

Ser indígena hoy Entre la occidentalización y la educación propia

Being indigenous today Between westernization and indigenous education

Carolina **Bambagüé Caicedo**¹, Viviana Marisol **Ortega Chamorro**², William Oswaldo **Gaviria Gutiérrez**³

Resumen

Investigar sobre la identidad implica explorar los caminos que configuran nuestro cuerpo simbólico en el presente. Cuando se trata de la identidad indígena, esta exploración nos lleva a navegar por las raíces profundas que preceden a nuestra existencia. En este contexto, se llevó a cabo una investigación cualitativa con 24 estudiantes del Resguardo Indígena San Juan, en Pasto (Colombia), para indagar sobre las formas en que esta identidad se manifiesta hoy. El hallazgo más relevante radica en la tensión que experimentan los estudiantes al reconocer y valorar la importancia de sus raíces, mientras se enfrentan a las exigencias del contexto moderno, que los impulsa a memorizar vidas ajenas y abrirse a experiencias occidentales. Como conclusión principal, se destaca la necesidad de fortalecer los procesos

formativos con las comunidades indígenas. No basta con hablar de prácticas tradicionales; es esencial vivirlas y experimentarlas.

Palabras clave: identidad indígena, modernidad, occidentalización, educación.

Abstract

Investigating identity involves exploring the pathways that shape our symbolic body in the present. In the context of indigenous identity, this exploration requires delving into the deep roots that predate our existence. Within this framework, a qualitative study was conducted with 24 students from the San Juan Indigenous Reserve in Pasto, Colombia, to examine how this identity manifests today. The key finding highlights the tension these students experience as they recognize and value the importance of their roots while grappling with the demands of a modern context that pushes them to memorize

¹ Institución educativa de Belén - El Tambo (Colombia).

² Institución Educativa Técnica Microempresarial los Andes (Colombia).

³ Universidad de Manizales (Colombia).

foreign narratives and adopt Western experiences. The primary conclusion emphasizes the need to strengthen educational processes within indigenous communities. Simply discussing traditional practices is not enough;

actively living and experiencing them is essential.

Keywords: indigenous identity, modernity, westernization, education.

INTRODUCCIÓN

La educación representa un caleidoscopio de paradojas. Como proceso social contemporáneo ha transitado por diferentes focos, abrazando una educación para la industria, para el desarrollo clerical y para la civilización de los salvajes, estos últimos condensados en comunidades indígenas y afros (Alarcón, 2016; Díaz, 2017; Gómez, 2017; Rodríguez, 2017). La educación se ha venido configurando como dispositivo de control y emancipación, es en esta divergencia donde la pregunta por el sujeto relacional comienza a tener relevancia, migrando del ¿por qué educamos? al ¿para qué educamos? (Tarabini, 2020; Hooks, 2021). En este intersticio, el acuerdo común convoca a reconocer la educación como un derecho fundamental, cuyo disfrute, permite un desarrollo humano integral, en tanto, no solo se educa para la práctica de un arte, labor o ciencia específica, sino que nos educamos en clave de apertura a la convivencia, la digna vida y el respeto.

En este contexto, es necesario repensar el papel que cumple el Gobierno y las Instituciones Educativas frente a procesos de educación, de tal manera que este responda y aporte a un cambio social, económico y político, en donde se integren y se reconozca al Otro con subjetividades distintas que contribuya con acciones a la construcción y transformación social, este proceso implica, en palabras de Bazán (2020) “tomar conciencia [...], ya que a partir de pensarse e hilar la realidad con el sentido de vida del sujeto permite descubrir el significado que cada uno le atribuye a los eventos y coyunturas que se nos presentan en la realidad” (p. 23). Este pensar situado histórica e historizadamente deviene en un ángulo de colocación otro frente a los acontecimientos que se han vivido, un lugar de enunciación que permita reflexionar sobre la propia vida y así construir experiencia (Larrosa, 2006).

En esta pregunta sobre la experiencia, especialmente sobre la experiencia educativa y el devenir del sujeto, se hace necesario retornar sobre lo históricamente negado, sobre aquello que no se ha nombrado o cuya nominación se ha desgastado tanto que pareciera todo ya se ha dicho, toda vez que, se traza como horizonte “trabajar investigativamente con lo históricamente negado como posibilidad de constatar las grandes fallas” (Barrero, 2017, p. 106). Una de estas fallas se ha soportado en la violencia epistémica a los saberes otros alejados del lenguaje hegemónico (Spivak,

2011) entre esos saberes se encuentran los ancestrales, los indígenas, mismos que han sido relegados (Gómez, 2017) y llevados al silencio.

Este silencio, en el cual se ha llevado a las comunidades indígenas, deviene en sentipensar la cotidianidad, posibilitar la germinación comunitaria en tanto potencia de vida, recorrer el territorio, caminar la vida y la memoria, aprehender conocimientos necesarios y compartidos para subsistir, pervivir y vivir la tradición. Es desde esta visión, donde emerge un proceso otro de educación territorial, evidenciando la razón occidental soportada en la dualidad humanidad-tierra, y promoviendo la unidad en clave de yo-territorio. La re-significación de la educación no se limita solo a los conocimientos y prácticas educativas tradicionales, sino a la lectura de realidades que comparten, viven, sienten y protegen la vida, las tradiciones, la cultura y el territorio. Este escenario se apertura para que los pueblos indígenas se caminen en autonomía y cuidado cultural PET, 2022).

Ahora bien, la configuración de la identidad en relación a las comunidades indígenas viene siendo un campo de estudio, un escenario de actuación, un marco existencial de profunda relevancia para América Latina. Bastos, han sido los análisis que se han logrado adelantar respecto a los lastres del proceso de colonización (Guerrero, 2017, de Oliveira y Szkut, 2019; Zanolli, 2020) que hemos vivido y cómo ello ha impactado en la configuración identitaria.

Mignolo (2020a; 2020b; 2020c) y Rivera Cusicanqui (2007; 2018), en el contexto de América Latina, han destacado cómo las heridas coloniales nos han sumido en un profundo vacío de sentido. Este vacío se manifiesta en los intentos de despojarnos de nuestra lengua, silenciándonos y negándonos la capacidad de ser comprendidos y de participar en la producción de conocimiento, tal como lo evoca Spivak (2011). A través de los procesos de colonización, se nos han arrebatado las prácticas culturales y los modos de vida propios, imponiendo formas de existir ajenas, que la Corona Española logró instaurar con fuerza en los pueblos que hoy conforman América Latina (Harambour y Bello, 2020; Bedoya, 2022).

Indagar sobre lo que significa ser indígena hoy reviste una profunda relevancia para la construcción de una América Latina diferente. Es una pregunta sobre nuestras raíces, una exploración de lo que consideramos propio y que ha sido lacerado durante siglos, intentando pervivir y resistir en contextos históricos, políticos y culturales (Reyna y Cocom, 2021; Rodriguez y Jouault, 2021). Las huellas de estas heridas coloniales son evidentes en el idioma que utilizamos para expresar nuestras ideas, en la configuración de nuestras preguntas y en la manera en que interactuamos. El proceso de colonización fue tan agresivo que incluso nos despojó de nuestras formas habituales de expresar cariño, amor y de resolver conflictos. Hoy, amamos y solucionamos conflictos con base en las heridas

coloniales, construimos sociedad bajo el posicionamiento que Occidente logró en nuestro territorio (Cawayu y De Graeve, 2021; Chavez Dueñas et al, 2024). La gran pregunta sobre quiénes somos se configura en un terreno fértil, pero también doloroso para las comunidades y pueblos de América Latina.

Además, estos procesos de colonización, profundamente sofisticados, continúan manifestándose en la vida cotidiana. Mignolo (2020b; 2020c) nos convoca a seguir hablando de colonialismo, un fenómeno que persiste en nuestras instituciones educativas, donde los referentes teóricos y comprensivos son predominantemente occidentales, relegando el saber propio a una lógica peyorativa. Hablar de la vida de la Madre Tierra y de nuestras prácticas culturales, que aún permanecen difusas por el exterminio que hemos sufrido, es considerado un saber relegado.

El saber imperante es el de Occidente, lo que crea un amplio escenario de tensión, ya que nos obliga a comprender nuestras raíces a través de los marcos de entendimiento occidentales. Por lo tanto, centrar esta investigación en una institución educativa perteneciente al Resguardo Indígena de San Juan, en el gran territorio de los Pastos, Nariño, indagando sobre lo que significa ser indígena hoy, es una contribución de gran relevancia para la recuperación, el entendimiento y la comprensión de nuestras raíces. Esto se presenta en clave de potencia, transformación y configuración de caminos propios para nuestro desarrollo y fortalecimiento de identidad.

El desafío de reconectar con nuestras raíces culturales en un contexto dominado por marcos de entendimiento occidentales requiere una inmersión profunda en los estudios previos que han abordado esta compleja realidad. Para avanzar en esta indagación, es esencial fundamentar nuestra investigación en un sólido marco teórico que no solo ilumine las experiencias pasadas, sino que también guíe la transformación hacia un reconocimiento y fortalecimiento auténtico de la identidad indígena. De esta manera, podemos articular una comprensión integral que abarque tanto las dimensiones históricas como las contemporáneas de la identidad cultural en las comunidades indígenas.

MARCO REFERENCIAL

Diversos estudios han explorado la intrincada temática de la identidad indígena. Pertegal et al. (2020) llevaron a cabo un estudio cualitativo utilizando instrumentos estructurados y semiestructurados para medir la identidad cultural indígena en la población amazónica Waorani. Este enfoque metodológico permitió obtener 99 ítems, distribuidos en cinco escalas, que distinguieron y cuantificaron los diferentes perfiles según la perspectiva indígena. Los hallazgos reafirmaron que la noción de identidad

indígena se funda exclusivamente en las formas de pensar y vivir propias de los pueblos, reflejando una cosmovisión intrínsecamente ligada a su entorno y tradiciones.

Por otro lado, Bada Laura (2019), en su análisis sobre la invisibilidad y la identidad cultural en los estudiantes indígenas de la Amazonía Peruana. Utilizó un estudio descriptivo simple con muestreo no probabilístico para revelar los niveles de visibilidad e invisibilidad de la identidad cultural en los estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA). Este estudio indicó que la identidad cultural de estos estudiantes germina desde prácticas vivenciales en el hogar y la comunidad desde edades tempranas. Estas formas propias de ser se reconocen en diversas ceremonias comunitarias, aunque no se internalizan completamente en los individuos debido a una educación orientada hacia la invisibilidad de sus culturas, perpetuando así un ciclo de negación y desarraigo cultural.

Hallazgos similares emergen en la investigación de Horbath (2018), quien demostró que las comunidades indígenas han sido forzadas a soportar múltiples formas de discriminación social y cultural. Esta discriminación, agravada por la ausencia de programas y políticas públicas del gobierno mexicano, ha provocado una alarmante pérdida de identidad. Las comunidades indígenas, privadas de apoyo institucional, se ven obligadas a abandonar sus tierras, sus historias y, con ello, su tradición cultural. La discriminación social, política y cultural no solo erosiona su calidad de vida, sino que también perpetúa un ciclo de desarraigo y alienación, minando las raíces mismas de su identidad.

Por otro lado, Osorio (2017), en su investigación sobre religiosidad e identidad, reafirma que la identidad indígena, el reconocimiento territorial y la pervivencia cultural han sido sistemáticamente ignorados desde la colonización española hasta nuestros días. Además, el conflicto étnico, social y armado ha socavado la autonomía de los pueblos indígenas, afectando profundamente sus modos de vida. Argumenta que las prácticas propias y la cosmovisión indígena constituyen fuentes vitales de sostenibilidad cultural en los escenarios sociales contemporáneos, resistiendo a la homogenización y preservando su rica herencia cultural.

Asimismo, Molina y Tabares (2014) destacan en su investigación sobre la cosmovisión de la comunidad indígena Nasa de Caldono, que la interculturalidad genera situaciones de tensión y conflicto, pero también ofrece la posibilidad de recuperar la alteridad (memoria histórica y luchas indígenas) como coexistencia del universo. La escuela emerge como un espacio de interculturalidad, donde el diálogo entre diversas culturas se convierte en parte integral de una educación propia que promueve la pervivencia cultural y social. A través de un pensamiento autóctono, se busca el reconocimiento y la valoración frente a un sistema educativo

occidental, facilitando la preservación de la identidad cultural en un marco de respeto y coexistencia.

Igualmente, Navarro y Cuchillo (2020), descubrieron que la incidencia del proyecto pedagógico de cabildo escolar en la conservación de la cultura, identidad y gobierno propio de los jóvenes indígenas de la I.E Técnica Ambaló en Silvia Cauca, es crucial. Este proyecto contribuye significativamente al fortalecimiento de los saberes culturales, usos y costumbres de cada pueblo, fomentando la formación de sujetos políticos con la capacidad de transformar su entorno. Las habilidades de liderazgo desarrolladas en estos jóvenes aportan a la preservación de la identidad y la práctica de los pensamientos ancestrales, desde un enfoque colectivo que beneficia a todos los cabildantes.

López (2018) investiga el significado de la expresión *minga* en las dimensiones de la vida cotidiana del pueblo indígena Pastos, Colombia. A través de una investigación etnográfica que utiliza técnicas de recolección de información como el diario de campo y el ejercicio de acción-participante. Los hallazgos del autor revelan que la *minga*, aunque actualmente se ve influenciada por la lógica del capitalismo, y está perdiendo relevancia como mecanismo de beneficio común dentro del tejido social, sigue siendo un principio vital en la comunidad. La *minga* proporciona espacios de encuentro y participación que reavivan la memoria histórica y fortalecen la construcción de identidad colectiva, asegurando que las prácticas culturales y sociales continúen vivas a pesar de las presiones externas.

Adicionalmente, Montenegro (2023), subraya la importancia de la relación armónica entre los espacios sagrados compartidos entre generaciones para transmitir los saberes y tradiciones culturales. El diálogo intergeneracional se presenta como un escenario esencial para la preservación de la cosmovisión del pueblo Pasto. Concluye que estas experiencias son significativas y asimiladas por cada individuo, reconociendo la importancia de mantener viva en la memoria de los jóvenes los aspectos culturales que dan sentido colectivo a las prácticas y saberes ancestrales. Este proceso asegura que la cultura perdure en el tiempo, fortaleciendo la identidad y la cohesión comunitaria frente a los desafíos contemporáneos.

No obstante, aunque los estudios previstos han sido valiosos, es esencial integrar teorías fundamentales como el colonialismo, la identidad y la violencia epistémica, para proporcionar un marco más completo y comprensivo. Mignolo (2020a; 2020b) manifiesta que existe una lógica de control y un sistema de dominación impuesto por el pensamiento europeo. Este sistema no se limita a ser un ente colonizador político de territorios, sino que extiende sus tentáculos a través de lógicas de opresión que

originan e imponen una jerarquía social, económica, política y cultural dentro de nuestro territorio sudamericano. Dentro de lo que denomina la “matriz colonial” (Mignolo, 2010), emerge una Colonialidad del Ser, donde se relaciona la subjetividad del individuo con la negación y subalternación de otras formas de conocimiento que aún existen y persisten en nuestra sociedad.

Este pensamiento colonial está arraigado profundamente en nuestros tiempos. El espacio de resistencia frente a este imaginario colonialista opresor es el sistema educativo. Este sistema es entendido como un espacio donde se construyen y conforman subjetividades, un lugar donde opera la colonialidad del saber. En este entorno, se construyen y reproducen, o se resisten y confrontan, las relaciones de colonialidad con los educandos.

Por otro lado, Rivera Cusicanqui (2011) desarrolla el concepto de identidad como resultado de las luchas y resistencias sociales que afrontan las diversas comunidades frente al pensamiento y la cultura colonial de occidente. Para ella, reconocernos y reconocer el proceso histórico de colonización es parte fundamental de la sociedad inclusiva en la que vivimos actualmente. Ya no habría “indios” colonizados, sino seres humanos iguales en sus derechos, tanto como trabajadores y libres para construir su propio destino (Rivera Cusicanqui, 2007; 2011; 2018).

Sumado a esto, Spivak (2011), presenta un imaginario de violencia epistémica. Este concepto refiere al deseo de imponer nuestra propia manera de entender y formular el conocimiento al otro. Un claro ejemplo de esta dinámica se observa en los colonizadores europeos, cuya dominación colonial se manifestaba a través de discursos diseñados para racionalizar y justificar su control. Estos discursos construían formas específicas de ver y entender otras sociedades y culturas, moldeando la percepción de la realidad para legitimar la opresión (Spivak, 2020; Spivak, 2021; Spivak y Mascot, 2022). La mayor parte de los teóricos postcoloniales coinciden en que la historia no es una producción imparcial de conocimientos, sino un proceso de violencia epistémica, una construcción interesada en presentar una representación determinada de un objeto que puede no tener existencia empírica al margen de esa representación.

Esta violencia epistémica se compone de una serie de discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran epistemologías alternativas y buscan negar la alteridad y subjetividad de los otros, perpetuando así la opresión de sus saberes y justificando su dominación (Spivak, 2011). Es una violencia ejercida por regímenes autoritarios a través de la represión epistemológica, denigrando e invalidando los conocimientos propios de otros a partir de determinados sistemas discursivos universales que se reinventan para mantener su hegemonía.

En un marco colonial, neo- o post-colonial, esta violencia se manifiesta en la condena del saber y las prácticas de los pueblos indígenas a una existencia epistémica derivada y sometida. Esto se logra mediante estrategias como la contraposición entre formas indígenas de conocimiento y el saber científico, considerado supuestamente el más verdadero; el equiparar la alteridad con la ignorancia; y el ocultar, negar y vaciar de cualquier significado legítimo las formas indígenas de saber, calificándolas como infantiles o supersticiosas (Pulido, 2009).

Stavenhagen (1988; 2001) define que la identidad indígena no se limita a la auto adscripción individual, sino que se manifiesta en contextos históricos, políticos y culturales específicos y cambiantes. Un elemento fundamental en esta ecuación es la pertenencia a la comunidad indígena, la cual ha sido tradicionalmente el *habitus*, el espacio social de los pueblos indígenas en el continente. Las comunidades indígenas constituyen pequeños universos sociales con su propia organización, costumbres, tradiciones, redes sociales y prácticas culturales, que las distinguen de otras entidades y tipos de asentamientos. Estas comunidades son fuentes de derechos y obligaciones para sus miembros, especialmente cuando poseen una base territorial propia que las vincula con la tierra, el espacio geográfico específico y los recursos naturales locales (Stavenhagen, 2010). Esta conexión territorial no solo refuerza la cohesión comunitaria, sino que también sostiene la identidad cultural y los modos de vida tradicionales, creando un vínculo inquebrantable con la naturaleza y el entorno.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló en el Resguardo Indígena de San Juan perteneciente al gran territorio de “Los Pastos” en Ipiales, Nariño. Desde una perspectiva cualitativa de corte hermenéutico. Este enfoque permite comprender e interpretar la realidad a partir de las percepciones, experiencias, interacciones y vivencias cotidianas del grupo de estudio. La hermenéutica se apoya en la fenomenología, ya que entiende el comprender como un fenómeno cuyo propósito es encontrar el sentido del de lo expresado desde la noción amplia del lenguaje (Arteta Ripoll, 2017). Se utilizaron documentos curriculares oficiales sobre la educación propia de las comunidades indígenas y el Plan Educativo Territorial (PET) como soporte textual. Los instrumentos de recolección de información incluyeron conversaciones grupales, diarios de campo, grupos y talleres de técnicas expresivas. Esto último, siguiendo elementos metodológicos que ya han demostrado su efectividad para trabajar con comunidades indígenas (Few *et al*, 2021; Armijos *et al*, 2023). El análisis de contenido se realizó mediante una matriz de doble entrada, una herramienta que permite organizar y analizar la información en dos ejes: vertical y horizontal. Este

enfoque genera un cruce de conceptos, palabras clave y categorías, resultando en una intersección de columnas que proporcionan los resultados de la investigación (Sánchez Carmona, 2018).

La investigación involucró a 24 estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Microempresarial Los Andes, ubicada en la Vereda Laguna de Bacca, municipio de Ipiales. Se efectuó en tres fases. La primera fase consistió en la identificación del problema de investigación, la delimitación del tema de interés y el diseño de objetivos generales y específicos. Se realizó un rastreo de antecedentes a nivel internacional, nacional y local, acompañado de una revisión bibliográfica exhaustiva. En la segunda fase, se seleccionaron y aprobaron los instrumentos para recopilar información. Se llevó a cabo el trabajo de campo. La información recopilada se sistematizó y se complementa con una revisión bibliográfica continua. La tercera fase implicó el análisis de la información utilizando la matriz de doble entrada, evaluando tanto las categorías. Se interpretaron los fenómenos observados durante los talleres programados y se realizó una revisión bibliográfica adicional para consolidar el documento final. Los talleres de técnicas expresivas empleados fueron:

Taller de Música: El objetivo fue sensibilizar el sentir indígena a través de ritmos y letras musicales que evoquen la conexión con el territorio. De manera que, se inició con la actividad “Repite el ritmo”, donde los estudiantes replicaban y añadían ritmos, desafiando su memoria y atención. Durante el desarrollo del taller, cada estudiante se identificó con canciones como *La danza de males*, *Himno a la guardia CRIC* y *La danza andina*, describiendo fácilmente los instrumentos utilizados. Finalmente plasmaron sus ideas en “Escribo lo que siento”. La cual, incentivó a los estudiantes a reflexionar sobre sus sentimientos y la identidad indígena.

Taller de Teatro: El objetivo fue representar según sus vivencias, las distintas celebraciones cósmicas realizadas en su comunidad. Así pues, se inició con la dinámica “Historia grupal”, donde los estudiantes construyeron colectivamente una historia libre. Seguidamente y en grupos de trabajo, representaron obras teatrales correspondientes a las cuatro (4) fiestas cósmicas: el Pawkar Raymi, Inti Raimy Kolla Raimy y el Kapak Raimy. Se les proporcionó tiempo para organizar escenarios, personajes y libretos. La actividad final, “Nube de palabras”, permitió a los estudiantes definir conceptos clave, creando una representación gráfica de sus respuestas.

Taller de Tejido: El objetivo fue compartir experiencias y saberes en una minga de pensamiento sobre la importancia del ser indígena hoy. Iniciado con la dinámica “Pasando el gesto” la cual, les permitió integrarse y reconocer la importancia del trabajo en equipo. El taller se desarrolló en

la creación de pulseras y el minguiar la palabra alrededor del sentir indígena. La reflexión final, “Teje la red”, consistió en una actividad grupal donde, mediante una bola de lana, los estudiantes formaron una red de aprendizajes, respondiendo a preguntas sobre sus experiencias y la identidad indígena.

Estos tres encuentros expresivos fueron definidos con base en el análisis de contexto efectuado en el grupo focal, así como la relevancia que han demostrado los procesos artísticos en el trabajo con comunidades indígenas y jóvenes, siguiendo así los elementos planteados por Donoso López (2020), Soler y Giordano (2021), así como Restrepo (2023) quienes han enfatizado a través de sus investigaciones que una metodología centrada en las artes permite una expresión auténtica por parte de quienes la vivencian.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El colonialismo como una de las categorías de la investigación, permite entender el sistema de dominación que los pueblos indígenas han sufrido milenariamente hasta la actualidad. En este sentido se ha posicionado la cultura occidental - europea como única, verdadera y confiable; dejando atrás la cosmovisión, la pervivencia, los usos y costumbres de comunidades indígenas que han logrado resistir a la barbarie oscurecida.

“La colonialidad opera en todas las *ausencias* que jalonan el relato consagrado de la modernidad europea; todas aquellas experiencias y perspectivas que fueron silenciadas, oscurecidas” (Mignolo, 2007, p. 17). “Es muy importante, en este caso, observar la consistencia pasiva del tiempo verbal: *oscurecidas* (y no “oscuras”); es decir, fueron marginadas, acalladas, pisoteadas por los dominadores. La Historia de Europa (escrita con hache mayúscula, claro, porque era ella la única historia verdadera) se trazaba como una línea evolutiva y endógena que atravesaba (en un glorioso camino hacia la culminación de sí misma) los siguientes puntos álgidos: Grecia-Roma-Cristianismo-Renacimiento-Reforma-Ilustración”. (Dussel, 1999, p. 147). Enrique Dussel ha insistido mucho en esta cuestión. “De acuerdo con este paradigma, Europa poseía características *internas* excepcionales que le permitieron superar, a través de su racionalidad, a todas las demás culturas” (Dussel, 1999, p. 147).

El colonialismo, se puede ver reflejado en las siguientes expresiones de los estudiantes, frente a la pregunta ¿La música hace parte del ser indígena hoy? “No porque ahora ya salieron nuevas canciones como el reggaetón, guaracha” (TM, marzo, 2024). En esta afirmación de los estudiantes, se evidencia que la modernidad en el contexto musical, el dinamismo y la facilidad de acceso a las redes sociales ha logrado socavar y olvidar los ritmos musicales tradicionales del pueblo indígena Los Pastos. Ahora bien, el sistema colonizador ha llegado hasta el corazón de las familias acaparando su tiempo y espacio en un aparato electrónico, dejando vacío de sentimientos y emociones que evoca una canción, una conversación ¿Qué sentimos? “Nada que sentí.” (TM, marzo, 2024). Desde esta perspectiva de la lógica de opresión, surgen respuestas un poco conmovedoras que afirman la idea que se nos está robando la esencia de sentido y toda una vida de momentos, costumbres y lenguajes propios. “Yo no sentí nada porque no me gusta esa música. No porque hoy en día los jóvenes ya no escuchamos la música tradicional y ya se han perdido las costumbres y sobre la música de antes.” (TM, marzo, 2024). “Unos de los primeros signos de modernidad hacen alusión cuando América se constituyó en el primer espacio / Tiempo de un nuevo patrón de vocación mundial”. (Quijano, 2014).

En el taller de teatro se evidencian muestras imperantes de colonialismo, “Yo aprendí, nuevas cosas, cosas que nunca había conocido, como adorar al taita sol, taita luna, eso” (TT, marzo, 2024). Estas afirmaciones planteadas por los estudiantes, denotan que las costumbres y tradiciones de pueblos originarios han sido reprimidas, reemplazadas y olvidadas. “Yo aprendí, dos cosas más, el pawkar raimy y el kapac raimy, que nunca las hemos visto aquí, que son nuevas.” (TT, marzo, 2024). En este sentido se evidencia un colonialismo basado en el cambio cultural, en respuesta también de una pérdida de identidad en jóvenes que “deberían” absorber todo el conocimiento de mayores del reguardo. Mayores que se consideran como pilares fundamentales en la transmisión oral de conocimiento. Es necesario mencionar que a pesar de que algunos jóvenes desconocen las fiestas tradicionales de su pueblo, se interesan por aprender, escuchar y representar con toda la dignidad y honor sus tradiciones. “Aprendí lo que nunca había sabido del pawkar raimy de los alimentos que se coge” (TT, marzo, 2024). Quizás esta muestra de compromiso es el inicio de un camino dirigido de mayores y mayores, docentes y directivos docentes para canalizar la energía y disposición de estos jóvenes y así cultivar en ellos la cultura y tradición como forma de vida y orgullo de un país.

El tejido es considerado para los pueblos indígenas como el nudo que permite la unión, esperanza y registro de lo que es ser indígena hoy; así

mismo la comunicación con el mundo exterior. Inicialmente las mujeres de la comunidad son las portadoras de este conocimiento ancestral. Sin embargo, hoy por hoy los jóvenes indígenas no se interesan por esta actividad, ya que su tiempo libre lo usan para estar enterados del diario consumismo de la humanidad.

El taller de tejido con los estudiantes, dejó resonancias como: “Aprendí cosas que no conocía entre los antepasados y eso, y también el tejido se ha ido perdiendo”. (TJ, marzo, 2024). Esto demuestra una pérdida de identidad por las actividades ancestrales, a diferencia de un creciente interés por las actividades de occidente que han operado desde la colonia. “Sisas, yo solo puedo coser los pantalones. Ya no le dan importancia, ya pues, ahora ya todo lo mandan hacer a la máquina. Ahora ya no es lana de oveja, ahora ya es tela. Sisas, de veras. Por eso, ahora las ruanas salen chafas, se rompen de una”. (TJ, marzo, 2024). Este sentir de los jóvenes evidencia la importancia que es para ellos la memoria de sus antepasados y en el presente la recuperación y el fortalecimiento de la cultura indígena de Los Pastos. Momento a momento los jóvenes sienten la voluntad y energía de seguir recordando y trabajando en su memoria cultural, pese a todo el sistema estereotipado y dominante del colonialismo. En este sentido, reconocen también la importancia de que estos espacios son necesarios en la estructura y base de su pueblo indígena y proceso escolar. “Aprendí a convivir más con mis compañeros, sino sólo estaba en el cel.” (TJ, marzo, 2024).

“Pues yo aprendí a valorar estas actividades, estas cosas que podemos hacer ya que aún hay personas que no recuerdan todavía estas cosas, que ya están más acostumbrados a lo moderno, que ya no recuerdan este tipo de cosas, porque solo se la pasan en el celular. Me parece muy chévere recordar nuestras costumbres y nuestras tradiciones” (TJ, marzo, 2024).

La segunda categoría de análisis “Violencia Epistémica” permite entender la opresión y dominación del conocimiento del mundo occidental con las demás formas de concebir los fenómenos del mundo.

La violencia epistémica la constituye una serie de discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran las epistemologías alternativas y pretenden negar la alteridad y subjetividad de los otros de una forma que perpetúa la opresión de sus saberes y justifica su dominación. Esto es, violencia ejercida por regímenes autoritarios a través de la

represión epistemológica ejercida sobre los otros mediante la denigración e invalidación de sus propios saberes a partir de determinados sistemas discursivos universales que representan y reinventan para sí mismos. En un marco colonial (neo- o post-colonial) esta violencia funciona para condenar el saber y las prácticas de los pueblos indígenas a una existencia epistémica derivada y sometida, condena que se produce a través de estrategias como la contraposición entre formas indígenas de saber y saber científico, que es supuestamente el más verdadero; el equiparar la alteridad con la ignorancia; o el ocultar, negar y vaciar las formas indígenas de saber de cualquier significado legítimo, y calificarlas a continuación de ser infantiles o supersticiosas. (Pulido, 2009).

En este sentido la violencia epistémica se muestra en la investigación como ese afán de conocimiento y el paralelo deseo de imponer nuestra propia manera de entender y formular el conocimiento al otro. La violencia epistémica hace referencia a las prácticas y discursos que invisibilizan, descartan y silencian los saberes y las experiencias de ciertos grupos sociales. Inicialmente en el taller de música y la interacción de las docentes, con los estudiantes se permitieron expresar. “La actividad me pareció fascinante por nos ayuda a las personas a hablar” (TM, marzo, 2024) En este sentido este taller permitió traer a la memoria sonidos, recuerdos, aromas; “Yo aprendí que estas fiestas son muy importantes y así podemos recordarlas y nunca olvidarlas y así para que no se vayan perdiendo las tradiciones y esas cosas” (TM, marzo, 2024).

“La violencia es una manifestación tan antigua como el hombre y presenta múltiples manifestaciones en la vida individual, interpersonal y colectiva” (Pulido, 2009). Es así como existe una barrera social, política o educativa que limita la expresión de los jóvenes “Yo aprendí que entre todos unidos podemos hacer más cosas, nos podemos divertir y conocemos más sobre nuestras fiestas que hacen en nuestra vereda y en la región” (TT, marzo, 2024). De igual forma se brindó un espacio importante para recrear las tradiciones que quizás se han olvidado en el oscuro viaje de la cotidianidad. “Yo aprendí del pawkar raimy y de lo que se puede compartir todavía” (TT, marzo, 2024). En esta categoría los estudiantes también resaltan la importancia de reunirse para conversar y mingar la palabra “Yo aprendí a convivir con todos en armonía, también aprendí a saber más sobre las culturas indígenas y pues que nos queda una linda experiencia de esto” (TT, marzo, 2024). Así mismo estos momentos han permitido aprendizajes. “Yo aprendí, a nunca olvidar las culturas que nos dejan

nuestros ancestros y también aprendí a ser más creativo” (TT, marzo, 2024).

La cultura de occidente ha minado tanto nuestro pensamiento que nos han hecho creer que los ancestros y su legado, hoy por hoy no son importantes; motivo por el cual este conocimiento se va reduciendo y finalmente olvidando. “Sí, porque ya no se encuentran casi cosas tejidas porque ya todo se hace en máquina” (TJ, marzo, 2024). Pese a este panorama el conocimiento (sentí – pensar) aún se puede recuperar, conservar y practicar. “Yo aprendí del pawkar raimy y de lo que se puede compartir todavía” (TT, marzo, 2024).

La violencia epistémica se constituye de discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran las epistemologías alternativas y pretenden negar la alteridad y subjetividad de los Otros de una forma que perpetúa la opresión de sus saberes. (Spivak, 2003, pag. 260). Sin embargo, el tejido y la memoria para los estudiantes es una forma de resistencia ante este modelo de dominación. “Yo aprendí, de que tenemos que recordar nuestras fiestas para que no se vayan perdiendo” (TT, marzo, 2024).

El tejido tiene relación con nosotros hoy, porque así pues ya podemos ir aprendiendo más cosas de las que hacían antes, no podemos perder la costumbre de hacer esto e ir a comprar, sino nosotros mismos hacerlas. También, el tejido nos ayuda a hacer nuestras propias ropas para no tener que ir a comprar. (TJ, marzo, 2024).

En un marco colonial (neo- o post-colonial) esta violencia funciona para condenar el saber y las prácticas de los pueblos indígenas a una existencia epistémica derivada y sometida, condena que se produce a través de estrategias como la contraposición entre formas indígenas de saber y saber científico, que es supuestamente el más verdadero; el equiparar la alteridad con la ignorancia; o el ocultar, negar y vaciar las formas indígenas de saber de cualquier significado legítimo, y calificarlas a continuación de ser infantiles o supersticiosas. (Spivak, 2003, pag. 260). Los jóvenes indígenas, manifiestan en contraposición al sometimiento del sistema seguir cultivando su cosmovisión como pueblo indígena “Yo aprendí las distintas tradiciones que teníamos nosotros en nuestra comunidad, también aprendí a que no tenemos que hacer perder nuestras tradiciones, tenemos que seguir lo que éramos antes, seguir cuidando esta tradición” (TJ, marzo, 2024).

El taller de tejido permitió entrelazar una red de aprendizajes y desaprendizajes que permiten, soportar y estructurar el legado indígena.

“Sí, porque, las cosas que se tejen en guanga ya no es con la tela de ahora, por eso es caro, los bolsos. Los muchachos ya no tejen porque no hay personas que nos enseñen” (TJ, marzo, 2024).

Yo aprendí sobre cómo se hacen lo que es la fiesta, recordar esas tradiciones que antes hacían como, el aprender a tejer que antes los mayores hacían sus ropas para los bebés y entonces es aprender a recordar lo que se hacía antes (TJ, marzo, 2024).

La configuración identitaria de los pueblos indígenas es el resultado de luchas y resistencias constantes frente a un pensamiento occidental que niega la existencia de pensamientos y tradiciones otras, que agrupan conocimientos para la vida. Imponiendo formas de existir ajenas, que la Corona Española logró instaurar. (Harambour y Bello, 2020; Bedoya, 2022). Sin embargo, durante el caminar del tiempo, las comunidades indígenas han subsistido y pervivido dentro del territorio, haciendo de este un proceso de vida, en el cual los conocimientos que cada uno tiene, enseñan y producen otros conocimientos necesarios para vivir el mundo que se comparte, que se complementa y que se armoniza con los otros.

Así pues, el ser y el sentirse indígena, se manifiesta y se contextualiza en el territorio donde se guarda y se camina la memoria de las generaciones pasadas y las futuras. Esta conexión territorial no solo refuerza la cohesión comunitaria, sino que también sostiene la identidad cultural y los modos de vida tradicionales, creando un vínculo inquebrantable con la naturaleza y el entorno (Stavenhagen, 2010). De tal forma que, la identidad indígena, como una de las categorías de esta investigación es reconocida y valorada en las distintas expresiones que los estudiantes manifestaron frente a preguntas como: ¿Qué relación tiene el tejido con el ser indígena hoy? “la relación que tiene, es que estas eran costumbres de nuestros ancestros de nuestros abuelos, las cuales podemos ir recordando por medio de estas actividades, para no perder nuestras costumbres, para no olvidarlas, podemos enseñarlas a las demás personas que no conozcan o de otros lugares, pues así, seguir recordando nuestras costumbres, por ejemplo, el tejido que era muy importante antes para la ropa y así entre otras cosas” (TT, marzo, 2024). En esta afirmación, el estudiante reconoce su origen y dignifica las costumbres de su comunidad como un escenario del ir y venir, del aprender y desaprender en la coexistencia con el otro. “Aprendimos a convivir entre todos y pues tanto como nosotros sabemos que nosotros somos indígenas y pues también que no perdamos las costumbres de nuestros mayores y así podamos convivir entre todos” (TT, marzo, 2024).

El tranzar (como elaboración) y el refrescar (como recordar) la palabra, frente a las subjetividades que deviene del sujeto sensible alrededor de

identidad indígena, se evidencian en el desarrollo de los distintos talleres. “Ser indígena hoy es vivir en el territorio. Ser indígena hoy ya casi no es reconocible en estos tiempos. Pero ser indígena también es la comida que tenemos y hacemos las costumbres” (TM, marzo 2024). Esa armonía y equilibrio entre el ser y la naturaleza de acuerdo a los saberes ancestrales, agrupados por la Ley de origen:

Es la espiritualidad del Pueblo Pastos, la sagralidad porque esta expresa los cimientos de la interrelación del hombre y de la naturaleza y por tanto la forma del control cósmico, dado que la sagralidad y el respeto que se le obedece a la madre naturaleza como gestora de vida. (Ley Interna Cabildo Indígena los Pastos San José del Pepino [CPSJP], 2020, p. 10).

Son las que perduran con el tiempo como expresión de resistencias culturales. “Porque vivo en Nariño que hace parte del territorio indígena de Los Pastos, por nuestras comidas típicas como el cuy, el choclo, las habas. Otros por las danzas y rituales, por nuestros apellidos, nombres que a la mayoría nos representan como indígenas por ser propios de un lugar. Las vestimentas nos recuerdan las culturas” (TM, marzo 2024). Asimismo, “Yo aprendí que no hay que darme pena de mi cultura y que soy indígena al 100%. (TT, marzo 2024).

En ese sentido, los estudiantes identifican la necesidad de reconocerse como indígenas en la cotidianidad, siempre y cuando en la misma, se configure los dispositivos para ello. Tal como lo expresan en el taller de teatro. “Yo aprendí que estas son fiestas como sagradas para adorar a nuestros. a los dioses indígenas que nos ayudan en nuestras vidas por ejemplo para las cosechas y en todas esas fases de la vida que tenemos, también aprendí que son fiestas muy importantes para nuestra comunidad por lo cual debemos respetar y tenerlas en cuenta siempre, también que estas fiestas deberíamos celebrarlas todos los años y pasarlas de generación en generación para que estas culturas no se olviden” (TT, marzo, 2024) “Yo aprendí sobre la importancia que tiene las fiestas cósmicas, del kolla raimy aprendí sobre las fases lunares que cada periodo tiene una fase lunar, como cortarse el cabello. También, algunos cultivos, que son importantes para nosotros como indígenas”. (TT, marzo, 2024).

De manera que, la investigación permitió identificar un terreno fértil para la construcción de la identidad indígena. Aquí, el centrar el sujeto sensible se convierte en un elemento fundamental. No hablar de música, teatro y tejido como posibles prácticas indígenas, vivirlas en el presente es el camino. En efecto, los mundos que germinan en el ser indígena hoy, son

una lucha contra el escenario pedagógico tradicional, que condiciona las subjetividades propias en el ejercicio del intercambio de sabidurías, tradiciones y culturas ancestrales que emergen desde el territorio. “Ser indígena hoy no es ser como los tiempos de antes, no tenemos que cumplir tradiciones solo necesitamos no olvidar nuestras raíces y no avergonzarnos de los que somos y venimos”. (TM, marzo, 2024).

En definitiva, la construcción de identidad indígena desarrolla y fortalece conocimientos, saberes, sentimientos, prácticas y pensamientos vivenciales que garanticen la pervivencia y permanencia de los pueblos. Ello, alejado de la colonialidad de pensamientos procurando salvaguardar prácticas y pensamientos propios. “Aprendimos a convivir entre todos y pues tanto como nosotros sabemos que nosotros somos indígenas y pues también que no perdamos las costumbres de nuestros mayores y así podamos convivir entre todos”. (TT, marzo 2024). “Que no tenemos que olvidar nuestra cultura, es porque nos dejan un mensaje muy bonito nuestros ancestros, porque esto va de generación en generación”. (TT, marzo 2024). “Yo lo resumí en tres palabras: amor, antigüedad y respeto. El amor es porque, pues yo vuelvo a sentir como algo de cariño con estas cosas para volverlas hacer. En antigüedad, es como recordar lo que hacían nuestros ancestros para conseguir su dinero o para sobrevivir. Y el respeto, respetar a nuestra cultura, a nuestros compañeros, a las profesoras y sí me pareció muy bonito porque aprendemos más cosas” (TT, marzo, 2024).

CONCLUSIÓN

Indagar sobre el ser indígena hoy en estudiantes de la Institución Educativa Microempresarial los andes, perteneciente al Resguardo indígena de San Juan, nos llevó a comprender y reconocer nuestras raíces indígenas en la vivencia y en la memoria, que no son solo recuerdos, sino, es la célula viva de conocimientos. Fue así, como a través de mingas de pensamiento y de trabajo, dentro de un marco actual de entendimiento occidental, quisimos construir camino y trenzar experiencias en el desarrollo y fortalecimiento de identidad, recreados y refrescados a través de la palabra.

Con ello, reconectamos con nuestras raíces, toda vez que, nos permitió hallarnos en los saberes de mayores y mayores que han sido transmitidos como escritura viva a las generaciones que están y estarán en el tiempo delantero como proceso en la construcción de la cosmovisión, la cual permite visionar la vida como indígenas en dialogo intercultural con otros pueblos. Nuestros hallazgos subrayan que el ser indígena hoy, es reconocernos en la cotidianidad de la vida, la vivencia y el caminar del territorio, es convivir y pervivir en comunitariedad que hace visible las diferentes maneras de aprendizaje en beneficio del buen vivir.

Y es aquí, donde la educación debe generar estrategias y acciones comunitarias, teniendo presente que el “ser indígena hoy no es ser como los tiempos de antes, no tenemos que cumplir tradiciones solo necesitamos no olvidar nuestras raíces y no avergonzarnos de los que somos y venimos” (TM, marzo, 2024).

La educación propia es una educación de sentidos, de experiencias, de palabra, de acción, de ejemplo, de respeto y de amor. Es una educación que trasciende más allá de las cuatro paredes del aula escolar, donde los saberes de los y las mayores conducen el camino y orientan el desarrollo. Sin embargo, la cultura de occidente se ha inmiscuido en los contextos educativos propios reduciendo la práctica de tradiciones y fomentando cada día la teoría y conceptualización. De esta forma se cae en el error de llenar cuadernos con letras y tal vez con palabras sin sentido que demeritan la parte vivencial, la palabra del mayor, la minga en el colegio e incluso la gastronomía propia. Por consiguiente, las instituciones educativas deberían volver al pasado, volver a los pasos de sus mayores, volver a sentir el acobijo de familia y enseñar desde y para los lugares sagrados y el territorio. Hoy por hoy, los jóvenes indígenas están sometidos a avances tecnológicos que impiden el accionar comunitario. Sin embargo, este podría ser un campo de exploración donde se logre que todo el conocimiento vivido en el territorio sea transmitido e innovado con el objetivo de darse a conocer y fortalecer aún más su origen, permanencia y pervivencia.

De hecho, el ser indígena hoy quizás es un reto que los y las jóvenes deben enfrentar en todos los contextos de su vida. Sin embargo y en específico, el contexto educativo es un escenario de acción que posibilita o imposibilita el conocimiento, que ilumina o apaga el sentipensar de la cultura. De tal forma que la práctica pedagógica cumple un rol importante. En primer lugar, los docentes no pueden negar la tecnología como herramienta innovadora en el proceso educativo, por lo que, el quehacer pedagógico se debe encaminar en canalizar la curiosidad e interés de los jóvenes por los medios tecnológicos de comunicación. En este sentido, es potencializar la cultura indígena a través de aplicaciones, blogs, videos que permitan expandir su sentido y significado. Con ello el docente deja de ser protagonista y se convierte en un guía para que los jóvenes compartan sus experiencias y saberes de su cultura en medios locales, nacionales e internacionales, creando lazos de hermandad. Al mismo tiempo se construye un proyecto de vida que se materialice y sean ellos los futuros formadores de su comunidad.

La educación es un proceso dinámico que ha permitido el cambio de roles en el proceso de enseñanza. Por tal razón en esta nueva era tecnológica los docentes necesitan identificar y reconocer las otras formas

de comunicación, mediadas por las tecnológicas. De tal forma que los nuevos conocimientos no afloren desde la prohibición del uso de la tecnología sino de la pregunta ¿Qué podemos aprender por medio de este? El colonialismo se ve reflejado en la tecnología. Sin embargo, una estrategia para sorprender a los jóvenes indígenas y potencializar su cosmovisión, es a través del diseño de aplicaciones interactivas de su cultura y que pueda difundirse a otros espacios y a otros jóvenes propios y ajenos de la comunidad.

Es importante expresar que la educación es un proceso inacabado. Sin embargo, la educación propia de la cual emergen una cantidad considerable de sentimientos y pensamientos holísticos, surge la necesidad de crear, diseñar y ejecutar nuevas prácticas con jóvenes que lideren procesos comunitarios sin la necesidad de sentir en sus hombros la obligación, sino el orgullo imperante por representar su comunidad. Quizás se hace necesario un diagnóstico de los intereses actuales de los jóvenes indígenas y cómo estos se puedan materializar en herramientas que permitan la socialización general de la cultura.

LITERATURA CITADA

- Alarcón Meneses, L. A. (2016). En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo. *Historia Caribe*, 12(30), 51-79. <https://doi.org/10.15648/hc.30.2016.3>
- Armijos, M. T., Acosta, L. D., Calder, E. S., Gaviria, W., Giraldo, D., Pineda, J., Rabe, C., Sanaguano, P., & Zambrano, L. A. (2023). *Assuming Power in New Forms: Learning to Feel 'With the Other' in Decolonial Research. Challenging Global Development*, 165–192. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30308-1_9
- Arteta Ripoll, C. (2017). *Hermenéutica, pedagogía y praxeología*. Universidad Libre Barranquilla. <https://doi.org/10.18041/978-958-9145-69-2>
- Bada Laura, W. N. (2020). La invisibilidad y la identidad cultural en los estudiantes indígenas de la Amazonía. *Horizonte de La Ciencia*, 10(19). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.590>
- Barrero Cuellar, E. (2017). *La psicología como engaño ¿adaptar o subvertir?*. Ed: Cátedra Libre. ISBN: 978-958-98548-7-7. <https://www.alfepsi.org/libro-la-psicologia-como-engano/>
- Bazán, L.E. (2020). *La formación del entumecimiento: ensayo sobre los dispositivos de control del sujeto social*. Ed: Nómada e Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). ISBN: 978-607-98815-8-0. <https://doi.org/10.47377/YJXT5999>

- Bedoya Cortés, S. (2022). Proletariado, colonialismo e identidad: una mirada desde América Latina en el siglo XXI. *Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 160, 49–70. <https://doi.org/10.51378/realidad.v1i160.7512>
- Cabildo Indígena los Pastos San José del Pepino. (2020). *Ley interna*. Disponible en: <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/fortalecimiento-etnico/Documents/banco-2019/24.%20SAN%20JOSE%20DEL%20PEPINO%20-%20LEYINTERNA2020.pdf>
- Cawayu, A., & De Graeve, K. (2020). From primal to colonial wound: Bolivian adoptees reclaiming the narrative of healing. *Identities*, 29(5), 576–593. <https://doi.org/10.1080/1070289x.2020.1757254>
- Chavez-Dueñas, N. Y., Adames, H. Y., & Perez-Chavez, J. G. (2024). Anti-Colonial Futures: Indigenous Latinx Women Healing from the Wounds of Racial-Gendered Colonialism. *Feminist Liberation Practice with Latinx Women*, 69–84. <https://doi.org/10.4324/9781032632629-5>
- de Oliveira, J. E., Szekut, A. (2019). Invisibilidad indígena en la memoria de la colonización reciente de Paraguay. *Espaço Ameríndio*, 13(2), 41. <https://doi.org/10.22456/1982-6524.91106>
- Díaz Jaramillo, J. A. (2017). Anticomunismo y defensa del catolicismo en las protestas estudiantiles en Colombia (1945). *Historia Caribe*, 12(30), 145-177. <https://doi.org/10.15648/hc.30.2016.6>
- Donoso López, C. (2020). Danza-teatro: corporeidades y uso del espacio escénico. Tsantsa. *Revista de Investigaciones artísticas*, (8), 35–44. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/3078>
- Dussel, E. (1999). Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad. En *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, editado por Santiago Castro-Gómez, Óscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides, 147-161. Bogotá: Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriano. ISBN: 958-683-125-6
- Few, R., Ramírez, V., Armijos, M. T., Hernández, L. A. Z., & Marsh, H. (2021). Moving with risk: Forced displacement and vulnerability to hazards in Colombia. *World Development*, 144, 105482. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105482>
- Gómez Nadal, P. (2017). *Indios, negros y otros indeseables. Capitalismo, racismo y exclusión en América Latina y el Caribe*. Ed: Abya-Yala. ISBN: 978-9942-09-464-3.

- Guerrero C., F., (2017). Transformaciones territoriales en la Amazonía: indígenas, campesinos, fronteras y colonización. *Eutopía: Revista de Desarrollo Económico Territorial*, (12), 7-21. <https://doi.org/10.17141/eutopia.12.2017.3134>
- Harambour, A., & Bello, Á. (2020). La Era del Imperio y el colonialismo poscolonial: conceptos para una historia de las “fronteras de la civilización” en América Latina. *Anuario Colombiano de Historia Social y de La Cultura*, 47(2), 253–282. <https://doi.org/10.15446/achsc.v47n2.86161>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Ed: Capitán Swing Libros. ISBN: 978-8412-28-184-2.
- Horbath, J. E. (2018). Indígenas en tres ciudades caribeñas del sureste mexicano: La Cuestión Indígena En *Las Ciudades de Las Américas*, 169–188. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn5tztr.12>
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Universitat Ramon Llull. <http://hdl.handle.net/2445/96984>
- López Cortés, O. (2018). Significados y representaciones de la minga para el pueblo indígena Pastos de Colombia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue3-fulltext-1353>
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. D. (2020a). A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 187–224. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.12>
- Mignolo, W. D. (2020b). *Memorias y reflexiones en torno de la de/colonialidad del poder*. Políticas de La Memoria. <https://doi.org/10.47195/20.683>
- Mignolo, W. D. (2020c). The Logic of the In-Visible: Decolonial Reflections on the Change of Epoch. *Theory, Culture & Society*, 37(7–8), 205–218. <https://doi.org/10.1177/0263276420957741>
- Molina Bedoya, V. A., & Tabares Fernández, J. F. (2014). Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis (Santiago)*, 13(38), 149–172. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000200008>
- Montenegro Bravo, X. (2023). *Relaciones intergeneracionales entre adultos mayores y adolescentes de la comunidad indígena del resguardo de Ipiales*. [Tesis de maestría]. Universidad de Nariño. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/13366>

- Navarro Reyes, L. F. & Cuchillo Tunubalá, M.S. (2020). *Incidencia de los cabildos escolares en la conservación de la cultura, identidad y gobierno propio de la comunidad ambualeña*. [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3778>
- Osorio Calvo, C. (2017). Religiosidad e identidad: La lucha indígena como resistencia territorial desde la Espiritualidad. *Revista Kavilando*, 9(1), 184-203. <https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/205>
- Pertegal Felices, M. L., Espín León, A., & Jimeno Morenilla, A. (2020). Diseño de un instrumento para medir identidad cultural indígena: caso de estudio sobre la nacionalidad amazónica Waorani. *Revista de Estudios Sociales*, 71, 51–67. <https://doi.org/10.7440/res71.2020.05>
- Proyecto Educativo Territorial P.E.T. (2022). *Institución Educativa Municipal Microempresarial Los Andes*.
- Pulido Tirado, G. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, 24(1), 173-201. <http://interfas.univ-tlse2.fr/sociocriticism/2326>
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6
- Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M., & Ayala, L. J. (2023). Currículo Contextualizado con Pertinencia Cultural para la Educación Infantil en Contextos Rurales. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 21(3), 119–138. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007>
- Reyna, M. H., & Cocom, J. A. C. (2021). “Ser o no ser indígena”: Oscilaciones identitarias dentro de la interculturalidad de Estado en México. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 26(1), 147–171. Portico. <https://doi.org/10.1111/jlca.12532>
- Rivera Cusicanqui, S. (2007). Décoloniser la sociologie et la société. *Journal Des Anthropologues*, 110–111, 249–265. <https://doi.org/10.4000/jda.2473>
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Ed: Tinta Limón. ISBN: 978-987-3687-36-5.

- Rodriguez Martínez, Y., & Jouault, S. (2021). Turismo e identidad maya: ser joven guerrero en el siglo XXI. *Península*, 16(2). <https://doi.org/10.22201/cephcis.25942743e.2021.16.2.80124>
- Rodríguez, L. G. (2017). Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983. *Historia Caribe*, 12(30), 179-210. <https://doi.org/10.15648/hc.30.2016.7>
- Sánchez, Carmona. M.L. (2018). *Las matrices o tablas de doble entrada: una aplicación práctica en las investigaciones de diseño*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://hdl.handle.net/11191/6373>
- Soler, C., & Giordano, M. (2021). Reinventar el pasado, transformar el presente: danzas, imagen y espejos entre los qom del Chaco argentino. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 16(2), 40–59. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-2.rtp>
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana De Antropología*, 39, 297–364. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>
- Spivak, G. C. (2020). The Left Reflects on the Global Pandemic and Speaks to Transform! *Journal of Bioethical Inquiry*, 17(4), 479–482. <https://doi.org/10.1007/s11673-020-10064-1>
- Spivak, G. C. (2021). How the heritage of postcolonial studies thinks colonialism today. *Janus Unbound: Journal of Critical Studies*. (1) 19-29. <https://doi.org/10.2021/ju.v1i1.2309>
- Spivak, G. C., Colpani, G., & Mascot, J. M. H. (2022). Epistemic daring: an interview with Gayatri Chakravorty Spivak. *Postcolonial Studies*, 25(1), 136–141. <https://doi.org/10.1080/13688790.2022.2030600>
- Spivak, G.C. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?*. Ed: El Cuenco de Plata. ISBN: 978-9871-77-210-0.
- Stavenhagen Gruenbaum, R. (1988). *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*. México: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, El Colegio de México. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0924449>
- Stavenhagen Gruenbaum, R. (2001). *La cuestión étnica*. El Colegio de México. ISBN/ISSN 968-12-1000-X.
- Stavenhagen Gruenbaum, R. (2010). *Los pueblos originarios: el debate necesario*. CLACSO. ISBN 978-987-23915-9-1.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

Zanolli, C. E. (2020). Reacomodamientos indígenas: Entre los comienzos de la colonización y la modernidad tardía. *Tiempo Histórico*, 19. <https://doi.org/10.25074/th.v0i19.1581>

SÍNTESIS CURRICULAR

Carolina Bambagüé Caicedo

Normalista Superior, Ecóloga y Especialista en Gestión del Recurso Hídrico, con maestría en Educación desde la Diversidad; actualmente estudiante de doctorado en Educación. Cuenta con una amplia experiencia como docente en la zona rural del municipio de El Tambo, Departamento del Cauca. Ha participado como ecóloga en proyectos con el ministerio de minas y ministerio de ambiente en el consejo regional indígena del cauca (CRIC). Su dedicación también ha incidido en proyectos ambientales - sociales con niños y jóvenes. Su desempeño se ha relacionado con el conocimiento científico, pedagógico y social con el propósito de promover una educación equitativa y sostenible. Correo electrónico: carobc14@gmail.com ORCID: 0009-0003-7503-8628

Viviana Marisol Ortega Chamorro

Licenciada en lengua Castellana con maestría en Educación desde la Diversidad, es Etnoeducadora en la Institución Educativa Microempresarial los Andes del Resguardo Indígena de San Juan, etnia Pasto. Con más de siete años de experiencia, ha contribuido en el trabajo comunitario para el fortalecimiento de la identidad indígena en niños y jóvenes. Destaca sus trabajos en proyectos comunitarios enfocándose en la construcción del buen vivir en el territorio. Correo electrónico: vivianaortega9302@gmail.com ORCID: 0009-0003-3416-3721

William Oswaldo Gaviria Gutiérrez

Psicólogo con maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, y candidato a PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina, es profesor tiempo completo de la Universidad de Manizales. Con más de diez años de experiencia, ha liderado procesos educativos, prevención de desastres y participación comunitaria. Destaca por su trabajo en proyectos de investigación en Colombia, Guatemala, Panamá, Brasil, México y otros países, enfocándose en desarrollo sostenible y dinámicas culturales. Correo electrónico: wgaviria@umanizales.edu.co ORCID: 0000-0003-4228-4665