

ETNOEDUCACIÓN CON ENFOQUE DECOLONIAL EN LOS COLECTIVOS INDÍGENAS: UNA APUESTA POR LA PAZ DE COLOMBIA¹

Ethnoeducation with a decolonial approach in groups
Indigenous people: a commitment
to peace in Colombia

Jhon Pablo Marin Yusti
Diego Javier Colonia Padilla
José Efraín Rivera Ocampo
Unidad Central del Valle del Cauca (Colombia)

JHON PABLO MARIN YUSTI

PSICÓLOGO DE LA UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO. ESPECIALISTA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI. DOCENTE TIEMPO COMPLETO - UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA. JPMARIN@UCEVA.EDU.CO. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-4642-7013](https://orcid.org/0000-0002-4642-7013)

DIEGO JAVIER COLONIA PADILLA

INGENIERO INDUSTRIAL DE LA UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA. ABOGADO Y ESPECIALISTA EN DERECHO CONSTITUCIONAL DE LA UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA. ESPECIALISTA EN DERECHO ADMINISTRATIVO DE LA UNIVERSIDAD DEL ROSARIO. MAGÍSTER EN DERECHO ADMINISTRATIVO DE LA UNIVERSIDAD LIBRE SECCIONAL PEREIRA. DOCENTE TIEMPO COMPLETO - UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA. DCOLONIA@UCEVA.EDU.CO [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9815-2261](https://orcid.org/0000-0001-9815-2261)

JOSÉ EFRAÍN RIVERA OCAMPO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES DE LA UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA. MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES-CALDAS. DOCENTE HORA CATEDRA - UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA. JRIVERA@UCEVA.EDU.CO [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-7097-3391](https://orcid.org/0000-0001-7097-3391)

-
- 1 Artículo derivado del proyecto de investigación La garantía de los derechos y la preservación de la Identidad Cultural Indígena en el Municipio de Tuluá (Valle del Cauca - Colombia) en proceso de ejecución dentro del programa de Derecho de la Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA

RESUMEN

Artículo de reflexión que describe el proceso de adopción institucional de la etnoeducación en Colombia y aborda distintas posiciones críticas sobre su forma de implementación.

Objetivo general: Describir el desarrollo histórico de la etnoeducación sus logros y desafíos, su articulación desde un enfoque decolonial y la urgencia del giro narrativo desde las voces de los actores, como alternativas para lograr una paz total desde los territorios.

Método: Se utilizó el enfoque cualitativo, con método de interpretación hermenéutico para el análisis e interpretación de la información y la realización del artículo de reflexión, desde un análisis crítico.

Resultados: Se abordan las percepciones de los estudiosos y los postulados emergentes y contrahegemónicos de las Epistemologías del Sur y el enfoque decolonial que proponen otras alternativas de educación para las minorías étnicas en Colombia. Finalmente, se describe como ejemplo ilustrativo de nuevos paradigmas y referentes profanos, como el Sumak Kawsay o Buen Vivir que forma parte del acervo cultural de los pueblos indígenas en Latinoamérica y se ha convertido en objeto de estudio de la academia con interesantes reflexiones para superar la actual crisis civilizatoria.

Conclusiones: Entre las conclusiones obtenidas se tienen: La etno-educación debería ser una propuesta concertada entre el Estado y las organizaciones ético políticas de las minorías étnicas, con miras a superar las diferencias y a adoptar con enfoque decolonial, una educación propia y multicultural como alternativa para lograr una paz estable y duradera en el país.

PALABRAS CLAVE: etnoeducación, Epistemologías del Sur, Enfoque decolonial, Sumak kawsay o Buen Vivir, proceso de paz.

ABSTRACT

Reflection article that describes the process of institutional adoption of ethno-education in Colombia and addresses different critical positions on its implementation. The general objective is to describe the historical development of ethno-education, its achievements and challenges, its articulation from a decolonial approach and the urgency of the narrative turn from the voices of the actors, as alternatives to achieve total peace from the territories. Method: The qualitative approach was used, with a hermeneutic interpretation method for the analysis and interpretation of the information and the realization of the reflection article, from a critical analysis. Results: The perceptions of scholars and the emerging and counter-hegemonic postulates of the Epistemologies of the South and the decolonial approach that propose other educational alternatives for ethnic minorities in Colombia are addressed. Finally, it is described as an illustrative example of new paradigms and profane referents, such as

Sumak Kawsay or Good Living, which is part of the cultural heritage of indigenous peoples in Latin America and has become an object of study of the academy with interesting reflections to overcome the current civilizational crisis. Among the conclusions reached are the following: Ethno-education should be a concerted proposal between the State and the ethno-political organizations of ethnic minorities, with a view to overcoming differences and adopting with a decolonial approach, a proper and multicultural education as an alternative to achieve a stable and lasting peace in the country.

KEYWORDS: *ethno-education, Epistemologies of the South, Decolonial approach, Sumak kawsay or Good Living, peace process.*

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es realizar una revisión teórica sobre el desarrollo de la etnoeducación en Colombia, a partir de los conceptos ético-filosóficos, políticos y sociales que la han enmarcado. Al ser una política educativa adoptada por el Estado colombiano, y desarrollada en la legislación, para prestar el servicio público de educación a los grupos con estatus étnico (indígenas y afrodescendientes)² ha transitado por distintos desplazamientos teóricos y conceptuales -en las fricciones que se presentan entre los colectivos étnicos y el gobierno- con aciertos y deficiencias que se precisan abordar.

El Estado acogió la educación diferencial como reconocimiento a las históricas demandas de las minorías étnicas en el país para atender la diversidad social y cultural de la nación, sin embargo, desde distintas posiciones críticas, que serán motivo de análisis, se observa que no se han cumplido las expectativas. Por otra parte, el actual Gobierno colombiano ha emprendido la iniciativa de lograr una paz total, después de siglos de conflicto interno a causa de los grupos armados ilegales. En este escenario, las minorías étnicas han sido uno de los sectores sociales más golpeados por la violencia estructural en el país, lo que amerita una revisión crítica de los programas, la educación impartida y el enfoque que dicha educación ha tenido, pues se precisa una educación para la paz y la convivencia.

Por su parte, los estudios de paz en perspectiva decolonizadora se orientan al reconocimiento de las distintas violencias que impactan de forma directa e indirecta la vida, armonía y equilibrio de los pueblos indígenas en sus territorios, debido a causas estructurales y sistémicas de larga data (Capera y Sandoval, 2021). El propósito es asumir los postulados de los expertos que han abordado el problema de la violencia en clave descolonizadora, y sugieren integrar los estudios de paces a los proyectos educativos como prerrogativa para lograr una paz estable y duradera en los territorios y comuni-

2 En Colombia existen 93 etnias indígenas diferentes y cinco raíces de grupos afrodescendientes.

dades indígenas, desde las voces de los actores, para la preservación de su cultura y formas de vida (Yagari, 2010).

La hipótesis inicial es que los modelos etnoeducativos han seguido sometidos a los paradigmas epistémicos y sociales que ha definido la institucionalidad --diseñados desde paradigmas coloniales- y se precisa revisar a fondo los programas, para considerar la viabilidad de integrarlos desde un enfoque decolonial, a su vez que implementar una educación verdaderamente diferenciada, o educación propia que involucre la cosmovisión (*Sumak Kawsay*), la lengua, la historia y la filosofía andina, que promueva el diálogo inter- y multicultural, con miras a la consolidación de la autonomía de las comunidades étnicas del país.

Los etnoeducadores, por su parte, están llamados a ser protagonistas en medio de las grandes encrucijadas modernas, a ser partícipes en la producción de conocimientos pertinentes, que generen las condiciones de posibilidad para superar la violencia y discriminación étnica en Colombia (Santos, 2017). Requieren, por tanto, una constante cualificación con respecto a los fundamentos epistémicos y teóricos que enmarcan el accionar de las ciencias sociales, y la apertura a nuevos discursos que están abriendo las fronteras epistémicas anteriormente rígidas y conservadoras, con postulados divergentes y contrahegemónicos que se inscriben en el contexto histórico y sociocultural del hemisferio y están tomando gran auge en América Latina y el Caribe (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

El artículo se realizó con el fin de lograr los siguientes **objetivos**:

1. Describir el desarrollo histórico (diacrónico) de la etnoeducación en Colombia, los principales logros y obstáculos que ha tenido.
2. Identificar los nuevos paradigmas educativos para América del Sur, entre ellos, las epistemologías del Sur como fundamento teórico de la propuesta.

3. Exponer la importancia de un enfoque decolonial en la educación propia de las comunidades indígenas, para lograr una paz estable y duradera en Colombia.

Método: Se utilizó el enfoque cualitativo, con método de interpretación hermenéutico para el análisis e interpretación de la información y la realización del artículo de reflexión, desde un análisis crítico. Revisión bibliográfica narrativa: Se efectuó una búsqueda bibliográfica de artículos, libros y textos originales publicados durante 2000-2023, y posteriormente se hizo el estudio exploratorio descriptivo llevado a cabo mediante la revisión de la literatura en los sistemas virtuales en las bases de datos SciELO, Redalyc, Dialnet, Scopus y repositorios académicos, usando los descriptores: Etnoeducación, enfoque decolonial, colectivos indígenas, paz en Colombia, Buen Vivir. Se analizaron programas educativos de los cabildos indígenas. Se realizó búsqueda avanzada y luego se verificó el cumplimiento de los criterios de exclusión e inclusión, para el posterior análisis y procesamiento de la información obtenida.

LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

El interés por implementar programas educativos diferenciales para las minorías étnicas en Colombia es de larga data, pero es en la década de los 70 del siglo pasado cuando se comienzan a desarrollar propuestas coherentes con su cultura y contextos particulares (Romero, 2002), así como acuerdos con la diversidad de grupos, dinámicas sociales y expectativas educativas. Entre los modelos más representativos que comenzaron a posicionarse en el ámbito nacional se pueden mencionar *la Educación Bilingüe, Educación Indígena, Educación Propia y etnoeducación* (Calvo y García, 2012).

El propósito de estas iniciativas ha sido el de construir un proyecto educativo en sintonía con las necesidades culturales y lingüísticas de cada colectivo o grupo étnico, sin embargo, “el mayor énfasis se puso en la agenda política de las organizaciones populares, caracterizada por metas de tipo contrahegemónico que busca-

ban arrebatar el control del aparato escolar de las manos del Estado y ponerlo en manos de las mismas organizaciones indígenas” (Romero, 2002, p. 344)

La idea de tener una educación propia surgió principalmente en la década de los 70, dentro de las mismas organizaciones indígenas, que demandaban del sistema educativo gubernamental el derecho a participar en el diseño y ejecución de cualquier proyecto educativo que se implementara en sus comunidades, y que debería ajustarse a su situación específica (Calvo García, 2012). Esta postura se justifica desde la urgencia de que los modelos educativos transitaran por un proceso de “socialización endógena, cuyo objetivo es la reafirmación de la cultura y la enseñanza de un modo de vida que les permita vivir y trabajar en la propia comunidad para garantizar la supervivencia de las comunidades” (CRIC, 1992)

Entre las distintas propuestas analizadas, la educación propia continúa siendo la de más acogida, puesto que las comunidades indígenas siguen en la búsqueda de la mejor alternativa para “definir, organizar y controlar la educación bajo sus propias dinámicas culturales y cosmovisión” (Calvo y García, 2012, p. 341). La educación bilingüe, por su parte, surge como respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas de tener un mayor control y autonomía de su educación, mediante la promoción del uso de la lengua materna como primera lengua en la escuela (Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC], 2018) para evitar su desaparición a causa del colonialismo histórico y de la injerencia cultural de la sociedad mayoritaria.

Se trata de una propuesta que toma distancia con respecto a la educación convencional, para recuperar tradiciones ancestrales, valores, creencias y costumbres propios de la historia y el acervo cultural que han tenido los colectivos indígenas, con el fin de que se convierta en un proceso de formación integral, que se ajuste a las dinámicas de la comunidad, la escuela, la cultura y por la reivindicación de derechos que reclaman las organizaciones étnicas en el país (Fuenmayor, 2011).

Estas iniciativas comienzan a ser acogidas por el Estado a mediados de la década de los 80, asumiendo la etnoeducación como

política estatal, con el fin de darles soporte legal e institucional a las iniciativas lideradas por las organizaciones indígenas desde la década anterior. En efecto, la etnoeducación comenzó a ser una política oficial del Estado colombiano a partir de 1985, reconociendo la necesidad de adoptar una educación diferencial a los grupos con estatus étnico; de esta forma, a comienzos de los 90 la etnoeducación también se extendió a los grupos afrodescendientes existentes en Colombia (Rojas, 2007).

Desde entonces, la etnoeducación ha sido administrada por el Ministerio de Educación Nacional, aunque en 2010 el Gobierno expidió el Decreto 2500, que posibilita la transferencia de la educación a las autoridades de los cabildos y resguardos indígenas. En este momento existen programas en 7 universidades para la preparación de etnoeducadores y una especialización en educación multicultural en la Universidad del Cauca.

No obstante, los logros jurídicos obtenidos no han sido del beneplácito de muchos colectivos étnicos en el país, toda vez que se trató de estandarizar y normalizar las diferentes perspectivas que existían en las décadas anteriores bajo la premisa de la integración de las minorías étnicas a la sociedad nacional en el marco del desarrollo del país, bajo el enfoque del “etno-desarrollo” que le dio la institucionalidad, desde una perspectiva sociocultural. En particular se considera que desde los inicios del presente siglo, “los modelos educativos diseñados para tomar en cuenta la diversidad cultural en Colombia han convergido hacia un asunto de tipo más académico, institucional y oficial, perdiendo el espíritu de lucha y resistencia que las caracterizó en los primeros años” (Calvo & García, 2012, p. 346).

En opinión de Calvo y García (2012), “el modelo de etnoeducación adoptado por el gobierno a mediados de los ochenta fue un dispositivo político estratégico usado para limitar las propuestas educativas propias indígenas debido a su naturaleza ideológica de resistencia comunitaria” (p. 347). En efecto, el proyecto educativo indígena como lo plantearon en la década de los 70 las comunidades indígenas no se limitaba a una propuesta académica o curricular, sino que surgió a partir de las plataformas y luchas sociales que

reclamaban una democratización de la educación, y que devenía de la construcción histórica de diversos proyectos sociales, culturales y políticos acordes a las necesidades de las distintas regiones del país (Sinigui y Henao, 2019).

La etnoeducación continuó siendo foco de debate entre las comunidades étnicas, que proponían revisar las limitaciones inherentes a un modelo enfocado al manejo de la diversidad cultural en la escuela, bajo criterios exclusivamente étnicos (Calvo y García, 2012). Desde distintos sectores ético-políticos comprometidos con los grupos étnicos se propuso retomar las propuestas iniciales, y asumir nuevos paradigmas y perspectivas que deberían ser adoptados para solucionar las deficiencias de una educación que debería surgir en el seno mismo de las comunidades (Jambaló, 2013). Paralelamente, se sugirió adoptar otras alternativas más contemporáneas, como *Educación Comunitaria*, *Educación Bilingüe Intercultural* y *Educación Multicultural*, que promuevan la interculturalidad, el diálogo de saberes y las relaciones intergrupales, conservando la identidad propia de cada etnia (Resguardo de Cumbal, 2012).

LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR: NUEVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Las Epistemologías del Sur surgen a principios del siglo XXI, como una forma de reclamo a la hegemonía de la ciencia moderna, y una propuesta para superar la racionalidad occidental con propuestas disidentes, contrahegemónicas y enfocadas hacia un proyecto de emancipación social y cultural que ha tomado gran auge en el mundo, y en particular en Latinoamérica y el Caribe, en las últimas dos décadas (De Sousa Santos, 2017).

En esta corriente de pensamiento crítico emergente, Boaventura de Sousa Santos (2010) ha sido uno de los más reconocidos e influyentes gracias a su profundidad y a su prolífica obra. El autor aborda la frontera de la teoría crítica con una penetrante reflexión sobre los grandes desafíos que todo proyecto de emancipación debe enfrentar a comienzos del siglo XXI. Entre otros enfatiza la necesi-

dad de superar los distorsionantes legados de la llamada “racionalidad occidental” y propone, para la agenda de los científicos sociales de nuestro tiempo, la visibilización y el reconocimiento de los actores ignorados y los saberes no convencionales sometidos a un sistemático *epistemicidio* (Paraskeva, 2019) por el paradigma dominante (De Sousa Santos, 2010).

Este proyecto teórico y epistemológico pretende contribuir a la construcción de una nueva postura en investigación social, una cultura política emancipadora y unas nuevas relaciones de poder fundadas en la democracia participativa, pluralista y tolerante. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un *Sur* que no es geográfico, sino metafórico: el *sur anti-imperial* (De Sousa Santos, 2006). Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, causantes de grandes desigualdades sociales.

No es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las Epistemologías del Sur, es este reclamo de exclusividad de rigor, la pretensión que se le ha dado de ser un canon exclusivo de pensamiento para conocer la realidad, de atribuirse el monopolio de la verdad por sobre otras racionalidades y opciones de conocimiento. “Desde nuestro punto de vista este contexto tiene en su base un problema epistemológico, de conocimiento, y es por ello que es necesario empezar por las Epistemologías del sur. Este es el punto de partida” (De Sousa Santos, 2010).

Ahora estamos sumergidos en el pensamiento de la *Epistemología del Norte*, y estamos tan acostumbrados al universalismo y a las teorías generales que necesitamos, sobre todo, una teoría general sobre la imposibilidad de una teoría general. Eso es casi como hablar de un universalismo negativo, para mostrar que nadie tiene todas las recetas, única y exclusivamente, para resolver los problemas del mundo. Surge así, con fuerza argumentativa, y legitimidad conceptual, la validez de una nueva epistemología para América Latina con raíces propias, como referente para la construcción de un futuro viable y una utopía realizable en el concierto actual de las ciencias sociales.

Las epistemologías que han sido negadas e invisibilizadas por los actores hegemónicos al interior del sistema mundo-capitalista, representan un camino arduo por transitar que apuesta por hacer grietas desde las diversas manifestaciones socio-políticas de los grupos oprimidos. De allí, toma fuerza las narrativas de la liberación sustentadas en el *modus* de pensar crítico al ser primordial la praxis del sujeto en su proceso de configurar nuevas subjetividades, las cuales tienen en cuenta una crítica política a las estructuras modernas-coloniales ejercidas desde los intereses de los actores tradicionales. (Capera-Figueroa, 2020, p. 78)

El reclamo de nuevas subjetividades y la importancia otorgada a la praxis de los sujetos configura el escenario para nuevas acciones e interpretaciones académicas de los problemas sociales (De Sousa Santos, 2007). Estas son las propuestas de las Epistemologías del Sur, enmarcadas en una nueva configuración teórico/conceptual de naturaleza contrahegemónica, que postula otros procesos de producción y valoración de conocimientos (tanto científicos como no científicos o profanos) y de relaciones más complejas entre los distintos tipos de conocimiento (Morin, 2003), “a partir de las prácticas, de las claves y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado” (De Sousa Santos B., 2017, p. 17).

Estos procesos de producción de conocimiento emergen de manera alternativa en relación con los paradigmas dominantes y construidos por las escuelas clásicas del pensamiento moderno-colonial (Walsh, 2007), para optar por una visión inter- y multicultural crítica como plataforma para el establecimiento de *diálogos inter-epistémicos*, orientados a comprender la complejidad de los fenómenos, conflictos y violencias desde los estudios de paz en el contexto latinoamericano, para formular nuevas alternativas, esta vez desde las voces de los actores (Márquez et al., 2019). Resulta viable e interesante introducirse en el estudio de estas propuestas, siendo un “campo emergente que permite la reconfiguración de narrativas

sub-alternas pensadas desde el sujeto ético-político y su concepción sobre los discursos y hechos que convergen en el marco de la industria moderna-colonial de la paz y la guerra en el siglo XXI” (Rivas et al., 2017, p. 67).

EL ENFOQUE DECOLONIAL EN LA ETNOEDUCACIÓN

En su estudio sobre el contexto histórico de la etnoeducación en Colombia, Cerón Calderón (2017) señala que “la conquista trajo aparejado a su proyecto imperial de dominación, una concepción de educación basada en el adoctrinamiento religioso y sumisión de los indígenas que era preciso para los intereses de la conquista de las almas y el saqueo de las riquezas del Nuevo Mundo” (p. 14).

En el transcurso de los años, la educación desde las tradiciones de la racionalidad occidental moderna terminó por imponerse bajo unos estándares acordes con el sistema capitalista neoliberal, “al modelo lineal propio del racionalismo europeo y de la cultura occidental, centrado en la palabra altisonante y en el uniformismo, que no dialoga sino que impone, avasalla, calla [...] es el monocultivo de la razón, de una sola cultura, de un solo saber universal aplicable a todo” (Cerón-Calderón, 2017).

Sin embargo, este modelo era completamente ajeno a la historia y el concepto de educación que había prevalecido entre los pueblos autóctonos (Sandoval, Capera, 2017). Por eso, sus demandas exigían proyectos educativos distintos a los de la *sociedad dominante*, con currículos propios, acordes con los fundamentos territoriales, políticos, lingüísticos, económicos, usos y costumbres e incluso las concepciones de vida y formas de pensamiento de cada una de las etnias que habitan el país (López y Rivas, 2014).

El pensamiento indígena parte de coordenadas distintas a la tradición racionalista occidental. Su cosmovisión se sustenta en una interrelación estrecha entre el hombre y el mundo que habita, en el que la naturaleza juega un papel importante para el desarrollo de la vida en comunidad (Bertely-Busquets, 2006). Además, los saberes ancestrales forman parte substancial de su acervo cultural, en el que

los “espíritus” de los antepasados continúan presentes para orientar las acciones y el aprendizaje de las nuevas generaciones (Villegas, 2016). De esta forma, sus costumbres y creencias prevalecen para orientar la vida de las etnias, en cuanto a medicina, educación, salud y organización política para salvaguardar su patrimonio histórico y su pervivencia como pueblos en medio de una sociedad mayoritaria que aún conserva vestigios de *etnofobia* y discriminación racial.

La lógica del patrón de la modernidad-colonialidad, se inscribe en una serie de debates que parten de reconocer tres dimensiones centrales: la primera, la condición de un saber euro-centrado que reconoce los cánones, métodos, metodologías y paradigmas propios de las escuelas hegemónicas y centros de investigación que han reproducido esquemas analíticos basados en el positivismo en sus diferentes expresiones. Segunda, la emergencia de epistemes sustentadas en las reflexiones de luchas, resistencia y apuesta por repensar las ciencias desde el plano de la praxis de liberación de los pueblos, y la tercera que radica en la necesidad de repensar formas de hacer política desde la enunciación del sujeto en el marco de la crítica ético-política subalterna en los espacios socioculturales. (Sandoval, 2018)

EL GIRO NARRATIVO EN LA ETNOEDUCACIÓN

En su artículo sobre *Narrativa y educación con perspectiva decolonial*, Rivas et al. (2020) plantean la investigación narrativa en educación desde “una posición “otra”, es decir, alejada de una perspectiva epistemológica interpretativa, hegemónica e influenciada por el pensamiento neoliberal gerencialista de la educación, que se sitúa en una posición utilitarista-asimétrica entre investigador/a-participante” (p. 46).

Los autores sostienen que esta posición utilitarista “subalterna” a los colectivos marginados y personas vulnerables socialmente, y en particular en la escuela. Por ello, sugieren la urgencia de pensar la educación en clave decolonial, como un proceso de diálogo y de co-interpretación horizontal, con miras a potencializar los

procesos de transformación colectiva y la preservación de saberes propios de las comunidades en que se inserta.

El giro decolonial plantea un doble desafío a la investigación narrativa, por una parte resignificar el conocimiento, las metodologías, el contexto académico y el sentido de la narrativa como proceso descolonizador; y por otra, nos sitúa en el terreno de la vida para co-construir, en el contexto social y educativo, espacios de saberes compartidos y de acción conjunta, con metodologías de carácter performativo que provoquen un debate social y educativo alternativo (Rivas et al., 2020, p. 47).

El enfoque decolonial forma parte de las posiciones contra-hegemónicas que en particular en Nuestra América han venido tomando auge en las últimas décadas, a partir de los postulados emergentes de pensamiento como las Epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2019), el proyecto modernidad/colonialidad (Quijano, 1992, 2014) o perspectivas como las de Martha Nussbaum (2005) y João Paraskeva (2019), que toman distancia con respecto al racionalismo instrumental y el saber pretendidamente universalista derivado de un *eurocentrismo* persistente en la cultura global desde hace siglos.

El enfoque decolonial surge entonces como una práctica que intenta cuestionar desde adentro y abajo las estructuras institucionales (académicas y políticas) (Tuidier, 2012) que desde posiciones conservadoras han intentado establecer un monopolio en los procesos de investigación y conocimiento de los fenómenos sociales coadyuvando a un sistemático *epistemicidio* en Nuestra América (Tuhiwai, 2016). Como consecuencia de ello, en la actualidad se presenta un conflicto entre estas posiciones y los movimientos emergentes que abogan por nuevas narrativas y enfoques educativos, que escuchen las voces de los actores, sus demandas históricas de paz, justicia social y garantías para el ejercicio de sus derechos, con sentido incluyente y participativo en la toma de sus decisiones, en particular en aquellas que tienen que ver con la educación (Zibechi, 2007).

El giro narrativo en la etnoeducación se sustenta en el reconocimiento de la potencialidad que tienen las narrativas y expresiones de los actores en sus espacios cotidianos, puesto que han sido ellos los que han padecido las injusticias y la exclusión de un sistema de poder institucional y vertical ineficiente e incapaz de dar respuesta a sus demandas (Fernández et al., 2019). Propone, por tanto, diseñar rutas programáticas tendientes a la construcción de escenarios pedagógicos horizontales y democráticos con la participación amplia de todos los sectores (Rivas et al., 2020), en los que se discutan las problemáticas de las violencias, las alternativas de paz y convivencia, en un diálogo multicultural, caracterizado por el respeto hacia la otredad, la ecología de saberes (Escobar, 2014) y la diversidad étnica y cultural del país, como lo establece la Constitución Nacional (1991).

EDUCACIÓN DECOLONIAL PARA LA PAZ EN LOS COLECTIVOS INDÍGENAS

Capera Figueroa (2020) realiza una interesante reflexión acerca de *las narrativas de paces subalternas* en América Latina y la emergencia de un giro descolonizador de la paz. Para el autor, gran parte de los estudios de paz “se encuentran vinculados a las corrientes tradicionales/positivistas de hacer ciencia desde los intereses del capitalismo cognitivo y las dinámicas de los grupos hegemónicos sumidos en el poder político sistémico-colonialista” (p. 77).

De hecho, las investigaciones de paz que se han institucionalizado han dependido substancialmente de las epistemes tradicionales de *paz perfecta, negativa, positiva, integral y estructural*, surgidas en la racionalidad moderna-instrumental de los grupos corporativos y adoptadas de las teorías de las universidades europeas (Sandoval, 2016). Son paradigmas de paz inscritas en el modelo neoliberal “que recoge métodos y teorías clásicos de pacificación, gestionados desde las epistemes tradicionales propias de los conflictos en sus distintas expresiones” (Alonso, 2013, p. 35), por lo que se precisa desde las perspectivas emergentes escuchar y reconocer los imaginarios subalternos de las comunidades, “para construir una paz desde abajo, que asume una distancia profunda de las narra-

tivas oficiales, burocráticas y profesionalizantes generadas en los discursos tradicionales y hegemónicos de las élites y asumidas con beneplácito por el sujeto de abajo colonizado” (Capera y Sandoval, 2021, p. 79).

En este escenario, el proyecto modernidad/colonialidad sugiere tomar distancia respecto de las raíces modernas/coloniales y eurocentristas, que se han instituido como una narrativa hegemónica para abordar el campo de investigación de la paz en la región, con el fin de adoptar otras visiones y narrativas de paces subalternas surgidas en interior de las comunidades, territorios y actores populares -desde una praxis ético-política- que proponen un escenario distinto al preexistente (Capera-Figueroa, 2020).

Estas visiones “otras” sobre la paz implican la “superación endogámica de las estructuras tradicionales que históricamente impusieron un velo de las violencias sistémicas, teniendo en cuenta las formas y modos de control/sometimiento en función de los intereses hegemónicos” (Rivas, 2020). Estos intereses han prevalecido con el modo de producción/consumo de la sociedad capitalista, que ha promovido el agotamiento de los recursos naturales del planeta con el consecuente impacto medioambiental que se agudiza cada día más, y que ha fomentado una economía extractivista en los mal llamados países del “tercer mundo” (Escobar, 2007).

Las violencias sistémicas impuestas sobre las poblaciones indígenas, afros y campesinas en sus territorios tiene su origen en modelos minero-energéticos, por cuenta de las empresas transnacionales, que obtienen concesiones para la extracción de recursos naturales (materia prima) con destino a los países más desarrollados (Pérez, 2008). De ahí que se justifiquen las denuncias y luchas constantes que esgrimen los pobladores en defensa del territorio en contra de la expropiación de sus tierras y en defensa de la Madre Tierra (Mendoza Romero, 2007). Por tanto, “las denuncias realizadas en las últimas décadas el siglo XX son la muestra de los motivos que impulsan las movilizaciones populares, los actos simbólicos de rebeldía y el cuestionamiento de los pueblos originarios sobre la

realidad caótica, violenta y volátil que viven las comunidades en sus espacios de existencia” (Sandoval y Capera, 2020, p. 78).

En este contexto emergen nuevas narrativas sobre la paz que buscan la superación de los conflictos con la coparticipación de los grupos excluidos que han padecido los rigores de la guerra, el desplazamiento forzoso y la sistemática persecución de sus formas de vida (Pineda y Orozco, 2018). Se trata del surgimiento de voces antes silenciadas, que expresan desde sus emociones, sentires y acciones, otras expresiones, que revelan “un campo emergente que articula experiencias, narrativas y discursos que parten de una postura ético-política sobre las luchas socioculturales en los territorios en resistencia por otras realidades *desde abajo*” (Ortiz y Arias, 2018, p.35).

De esta forma, los estudios de paces con enfoque decolonial proponen escuchar las narrativas construidas en los sectores marginados/oprimidos de la modernidad (Villarraga, 2012), con el propósito de “enunciar epistemes configuradas sobre las prácticas, visiones y saberes producto de la interacción entre el mundo de la vida y la experiencia cotidiana” (Capera y Sandoval, 2021, p. 549). Se trata, por tanto, de configurar otros discursos semióticos distintos a los que la historia oficial de los grupos hegemónicos ha establecido con exclusividad, con el fin de recuperar los discursos que las comunidades vienen elaborando en su historia, las memorias orales y voces silenciadas bajo el predominio del pensamiento colonizador (Sandoval y Capera, 2020).

En efecto, es mucho lo que pueden aportar para el logro de la *paz total* –que pregonan el actual Gobierno colombiano– los pueblos indígenas, comunidades negras/afros, organizaciones campesinas, de mujeres y sectores minoritarios que resisten a las condiciones de exclusión, pobreza, violencia, persecución y despojo sistemático por parte del “ejercicio racional e instrumental de silenciamiento y exterminio colectivo que ejercen los gobiernos sobre aquellos actores comunales que toman un postura contracorriente a las condiciones materiales e inmateriales de explotación que ha tejido la sociedad colonizada” (Rojas, 2007, p. 17).

De acuerdo con Sandoval y Capera (2020), la praxis del movimiento indígena, en articulación con la propuesta epistémica del Sur, se enfoca a cinco propuestas básicas:

1. La grieta a las perspectivas epistémicas, conceptuales y metodológicas de hacer ciencia por ciencia, es decir, una visión “otra” de la vida que simboliza una forma alternativa, horizontal y dialógica de establecer una interacción con los sujetos al interior de sus experiencias en comunidad (Castillo, 2017).
2. La decolonialidad se constituye en un referente epistémico del Sur que apuesta por reconocer los procesos invisibilizados a lo largo de la historia con el fin de darle sentido y reconocimiento a las luchas/resistencias de los grupos de abajo, aquellos que interpelan los modelos, formas y esquemas propios de la modernidad/colonialidad (Abdi, 2012).
3. Las experiencias de movilización, manifestación y revolución popular de los pueblos indígenas, devienen como el reflejo de un pensamiento decolonial que va en contravía a la noción de recolonización que imponen los grupos hegemónicos. En este caso, consiste en legitimar las expresiones socioculturales de los pueblos en el marco de la deliberación y la ruptura con un pensamiento eurocéntrico propio de la modernidad- capitalista (Leyva y Speed, 2008).
4. La narrativa de la descolonización parte de proponer discusiones negadas por los grupos hegemónicos en distintos frentes de la realidad social. Aquí toman fuerza perspectivas como la interculturalidad crítica, la subalternidad y las metodologías horizontales en aquellos espacios epistémicos que rompen con la objetivación del sujeto, dándole paso a la interlocución que pretende incidir en la transformación social de los territorios (Beverly, 2013).
5. Por último, los discursos de la descolonización están basados en un diálogo interdisciplinario que rompe con las discipli-

nas arcaicas/positivistas que desconocen/ desvalorizan los conocimientos que hacen uso de las metodologías mixtas/descolonizadoras desde una dimensión horizontal, siendo un factor que intenta romper con las formas clásicas de investigar, comprometiendo al investigador con las luchas de los pueblos y movimientos subalternos, puesto que logran así incorporar temas como las epistemologías/ontologías indígenas y decoloniales en Nuestra América (Walsh, 2007; Borda, 2009).

EL SUMAK KAWSAY O BUEN VIVIR

Lo que va corrido del presente siglo se ha caracterizado por una serie de cambios vertiginosos ante los cuales apenas nos estamos percatando de sus graves implicaciones para la vida en general y para las personas (ONU, 2006). Los avances en ciencia, tecnología e información han trastocado substancialmente la forma de relacionarnos. El mundo virtual creado por la revolución informática ha afectado las distintas esferas de la vida: el trabajo, la educación, la salud, la economía e incluso la política.

De igual modo, en la actualidad se han agravado las crisis sociales (política y económica en muchos países), y se ha generalizado una crisis de valores, a lo cual se suma la crisis sanitaria que generó grandes impactos socioeconómicos. Además, estamos frente a una crisis ambiental progresiva que parece no detenerse a causa de la contaminación, la emisión de gases con efecto invernadero y la depredación de los recursos naturales. Como consecuencia nos enfrentamos al desafío del cambio climático, el calentamiento global, la pérdida de la biodiversidad, la extinción de especies vegetales y animales, la escasez de agua y alimentos y la pérdida de glaciares (Gudynas, 2010).

Frente a estos grandes desafíos para el planeta entero, desde amplios sectores progresistas (institucionales y sociales) se está volviendo la mirada a saberes ancestrales antes invisibilizados, como alternativa viable de conocimiento y transformación de la realidad.

Si bien el Buen Vivir no es una propuesta académica-política, sino una forma de vida que existió hace siglos, se constituye en un referente del que se deducen grandes e importantes reflexiones en lo filosófico, político, económico, antropológico, sociológico, ecológico, entre otros (Acosta, 2008; Del-Popolo et al., 2009).

La ontología del *Sumak Kawsay* parte del principio de que los seres humanos no somos ajenos a la naturaleza, sino parte de ella. Es lo que se conoce actualmente como el *interaccionismo vital o biocentrismo*, que sostiene que los seres vivos cumplen una función en el ecosistema global y se encuentran interconectados (Alaminos y Penalva, 2017). Es una filosofía de vida que practicaron las distintas culturas precolombinas y se basa en el equilibrio de los ecosistemas, en formas de organización comunitaria (la Minga), formas alternativas de economía (el Trueque) (Vanhulst, 2015), el cultivo de alimentos bajo el principio de inocuidad (agricultura limpia, orgánica o ecológica) y la preservación de la cultura (arte, cosmovisión, lengua, historia) con un enfoque sostenible y amigable con el medio ambiente (Lajo, 2010).

Este es un ejemplo de la forma como pueden establecerse diálogos entre saberes diversos (académicos y profanos) bajo la perspectiva de la teoría del pensamiento complejo (Morin, 2002) y de adoptar otros referentes diferentes a los que la Institucionalidad tradicionalmente ha utilizado. Si los paradigmas que han guiado las ciencias y el conocimiento global no han dado los resultados esperados, dadas las crisis antes señaladas, entonces se precisa volver la mirada hacia otras formas de vida e interacción con la naturaleza, como el concepto del “Buen Vivir” de los pueblos andinos (Choque-Quispe, 2006; Torres, Montejo y Barreno, 2016).

La construcción de saberes provenientes de los grupos excluidos se caracteriza por intentar romper con las corrientes tradicionales gestada en las discusiones de largo alcance en el campo epistémico de las ciencias sociales. Así pues, los procesos políticos desde abajo son muestra de la emergencia de conocimientos subalternos identificados con la enunciación de espacios alternativos, diversos y plurales, los cuales representan insumos fundamentales para la

dinámica de interculturalizar las relaciones entre los diversos grupos socioculturales que coexisten en un determinado territorio en el marco del reconocimiento de lenguajes, sentires y expresiones propias de la ecología de saberes de los pueblos originarios en contacto con la madre tierra. (Capera y Sandoval, 2021, p. 549)

Una educación con enfoque decolonial se enriquece con conocimientos y experiencias que tradicionalmente no se han considerado “científicos” desde los paradigmas clásicos y oficiales de la ciencia. No obstante, sectores progresistas de la academia le han apostado a la incursión en otras formas de saber, sentir y pensar, como es la filosofía del *Sumak Kawsay*, que ha tenido un rico desarrollo teórico/conceptual y se ha constituido en la forma de vida de las comunidades indígenas (Piamonte, 2020). Es una propuesta que se aparta del ideal de vida impuesto por el “estado de bienestar” promovido en la década de los 60 en los países del Norte Global, basado en la producción y el consumo infinitos, causante de la actual crisis civilizatoria. La filosofía del *Sumak Kawsay* parte de fijar otros valores en el ser humano, distintos al consumismo y el egoísmo generalizado (Houtart, 2011) (León, 2015), para transitar a la solidaridad entre las personas y colectivos humanos (Touraine, 1997) y a una relación equilibrada con la naturaleza para preservar la vida y garantizar la supervivencia de las futuras generaciones.

CONCLUSIONES

La etnoeducación debería ser una propuesta concertada entre el Estado y las organizaciones ético-políticas de las minorías étnicas, con miras a superar las diferencias y a adoptar con enfoque decolonial una educación propia y multicultural que fortalezca la autonomía de las comunidades y la preservación de su cultura, lengua y tradiciones ancestrales, para que el país pueda transitar por caminos de democracia participativa, en búsqueda de una paz total que indiscutiblemente comienza por los territorios y por aquellos sectores sociales tradicionalmente marginados, invisibilizados y menospreciados.

Es pertinente generar espacios de discusión crítica sobre las narrativas de paces subalternas de las minorías étnicas, que tienen un acumulado histórico de resistencia en defensa de sus territorios y por la preservación de su cultura y raíces ancestrales. El proceso descolonizador de la paz le apuesta a una educación propia que acopie el significado de las luchas y necesidades que padecen los pueblos indígenas en América Latina y genere una grieta en las estructuras modernas/coloniales que han instituido una narrativa hegemónica sobre los estudios de paz en la región.

La academia está llamada a investigar a fondo los procesos sociales que devienen de los paradigmas de emancipación de las luchas populares, que apuestan por la construcción de una paz real desde los territorios y que comienza con el respeto a sus derechos históricos y la autonomía que merecen como etnias. La descolonización de la paz requiere entonces de asumir nuevos paradigmas en la producción de conocimientos que consideren los aportes válidos de los movimientos, colectivos y organizaciones populares, para establecer rutas contrahegemónicas concertadas entre la sociedad mayoritaria y los pueblos indígenas que permitan transitar hacia una paz estable, duradera y total en Colombia.

REFERENCIAS

- Abdi, A. (2012). *Decolonizing Philosophies of Education*. Rotterdam: Sense.
- Acosta, A. (2008). El Buen Vivir, una oportunidad por construir. *Revista Ecuador Debate*, 75, 33-47.
- Alaminos, A., & Penalva, C. (2017). Entre el Sumak Kawsay y el Buen Vivir institucional. Los discursos sociales del Buen Vivir en las zonas rurales del sur de Ecuador. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 137-167.
- Alonso, J. (2013). *Repensar los movimientos sociales*. México, D.F: CIESAS / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bertely-Busquets, M. (2006). La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. In E. T. (Coords),

- La educación que México necesita. Visión de expertos* (pp. 29-41). México: Centro de Altos estudios e Investigación Pedagógica. .
- Beverly, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa . In D. &. (Coords), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 342-360). Barcelona: Gedisa.
- Borda, F. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina/ Orlando Fals Borda*. Bogotá, Colombia: Clacso.
- Calvo, G., & García, W. (2012). Revisión crítica d ela etno-educación en Colombia. *Historia y Educación / Bibliid. Universidad de Salamanca*, Hist. educ., 32, 2013, pp. 343-360.
- Capera, J., & Sandoval, E. (2021). Narrativas emergentes sobre la construcción de paz indígena en Colombia: la resistencia sentipensante del pueblo Nasa Wes'x - Tolima. *Telos/ Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín/ Venezuela*, vol. 23 núm. 3 DOI: <https://doi.org/10.36390/telos233.04>.
- Capera-Figueroa, J. (2020). Narrativas de paces subalternas en Nuestra América: emergencia de un giro descolonizador de la paz. *Utopía y praxis latinoamericana*, vol. 25 núm. 91 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27965041011>.
- Castillo, D. (2017). Des-apreciaciones del método científico y la vacante en la metodología decolonial. *Hoja Filosófica*, 1(43), 5-19.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In C.-G. &. (Coords.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre Eds.
- Cerón-Calderón, E. (2017). Contexto Histórico de la Etnoeducación en Colombia. *IADAP / Instituto Andino de Artes Populares*, 11-24.
- Choque-Quispe, M. (2006). *La historia del movimiento indígena. En la búsqueda del Suma Qamaña (Vivir Bien)*. . Quito, Ecuador: Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/workshop_MDG_choque.doc.
- CRIC. (1992). Centro Regional Indígena del Cauca/ Programa de Educación Bilingüe Intercultural / La propuesta de educación del CRIC. *Educación y Cultura*, 27.

- CRIC. (2018). *Consejo Regional Indígena del Cauca / Programa de Educación Bilingüe Intercultural/ Lineamientos políticos, pedagógicos y administrativos de semillas de vida*. Popayán, Colombia: S.E.
- De Sousa Santos. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Reinnovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid: Morata.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el Siglo XXI / Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, 4a. ed.
- Del-Popolo, F., Ribotta, B., & Oyarce, A. (2009). *Indígenas urbanos en América Latina: Algunos resultados censales y su relación con los objetivos de Desarrollo del Milenio*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Escobar. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editoria el Perro y la Rana.
- Escobar. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: UNAULA.
- Fernández, P., Leite, A., & Márquez, M. (2019). Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. *Transformar aprendiendo*, Cabás. 22, 61-72. <http://coi.citefactor.org/10.11206/muesca.01.22.006>.
- Fuenmayor, R. (2011). Educación y reconstitución de un lenguaje madre. *Logoi*, No. 4 Universidad Católica, Andrés Bello / Caracas, Venezuela.
- Gudynas, E. (2010). Tensiones, contradicciones y oportunidades de la dimensión ambiental del Buen Vivir. *Farab, I*, pp. 231-246 / La Paz, CIDES-UMSA.
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumay Kawsay (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista Ecuador-Debate*, 84, 57-76.

- Jambaló, R. I. (2013). *Núcleo de Educación / Tejiendo sabiduría, Proyecto Educativo Comunitario/ Territorio Ancestral Sa'th Tama kiwe, Jambaló*. Cauca, Colombia: S.E .
- Lajo, J. (2010, Enero). El Sumak Kawsay o Vivir Bien. Extracto de Políticas Culturales. *Revista de integración de la Comunidad Andina (CAN)*(112).
- León, E. (2015). *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. Barcelona: Anthropos <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2026>.
- Leyva, S., & Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. . In A. Leyva, & S. Burguete, *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de colabor* (pp. 34-59). México: CIESAS, FLACSO.
- López y Rivas, G. (2014). *Autonomías. Demoracia o contrainsurgencia. México, D.F: ERA*.
- Márquez, M., Cortes, P., Leite, A., & Espinosa, I. (2019). *Narrativas de vida y educación. diálogos para el cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza Romero, N. C. (2007). Organizaciones campesinas, formación de sujetos sociales y nuevas ruralidades. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión. Trad. Paula Mahler.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. (2005). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la Justicia social*. Madrid: Disponible: <https://ideas.repec.org/b/ext/derech/328.html>.
- ONU. (2006). Mirada Global. *Noticias ONU*, Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2006/11/1092601>.
- Ortiz, A., & Arias, M. (2018). Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología “otra” y formas “otras” de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24 (85), 89-116.
- Paraskeva, J. (2019). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-ciencia social*, 3, 157-174. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.3.16795>.

- Pérez, M. (2008). Jóvenes indígenas y globalización en América Latina. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 187-193.
- Piamonte, M. (2020). Historia Oral y Memoria colectiva en los currículos etnoeducativos y de educación propia: otros saberes y prácticas en la escuela. *Revista Cambios y Permanencias*, Vol. 11, Núm. 2, Julio - Dioc 2020 pp. 1580-1594 Recuperado de: <https://orcid.org/0000-0001-9393-052X>.
- Pineda, E., & Orozco, P. (2018). Narrativas y relatos del Buen Vivir de infancias indígenas como estrategia de construcción de paz. *Ciudad paz-ando*, 11(1). pp. 40-50 doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12728>.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (1992). "Colonialidad y Modernidad-racional" en *Heraclio Bonilla los conquistados, 1492 y la población indígena de las Américas*. Neiva: Tercer Mundo Editores.
- Resguardo de Cumbal. (2012). *Senderos de la Educación Propia/ Institución Educativa Los Andes de Cuaical*. Vereda Guaical.
- Rivas, Leite & Cortés. (2017). Deconstruyendo las prácticas de formación: narrativa y conocimiento. In J. R. M: Pérez, *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. (2020). Una investigación "otra", para una educación "otra", para una sociedad "otra". *Hegoa*, 9, 26-27.
- Rivas, J., Márquez, M., Leite, A., & Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>.
- Rojas, C. (2007). *Razón y Revolución*. Bogotá, D.C: Recuperado de: <https://studylib.es/doc/486103/paulo-freire-y-sim%C3%B3n-rodr%C3%ADguez>.
- Romero, F. (2002). La educación indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistóricos. *Ponencia presentada en Congreso de Antropología*. Bogotá, Colombia: Available at: www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.ht.

- Sandoval & Capera. (2017). El giro decolonial en el estudio de las vibraciones políticas del movimiento indígena en América Latina. *FALA*, 6(28) 1-25.
- Sandoval & Capera. (2020). Aproximaciones de la narrativa descolonizadora de los pueblos indígenas en movimiento en Nuestra América. *Ontosemiótica*, 131-145.
- Sandoval. (2018). *Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz, Metodologías descolonizadoras*. Caracas: Editorial Alfonso Arena, F.P.
- Sandoval, E. (2016). *Educación para la paz integral - Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá, Colombia: ARFO, editores e impresores Ltda.
- Santos, B. d. (2017). Colombia entre la paz neoliberal y la paz democrática. *Kabilando*, Recuperado de: <https://kabilando.org/index.php/2013-10-13-19-52-10/conflicto-social-y-paz/5223-colombia-entre-la-paz-neoliberal-y-la-paz-democratica-1>.
- Sinigui, S., & Henao, A. (2019). *Reflexiones en torno a la escuela y la educación en las comunidades indígenas eyabida de frontino, Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia. Tesis de Maestría.
- Torres, M. R., Montejo, R., & Barreno, N. (2016). Propuesta metodológica con enfoque del buen vivir para el trabajo efectivo de dirigentes barriales. *Retos de la Dirección*; 10(2), 30-48.
- Touraine, A. (1997). *Podremos Vivir Juntos. Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tuhiwai, L. (2016). *Descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. London: LOM.
- Tuider, E. (2012). Contando historias/narraciones en un contexto poscolonial. Análisis del discurso y análisis biográfico como métodos horizontales. In & O. S. Corona Berkin, *Diálogo. Metodologías Horizontales en Ciencias sociales* (pp. 111-135). Barcelona: Gedisa.
- Vanhulst, J. (2015). El laberinto de los discursos del Buen vivir: entre Sumak Kawsay y Socialismo del siglo XXI. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(40), 233-261.
- Villarraga, Á. (2012). *La resistencia indígena: opción de paz*. Madrid: Editorial académica española.

- Villegas, J. E. (2016). Post-desarrollismo y Buen Vivir - Los zorros de José María Arguedas. *Bitácora*, 26(1), 55 – 62. <http://dx.doi.org/10.15446/bitacora.v26n1.42988>.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In S. C. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores. .
- Yagari, G. (2010). *Juguemos con el pensamiento y el cuerpo para recrear a través de las expresiones culturales la memoria oral de Karmatarua*. Medellín, Colombia: Tesis de maestría en Educación. Universidad de Antioquia.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos/ Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.