instrumentalización de saberes; autores como Gasché (2008) advierten que el sistema suele "folklorizar y diseccionar" los contenidos étnicos, traduciéndolos en muestras sin sentido o diálogo con la comunidad. En el análisis de co-ocurrencias se confirma que estas barreras responden a una raíz sistémica, donde

las deficiencias administrativas están intrínsecamente ligadas a la persistencia del pensamiento occidental en la institucionalidad, tal como proponen también Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz (2016).

Tabla 3

Co-ocurrencia entre el código permeación occidental y limitaciones estructurales

Tabla de co-ocurrencias entre códigos	Limitaciones estructurales: 23 citas
Permeación occidental: 35 citas	14

Nota. Elaboración propia con apoyo del software ATLAS.Ti.

El sistema educativo nacional y distrital opera bajo una lógica de homogeneización que obliga a las comunidades indígenas a ajustarse a marcos occidentales contrapuestos a su cosmovisión. Esta educación suele imponer un desaprendizaje forzado de la cultura propia y el abandono de la lengua materna. Esta permeación es también discursiva; Y. Palechor (comunicación personal, 2020) advierte que el fortalecimiento de los derechos indígenas suele reducirse a un lenguaje occidentalizado, donde las formas de vida propias son fragmentadas en proyectos que impiden la continuidad de los procesos educativos y culturales.

Esta presión urbana actúa como una fuerza de absorción que, en palabras de A. Palacios (comunicación personal, 2024), impone modelos que alejan a la comunidad de su esencia. Dicha alienación se ancla en los antecedentes señalados por Romero Loaiza (2002) y se refuerza por lo que Castillo Guzmán (2016) denomina como el destierro cultural en la escuela, donde la invisibilización de los saberes propios genera una pérdida de identidad sistemática. En este sentido, la carencia de una etnoeducación intercultural real y de una flexibilización que permita el diálogo de saberes sin jerarquías conlleva a una injusticia cognitiva, validando únicamente el conocimiento occidental como legítimo. El resultado, evidenciado mediante el análisis de co-ocurrencias en ATLAS.Ti, confirma una relación alta entre la imposición de currículos ajenos y el desconocimiento progresivo de los saberes propios, demostrando que la escuela actúa como un nodo de tensión donde se disputa la memoria y la verdad de los pueblos originarios

Tabla 4

Co-ocurrencias entre los códigos desconocimiento saberes propios y perdida identidad en relación con el código permeación occidental

Tabla de co-ocurrencias entre códigos	Permeación occidental: 35 citas
Desconocimiento de saberes propios: 29 citas	18
Pérdida de la identidad: 26 citas	21

Nota. Elaboración propia con apoyo del software ATLAS.Ti

El sistema educativo urbano, cimentado en la occidentalización, actúa como un escenario de eliminación de identidades que impacta la autopercepción de la niñez indígena. Como mecanismo de supervivencia, las nuevas generaciones llegan a rechazar su herencia ancestral; J. Alpala (comunicación personal, 2024) relata cómo algunos jóvenes prefieren asumirse como "bogotanos" y planean cambiar sus apellidos para encajar. Este fenómeno confirma la tesis de Achicanoy Santacruz (2021) sobre la desindianización, donde el sujeto niega su origen para evitar la violencia estructural. No obstante, este artículo aporta una dimensión adicional al evidenciar que este desarraigo no es solo frente a sus apellidos, sino que implica una ruptura profunda con prácticas de crianza que Benavides Cortés et al. (2020) identifican como tensiones urbanas, resultando en la pérdida de espacios vitales de aprendizaje propios como la tulla y la Chagra y con ello las prácticas culturales que allí se realizan (J. Paguay, comunicación personal, 2024).

A pesar de los avances normativos, las prácticas institucionales siguen favoreciendo una interculturalidad funcional que, según Walsh (2009), solo maquilla la discriminación ante diversidad sin alterar las estructuras de poder que las propician. Ante este panorama de invisibilización, es urgente

transitar hacia una interculturalidad crítica. Si bien autores como Bretón (2013) y Rahier (2019) (citados en Perino, 2025) proponen una valoración horizontal, los resultados de este estudio sugieren que dicha transformación es imposible sin la participación real de los pueblos en su autonomía, coincidiendo con la propuesta de Ávila (2020) sobre la importancia del protagonismo Embera alrededor de su mismo proceso educativo. Así, la interculturalidad no debe ser un apéndice del currículo, sino un proyecto político de re-existencia.

Para que esta transformación sea efectiva, es imperativo que la flexibilidad epistemológica (Calero, 2012) confronte directamente la injusticia cognitiva señalada por Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz (2016). Al romper con el modelo que valida un conocimiento único y perpetúa el epistemicidio de los saberes tradicionales, la educación puede dejar de ser un sistema desarticulado de la vida comunitaria. En sintonía con Fayad Sierra (2022) y Páez Cruz y Del Pino-Brunet (2025), las pedagogías ancestrales emergen aquí no como una evocación nostálgica, sino como una herramienta de resistencia activa. Así, el reconocimiento de la diversidad de saberes permite que el conocimiento indígena trascienda su rol de objeto de estudio y se reintegre como un pilar vivo y dinámico en la construcción de un aprendizaje verdaderamente compartido.

3.3 Estrategias Pedagógicas para la Educación Propia e Intercultural: Hacia un Modelo Educativo Indígena en la Urbe

Históricamente, la educación formal en Colombia ha operado como una herramienta de estandarización que omite la riqueza de los saberes indígenas, perpetuando modelos distantes de las realidades étnicas Téllez et al. (2024). Esta realidad ha consolidado una brecha crítica entre las metodologías del sistema nacional y las del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), donde la autonomía y la preservación cultural son las bases que configuran una educación propia capaz de resistir la homogeneización (Fayad Sierra, 2022). El análisis de estas diferencias no solo expone las limitaciones de los enfoques convencionales, sino que, en sintonía con Zuluaga y Largo (2020), sirve como punto de partida para una propuesta alterna que rescate la identidad cultural como la base fundamental de la autonomía política y pedagógica.

Este enfoque busca que el saber indígena no sea un agregado, sino el centro de la enseñanza, transformando la educación en lo que Santos Bautista (2011) define como un espacio de diálogo donde la sociedad mayoritaria debe ser re-educada para comprender y valorar la diversidad sin jerarquías. Al explorar las prácticas distintas de la educación tradicional y la propia, se sientan las bases de una pedagogía que fortalezca las identidades indígenas en la ciudad, permitiendo procesos de re-existencia frente a la exclusión urbana, tal como propone Ávila (2020). Como sustento de esta transición, el análisis de co-ocurrencias permitió identificar los puntos de convergencia donde el proyecto comunitario se distancia de la lógica estandarizada, marcando la ruta hacia una integración educativa culturalmente pertinente.

Tabla 5

Co-ocurrencia entre los códigos interculturalidad y reeducación indígena con el código educación propia

Tabla de co-ocurrencia entre códigos	Educación propia: 51 citas
Interculturalidad: 22 citas	13
Re-educación indígena: 19 citas	18

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de datos en ATLAS.Ti.

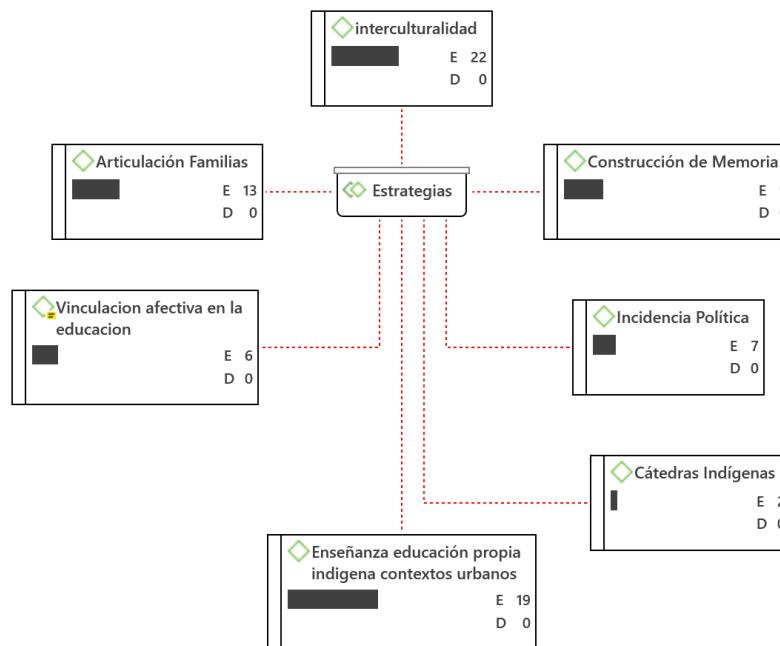
La centralidad de la Educación Propia en este análisis (frecuencia de 51) no es casual; ratifica que la autonomía y la participación comunitaria son centrales en un modelo que, como plantean Zuluaga y Largo (2020), busca rescatar la identidad frente a presiones externas. A diferencia de la educación nacional, caracterizada por una estandarización que a menudo invisibiliza lo étnico (Téllez

et al., 2024), el proyecto indígena se cimenta en la interculturalidad (22). Esta categoría, al registrar 13 co-ocurrencias con la educación propia, no es un componente secundario sino un escenario dialógico que Santos Bautista (2011) considera vital para transformar la sociedad. En este análisis, otro hallazgo a destacar es la reeducación indígena (19) que, con su alta correlación de 18 co-ocurrencias con el concepto principal, demuestra que es importante como estrategia re-enseñar la cultura propia frente a la aculturación promovida por el sistema educativo tradicional; esto, para volver a reconocer el sentido que tiene la cultura para la identidad individual y encontrarse reconocido dentro de una comunidad.

En contraste, la orientación del sistema oficial hacia competencias generales fragmenta la integralidad indígena al ignorar el contexto cultural. En este escenario, lo propio deja de ser el eje articulador para convertirse en un contenido aislado que debe adaptarse a moldes occidentales, perdiendo su potencia transformadora. Junto a la interculturalidad y la reeducación, emergen otras estrategias clave para el desarrollo de procesos educativos en contextos urbanos, tal como se detalla en la siguiente red semántica:

Figura 1

Red de códigos de estrategias de educación propia en contextos urbanos



Nota. Elaboración propia del autor por medio de Atlas.Ti

La enseñanza de la educación propia en contextos urbanos (E=19) es el eje fundamental para frenar la pérdida de identidad indígena frente a las dinámicas de la ciudad. Este esfuerzo revela una intención clara por adaptar los saberes ancestrales sin perder su esencia cultural, lo que Páez Cruz y Del Pino-Brunet (2025) definen como una estrategia de resistencia para mantener la soberanía educativa ante la pérdida del territorio físico. En este marco, la aparición de cátedras indígenas (E=2), aunque incipiente, representa la formalización y validación de estos conocimientos como saberes legítimos dentro del sistema oficial. Esta integración busca reivindicar conocimientos históricamente excluidos, enfrentando el reto de no dejarse limitar por los paradigmas dominantes (Díaz Pinillos, 2023)

A diferencia del modelo nacional, el proyecto comunitario concibe el aprendizaje como un proceso colectivo y afectivo. La articulación con las familias (E=13) resalta que la educación es un

esfuerzo conjunto que refuerza la cohesión comunitaria; al respecto, Benavides Cortés et al. (2020) destacan que el núcleo familiar es esencial para proteger la semilla cultural frente a las tensiones urbanas. Esto se complementa con una vinculación afectiva (E=6) que prioriza la empatía y el sentido de pertenencia como parte del proceso cognitivo, alejándose de la evaluación individual occidental para centrarse en lo que Huanacuni Mamani (2015) denomina una pedagogía comunitaria basada en el nosotros.

Finalmente, la construcción de memoria (E=9) preserva los relatos y valores que consolidan la herencia ancestral, entrelazándose con la incidencia política (E=7). Esta relación otorga una dimensión transformadora al proyecto, pues, como indica Achicanoy Santacruz (2021), la memoria de los mayores permite a las nuevas generaciones recuperar su verdad histórica frente a la desindianización. En conjunto, estas estrategias buscan que el estudiante no solo adquiera contenidos, sino que se convierta en un ciudadano consciente y activo, dinámicas que ya se manifiestan en los procesos de educación inicial en Bogotá, tal como se evidencia a continuación.

3.4 Experiencias previas sobre educación propia inicial en contextos urbanos:

En Bogotá, los jardines interculturales Nietos del Trueno (Pueblo Nasa) y Payacua (Pueblo de los Pastos) ejemplifican la puesta en marcha de pedagogías propias que resignifican la cosmovisión ancestral frente al desarraigo urbano. Estas experiencias demuestran el tránsito de un modelo estandarizado a uno que sitúa la espiritualidad y la reconstrucción simbólica del territorio como ejes del aprendizaje.

El jardín Nietos del Trueno asume la formación como un proceso integral que trasciende la escolarización. Aquí, el aprendizaje se centra en la revitalización de la lengua (Nasa Yuwe) y la relación vital con la Madre Tierra (Uma Kiwe). Ante el cemento de la ciudad, espacios como el fogón, el círculo de la palabra y el tul (huerta) recrean el territorio ancestral. Las niñas y niños son concebidos como semillas de vida que articulan su desarrollo cognitivo con los principios de equilibrio del pueblo Nasa, guiados por un calendario pedagógico que sigue el pensamiento espiral y cíclico de la naturaleza.

Por su parte, el jardín Payacua articula los saberes de Los Pastos con la diversidad de la vida en Bogotá. Bajo una interculturalidad crítica, lo ancestral no se transmite de forma estática, sino que dialoga con la contemporaneidad. Mediante estrategias de alto valor simbólico como el tejido, las mingas de pensamiento y las huertas urbanas, cada niño es reconocido como un sujeto histórico capaz de vivir en armonía con su herencia. Docentes y sabedores actúan como guías en ambientes donde los conocimientos indígenas son el centro de la enseñanza, permitiendo que la identidad espiritual cobre un nuevo sentido en la cotidianidad urbana.

Lamentablemente, a pesar de esta riqueza pedagógica, existe una limitación estructural: estas experiencias quedan restringidas casi exclusivamente al ciclo de educación inicial. Al transitar hacia la educación básica y media formal, la desconexión con el sistema oficial provoca que estos esfuerzos de revitalización se pierdan, forzando a los estudiantes a ajustarse a lógicas de homogeneización. Ante esta interrupción en la trayectoria educativa, el siguiente apartado plantea una propuesta para la inclusión de la educación propia en todos los niveles de la educación básica. Esta iniciativa proyecta la sabiduría del Pueblo de los Pastos como un modelo transversal, garantizando que el diálogo de saberes sea un proceso permanente que transforme la realidad indígena en la ciudad.

3.5 Propuesta educativa

Educación propia e interculturalidad urbana: El despertar de la semilla en el pueblo de Los Pastos

A partir de los hallazgos sobre la inclusión de la educación propia en el sistema oficial de Bogotá, se presenta esta propuesta para el Pueblo de los Pastos en contextos urbanos. El currículo

intercultural aquí planteado rescata la simbología del Sol de los Pastos y el Churo Cósmico, profundizando en la Chagra como laboratorio pedagógico, la Tulpa como centro de oralidad y la medicina ancestral como equilibrio vital. En la ciudad, la educación indígena no es solo transmisión de saberes; es una estrategia de pervivencia frente al desplazamiento y la aculturación.

La realidad indígena en Colombia está marcada por la dualidad entre la protección constitucional y la tragedia del desplazamiento forzado. Según la Defensoría del Pueblo (2025), solo en 2024 se registraron eventos masivos que afectaron a miles de personas en departamentos como Nariño, territorio ancestral de Los Pastos. Al llegar a Bogotá, la niñez indígena se inserta en instituciones con currículos occidentales homogeneizadores que generan desarraigo. Ante esto, el Proyecto Educativo Indígena Comunitario (PEIC) surge para mitigar este impacto, transformando la escuela en un espacio de diálogo donde se pueda sembrar y regar de nuevo la semilla cultural.

Bajo esta premisa, el proyecto se traza los siguientes objetivos:

Objetivo general: Incluir la educación propia del Pueblo de los Pastos en las instituciones de educación básica de Colombia, promoviendo un enfoque intercultural y etnoeducativo que garantice la transmisión y continuidad de los saberes propios.

Objetivos específicos:

Diagnosticar la situación actual de la escuela y su contexto para identificar desafíos en la inclusión de la educación propia.

Diseñar un plan de inclusión curricular que asegure la articulación con los lineamientos educativos nacionales.

Implementar estrategias pedagógicas que permitan la transmisión de saberes ancestrales dentro de la formación académica formal.

Evaluar la efectividad de la gestión comunitaria y proponer mejoras continuas.

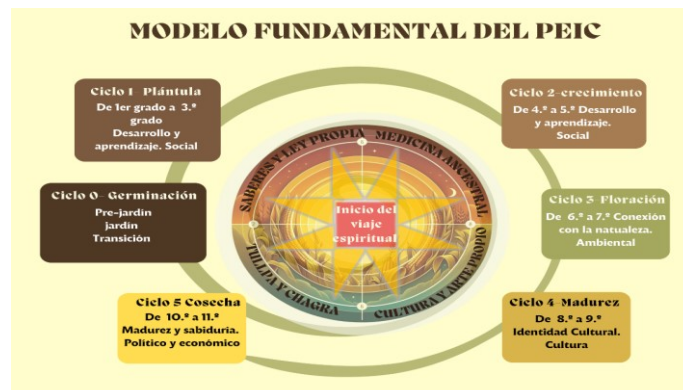
En términos curriculares, el PEIC propone un encuentro epistémico donde el conocimiento occidental es reinterpretado desde una perspectiva propia. No se trata de un sistema aislado, sino de una construcción colectiva que respeta la espiritualidad, la relación con la naturaleza y la memoria colectiva, garantizando el derecho a una educación pertinente y contextualizada.

3.5.1 Fundamentación Pedagógica: El Sol, el Churo y ciclo del Maíz

El PEIC no se estructura bajo la lógica lineal occidental, sino bajo una visión integradora donde la cosmogonía rige el aprendizaje. Esta propuesta se articula en tres ejes simbólicos:

Figura 2

Modelo Fundamental del Proyecto Educativo Indígena Comunitario.



El Sol de los Pastos y el Churo Cósmico:

El Sol de los Pastos es el centro de vida, energía y equilibrio. En su núcleo habita el Churo Cósmico (la espiral), un tejido sagrado que conecta el cosmos, la naturaleza y la humanidad. A diferencia de la educación convencional, el Churo representa el flujo de una existencia donde la vida trasciende lo material. En esta cosmovisión, el universo es una entidad viva y el aprendizaje es un proceso cíclico de renovación que conecta la Ley Propia, la Medicina, el Arte, la Tulpa y la Chagra con la formación integral.

El Ciclo Vital: el Niño y el Maíz:

Figura 3

Ciclo vital del niño y el maíz

Etapa o ciclo	Maiz	Comunero	Descripción	Gráfico
Germinación:	La semilla empieza a germinar	Nacimiento, concepción y parto	Ambas etapas marcan el inicio de un nuevo ciclo de vida.	
Plántula:	Se fortalecen las raíces y hojas mientras la planta acumula energía para su desarrollo	Primeros meses. De 0 a los 12 meses de vida.	Se sientan las bases esenciales para un crecimiento sólido y sostenido.	
Crecimiento:	la plántula emerge con sus primeras hojas y desarrolla raíces	Primeros años. De 1 a 5 años, aprendizajes en casa de su madre, familia y centro educativo.	Se adquieren habilidades básicas y se forman las bases del desarrollo físico y cognitivo.	
Floración:	Se inician la formación de flores y la reproducción, evidenciando el desarrollo pleno de la planta.	Desarrollo de habilidades. De 6 a 10 años. Centros educativos, socialización y reconocimiento.	Se comienzan a expresar habilidades y talentos a través del aprendizaje, la creatividad y la interacción social.	
Madurez:	La planta alcanza su máximo desarrollo completando su ciclo de crecimiento, está lista para cosechar.	Adolescencia. De 11 a 16 años. Familia, escuela y sociedad, desarrollo de su personalidad.	Se alcanza un estado de desarrollo avanzado, listo para enfrentar el mundo.	
Cosecha:	Se recolectan los frutos del crecimiento, aprovechando los recursos y logros alcanzados.	Adulto joven. De 17 a 18 años. Culmina estudios académicos y define su rol dentro de la familia y la sociedad.	Se culmina el proceso de crecimiento, listo para contribuir a la sociedad y ayudar a otros a empezar el ciclo	

Al igual que con el churo cósmico y el sol de los pastos, esta estructura permite que el currículo intercultural trascienda la simple transmisión de datos para convertirse en un acompañamiento vital que garantiza el vínculo sagrado con la Madre Tierra en la ciudad. Al establecer una analogía directa entre las etapas del maíz y el crecimiento del comunero, la propuesta rompe la linealidad cronológica para integrarse a los ritmos de la naturaleza; iniciando con la Germinación y Plántula (0-5 años), donde el nacimiento y el fortalecimiento de las raíces identitarias ocurren bajo el cuidado del suelo fértil de la familia, para luego transitar hacia la Floración (6-10 años) como una fase de aprendizaje donde brotan los talentos y la creatividad. Posteriormente, en la Madurez (adolescencia), el joven consolida su personalidad para enfrentar con consciencia los desafíos del entorno urbano, culminando en la Cosecha (17-18 años), etapa que simboliza el fin de los estudios y la definición del rol social; allí, al igual que el grano recolectado, el joven se transforma en un portador de semillas de conocimiento,

asegurando que el cierre de este ciclo sea, en realidad, el inicio de una nueva siembra para su comunidad.

Pilares del Proyecto Educativo

El modelo se desarrolla transversalmente a través de cuatro pilares que integran la cosmovisión de Los Pastos con la práctica pedagógica:

Primero, los Saberes y Ley Propia (Derecho Mayor) constituyen el fundamento organizativo que orienta la educación hacia la autonomía y el equilibrio. En la escuela, esto se traduce en una justicia restaurativa basada en el consejo y la reparación, cimentando el Plan de Vida del estudiante frente a sistemas externos. Segundo, la Medicina Ancestral se integra como un componente holístico donde la salud y el aprendizaje dependen de la armonía espiritual; así, el uso de plantas y los rituales de armonización protegen el espacio educativo y fortalecen la conexión con los ancestros.

Tercero, el eje de Cultura y Arte Propio asume la danza, la música y el tejido como vehículos de memoria y formas de escritura del pensamiento. Las representaciones de chumbes y fajas narran la historia del pueblo, transformando el arte manual en un acto de resistencia que plasma la cosmovisión. Finalmente, La Tulpa y la Chagra se consolidan como los escenarios comunitarios por excelencia: mientras la Tulpa es el centro de la oralidad y el diálogo horizontal para transmitir mitos y saberes, la Chagra funciona como un laboratorio interdisciplinar. En ella, se integran conocimientos occidentales como las matemáticas y la biología con el respeto a la Madre Tierra y la soberanía alimentaria, permitiendo al estudiante construir territorio y re-existir dentro de la ciudad.

3.5.2 Metodología: Diálogo Intercultural y Praxis Pedagógica

La metodología del proyecto se fundamenta en la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), entendida no solo como coexistencia, sino como una relación dialógica y transformadora entre el sistema educativo oficial y el saber ancestral del Pueblo de Los Pastos. El modelo se realizará a través de dos ejes estratégicos: la transversalización curricular en asignaturas regulares y la creación de Centros de Interés liderados por sabedores tradicionales.

Plan de Acción y Diagnóstico Situacional

La implementación sigue un proceso cíclico de cuatro fases (Planeación, Formación, Aplicación y Evaluación) que inicia con un mapeo demográfico y lectura de contexto indígena en Bogotá, para identificar posibles instituciones educativas con más posibilidades de incidencia. El diagnóstico institucional emplea tres herramientas clave:

Guía diagnóstica: Evaluación de recursos y programas de inclusión preexistentes.

Encuesta de percepción: Medición de la disposición docente frente al enfoque intercultural.

Grupos focales: Espacios de diálogo con áreas de humanidades y orientación para identificar nodos de articulación curricular.

El Método Experiencial como Vínculo Pedagógico

Se adopta el Aprendizaje Experiencial como puente metodológico, reconociendo que la educación indígena es intrínsecamente práctica y observacional. Siguiendo el ciclo de Kolb (1984) y la pedagogía liberadora de Freire (1970), se propone una ruta de cuatro etapas: Experiencia directa, Observación reflexiva, Conceptualización y Experimentación activa. Este enfoque rompe la jerarquía vertical del aula, permitiendo que el sabedor y el estudiante co-construyan conocimiento. La aplicación práctica se organiza mediante una Ruta Temática Cíclica que adapta la intensidad según el nivel educativo: mayor énfasis en la vivencia sensorial en preescolar y primaria, y una profundización reflexiva y teórica en la educación secundaria.

Para orientar la aplicación del proyecto se plantean que los escenarios pedagógicos puedan tener los siguientes aspectos: (1) Identificación del ciclo vital. (2) Selección del saber propio, Ritual de inicio (armonización), (4) Estrategia pedagógica, (5) Actividad práctica, (6) Momento dialógico intercultural y (7) Ritual de cierre.

Los siete momentos pedagógicos propuestos constituyen la base para el desarrollo de los espacios pedagógicos. Bajo esta estructura, se define la ruta de aprendizaje del proyecto, la cual organiza los contenidos y prácticas ancestrales según el ciclo vital y el grado escolar de los estudiantes como se evidencia a continuación

Ruta de aprendizaje

La implementación de la propuesta se organiza en una trayectoria que vincula el desarrollo pedagógico con el ciclo vital del maíz. Inicia con el Ciclo de Germinación (Preescolar), centrado en el despertar espiritual y el reconocimiento de la raíz a través del vínculo familiar y la escucha ritual en la Tulpa. Le sigue el Ciclo de la Plántula (1° a 3°), donde se fortalece la identidad mediante la vinculación al Cabildo Infantil y el aprendizaje inicial de la medicina tradicional y la simbología del tejido. En el Ciclo del Crecimiento (4° y 5°), el estudiante consolida su autonomía y el manejo de la Chagra como un espacio de equilibrio entre el ser y el territorio.

La transición a la secundaria marca el Ciclo del Fortalecimiento (6° y 7°), una fase de profundización teórica donde se confronta la Ley de Origen con el sistema legal nacional a través del arte, la oratoria y la literatura. Posteriormente, el Ciclo de la Consolidación (8° y 9°) enfoca la soberanía alimentaria y la medicina ancestral como actos de resistencia y liderazgo ético. Finalmente, el proceso culmina con el Ciclo de la Cosecha (10° y 11°), que representa la madurez para el gobierno propio y la proyección del Buen Vivir; aquí, los estudiantes lideran formalmente el Cabildo Estudiantil y gestionan espacios de economía solidaria, asegurando que la sabiduría de Los Pastos no solo sobreviva, sino que florezca y se proyecte con fuerza en el contexto urbano.

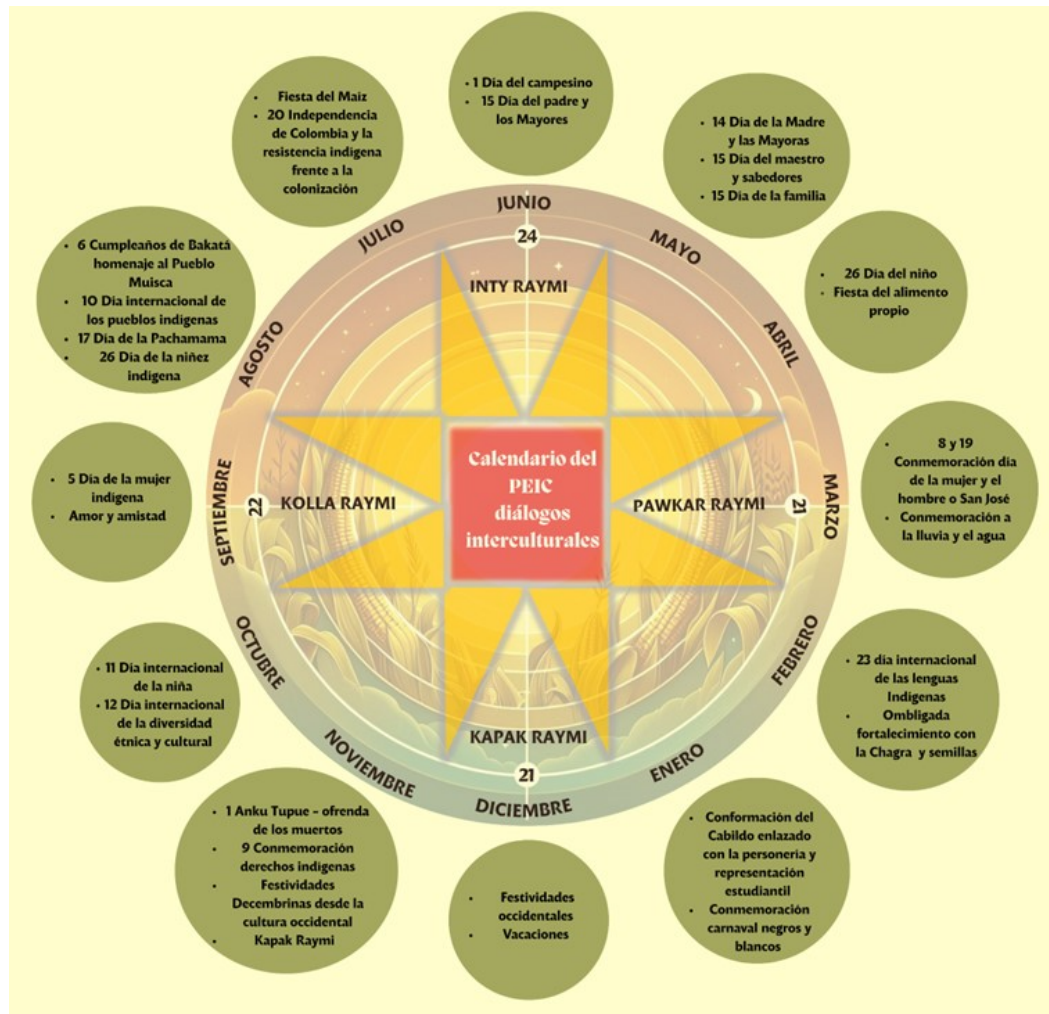
La implementación de esta ruta no sigue el calendario occidental, sino el Calendario Vital y Ritual del Pueblo de los Pastos, donde el tiempo es circular y armónico con los ciclos solares. Esta organización permite que los contenidos pedagógicos coincidan con las energías de la tierra y las cuatro grandes festividades andinas (Raymi):

El ciclo inicia con el Kolla Raymi (septiembre), equinoccio que coincide con la germinación y la siembra de valores de identidad en el suelo fértil de los estudiantes. Continúa con el Kapak Raymi (diciembre), solsticio que celebra el maduramiento de las semillas y las nuevas generaciones, centrando la formación en la Medicina Ancestral y el fortalecimiento vital. Hacia el equinoccio de marzo, el Pawkar Raymi marca la fiesta del florecimiento y la consolidación, un tiempo para celebrar la diversidad de frutos y el despertar de los talentos a través de las artes propias. Finalmente, el ciclo pedagógico cierra con el Inti Raymi (junio), solsticio de verano y fiesta de la cosecha; es el momento de la gratitud por los saberes adquiridos, donde los estudiantes lideran el compartir de los frutos de la Chagra con su comunidad.

Esta articulación garantiza la implementación de un currículum vivo en sincronía con la cosmovisión y la realidad urbana. De este modo, la planificación educativa no solo se rige por los solsticios y equinoccios (Kolla, Kapak, Pawkar e Inti Raymi), sino que integra hitos del calendario occidental que refuerzan el diálogo intercultural. Fechas como el *Día de la Mujer* y el *Día del Idioma* se resignifican desde la oralidad y el papel de las mayores, mientras que conmemoraciones como el *Día de la Afrocolombianidad* y el *Día Internacional de los Pueblos Indígenas* se convierten en nodos de reconocimiento de la diversidad étnica en la ciudad. Así, las actividades alrededor de la Tulpa y Chagra no son eventos aislados, sino que alcanzan su máximo significado al coincidir con estos ritmos, transformando la escuela en un escenario de revitalización cultural donde el tiempo educativo recupera su sentido sagrado, histórico y social.

Figura 4

Calendario del PEIC, fechas conmemorativas propias y occidentales



3.5.3 Centro de interés en saberes propios:

El Centro de Interés constituye el núcleo de fortalecimiento identitario donde la teoría escolar se transforma en práctica cultural bajo la guía de los sabedores. Esta ruta se organiza como un proceso gradual de sabiduría:

Inicia con el ciclo Raíces que caminan-reconociendo a mi familia, mi comunidad y mis ancestros (Preescolar), un espacio lúdico-sensorial donde el sabedor narra el origen del Pueblo de los Pastos mientras los niños reconocen su cuerpo como primer territorio mediante danzas circulares y el contacto inicial con las semillas. Al pasar a Tejiendo vida en comunidad: nuestra primera tulpá (1° a 3°), el enfoque vira hacia la simbología y el cuidado; los estudiantes inician el tejido básico y protegen parcelas de plantas medicinales en lengua propia, instalando el Cabildo Infantil para ejercer sus primeros roles de liderazgo.

La fase Nuestro cabildo, nuestra palabra (4° y 5°) profundiza en la salud como equilibrio, enseñando la elaboración de pomadas y el uso de instrumentos de viento (quenas y zampoñas), mientras en la Chagra se integran los ciclos lunares con la asociación de cultivos. Posteriormente, el ciclo El arte de ser Pasto: memoria viva que canta, siembra y crea (6° y 7°) eleva la reflexión al plano

sociopolítico, comparando la justicia restaurativa con la ordinaria e investigando la historia del desplazamiento, aplicando a la par conocimientos de biología en el diseño de abonos orgánicos.

Hacia la etapa de Herbario vivo: sabiduría de la tierra, memoria de las mujeres (8° y 9°), se apuesta por la autonomía mediante la creación de bancos de semillas y la transformación de productos de la Chagra, fortaleciendo el espíritu con rituales de armonización y el estudio del Convenio 169 de la OIT. Finalmente, en Semillas de Gobierno Propio: saber, cultivar y decidir desde la ley de origen (10° y 11°), se alcanza el liderazgo pleno: los estudiantes conducen el Cabildo Estudiantil y diseñan un Proyecto de Vida Intercultural que armoniza sus metas profesionales con su compromiso como comuneros, asegurando, mediante trueques y la entrega de saberes a los más pequeños, que el ciclo del Churo Cósmico continúe floreciendo en la escuela.

4. Conclusiones

El desarraigo identitario forzado en contextos urbanos se encuentra directamente asociado a la permeación occidental del currículo oficial, lo cual se sustenta en la alta co-ocurrencia entre los códigos de permeación occidental (35 citas) y desconocimiento de saberes propios (29 citas), con 18 vínculos directos, así como con la pérdida de identidad (26 citas y 21 co-ocurrencias). Estos resultados confirman que los colegios oficiales en Bogotá operan como un espacio de homogeneización cultural que debilita sistemáticamente los referentes identitarios de la niñez indígena. En este sentido, las limitaciones estructurales del sistema educativo distrital no son neutrales, sino que están articuladas a una hegemonía occidental evidente en la relación entre permeación occidental y limitaciones estructurales (23 citas), con 14 co-ocurrencias. Este hallazgo evidencia que las barreras administrativas, curriculares y laborales responden a una lógica sistémica que prioriza el conocimiento dominante y dificulta la implementación efectiva del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en la ciudad.

Como contraparte, la reeducación indígena emerge como la estrategia de resistencia con mayor incidencia (19 citas y 18 co-ocurrencias con educación propia), indicando que, según sabedores y docentes, este es el camino principal para contrarrestar la aculturación mediante la re-enseñanza de la cultura y la restauración del vínculo comunitario. Si bien el código "interculturalidad" aparece con 22 citas, su efectividad para el respeto y reconocimiento depende de un enfoque crítico y transversal; de lo contrario, corre el riesgo de reducirse a actividades aisladas o conmemoraciones folclóricas que instrumentalizan los saberes propios. Por ello, la articulación familia-escuela (13 citas) y la construcción de memoria colectiva (9 citas) se posicionan como las estrategias comunitarias con mayor potencial, donde el fortalecimiento intergeneracional suple la ausencia de un territorio físico.

Finalmente, se observa que las experiencias de educación propia, como las Casas de Pensamiento interculturales Nietos del Trueno y Payacua, se concentran predominantemente en el nivel inicial, lo que genera una ruptura en la trayectoria educativa debido a la falta de continuidad en básica y media. Esta carencia, sumada a la subvaloración institucional del conocimiento ancestral y la exclusión formal de los sabedores, confirma vacíos para la implementación del SEIP. En consecuencia, la consolidación de este sistema en contextos urbanos requiere de apuestas pedagógicas como el proyecto El despertar de la semilla en el Pueblo de Los Pastos, descrito en este artículo, donde pueda llevarse a cabo un diálogo intercultural genuino entre las culturas propias y la occidentalidad. El objetivo es alcanzar una verdadera inclusión de la educación propia en el sistema oficial; sin embargo, esto no podrá lograrse sin ajustes profundos en la política pública de educación que garanticen la flexibilidad curricular y el reconocimiento formal de epistemologías diversas, cerrando así la brecha entre el marco normativo y las prácticas institucionales reales.

Referencias

- Achicanoy Santacruz, J. P. (2021). Estrategias de pervivencia cultural y procesos de desindianización en contextos urbanos. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79842>
- Ávila, D. (2020). Educación propia y procesos de resistencia del pueblo Embera en contextos de ciudad. *Revista Nodos y Nudos*, 6(48), 85-98. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-10552>
- Benavides Cortés, A., et al. (2020). Prácticas de crianza y tensiones urbanas en familias indígenas migrantes. *Revista Infancias Imágenes*, 19(2). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/15842>
- Calero, M. (2012). Flexibilidad epistemológica y diálogo de saberes en la educación intercultural. Editorial Magisterio. <https://bibliotecadigital.magisterio.com.co/libro/flexibilidad-epistemologica>
- Castillo Guzmán, E., & Caicedo Ortiz, J. A. (2016). Interculturalidad y educación en Colombia: de la invisibilización a la justicia cognitiva. Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Interculturalidad%20y%20educacion.pdf>
- Cuastumal Leitón, R. (2019). La Chagra como espacio de aprendizaje y pervivencia cultural del pueblo de los Pastos. Universidad de Nariño. <http://sired.udenar.edu.co/6542/>
- Díaz Pinillos, A. (2023). Formación docente y enfoques interculturales situados en la educación básica urbana. *Revista Educación y Ciudad*, (44). <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2814>
- Fayad Sierra, J. A. (2022). Pedagogías ancestrales y resistencia: el camino hacia la autonomía educativa. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38). <https://doi.org/10.19053/01227238.13842>
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural bilingüe y su relación con la cultura. En: *Saber Humano y Saberes Propios*. Editorial Abya-Yala. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/112521-opac>
- González Terreros, M. T. (2012). La educación propia: una apuesta política y cultural de los pueblos indígenas. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 143-159. <https://doi.org/10.17227/01203916.163rce143.159>
- Guido, S. P. (2013). Interculturalidad y educación en la ciudad: un análisis de las Casas de Pensamiento. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/012>
- Guido, S. P. (2015). Escuela y diversidad: tensiones entre la norma y la práctica docente. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (66). <https://doi.org/10.19052/ap.3582>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós. https://www.paidosdeporteros.com/libro/etnografia_24682
- Mesa-Manosalva, S. (2022). Conflictos territoriales y desarraigo del pueblo de los Pastos: un análisis cualitativo. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 24(1). <https://doi.org/10.17151/rasv.2022.24.1.4>
- Ocampo Prado, M., & Martínez Carpetá, J. (2012). Territorialidades urbanas y reconstrucción de identidad en comunidades desplazadas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/territorialidades_urbanas

- Páez Cruz, A. S., & Del Pino-Brunet, N. (2025). Efectividad del SEIP en contextos urbanos: retos de la soberanía educativa. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 20(1). <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2025v20n1.12500>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la transformación de la práctica docente. *Revista Educación y Educadores*, (7), 45-55. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Reyes, A. (2021). Las Casas de Pensamiento Intercultural como escenarios de re-existencia en Bogotá. *Nodos y Nudos*, 7(51). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num51-12421>
- Romero Loaiza, G. (2002). Educación y saberes propios: la invisibilización de la cultura en la escuela. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/handle/11059/124>
- Santos Bautista, H. (2011). La educación intercultural y las lenguas indígenas. En: *Derechos de los pueblos indígenas* (pp. 313-324). UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3218/18.pdf>
- Téllez-Navarro, R. F., Blanco-Blanco, J., & Merchán-López, C. T. (2024). Educación Indígena en Colombia: Tensiones entre lo oficial y lo propio. *Saber, Ciencia y Libertad*, 19(1), 347-371. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n1.11411>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3(30), 1-29. <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial/>
- Zelada, M., et al. (2021). Brecha lingüística y procesos de traducción en la escuela urbana. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(1). <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2021.61234>
- Zuluaga, J., & Largo, E. (2020). Educación propia y currículos homogeneizadores: un diálogo necesario. *Revista Educación y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.3521>