

Agencias pedagógicas interculturales en Bogotá: El rol de los dinamizadores en la transición de niñas y niños indígenas de las casas de pensamiento a escuelas distritales

Jeyson Camilo Bolaños Buitrago

Mariana Martínez Melo

Manuel Fabian Rosero Chicunque

Universitaria Agustiniiana

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación

Programa de Especialización en Pedagogía

Bogotá, D.C.

2024

Agencias pedagógicas interculturales en Bogotá: El rol de los dinamizadores en la transición de niñas y niños indígenas de las casas de pensamiento a escuelas distritales

Jeyson Camilo Bolaños Buitrago

Mariana Martínez Melo

Manuel Fabian Rosero Chicunque

Director

Juliana Liloy Valencia

Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía

Universitaria Agustiniiana

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación

Programa de Especialización en Pedagogía

Bogotá, D.C.

2024

Agradecimientos

El más sincero agradecimiento a la comunidad Kamëntsa por su invaluable sabiduría ancestral y por compartir con el mundo su visión y experiencias. Esto nos llevó a reflexionar detenidamente sobre las agencias pedagógicas, enriqueciendo nuestra comprensión y perspectiva en este campo. Aunque no pudieron participar directamente en el estudio, su influencia fue fundamental para orientar nuestros esfuerzos y estimular nuestra mirada crítica sobre los horizontes académicos de las pedagogías en el contexto urbano

Korent tachuyan intsang nabainéng Kamëntsa biyang, tsa uachuan antigsoy tatsémbéng, y ch soy tmojenafj inye intsangaftak. Chiek béng sénténojuabong korent uachuansoy inamén kemsoy abuatambayéngbiam, chka más tsaba mochanjenangme intsa Kamëntsa biyang ndoñ kem soy tmojabem, na uachuan soyéng aiñ inye intsang tmojabem. Chiek basoy tmojanauatsjény y ch soy chéng mochjauatamba inye bén luaroy.

Resumen

El presente estudio se enfoca en la identificación y caracterización de las agencias pedagógicas interculturales en Bogotá, focalizando la atención en el proceso de transición de niñas y niños indígenas desde las Casas de Pensamiento Intercultural a Escuelas Distritales, desde el rol de los dinamizadores interculturales en este contexto. Mediante una metodología descriptiva, se empleó una entrevista semiestructurada narrada desde una perspectiva biográfico-narrativa de un miembro de la comunidad Kamentsa como herramienta para recopilar información sobre las agencias pedagógicas de los dinamizadores. El análisis reflexiona sobre los desafíos interculturales que emergen en el proceso de transición, contribuyendo así a una comprensión más amplia y matizada del panorama educativo en Bogotá.

Las Casas de Pensamiento Intercultural, que representan la base fundamental en la preservación de las tradiciones de las 14 culturas originarias asentadas en la capital, y las agencias de los dinamizadores juegan roles cruciales en el diálogo intercultural mediado alrededor de estructuras educativas. Además, se analizan los retos y oportunidades que enfrentan las comunidades indígenas en el contexto urbano de Bogotá desde un acercamiento a las políticas públicas y proyectos educativos comunitarios que respaldan estas iniciativas. Este estudio finalmente contribuye al conocimiento sobre la educación propia y el ejercicio pedagógico, proporcionando análisis críticos que amplían el panorama investigativo.

Palabras claves: Educación intercultural, Dinamizadores interculturales, Agencias pedagógicas, Casas de Pensamiento, Escuelas Distritales, Comunidades étnicas.

Abstract

The present study focuses on the identification and characterization of intercultural pedagogical agencies in Bogotá, with particular attention to the transition process of indigenous children from the Casas de Pensamiento Intercultural to District Schools, examining the role of intercultural facilitators in this context. Using a descriptive methodology, a semi-structured interview narrated from a biographical-narrative perspective of a member of the Kamentsa community was employed as a tool to gather information about the pedagogical agencies of the facilitators. The analysis reflects on the intercultural challenges that emerge in the transition process, thereby contributing to a broader and more nuanced understanding of the educational landscape in Bogotá.

The Casas de Pensamiento Intercultural, which represents the fundamental basis in the preservation of the traditions of the 14 indigenous cultures settled in the capital, and the agencies of the facilitators play crucial roles in the intercultural dialogue mediated around educational structures. Additionally, the challenges and opportunities faced by indigenous communities in the urban context of Bogotá are analyzed from an approach to public policies and community educational projects that support these initiatives. This study ultimately contributes to the knowledge of indigenous education and pedagogical practice, providing critical analyses that broaden the investigative landscape.

Keywords: Intercultural education, Intercultural facilitators, Pedagogical agencies, Casas de Pensamiento, District Schools, Ethnic communities.

Tabla de contenido

Introducción	9
Justificación.....	10
Planteamiento del problema	12
Pregunta problema.....	14
Objetivos	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos.....	15
Estado del arte	16
Educación intercultural y su relación con los contextos urbanos	16
Educación propia y su relación con contextos educativos formales	17
Estándares de calidad educativa para una educación diferencial indígena	19
Casas de Pensamiento Indígena y su relación con la movilización a las escuelas	21
Marco teórico	23
Políticas públicas sobre educación intercultural y educación propia	23
Ley de Origen.....	23
Derecho mayor.	24
Ley 21 de 1991.....	24
Decreto 543 de 2011.	26
Convenio 169 de la OIT.	27
Proyectos Educativos Comunitarios (PEC).....	28
Agencias pedagógicas	30
Educación intercultural crítica.....	32
Crítica a la interculturalidad en América Latina: Cuestionando su concepto.	32
Metodología de investigación	35
Estructura Metodológica	35
Dimensiones de análisis.	35
Resultados	38
Dimensión Pedagógica	38
Dimensión Emocional	39
Dimensión Identidad y Autonomía	39
Dimensión Intercultural.....	40
Discusión.....	41
Conclusiones	43
Referencias	45

Lista de Tablas

Tabla 1. Diferencias entre Territorio y Territorialidad.....	21
--	----

Lista de Figuras

Figura 1. Dimensiones de análisis.....	36
--	----

Introducción

En la ciudad de Bogotá, las Casas de Pensamiento Interculturales (CPI) representan puntos de encuentro durante la primera infancia para la preservación de la identidad cultural de los pueblos indígenas en un contexto urbano. Esta transición de niños y niñas indígenas desde las CPI hacia las instituciones educativas tradicionales plantea desafíos significativos. Lo anterior, no solo implica un cambio físico, sino también una adaptación a nuevas dinámicas socioculturales. En este contexto, los *dinamizadores interculturales* emergen como figuras cruciales, actuando como mediadores entre dos mundos: el de la tradición indígena y el de la modernidad urbana.

En el presente documento se propone categorizar el papel que desempeñan los *dinamizadores interculturales* en esta transición de las CPI a Escuelas Distritales en Bogotá. A través de un abordaje teórico, se exploró la complejidad de la pedagogía intercultural en espacios urbanos que se profundiza con una entrevista semiestructurada. De esta manera, se llegó a una reflexión sobre las posibles implicaciones pedagógicas, culturales, entre otras referentes a su labor.

Para Pedrero et al., (2017) La intersección de la pedagogía y la interculturalidad, es un campo vasto y complejo que merece una atención cuidadosa. Desde una perspectiva pedagógica, la educación intercultural se concibe como un proceso dinámico de interacción entre diferentes culturas, donde el diálogo, el respeto y la valoración de la diversidad son fundamentales. En este sentido, los *dinamizadores interculturales* actúan como mediadores, facilitando este proceso de encuentro y aprendizaje mutuo.

Adicionalmente, la interculturalidad también contempla desafíos políticos (*uniformidad transversal en la gestión educativa de calidad*) y éticos (*los agentes educativos desconocen el conocimiento intercultural, contribuyendo a la pérdida de la identidad*) que podrían repercutir en planteamientos tales como: *¿Qué papel juegan las estructuras de poder en la construcción de narrativas interculturales? o ¿Hasta qué punto la libertad de cátedra es asumida desde el enfoque intercultural por los diferentes actores que intervienen?* Estas cuestiones nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de un enfoque crítico que cuestione las relaciones de poder promoviendo la equidad y la justicia social en el ámbito educativo.

En última instancia, el papel de los *dinamizadores interculturales* en la transición de niños y niñas indígenas hacia instituciones educativas urbanas es fundamental para construir una sociedad intercultural. Su labor no solo implica transmitir conocimientos y habilidades, sino también promover el respeto, la tolerancia y la valoración de la diversidad cultural

Justificación

El Cabildo Indígena *Kamentsa Biya* de Bogotá, en su rol de autoridad tradicional y de justicia propia, despliega esfuerzos para fortalecer la unidad familiar, la identidad cultural y los valores comunitarios. En este sentido, su labor se enfoca en fortalecer los lazos familiares, promover los usos y costumbres ancestrales, así como inculcar principios que contribuyan al bienestar colectivo de la comunidad. Este enfoque incluye el fomento de la educación propia, con el propósito de formar a los miembros de la comunidad *Kamentsa* en el contexto urbano de Bogotá y sus desafíos. Este proceso educativo se lleva a cabo en un ambiente de encuentro intergeneracional, donde se comparten y transmiten saberes fundamentales para la continuidad cultural desde la perspectiva de esta comunidad.

El traslado de comunidades indígenas a entornos urbanos, como Bogotá, ha sido motivado en gran medida por la búsqueda de nuevas oportunidades para el beneficio de su calidad de vida, así como también, por las dificultades generadas por la violencia en sus territorios de origen (MaguaRED, 2017). Este fenómeno ha suscitado la necesidad de preservar y promover la riqueza cultural de estas comunidades en un contexto urbano diverso. Las Casas de Pensamiento Intercultural (CPI) surgen como respuesta a esta demanda, actuando como espacios de encuentro, preservación y transmisión de conocimientos ancestrales. En particular, la Casa de Pensamiento *Shinyac*, ubicada en el barrio San Bernardo y administrada por la Secretaría de Integración Social de la Alcaldía de Bogotá desde 2011, juega un papel clave en el fortalecimiento de la identidad cultural de la comunidad indígena *Kamentsa* en la ciudad.

La educación intercultural se presenta como un componente esencial para la coexistencia armónica de diferentes grupos étnicos en un entorno urbano. Para esto, las CPI desempeñan un papel fundamental al promover un enfoque educativo inclusivo que reconoce y valora la diversidad cultural. La colaboración entre estas instituciones y los colegios locales, como el *Colegio Gabriel García Márquez* en la localidad de Usme y el *Colegio Antonio García* en Ciudad Bolívar, contribuye a la integración de los estudiantes indígenas en el sistema educativo formal, facilitando el intercambio de saberes y experiencias entre estudiantes de distintas procedencias étnicas.

Esta integración educativa fomenta la comprensión y el respeto mutuo entre los diferentes grupos étnicos y los miembros de las instituciones distritales, promoviendo así la construcción de una sociedad más inclusiva. En este contexto, las CPI emergen como espacios de encuentro y diálogo intercultural, donde se promueve la convivencia pacífica y el enriquecimiento mutuo entre diferentes comunidades.

En este sentido, aparecen los *dinamizadores interculturales* que facilitan el tránsito de los niños y niñas indígenas de las CPI, a entornos educativos formales, que desarrollan el diálogo y las líneas de acción con otros actores del sistema educativo procurando la pervivencia de la tradición y cultura de los pueblos indígenas en la ciudad. Es así como, desde una perspectiva amplia, el dinamizador se enfrenta a múltiples dinámicas al llevar a cabo una reflexión-acción a través de la participación en realidades. Su objetivo es articular transformaciones en los colegios mediante la implementación de agencias integrales que permitan impulsar procesos de transformación social desde las escuelas. Es aquí donde se detiene esta investigación para detectar y analizar estas agencias, con el objetivo de comprender su impacto en la educación.

Planteamiento del problema

El proceso de adaptación de niños indígenas a entornos educativos urbanos plantea desafíos significativos que requieren una comprensión profunda y holística para abordar sus complejidades. Esta transición no solo implica un cambio físico hacia instituciones educativas convencionales, sino también la entrada en un contexto sociocultural diferente, generando interrogantes esenciales tanto para las familias como para los propios estudiantes.

La preservación de la identidad cultural en un entorno educativo urbano desconectado de las raíces indígenas plantea interrogantes cruciales sobre cómo los niños mantienen y comparten sus tradiciones en este nuevo espacio. Además, el proceso de adaptación puede influir en aspectos emocionales, requiriendo una comprensión más profunda sobre cómo los niños enfrentan y gestionan los cambios en su entorno educativo.

La interacción con nuevos actores, como compañeros de clase y profesores, también plantea interrogantes sobre cómo se desarrollan y gestionan las relaciones interculturales en estas instituciones educativas. La promoción activa de la comprensión y el respeto hacia las tradiciones indígenas emerge como un aspecto crucial para facilitar esta adaptación, destacando la importancia de la interculturalidad en el contexto educativo.

La respuesta a estos cambios por parte de profesores, niños y familias juega un papel fundamental en el éxito de esta transición. La indagación sobre cómo se reciben y afrontan estos ajustes es esencial para garantizar un ambiente educativo inclusivo y respetuoso, donde se reconozca que la educación propia es un proceso constante y permanente que se practica diariamente y que se teje como proceso integral, comunitario y territorial para la resistencia y pervivencia milenaria y que valore la diversidad cultural. Sin embargo, aún persisten desafíos como la violencia y el endorracismo en el entorno educativo, que requieren estrategias eficaces para prevenir y abordar estas situaciones.

Es necesario comprender detalladamente las etapas iniciales de adaptación y el tiempo necesario para que los niños indígenas se integren completamente en su nuevo entorno educativo. Esto permitirá diseñar intervenciones y apoyos adecuados para facilitar una transición exitosa y garantizar un aprendizaje diverso y enriquecedor. En este sentido, los *dinamizadores* interculturales emergen como agentes clave para facilitar la integración de la educación indígena en los entornos educativos urbanos. Sin embargo, enfrentan desafíos que deben ser reconocidos y abordados para mejorar la calidad educativa y promover un ambiente seguro y respetuoso para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural.

Pregunta problema

¿Cómo son las agencias de los dinamizadores interculturales en los procesos de transición de estudiantes indígenas de casas de pensamiento a escuelas distritales en Bogotá, en el contexto de una educación intercultural?

Objetivos

Objetivo general

Identificar las agencias pedagógicas del *dinamizador intercultural* en la transición de niñas y niños indígenas de Casas de Pensamiento Interculturales a escuelas tradicionales en Bogotá.

Objetivos específicos

1. Describir las acciones que desarrolla el dinamizador intercultural en la transición de niñas y niños indígenas de Casas de Pensamiento Interculturales a escuelas tradicionales en Bogotá.
2. Categorizar los tipos de agencia del dinamizador intercultural en la transición de niñas y niños indígenas de Casas de Pensamiento Interculturales a escuelas tradicionales en Bogotá.
3. Reflexionar sobre los tipos de agencia de los dinamizadores interculturales desde la perspectiva de la interculturalidad crítica en el ámbito educativo.

Estado del arte

El proceso de adaptación de las comunidades indígenas a la vida urbana ha generado la necesidad de preservar sus tradiciones y saberes a través de instituciones como las Casas de Pensamiento Intercultural. Estas casas juegan un papel vital en la investigación sobre educación intercultural, la cual ha sido abordada en varias investigaciones. Destacan tres momentos clave: estudios sobre educación intercultural en contextos urbanos, educación propia en relación con contextos educativos formales y el papel de las Casas de Pensamiento en la transición a las escuelas. A pesar de la importancia de los *dinamizadores interculturales*, su rol no ha sido ampliamente destacado en estas investigaciones, aunque algunas sugieren posibles direcciones para su estudio.

Educación intercultural y su relación con los contextos urbanos

La investigación de Ávila (2020) destaca el desarrollo de una propuesta pedagógica para la Educación Intercultural en Bogotá, incluyendo el establecimiento de escuelas indígenas como respuesta a la exclusión histórica y abordando la violencia y el endorracismo en comunidades indígenas urbanas. No obstante, revela vacíos en el abordaje del rol de los *dinamizadores interculturales*, como se evidenció cuando uno fue agredido al proteger a una estudiante. Esta situación refleja la resistencia que enfrentan los *dinamizadores* al asegurar la protección de los estudiantes indígenas.

Por otro lado, el estudio de Guajardo (2020) sobre educación intercultural en escuelas multiculturales urbanas en México revela las asimetrías socioeconómicas y culturales que persisten en la sociedad, afectando especialmente a los grupos minoritarios como los indígenas. La investigación resalta la necesidad de abordar la discriminación estructural y promover una interculturalidad más inclusiva en el sistema educativo.

En contextos urbanos como Cali, Colombia, la educación intercultural para comunidades indígenas enfrenta desafíos significativos, como señala la investigación de Calero, et al. (2019). Destaca la importancia de políticas educativas inclusivas que fomenten el uso de las lenguas nativas y la integración de contenidos indígenas en los programas educativos. A pesar de ello, persisten problemas relacionados con la falta de integración de educadores tradicionales y la insuficiente atención a las necesidades específicas de estas comunidades en instituciones educativas convencionales.

Este escenario refleja una creciente preocupación por la educación intercultural en entornos urbanos y la preservación de la identidad cultural de las comunidades indígenas. En este contexto, el papel del *dinamizador intercultural* cobra relevancia al enfrentar estos desafíos y trabajar en la integración efectiva de los contenidos indígenas en el sistema educativo. A pesar de estos esfuerzos, aún queda pendiente abordar los desafíos persistentes que requieren una atención continua por parte de investigadores y formuladores de políticas. Es esencial seguir promoviendo políticas educativas inclusivas y desarrollar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades específicas de las comunidades indígenas en entornos urbanos.

Solo a través de un enfoque integral y colaborativo se podrá avanzar hacia una educación intercultural más equitativa y justa para todos. (Noguera & Marín-Díaz., 2019 Citado por, Calero, et al., 2019, p. 81).

En contextos urbanos, los *dinamizadores interculturales* indígenas juegan un papel crucial en la promoción y preservación de la identidad cultural de las comunidades indígenas. Su labor se enfoca en establecer y mantener escuelas indígenas en áreas urbanas, donde enfrentan desafíos como la exclusión histórica y la pérdida de cultura en las instituciones educativas convencionales. A pesar de las limitaciones impuestas por el sistema educativo, estos *dinamizadores* muestran una notable voluntad y determinación para preservar y promover su cultura en un entorno urbano.

Sin embargo, su trabajo se ve obstaculizado por la falta de reconocimiento y apoyo institucional, además de la resistencia y discriminación por parte de algunos miembros de la comunidad no indígena. A pesar de estos desafíos, los *dinamizadores* continúan desempeñando un papel fundamental en la promoción de la educación intercultural y contribuyen a la construcción de una sociedad más inclusiva y diversa. Es importante destacar que, debido a la novedad de este papel y la escasa investigación en el campo, su importancia y contribución suelen ser subestimadas o no reconocidas adecuadamente.

Educación propia y su relación con contextos educativos formales

Haciendo un bagaje de los pueblos originarios entiende la Educación Propia como un proceso constante que se practica diariamente y que se teje como proceso integral familiar, comunitario y territorial para la resistencia y pervivencia milenaria. Se vivencia desde antes del nacimiento hasta la otra vida espiritual y se dinamiza en los diferentes espacios y tiempos de formación mediante los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), o como los denomine cada pueblo,

los cuales están orientados desde el Plan de Vida por las autoridades indígenas, los sabedores y sabedoras, los sabios y sabias espirituales. (Ministerio de Educación Nacional, 2023)

Con lo anterior “La educación propia basada en los planes de vida de cada comunidad busca contextualizar su entorno y su contexto, con el fin de adaptar lineamientos dentro de su proceso académico. Así lo expone Cabrera (2019), quien indica que la permanencia cultural y la pervivencia de los pueblos está sujeta al fortalecimiento de la educación propia, y se convertirá en la estrategia fundamental para el desarrollo de las comunidades en cuanto a su territorio, su pensamiento y cosmovisión, el trabajo agrícola, su respectiva organización social, comunitaria y su propia gobernabilidad La educación propia basada en los planes de vida de cada comunidad busca contextualizar su entorno y su contexto, con el fin de adaptar lineamientos dentro de su proceso académico”. Zuluaga J., Largo W. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad. *Praxis*, p. 182

En ese sentido, la Educación Propia no se limita a las aulas tradicionales, ni se da solamente en determinadas etapas de vida, por el contrario, se entiende que, desde antes de la gestación, hasta que se trasciende, se aprende y se comparte el saber va a partir de esta noción se crean los siguientes pilares que sostienen la Educación Propia, que fueron creados y socializados del proyecto de educación, estos son:

Espiritualidad, ritualidad, tradición oral, lengua propia, gobierno propio, alimentación propia y sabiduría artística ancestral. Como ya se mencionó, cada comunidad tiene su particularidad, es por esto que resulta pertinente poner una definición de Educación Propia desde la visión de cada pueblo, esto con el fin de poder ver a detalle lo que cada comunidad considera importante, pues si bien la presente propuesta busca acoger a los 3 pueblos de la Mesa Autónoma, (14 pueblos indígena en contexto ciudad) no se pueden obviar las especificidades;

Para los pueblos originarios la Educación Propia va orientada a formar seres integrales que vivan y se relacionan armoniosamente con todo lo que existe, por lo que la calidad de los procesos de formación no va orientada a que los niños, niñas y jóvenes cumplan con lo que occidente llama “indicadores de logro”, sino que se enfoca en llegar al buen vivir. Con esto, lo que se quiere decir es que una buena educación dará como fruto un vivir en equilibrio, paz y tranquilidad interior, con la familia, con la comunidad y el territorio.

En este proceso “la educación tiene poder de actuar sobre la cultura, ya que la intención de la educación es enseñar a través del contexto, pero propiamente de un contexto particular, que tiene en cuenta la cultura y la sociedad, la realidad social, la historicidad del sujeto, la apropiación de conocimiento y su perspectiva de desarrollo”. Zuluaga J., Largo W. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad. *Praxis*, p. 181

Cuando se habla de educación propia, se hace en varios sentidos. El primero se refiere a crear una relación equilibrada y armoniosa entre la Educación Propia de las comunidades y la SED, donde se reconozca que ambas son complementarias y necesarias para la vida en la ciudad. Dicho esto, se establece la prioridad de detenerse en lo “Ancestral”, ya que para las comunidades es crucial que se reconozca que la educación de los 14 pueblos indígenas que conforman la Mesa Autónoma de Bogotá tiene su origen hace milenios, por lo que en las acciones que se lleven a cabo en esta relación, debe tener en cuenta que lo que se defiende es un legado originario proveniente de múltiples territorios e incluso de la misma ciudad de Bogotá. El segundo sentido que se le otorga a la “Educación Propia” tiene que ver con el tejido que las comunidades indígenas están construyendo en el escenario de las instituciones. Al ser 14 pueblos originarios, cada uno tiene una manera de ver y relacionarse con el mundo, y no por ello dejar de actuar bajo el deseo de un camino en común: *la implementación de la Educación Propia como cada uno la sueña*. Para esto es necesario que exista una relación y un tejido armónico entre las instituciones públicas en contexto ciudad.

Así mismo tener en cuenta que para los pueblos originarios en la relación con las instituciones educativas públicas se orienta a los estándares de calidad:

Estándares de calidad educativa para una educación diferencial indígena

Según la Constitución política (1991), en su artículo 67, establece una relevancia fundamental sobre la educación en el país. En el contexto de los pueblos indígenas en Bogotá, este artículo no contempla la diversidad, la cultura, la lengua propia, las cosmovisiones o las cosmogonías, por lo que, si bien establece las bases para el derecho a la educación de calidad en el país, no se ajusta a los enfoques específicos para respetar y promover la diversidad y los derechos de las comunidades indígenas.

Por tal motivo, la aplicación de los estándares de calidad establecidos en el decreto 1330 de 2019, por el cual se establecen los estándares de calidad en la educación Superior; el artículo 4 de la ley 115, donde se dictamina que la calidad y el cubrimiento de la educación es una responsabilidad del Estado y este debe favorecer el mejoramiento de los estándares de calidad; el decreto 501 de 2016, en el que se reglamenta la Jornada Única, el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media y los Estándares Básicos de Competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en para el desarrollo de educación propia, intercultural, plurilingüe y autónoma en Bogotá y en Colombia, plantea desafíos y consideraciones particulares. Si bien dichos estándares suelen ser universales en su enfoque, la educación indígena se distingue por su carácter intercultural, plurilingüe y profundamente arraigado en la cosmovisión y conocimientos tradicionales de las comunidades indígenas.

En este contexto, la calidad educativa debe ser evaluada no solo desde la perspectiva académica convencional, sino también en términos de pertinencia cultural y lingüística, respeto por la diversidad, participación comunitaria y la promoción de los valores y saberes propios de cada pueblo indígena.

Por lo tanto, la adaptación y complementación de los estándares de calidad existentes con enfoques interculturales y la participación activa de las comunidades indígenas, son esenciales para garantizar que la calidad educativa responda a las necesidades y aspiraciones de las poblaciones indígenas en Colombia. Esto requerirá la formulación de regulaciones específicas y la creación de mecanismos de evaluación que reflejen los valores y la diversidad cultural de las comunidades indígenas en el proceso educativo.

Tabla 1.

Diferencias entre Territorio y Territorialidad

<i>Territorio</i>	<i>Territorialidad</i>
<p>En los pueblos originarios el concepto territorio se lleva o se entiende no sólo como un espacio físico sino como un espacio espiritual que conecta cada miembro de la comunidad con la madre tierra desde su nacimiento así mismo en su crianza, un sesgo importante es que el territorio no desde uno si no uno es del territorio de igual manera reconocer los sitios sagrados con esto no se puede dividir al territorio de la persona y el espíritu del espacio geográfico</p>	<p>Es la forma como se habita los territorios, de manera que las prácticas mediante las cuales una comunidad se arraiga a su lugar de origen esto ha permitido que los pueblos originarios puedan mantenerse existiendo a pesar de no estar en su pueblo natal de esta manera consigo llevan sus usos y costumbres donde transiten</p>

Nota. Tabla construida a partir de comunero de la comunidad Kamentsa

Casas de Pensamiento Indígena y su relación con la movilización a las escuelas

El reconocimiento de estructuras educativas, en particular, el de los pueblos indígenas, dentro del contexto pluriétnico y multicultural de nuestro país, está mediado a través del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el cual se fundamenta a través de la cosmovisión característica y de factores anteriormente expuestos, como leyes de origen, derecho mayor, entre otros.

De este modo, desde finales de la primera década del Siglo XXI, se estructuró un modelo pedagógico especializado para los diferentes cabildos indígenas, conocidos como las Casas de Pensamiento Interculturales (CPI), las cuales se encuentran en varios municipios de Colombia, incluida la capital Bogotá -*Bacatá*-. Es allí, donde, mediante diversos aspectos pedagógicas, mediados por la autoridad interna competente, en reuniones llamadas *círculos de palabras*, los sabedores bajo su figura docente, promueven los conocimientos ancestrales de formas particulares, que ayuden a los niños y niñas indígenas, a construir su camino en este mundo terrenal, a través de la cosmovisión de cada uno de sus pueblos.

Entonces, es posible entender que el fortalecimiento de las costumbres nativas no es el único objetivo tomando como referencia el SEIP, sino que, en espacios como las CPI, se intenta de manera paralela, generar espacios de conciencia para lo que puede afrontar cada individuo en el futuro (como definición misma de *agentes pedagógicas*), tomando en cuenta la realidad '*moderna de occidente*' a la que puede verse inmerso a lo largo de su vida. Lo anterior es fundamental frente a fenómenos como, por ejemplo, la *lengua*, pues el bilingüismo debe tomarse desde un punto de vista a favor y no como un factor negativo refiriéndose al marco social nacional.

Así pues, se han generado mecanismos que intentan que esta transición sea lo *mejor posible* evitando impactar con contradicciones ideológicas en los estudiantes. Figuras como los *dinamizadores interculturales*, son “aquellas que permiten una relación laboral en el marco legal, para el desarrollo de la educación indígena propia”. (Decreto 1345, 2023, art. 2.3.3.8.2.3.). Este establecimiento, aunque dentro de contexto general ya esté acordado entre el Gobierno Nacional, Distrital o de otros municipios, y las autoridades de los pueblos indígenas, fue creado con fines para contribuir en ese sentido al SEIP y sus procesos pedagógicos, pero la inexistencia de un lineamiento nativo y mucho menos uno gubernamental, ha impedido realizar un seguimiento preciso que permita la identificación del cumplimiento o no del mismo.

Marco teórico

Políticas públicas sobre educación intercultural y educación propia

Ley de Origen

También denominada Ley Natural, representa la normatividad desde la cosmovisión y cosmogonía integral originaria que sienta las bases, proporciona orientación y estructura los modos de vida de los distintos pueblos originarios. Este conjunto normativo abarca los mandatos que gobiernan las interacciones y relaciones entre los seres humanos, así como entre éstos y la naturaleza, teniendo como objetivo fundamental la preservación tanto física como espiritual de los pueblos originarios.

En la Ley de Origen se encuentra arraigado el fundamento del derecho que dirige y regula las relaciones de aquellos que habitan un territorio o forman parte de un pueblo originario. Dentro de sus preceptos se establecen normas de conducta destinadas a mantener el equilibrio y la armonía entre las personas, la comunidad y su entorno, con el propósito de alcanzar el concepto de "buen vivir" o "vivir bien" tanto a nivel individual como comunitario. Por ende, esta ley genera derechos y obligaciones con respecto a los ancestros, la espiritualidad, la naturaleza y la comunidad, al mismo tiempo que define pautas para las relaciones con otros grupos humanos y formas de vida. En esencia, la Ley de Origen es la brújula ética y espiritual que guía la existencia y las relaciones dentro de los pueblos originarios, estableciendo un marco integral para su desenvolvimiento en armonía con su entorno y sus creencias.

Esta ley es el principio y la creación de la ley de origen espiritual, es el pensamiento de nuestra ley de origen, la protección, la construcción permanente para nuestra fortaleza, es en últimas el ciclo de la vida”.

“Para nosotros es extraño que una ley cambie, como es el caso de la ley de los Mestizos o civilizados; nos es extraño pero lo respetamos. Debe ser así para ellos pues cambian también de vestido, cambian las formas y materiales de su casa, cambian las Autoridades y Gobiernos, cambian también su sentir y ver el mundo; cambios y más cambios, como si no tuvieran nada bueno para hacerlo perdurar (CRIHU, 2013)

Derecho mayor.

Para los pueblos, el derecho mayor es el principio de la autonomía y autoridad territorial. Implica que en los territorios originarios siempre existió una cultura milenaria, una forma de vida con unas estructuras sociales, políticas, económicas y culturales que definieron a un pueblo. Es lo que prima por encima de todas las leyes y va de la mano con la ley de origen. El derecho mayor es lo que ordena el territorio y los usos y costumbres de acuerdo con la cosmovisión de cada nación originaria.

Por haberse gestado primero, por ser la ley de los primeros habitantes de América, anterior en cientos de años a las leyes de la República. Porque algunos Pueblos Indígenas se consideran los hermanos mayores de la sociedad colombiana. Derecho Mayor porque viene de los mayores, de los antepasados, quienes muestran el camino, las formas de actuar, las normas que se deben acatar (Defensoría del Pueblo, 2018)

Para los pueblos originarios no sólo encarna el principio fundamental de autonomía y autoridad territorial, sino que también constituye un testimonio vivo de una cultura milenaria arraigada en la historia de estos pueblos. Este derecho, al describir el devenir histórico, revela la extraordinaria resistencia que han demostrado a lo largo de siglos los pueblos originarios. Es, en esencia, un compendio que abraza la diversidad, la espiritualidad, el pensamiento, la identidad y las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales que han dado forma a estas comunidades

Ley 21 de 1991.

En esta ley se refleja el compromiso que debe tener el Estado colombiano hacia las comunidades indígenas, se destaca la importancia y la obligación de la SED y el Estado en su conjunto de garantizar de manera inquebrantable la implementación de una educación propia para los pueblos indígenas de Bogotá.

En este documento se establece el reconocimiento por parte del Estado de la riqueza de culturas y lenguas en Colombia y su compromiso de promover su enriquecimiento (Artículo 6). En este sentido, la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas se instituye como un patrimonio valioso que debe ser protegido y nutrido (Artículo 9).

El Artículo 8 garantiza el derecho a la educación bilingüe e intercultural en el sistema educativo oficial del país. Esto no es solo un derecho de las comunidades indígenas, sino una obligación para el Estado de ofrecer una educación que respete y celebre su diversidad cultural y lingüística. La educación bilingüe e intercultural se convierte en un pilar fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades y la calidad educativa para los pueblos indígenas (Artículos 36 y 37).

Por otra parte, se enfatiza (Artículo 11) la importancia de crear materiales pedagógicos en las lenguas de los grupos étnicos, lo que refuerza la necesidad de desarrollar recursos educativos que sean culturalmente apropiados y relevantes para las comunidades indígenas. Además, se destaca la importancia de fomentar la investigación sobre las lenguas y culturas de los grupos étnicos (Artículo 13). Esto implica un compromiso activo del Estado y la SED en promover la producción de materiales educativos y la investigación que respalde la educación propia indígena.

Entonces, el Estado debe adoptar medidas para la difusión de las lenguas y culturas indígenas, lo que subraya la responsabilidad de promover activamente la diversidad cultural y lingüística en el ámbito educativo (Artículo 19). Además, se destaca que los grupos étnicos participarán en la formulación de planes y programas de educación que les afecten, lo que implica que las comunidades indígenas deben estar involucradas activamente en la toma de decisiones educativas que les conciernen (Artículo 26).

Es importante resaltar la importancia de garantizar que los planes y programas de educación sean flexibles y sensibles a las necesidades de los grupos étnicos. Esto significa que la educación debe adaptarse a las particularidades de cada comunidad indígena y ser capaz de responder a sus requerimientos específicos (Artículo 10).

Teniendo en cuenta que las lenguas indígenas son parte de la identidad y diversidad de Colombia, es importante preservarlas y promoverlas en el contexto educativo, asegurando que los estudiantes indígenas puedan aprender en sus lenguas maternas (Artículo 17). Por ello, es importante destacar que el Estado debe promover la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación formal, lo que refuerza la oferta de una educación bilingüe que valore y fomente el uso de las lenguas indígenas en las escuelas (Artículo 20).

Estas escuelas deben incluir contenidos sobre la historia, la cultura y las lenguas de los grupos étnicos en los programas educativos (Artículo 23). Esto implica que los niños, niñas, jóvenes y adolescentes indígenas deben tener acceso a un currículo diferenciado que refleje sus propias culturas y tradiciones.

Decreto 543 de 2011.

La adopción de la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C., 2011-2021, es un hito fundamental que reconoce y garantiza los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas en el marco de una Ciudad de Derechos. Esta política se erige sobre un conjunto de objetivos específicos que buscan promover la diversidad cultural, social, política y económica de los pueblos indígenas bajo el principio del buen vivir.

El enfoque de derechos, como lo establece el artículo 3.º, implica el reconocimiento de la integralidad, interdependencia y complementariedad de los derechos humanos fundamentales y colectivos de los pueblos indígenas como sujetos de derechos. Esto implica una aplicación del pluralismo jurídico que reconoce la vigencia armónica y complementaria de diversas fuentes legales, incluyendo la Ley de Origen, Ley Natural o Derecho Mayor, la Legislación Especial Indígena nacional y la Legislación General de Colombia.

El enfoque diferencial, tal como se establece en el artículo 4.º, se basa en la igualdad y atención diferenciada acorde con el sentir, pensar y actuar de los pueblos indígenas. Este enfoque es imperativo para la Administración Distrital, ya que busca superar las brechas de desigualdad social, histórica y política que han afectado a los pueblos indígenas a lo largo de la historia.

Los principios que rigen esta política, como se indica en el artículo 5.º, se centran en la diversidad étnica y cultural, promoviendo la igualdad y el respeto hacia los derechos fundamentales de los pueblos indígenas. La interculturalidad y multiculturalidad son fundamentales para garantizar una convivencia respetuosa y solidaria en Bogotá, permitiendo el reconocimiento de los valores y aportes de cada grupo cultural. La representación colectiva, la autonomía y la participación activa son principios clave para fortalecer la voz y la identidad de los pueblos indígenas en la toma de decisiones y el desarrollo de políticas públicas.

La Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá es un paso esencial hacia el reconocimiento y la protección de los derechos indígenas, promoviendo la igualdad, el respeto, y el fortalecimiento de las identidades culturales en la ciudad. Su implementación es crucial para garantizar que los pueblos indígenas tengan igualdad de oportunidades y acceso a servicios sociales y culturales que mejoren sus condiciones de vida, y que puedan desarrollar sus propios planes de vida en base a sus necesidades y visiones de bienestar (Artículos 1.º - 5.º).

Así, en el sentido establecido por esta norma, la Educación Propia cuenta con las siguientes líneas de acción:

- Diseño e implementación progresiva del sistema de educación indígena propio (SEIP) que permitan la permanencia y pervivencia de la identidad cultural de los pueblos indígenas.
- Construcción e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos indígenas, que incluya niveles de educación propia, diseños curriculares, capacitación a docentes, diseño de material didáctico, investigación, seguimiento y evaluación.
- Desarrollo e implementación de procesos de investigación pedagógica concertados y consultados con las comunidades para permitir que las personas pertenecientes a los pueblos indígenas puedan adquirir, transmitir y compartir conocimientos propios y de la otra cultura para un buen vivir.

Convenio 169 de la OIT.

Este tratado internacional, el cual Colombia adoptó el 27 de junio de 1989 y ratificó por medio de la ley 21 de 1991, establece los derechos de los pueblos indígenas y tribales, y proporciona un marco normativo fundamental para el desarrollo de la educación propia indígena en Bogotá ya que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una educación que sea culturalmente apropiada. Esto significa que los procesos de educación propia deben respetar y reflejar la cultura, la lengua y los valores de cada uno de los pueblos indígenas en Bogotá.

Por otra parte, se enfatiza la importancia de la consulta y la participación activa de los pueblos indígenas en la toma de decisiones que los afecten. En el contexto de la educación propia, implica que las comunidades indígenas en Bogotá deben participar en la planificación, desarrollo y evaluación de los programas educativos.

Dentro del marco de la formación docente, este convenio establece que los docentes que trabajen con las comunidades indígenas deben recibir una formación adecuada que les permita comprender y respetar las tradiciones culturales y la lengua propia. Con esto en cuenta, se respalda la necesidad de contar con maestros debidamente capacitados y maestros propios que garanticen este convenio.

Proyectos Educativos Comunitarios (PEC).

Frente a diferentes prototipos educativos, que han venido siendo adaptados y desarrollados por los diversos pueblos indígenas, acorde con la autonomía dada en contextos legales y de marcos específicos tratados como el del -SEIP-; los *Proyectos Educativos Comunitarios* (PEC) han surgido como respuesta a la problemática y preocupación de una pérdida de identidad propia. Su propósito entonces es lograr rescatar no solo aspectos generales como las nativas, sino que, a su vez, preservar sus tradiciones, costumbres y culturas en sus estudiantes.

El desarrollo y establecimiento pedagógico de los PEC representan un valioso enfoque fundamentado en las propias comunidades indígenas. Estos proyectos se construyen sobre la base de lineamientos y criterios definidos por las propias comunidades, quienes los moldean según sus necesidades educativas específicas. Esta adaptabilidad es clave, ya que permite a los PEC evolucionar y ajustarse a los diversos contextos en los que se encuentran tanto los estudiantes como los sabedores.

Es esencial reconocer que, de manera ineludible, se debe priorizar la atención a las necesidades de recursos en el ámbito humano de los estudiantes. En este sentido, las CPI desempeñan un papel crucial al proporcionar un marco de referencia para el empalme armonioso entre las comunidades y los proyectos educativos. Es a través de esta integración que se facilita la generación y formulación de pedagogías que se alinean de manera efectiva con los objetivos y las realidades locales.

Por lo tanto, la colaboración estrecha entre las comunidades indígenas, las CPI y los actores educativos es esencial para garantizar que los PEC sean verdaderamente pertinentes y efectivos. Esta colaboración fomenta un enfoque holístico que considera tanto las necesidades culturales como las educativas de los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje auténtico y significativo que enriquece tanto a nivel individual como comunitario.

Empero, el objeto propiamente dicho se ha desdibujado de la intención educativa original. De allí, la importancia de resaltar la eficacia que deben contemplar siempre los Proyectos Educativos Comunitarios, dentro de un contexto no solo sociocultural, sino también, pedagógico, que permita cumplir con su finalidad. ¿Serán acaso en este sentido, los Proyectos Educativos Comunitarios la *'manzana de la discordia'* dentro de los proyectos de educación de nuestros pueblos indígenas?

Educación Propia

Frente a la necesidad que tienen los pueblos indígenas para promover y concientizar a las nuevas generaciones internas frente a aspectos ancestrales, *a priori* de prolongar su identidad cultural, la *Educación Propia* busca mantener este fin, mediante un enfoque educativo para reconocer la *lengua*, las *costumbres* y su *cosmovisión*, intentando mejorar los precarios modelos educativos tradicionales nacionales, que históricamente han minimizado la importancia propia de los pueblos originarios. Para ello, se hace necesario abordar conceptos que den un punto de partida en común para el presente proyecto de investigación, tales como:

- *Cosmovisión*: En esta definición, es clave entender y conectar el reconocimiento y valor de los pueblos indígenas y su relación con la tierra.

- *Cultura*: “Los pueblos indígenas son grupos sociales y culturales distintos que comparten vínculos ancestrales colectivos con la tierra y los recursos naturales donde viven, ocupan o desde los cuales han sido desplazados.” Banco Mundial.

- *Lengua*: “Para los pueblos indígenas, su *Lengua Materna* se convierte en un elemento identitario fundamental para su pervivencia. Reconociendo que la transmisión de sus saberes se produce de manera oral, por lo que se constituye un pilar fundamental para la enseñanza en los niños” ICBF.

- *Adaptabilidad*: Se debe reconocer la importancia de sus raíces culturales, pero no desconocer las realidades específicas expuestas para los individuos y la comunidad en general.

La educación propia en los pueblos indígenas trasciende más allá de ser meramente un modelo educativo; es un compromiso arraigado con la preservación y revitalización de las raíces ancestrales. Al priorizar la lengua nativa y honrar la cosmovisión indígena, se teje un tapiz educativo que refleja la riqueza cultural de estas comunidades. Este enfoque no solo busca transmitir conocimientos, sino que también implica un diálogo intergeneracional en el que los saberes tradicionales se entrelazan con las necesidades contemporáneas, nutriendo así la identidad colectiva y fortaleciendo el sentido de pertenencia.

Además de su impacto en la esfera educativa, la educación propia en los pueblos indígenas ejerce una influencia trascendental en el tejido social y cultural. Al promover la autoestima y el orgullo por la herencia cultural desde los primeros años de vida, se sientan las bases para una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad. Este enfoque no sólo empodera a las comunidades indígenas, sino que también enriquece el panorama educativo y social de manera holística, reconociendo y valorando la pluralidad de saberes y perspectivas en el contexto global.

Agencias pedagógicas

La agenda educativa propuesta por la UNESCO (2016) enfatiza la necesidad de una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos, con el fin de facilitar oportunidades de aprendizaje permanente (p. 7). Esta visión debe alinearse con los avances en tecnología, medio ambiente y sociedad, reconociendo la importancia de que la educación aborde los diversos desafíos globales.

La agencia, en el ámbito educativo y dentro del marco de las ciencias sociales, se refiere a la capacidad de acción y transformación tanto a nivel individual como colectivo (Deters et al., 2015; Zavala & Castañeda, 2014). Este concepto ha sido abordado desde diversas perspectivas a lo largo del tiempo. Inicialmente, se le vinculaba estrechamente al concepto de yo, siendo visto como una entidad con núcleo inalterable y racional en la perspectiva modernista (Deters et al., 2015). Sin embargo, el postmodernismo trajo una visión menos centralizada del yo, destacando las relaciones y estructuras de poder que influyen en las acciones humanas (Holstein & Gubrium, 1995).

Una perspectiva más sociocultural considera que tanto el yo como la agencia son el resultado de procesos intersubjetivos y relacionales (Holland et al., 1998). Desde esta visión, la agencia se entiende como "la capacidad socioculturalmente mediada de actuar" (Ahearn, 2001, p. 112). Este enfoque resalta que el mundo social y físico no se experimenta directamente, sino a través de signos culturales e históricos (Lantolf & Poehner, 2008).

En el contexto pedagógico, la noción de agencia cobra relevancia. Bandura (2006), citado por Rigo et al. (2020), sostiene que la agencia está relacionada con la construcción del pensamiento dentro de las fuerzas socio-estructurales, subrayando la importancia del trabajo colectivo para alcanzar metas. También, define la agencia en la educación como acciones intencionadas entre personas, desafiando la idea de sujetos pasivos. Destacando la necesidad de una educación que fomente el compromiso activo a través del aprendizaje expansivo [...] “contemplar una educación que busque promover el compromiso agente a través del aprendizaje amplio e integral, donde la agencia se piensa como múltiple, distribuida y en red”. (Rigo et al., 2021, p. 4).

Dentro de este campo, es crucial analizar el papel de los *dinamizadores interculturales* y su implicación en los sistemas educativos frente a las rupturas sociales, culturales y políticas. Engeström (2000), citado por Rigo et al. (2020), propone avanzar hacia nuevas zonas de desarrollo que faciliten la transición de acciones a actividades, transformando así la educación (p. 10). Esto implica que las agencias interculturales en la educación requieren competencias específicas, como la capacidad de absorber patrones culturales desde una perspectiva ética y crítica, la habilidad para abrirse a encuentros culturales, romper estructuras hegemónicas, dialogar y mostrar empatía. (Citado en Rigo, et al, 2020, p. 10)

Aterrizando la mirada en la capacidad de diálogo, dice Bilbeny (2002):

«La sociedad es conversación, y cuanto más multicultural sea aquélla mejor deberá habituarse a prestar oídos a la diferencia en su interior y a entablar diálogo con ésta. (...) La interculturalidad nos hace ver de una vez que la ‘ética del diálogo’ es ética en diálogo, y que el discurso dialógico necesita el apoyo de las virtudes *dialogales*. El modelo del diálogo nunca está concluido, sino que se encuentra haciéndose permanentemente, y lo que lo mantiene así es la escucha real de las perspectivas que entran en diálogo.» (Citado por Vila, 2012)

Esto enfatiza la relevancia del diálogo intercultural en la construcción de una sociedad inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural. Los *dinamizadores interculturales* juegan un papel crucial como mediadores entre diferentes grupos culturales, dentro y fuera del aula. Su labor consiste en facilitar la comunicación y el entendimiento entre estos grupos, promoviendo un ambiente escolar que fomente la tolerancia y el respeto hacia las diferencias culturales. Estas agencias interculturales requieren una estrecha colaboración con los docentes, quienes deben estar capacitados en competencias interculturales para abordar con éxito los desafíos de un entorno educativo diverso y multicultural (Vila, 2012, p. 132).

La comprensión de las agencias en la educación, especialmente en el contexto intercultural, implica reconocer la importancia del compromiso activo de los individuos en su propio proceso de aprendizaje, así como la colaboración y el diálogo entre diferentes grupos culturales para promover la inclusión y el respeto mutuo.

Educación intercultural crítica.

Crítica a la interculturalidad en América Latina: Cuestionando su concepto.

Según el Consejo Regional Indígena del Cauca (2004), la educación se concibe como un proceso comunitario que trasciende el ámbito escolar, fomentando un compromiso individual para dirigir los procesos de vida. Para el CRIC: La cultura no se limita a la preservación del pasado, sino que implica construir a partir de las diferencias y evitar la discriminación (p.18). En este contexto, su enfoque educativo busca fortalecer las identidades culturales y promover un entorno de aprendizaje que permita la expresión desde la propia identidad y práctica. (CRIC, 2004)

Walsh (2005) diferencia entre educación intercultural y etnoeducación, destacando que la primera busca promover relaciones críticas y comunicativas entre grupos diversos para construir sociedades plurales y equitativas a partir de las diferencias. Los cinco fines que caracterizan a la educación intercultural incluyen fortalecer y legitimar las identidades culturales, promover un ámbito de aprendizaje para expresarse desde la propia identidad, desarrollar capacidades de comunicación e interrelación equitativa, y contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida. (Walsh, 2005, p. 23)

En el ámbito educativo, el debate sobre la interculturalidad se centra en su impacto real en los alumnos y en las situaciones que enfrentan. Walsh (2005) destaca la importancia de que la interculturalidad se refleje no solo en palabras, sino en acciones concretas que fomenten relaciones basadas en el respeto, la equidad y la solidaridad social, además de impulsar transformaciones educativas, sociales y humanas. Este desafío ha sido especialmente relevante en América Latina.

“A pesar de muchas reformas educativas relacionadas con la interculturalidad, no existe un entendimiento de lo que implica pedagógicamente. Además, no se ha establecido de manera clara cómo se conjugan los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, así como lo propio, lo ajeno y lo social en este contexto educativo” (Walsh, 2005, p. 27)

Sousa (2019) por su lado, introduce la epistemología del Sur como una perspectiva crítica que cuestiona el conocimiento dominante y busca visibilizar saberes marginados. Esta propuesta se fundamenta en la ecología de saberes, que promueve el diálogo horizontal y la valoración de diferentes formas de conocimiento, fomentando así la diversidad cultural y epistémica. (Sousa, 2019, p 45).

De igual manera, aborda la traducción intercultural como un proceso que busca facilitar la comprensión y el enriquecimiento mutuo entre distintas filosofías y cosmovisiones, sin caer en prácticas de dominación o imperialismo cultural. Esta perspectiva enfatiza la importancia de reconocer los vacíos inherentes a todas las culturas y de promover un diálogo respetuoso y equitativo.

Las universidades indígenas interculturales, como UNITIERRA, emergen como una respuesta activa al colonialismo cognitivo, buscando empoderar a los pueblos indígenas al fortalecer su autonomía en la generación y transmisión de sus propios conocimientos. Estas instituciones no solo proporcionan entornos educativos enfocados en la riqueza cultural y cosmovisión indígena, sino que también fomentan la democracia radical, la interculturalidad y el diálogo entre diferentes saberes:

“Promover el diálogo o facilitar la comunicación a través de la traducción intercultural entre grupos provenientes de diferentes culturas que poseen diferentes cosmovisiones o universos simbólicos”. Sousa., 2019 (p. 291)

En síntesis, la educación intercultural se posiciona como un proceso dinámico y complejo que busca promover el respeto, la equidad y la diversidad cultural en el ámbito educativo, evitando simplificaciones y prácticas de dominación, y propiciando acciones concretas que contribuyan a la construcción de sociedades más plurales.

Metodología de investigación

El desarrollo metodológico contempló la necesidad de la exploración de levantamiento de información con datos primarios, a través de una entrevista semiestructurada como un instrumento que permitiera realizar una adecuada recopilación de datos relevantes, que sirvieran como insumo para el desarrollo de la presente investigación y posterior análisis.

La entrevista se realizó en modalidad presencial, por parte de los investigadores *Bolaños C.* y *Martínez M.* consultando dentro de un enfoque híbrido, al también investigador *Rosero M.*, quien se define a sí mismo como *caminante de la medicina tradicional miembro de la comunidad Kamentsa de Sibundoy, Putumayo, quien se ha visto inmerso en procesos pedagógicos dentro de escenarios educativos como las CPI, y quien además, ha interactuado con actores educativos de las diferentes relaciones pedagógicas presentes en su comunidad en el contexto urbano, como Abuelos, Sabedores, Padres de Familia y Dinamizadores Interculturales*, permitiendo abordar un *enfoque biográfico-narrativo* de forma transversal durante el desarrollo de la entrevista.

En este punto, es importante aclarar que las anteriores preguntas orientadoras, fueron validadas por un experto. Logrando cubrir los requisitos de cumplimiento de acuerdo con el enfoque intercultural, dentro de las agencias pedagógicas y la intencionalidad de la misma.

Estructura Metodológica

El propósito de esta entrevista es identificar el rol del *dinamizador intercultural* en las CPI, desde la perspectiva de un miembro de la comunidad *Kamentsa*. Se busca abordar categorías que indaguen sobre su trabajo en el tránsito de niños y niñas de las CPI a entornos formales y urbanos de educación.

Dimensiones de análisis.

El propósito es decantar clasificaciones según su percepción y generar reflexiones sobre su ejercicio pedagógico. Para ello, se construyó un *esquema dimensional*, que permitiera identificar de forma imperativa, las características del contexto del entrevistado, logrando adecuar el clima investigador para el objetivo anteriormente planteado.

Es así, como el esquema propuesto subyace en cinco dimensiones expuestas a continuación, las cuales plantean a su vez, preguntas orientadoras que permiten desarrollarlas de acuerdo a su intencionalidad.

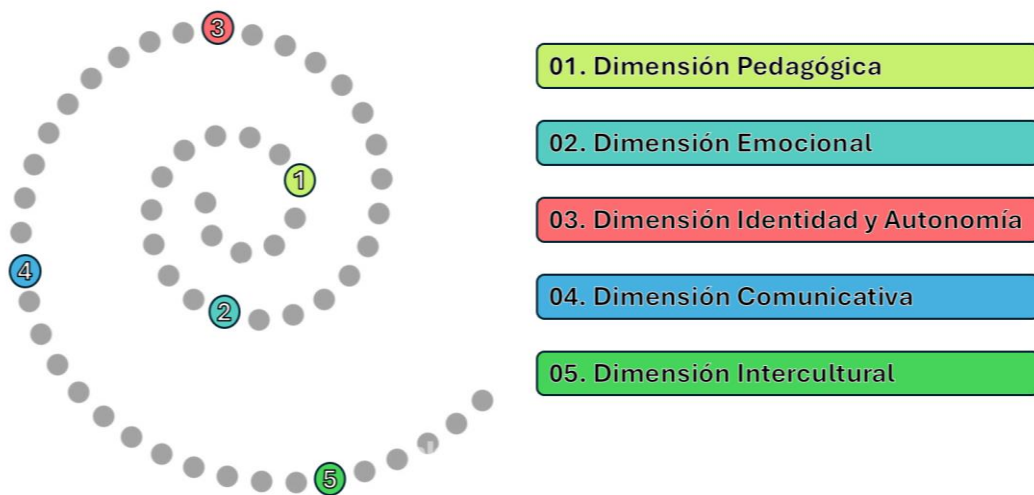


Figura 1. Dimensiones de análisis. Autoría propia.

Dimensión Pedagógica. Esta dimensión nos sitúa en el contexto pedagógico, y tiene como finalidad, perfilar al entrevistado dentro de su cotidianidad en el marco educativo.

Preguntas orientadoras: *¿Qué reflexiones te ha generado tu ejercicio pedagógico en las Casas de Pensamiento Indígenas? y, ¿Cómo influyen en tu labor diaria?*

Dimensión Emocional. Refiere a la necesidad de transitar el proceso pedagógico de forma emocional, fundamental en las comunidades étnicas.

Preguntas orientadoras: *¿Qué aspectos emocionales influyen en ti? y, ¿Qué aspectos emocionales percibes en los niños durante su proceso de aprendizaje?*

Dimensión Identidad y Autonomía. Esta dimensión apunta a los pilares de la identidad y la autonomía, valores esenciales dentro del marco indígena.

Pregunta orientadora: *¿Qué estrategias implementan para empoderar a los niños y niñas y promover su autonomía y capacidad de acción dentro y fuera de las casas de pensamiento?*

Dimensión Comunicativa. La dimensión comunicativa centra su atención en atender las relaciones que se desarrollan y establecen entre los diferentes actores pedagógicos.

Preguntas orientadoras: *¿Cómo describirías la comunicación entre los diferentes sujetos en la educación intercultural (desde las Casas de Pensamiento)? y, ¿Es horizontal, vertical, abierta, compleja, reducida, formal o informal?*

Dimensión Intercultural. Hace referencia al centro investigativo. El enlace intercultural bajo la perspectiva de quién lo ha experimentado.

Pregunta orientadora: *¿Cómo defines la interculturalidad y de qué manera se refleja en tu labor educativa?*

Ejes transversales.

Adicionalmente, es imperante plantear cuestionamientos de reflexión que permitan esclarecer conceptualmente, aquello que se ha logrado identificar a través del tiempo. Por lo cual, se construyen dos *ejes* fundamentales que permitan abordar de manera coherente y concreta, este análisis:

Estrategias: *¿Qué tipo de estrategias o consideras más efectivas para facilitar el tránsito de los niños y niñas de las casas de pensamiento a entornos formales de educación?*

Desafíos: *¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los niños y niñas indígenas, al pasar de las casas de pensamiento a entornos educativos urbanos, y cómo los abordas desde tu rol?*

Resultados

En el ejercicio realizado con *Manuel Rosero*, se identificó principalmente la agencia del *dinamizador intercultural* relacionada con la promoción de la identidad cultural y la autonomía de los niños indígenas al pasar de las CIP a entornos educativos urbanos. Su labor refleja cómo las comunidades étnicas son agentes activos en la apertura de espacios interculturales en instituciones educativas formales, negociando el reconocimiento de prácticas culturales indígenas y promoviendo el diálogo intercultural en el ámbito escolar, lo cual es coherente con los tipos de agencia discutidos en la entrevista.

Se observó la agencia del *dinamizador intercultural* como fundamental para mantener viva la identidad cultural de los niños indígenas al enfrentarse a los colegios. Los tipos de agencia identificados incluyen la negociación de espacios con las instituciones educativas, la promoción de la interculturalidad, el fortalecimiento de la lengua materna y la sensibilización sobre la importancia de valorar y reconocer las prácticas culturales indígenas en el ámbito escolar. A continuación, describiremos cada dimensión mencionada en la entrevista a la luz de la identificación de los tipos de agencia del *dinamizador intercultural*.

Dimensión Pedagógica

El entrevistado expone que la pedagogía indígena se fundamenta en la transmisión de saberes ancestrales y la conexión profunda con la naturaleza, enfatizando el uso de calendarios lunares y rituales que reflejan la relación con la madre tierra. Sin embargo, señala que la educación formal carece de esta visión integral y espiritual, centrándose mayormente en conocimientos académicos desconectados de la realidad y la identidad cultural de los niños indígenas. Esta discrepancia revela la necesidad de una transformación en los enfoques pedagógicos para incluir la riqueza de las cosmovisiones indígenas y promover una educación más diversa. El reto del *dinamizador intercultural* en este caso dialoga con las estructuras y el currículum impuesto, que pocas veces cede hacia una visión étnica de las estrategias pedagógicas.

Dimensión Emocional

En cuanto a la dimensión emocional, Manuel destaca la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje de los niños indígenas, subrayando que la educación no solo debe abordar aspectos cognitivos, sino también emocionales y espirituales. Critica la falta de atención a las dimensiones emocionales en la educación formal, lo que puede llevar a una desconexión de los niños con su propia identidad y cultura, afectando su autoestima y bienestar social y emocional. Esta crítica resalta la necesidad de implementar enfoques pedagógicos que consideren y fortalezcan el aspecto emocional de los estudiantes indígenas.

Dimensión Identidad y Autonomía

En relación con la identidad y autonomía, Manuel enfatiza el papel central de la lengua materna en la preservación de la identidad cultural indígena y la autonomía de los niños. Destaca que el dominio de la lengua materna no solo es un medio de comunicación, sino también una expresión de la cosmovisión, valores y tradiciones de su pueblo. Sin embargo, critica las políticas educativas que descuidan el fortalecimiento de las lenguas indígenas en el ámbito escolar, lo que puede llevar a una pérdida de identidad y autonomía en los niños indígenas al integrarse en entornos educativos formales. Esta crítica subraya la importancia de promover activamente el uso y enseñanza de las lenguas indígenas en el sistema educativo para garantizar la preservación de la identidad cultural y la autonomía de los estudiantes.

Dimensión Comunicativa

Por último, en la dimensión comunicativa, él señala la importancia de la comunicación horizontal y respetuosa entre los diferentes actores educativos, incluyendo a los *dinamizadores interculturales* de las casas de pensamiento y las instituciones educativas formales. Destaca la necesidad de un diálogo intercultural genuino que reconozca y valore las diversas perspectivas y conocimientos de las comunidades indígenas. Sin embargo, critica que muchas veces la interculturalidad se aborda desde una perspectiva occidentalizada, sin tener en cuenta las cosmovisiones y prácticas culturales propias de los pueblos indígenas. Esta crítica resalta la necesidad de promover un enfoque verdaderamente intercultural en la educación, donde se reconozca y se respete la diversidad cultural como un valor fundamental en el proceso educativo.

Dimensión Intercultural

La entrevista con Manuel Fabián Rosero proporcionó una visión profunda de la agencia del *dinamizador intercultural* en el contexto de la transición de niños indígenas de las casas de pensamiento a entornos educativos urbanos. Se destacó la importancia de promover la identidad cultural y la autonomía de estos niños, así como los desafíos y vacíos que aún persisten en este proceso. La necesidad de una transformación en los enfoques pedagógicos, que consideren aspectos emocionales, identitarios y comunicativos de manera integral, fue evidente a lo largo de la entrevista. Esto refuerza la importancia de un enfoque intercultural genuino en la educación, que reconozca y valore la diversidad cultural como un activo enriquecedor en el proceso educativo, garantizando así la preservación de la identidad y la autonomía de los estudiantes indígenas en entornos educativos formales.

Sin embargo, se observa un vacío en cuanto a la efectividad de las estrategias para mantener la conexión de los niños con sus raíces culturales al ingresar a estos entornos. Aunque se destacan estrategias pedagógicas efectivas, también se mencionan desafíos como la pérdida de la *lengua materna* y la desconexión con las prácticas culturales en algunos casos, lo cual genera cierta incertidumbre sobre la continuidad de la identidad cultural en contextos urbanos.

Discusión

La necesidad de transformación en los enfoques pedagógicos para integrar la diversidad cultural.

En esta investigación se presenta la urgencia de transformar los enfoques pedagógicos para integrar de manera efectiva la diversidad cultural. Se evidencia una discrepancia marcada entre la pedagogía indígena, arraigada en la transmisión de saberes ancestrales y la conexión con la naturaleza, y la educación formal, que a menudo carece de esta visión integral y espiritual. Esta brecha subraya la necesidad de revisar y adaptar los enfoques pedagógicos para incorporar la riqueza de las cosmovisiones indígenas, promoviendo una educación más diversa e inclusiva. La discusión plantea cuestionamientos sobre cómo las instituciones educativas pueden ajustarse para integrar de manera efectiva las prácticas y valores indígenas en sus programas académicos, asegurando así una educación que respete y valore la diversidad cultural.

De esta manera, la evaluación de la eficacia de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en la preservación de la identidad indígena y la autonomía de las comunidades abarca una amplia gama de aspectos. Se enfatiza la necesidad de adaptar los PEC a entornos cambiantes sin perder su enfoque cultural, garantizar recursos y apoyo sostenible, evaluar su verdadero impacto, abordar desafíos en entornos urbanos, fortalecer el rol del *dinamizador intercultural*, fomentar la inclusión y diversidad, y asegurar su sostenibilidad a largo plazo y continuidad generacional. Estas reflexiones apuntan a mejorar la efectividad de los PEC y su capacidad para preservar y fortalecer la identidad cultural de las comunidades indígenas en un contexto de cambio constante. ¿Será entonces la adaptación y fortalecimiento de los PEC la clave para asegurar la preservación de la riqueza cultural de las comunidades indígenas en el futuro?

El papel crucial del *dinamizador intercultural* en la preservación de la identidad cultural y la autonomía de los estudiantes indígenas.

Los hallazgos de la investigación subrayan el papel fundamental del *dinamizador intercultural* en la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural y la autonomía de los niños indígenas en su adaptación a entornos educativos formales. Aunque se reconocen los beneficios de este agente en el proceso, también se evidencian desafíos significativos, como la desconexión con las raíces culturales y la pérdida gradual de la lengua materna.

Estos resultados resaltan la necesidad imperativa de potenciar el rol del *dinamizador intercultural* y de implementar estrategias efectivas destinadas a mantener vivas las tradiciones culturales de los estudiantes indígenas, especialmente en contextos urbanos. Este debate incita a una reflexión profunda sobre cómo enfrentar estos desafíos de manera eficaz para asegurar una transición armoniosa y respetuosa hacia entornos educativos formales que valoren y reconozcan plenamente las prácticas culturales indígenas. En este sentido, se promueve la generación de iniciativas y políticas que favorezcan la inclusión y la diversidad cultural en el ámbito educativo.

Agencias y Vacíos en la Práctica del *Dinamizador Intercultural*.

La importancia de ahondar en las prácticas pedagógicas del *dinamizador intercultural* en la educación formal radica en identificar y comprender las agencias más relevantes que impactan en la integración cultural y el fortalecimiento de la identidad en el contexto educativo. Las agencias más destacadas emergen al considerar la capacidad del *dinamizador* para adaptar estrategias pedagógicas que integren saberes ancestrales con contenidos académicos formales, promoviendo así un aprendizaje transversal, significativo y respetuoso de la diversidad cultural.

Además, se evidencia la relevancia de la agencia de mediación cultural, donde el *dinamizador* actúa como puente entre distintas perspectivas culturales, fomentando la comprensión y el diálogo intercultural en el aula y más allá de ella. Asimismo, la capacidad de gestionar recursos y establecer redes colaborativas se destaca como una agencia clave para garantizar el apoyo sostenible y la continuidad de prácticas pedagógicas efectivas que contribuyan a la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural en el ámbito educativo formal. Estas agencias, alineadas con principios de inclusión, autonomía y respeto mutuo, son fundamentales para una educación que valore y promueva la diversidad cultural como un activo enriquecedor para toda la comunidad educativa.

Conclusiones

En el abordaje de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), se revela la complejidad evidente en la integración de la Identidad como eje transversal en las agencias interculturales dentro del entorno de la educación formal. Este enfoque no solo requiere comprender la diversidad cultural de los estudiantes, sino también considerar las dinámicas sociales, políticas y económicas que influyen en la construcción de la identidad en contextos urbanos. Los diálogos, tanto internos como externos a la academia, se presentan como una herramienta esencial para abordar estas complejidades, permitiendo una comprensión más profunda de los procesos educativos y fomentando la integración entre las diversas perspectivas presentes en el ámbito educativo.

Esta reflexión conlleva una invitación a replantear la investigación educativa desde una perspectiva contextualizada. No se trata simplemente de identificar los desafíos existentes, sino de comprender cómo estos desafíos se entrelazan con la identidad individual y colectiva de los estudiantes, así como con las estructuras y políticas educativas vigentes. La integración de la identidad como eje transversal en la educación formal no busca estandarizar modelos pedagógicos, sino más bien promover una educación diversa y relevante para las realidades cambiantes de las comunidades urbanas. Este enfoque reflexivo y crítico invita a generar propuestas innovadoras que impulsen una transformación en los procesos educativos, reconociendo la diversidad como un activo fundamental para el desarrollo integral de los individuos y la sociedad en su conjunto.

El análisis de las prácticas y agencias de los *dinamizadores interculturales* en el contexto educativo adquiere una relevancia crítica, especialmente ante la carencia de un sustento teórico e investigativo sólido en esta área. Comprender cómo estas figuras influyen en los procesos educativos y en la construcción de identidades culturales dentro de la educación formal es crucial para desarrollar estrategias efectivas y pertinentes en este ámbito.

Esto no solo ayuda a construir mejores condiciones para interactuar con otros a nivel formativo, sino que también nos permite comprender desde las agencias pedagógicas el mundo y su extenso diálogo para avanzar en la construcción de sociedades en paz. La falta de estudios profundos sobre las prácticas de los dinamizadores limita nuestra capacidad para evaluar su impacto en aspectos clave como el aprendizaje, la inclusión y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso educativo. Por lo tanto, en esta investigación recomendamos estudiar el rol del dinamizador desde sus prácticas pedagógicas para enriquecer el estudio intercultural.

Para profundizar en esta premisa, la exploración de las prácticas de los *dinamizadores interculturales* nos permite no solo identificar sus roles y responsabilidades dentro de las comunidades educativas, como se menciona anteriormente, sino también comprender mejor las dinámicas de poder, las relaciones de colaboración y los desafíos que enfrentan en su labor diaria al interactuar con los estudiantes y otros actores del sistema educativo. Esta reflexión crítica es fundamental para avanzar hacia una educación más inclusiva, participativa y centrada en el desarrollo integral de todos los individuos involucrados en el proceso educativo.

Conserva las casas de pensamiento donde los niños y niñas, jóvenes y mayores lleguen sin ninguna restricción para seguir fundamentando en su lengua materna así mismo el pensamiento ancestral.

De igual manera las investigaciones que se construyen puedan tener un repositorio para el mismo uso de las comunidades en la ciudad de Bogotá para conservación de las memorias.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2011). Por el cual se adopta el Plan Distrital del Agua. [Decreto 485]. [Registro Distrital No 48, 169, 1-5]. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=44544&dt=S>
- Antonacci, M. A., Aragón Andrade, O., Araújo, S., Avritzer, L., Bidaseca, K., Castaño Madroñal, Á., Faria, I. F. de, Fernandes, J. K., Gimeno, J. C., Gomes, N. L., Hernández Castillo, R. A., Meneses, M. P., Nunes, J. A., Ramos Tolosa, J., Ramos, A., Rufer, M., Santos, B. de S., Silva, T. C. e., & Tzul Tzul, G. (2018). *Epistemologías del Sur: epistemologías do Sul*. CES.
- Ávila Rojas, A. (2020). *La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: una experiencia con el pueblo Embera*. (Proyecto de investigación, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78139>
- Calero, S. L. L., Toro, P. L., & Prado, A. L. (2019). TRÁNSITOS DE UN PROYECTO EDUCATIVO INTERCULTURAL INDÍGENA URBANO EN CALI, COLOMBIA. [TRANSITS OF AN INDIGENOUS INTERCULTURAL EDUCATIONAL PROJECT IN CALI, COLOMBIA] *Diálogo Andino*, (59), 107-117. Retrieved from <https://login.recursoselectronicos.uniagustiniana.edu.co/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/tránsitos-de-un-proyecto-educativo-intercultural/docview/2290880841/se->
- Congreso de Colombia. (1991) Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. [Ley 21]. [Diario Oficial, 1957 Numeral 107]. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032#:~:text=ARTICULO%203%C2%B0-1..2.>
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia, Popayán, Programa de Educación Bilingüe e Intercultural – PEBI. Recuperado de: <https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf>

- Deters, P. Gao, X. Mille, E. Vitanova, G. (2015). *Theorizing and Analysing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches*. Multilingual Matters. Recuperado de: https://www.google.com.co/books/edition/Theorizing_and_Analyzing_Agency_in_Secon/yf2TBQAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover
- Guajardo Rodríguez, C. (2020). Educación intercultural en escuelas multiculturales urbanas: estudio etnográfico en un centro escolar de la Ciudad de México. *Boletín De Antropología*, 35(59), 82–107. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.v35n59a06>.
- Lantolf, J. & Poehner, M. (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Equinox studies in applied linguistics.
- Lantolf, J. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Llevot Calvet, N. (2006). La figura del mediador intercultural en Cataluña: la visión del colectivo formador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 151-164.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Orientaciones para la construcción, desarrollo, seguimiento y valoración de los Proyectos Educativos Comunitarios o como los denomine cada pueblo indígena, en cumplimiento de la normativa vigente que garantiza el derecho fundamental a la Educación Indígena Propia en los establecimientos educativos ubicados en territorios indígenas o que atienden población indígena*. [Directiva 001]. [Alcaldía de Bogotá]. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=146437&dt=S>
- PNUD, UNFPA, UNHCR ACNUR, UNICEF, ONU MUJERES, Grupo del Banco Mundial, Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Rigo, D. Y., Squillari, R. B., Caraballo, M. R., & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp.81-92>
- Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CEDALC.
- Tubay Zambrano, F. (2018). Cuenca una sociedad intercultural. Los desafíos de la academia y la ciudad. *Revista Economía y Política*, (28), 59-73. <https://doi.org/10.25097/rep.n28.2018.05>

- Vientos de comunicación. (2013). La Ley de origen de los pueblos indígenas. Consejo Regional Indígena del Huila. Recuperado de: <https://www.crihu.org/2012/09/la-ley-origen.html>
- Vila Merino, E. S. (2012). UN JUEGO DE ESPEJOS: PENSAR LA DIFERENCIA DESDE LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL. *Educación XXI*, 15 (2), 119-135.
- Walsh. (2015). *La interculturalidad en la educación* [ebook]. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zuluaga Giraldo, J. I., & Largo Taborda, W.A. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16 (2), 179-186. <https://doi.org/10.21676/23897856.3657>