REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Rescate, Conservación y Gestión Cultural del Patrimonio Tangible e Intangible Latinoamericano y Caribeño

POSTULADOS TEÓRICOS PEDAGÓGICOS PARA LA INCLUSIÓN DE LOS SABERES ANCESTRALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS COLOMBIANOS

Tesis doctoral Presentado como Requisito Parcial para Optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Guido José Montaño Flórez
Tutora: Frías Durán Noemi

Caracas, Junio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-521

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 17 de Junio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***Postulados teóricos pedagógicos para la inclusión de los saberes ancestrales en el sistema educativo de los pueblos indígenas colombianos*** *presentada por el ciudadano****: Guido José Montaño Flórez****, titular del pasaporte NºBD030082 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobado.***

OBSERVACIONES:

La tesis constituye un aporte valioso evidenciado en el Tejido del Conocimiento Académico con la Memoria Viva de un pueblo indígena, proyectándose honestidad y rigor científico: un ejemplo de lo que significa investigar con el corazón puesto en el Territorio. Recomendamos su difusión en diversidad de eventos académicos.



Dra. Noemi Frías

C.I. N.- 4.167.538

(Tutor)



Dra. Rovimar Serrano

C.I. N-11.489.815







Dr. Evelio Salcedo C.I. N-4.975. 862 **Dr. Simon Bong C.I. N-6.877.653** **Dr. Jesús Martínez C.I. N-5.030.383**

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR RECTORADO

Nº 20260534-57-521

"POSTULADOS TEÓRICOS PEDAGÓGICOS PARA LA INCLUSIÓN DE LOS SABERES ANCESTRALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS COLOMBIANOS"

POR: GUIDO JOSÉ MONTAÑO FLÓREZ
PAS. NºBD030082

Tesis del ***Doctorado de Educación****, aprobada en nombre de la* ***Universidad Pedagógica Experimental Libertador*** *por el siguiente Jurado, a los 17 días del mes de junio de 2026:*



Dra. Noemi Frías
C.I. N.- 4.167.538
(Tutor)

Dra. Rovimar Serrano
C.I. N-11.489.815





Dr. Evelio Salcedo
4.975. 862



Dr. Simon Bong
C.I. N-6.877.653

Dr. Jesús Martínez C.I. N-5.030.383



C.I. N-

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



Dedicatoria

A Salomón y Sara, mis hijos, quienes han sido la luz que ilumina cada paso de este camino. Por ustedes, cada desafío se convirtió en propósito y cada esfuerzo cobró sentido. Esta tesis es fruto de sacrificios que solo el amor genuino puede sostener. Gracias por su paciencia, por comprender las ausencias necesarias y por darme razones para seguir, incluso en los momentos más exigentes. Este logro también les pertenece a ustedes, herederos de sueños y custodios de nuestra historia familiar y ancestral. A mi madre y la madre de mis hijos, por su acompañamiento, comprensión y apoyo en diferentes momentos de este recorrido. Gracias por contribuir, desde su lugar, a la construcción de este sueño académico y familiar. Dedico igualmente este trabajo a aquellos seres queridos que, aunque hoy ya no me acompañan físicamente, permanecen vivos en mi memoria, en mis valores y en cada enseñanza sembrada en mi existencia. Sus huellas invisibles continúan guiando mi caminar y fortaleciendo mi espíritu en los momentos de mayor dificultad. A mis amistades sinceras, compañeros de lucha y personas que, desde la palabra, el afecto, el consejo o el silencio oportuno, me brindaron apoyo durante este proceso académico y humano. Cada gesto de aliento fue una fuerza silenciosa que sostuvo este recorrido. Finalmente, dedico esta investigación a mis raíces, a mis ancestros y a todas las comunidades indígenas que resisten desde la memoria, la identidad y la dignidad cultural, inspirando la construcción de una educación más humana, intercultural y consciente de sus saberes ancestrales.

Agradecimientos

A Dios, fuente de vida y guía de mi camino, por concederme la fuerza, la paciencia y la sabiduría para llevar a cabo este proyecto. A mi esposa, compañera incansable, y a mis hijos, Salomón y Sara, quienes han llenado de sentido cada esfuerzo y sacrificio; su amor y confianza han sido mi motor constante.

A mi madre y a mis hermanos, por enseñarme la importancia de la perseverancia y los lazos familiares, y por acompañarme con su apoyo incondicional.

A mis docentes y tutores, en especial a la doctora Noemí Frías y al doctor Evelio, por su guía, orientación y confianza; su acompañamiento riguroso y humano fue fundamental para la consolidación de esta investigación. A Polinorte, por abrirme oportunidades que marcaron mi camino, y a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por acogerme con generosidad y brindarme las herramientas académicas necesarias para fortalecer mis saberes y competencias.

A mis ancestros, al sol, al agua y a la Pachamama, que sostienen la vida y la memoria de mi pueblo, por enseñarme que el aprendizaje trasciende el aula y que cada saber tiene raíces profundas en la tierra y en la historia.

Cada palabra, hallazgo y logro de esta tesis es también un homenaje a quienes, con gestos grandes o pequeños, sembraron semillas de conocimiento y esperanza en mi camino. Este trabajo es testimonio del poder del compromiso, la disciplina y la conexión con quienes nos rodean, así como del respeto por la ancestralidad que nos define.

Contenido

Tabla de contenido

RESUMEN 12
INTRODUCCIÓN 13
MOMENTO I. 17
Sendero de la visibilizarían desde un estudio auto etnográfico 17
1.1 biografía y trayecto vital de mi mundo de vida 17
1.2 Trayectoria educativa y profesional 19
1.3 Cosmogonía y sentir 19
1.4 El bautizo de casas 20
MOMENTO II 24
2. Contextualización del problema 24
2.1 Análisis desde lo macro 24
2.1.1 Análisis desde lo meso: Región Caribe y Pueblo Zenú 27
2.1.2 Análisis desde lo micro: Instituciones educativas y actores sociales 30
2.1.3 Dinámicas y significados que configuran la problemática educativa 32
2.1.4 Interculturalidad crítica y educación propia como categorías de análisis 33
2.2 Preguntas de investigación 36
2.3 PROPÓSITOS 37
General 37
Específicos 37
2.4 JUSTIFICACIÓN 38
MOMENTO III 41
3 MARCO TEÓRICO 41
3.1 Antecedentes 43
3.1.1 Antecedentes internacionales 44
3.1.2 Nacionales 47
3.2 Realidad contextual 51
Bases teóricas 51
3.2.1 Metodologías participativas en contextos rurales 52
3.2.2 Pueblos indígenas 54
3.2.3 Saberes ancestrales 55

3.2.4 Acervo cultural indígena 56
3.2.5 Antecedentes históricos y culturales del pueblo Zenú 58
3.2.6 Teoría pedagógica 59
3.2.7 Teoría descolonial y pedagogías propias 61
3.2.8 Bases Legales 65
3.2.9 Epistemologías del Sur y educación descolonial desde el territorio Zenú 66
3.2.10 Ámbito internacional 68
3.2.11 Ámbito nacional 68
MOMENTO IV 69
4 SENDERO METODOLOGICO 69
4.1 Posición paradigmática 69
4.2 Enfoque de investigación. 70
4.3 Método 71
4.4 Escenario de investigación 72
4.5 Actores sociales 74
4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información 76
4.7 Fases del proceso metodológico 78
4.8 Triangulación e interpretación 80
4.9 Criterios de rigor científico 81
4.10 Ética de la investigación 83
4.11 Perspectiva epistemológica descolonial e intercultural 84
MOMENTO V. 86
5. Construcción del escenario investigativo 86
5.1 Proceso de selección de los actores sociales 87
5.2 Consideraciones finales del proceso de interacción. 88
MOMENTO VI 90
interpretación del entramado co-construido de la investigación 90
6.1 Momento fenomenológico–hermenéutico ampliado 91
6.1.1 Institución 1 — INTECAVI (Tuchín, Córdoba) 91
Unidad de sentido vivida: la voz de la estudiante (Est02) 96
Unidad de sentido comprendida: lectura hermenéutica del investigador 97
6.1.2 Institución 2 – I.E. Indígena El Martillo (San Antonio de Palmito, Sucre) 98
Unidad de sentido vivida: la voz del Docente (Doc02) 99

Unidad de sentido vivida: la voz del estudiante (Est01) 103
6.1.3 Institución 3 I.E. la alianza (San Andrés de Sotavento, Córdoba) 106
Unidad de sentido vivida: la voz del Docente (Doc03) 106
6.2 Triangulación por categoría: Directivos 114
Triangulación por categoría: Estudiantes de las tres Instituciones 117
Triangulación por categorías – Estudiantes- Martillo ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Triangulación por categorías – Estudiantes- alianza 119
Triangulación por categorías – Estudiantes- INTECAVI 121
Triangulación por Categoría: Docentes – Análisis de Saberes Ancestrales en el Contexto Educativo Zenú 123
6.3 Teoría Emergente de la Minga de Saberes y Raíces Ancestrales 131
6.3.1 Presentación 131
6.3.2 Red Semántica Circular Zenú 133
6.3.2.1 Núcleo central: Identidad, origen y cosmogonía Zenú 134
6.3.2.2 Primer anillo: Sabiduría ancestral y memoria viva 135
6.3.2.3 Segundo anillo: Territorio y armonía con la naturaleza. 137
6.3.2.4 Tercer anillo: Prácticas culturales y vida comunitaria. 138
6.3.2.5 Cuarto anillo: Educación propia e intercultural 140
6.3.2.6 Proyección hacia el futuro 141
6.4 Vinculación del museo escolar con la Red Semántica Circular Zenú 143
6.5 Orientaciones para la construcción del entramado pedagógico 144
6.6 Fundamentación epistemológica y pedagógica 145
Tabla 10. ..... **¡Error! Marcador no definido.**
6.7 Síntesis de la teoría emergente 148
MOMENTO VII 150
7.1 Cierre interpretativo: la minga de saberes como metáfora final 150
7.2 Proyecciones y recomendaciones del proceso investigativo 151
7.3 Consideraciones finales: alcances de la investigación 151
7.5 Aportes de la pedagogía descolonial 153
7.6 Proyecciones para la educación indígena 153
7.7 Cierre hermenéutico final 154
Bibliografía 156

LISTA DE CUADROS

Tabla 1 Evolución de la teoría descolonial y las pedagogías propias..... 63
Tabla 2 descripción de lo informantes claves (actores sociales)..... 75
Tabla 3 triangulación por categorías: Directivos. Saberes ancestrales e identidad cultural en la gestión institucional..... 114
Tabla 4 análisis e interpretación de las voces de los estudiantes sobre saberes ancestrales e identidad cultural en el contexto educativo Zenú..... 117
Tabla 5 triangulación por categorías Estudiantes- Martillo 118
Tabla 6 triangulación por categorías - estudiantes (Institución Educativa La Alianza). Análisis e interpretación de las voces sobre los saberes ancestrales en el contexto educativo Zenú 119
Tabla 7 triangulación Por categorías – Estudiantes (Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales – INTECAVI). Análisis e interpretación de las voces sobre los saberes ancestrales en el contexto educativo Zenú..... 121
Tabla 8 triangulación por categorías: docentes - Análisis de Saberes Ancestrales en el Contexto Educativo Zenú 123
Tabla 9 Tejido de voces que hilan la escuela y el territorio: hallazgos integrados de docentes, directivos y estudiantes sobre la inclusión de saberes ancestrales en el currículo Zenú..... 129
Tabla 10 elementos pedagogicos para la ensenñanza de los saberes ancestrales zenú..... 148

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 CARGAMENTO DE CASA 21
FIGURA 2 ARMONIZACIÓN ESPIRITUAL CON LOS 4 ELEMENTALES 22
FIGURA 3 TERRITORIO ANCESTRAL DEL PUEBLO ZENÚ 59
FIGURA 4 SOMBRERO FINO VUELTIAO ZENÚ 126
FIGURA 5 PINTAS DEL SOMBRERO FINO VUELTIAO 126
FIGURA 6 NÚCLEO ONTOLÓGICO DEL PUEBLO ZENÚ 133
FIGURA 7 MECES MILENARIOS DE COLORES DEL PUEBLO ZENÚ 146

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Rescate, Conservación Y Gestión Cultural Del Patrimonio Tangible E Intangible Latinoamericana Y Caribeña

Postulados Teóricos Pedagógicos Para La Inclusión De Los Saberes Ancestrales En El Sistema Educativo De Los Pueblos Indígenas Colombianos

Autor: Guido José Montaño Flórez
Tutor: Dra. Noemí Frías Durán
Caracas, mayo de 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito co-construir postulados teóricos pedagógicos orientados a la visibilización e inclusión del acervo cultural ancestral del pueblo Zenú dentro del sistema educativo, mediante el fortalecimiento de una educación propia contextualizada en los espacios etnoeducativos del resguardo, cuyos aportes puedan contribuir reflexivamente a otros escenarios indígenas colombianos. El sustento epistemológico se enmarcó en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico–hermenéutico, fundamentado en las concepciones de Husserl y Gadamer. El estudio se desarrolló desde la cosmovisión, el mundo de vida y los haceres culturales de las comunidades indígenas, reconociendo el valor del acervo cultural como base para la identidad, la pertinencia educativa y la formación intercultural. Los participantes estuvieron conformados por docentes, directivos y estudiantes de tres instituciones educativas ubicadas en los departamentos de Córdoba y Sucre, seleccionados de manera intencionada por su representatividad dentro del contexto investigado. Como técnicas de recolección de información se emplearon la observación y la entrevista en profundidad, las cuales permitieron comprender las experiencias, prácticas pedagógicas y saberes ancestrales presentes en los escenarios educativos indígenas. El procesamiento y análisis de la información se realizó mediante procedimientos cualitativos, siguiendo las fases de reducción, categorización, clarificación y comparación propias del método fenomenológico–hermenéutico. Los hallazgos evidenciaron la relevancia de integrar los saberes ancestrales, las tradiciones culturales y los valores comunitarios en los procesos educativos, promoviendo la construcción de una pedagogía descolonial y el fortalecimiento de la educación propia como vía para la justicia cognitiva y la revitalización del legado ancestral.

Descriptores: Pueblos Zenú, saberes ancestrales, acervo cultural indígena, teoría pedagógica.

INTRODUCCIÓN

La educación dirigida a los pueblos indígenas en América Latina continúa marcada por una profunda herida histórica asociada a la imposición de modelos educativos occidentales que han desconocido las epistemologías, los sistemas propios de conocimiento y las formas ancestrales de transmisión cultural de los pueblos originarios. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha advertido que estas brechas no se limitan al acceso o la cobertura educativa, sino que se relacionan con la negación sistemática de los saberes ancestrales, la falta de pertinencia curricular y la permanencia de relaciones de poder que reproducen la colonialidad del saber y del ser. En el contexto colombiano, esta realidad se refleja en un sistema educativo que, pese a los avances normativos en materia de etnoeducación, continúa privilegiando una visión homogénea del conocimiento, lo que ha derivado en procesos de invisibilización y fragmentación de las cosmovisiones indígenas.

En este escenario, el pueblo Zenú, asentado principalmente en los departamentos de Córdoba y Sucre, se configura como un territorio de memoria viva y resistencia cultural, donde los saberes ancestrales continúan orientando la vida comunitaria, la relación armónica con la naturaleza y las formas propias de educar a las nuevas generaciones. Dichos saberes abarcan un entramado amplio y complejo que incluye la artesanía en caña flecha como símbolo identitario, la medicina tradicional basada en el conocimiento de las plantas, los rituales colectivos, las prácticas agrícolas, la organización comunitaria, la transmisión oral de la cosmovisión y las expresiones dancísticas que recrean la historia del territorio.

A ello se suman las prácticas museológicas comunitarias que resguardan la memoria material del pueblo, la preparación de alimentos tradicionales en fogón como espacio de enseñanza intergeneracional, los cantos, juegos y narrativas que transmiten valores y conocimientos, así como las formas de habitar el territorio desde una comprensión espiritual de la vida. Lejos de constituir manifestaciones folclóricas o expresiones del pasado, estos elementos configuran sistemas vigentes de conocimiento que han garantizado la pervivencia cultural del pueblo Zenú a lo largo del tiempo.

Sin embargo, gran parte de este universo cultural continúa ocupando un lugar marginal dentro de las instituciones educativas pertenecientes a los resguardos Zenú, donde

prevalecen modelos pedagógicos que responden a lógicas externas al contexto territorial. Esta situación ha generado una fractura entre el conocimiento formal promovido institucionalmente y el conocimiento ancestral vivido en la cotidianidad comunitaria, debilitando los procesos de identidad cultural y sentido de pertenencia en las nuevas generaciones. La escasa articulación entre ambos sistemas de conocimiento no solo evidencia una problemática pedagógica, sino una tensión epistemológica más profunda relacionada con el reconocimiento de otras formas de comprender, enseñar y habitar el mundo. En consecuencia, la inclusión efectiva de estos saberes en las instituciones educativas indígenas se plantea como un desafío urgente para la construcción de una educación pertinente, intercultural y enraizada en la memoria histórica del pueblo Zenú.

Ante esta situación, se hace necesario promover un giro epistemológico que permita superar el monoculturalismo educativo y avanzar hacia procesos formativos que reconozcan la legitimidad de los saberes ancestrales como formas válidas de conocimiento. Este giro implica cuestionar las bases coloniales sobre las cuales se ha estructurado históricamente la educación y abrir caminos hacia una pedagogía descolonial sustentada en el diálogo de saberes, la interculturalidad crítica y la justicia cognitiva. En este marco, la presente investigación doctoral se orientó a construir postulados teóricos pedagógicos para la inclusión del acervo cultural indígena en el sistema educativo colombiano, tomando como referente la cosmovisión, el mundo de vida y las prácticas culturales del pueblo Zenú. En consecuencia, la investigación se concibe como un ejercicio de reivindicación epistemológica que busca restablecer el vínculo entre educación, territorio, memoria e identidad cultural.

El proceso metodológico se desarrolló desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico–hermenéutico, lo que permitió comprender las vivencias y significados construidos por docentes, directivos y estudiantes en su relación con los saberes ancestrales. Desde esta perspectiva, el conocimiento se entiende como una construcción situada que emerge de las experiencias del mundo de vida de las comunidades. El acercamiento a los actores educativos de las instituciones pertenecientes a los resguardos Zenú posibilitó un diálogo profundo con sus experiencias, reconociéndolos como portadores

de memoria, identidad y saber pedagógico. Así, la investigación se nutrió de sus voces y narrativas, asumidas como fuente legítima para la comprensión y construcción teórica.

La relevancia del estudio radica en su aporte a la construcción de un horizonte pedagógico alternativo que reconoce la educación propia como base para la pervivencia cultural de los pueblos indígenas. Del proceso interpretativo emergió la Teoría de la Minga de Saberes y Raíces Ancestrales, concebida como una propuesta pedagógica descolonial que articula memoria histórica, cosmovisión, prácticas comunitarias y saberes tradicionales con los procesos educativos formales. Esta teoría retoma la minga como práctica colectiva ancestral sustentada en la solidaridad, la reciprocidad y el trabajo comunitario, resignificándola como metáfora pedagógica para la construcción compartida del conocimiento. De esta manera, la investigación no solo visibiliza la riqueza del acervo cultural Zenú, sino que también ofrece orientaciones teóricas y prácticas para su inclusión en el sistema educativo, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad, la autonomía y la justicia cognitiva.

La textualización del presente informe de investigación se estructura en siete Momentos interrelacionados, concebidos como un recorrido progresivo de comprensión, interpretación y co-construcción teórica, sustentado en el diálogo entre la experiencia vivida, la memoria ancestral, el fundamento epistemológico y las voces de los actores sociales del territorio Zenú. El **Momento I. Sendero de la visibilización desde un estudio autoetnográfico**, constituye el punto de partida ontoepistemológico de la investigación. En este espacio, el relato biográfico, el mundo de vida y la memoria cultural del investigador emergen como fuentes legítimas de conocimiento, configurando un ejercicio reflexivo que entreteje identidad, ancestralidad, espiritualidad y experiencia situada como fundamento de la construcción investigativa. Seguidamente, el **Momento II. Develando la necesidad y pertinencia de visibilizar la ancestralidad colombiana**, desarrolla la contextualización de la problemática desde las dimensiones macro, meso y micro, permitiendo interpretar las tensiones existentes entre el sistema educativo oficial y los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, particularmente del pueblo Zenú. Asimismo, incorpora la interculturalidad crítica y la educación propia como categorías centrales de análisis, articulando las preguntas de investigación, los propósitos y la justificación del estudio desde una perspectiva descolonial

y fenomenológico-hermenéutica. El **Momento III. Dialogando con los autores (bases teóricas y antecedentes)**, presenta el entramado teórico y referencial que sustenta la investigación, integrando antecedentes nacionales e internacionales, referentes conceptuales y fundamentos legales vinculados con la educación propia, las epistemologías del sur, la ecología de saberes, la pedagogía intercultural crítica y las pedagogías descoloniales. Este momento posibilita situar el estudio dentro de los debates contemporáneos sobre justicia cognitiva, pluralidad epistemológica y reconocimiento de los saberes ancestrales en los procesos educativos. Por su parte, el **Momento IV. Sendero metodológico**, expone la ruta investigativa asumida desde el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico, orientado a comprender las experiencias vividas y los significados construidos por los actores sociales en el contexto educativo indígena. En este apartado se describen el escenario investigativo, los informantes clave, las técnicas de recolección de información y el proceso de interpretación hermenéutica desarrollado durante la investigación. Posteriormente, el **Momento V. Interacciones con el tejido identitario de los actores sociales**, presenta el proceso relacional y experiencial construido con docentes, directivos y estudiantes pertenecientes a las instituciones educativas del territorio Zenú, reconociendo sus narrativas, vivencias y comprensiones como fundamento esencial para la construcción interpretativa y la emergencia de sentidos compartidos alrededor de la educación propia y la ancestralidad. En el **Momento VI. Interpretación del entramado co-construido de la investigación**, se desarrolla el análisis hermenéutico de la información a partir de las categorías emergentes y las voces de los actores sociales, permitiendo la construcción de la teoría pedagógica emergente denominada *Minga de Saberes y Raíces Ancestrales*. Esta propuesta se configura como un horizonte pedagógico descolonial orientado a la articulación entre memoria cultural, cosmovisión, espiritualidad, territorio y prácticas comunitarias con los procesos educativos formales. Finalmente, el **Momento VII. Reflexiones finales y proyecciones**, constituye el cierre interpretativo de la investigación, donde se presentan las comprensiones alcanzadas, las contribuciones teóricas y pedagógicas del estudio, así como diversas orientaciones y proyecciones encaminadas al fortalecimiento de la educación propia, la identidad cultural, la soberanía intelectual ancestral y la interculturalidad crítica en los contextos educativos indígenas colombianos.

MOMENTO I.

Sendero de la visibilizarían desde un estudio auto etnográfico

1.1 biografía y trayecto vital de mi mundo de vida

Desde una perspectiva biográfica, este trayecto vital constituye el punto de partida de mi caminar como investigador indígena. Nací donde el sol acaricia las trenzas de palma de caña flecha (*Gynerium sagittatum*), que hoy se transforman en el emblema del sombrero fino vueltiao, símbolo de Colombia; donde el maíz de colores guarda en sus granos la memoria de los ancestros y cada surco de tierra se convierte en una página viva escrita por el pueblo Zenú.

Mi cuna fue el corregimiento de Tuchín, entonces parte del municipio de San Andrés de Sotavento, Córdoba; hoy municipio independiente, pero siempre corazón del resguardo Zenú. Crecí entre calles polvorientas, surcos de cultivo y el murmullo de las historias contadas por mis mayores, hasta que, a los diecinueve años, emprendí mi primer viaje definitivo a Cartagena.

En esa ciudad, bajo el sol ardiente y el aroma del café recién colado, organicé la Asociación de Vendedores de Tinto de Tuchín. En aquel tiempo, casi todos los tinteros éramos hijos del resguardo, portadores silenciosos de nuestras raíces en un contexto que pocas veces comprendía nuestro sentir. Mientras vendía tinto, cursé mi carrera técnica en Medicina Veterinaria y Zootecnia, aprendiendo que la organización comunitaria y el conocimiento podían convertirse en herramientas para dignificar el trabajo y defender la identidad cultural.

Desde la niñez, mi vida estuvo tejida con hilos de fiesta, agricultura, medicina, museos y artesanía. La cumbia y el fandango marcaban el pulso de nuestras celebraciones; la tierra, nuestro libro abierto de aprendizaje constante. Soy un pequeño agricultor que defiende la soberanía alimentaria, preservando maíces de colores, arroz criollo, ñame criollo y otras semillas libres de manipulación genética.

El tejido me acompañó desde la infancia: comencé con la trenza simple, seguí con la de dos patas y, más tarde, con la del quinceano, diecinueve y veintiuno, hasta dominar el arte del sombrero fino vueltiao. De mi madre aprendí a plasmar en las “pintas” del sombrero la

naturaleza misma: el peine, el granito de arroz, el espolón de pescado, la flor de la cocorilla, la cebra, el cacao, la concha, el calao y la mano del gato, entre otras figuras que simbolizan la cosmovisión Zenú.

La medicina tradicional formaba parte esencial de la vida cotidiana. Mi madre cultivaba una huerta medicinal que podía curar mordeduras de serpiente, aliviar fiebres o fortalecer el cuerpo. Recuerdo aquella mañana en que, buscando mangos con mis hermanos, una serpiente mapaná mordió a uno de ellos. Un vecino lo salvó con plantas y una bebida llamada "maravillosa", preparada con más de treinta especies medicinales. Mis abuelas eran guardianas de otros saberes: una, reconocida comadrona, ayudaba a las mujeres a parir con la fuerza de una totuma de chicha de maíz negrito; la otra, hoy con 104 años, me enseñó a cultivar, criar animales, tejer y recoger agua en recipientes naturales sin dañar el medio ambiente.

Mis primeras enseñanzas llegaron de mis padres, luego de mis abuelos y tíos. De ellos aprendí que el maíz de colores es medicina y que una totuma de chicha en el monte calma el hambre y da fuerza. Esa sabiduría, más que un recuerdo, constituye una herencia viva que guía mi caminar. Desde mi mundo de vida, comprendo que esas experiencias no son simples anécdotas personales, sino expresiones de una pedagogía ancestral, transmitida por la palabra, la práctica y la convivencia. En ellas reconozco la unidad entre saber y vida, entre naturaleza y cultura, entre aprendizaje y espiritualidad.

Cada enseñanza recibida se convierte en fundamento para mi reflexión pedagógica: el tejido, el cultivo y la medicina son también metáforas de la educación propia. Así, como señala Walsh (2009), esta "memoria histórica activa" no solo preserva la tradición, sino que funda la resistencia y proyecta el horizonte de futuro de los pueblos originarios. Desde esta comprensión, la investigación doctoral se convierte en un camino de retorno a la raíz, donde el conocimiento emerge del sentir, del vivir y del convivir. Es en este mundo de vida donde se gesta la intención de construir postulados teóricos pedagógicos que dignifiquen los saberes de mi pueblo Zenú y orienten su inclusión en el sistema educativo colombiano.

1.2 Trayectoria educativa y profesional

Mi padre creía que estudiar era para flojos, que lo importante era trabajar en la limpia y siembra de los cultivos. Sin embargo, una sobrina convenció a mi familia de enviarme a la Escuela Nueva Mixta El Porvenir. Desde entonces no he dejado de estudiar. Como médico veterinario y zootecnista, descubrí que en el resguardo había muchas personas afectadas por la cisticercosis, causada por el "parásito del cerdo". Esto me llevó a investigar, prevenir y dar conferencias sobre salud pública, articulando el conocimiento científico con las realidades y vivencias significativas de mi comunidad, en consonancia con el enfoque fenomenológico hermenéutico de esta investigación.

Mi interés por defender los saberes ancestrales desde la educación comenzó en la universidad, con profesores que me recordaban la riqueza de mi cultura y me instaban a no abandonar mi pueblo. Durante mis pasantías con el Dr. Eusebio aprendí sobre razas criollas de ovinos, maíces de colores y sus propiedades medicinales. Él me repetía que tanto él como yo éramos aprendices de la sabiduría de mi gente, en este caso los indígenas Zenúes. Como señala Boaventura de Sousa Santos (2010), "no hay conocimiento ignorante, sino conocimientos que han sido ignorados", y la tarea del educador es ponerlos en diálogo con otros saberes sin jerarquías**.**

1.3 Cosmogonía y sentir

Mi identidad se nutre de los mitos de Mexión y Maneska, creadores de la naturaleza, y de la creencia en la Pachamama como madre y protectora. Para mí, naturaleza, comunidad y educación forman una **triada inseparable**: como pueblo indígena, hemos practicado por siglos una educación ambiental que preserva bosques, ríos y suelos. Esta relación, como plantea Escobar (2014), "no es utilitaria, sino de reciprocidad y pertenencia; el territorio no es un recurso, es el tejido que sostiene la vida".

Mi compromiso con la cultura Zenú se expresa en actos concretos: preservar más de doce variedades de maíces de colores; conservar semillas de calabazo para llevar agua o chicha al monte; mantener la cría de cerdos criollos; realizar inseminaciones con semen bovino criollo romo sinuano en la institución educativa donde enseño; y educar a las nuevas generaciones sobre el significado cultural y cosmogónico del sombrero fino vueltiao.

Además de las semillas, razas y tejidos, conservo también la memoria material de mi pueblo a través de herramientas y piezas que testimonian la tecnología Zenú. En el museo escolar de la institución educativa, fortalecido con la comunidad, se resguardan piedras talladas en forma de martillos, cuchillos y otras figuras que, siglos atrás, formaban parte de la vida productiva, ceremonial y cotidiana de nuestros antepasados. Estas piezas no son simples vestigios arqueológicos; son páginas abiertas de un libro de piedra, escritas con la paciencia del artesano y la sabiduría del agricultor. Cada una de ellas revela el ingenio con que nuestros mayores supieron dialogar con la naturaleza para transformar la materia sin destruirla.

En este sentido, en el ámbito educativo donde laboro, centrado en la Educación Técnica con miras a una formación orientada al trabajo y sustentada en la valoración de la materia prima del contexto local, se busca entretejer los saberes desde una "perspectiva de sucesión de presentes" (Tovar, 1986). Esto tributa significativamente al proceso de contextualizar la educación, al tiempo que fortalece el reconocimiento, la valorización y el empoderamiento de lo propio desde la génesis de la soberanía intelectual ancestral.

Las vivencias aquí descritas emergen desde mi experiencia situada como miembro del pueblo Zenú, enraizada en prácticas culturales, saberes ancestrales y formas de comprensión propias de este territorio y de su memoria colectiva. No obstante, estas experiencias no pretenden generalizarse de manera homogénea a la totalidad de los pueblos indígenas colombianos, cuyas cosmovisiones, dinámicas culturales y procesos históricos poseen particularidades diversas. Más bien, esta investigación busca establecer un horizonte de comprensión intercultural que permita dialogar con otras experiencias indígenas del país, reconociendo la pluralidad epistémica que caracteriza a los pueblos originarios de Colombia.

1.4 El bautizo de casas

En la comunidad Zenú, el bautizo de casas constituye un ritual ancestral cargado de significados simbólicos y culturales. Este acto no solo honra la vida y el espíritu de cada hogar, sino que históricamente ha funcionado como un mecanismo de protección y resistencia frente a la colonización española. Los sabedores indígenas relatan que los españoles llamaban "brujos" a los Zenú porque, al trasladar sus viviendas de un lugar a otro

para protegerse de los peligros y evitar ser esclavizados, preservaban su autonomía y seguridad.

La práctica ceremonial combina elementos materiales y espirituales: se utiliza agua del río recogida al amanecer, fuego ceremonial, semillas y plantas aromáticas. Estos elementos son dispuestos en las cuatro esquinas de la casa, como parte de una práctica simbólica que invoca a los guardianes del viento y de la tierra. Asimismo, se acompaña de cantos, tambores y ofrendas simbólicas que refuerzan la conexión de la comunidad con la Madre Tierra y con los ancestros.

Este ritual no surgió únicamente como celebración; tiene raíces profundas que datan de la llegada de los colonizadores, quienes intentaron imponer creencias externas y suprimir los saberes locales. La práctica del bautizo de casas representa la resiliencia del pueblo Zenú y la permanencia de su identidad cultural frente a los intentos de desarraigo. Cada hogar bautizado se convierte así en un espacio de protección, armonía y continuidad de la tradición, evidenciando la importancia de integrar estos saberes ancestrales en los procesos educativos y en la valorización de la memoria histórica del pueblo Zenú, reafirmando lo que puede entenderse como una soberanía intelectual ancestral**.**

FIGURA 1 CARGAMENTO DE CASA



Nota. Simboliza el arraigo cultural, la memoria ancestral y la responsabilidad de preservar la identidad de los pueblos indigenas. Fotografía tomada por el autor.

FIGURA 2 ARMONIZACIÓN ESPIRITUAL CON LOS 4 ELEMENTALES



Nota. Representa el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza a través de la tierra, el agua, el fuego y el aire. Fotografía tomada por el autor.

En el territorio Zenú, el bautizo de casas y el cargamento constituyen prácticas ancestrales complementarias que expresan una misma lógica cultural de protección, abundancia y solidaridad comunitaria. El bautizo de la vivienda se realiza como un acto ritual dirigido a la pareja que habitará el nuevo hogar, mediante el cual se invoca el bienestar, la armonía y la prosperidad de la familia desde su relación con la madre tierra, el sol y las fuerzas de la naturaleza.

Durante este ritual, se designan padrinos y madrinas que asumen el compromiso simbólico de bautizar los horcones que sostienen la casa. A cada uno se le otorga un nombre, generalmente en honor a personas vivas o fallecidas que han realizado aportes significativos al territorio indígena, estableciendo un vínculo entre la memoria colectiva, el espacio habitado y la continuidad histórica del pueblo Zenú. Estos horcones son adornados con bebidas tradicionales, plantas medicinales, productos agrícolas como ñame, plátano, maíz entre otras, los cuales simbolizan la abundancia, la salud, la fertilidad y el deseo de seguridad y soberanía alimentaria para la nueva familia.

De manera articulada, el cargamento de casa representa la dimensión comunitaria de este proceso, en la que la colectividad acompaña el traslado, la instalación y la protección del hogar. Esta acción reafirma los lazos de reciprocidad, cooperación y apoyo mutuo,

evidenciando que la vivienda no es un espacio individual, sino una construcción social y territorial compartida. El sabedor o guía espiritual consagra el hogar invocando protección frente a fenómenos naturales como huracanes y sequías, reafirmando la relación armónica entre comunidad, naturaleza y espiritualidad. En conjunto, el bautizo y el cargamento de casa se configuran como expresiones vivas de la cosmovisión Zenú y como saberes ancestrales que dialogan con los procesos educativos desde una perspectiva descolonial y situada.

En coherencia con este sendero de vida, sentido y significado construido desde lo vivencial y experiencial, se abre un diálogo académico impregnado del sentido común entretejido de ancestralidad, como lugar de enunciación que sustenta y fortalece la narrativa investigativa desarrollada en los siguientes momentos.

Desde esta experiencia situada emerge la necesidad de reflexionar críticamente sobre las formas en que los saberes ancestrales indígenas han sido históricamente comprendidos, incorporados o invisibilizados dentro del sistema educativo colombiano. Las vivencias aquí narradas no constituyen únicamente memorias personales, sino expresiones de una realidad colectiva que invita a problematizar las tensiones existentes entre la educación propia de los pueblos indígenas y las estructuras curriculares institucionalizadas. En este sentido, la contextualización del problema investigativo surge como continuidad natural del mundo de vida aquí expuesto, articulando la experiencia ancestral con la reflexión pedagógica y etnoeducativa en el contexto nacional.

Estas prácticas ancestrales pueden comprenderse, desde una perspectiva decolonial, como expresiones pedagógicas situadas que configuran formas propias de producción y transmisión del conocimiento en los pueblos indígenas. En concordancia con Walsh (2009), la educación intercultural crítica reconoce que los saberes comunitarios no son complementarios, sino constitutivos de otros modos legítimos de pensar y aprender. De igual forma, desde De Sousa Santos (2010), estas experiencias evidencian la existencia de una “ecología de saberes”, donde el conocimiento no se limita a la racionalidad occidental, sino que se expande hacia prácticas vivas, espirituales y territoriales. En este sentido, el bautizo y cargamento de casas se consolidan como dispositivos pedagógicos ancestrales que articulan memoria, territorio y formación comunitaria.

MOMENTO II

Develando la necesidad y pertinencia de visibilizar la ancestralidad colombiana

2. Contextualización del problema

La Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), en sus artículos 55 a 63, define la etnoeducación como un proceso formativo dirigido a grupos minoritarios que habitan el territorio nacional y que poseen una identidad cultural propia. Esta identidad se transmite de generación en generación a través de prácticas culturales, artísticas, lenguas orales y escritas, así como tradiciones y saberes vinculados con la agricultura, la caza, la medicina y la gastronomía, entre otras actividades esenciales para la supervivencia de estas comunidades. La preservación de estas prácticas y su transmisión a las nuevas generaciones resulta fundamental para el mantenimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras minorías étnicas en Colombia.

2.1 Análisis desde lo macro

A nivel macro, Colombia puede comprenderse, desde una lectura interpretativa, como un país pluriétnico y multicultural donde la diversidad no solo es demográfica, sino también epistemológica y cultural. En este sentido, la coexistencia de pueblos indígenas, afrodescendientes, raizales y rom evidencia la presencia de múltiples formas de comprender el mundo, el territorio y la vida.

No obstante, esta diversidad cultural y epistemológica enfrenta tensiones históricas derivadas de la persistencia de modelos educativos de carácter homogéneo que han privilegiado conocimientos de matriz occidental. Diversos estudios (Santos, 2009; Walsh, 2017; Escobar, 2020) evidencian que esta orientación ha contribuido a la marginación de los saberes ancestrales en los currículos oficiales, limitando su reconocimiento como formas legítimas de producción de conocimiento. Aunque la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Decreto 804 de 1995 establecen bases para la etnoeducación, su implementación ha sido desigual debido a limitaciones estructurales como la formación docente insuficiente, la escasa articulación territorial y la persistencia de enfoques pedagógicos estandarizados.

En este escenario de pluralidad étnica, lingüística y cosmovisional, se evidencian diversos retos, entre ellos la inclusión efectiva de los saberes ancestrales en los currículos educativos nacionales.

A nivel meso, en el ámbito territorial, los grupos étnicos en Colombia se encuentran distribuidos en diversas regiones, con una fuerte presencia en territorios colectivos como los resguardos indígenas y las comunidades negras del Pacífico. En el país existen más de 150 territorios colectivos de comunidades afrodescendientes y más de 60 lenguas indígenas activas.

En estos contextos, la educación debe responder a las particularidades culturales de cada comunidad. Esto implica considerar sus lenguas, tradiciones y formas propias de producción de conocimiento. Sin embargo, la implementación efectiva de programas etnoeducativos enfrenta diversos desafíos. Entre ellos se destacan la limitación de recursos, la insuficiente formación docente y la resistencia a integrar los saberes ancestrales en los currículos académicos tradicionales.

A nivel micro, en el ámbito individual y familiar, los miembros de las comunidades indígenas y afrodescendientes viven una realidad en la que las prácticas educativas convencionales no siempre reflejan sus cosmovisiones ni sus necesidades culturales.

En muchos casos, la educación formal no contempla la valoración de sus lenguas, creencias y tradiciones. Esta situación genera una desconexión entre lo que se enseña en las aulas y lo que resulta significativo para la vida comunitaria. Como consecuencia, se afecta el acceso a una educación pertinente, respetuosa de la identidad cultural y orientada al fortalecimiento del sentido de pertenencia.

En el escenario macro, Colombia se configura como un país pluriétnico y multicultural, realidad reconocida en la Constitución Política de 1991 y enmarcada en tratados internacionales como el Convenio 169 de la OIT.

Con una población cercana a los cincuenta millones de habitantes, aproximadamente el 4,4 % pertenece a pueblos indígenas, el 6,5 % a comunidades afrodescendientes y un

pequeño porcentaje a grupos rom y raizales. Esta composición evidencia una amplia diversidad cultural y lingüística de gran riqueza (DANE, 2022).

Esta pluralidad se expresa en 69 lenguas autóctonas y en múltiples cosmovisiones. En este sentido, constituye un capital social y epistemológico de alto valor para la construcción de ciudadanía, sostenibilidad y cohesión nacional.

Sin embargo, esta diversidad enfrenta tensiones históricas y contemporáneas. Diversos autores (Santos, 2009; Walsh, 2017; Escobar, 2020) señalan que la persistencia de epistemologías coloniales ha relegado los saberes ancestrales a un plano secundario. En consecuencia, estos saberes han sido invisibilizados en los currículos oficiales, limitando su potencial para fortalecer el arraigo y la identidad de los pueblos.

En el campo educativo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Decreto 804 de 1995 establecieron bases para la etnoeducación. No obstante, su implementación ha sido desigual. Esta situación se explica por factores como las limitaciones presupuestales, la falta de formación docente especializada y las tensiones entre modelos pedagógicos homogéneos y propuestas de educación propia (Gómez & Rodríguez, 2021).

En un plano regional y global, organismos como la UNESCO (2019) y la FAO (2021) subrayan la importancia de proteger el patrimonio cultural inmaterial y los sistemas alimentarios tradicionales. Estas entidades destacan que dichos elementos contribuyen de manera significativa a la sostenibilidad y a la soberanía alimentaria.

Ignorar la riqueza de los conocimientos indígenas en ámbitos como las prácticas agrícolas, la medicina tradicional o la gestión del territorio implica debilitar no solo la base material de muchas comunidades, sino también su soberanía cultural. Esta última se entiende como la capacidad de un pueblo para preservar, recrear y proyectar sus saberes en diálogo con la modernidad.

Desde una perspectiva macro, la exclusión de los saberes ancestrales en las políticas educativas y culturales trasciende el ámbito escolar. En efecto, este fenómeno erosiona la identidad colectiva, restringe el sentido de pertenencia y limita la construcción de un desarrollo social que reconozca la pluralidad epistemológica del país.

En consecuencia, resulta prioritario avanzar hacia modelos pedagógicos interculturales y descoloniales. Estos deben reconocer los aportes históricos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, garantizar su participación en la definición de los contenidos curriculares y fortalecer su papel en la construcción de la soberanía alimentaria y cultural.

Solo a partir de un compromiso estatal y social con la justicia cognitiva será posible superar las asimetrías que han mantenido invisibilizados los saberes ancestrales y consolidar una educación verdaderamente incluyente.

2.1.1 Análisis desde lo meso: Región Caribe y Pueblo Zenú

En el plano meso, la mirada se sitúa en la región Caribe colombiana. Este espacio geohistórico se caracteriza por la interacción de pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes y población mestiza.

Desde una comprensión fenomenológico-hermenéutica, este escenario no se reduce a una distribución territorial de grupos étnicos, sino que expresa relaciones históricas de sentido entre comunidad, territorio y conocimiento

Esta región, que comprende principalmente los departamentos de Córdoba y Sucre, constituye un mosaico cultural de gran riqueza. Dicho patrimonio se expresa en prácticas productivas, celebraciones, saberes artesanales y diversas formas de habitar el territorio (Ministerio de Cultura, 2023).

En este contexto se encuentra el pueblo Zenú, asentado principalmente en los municipios de Tuchín, San Andrés de Sotavento y San Antonio de Palmito. Sus raíces históricas se remontan a sistemas hidráulicos y agrícolas prehispánicos de notable complejidad (ICANH, 2022).

Analizar el problema desde el nivel meso permite evidenciar que la invisibilización de los saberes ancestrales y las prácticas de exclusión responden a estructuras históricas de poder. Estas han subordinado el conocimiento indígena y han desconocido su relación vital con el territorio ancestral.

El territorio, en este sentido, no se entiende únicamente como espacio físico. Se concibe también como fundamento de la identidad, la memoria y la educación propia (Arias, 2014).

En el contexto del pueblo Zenú, la educación propia no surge únicamente como una respuesta institucional. Se configura, ante todo, como una expresión histórica de resistencia cultural y reafirmación identitaria.

Diversas voces comunitarias coinciden en que la transmisión de los saberes ancestrales constituye un mecanismo esencial para la pervivencia cultural de los pueblos indígenas. En este sentido, se afirma que “ningún pueblo sobrevive si pierde la manera de enseñarles a sus hijos quiénes son”.

Esta comprensión colectiva evidencia que la escuela no puede limitarse a la reproducción de contenidos homogéneos desvinculados del territorio. Por el contrario, debe dialogar con la memoria, la oralidad, la espiritualidad y las prácticas comunitarias que configuran la cosmovisión Zenú.

Desde esta perspectiva, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) no representa únicamente un desarrollo normativo reciente. Se entiende también como la continuidad de luchas históricas orientadas al reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a educar desde sus propios referentes culturales, lingüísticos y territoriales.

En consecuencia, la educación propia se configura como un escenario de resistencia frente a las dinámicas de colonialidad del saber. Estas dinámicas han invisibilizado históricamente las epistemologías indígenas dentro de los currículos oficiales.

Desde la experiencia vivida de las comunidades, estas dinámicas no son solo categorías teóricas, sino expresiones concretas de la lucha por mantener viva una forma propia de habitar, educar y transmitir el conocimiento

La herencia cultural del pueblo Zenú se expresa y preserva en diversas manifestaciones. Entre ellas se destacan el tejido del sombrero vueltiao, la cestería, el uso de plantas medicinales, los rituales de siembra y cosecha, así como la transmisión oral de mitos y relatos sobre el origen de su gente.

Estas prácticas no solo fortalecen la identidad cultural, sino que también configuran un sistema de conocimientos estrechamente vinculado a la soberanía alimentaria. En este sistema se articulan técnicas agrícolas tradicionales, procesos de selección de semillas y prácticas de cuidado y protección del ambiente (Vargas, 2019).

Sin embargo, investigaciones recientes (Patiño, 2021; Montaño, 2023) señalan que la presión de modelos económicos extractivistas, junto con el predominio de currículos homogéneos en las instituciones educativas, ha debilitado la continuidad de estos saberes. Esto ha generado una creciente brecha entre las experiencias escolares y la vida comunitaria.

En materia de política pública, la región cuenta con experiencias significativas. Entre ellas se destacan los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), impulsados por el Ministerio de Educación Nacional, y los planes de salvaguardia cultural promovidos por el Sistema General de Regalías.

Sin embargo, el impacto de estas iniciativas ha sido limitado. Esto se debe a la escasa articulación entre los lineamientos nacionales y las demandas locales, así como a la insuficiente formación de docentes en pedagogías propias.

La ausencia de estrategias sostenidas que integren la lengua, la historia y los sistemas productivos del pueblo Zenú en los currículos oficiales debilita el arraigo cultural. Asimismo, dificulta la construcción de ciudadanía intercultural desde la escuela.

Analizar el problema desde el nivel meso permite evidenciar que la invisibilización de los saberes ancestrales en la región Caribe no solo erosiona la memoria histórica del pueblo Zenú, sino que también amenaza su soberanía cultural y alimentaria.

Asimismo, este análisis posibilita develar cómo estas prácticas de exclusión responden a estructuras históricas de poder. Estas estructuras han subordinado el conocimiento indígena e impedido su reconocimiento como fuente válida de saber pedagógico.

Reconocer estas dinámicas se convierte en una condición necesaria para fortalecer procesos educativos pertinentes. También permite diseñar políticas coherentes con la

diversidad y garantizar que la escuela se consolide como un espacio de revitalización cultural y de diálogo de saberes.

El acervo cultural del pueblo Zenú se manifiesta en diversas prácticas ancestrales. Entre ellas se destacan el tejido del sombrero vueltiao, la cestería, el uso de plantas medicinales, los rituales de siembra y cosecha, así como la transmisión oral de mitos y relatos asociados al origen de su pueblo.

Estas expresiones culturales no solo consolidan la identidad colectiva, sino que también configuran un sistema de conocimientos vinculado a la soberanía alimentaria. En este sistema se integran saberes relacionados con técnicas agrícolas tradicionales, procesos de selección de semillas y prácticas de cuidado y protección del ambiente (Vargas, 2019).

En este proceso, los objetos culturales también cumplen un papel simbólico en la transmisión de la memoria colectiva. Un ejemplo significativo es la experiencia de la señora Teolinda, lideresa del resguardo.

A pesar de no saber leer ni escribir, ella conserva entre sus pertenencias un libro que le fue obsequiado y al cual atribuye un valor especial. Este objeto, aunque no sea utilizado en sentido académico, posee un significado profundo dentro de su vida comunitaria.

Este hecho evidencia cómo los textos escritos pueden integrarse a la vida cotidiana como símbolos de dignidad, resistencia y memoria colectiva. En este sentido, el caso muestra que el patrimonio cultural no se limita a lo utilitario. Por el contrario, adquiere una dimensión simbólica, espiritual y política, en tanto se constituye en un medio para preservar la identidad y transmitir a las nuevas generaciones el sentido de arraigo y pertenencia.

2.1.2 Análisis desde lo micro: Instituciones educativas y actores sociales

En el nivel micro, el análisis se centra en las instituciones educativas y en los sujetos que participan directamente en los procesos formativos. Entre ellos se encuentran docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios.

Desde una lectura interpretativa, estas tensiones escolares no se entienden únicamente como problemas institucionales, sino como experiencias vividas que revelan la distancia entre el currículo formal y el mundo de vida de las comunidades.

En el resguardo Zenú, espacios como la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales (INTECAVI), la Institución Educativa Indígena El Martillo y la Institución Educativa La Alianza constituyen escenarios clave para la transmisión de conocimientos y la formación de nuevas generaciones.

Sin embargo, la dinámica escolar evidencia tensiones entre los contenidos prescritos por el currículo nacional y las prácticas culturales que configuran la identidad del pueblo Zenú (Montaño, 2023).

Los docentes, en su mayoría formados bajo enfoques pedagógicos estandarizados, enfrentan el reto de integrar a su quehacer cotidiano los saberes vinculados con la historia, la lengua y los sistemas productivos locales.

Aunque existen iniciativas valiosas, estas no siempre tienen continuidad institucional. Entre ellas se destacan la cátedra artesanal, el uso pedagógico de plantas medicinales, los museos escolares y los talleres sobre patrimonio cultural.

Sin embargo, estas experiencias suelen depender de la motivación individual de los docentes o de alianzas puntuales con universidades. No se han consolidado como políticas institucionales sostenidas (Universidad de Córdoba, 2022).

Esta situación limita la posibilidad de consolidar un modelo educativo que fortalezca la soberanía cultural y alimentaria de la comunidad.

Desde la perspectiva de los estudiantes y sus familias, la escuela en ocasiones aparece desvinculada de la cotidianidad comunitaria.

Las prácticas agrícolas tradicionales, el conocimiento sobre la tierra, los rituales y los relatos ancestrales no siempre encuentran un lugar en el aula. Esto genera una brecha entre el aprendizaje formal y la experiencia vital comunitaria.

Este distanciamiento no solo afecta el sentido de pertenencia de los estudiantes, sino que también puede debilitar la transmisión intergeneracional de los valores, saberes y prácticas culturales Zenú. En consecuencia, se compromete la conservación de semillas nativas, la gestión sostenible del territorio y la continuidad de la memoria colectiva (Walsh, 2017; Escobar, 2020).

La superación de esta brecha requiere una articulación intencionada entre la escuela y la comunidad. Esto implica promover pedagogías contextualizadas que incorporen los saberes ancestrales como eje central del currículo.

Desde la educación propia y los enfoques interculturales, es posible construir espacios de aprendizaje en los que los estudiantes participen activamente en la valoración de su cultura, la apropiación de su territorio y la preservación de la biodiversidad local.

De esta manera, la escuela se transforma en un escenario de empoderamiento cultural. En este espacio se fortalecen la identidad, la autonomía educativa y la resiliencia comunitaria.

En este proceso, los conocimientos ancestrales y la memoria colectiva continúan guiando la vida y la organización social del pueblo Zenú (Walsh, 2017; Escobar, 2020).

Considerar el nivel micro permite evidenciar que la integración de los saberes ancestrales en los procesos educativos requiere más que referencias esporádicas en los planes de estudio.

Implica, en primer lugar, la construcción de proyectos pedagógicos articulados con las comunidades. En segundo lugar, exige la formación docente en enfoques interculturales. Finalmente, supone la creación de ambientes de aprendizaje que reconozcan los conocimientos tradicionales como fundamento para el desarrollo humano y social.

Solo a través de esta sinergia entre escuela, familia y comunidad será posible fortalecer la identidad cultural, el arraigo territorial y la soberanía cultural ancestral del pueblo Zenú.

2.1.3 Dinámicas y significados que configuran la problemática educativa

Entre los principales factores que inciden en esta situación se encuentra la falta de políticas educativas eficaces que promuevan la inclusión de los saberes ancestrales. A esto se suma la limitada capacitación de los docentes en metodologías interculturales y la ausencia de un currículo verdaderamente incluyente que contemple las realidades de los pueblos indígenas.

Estas carencias han contribuido a la pérdida progresiva de la memoria cultural. También han debilitado la identidad étnica y reducido las oportunidades para que las comunidades fortalezcan sus procesos formativos desde sus propias raíces.

La persistencia de una visión homogénea y monocultural de la educación en Colombia refleja un enfoque limitado que continúa privilegiando conocimientos de raíz occidental, mientras se invisibilizan los saberes originarios.

Esta mirada restringida no solo niega la diversidad epistemológica del país, sino que también profundiza las desigualdades educativas y culturales. En consecuencia, se limita el reconocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el ámbito académico y social.

De ahí surge la urgencia de generar, desde los espacios pedagógicos, una enseñanza contextualizada que articule el tiempo educativo con el tiempo histórico. Esto permite que el proceso formativo dialogue con la memoria cultural, los saberes ancestrales y las realidades territoriales.

Solo así la educación podrá trascender el aula y convertirse en un acto de reafirmación identitaria. En este sentido, aprender implica también recordar, resistir y proyectar la vida desde la cosmovisión del pueblo Zenú.

2.1.4 Interculturalidad crítica y educación propia como categorías de análisis

La problemática educativa que atraviesan los pueblos indígenas colombianos no puede comprenderse únicamente desde déficits curriculares o limitaciones institucionales.

Por el contrario, requiere ser analizada a partir de las dinámicas históricas, culturales y epistémicas que han configurado la relación entre el sistema educativo oficial y los saberes ancestrales.

En este sentido, la interculturalidad crítica emerge como una categoría analítica fundamental. Esta permite develar las tensiones existentes entre los modelos educativos hegemónicos y las formas propias de conocimiento de los pueblos originarios.

En este contexto, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) emerge como una apuesta político-pedagógica orientada a recuperar la centralidad del territorio, la memoria y la cosmovisión indígena en los procesos educativos.

Su consolidación responde a décadas de resistencia de los pueblos originarios frente a modelos escolares homogenizantes. Estos, en muchos casos, han promovido formas de desarraigo cultural.

Así, la educación propia no se reduce a una adaptación curricular. Se configura, más bien, como una reivindicación histórica del derecho de los pueblos indígenas a decidir cómo formar a sus nuevas generaciones desde sus propios horizontes civilizatorios y espirituales.

Desde esta perspectiva, la persistencia de epistemologías hegemónicas en el sistema educativo ha producido procesos de invisibilización y jerarquización del conocimiento, donde los saberes ancestrales son considerados inferiores o no científicos. Tal situación responde a lo que Sousa Santos (2010) denomina monocultura del saber, la cual niega la pluralidad epistemológica y limita la posibilidad de una ecología de saberes que reconozca la validez de los conocimientos producidos por los pueblos indígenas y otras comunidades históricamente subalternizadas.

Desde una perspectiva latinoamericana, la interculturalidad crítica se distancia de enfoques funcionales o folclorizantes de la diversidad cultural, al situar el debate en el campo de las relaciones de poder, la colonialidad del saber y la exclusión epistémica. López (2009) sostiene que los procesos educativos interculturales deben propiciar un diálogo de saberes genuino, orientado a la transformación de las estructuras curriculares y pedagógicas que históricamente han subordinado los conocimientos indígenas, reduciéndolos a expresiones marginales o extracurriculares.

Este planteamiento se articula con los aportes de Walsh (2009) y Quijano (2000), quienes advierten que la interculturalidad, para constituirse en una práctica emancipadora, debe contribuir a la descolonización del saber, del ser y del poder.

Desde esta perspectiva, la educación propia no se limita a la incorporación de contenidos culturales al currículo. Se configura, más bien, como un proyecto político-pedagógico que reconoce el territorio, la memoria histórica, la cosmovisión y las prácticas comunitarias como fuentes legítimas de conocimiento.

En el contexto del pueblo Zenú, estas dinámicas adquieren una relevancia particular. En este escenario, las instituciones educativas se convierten en espacios de disputa simbólica entre el currículo nacional estandarizado y los saberes ancestrales transmitidos intergeneracionalmente.

La ausencia de políticas educativas efectivas, junto con la falta de una formación docente contextualizada, ha profundizado esta tensión. En consecuencia, se han generado procesos de desarraigo cultural y debilitamiento de la identidad colectiva.

En consecuencia, analizar la problemática educativa desde la interculturalidad crítica y la educación propia permite comprender las prácticas pedagógicas indígenas no como manifestaciones aisladas, sino como expresiones de resistencia cultural y de producción de conocimiento situado.

Esta perspectiva resulta clave para interpretar las dinámicas escolares, las voces de los actores educativos y las evidencias empíricas que se abordarán en los momentos posteriores de la investigación.

La presente investigación se inscribe en el método fenomenológico-hermenéutico, el cual permite comprender las experiencias vividas desde la interpretación de los significados que los sujetos atribuyen a su realidad.

Desde esta perspectiva, el interés no se centra en explicar los fenómenos a partir de leyes generales, sino en comprender cómo estos son vivenciados, interpretados y resignificados por los actores sociales en su contexto histórico y cultural.

En coherencia con este enfoque, los saberes ancestrales del pueblo Zenú no son abordados como objetos externos de estudio, sino como experiencias vividas que configuran sentidos, prácticas y formas de existencia.

De este modo, el análisis se orienta a develar las tensiones, significados y comprensiones que emergen en la relación entre educación, territorio y cultura, reconociendo la voz de los actores como fuente legítima de conocimiento.

2.2 Preguntas de investigación

En coherencia con lo expuesto, se formulan los siguientes interrogantes orientadores, que servirán de guía para el desarrollo de la presente investigación:

¿Cómo interpretan sus experiencias los pueblos indígenas colombianos la normatividad educativa vigente respecto a la inclusión de sus saberes ancestrales?

¿Qué tensiones y posibilidades emergen de las experiencias escolares en torno a los saberes ancestrales desde la perspectiva de los actores educativos?

¿Qué aspectos curriculares son esenciales para fortalecer las prácticas pedagógicas interculturales con énfasis en la enseñanza de los saberes ancestrales indígenas?

¿Qué elementos deben incluirse en una teoría pedagógica que promueva el desarrollo del acervo cultural de los pueblos indígenas colombianos, mediante una educación propia y respetuosa de su identidad cultural?

En coherencia con las expectativas de una educación propia interconectada con la ancestralidad, se reconoce la relevancia de la normatividad vigente como referente que orienta la inclusión curricular de los saberes ancestrales en Colombia. Desde esta perspectiva, las experiencias de los actores educativos permiten comprender la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas contextualizadas, coherentes con las realidades culturales y las necesidades sentidas de las comunidades indígenas, favoreciendo una educación más inclusiva, respetuosa y pertinente.

2.3 PROPÓSITOS

General

Co–construir una teoría pedagógica emergente a partir de la interpretación de la cosmovisión de los pueblos indígenas que tribute a una educación propia para el resguardo y protección del acervo cultural ancestral colombiano**.**

Específicos

- Interpretar las vivencias y significados que los pueblos indígenas colombianos atribuyen a la normatividad educativa vigente respecto a la inclusión de sus saberes ancestrales.
- Develar las tensiones y posibilidades que emergen de las experiencias escolares en torno a los saberes ancestrales desde la perspectiva de los actores educativos.
- Interpretar los aspectos curriculares esenciales garantes de la inclusión de los saberes ancestrales indígenas en la etnoeducación en total equidad, entrelazada con la mirada de la Interculturalidad critica.
- Generar una teoría pedagógica emergente sustentada en la cosmovisión de los pueblos indígenas colombianos, que tribute a una educación propia garante de su ancestralidad para el resguardo y protección de su acervo cultural contextualizado en espacios etnoeducativos.

2.4 JUSTIFICACIÓN

La presente investigación tiene como finalidad co-construir una teoría pedagógica emergente que fortalezca el acervo cultural de los pueblos indígenas colombianos mediante una educación propia. Este enfoque se enmarca en la flexibilización curricular, entendida como la posibilidad de alcanzar los mismos objetivos educativos a través de diversas perspectivas que tomen en cuenta la diversidad social y cultural, los estilos de aprendizaje y las necesidades de cada estudiante (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

El trabajo despertará un interés significativo, especialmente en los actores educativos indígenas de Colombia, al abordar cómo preservar y fortalecer el acervo cultural de sus comunidades mediante una educación ajustada a su realidad. Esta propuesta se justifica desde una perspectiva ontológica, dado que existe una problemática concreta en las instituciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia, que enfrentan graves debilidades curriculares. Estas dificultades, aún vigentes en muchas regiones del país, evidencian la falta de un marco pedagógico que integre y promueva el arraigo cultural de los pueblos indígenas a través de una educación propia.

Desde la dimensión teleológica, el propósito de esta investigación es lograr una resignificación curricular que permita la integración de saberes ancestrales en la práctica educativa. Se espera que los docentes y la comunidad educativa adopten enfoques pedagógicos que fortalezcan las competencias relacionadas con los conocimientos ancestrales de los estudiantes. De esta manera, se contribuirá al cierre de las brechas educativas existentes entre las instituciones en los territorios indígenas, preservando y enriqueciendo los saberes tradicionales que han perdurado de generación en generación.

Esta propuesta se alinea directamente con el Plan Decenal de Educación de Colombia (PNDE), cuyo propósito es promover una educación inclusiva y de calidad, especialmente enfocada en la diversidad cultural y étnica del país. De acuerdo con la Visión del PNDE a 2026, para ese año se espera que los colombianos respeten y disfruten la diversidad étnica y cultural, promoviendo una formación integral del ciudadano que no solo valore las tradiciones y culturas indígenas, sino que también las incorpore de manera activa en los procesos educativos. Esta investigación, al fortalecer la identidad cultural de los pueblos

indígenas, contribuirá directamente a este objetivo, al integrar los saberes ancestrales en el currículo y ofrecer herramientas pedagógicas que fomenten la apreciación y el respeto por la diversidad étnica.

Los resultados hallazgos de esta investigación pueden influir contribuir significativamente positivamente en el diseño y la ejecución de políticas públicas lugarizadas y contextualizadas que fomenten una educación que valore, respete y potencie los saberes ancestrales y la identidad cultural de los pueblos indígenas, en los espacios etnoeducativos. Este impacto se alinea va en concordancia con los fines del PNDE, que aboga por una educación que prepare a los colombianos para participar de manera activa y consciente en la sociedad, desarrollando pensamiento crítico y actitudes éticas, valores fundamentales en la construcción de una identidad nacional que sea inclusiva, equitativa y culturalmente respetuosa de la herencia ancestral.

Siguiendo la teoría de la identidad cultural de Stuart Hall (2014), que examina cómo las identidades son construidas socialmente, se argumenta que las comunidades indígenas han vivido procesos de resistencia cultural frente a la colonización, lo que hace que sus identidades sigan siendo fundamentales para la preservación de su acervo cultural. Además, la propuesta se conecta con los trabajos de autores como Gabriel (2016), quien destaca la relación vital entre las culturas indígenas y su entorno natural, proponiendo un enfoque biocultural para comprender mejor estas interacciones entre los procesos ecológicos y las prácticas culturales.

En este mismo sentido, Anyaegbunam, Mefalopulos y Moetsabi (2008) sostienen:

> La metodología muestra que existe un saber en la base, aunque diferente a lo común en cuanto a su forma y naturaleza. Permite identificar e integrar estos conocimientos de la comunidad en los esfuerzos del desarrollo con el fin de mejorar las estrategias de vida de la población. (p. 2)

Este planteamiento se conecta directamente con el objetivo propósito de incluir los saberes ancestrales Zenú en el currículo educativo formal con perspectiva Intercultural, reconociendo su legitimidad ontoepistemológica. La escuela oficial ha sido históricamente una institución de colonización, que ha cumplido funciones de desarraigo cultural,

disciplinamiento del cuerpo y homogeneización del pensamiento (Restrepo, Moncayo et al., 2010). Este argumento refuerza la necesidad de incluir los saberes ancestrales del pueblo Zenú como forma de descolonizar la educación.

También se toma en cuenta la perspectiva de Tuhiwai (2016), quien subraya cómo las culturas indígenas han resistido la colonización y la opresión, mientras siguen luchando por la conservación de su patrimonio cultural. Este trabajo contribuirá, entonces, a los objetivos propósitos de inclusión y diversidad establecidos en el Plan Decenal de Educación, brindando constituyendo un enfoque teórico-práctico para mejorar los procesos educativos en los pueblos indígenas colombianos, promoviendo su identidad cultural y contribuyendo a la conservación y transmisión de su patrimonio ancestral en total equidad.

MOMENTO III

Dialogando con los autores (bases teóricas y antecedentes)

3 MARCO TEÓRICO

En el marco de la investigación en curso, el rastreo de antecedentes bibliográficos resulta esencial para sustentar la temática de estudio. Con este propósito, se analizaron investigaciones tanto internacionales como nacionales que han sido relevantes para el presente trabajo. El enfoque se centra en tesis doctorales y teorías pedagógicas que respaldan la educación propia, orientada al fortalecimiento del acervo cultural de los pueblos indígenas colombianos. En este sentido, cobra especial importancia la pedagogía intercultural, la cual promueve la valorización de las cosmovisiones indígenas en la educación.

La pedagogía intercultural facilita el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad cultural. Asimismo, se adopta la teoría del empoderamiento cultural, que subraya la importancia de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes indígenas. Este enfoque busca fomentar el orgullo por sus raíces ancestrales y promover la participación activa en la preservación de su patrimonio cultural. De esta manera, se orienta la propuesta de una teoría pedagógica que enriquezca el acervo cultural de los pueblos indígenas colombianos.

Comprender a los pueblos indígenas implica reconocer las formas particulares en que construyen sentido sobre el territorio, la memoria y la vida comunitaria. Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, los saberes ancestrales no se asumen únicamente como categorías conceptuales o referentes culturales, sino como experiencias vividas que adquieren significado en la cotidianidad, en la oralidad y en las prácticas comunitarias. En este sentido, el diálogo con los autores no se limita a una revisión teórica, sino que busca interpretar las vivencias, percepciones y significados construidos por los actores sociales en relación con la educación propia y el arraigo cultural.

En coherencia con enfoques participativos desarrollados en contextos rurales, el diagnóstico rural participativo ha sido conceptualizado como una estrategia que privilegia la participación activa de los actores del territorio en la construcción del conocimiento (Rondón, Delgado y Suárez, 2002).

El Proyecto Educativo Zenú constituye un referente pedagógico y cultural fundamental para la comprensión de la educación propia del pueblo Zenú, al configurarse como un documento orientador construido desde la experiencia histórica, la memoria colectiva y los saberes ancestrales transmitidos intergeneracionalmente. En este libro, elaborado por el Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú, se plantean lineamientos preliminares que recogen las prácticas educativas, los valores comunitarios y las formas propias de relación con el territorio, consolidando una propuesta educativa que emerge desde el sentir, el pensar y el vivir Zenú, en contraposición a modelos educativos homogenizantes y ajenos al contexto indígena (Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú, 2013).

Asimismo, esta obra se erige como un soporte epistemológico y político de la educación propia, al reivindicar el derecho del pueblo Zenú a construir sus procesos formativos desde una lógica intercultural y autónoma. El texto articula elementos como la identidad cultural, la espiritualidad, la organización comunitaria y el uso del territorio como escenarios pedagógicos vivos, promoviendo una educación que fortalece el arraigo cultural y el empoderamiento colectivo. En este sentido, el Proyecto Educativo Zenú no solo orienta la práctica educativa en el resguardo, sino que dialoga directamente con las pedagogías descoloniales y la ecología de saberes, aportando fundamentos sólidos para la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas y pertinentes para los pueblos indígenas colombianos (Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú, 2013).

Desde mi postura como investigador, el diálogo con los autores revisados permite comprender que el Marco Teórico no constituye una simple recopilación conceptual, sino un proceso de interpretación crítica en el que se articulan, contrastan y contextualizan diferentes perspectivas teóricas en relación con la realidad educativa del pueblo Zenú. En este sentido, las propuestas de pedagogía intercultural, ecología de saberes y educación propia no se asumen como marcos independientes, sino como referentes que se resignifican a partir del contexto, la cosmovisión y las prácticas comunitarias indígenas, lo que permite avanzar hacia la construcción de una teoría pedagógica situada y coherente con las realidades del territorio

En consonancia con los lineamientos del Proyecto Educativo Zenú, Caro (2005) plantea que la educación propia de los pueblos indígenas debe construirse desde sus

cosmovisiones, saberes ancestrales y prácticas comunitarias, superando los modelos homogéneos de enseñanza. Este enfoque reconoce la necesidad de que los procesos educativos estén profundamente arraigados en la cultura y la memoria histórica de cada comunidad, favoreciendo el empoderamiento de los estudiantes y la preservación del patrimonio cultural lugarizado, con progresiva proyección a otras escalas.

De esta manera, la educación propia no solo responde a criterios pedagógicos, sino que también constituye un instrumento de justicia cognitiva y autonomía educativa, permitiendo que los pueblos indígenas participen activamente en la definición, concepción y construcción de sus currículos y métodos de enseñanza. La propuesta de Caro (2005) refuerza la importancia de integrar la identidad cultural, la espiritualidad y la organización comunitaria en los procesos formativos, elementos que dialogan directamente con los principios de pedagogía intercultural y ecología de saberes adoptados en la presente investigación, para los espacios etnoeducativos.

En concordancia con lo anterior, el análisi s de la interpretación de los antecedentes investigativo permite identificar y develar aportes teóricos y metodológicos que contribuyen a enriquecer la comprensión del objeto de estudio y, fortalecen la propuesta de una teoría pedagógica orientada al fortalecimiento del acervo cultural en contextos etnoeducativos. Los estudios revisados, tanto en el ámbito internacional como nacional, evidencian la importancia de integrar la identidad cultural, la memoria histórica y la participación comunitaria en los procesos educativos. Estos aportes no solo legitiman la pertinencia de la investigación, sino que también ofrecen referentes significativos para el abordaje crítico y contextualizado de la educación propia en los pueblos indígenas colombianos, sustentados en la interculturalidad crítica.

3.1 Antecedentes

Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica asumida en esta investigación, los antecedentes no se abordan únicamente como referentes teóricos o estudios previos, sino como experiencias investigativas que dialogan con las realidades culturales y educativas de los pueblos indígenas. En este sentido, las investigaciones revisadas permiten comprender cómo distintos autores han interpretado las vivencias, prácticas comunitarias, procesos

identitarios y formas de construcción del conocimiento en contextos interculturales y etnoeducativos. Asimismo, estos antecedentes aportan elementos significativos para interpretar el fenómeno de la educación propia desde la experiencia vivida, la memoria colectiva y la relación entre territorio, cultura y aprendizaje, fortaleciendo así la comprensión hermenéutica del objeto de estudio.

3.1.1 Antecedentes internacionales

Uno de los estudios más significativos para este marco teórico es la investigación doctoral de Guerrero (2021), titulada *La estructura contemporánea del acto lectoescritor en la construcción de los saberes*. Este estudio, realizado en el Instituto Pedagógico Rural Rubio como requisito para optar al título de Doctor en Educación, tuvo como objetivo desarrollar constructos teóricos sobre la estructura contemporánea del acto lectoescritor. Guerrero (2021) explora cómo dicho acto se ha transformado en una herramienta fundamental para la creación y difusión de saberes en la sociedad contemporánea.

La metodología implementada fue cualitativa, con un enfoque fenomenológico sustentado en el interaccionismo simbólico. La técnica principal correspondió a la entrevista narrativa, aplicada de manera individual a informantes clave mediante medios tecnológicos que facilitaron la interacción en tiempo real.

Los resultados evidenciaron que la estructura del acto lectoescritor contemporáneo se caracteriza por la fragmentación, la intertextualidad y la hibridez. En este contexto, los saberes ancestrales se ven influenciados por factores sociales, culturales y políticos, en los cuales el poder y el lenguaje se presentan como instrumentos tanto de resistencia como de dominación.

El estudio desarrollado por Guerrero (2021) aporta elementos significativos a la presente investigación, especialmente en la comprensión de los saberes como construcciones dinámicas influenciadas por contextos sociales, culturales y políticos. Asimismo, su enfoque fenomenológico e interpretativo guarda relación con la perspectiva epistemológica asumida en este estudio, al reconocer la importancia de las vivencias y significados construidos por los actores educativos en sus contextos culturales.

De manera específica, este antecedente se vincula con la pregunta de investigación orientada a develar las tensiones y posibilidades que emergen de las experiencias escolares en torno a los saberes ancestrales. Igualmente, aporta al propósito específico referido a interpretar dichas experiencias desde la mirada de los actores educativos, fortaleciendo la reflexión sobre el resguardo y protección del acervo cultural ancestral de los pueblos indígenas colombianos.

Otro estudio significativo es el desarrollado por Hidalgo (2024), titulado *La vida cotidiana en Maracay a través de elementos socioculturales y económicos: una mirada en el tiempo*. En esta tesis se analiza la interacción entre el ser humano y su contexto urbano en Maracay, considerando la influencia de la cultura en la vida cotidiana, así como la evolución histórica y local en los ámbitos económico, social y cultural.

La metodología implementada fue cualitativa, sustentada en un enfoque postpositivista interpretativo y apoyada en métodos fenomenológicos y hermenéuticos. Como técnicas de recolección de información se emplearon la observación directa y la entrevista en profundidad. Esto permitió desarrollar un proceso riguroso de categorización y triangulación de la información.

Los hallazgos evidenciaron que la cotidianidad en Maracay se encuentra marcada por una dinámica cultural y social significativa, donde la historia y la memoria colectiva desempeñan un papel central en la construcción de la identidad local. Asimismo, se resaltó la importancia de los procesos educativos como mecanismos para preservar y promover el patrimonio cultural.

El estudio desarrollado por Hidalgo (2024) aporta a la presente investigación aspectos relacionados con la preservación de la identidad cultural y el reconocimiento de la memoria colectiva dentro de los procesos educativos. Estos elementos se vinculan con la pregunta de investigación orientada a interpretar los aspectos curriculares esenciales para fortalecer las prácticas pedagógicas interculturales con énfasis en la enseñanza de los saberes ancestrales indígenas.

Asimismo, este antecedente contribuye al propósito específico referido a interpretar los aspectos curriculares garantes de la inclusión de los saberes ancestrales indígenas en la

etnoeducación. De igual manera, fortalece la reflexión sobre la construcción de una educación propia contextualizada y orientada al resguardo del acervo cultural ancestral.

La tercera tesis doctoral internacional fue desarrollada por Galvarro (2022), titulada *La comunidad indígena-campesina en los Andes: continuidades y cambios en el siglo XX*, presentada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ecuador, para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales con especialización en Estudios Andinos. El propósito de esta investigación consistió en comprender la relación entre el Estado ecuatoriano del siglo XX y las comunidades indígenas-campesinas de la provincia de Chimborazo. En este sentido, Galvarro (2022) analiza la interacción entre el Estado y las comunidades, aportando elementos relevantes para el diseño de políticas públicas orientadas a promover la interculturalidad y la igualdad.

La metodología empleada combinó la perspectiva substantivista de Karl Polanyi, centrada en las relaciones sociales y culturales de la economía, con un enfoque etnohistórico de carácter histórico y etnográfico. La investigación se apoyó en la observación participante, las entrevistas libres y la elaboración de mapas para comprender la organización espacial de las comunidades. Asimismo, la reconstrucción de genealogías permitió analizar las relaciones de parentesco y los vínculos familiares.

El análisis cualitativo integró historias comunitarias y personales mediante diarios de campo, grabaciones y registros fotográficos. Esto permitió alcanzar una comprensión profunda de las dinámicas existentes entre las comunidades indígenas y el Estado ecuatoriano.

Los resultados revelaron una relación compleja entre el Estado y las comunidades indígenas-campesinas de Chimborazo. Se evidenciaron estrategias de resistencia y adaptación frente a las políticas estatales. Además, se resaltó la capacidad de las comunidades para mantener su identidad cultural y su organización social. De igual modo, se destacó la centralidad de la tierra, el trabajo, la familia ampliada y la comunidad como ejes de cohesión social.

La investigación concluye que la autonomía y la educación propia resultan fundamentales para el desarrollo de las comunidades indígenas. Asimismo, plantea la

necesidad de fortalecer políticas públicas orientadas a la igualdad y la justicia social. En consecuencia, el trabajo de Galvarro (2022) contribuye a la comprensión de las dinámicas de poder, resistencia y participación comunitaria en los territorios indígenas.

El estudio desarrollado por Galvarro (2022) aporta a la presente investigación elementos relacionados con la autonomía, la educación propia y la preservación de la identidad cultural de los pueblos indígenas. Estos aspectos se vinculan con la pregunta de investigación orientada a identificar los elementos que deben incluirse en una teoría pedagógica que promueva el desarrollo del acervo cultural de los pueblos indígenas colombianos mediante una educación propia y respetuosa de su identidad cultural.

Asimismo, este antecedente contribuye al propósito específico referido a generar una teoría pedagógica emergente sustentada en la cosmovisión de los pueblos indígenas colombianos. De igual manera, fortalece la reflexión sobre la participación comunitaria, la interculturalidad crítica y el resguardo del acervo cultural ancestral en los espacios etnoeducativos.

3.1.2 Nacionales

Dentro del ámbito de los antecedentes nacionales, se destaca la tesis doctoral de Guzmán (2023), titulada *Conservación de los saberes ancestrales en la cátedra de emprendimiento a través de la implementación de proyectos pedagógicos productivos con los estudiantes de la etnia Pijao de la institución educativa técnica de Coyaima y Ortega – Tolima*. El propósito de esta investigación consistió en caracterizar la manera en que las instituciones educativas promueven la preservación de los conocimientos ancestrales dentro de la cátedra de emprendimiento mediante la ejecución de proyectos pedagógicos colaborativos. En este sentido, el autor resalta la importancia de integrar elementos culturales en el ámbito escolar, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes.

La metodología implementada fue de carácter cualitativo, sustentada en un enfoque holístico del conocimiento. Se empleó el método holopráxico, acompañado de técnicas como encuestas y observaciones etnográficas. Estos instrumentos permitieron una inmersión en la comunidad educativa. Asimismo, facilitaron el diálogo entre investigadores, docentes y estudiantes en torno a la transmisión de saberes propios.

Los resultados evidenciaron un incremento en el interés de los estudiantes por sus raíces culturales, así como un mejor desempeño académico en las asignaturas vinculadas al emprendimiento. De igual manera, se constató que los proyectos pedagógicos productivos no solo contribuyen a la preservación de los saberes ancestrales, sino que también fortalecen el desarrollo de habilidades creativas y emprendedoras en los jóvenes.

El estudio desarrollado por Guzmán (2023) aporta a la presente investigación elementos relacionados con la preservación de los saberes ancestrales a través de procesos pedagógicos contextualizados en la escuela. Asimismo, este antecedente se vincula con la pregunta de investigación orientada a identificar los aspectos curriculares esenciales para fortalecer las prácticas pedagógicas interculturales con énfasis en la enseñanza de los saberes ancestrales indígenas.

En este sentido, su propuesta se constituye en un referente para la construcción de una teoría pedagógica propia, al promover estrategias educativas que articulan identidad cultural, emprendimiento y desarrollo sostenible en contextos comunitarios.

De igual manera, este estudio se relaciona con el propósito específico referido a interpretar los aspectos curriculares garantes de la inclusión de los saberes ancestrales en la etnoeducación. Esto se realiza desde una perspectiva interpretativa que permite comprender las experiencias vividas por los actores educativos, en coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico de la presente investigación.

En el mismo contexto nacional, se encuentra la tesis doctoral de Morales (2023), titulada *Hacia una hermenéutica de la etnoeducación afrocolombiana desde la tradición oral: reflexión epistemológica sobre las competencias comunicativas*. El propósito de esta investigación fue analizar la etnoeducación afrocolombiana a partir de la tradición oral, destacando su papel en la transmisión de saberes, prácticas comunicativas y valores culturales que fortalecen la identidad colectiva. En este sentido, el autor resalta la tradición oral como un componente esencial del proceso educativo, capaz de enriquecer el panorama pedagógico y promover el diálogo intercultural en el contexto colombiano.

La metodología adoptada fue de carácter cualitativo, con un enfoque hermenéutico orientado al análisis de la tradición oral como medio para el desarrollo de competencias

comunicativas. El trabajo de campo incluyó entrevistas a líderes comunitarios, talleres de narración y análisis de textos orales, complementados con observaciones en contextos educativos afrocolombianos. La investigación se estructuró en tres fases: observar, pensar y actuar, lo cual permitió la interpretación progresiva de los significados construidos en cada etapa.

Los hallazgos revelaron que la tradición oral constituye un medio fundamental de transmisión cultural y, al mismo tiempo, potencia el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes. Asimismo, se evidenció que los métodos pedagógicos basados en la oralidad favorecen un aprendizaje significativo y contextualizado, promoviendo la interacción, la creatividad y la construcción colectiva del conocimiento desde la experiencia cultural de los educandos.

En cuanto a las conclusiones, Morales (2023) sostiene que la tradición oral es una herramienta pedagógica que contribuye a la formación integral de los estudiantes afrocolombianos. Su incorporación en el ámbito escolar promueve una educación pertinente, inclusiva y coherente con la cosmovisión de estas comunidades, fortaleciendo los procesos de identidad y resistencia cultural.

El estudio desarrollado por Morales (2023) aporta a la presente investigación elementos relacionados con la tradición oral como práctica pedagógica y como medio de preservación de los saberes ancestrales. Este antecedente se vincula con la pregunta de investigación orientada a interpretar los aspectos curriculares esenciales para fortalecer las prácticas pedagógicas interculturales con énfasis en la enseñanza de los saberes ancestrales indígenas.

De igual manera, este estudio contribuye al propósito específico referido a interpretar los aspectos curriculares garantes de la inclusión de los saberes ancestrales en la etnoeducación. Asimismo, se articula con el enfoque fenomenológico-hermenéutico, en tanto permite comprender los significados construidos a partir de las experiencias vividas y narradas por los actores educativos en sus contextos culturales.

Por último, se plantea la tesis doctoral de Camargo (2023), titulada *Saberes etnoambientales y educación intercultural en la comunidad indígena Zenú del Alto San*

Jorge. Su propósito fue valorar los saberes etnoambientales de la comunidad indígena Zenú con el fin de articularlos a la educación intercultural. En este sentido, el autor plantea que dichos conocimientos son fundamentales para la identidad cultural de la comunidad y para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clave intercultural.

La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, sustentada en un enfoque etnográfico. Como técnicas de recolección de información se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales y talleres participativos. Asimismo, se desarrolló la observación directa de las prácticas culturales y educativas de la comunidad Zenú, lo cual permitió una comprensión profunda de su relación con el entorno natural y sus saberes ancestrales.

Los resultados evidenciaron que los saberes etnoambientales de la comunidad Zenú contienen un amplio acervo relacionado con la sostenibilidad y el manejo de los recursos naturales. Estos saberes fueron documentados y sistematizados. Asimismo, se observó un incremento en la conciencia ambiental de los jóvenes al incorporarse estos conocimientos en el currículo escolar, junto con el fortalecimiento de la identidad cultural y la participación comunitaria en los procesos educativos.

No obstante, se constató que algunas prácticas han ido perdiendo su perspectiva ancestral y han sido sustituidas por discursos educativos occidentales. En este sentido, Camargo (2023) advierte que, aunque las comunidades poseen autonomía en la toma de decisiones, enfrentan limitaciones derivadas de la imposición de modelos educativos externos y de la influencia de actores económicos que afectan la transmisión intergeneracional del conocimiento.

En sus conclusiones, el autor afirma que la valorización de los saberes etnoambientales es esencial para la educación intercultural, ya que permite vincular el aprendizaje con la cultura y el entorno. Esta integración contribuye a una formación integral orientada a la sostenibilidad, el respeto por el medio ambiente y la preservación de la identidad cultural.

El estudio desarrollado por Camargo (2023) aporta a la presente investigación elementos relacionados con la valoración de los saberes ancestrales y su integración en

procesos educativos interculturales. Este antecedente se vincula con la pregunta de investigación orientada a identificar los aspectos curriculares esenciales para fortalecer las prácticas pedagógicas interculturales con énfasis en la enseñanza de los saberes ancestrales indígenas.

De igual manera, este estudio contribuye al propósito específico referido a generar una teoría pedagógica emergente sustentada en la cosmovisión de los pueblos indígenas colombianos. Asimismo, se articula con el enfoque fenomenológico-hermenéutico, en tanto permite comprender los significados construidos desde las experiencias vividas de las comunidades en relación con su entorno cultural y natural.

3.2 Realidad contextual

Bases teóricas

En este apartado se presentan los referentes teóricos fundamentales que constituyen el eje epistemológico de la investigación, configurando un marco conceptual sólido y organizado para abordar, desde una perspectiva crítica y analítica, el problema planteado. La investigación se centra en la integración significativa y contextualizada de los saberes ancestrales en el currículo educativo, con el propósito de fortalecer las competencias culturales, identitarias y cognitivas de los estudiantes en el marco de la educación propia e intercultural.

Las bases teóricas permiten no solo estructurar y profundizar los principios esenciales del objeto de estudio, sino también establecer una interrelación sistemática entre los conceptos clave y los propósitos de la investigación. En tal sentido, funcionan como pilares argumentativos y metodológicos que orientan el proceso investigativo, ofreciendo un respaldo académico sustentado en enfoques previos y certificados.

De esta manera, se posibilita una comprensión holística y enriquecida del fenómeno educativo, en la que convergen distintas miradas epistemológicas. El diálogo entre tradición y modernidad se constituye en un escenario de reflexión crítica que permite la significación de los saberes ancestrales como fuente de identidad, resistencia cultural y transformación pedagógica.

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, las teorías aquí presentadas no se asumen como explicaciones cerradas, sino como referentes que orientan la comprensión de las experiencias vividas. En este sentido, se operacionalizan en la construcción de entrevistas en profundidad, centradas en los significados que los actores atribuyen a la educación propia y a los saberes ancestrales.

Asimismo, estas teorías orientan el análisis de la información recolectada en campo. Los datos obtenidos mediante entrevistas en profundidad, relatos de experiencia y observaciones serán sometidos a un proceso de reducción fenomenológica, con el fin de identificar unidades de significado que permitan develar la esencia del fenómeno estudiado.

Posteriormente, dichas unidades serán interpretadas desde una perspectiva hermenéutica, lo cual posibilita comprender los sentidos que los participantes atribuyen a sus experiencias en el contexto educativo. Este proceso no busca la generalización de los hallazgos, sino la comprensión del mundo de vida de los actores educativos.

De igual manera, conceptos como interculturalidad crítica, educación propia y saberes ancestrales funcionan como lentes analíticos para comprender las categorías emergentes del trabajo de campo

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, las teorías aquí presentadas no se asumen como explicaciones cerradas, sino como referentes que orientan la comprensión de las experiencias vividas. En este sentido, se operacionalizan en la construcción de entrevistas en profundidad, centradas en los significados que los actores atribuyen a la educación propia y a los saberes ancestrales. Asimismo, orientan el análisis hermenéutico de los relatos mediante la identificación de unidades de sentido y la reducción eidética del fenómeno.

3.2.1 Metodologías participativas en contextos rurales

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, las categorías teóricas expuestas en este estudio no se asumen como estructuras rígidas, sino como horizontes de sentido que orientan la comprensión de las experiencias vividas por los informantes clave. En este sentido, los saberes ancestrales, la interculturalidad crítica y la pedagogía descolonial sirven como referentes para la interpretación de los relatos obtenidos mediante entrevistas en profundidad, permitiendo la identificación de unidades de significado, la reducción

fenomenológica y la construcción de sentidos emergentes desde la experiencia educativa de los actores.

Las metodologías participativas constituyen un enfoque investigativo y formativo que coloca a la comunidad como sujeto activo en los procesos de diagnóstico, planificación y acción. Según Anyaegbunam, Mefalopulos y Moetsabi (2008), este método emplea técnicas de visualización en campo, entrevistas y trabajo grupal, con el propósito de generar información pertinente para el diseño de programas y estrategias contextualizadas. De esta manera, se busca que las comunidades no solo participen en los procesos de desarrollo, sino que también se apropien de ellos como protagonistas.

En este mismo sentido, esta metodología promueve el diálogo horizontal entre los miembros de la población rural y los facilitadores del desarrollo, con el fin de construir colectivamente un entendimiento mutuo y un plan de acción compartido. Dicho enfoque resulta coherente con los principios de la educación propia y la pedagogía descolonial, al reconocer a la comunidad indígena como sujeto histórico capaz de producir conocimiento desde sus propios marcos culturales y epistemológicos.

Asimismo, la Comunicación para el Desarrollo plantea el uso de actividades participativas, medios y materiales que permiten a la población articular y compartir sus opiniones, necesidades y saberes, tanto en el ámbito interno como con las agencias externas de desarrollo (Anyaegbunam, Mefalopulos & Moetsabi, 2008). Este proceso fortalece la participación comunitaria en la toma de decisiones y en la formulación de proyectos acordes con sus intereses colectivos.

En el contexto educativo del pueblo Zenú, estas metodologías dialogan directamente con las prácticas ancestrales de deliberación colectiva y participación comunitaria, donde la palabra compartida, la memoria oral y el consenso constituyen pilares del tejido social. En este sentido, su incorporación en los procesos pedagógicos no solo fortalece el arraigo cultural, sino que también consolida una pedagogía situada que promueve la identidad, la autonomía y la sostenibilidad del conocimiento propio en contextos etnoeducativos.

En coherencia con lo anterior, las teorías abordadas en la presente investigación no se asumen como estructuras rígidas ni como esquemas de aplicación directa, sino como

referentes interpretativos dentro del enfoque fenomenológico-hermenéutico. De esta manera, conceptos como interculturalidad crítica, educación propia y saberes ancestrales funcionan como lentes analíticos que orientan la comprensión de los hallazgos, permitiendo el diálogo entre las categorías emergentes del trabajo de campo y el marco teórico sin imponer significados previos.

3.2.2 Pueblos indígenas

Los pueblos indígenas se conciben como grupos sociales y culturales distintos que mantienen vínculos ancestrales colectivos con la tierra y los recursos naturales que habitan, ocupan o de los cuales han sido desplazados (Banco Mundial, 2023). Esta definición resalta la profunda conexión que estas comunidades establecen con su territorio, tradiciones y modos de vida, develando que la cultura se configura a través de interacciones sociales que otorgan sentido a la vida comunitaria. En este marco, los pueblos indígenas no solo preservan su cultura, sino que la transforman y adaptan a los cambios de su entorno, para generar pertenencia y arraigo desde el accionar lugarizado y situado.

En esta misma línea, Bhabha (1994) enfatiza que la identidad cultural constituye un eje esencial en la construcción de la narrativa colectiva de los pueblos, fomentando un fuerte sentido de pertenencia entre sus miembros. Dicho arraigo identitario se proyecta como un recurso fundamental en los procesos de resistencia y transformación cultural frente a las dinámicas globalizadoras, razón por lo cual irrumpir desde el accionar lugarizado desde diversas escalas, tributan significativamente al fortalecimiento identitario, en los ámbitos de Interculturalidad.

Bajo estas premisas, los arraigos culturales adquieren especial relevancia en los procesos educativos, dado que la incorporación de elementos propios en el currículo refuerza la identidad de los estudiantes, permitiéndoles conectarse con sus raíces y tradiciones. Este ejercicio pedagógico fomenta la pertenencia y el orgullo cultural, haciendo de la educación un proceso más contextualizado, significativo y motivador. Además, los pueblos indígenas emplean formas de enseñanza que difieren de los modelos occidentales, privilegiando la orafques hacen que la educación sea más accesible y eficaz para las nuevas generaciones, al tiempo que aseguran la preservación del patrimonio cultural.

En coherencia a la narrativa anterior, es ampliamente reconocido que los pueblos indígenas poseen un vasto conocimiento de la flora, fauna y ecosistemas locales, lo cual resulta esencial para el manejo sostenible de los recursos naturales (Berkes, 2008). Las prácticas agrícolas tradicionales, como la milpa en Mesoamérica, ejemplifican modelos que conservan la biodiversidad y promueven la sostenibilidad ecológica. Este acervo cultural y ecológico ha permitido a las comunidades indígenas adaptarse históricamente a contextos adversos, como la colonización y la globalización, demostrando una resiliencia cultural decisiva para su supervivencia.

En concordancia, estudios como el de Pretty (2008) demuestran que las prácticas de manejo sostenible impulsadas por comunidades indígenas resultan, en muchos casos, más efectivas que los modelos convencionales, contribuyendo significativamente a la conservación de la biodiversidad y al fortalecimiento de alternativas socioambientales más justas y sustentables.

3.2.3 Saberes ancestrales

Los saberes ancestrales poseen un alto valor en todas las culturas, pues constituyen un legado que ha nutrido a la humanidad con múltiples conocimientos, prácticas y visiones del mundo. Según Buelvas (2023), estos saberes se configuran como formas propias de pensar, de ser, de relacionarse con el entorno y de organizarse socialmente, con el propósito de permanecer vigentes en medio de un mundo globalizado donde convergen múltiples realidades. En este sentido, representan una acumulación de conocimientos, creencias y tradiciones transmitidas de generación en generación, cimentadas en la relación espiritual y física con la naturaleza, la observación, la experiencia y la praxis comunitaria.

Por su parte, Guzmán (2023) señala que los saberes ancestrales permiten comprender las problemáticas del contexto, al constituirse en un vínculo cultural que se expresa en diversas formas de circulación del conocimiento y en el diálogo intercultural. Desde esta perspectiva, no son vestigios del pasado, sino conocimientos vivos que dialogan con la ciencia contemporánea desde enfoques holísticos orientados a la sostenibilidad y la cohesión social.

En concordancia, De Alba (2019) sostiene que estos saberes se construyen en la praxis vital comunitaria, sin autoría individual, lo que refuerza su carácter colectivo,

relacional y dinámico. Esta condición los configura como patrimonio vivo, estrechamente ligado al territorio, la memoria histórica y la vida cotidiana.

En este sentido, su incorporación en el campo educativo no se limita a la transmisión de contenidos, sino que exige su reconocimiento como sistemas de conocimiento válidos que fortalecen la identidad cultural, la sostenibilidad y la justicia cognitiva. En el caso del pueblo Zenú, estos saberes se expresan en prácticas agrícolas, simbólicas y comunitarias que articulan la relación entre territorio, historia y vida social.

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico de esta investigación, los saberes ancestrales no se comprenden únicamente como categorías conceptuales, sino como expresiones de la experiencia vivida de los sujetos en su relación con el territorio y la comunidad. En este sentido, su análisis se realiza a partir de los relatos de los participantes mediante entrevistas en profundidad, a partir de las cuales se desarrollan procesos de reducción fenomenológica que permiten identificar los significados esenciales presentes en las prácticas culturales, educativas y cotidianas de los pueblos indígenas.

3.2.4 Acervo cultural indígena

El acervo cultural puede comprenderse como el conjunto de experiencias inmediatas y comunicadas que configuran una unidad de conocimiento, funcionando como un esquema de referencia para la interpretación del mundo y la comprensión del entorno cotidiano.

Schutz y Luckmann (2001, p. 28) señalan que estas experiencias se organizan en esquemas de tipificación que otorgan significado a los objetos y sucesos de la vida diaria. En este sentido, la realidad se presenta desde el inicio como un mundo ya interpretado, donde elementos como montañas, árboles o animales adquieren sentidos particulares según el contexto sociocultural.

Desde esta perspectiva, el acervo cultural constituye una forma de organización del conocimiento que media la relación del ser humano con su mundo de vida, estructurando significados compartidos que orientan la acción social.

Por su parte, Guzmán (2023) afirma que la preservación de la identidad cultural de los pueblos, junto con sus saberes y tradiciones, fortalece el acervo cultural y garantiza el reconocimiento de su territorialidad y legitimidad cultural. En este sentido, el acervo se entiende como el conjunto de conocimientos, valores, creencias, prácticas y expresiones simbólicas construidas históricamente por una comunidad.

Este acervo incluye tanto dimensiones tangibles como intangibles: lengua, música, danza, artesanía, ritualidad y memoria histórica, las cuales cumplen un papel fundamental en la transmisión de la identidad cultural entre generaciones. Un ejemplo representativo en el pueblo Zenú es el sombrero vueltiao, cuya elaboración integra saberes técnicos, simbólicos e históricos que expresan resistencia e identidad colectiva.

En esta misma línea, el fortalecimiento del acervo cultural requiere la articulación entre los procesos de socialización familiar, comunitaria y escolar, promoviendo el diálogo intergeneracional en torno a prácticas gastronómicas, artísticas, cosmogónicas y territoriales (Guzmán, 2023).

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico de esta investigación, el acervo cultural indígena no se asume únicamente como un conjunto de elementos descriptivos, sino como un sistema de significados construidos en la experiencia vivida de los sujetos. En este sentido, su comprensión se realiza a partir de los relatos de los participantes, mediante entrevistas en profundidad y procesos de interpretación que permiten identificar las estructuras de sentido que configuran la relación entre cultura, territorio y educación en las comunidades indígenas.

El proceso de análisis de la información en esta investigación se desarrolla desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, orientado a la comprensión profunda de los significados construidos por los actores educativos. En este sentido, los datos provenientes de entrevistas, relatos de experiencia y observaciones serán sometidos a un proceso de reducción de unidades de significado, con el fin de identificar estructuras esenciales del fenómeno estudiado.

Posteriormente, dichas unidades serán interpretadas desde una perspectiva hermenéutica, lo que permitirá comprender los sentidos atribuidos por los participantes a sus experiencias en torno a los saberes ancestrales y las prácticas educativas interculturales. Este proceso no busca la generalización de resultados, sino la comprensión del mundo de vida de los actores educativos.

Las teorías abordadas en el marco referencial no se asumen como estructuras rígidas de verificación, sino como referentes interpretativos que orientan la lectura de los hallazgos. De esta manera, conceptos como interculturalidad crítica, educación propia y saberes

ancestrales se emplean como lentes analíticos para comprender las categorías emergentes del trabajo de campo.

En consecuencia, el análisis de la información se construye de manera inductiva e interpretativa, articulando las voces de los participantes con los referentes teóricos, lo cual permite la generación de comprensiones situadas sobre el fenómeno educativo investigado.

3.2.5 Antecedentes históricos y culturales del pueblo Zenú

El territorio del actual departamento de Córdoba estuvo habitado desde tiempos remotos por comunidades nativas distribuidas en dos grandes familias: la de Barlovento, identificada como Caribe y asentada en la zona costera, y la de los Zenúes, también denominados sinúes o "Señores del Valle del Sol", ubicados en las cuencas de los ríos Sinú y San Jorge (Serpa, 2000).

La presencia del pueblo Zenú se remonta a más de seis mil años, con procesos de poblamiento que dieron lugar a una de las culturas más organizadas y complejas de la América precolombina. Su desarrollo se expresó en la agricultura, la artesanía y la organización social, alcanzando altos niveles de especialización en orfebrería, cerámica y tejido, así como en el conocimiento del entorno natural.

Uno de sus mayores logros fue la construcción de un sistema hidráulico de canales en el bajo San Jorge, dispuesto en forma de espina de pescado y extendido en aproximadamente 200.000 hectáreas, lo que permitió la irrigación de cultivos y el sostenimiento de amplios núcleos poblacionales. Este sistema evidencia una profunda relación entre conocimiento, territorio y sostenibilidad ambiental.

El territorio Zenú se estructuró en tres grandes regiones: Finzenú, de carácter ceremonial y funerario; Panzenú, orientada a la producción agrícola y el sistema hidráulico; y Zenufana, centro político-administrativo. Esta organización refleja una cosmovisión integrada del espacio, en la que lo espiritual, lo productivo y lo político se encuentran interrelacionados.

En la actualidad, el principal asentamiento del pueblo Zenú se ubica en el Resguardo de San Andrés de Sotavento, en el departamento de Córdoba, considerado un espacio de continuidad histórica y pervivencia cultural. Su entorno geográfico presenta condiciones de

colinas, suelos erosionados y un clima de alta variabilidad, factores que inciden directamente en las prácticas agrícolas tradicionales de la comunidad.

Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, estos antecedentes no se asumen únicamente como hechos históricos, sino como huellas de sentido que permiten comprender la relación viva entre el pueblo Zenú, su territorio y su configuración cultural actual. En este sentido, el análisis de estas experiencias históricas se articula con los relatos de los actores educativos, quienes desde su vivencia actual resignifican la memoria colectiva en el proceso formativo.

FIGURA 3 TERRITORIO ANCESTRAL DEL PUEBLO ZENÚ



Nota. Elaboración propia a partir de información cartográfica secundaria, utilizada para representar la ubicación territorial e histórica del pueblo Zenú

3.2.6 Teoría pedagógica

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, la teoría pedagógica no se entiende como una estructura previa, sino como una construcción interpretativa que emerge del mundo de vida de los actores educativos, particularmente docentes, directivos y estudiantes de comunidades indígenas. Este proceso se fundamenta en la identificación de unidades de

significado a partir de entrevistas, relatos de experiencia y observaciones, lo que permite comprender los sentidos atribuidos a la educación propia y al acervo cultural ancestral.

A partir de estas unidades de significado se desarrolla la reducción fenomenológica, en coherencia con Edmund Husserl, mediante la suspensión de supuestos teóricos previos para aproximarse a la esencia del fenómeno educativo. Posteriormente, la reducción eidética, apoyada en la variación imaginativa, se sustenta en Maurice Merleau-Ponty, al permitir identificar las estructuras esenciales de la experiencia vivida, especialmente aquellas vinculadas con la relación entre educación, cultura, territorio y saber ancestral. En este horizonte, la comprensión del fenómeno se articula con Martin Heidegger, quien concibe la comprensión como una estructura del ser-en-el-mundo, y con Hans-Georg Gadamer, quien sustenta la interpretación como un proceso histórico y dialógico. Sobre esta base, la interpretación hermenéutica articula los hallazgos con referentes teóricos que permiten su comprensión situada.

En este marco interpretativo, la epistemología del sur de Boaventura de Sousa Santos aporta la noción de ecología de saberes, la cual permite comprender los saberes ancestrales como sistemas complejos de conocimiento, articulados con la vida comunitaria, la espiritualidad, la memoria histórica y la relación con el territorio, superando su reducción a expresiones culturales folclorizadas.

De manera complementaria, la pedagogía descolonial de Catherine Walsh y las propuestas de Arturo Escobar sobre territorios de vida y sentipensar permiten comprender la educación como un proceso relacional, situado y comunitario, en el que el aprendizaje se construye en vínculo con la vida, la cultura y el territorio. Estas perspectivas dialogan con el marco normativo colombiano de la etnoeducación (Constitución de 1991 y Decreto 1860 de 1994), así como con aportes empíricos como los de Montaño Flórez (2021), que evidencian la pertinencia de una pedagogía enraizada en la cosmovisión Zenú.

En conjunto, estos elementos permiten la configuración de una teoría pedagógica emergente sustentada en la interpretación fenomenológica de las experiencias vividas, orientada por la justicia cognitiva y el reconocimiento equitativo de los saberes, en la cual los sujetos indígenas se asumen como actores históricos, culturales y políticos en la construcción de su propia educación.

3.2.7 Teoría descolonial y pedagogías propias

La construcción de una teoría pedagógica que incluya los saberes ancestrales en el sistema educativo de los pueblos indígenas colombianos exige un giro epistemológico que supere las lógicas coloniales del conocimiento. Ello implica dejar de privilegiar exclusivamente los marcos teóricos occidentales, como el constructivismo europeo, y abrir paso a la validación de formas de conocimiento ancestrales, comunitarias, territoriales y espirituales que históricamente han sido marginadas por el proyecto moderno-colonial.

Desde esta perspectiva, la epistemología del sur propuesta por De Sousa Santos (2010) constituye un referente central, al señalar que la producción de conocimiento no puede seguir anclada únicamente en la racionalidad eurocéntrica, sino que debe reconocer la "ecología de saberes" como una alternativa plural y dialogante. En este marco, los saberes indígenas no son expresiones folclóricas ni tradiciones del pasado, sino fuentes legítimas de conocimiento que orientan formas propias de enseñanza, aprendizaje y convivencia.

De manera complementaria, Walsh (2005, 2013) desarrolla el concepto de pedagogía descolonial, entendida como una práctica educativa que emerge de los pueblos y sus resistencias, se articula con sus cosmovisiones y territorios, y se opone a la reproducción de modelos escolares homogeneizantes. Para la autora, una pedagogía descolonial no constituye simplemente una alternativa, sino una praxis viva, tejida desde la memoria, el cuerpo, la tierra, la comunidad y su cosmovisión.

Estas reflexiones se enlazan con los aportes de Caro (2005) y Escobar (2010), quienes coinciden en que los pueblos indígenas tienen derecho a construir sus propios procesos formativos desde sus valores, lenguas, espiritualidades, formas de organización y visiones del mundo. Ello constituye el núcleo de la educación propia o etnoeducación, reconocida en Colombia como un derecho fundamental y respaldada legalmente por la Constitución Política de 1991 y el Decreto 1860 de 1994.

En consecuencia, cualquier propuesta pedagógica dirigida a los pueblos indígenas debe estar enraizada en el respeto y la revitalización de sus saberes. Más que aplicar modelos pedagógicos estandarizados, se requiere construir propuestas curriculares situadas, dialogantes, interculturales y profundamente vinculadas con la vida comunitaria, la naturaleza, la oralidad y la espiritualidad. El conocimiento, en este marco, no se impone, sino que se construye de manera colectiva y en armonía con el territorio y el cosmos.

Así, la teoría pedagógica propuesta en esta investigación no parte de paradigmas importados, sino que se nutre de múltiples fuentes: los relatos de sabios y sabias, las prácticas rituales, las formas de crianza, las lenguas indígenas y las experiencias educativas desarrolladas en los cabildos, resguardos y territorios. Se trata de una pedagogía que no solo transmite contenidos, sino que fortalece la identidad, la autonomía y la dignidad de los pueblos indígenas colombianos.

Este planteamiento cuenta con respaldo empírico en la tesis de maestría de Montaño Flórez (2021), titulada *Diseño e implementación de una propuesta pedagógica que motive el arraigo cultural del pueblo Zenú en la I.E. Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales del municipio de Tuchín-Córdoba*. Dicho estudio muestra cómo la práctica docente, en ocasiones, ignora los saberes ancestrales, a pesar de que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) reconoce el valor del acervo cultural Zenú. La propuesta permitió implementar procesos etnoeducativos significativos, reafirmando la necesidad de una pedagogía enraizada en la cosmovisión, el lenguaje, la memoria y la vida comunitaria del pueblo Zenú. Esta experiencia demuestra que es posible transitar de una educación descontextualizada hacia una educación propia, en la cual el aula se convierte en un espacio de afirmación cultural y no de negación identitaria.

En suma, el surgimiento de la teoría descolonial y de las pedagogías propias responde a la necesidad de desmontar los patrones coloniales que históricamente han configurado el pensamiento, la educación y las relaciones de poder en América Latina y el Caribe. A diferencia de las teorías pedagógicas tradicionales centradas en marcos eurocéntricos, este enfoque reivindica la pluralidad epistémica, la dignidad de los pueblos originarios y la validez de sus formas de conocimiento. Esta corriente crítica se construye a partir de múltiples voces: intelectuales, pedagogos, líderes comunitarios e investigadores que, desde distintos contextos, han contribuido a develar cómo opera la colonialidad del saber, del ser y del poder, al tiempo que proponen alternativas educativas enraizadas en la memoria, el territorio y la espiritualidad.

La siguiente tabla presenta una síntesis de los principales representantes y postulados que han dado forma a la evolución de esta corriente teórico-pedagógica:

Tabla 1 Evolución de la teoría descolonial y las pedagogías propias

Representante	Aporte / Postura Principal	Relación con el enfoque fenomenológico-hermenéutico
Frantz Fanon (1952, 1961)	Denuncia los efectos psíquicos, culturales y estructurales del colonialismo. Propone una emancipación desde la conciencia histórica y la acción liberadora.	Su postura permite comprender las experiencias vividas de opresión, identidad y resistencia desde la subjetividad histórica de los pueblos colonizados, favoreciendo la interpretación de las vivencias culturales y sociales.
Paulo Freire (1970)	Aunque no es descolonial en sentido estricto, su pedagogía del oprimido inspira las pedagogías críticas y descoloniales. Destaca el diálogo, la conciencia crítica y la educación como práctica de libertad.	El diálogo y la construcción colectiva de sentido se relacionan con la comprensión hermenéutica y la interpretación de las experiencias educativas desde la conciencia crítica de los actores sociales.
Aníbal Quijano (1992)	Introduce el concepto de colonialidad del poder, donde el eurocentrismo impone una jerarquía de saberes. Plantea la necesidad de desmontar estas estructuras desde otras epistemologías.	Su propuesta contribuye a interpretar críticamente las estructuras de dominación presentes en los sistemas educativos y a comprender cómo estas afectan las experiencias culturales de los pueblos indígenas.
Boaventura de Sousa Santos (2010)	Propone la epistemología del sur y la ecología de saberes, reconociendo la legitimidad de los saberes ancestrales. Llama a descolonizar el saber y democratizar el conocimiento.	Favorece la comprensión de los saberes ancestrales como experiencias vividas y contextualizadas, permitiendo interpretar múltiples racionalidades desde el mundo de vida de las comunidades indígenas.
Catherine Walsh (2005, 2013)	Desarrolla la noción de pedagogía descolonial como praxis insurgente. Afirma que el conocimiento nace desde el territorio, el cuerpo, la memoria y la lucha de los pueblos originarios.	Su perspectiva dialoga con la fenomenología al reconocer el cuerpo, la memoria y el territorio como dimensiones esenciales de la experiencia humana y de la construcción de sentido.

Arturo Escobar (2010)	Introduce los conceptos de territorios de vida y sentipensar. Promueve el diseño de mundos otros desde la diferencia, lo relacional y lo comunitario, en oposición al modelo desarrollista.	Permite comprender el territorio como espacio vivido y relacional, favoreciendo una interpretación situada de las prácticas culturales y educativas de las comunidades indígenas.
Julio César Caro (2005)	En el contexto colombiano, destaca la necesidad de construir pedagogías propias desde la identidad, el territorio, la lengua y la espiritualidad indígena. Aboga por la educación propia como derecho	Su postura contribuye a interpretar la educación propia como una experiencia cultural y comunitaria construida desde los significados compartidos por los pueblos indígenas
Guido Montaño Flórez (2021)	Desde la práctica, propone una estrategia pedagógica que revitaliza el arraigo cultural del pueblo Zenú, articulando el currículo escolar con los saberes ancestrales, la oralidad y la comunidad.	Evidencia la importancia de comprender las experiencias educativas desde la oralidad, la memoria histórica y las vivencias comunitarias, articulando interpretación, identidad y sentido cultural

Fuente: Elaboración propia (2026).

La trayectoria crítica que revelan los autores en la tabla anterior evidencia que la educación no puede continuar reproduciendo marcos coloniales de pensamiento que niegan la diversidad epistémica y cultural de los pueblos. Por el contrario, las pedagogías propias y descoloniales demandan el reposicionamiento del sujeto indígena como portador legítimo de conocimientos, actor educativo activo y constructor de sentido desde su territorio, su lengua, su memoria histórica y su espiritualidad.

Este enfoque no solo rompe con la lógica bancaria o transmisiva de la educación tradicional, sino que también trasciende el constructivismo clásico, en tanto no reduce el aprendizaje a una experiencia individual y descontextualizada. Por el contrario, plantea que el conocimiento surge de una relación viva con el entorno, con el linaje comunitario y con los procesos históricos de resistencia que han configurado saberes situados, integrales e interdependientes. De esta manera, el aprendizaje se concibe como una experiencia colectiva, transformadora y situada, que permite a los estudiantes reconocerse como sujetos históricos, culturales y políticos, con la capacidad de contribuir activamente a la defensa y revitalización de su cultura.

En consecuencia, los aportes teóricos aquí sistematizados no solo enriquecen la construcción de una teoría pedagógica desde los pueblos indígenas colombianos, sino que también respaldan la necesidad urgente de una educación propia, orientada a responder a los contextos locales, a fortalecer el arraigo cultural y a promover la justicia cognitiva, superando siglos de imposición epistémica. Esta perspectiva constituye el fundamento y la justificación de la propuesta que se desarrolla en este trabajo, centrada en el pueblo Zenú, pero con la posibilidad de proyectarse hacia otros pueblos originarios que igualmente demandan una educación liberadora y coherente con sus saberes ancestrales.

Cabe señalar que muchos de los proyectos de desarrollo rural han fracasado debido a que los denominados beneficiarios no participan de manera efectiva en la evaluación de necesidades ni en la identificación de los problemas que deberían orientar los esfuerzos de intervención. En este sentido, las comunidades rurales han sido consideradas únicamente como receptoras pasivas y no como creadoras activas del cambio y del progreso en los sistemas de producción (Anyaegbunam, Mefalopulos y Moetsabi, 2008, p. 7). Esta afirmación refuerza la urgencia de construir propuestas educativas desde el territorio y a través del diálogo con los saberes ancestrales, superando la imposición curricular externa y promoviendo una participación genuina de los pueblos en la definición de sus propios procesos formativos.

3.2.8 Bases Legales

Las bases legales constituyen el pilar normativo que confiere legitimidad, solidez y dirección a la investigación, estableciendo los lineamientos jurídicos indispensables para su desarrollo riguroso y estructurado. Este apartado expone, de manera detallada, las leyes, decretos, reglamentos y demás disposiciones legales aplicables al tema de estudio, garantizando que la investigación se enmarque dentro de las normativas vigentes y responda a un enfoque institucionalmente válido y jurídicamente sustentado.

Más allá de establecer derechos y responsabilidades para los actores involucrados, las bases legales desempeñan un papel esencial en la protección de principios éticos y jurídicos, asegurando que cada fase del estudio cumpla con estándares de integridad, transparencia y equidad. Asimismo, este marco normativo permite la alineación del proyecto con las políticas educativas, sociales y científicas pertinentes, fortaleciendo su pertinencia y viabilidad dentro de los contextos institucionales y nacionales. De este modo, se garantiza no solo la validez

formal del estudio, sino también su contribución efectiva a un desarrollo académico y profesional fundamentado en la legalidad.

En el plano internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) ha resaltado la existencia de documentos jurídicos que consagran y reafirman la educación como un derecho fundamental. Entre ellos, destacan la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) y la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (UNESCO, 1960), en las cuales se subraya la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los individuos. Esta convención se ha convertido en un pilar esencial para la *Agenda Mundial de Educación 2030* y para el cumplimiento del Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4).

3.2.9 Epistemologías del Sur y educación descolonial desde el territorio Zenú

La emergencia de las *Epistemologías del Sur* constituye una apuesta política y académica para reconocer que las comunidades originarias son portadoras de conocimiento legítimo, construido desde su historia, su relación con la tierra y sus propias lógicas culturales (De Sousa Santos, 2018). Desde esta perspectiva, la educación deja de ser un dispositivo de colonialidad del saber y se convierte en un espacio de dignificación ontológica, donde los pueblos indígenas son sujetos epistémicos que producen pensamiento y transformaciones educativas desde sus raíces.

En esta línea, la descolonización del conocimiento implica cuestionar los modelos educativos hegemónicos que han negado el lugar de la espiritualidad, del símbolo y de la oralidad como fuentes de saber. La memoria del pueblo Zenú se transmite no solo en los textos escritos, sino en los tejidos, los rituales, los cantos de las aves, la orientación de los vientos, las fases de la luna y su relación con las siembra y corte de maderas y la palabra mayor que permanece en los sabedores ancestrales. Es allí donde habita una racionalidad profunda que guía el equilibrio y la vida comunitaria, y que por años fue invisibilizada por la matriz de desigualdad étnico-racial impuesta desde la colonia (CEPAL, 2021).

En esta línea, la descolonización del conocimiento implica cuestionar los modelos educativos hegemónicos que históricamente han negado el lugar de la espiritualidad, del símbolo, de la memoria sensorial y de la oralidad como fuentes legítimas de saber. Para el pueblo Zenú, el conocimiento no se encierra en libros ni se reduce al discurso escrito: se vive**,**

se cosecha y **se** camina**.** La memoria cultural se transmite en los tejidos de caña flecha, donde cada pinta y figura guarda la historia colectiva; en los rituales de agradecimiento a la tierra; en los cantos de las aves que anuncian los ciclos del tiempo; en la orientación de los vientos que guían la siembra y la pesca; en las fases de la luna que determinan el corte de las maderas y el cultivo a sembrar; y en la palabra mayor que habita en los sabedores y en las abuelas que sostienen la vida comunitaria.

Allí, en esa pedagogía del territorio**,** florece una racionalidad profunda que armoniza la existencia con la naturaleza y la comunalidad. Sin embargo, esta episteme fue reducida al silencio por el proyecto colonial, que instauró una matriz de desigualdad étnico-racial mediante la cual se impuso un único modo de conocer y de ser en el mundo (CEPAL, 2021). Descolonizar el conocimiento, entonces, no es un acto simbólico, sino un compromiso político y pedagógico con la restitución de la dignidad epistémica de los pueblos indígenas, reconociendo que sus saberes son esenciales para la construcción de una educación verdaderamente intercultural y de justicia cognitiva.

Reconocer estas formas de pensamiento significa, entonces, avanzar hacia una educación pertinente y relevante, que responda a la identidad cultural y territorial de los pueblos indígenas (UNESCO, 2019). La pertinencia educativa se fortalece cuando la escuela dialoga con las prácticas socioespirituales del territorio, cuando el currículo incorpora los símbolos, oficios, cosmovisiones y saberes ancestrales como parte fundamental de la formación. La relevancia se expresa en la posibilidad de que los estudiantes Zenú aprendan desde lo que son, desde su historia y desde su vínculo con la naturaleza como sujeto de vida

En consecuencia, las Epistemologías del Sur aportan un marco conceptual que armoniza con la visibilización e inclusión del saber propio Zenú dentro del sistema educativo formal. Investigar y enseñar desde este horizonte supone caminar el territorio, escuchar los silencios y comprender que la sabiduría no se encierra en un aula, sino que se despliega en la comunidad y se cuida colectivamente. Así, el conocimiento se trenza como un sombrero vueltiao: hilos diversos que, al unirse, dan forma a un mismo tejido de sentido. Esta es la apuesta descolonial que orienta la presente investigación: una educación enraizada en la tierra y abierta al diálogo intercultural, donde todas las voces tengan el mismo valor en la construcción del saber.

3.2.10 Ámbito internacional

Asimismo, la *Agenda 2030 para la Educación* pone de relieve el ODS 4: *Educación de Calidad*, en el cual la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) establece diecisiete objetivos, de los cuales el cuarto busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. En este contexto, la Meta 4.1 enfatiza la necesidad de que los estudiantes logren resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos; la Meta 4.2 establece que todos los niños deben estar preparados para la enseñanza primaria; y la Meta 4.7c subraya la importancia de contar con docentes calificados como condición fundamental para alcanzar una educación de calidad.

3.2.11 Ámbito nacional

En el plano nacional, en primer lugar, se encuentra la **Constitución Política de Colombia** [Const.], la cual, en su Artículo 67, promulgado el 4 de julio de 1991 (Colombia), establece que: *"La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura"*. Este precepto constitucional constituye el fundamento esencial del sistema educativo nacional, al reconocer la educación como un derecho fundamental y un eje central para el desarrollo social y cultural del país.

En orden de importancia, la acompaña la **Ley 115 de 1994** [Ley General de Educación], promulgada el 8 de febrero de 1994 (Colombia), la cual establece los principios y lineamientos que rigen el sistema educativo colombiano. Esta ley fue concebida con el propósito de fortalecer la educación en el país, garantizando su acceso, cobertura y calidad. Asimismo, reconoce la diversidad de modalidades educativas e instituciones, ya sean oficiales, privadas, públicas o rurales, promoviendo una visión inclusiva y equitativa de la educación.

MOMENTO IV

Entretejiendo la ancestralidad para el proceso de visibilizarían e inclusión

4 SENDERO METODOLOGICO

El presente momento metodológico se configuró como un espacio simbólico y epistemológico en el que confluyeron los saberes ancestrales y la reflexión académica contemporánea. En este escenario se articularon las voces, prácticas y experiencias del pueblo Zenú con los fundamentos de la investigación cualitativa, en una apuesta por comprender las dinámicas que posibilitaron la inclusión y visibilización de los saberes ancestrales en el sistema educativo formal de los pueblos indígenas colombianos.

Desde esta perspectiva, la metodología no se redujo a una secuencia de procedimientos técnicos, sino que se asumió como un proceso de diálogo, escucha y construcción colectiva de conocimiento. En coherencia con la cosmovisión Zenú, la investigación se comprendió como un ejercicio de reciprocidad y respeto hacia el territorio, en el que el conocimiento emergió de la interacción entre sujetos, naturaleza, memoria cultural y espiritualidad.

El proceso metodológico se inspiró en el pensamiento hermenéutico de Hans-Georg Gadamer, para quien la comprensión surge como un diálogo de horizontes, es decir, como una fusión entre las perspectivas del investigador y las de los participantes. Asimismo, retomó los postulados de Edmund Husserl, quien plantea que la fenomenología busca acceder a la esencia de las experiencias vividas, trascendiendo las apariencias para revelar los significados profundos que configuran la realidad.

En tal sentido, esta investigación asumió la metodología como un proceso de construcción de sentidos, en el que cada relato, gesto, práctica o símbolo se convirtió en un elemento significativo para la comprensión integral del fenómeno educativo en el contexto del pueblo Zenú. Este momento representó la base que sostuvo el proceso investigativo, articulando la experiencia vivida, la reflexión crítica y la ancestralidad como pilares de una pedagogía descolonial e intercultural.

4.1 Posición paradigmática

La presente investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo, orientado a comprender los fenómenos humanos desde la subjetividad de los actores que los

protagonizaron. Este paradigma reconoce que la realidad social y cultural se construyó mediante las interacciones de los sujetos y que su comprensión requirió un acercamiento profundo a los significados atribuidos a sus experiencias.

Desde esta perspectiva, en mi rol de investigador asumí una postura reflexiva y dialogante, donde la interpretación se comprendió como un proceso de encuentro entre diferentes mundos de sentido. En coherencia con la cosmovisión Zenú, el paradigma interpretativo se articuló con una epistemología del territorio, en la que la comprensión emergió del diálogo entre saberes y del reconocimiento de la memoria como fuente de conocimiento vivo.

4.2 Enfoque de investigación.

El presente estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo, dado que buscó comprender, interpretar y reconstruir los significados que emergieron de las prácticas educativas en contextos indígenas, particularmente en el territorio del pueblo Zenú. Desde esta orientación, la realidad no se cuantificó ni se fragmentó, sino que se comprendió a partir de las experiencias, percepciones y narrativas de los informantes clave, quienes se constituyeron en actores sociales fundamentales mediante sus voces, testimonios y expresiones orales.

El enfoque cualitativo posibilitó una inmersión profunda en el contexto social, cultural y pedagógico, permitiendo comprender e interpretar las formas en que los sujetos construyeron sentido, preservaron la memoria y proyectaron su identidad colectiva dentro del escenario educativo. A partir de ello, asumí mi rol como investigador desde una postura interpretativa y mediadora, comprometida con comprender los significados presentes en los discursos, prácticas, símbolos y representaciones de la comunidad educativa.

Asimismo, este enfoque se articuló con la perspectiva de la interculturalidad crítica propuesta por Catherine Walsh, la cual invita a descentrar la mirada colonial del conocimiento y reconocer la validez epistemológica de los saberes ancestrales. En tal sentido, la investigación cualitativa se asumió como un espacio de diálogo horizontal entre diferentes epistemologías, donde los saberes occidentales y los saberes propios se articularon para generar nuevas formas de comprensión, formación y emancipación educativa en contextos etnoeducativos.

4.3 Método

El método que orientó la presente investigación fue el fenomenológico-hermenéutico, el cual permitió comprender la experiencia vivida a partir de la interpretación de los significados que los sujetos atribuyeron a sus prácticas, discursos y representaciones culturales. Este método se fundamentó en la tradición filosófica de Edmund Husserl, quien propuso "volver a las cosas mismas" como principio de toda comprensión genuina; es decir, retornar a la experiencia tal como se manifiesta en la conciencia del sujeto dentro de la cotidianidad social.

En este sentido, la fenomenología buscó develar la esencia de los fenómenos educativos en los que confluyeron los saberes ancestrales del pueblo Zenú, atendiendo a la manera como estos se manifestaron en el contexto escolar y comunitario. Para ello, se procuró suspender juicios previos y aproximarse a la realidad desde la vivencia auténtica de los participantes, quienes constituyeron la fuente primaria de conocimiento dentro del proceso investigativo.

Complementariamente, la hermenéutica, inspirada en los postulados de Hans-Georg Gadamer, otorgó sentido al proceso interpretativo mediante el diálogo de horizontes entre mi rol como investigador y los actores educativos. Desde esta perspectiva, comprender implicó no solo captar el significado literal de las expresiones, sino también interpretar los símbolos, gestos y narraciones que contienen la sabiduría cultural del pueblo Zenú, integrando el contexto histórico, social y comunitario en el acto mismo de la comprensión.

De acuerdo con Fuster (2019), el método fenomenológico-hermenéutico se estructuró en cuatro fases:

1. **Descripción**, fase en la que se identificaron, develaron y registraron las experiencias significativas narradas por los informantes clave, asumidos como actores sociales durante el desarrollo de la investigación.
2. **Reducción**, proceso que consistió en depurar la información para concentrarse en los elementos esenciales del fenómeno estudiado.

3. **Interpretación**, momento en el que se construyeron los significados a partir del diálogo entre los relatos de los participantes y los referentes teóricos de la investigación.
4. **Comprensión**, fase final en la que emergieron los sentidos profundos y las categorías que configuraron la propuesta teórica del estudio.

Así, la metodología se asumió como una construcción de sentidos, en la cual cada narración, objeto, gesto y palabra se convirtieron en expresiones de memoria que revelaron la cosmovisión y la sabiduría presentes en los territorios indígenas, los cuales han resguardado, a lo largo del tiempo, un amplio acervo de saberes ancestrales. En consecuencia, el método fenomenológico-hermenéutico no se limitó a describir realidades, sino que permitió reconstruir los significados culturales y pedagógicos subyacentes en la educación indígena, favoreciendo la emergencia de postulados teóricos orientados al reconocimiento de la dignidad epistémica de los saberes ancestrales dentro del sistema educativo colombiano.

4.4 Escenario de investigación

El escenario en el cual se desarrolló esta investigación correspondió al territorio ancestral del pueblo Zenú, ubicado entre los departamentos de Córdoba y Sucre, en la región Caribe colombiana. Este territorio constituye un espacio de profunda riqueza cultural, histórica y espiritual, donde la palabra, la memoria y la tradición se entretejieron como fundamentos de la vida comunitaria. En él, la cultura se manifestó a través del tejido artesanal, la organización social y la relación sagrada con la madre tierra o Pachamama, elementos que conformaron una cosmovisión ecológica y solidaria basada en el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza.

El estudio se llevó a cabo en tres instituciones educativas representativas del resguardo Zenú, las cuales se constituyeron en escenarios privilegiados para la preservación, transmisión e integración de los saberes ancestrales en el ámbito educativo.

La ***Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales (INTECAVI),*** ubicada en el municipio de Tuchín, Córdoba, es reconocida por su formación técnica agropecuaria y por su articulación con las prácticas culturales del territorio, incluyendo el trabajo desarrollado en el Museo de Saberes y Encantos (Blanco Estrada).

Asimismo, ***la Institución Educativa Indígena del Martillo***, ubicada en el municipio de San Antonio de Palmito, Sucre, se caracteriza por el desarrollo de procesos pedagógicos

interculturales orientados al fortalecimiento de la lengua, la oralidad y las prácticas medicinales tradicionales.

Por su parte, la ***Institución Educativa La Alianza,*** ubicada en el municipio de San Andrés de Sotavento, Córdoba, impulsa proyectos enfocados en la valoración del patrimonio cultural Zenú y en el fortalecimiento del trabajo comunitario como estrategia de aprendizaje significativo.

Estos espacios no se concibieron únicamente como centros de enseñanza formal, sino como escenarios de construcción de identidad, memoria y resistencia cultural, donde la educación trascendió el aula para convertirse en un acto colectivo de reafirmación del ser Zenú. En ellos, la escuela se articuló con el territorio, la comunidad y la naturaleza, favoreciendo la relación entre los saberes académicos y los conocimientos ancestrales.

De este modo, el escenario de investigación se asumió como un contexto simbólico y experiencial, en el que cada institución representó una forma particular de resistencia educativa y cultural. En conjunto, estos espacios permitieron comprender cómo los procesos pedagógicos contribuyeron al fortalecimiento del arraigo identitario, la justicia cognitiva y la interculturalidad crítica, principios que orientaron la presente investigación.

4.4.1 Prácticas simbólicas y pedagógicas del territorio: los cuatro elementales

En el desarrollo del trabajo de campo y en el acercamiento a prácticas culturales del territorio, se evidenció la presencia de expresiones simbólicas y espirituales que constituyen formas de comprensión del mundo y de relación con la vida comunitaria. Entre estas manifestaciones se destaca la armonización a partir de la representación de los cuatro elementales, la cual se asume como una práctica de carácter simbólico que articula cuerpo, palabra, naturaleza y espiritualidad.

Esta experiencia permite comprender que, en el contexto cultural del pueblo Zenú y de las dinámicas comunitarias asociadas al territorio, el conocimiento no se limita a lo estrictamente académico, sino que se expresa también en prácticas rituales y simbólicas que orientan la relación entre los sujetos, la naturaleza y la vida colectiva. En este sentido, los elementos no se interpretan únicamente desde una perspectiva natural, sino como referentes de equilibrio, conexión y sentido comunitario.

La armonización de los cuatro elementales se configura, así como una práctica pedagógica situada, en tanto promueve la reflexión sobre la relación entre el ser humano y su entorno, y fortalece la comprensión de la vida como un sistema interdependiente. Este tipo de expresiones contribuye a evidenciar que la educación en contextos indígenas trasciende los límites del aula, incorporando dimensiones espirituales, culturales y territoriales en la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, dichas prácticas permiten ampliar la comprensión de la educación propia como un proceso integral, donde la experiencia, la oralidad y la simbología del territorio se convierten en fuentes legítimas de aprendizaje y formación.

4.5 Actores sociales

En correspondencia con el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico, la selección de los actores sociales se realizó de manera intencional y criterial, priorizando la pertinencia, la experiencia, el conocimiento y la representatividad de los actores educativos dentro del contexto Zenú. Esta estrategia permitió acceder a una diversidad de voces y perspectivas que enriquecieron la comprensión integral del fenómeno investigado, en coherencia con el principio de triangulación por categorías (docentes, directivos y estudiantes).

Según Sampieri, en la investigación cualitativa los participantes no se seleccionan por el tamaño de la muestra, sino por su capacidad de aportar significados relevantes sobre el objeto de estudio. Bajo esta orientación, los informantes fueron seleccionados por su vinculación directa con los procesos pedagógicos, culturales y comunitarios desarrollados en las instituciones educativas del resguardo Zenú, así como por su disposición a participar de manera reflexiva y colaborativa en los procesos de investigación.

En total, participaron nueve actores educativos, a quienes se les asignaron códigos alfanuméricos con el propósito de preservar su identidad y garantizar la confidencialidad de la información. Los grupos se organizaron de la siguiente manera:

Tabla 2 descripción de lo informantes claves (actores sociales)

Institución Educativa	Código Distintivo	Descripción
Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales – Tuchín	Doc01	Docente de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales – Tuchín.
	Dir01	Directivo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales – Tuchín.
	Est02	Estudiante de Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales – Tuchín.
Institución Educativa Indígena del Martillo – San Antonio de Palmito	Doc02	Docente de la Institución Educativa Indígena del Martillo – San Antonio de Palmito.
	Dir02	Directivo de la Institución Educativa del Martillo – San Antonio de Palmito.
	Est01	Estudiante de la Institución Educativa del Martillo – San Antonio de Palmito.
Institución Educativa La Alianza – San Andrés de Sotavento	Doc03	Docente de la Institución Educativa La Alianza – San Andrés de Sotavento.
	Dir03	Directivo de la Institución Educativa La Alianza – San Andrés de Sotavento.
	Est03	Estudiante de la Institución Educativa La Alianza – San Andrés de Sotavento

Nota. Los directivos pueden ser rector, coordinador o director de la institución.

Fuente: propia (2026).

Es importante señalar que los docentes y directivos seleccionados como informantes clave no representaron únicamente actores institucionales del sistema educativo formal. Muchos de ellos son miembros activos del pueblo Zenú, participantes históricos en procesos de lucha y recuperación territorial, portadores de saberes ancestrales y custodios de prácticas culturales propias, tales como el tejido, la elaboración del sombrero vueltiao y el cuidado de la tierra. En este sentido, su selección respondió no solo a su rol pedagógico y administrativo dentro de las instituciones educativas, sino también a su vinculación cultural, identitaria y comunitaria con el territorio indígena.

Asimismo, aunque se reconoce la importancia de los sabedores ancestrales, mayores y líderes espirituales como portadores fundamentales del conocimiento tradicional, su participación no fue incluida en esta fase del estudio debido a la delimitación del alcance

metodológico y a las condiciones de acceso durante el trabajo de campo. No obstante, su papel es considerado esencial dentro del entramado epistémico y cultural del pueblo Zenú, por lo que su incorporación se proyecta como relevante para futuras fases de profundización investigativa.

Desde esta perspectiva, los actores sociales participantes encarnaron no solo la experiencia educativa derivada de sus funciones institucionales, sino también la memoria histórica, cultural y territorial del pueblo Zenú, constituyéndose en voces legítimas y representativas para comprender los procesos de inclusión de los saberes ancestrales en el sistema educativo de los pueblos indígenas colombianos. Su participación permitió reconocer cómo la educación trascendió los límites del aula para articularse con las prácticas comunitarias, la identidad étnica, la defensa del territorio y la preservación de los conocimientos transmitidos de generación en generación.

cada uno de estos participantes aportó, desde su vivencia, rol, trayectoria y cosmovisión, insumos significativos para la interpretación del fenómeno estudiado. Sus narraciones, reflexiones y testimonios permitieron reconstruir el entramado simbólico, pedagógico, histórico y cultural que caracterizó la educación en el territorio Zenú, evidenciando la permanencia de prácticas ancestrales vinculadas con el tejido, la oralidad, la relación espiritual con la naturaleza, la memoria colectiva y las luchas por la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas.

Del mismo modo, el intercambio dialógico sostenido con los informantes favoreció la emergencia de significados compartidos, los cuales posteriormente se constituyeron en unidades hermenéuticas para el proceso de análisis e interpretación. En este sentido, los actores sociales no fueron asumidos como simples fuentes de información, sino como sujetos epistémicos activos, portadores de saberes, experiencias y memorias colectivas que contribuyeron a visibilizar la dimensión humana, comunitaria e identitaria de la educación indígena en el contexto del pueblo Zenú.

4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para lograr una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno educativo estudiado, se emplearon técnicas propias de la investigación cualitativa, cuidadosamente seleccionadas y adaptadas a la cosmovisión comunitaria y pedagógica del pueblo Zenú. Dichas técnicas permitieron acceder al universo simbólico, lingüístico y cultural de los

actores educativos, favoreciendo un proceso de conocimiento dialógico, participativo y éticamente comprometido con la comunidad.

En coherencia con el método fenomenológico–hermenéutico, se utilizaron los siguientes técnicas:

1. Entrevistas en profundidad: Constituyeron el principal instrumento técnico para develar e interpretar las percepciones, significados y experiencias de los informantes clave, en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la transmisión de los saberes ancestrales dentro del contexto institucional. Estas entrevistas, de carácter semiestructurado, se desarrollaron en ambientes naturales y comunitarios, promoviendo una conversación abierta y respetuosa que permitió la emergencia de sentidos genuinos desde la voz de los participantes. Como señala Steinar Kvale (2011), la entrevista cualitativa es un encuentro dialógico que busca "comprender el mundo desde la perspectiva del entrevistado" (p. 23), principio que orientó el proceso comunicativo.
2. Observación participante. La observación participante permitió al investigador integrarse a la cotidianidad de los actores educativos, compartiendo espacios de aula, talleres artesanales, actividades comunitarias, celebraciones tradicionales y encuentros culturales. Esta técnica, según James P. Spradley (1980), posibilita una comprensión profunda del comportamiento social en su contexto natural, ya que el investigador se convierte en participante del escenario estudiado. Desde esta perspectiva, la observación participante constituyó un acto de presencia reflexiva, crítica y empática, orientado a comprender el sentido vivido de las prácticas pedagógicas y culturales en la cotidianidad social.
3. Memos analíticos y registros de campo: Se utilizaron como instrumentos complementarios de sistematización y reflexión, en los que se consignaron observaciones, interpretaciones preliminares y resonancias del proceso investigativo. Estos memos se elaboraron durante todo el trabajo de campo y constituyeron una memoria viva del diálogo entre el proceso investigativo y la comunidad, facilitando la identificación de unidades de significado, categorías emergentes y patrones interpretativos (Flick, 2015).

Estas técnicas e instrumentos se constituyeron en herramientas de apoyo para la escucha sensible y el respeto intercultural, mediante las cuales la información no se redujo a cifras ni a descripciones literales, sino que permitió comprender los significados, experiencias y sentidos construidos por los actores sociales desde su realidad cultural y comunitaria, dentro del contexto del pueblo Zenú.

En este proceso, la voz de la comunidad Zenú constituyó un eje fundamental en la construcción del conocimiento, reafirmando que la investigación educativa, desde una perspectiva descolonial, debe reconocer la legitimidad de las epistemologías locales y la importancia del diálogo horizontal entre saberes.

4.7 Fases del proceso metodológico

El proceso metodológico que orientó esta investigación se desarrolló siguiendo las orientaciones del método fenomenológico-hermenéutico descrito por Fuster (2019), quien planteó que la comprensión del fenómeno social debía transitar por un camino progresivo de descripción, reducción, interpretación y comprensión, en el cual el investigador se sumergía en la realidad vivida para develar los significados esenciales de las experiencias. En coherencia con este planteamiento, el presente estudio se estructuró en cuatro fases interrelacionadas que, más allá de un orden lineal, se concibieron desde una dinámica cíclica y reflexiva, coherente con el pensamiento Zenú y la epistemología del territorio.

Fase de descripción: Esta primera fase consistió en la recolección detallada de testimonios, observaciones y experiencias significativas que permitieron comprender cómo los actores educativos (docentes, directivos y estudiantes) vivían y percibían la relación entre el saber ancestral y la educación formal.

De acuerdo con Clark Moustakas, la descripción fenomenológica buscaba captar “las estructuras esenciales de la experiencia tal como se manifiestan a la conciencia” (p. 105). En este sentido, se priorizó una escucha activa, respetuosa y empática, donde las narraciones orales, los gestos y las prácticas culturales se constituyeron en fuentes primarias de conocimiento.

Cada encuentro con la comunidad fue asumido como una oportunidad para recoger la palabra viva que emergía del territorio, reconociendo que la descripción representaba el primer acercamiento hacia la comprensión de la esencia de lo vivido.

Fase de reducción: Esta segunda fase correspondió a un proceso de depuración y delimitación del significado, en el cual se identificaron y seleccionaron las unidades de sentido más relevantes presentes en los discursos, descartando aquellos elementos accesorios o anecdóticos. Esta reducción, inspirada en la epojé fenomenológica propuesta por Edmund Husserl, implicó una suspensión temporal de los juicios previos, permitiendo que el investigador se aproximara al fenómeno desde una mirada abierta, reflexiva y libre de prejuicios.

En esta etapa, se procedió a codificar, organizar y agrupar los fragmentos discursivos conforme a los temas comunes que emergían, respetando siempre la voz de los participantes y el contexto cultural de sus expresiones. Este proceso de reorganización y reducción posibilitó destacar la esencia de las vivencias educativas vinculadas con los saberes ancestrales del pueblo Zenú.

Fase de interpretación: En esta tercera fase se realizó una lectura hermenéutica de los significados, integrando las voces de los participantes con los aportes teóricos provenientes de las pedagogías descoloniales, interculturales y críticas. Siguiendo a Gadamer (2001), la interpretación es un proceso de fusión de horizontes, donde el mundo del investigador y el de los participantes se encuentran en un diálogo continuo que da lugar a nuevos sentidos compartidos desde la ancestralidad.

Durante esta fase se analizaron los discursos, símbolos y prácticas culturales como expresiones de un conocimiento situado, reconociendo que la comprensión de los saberes ancestrales exige leer el territorio, la memoria y la espiritualidad como textos pedagógicos. La interpretación fue, por tanto, una experiencia de encuentro entre epistemologías diversas: la occidental académica y la indígena ancestral desee lo descolonial

Fase de comprensión: Finalmente, la cuarta fase consistió en una síntesis reflexiva y teórica, en la que se integraron los hallazgos obtenidos en las etapas anteriores para dar lugar a postulados pedagógicos propios. Esta comprensión no se limitó a un cierre analítico, sino que representó un acto de reconocimiento hacia la sabiduría del pueblo Zenú, entendida como fuente legítima de conocimiento educativo.

Según Van Manen (2016), la comprensión en la fenomenología hermenéutica es “una forma de conocimiento que ilumina la experiencia vivida para orientar la práctica” (p. 38). En coherencia con ello, esta fase permitió elaborar una visión educativa incluyente,

sustentada en el diálogo entre la tradición y la modernidad, entre la escuela y el territorio, entre la ciencia y la ancestralidad los territorios indígenas.

Cada una de estas fases fue vivida como una minga de saberes, un proceso de construcción colectiva donde el investigador se convirtió en aprendiz, intérprete y mediador entre mundos epistémicos de los territorios indígenas. Así, el camino metodológico no se asumió como un simple procedimiento técnico, sino como una experiencia humana, ética y espiritual que reflejó el espíritu del pensamiento Zenú: aprender en comunidad, desde el territorio y para la vida.

4.8 Triangulación e interpretación

La triangulación, entendida como una estrategia de validación y profundización del conocimiento en la investigación cualitativa, se asumió en este estudio desde una perspectiva dialógica, interpretativa y descolonial. No se trató de contrastar datos de manera mecánica, sino de construir relaciones de significado entre diversas fuentes y perspectivas, permitiendo la emergencia de sentidos plurales sobre la inclusión de los saberes ancestrales en los territorios indígenas Zenú.

Siguiendo a Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, la triangulación favorecía la credibilidad y la riqueza interpretativa del estudio al integrar distintas perspectivas, métodos y contextos. En este caso, el proceso se desarrolló mediante tres vertientes principales.

En primer lugar, se consideraron las voces de los informantes clave y actores sociales (docentes, directivos y estudiantes), cuyas narraciones y reflexiones constituyeron la base empírica del análisis, revelando las formas en que la comunidad educativa experimentaba y resignificaba los saberes ancestrales dentro de la práctica pedagógica.

En segundo lugar, se integraron los referentes teóricos y epistemológicos sustentados en los aportes de Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Aníbal Quijano y Paulo Freire, cuyas propuestas permitieron contextualizar las voces del territorio dentro de un marco de justicia cognitiva, interculturalidad crítica y pedagogía descolonial.

En tercer lugar, se incorporó la reflexión hermenéutica del investigador, quien, en diálogo con la información obtenida y los aportes teóricos, asumió una posición de mediador epistémico, reconociendo su propia historicidad e implicación dentro del proceso interpretativo, tal como lo planteó Hans-Georg Gadamer.

Esta triangulación no respondió a una lógica de verificación, sino a un proceso dialógico de comprensión donde las distintas fuentes se articularon para revelar significados profundos. Más que una comparación lineal de datos, constituyó un ejercicio interpretativo orientado a comprender las múltiples relaciones existentes entre territorio, cultura, educación y ancestralidad.

Para la organización, sistematización y análisis de la información obtenida mediante las entrevistas en profundidad, la observación participante y los registros de campo, se emplearon matrices de análisis elaboradas de manera manual por el investigador, las cuales permitieron identificar unidades de significado, procesos de codificación, categorías emergentes y relaciones interpretativas entre los discursos de los actores sociales y los referentes teóricos asumidos en el estudio.

Este procedimiento favoreció una aproximación reflexiva, contextual y hermenéutica del fenómeno investigado, en coherencia con el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico que orientaron la investigación. Asimismo, aunque existen herramientas tecnológicas de apoyo para el análisis cualitativo, el proceso interpretativo privilegió la construcción analítica directa del investigador, considerando la naturaleza cultural, ancestral y experiencial del estudio desarrollado en el contexto del pueblo Zenú.

El resultado de este proceso fue la emergencia de categorías comprensivas que expresaban la complementariedad entre la educación formal y el saber ancestral, mostrando cómo el pensamiento Zenú se articulaba con la reflexión pedagógica contemporánea. De este modo, la triangulación se convirtió en una práctica de reconocimiento mutuo y diálogo intercultural, reafirmando la necesidad de una educación con raíces en el territorio y apertura hacia diversas formas de conocimiento.

4.9 Criterios de rigor científico

En la presente investigación se adoptaron los criterios de rigor científico propuestos por Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba (1985), quienes replantearon los estándares de objetividad y confiabilidad propios de la investigación positivista, orientándolos hacia criterios coherentes con el paradigma interpretativo y la naturaleza de la investigación cualitativa.

Estos criterios —credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad— permitieron garantizar la solidez epistemológica, ética y metodológica del proceso

investigativo desarrollado en el contexto indígena Zenú. A diferencia de la investigación cuantitativa, en la cual se busca validar hipótesis, la investigación cualitativa procura comprender, interpretar y otorgar sentido a las experiencias humanas, asegurando que las interpretaciones reflejen con fidelidad la perspectiva de los participantes y el contexto sociocultural en el que emergen.

Credibilidad. Se fortaleció mediante la inmersión prolongada del investigador en el campo, compartiendo espacios educativos, comunitarios y culturales con los participantes. Esta convivencia facilitó la comprensión genuina de los significados atribuidos a los saberes ancestrales dentro del ámbito de las instituciones educativas de los pueblos indígenas de Córdoba y Sucre.

Asimismo, se desarrollaron procesos de validación intersubjetiva, contrastando las interpretaciones preliminares con los propios actores educativos para asegurar coherencia entre los testimonios, los hallazgos y la realidad vivida, tal como lo planteó Fuster (2019). La credibilidad, en este sentido, se sustentó en la confianza mutua y en la fidelidad del investigador hacia las voces del territorio.

Transferibilidad. Este criterio se garantizó mediante descripciones densas y contextualizadas del fenómeno, siguiendo la perspectiva interpretativa de Clifford Geertz sobre la cultura. Las narraciones, escenarios y prácticas documentadas ofrecieron un retrato profundo que posibilitó la comprensión y posible aplicación de los hallazgos en otros contextos indígenas o rurales con condiciones socioculturales similares, respetando siempre la particularidad de cada territorio.

Dependencia y confirmabilidad. Ambos criterios se aseguraron a través del registro sistemático y transparente de todas las etapas del proceso investigativo. Se emplearon memos analíticos, diarios de campo y registros reflexivos que documentaron las decisiones metodológicas y las interpretaciones emergentes, permitiendo reconstruir la ruta seguida y garantizar la coherencia entre la información obtenida, las categorías construidas y las conclusiones alcanzadas.

Esta práctica reafirmó la auditoría interna de la investigación propuesta por Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba, asegurando que los hallazgos no dependieran exclusivamente del investigador como individuo, sino del proceso de indagación y diálogo hermenéutico desarrollado con los actores sociales.

En suma, el rigor científico en este estudio no se redujo a un control técnico, sino que se constituyó en un acto ético y epistemológico de respeto hacia el conocimiento ancestral Zenú, buscando legitimar su valor dentro del ámbito académico y educativo contemporáneo.

4.10 Ética de la investigación

El desarrollo de este proceso investigativo se enmarcó en una ética fundamentada en el respeto, la reciprocidad y la corresponsabilidad con el pueblo Zenú, en coherencia con los principios de la investigación cualitativa y los valores propios de la educación intercultural. Tal como señalaron Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), la ética en la investigación cualitativa implicaba reconocer al otro como sujeto de saber, garantizar su dignidad y proteger su voz dentro del proceso interpretativo.

Cada participante fue informado sobre los propósitos del estudio, sus alcances y el uso de la información, en cumplimiento de los criterios del consentimiento informado planteados por Gibbs (2012). La participación se desarrolló de manera voluntaria, asegurando el anonimato mediante la codificación de los informantes y la confidencialidad de los datos obtenidos.

Asimismo, se promovieron espacios de devolución de resultados en las propias instituciones y comunidades, reafirmando el principio de reciprocidad cultural propuesto por Catherine Walsh, entendido como el compromiso de retornar el conocimiento construido al territorio que le dio origen.

Desde la cosmovisión Zenú, la ética se comprendía como armonía, equilibrio y respeto hacia la vida en todas sus manifestaciones. Investigar, en este sentido, no significó extraer información, sino construir relaciones de confianza, diálogo y reconocimiento mutuo. Cada entrevista, observación y conversación constituyó una oportunidad de aprendizaje compartido, donde el investigador también se reconocía como aprendiz del territorio, de los oficios y de las memorias colectivas.

De este modo, la ética de la investigación se tradujo en una práctica de justicia cognitiva y descolonial propuesta por Boaventura de Sousa Santos, orientada al reconocimiento de la legitimidad epistémica de los saberes ancestrales y a la necesidad de producir conocimiento con, desde y para las comunidades.

El recorrido metodológico desarrollado en este momento permitió comprender el territorio Zenú no únicamente como un espacio físico, sino como un escenario vivo de

aprendizaje, donde la palabra, el oficio y la memoria se constituían en referentes fundamentales para orientar la vida comunitaria y la educación propia.

4.11 Perspectiva epistemológica descolonial e intercultural

Esta investigación se enraizó en una epistemología descolonial e intercultural, concebida como el reconocimiento y la valoración de los saberes producidos desde los pueblos originarios y las comunidades históricamente subalternizadas. Desde esta perspectiva, la ciencia no se impuso sobre la cultura, sino que dialogó con ella, permitiendo que la palabra ancestral se reconociera como una fuente legítima de conocimiento y verdad.

Tal postura respondió al llamado de Boaventura de Sousa Santos a construir una ecología de saberes, donde coexistieran, en condiciones de reconocimiento mutuo, las racionalidades académicas y las sabidurías populares, comunitarias y espirituales.

Siguiendo a Sartorello (2020), la investigación educativa intercultural no se limitaba a describir las realidades de los pueblos indígenas, sino que procuraba construir junto con ellos los significados y sentidos del aprendizaje, a partir de una práctica reflexiva, colaborativa y situada. De este modo, la metodología se fundamentó en una lógica de encuentro y reciprocidad, donde la construcción de conocimiento emergía de la interacción entre los actores educativos, el investigador y la memoria viva del territorio.

Este posicionamiento dialogó con los planteamientos de Catherine Walsh sobre la interculturalidad crítica, entendida como una praxis orientada a cuestionar las jerarquías epistémicas y promover la justicia cognitiva. Asimismo, retomó las reflexiones de Boaventura de Sousa Santos, quien advirtió que no existía conocimiento sin contexto ni aprendizaje desvinculado de la experiencia colectiva.

En consecuencia, investigar implicó desplazar el centro epistémico hacia el territorio y la comunidad, reconociendo en ellos espacios legítimos de producción, circulación y transformación del saber.

Por tanto, la metodología asumida en este estudio trascendió la aplicación del método fenomenológico-hermenéutico y se configuró como una propuesta intercultural y territorial, en la cual los procesos de interpretación emergían del diálogo constante entre la racionalidad académica y la sabiduría ancestral. Cada entrevista, observación y reflexión constituyó un ejercicio de construcción compartida del conocimiento, donde investigador y participantes se reconocían mutuamente como sujetos de aprendizaje.

La investigación fue comprendida como una experiencia comunitaria de construcción de sentidos, en la cual cada conversación, mirada y silencio permitió reconocer dimensiones profundas de la pedagogía del pueblo Zenú. El proceso interpretativo no se limitó a los discursos verbales, sino que también emergió de los símbolos, las prácticas artesanales y las expresiones culturales vinculadas al territorio, como el trenzado de la caña flecha y la iraca, las manifestaciones de la naturaleza y la memoria transmitida por los mayores y sabedores.

En esta dimensión simbólica y espiritual, el método fenomenológico-hermenéutico se resignificó como un ejercicio de escucha sensible y reciprocidad epistémica, donde el investigador aprendió a reconocer significados no solo en los textos y discursos, sino también en los gestos, los silencios, las prácticas culturales y las formas de relación con la naturaleza y el territorio.

Al situarse desde el contexto comunitario y reconocer la voz de quienes lo habitan, este enfoque superó una mirada extractivista del conocimiento y se transformó en una experiencia de comprensión situada, ética y profundamente humana. Desde esta perspectiva, la hermenéutica permitió reconocer tanto la palabra hablada como la memoria cultural y simbólica presente en las expresiones de la ancestralidad Zenú.

De este modo, el Momento IV culminó como una fase integradora del proceso investigativo, orientada hacia una comprensión intercultural donde dialogaban la ciencia y la espiritualidad, la razón y la memoria, así como el pensamiento académico y la sabiduría indígena. En esencia, se constituyó en un espacio de diálogo de saberes que reconoció la historicidad del pueblo Zenú y su derecho a ser productor legítimo de conocimiento, reafirmando que toda interpretación también representa un acto de vínculo y reconocimiento con el territorio, la cultura y los ancestros.

MOMENTO V.
interacciones con el tejido identitario de los actores sociales

5. Construcción del escenario investigativo

Desde el método fenomenológico-hermenéutico que orientó la presente investigación, el proceso de interacción con los actores sociales se configuró como una experiencia relacional y progresiva, más que como un procedimiento técnico de acceso al campo. En correspondencia con el paradigma interpretativo, el escenario investigativo se fue construyendo a partir de vínculos previos, encuentros significativos y dinámicas de reciprocidad que permitieron aproximarse a los mundos de vida de docentes, directivos y estudiantes pertenecientes a instituciones educativas del territorio indígena Zenú.

En este marco metodológico, se incorporó el enfoque narrativo como estrategia complementaria de recolección e interpretación de la información, orientada a recuperar las voces, vivencias, trayectorias y testimonios de los actores sociales desde sus propias experiencias de vida. Esta estrategia permitió otorgar sentido a las narrativas construidas en torno a la educación propia, la identidad cultural y los saberes ancestrales presentes en el territorio Zenú.

Desde esta perspectiva, la construcción del escenario investigativo no respondió a criterios de selección externa o instrumental, sino a una dinámica de acercamiento sustentada en trayectorias compartidas, experiencias educativas previas y vínculos establecidos con los actores sociales. Tal proceso favoreció que el acceso a los participantes se desarrollara desde una lógica dialógica e intercultural, en la que cada encuentro posibilitó nuevas interacciones y facilitó el acercamiento progresivo a otros participantes, configurándose así una red relacional coherente con la naturaleza interpretativa del estudio.

El primer acercamiento significativo se vinculó con la Institución Educativa Indígena El Martillo, donde, dos años antes del inicio formal de la investigación, el investigador participó como observador en actividades desarrolladas durante la Semana Cultural con estudiantes de grado décimo. Dicho espacio permitió reconocer un importante arraigo cultural, evidenciado en las prácticas pedagógicas y en el compromiso de los docentes con la preservación de las tradiciones ancestrales. Esta experiencia orientó posteriormente la decisión de considerar esta institución como uno de los escenarios para el desarrollo del estudio.

De igual manera, la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales (INTECAVI), ubicada en el territorio del resguardo indígena Zenú, se constituyó en un escenario de interacción sustentado en relaciones académicas y comunitarias previas con docentes, directivos y líderes educativos comprometidos con procesos orientados a la salvaguarda de la identidad cultural. La familiaridad con el contexto institucional facilitó el acercamiento a los actores sociales y favoreció el establecimiento de diálogos abiertos desde una perspectiva de valoración de los saberes propios.

En consecuencia, la selección de los participantes no respondió a una lógica estadística ni representativa, sino a un proceso de carácter emergente sustentado en las relaciones construidas a lo largo del tiempo. En este proceso, algunos actores sociales facilitaron el contacto con otros participantes, ampliando progresivamente el entramado relacional de la investigación.

Este proceso se desarrolló bajo una actitud fenomenológica de apertura comprensiva y suspensión de juicios previos (epoché), procurando que los significados emergieran desde las voces y experiencias de los propios protagonistas.

5.1 **Proceso de selección de los actores sociales**

Todos los participantes seleccionados contaban con experiencia directa, continua y situada en procesos de enseñanza, gestión o aprendizaje vinculados a la incorporación de los saberes ancestrales en el sistema educativo formal, condición esencial para el abordaje fenomenológico-hermenéutico de la investigación.

En coherencia con el paradigma interpretativo, la selección de los actores sociales no obedeció a criterios estadísticos ni representativos propios de enfoques positivistas, sino a un proceso emergente sustentado en la interacción progresiva con el tejido sociocultural del territorio indígena Zenú. Desde esta perspectiva, los participantes fueron incorporándose a partir de vínculos previos, afinidades construidas en torno al compromiso con la preservación cultural y recomendaciones surgidas de los propios actores sociales durante el proceso investigativo.

El acercamiento inicial permitió reconocer a docentes, directivos docentes y estudiantes que, desde sus prácticas pedagógicas y comunitarias, evidenciaban una participación activa en procesos orientados al fortalecimiento de la identidad cultural. En este contexto, los espacios institucionales y comunitarios vinculados a actividades culturales,

pedagógicas y de memoria ancestral se constituyeron en escenarios propicios para el reconocimiento mutuo entre sujetos con sensibilidades y trayectorias afines.

De manera progresiva, la interacción con los primeros participantes facilitó el acceso a otros actores sociales, quienes fueron sugeridos por aquellos inicialmente contactados, configurándose así un proceso de selección relacional en el que un actor conducía al encuentro con otro. Esta dinámica permitió ampliar el entramado investigativo desde la confianza y el reconocimiento intercultural, favoreciendo la emergencia de nuevas voces comprometidas con la salvaguarda de los saberes ancestrales de este precioso resguardo lleno de maravillas en su parte cultural.

Asimismo, se evidenció que la convergencia entre los actores sociales estuvo mediada por afinidades socioculturales, en la medida en que los docentes interesados en fortalecer la cultura propia tendían a coincidir en escenarios de práctica y reflexión pedagógica orientados a la preservación de la identidad Zenú. Esta comunidad de sentido permitió identificar participantes cuya experiencia resultaba significativa para la comprensión del fenómeno estudiado.

El proceso se desarrolló bajo una actitud fenomenológica de apertura comprensiva y suspensión de juicios previos, procurando que la selección emergiera desde los significados construidos por los propios protagonistas y no desde categorías preconcebidas por el investigador. De esta manera, la incorporación de los actores sociales respondió a la pertinencia de sus experiencias, narrativas y vivencias en relación con la inclusión de los saberes ancestrales en el sistema educativo, garantizando coherencia con la naturaleza interpretativa del estudio.

5.2 **Consideraciones finales del proceso de interacción.**

Las interacciones descritas constituyeron el punto de partida para el desarrollo del proceso interpretativo posterior, en el cual las voces de los actores sociales se consolidaron como fuente esencial para la comprensión del fenómeno estudiado. A partir de estos encuentros, se inició el tránsito hermenéutico orientado a develar los significados atribuidos a la inclusión de los saberes ancestrales en el contexto escolar del pueblo Zenú, proceso que se desarrolla en el momento siguiente de la investigación.

En este sentido, el proceso de interacción con los actores sociales desarrollado en este momento no se asumió únicamente como una fase de acceso al campo, sino como una

experiencia fundante para el logro de los propósitos de la investigación. Las relaciones construidas, los encuentros significativos y la selección de los participantes permitieron aproximarse de manera situada a las experiencias, prácticas y significados asociados a la inclusión de los saberes ancestrales en el contexto educativo del pueblo Zenú. De esta manera, las vivencias compartidas con docentes, directivos y estudiantes contribuyeron a la comprensión de las dinámicas pedagógicas, culturales e identitarias que posteriormente sustentaron el proceso de interpretación y construcción teórica.

En coherencia con lo anterior, el investigador desarrolló un proceso de inmersión en los diferentes escenarios institucionales, estableciendo conversaciones fluidas, respetuosas y dialógicas con los actores sociales de la Institución Educativa Indígena El Martillo, la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales (INTECAVI) y la Institución Educativa La Alianza. Estos encuentros permitieron reconocer de manera directa las dinámicas educativas, culturales y comunitarias presentes en cada institución, favoreciendo una comprensión más profunda del entramado simbólico y pedagógico del territorio Zenú.

En consecuencia, esta experiencia de acercamiento progresivo posibilitó articular el trabajo de campo con los propósitos de la investigación, en tanto permitió comprender cómo las prácticas educativas, los relatos de vida y las interacciones cotidianas de los actores sociales aportan a la construcción de significados sobre la inclusión de los saberes ancestrales en la escuela. De este modo, se consolidó una coherencia entre el proceso metodológico, los objetivos de la investigación y la posterior etapa de interpretación, en la que se desarrollan los hallazgos del estudio.

En este sentido, el proceso de selección y acercamiento a los actores sociales permitió identificar participantes cuyas experiencias resultan fundamentales para responder a las preguntas de investigación que orientan el estudio. En particular, las voces de docentes, directivos y estudiantes posibilitan comprender los significados asociados a la normatividad educativa vigente, las fortalezas y debilidades de los procesos pedagógicos, así como las dinámicas curriculares desarrolladas en los contextos educativos del pueblo Zenú. Asimismo, estos actores aportan elementos sustantivos para la construcción de la propuesta teórica pedagógica orientada a la inclusión de los saberes ancestrales, en el marco de una perspectiva intercultural crítica y descolonial

MOMENTO VI

interpretación del entramado co-construido de la investigación

En este Momento VI se presenta el proceso de co-construcción de la teoría emergente derivada del ejercicio hermenéutico realizado a partir de los testimonios, sentires y experiencias de los actores sociales seleccionados. Este proceso se enriqueció mediante el diálogo ampliado con diversos autores, cuyos aportes intelectuales, en condiciones de equidad conversacional con las voces de los actores sociales, permitieron fortalecer la génesis interpretativa del mundo de vida académico, cultural y sociocomunitario del pueblo Zenú.

Bajo esta premisa, se asume como aspecto distintivo la permanente convergencia entre el sentir y el pensar como hilo conductor del proceso investigativo, constituyéndose en fundamento esencial para la co-construcción de la teoría sociocultural que comenzó a emerger durante el desarrollo de la investigación.

Sin duda, el proceso interpretativo se configuró desde un entretejido que articula tres niveles fundamentales: la unidad de sentido vivida, expresada en la voz genuina de docentes, estudiantes y directivos; la unidad de sentido comprendida, correspondiente a la lectura interpretativa del investigador; y la unidad de sentido interpretada, donde las experiencias narradas adquieren significados más amplios al dialogar con los referentes teóricos de la pedagogía descolonial y la ecología de saberes.

El procedimiento analítico aplicado en la presente investigación se aplica el siguiente ejemplo, donde se presenta el tránsito desde el testimonio bruto hasta la construcción de categorías emergentes.

Ejemplo de análisis fenomenológico–hermenéutico (Doc01)

Con el propósito de evidenciar la transparencia del proceso de análisis desarrollado en la presente investigación, se presenta a continuación un ejemplo aplicado al testimonio del Docente 01 (Doc01), donde se muestra el tránsito desde el discurso original hasta la construcción de categorías emergentes mediante el enfoque fenomenológico-hermenéutico.

Testimonio bruto (unidad original de sentido)

“Para nosotros enseñar no es solo transmitir contenidos, es enseñar desde lo que somos como pueblo. Cuando trabajamos la tierra con los estudiantes, estamos recordando lo

que nos enseñaron los abuelos y mostrando que el conocimiento también nace del territorio y hoy lo seguimos transmitiendo en nuestras instituciones desde la parte transversal".

Reducción fenomenológica

La enseñanza se comprende como una práctica cultural situada en el territorio, donde el acto educativo se vincula con la memoria ancestral del pueblo Zenú y la transmisión intergeneracional de saberes.

Unidad de significado

La práctica docente se configura como un proceso de enseñanza arraigado en el territorio, donde el conocimiento escolar se articula con la memoria de los abuelos y los saberes ancestrales del pueblo Zenú.

Codificación

Enseñanza como transmisión cultural-territorial y memoria ancestral.

Categoría emergente

Pedagogía de la memoria territorial y la siembra cultural.

Interpretación hermenéutica

El testimonio evidencia que la práctica educativa del Doc01 no se limita a la transmisión de contenidos académicos, sino que constituye un proceso de articulación entre el conocimiento escolar y el saber ancestral del pueblo Zenú. El docente actúa como mediador intercultural, integrando la experiencia del territorio con los contenidos curriculares, lo cual permite comprender la educación como un acto de construcción colectiva de sentido.

6.1 Momento fenomenológico–hermenéutico ampliado

EN este apartado se presenta el análisis fenomenológico–hermenéutico ampliado a partir de las instituciones seleccionadas en el estudio. Se expone de manera organizada la interpretación de los testimonios de docentes, directivos y estudiantes, siguiendo la estructura de unidad de sentido vivida, comprendida e interpretada, lo que permite profundizar en la construcción de significados emergentes derivados del trabajo de campo.

6.1.1 Institución 1 — INTECAVI (Tuchín, Córdoba)

En esta institución, el análisis se orienta a comprender las experiencias pedagógicas de los informantes clave, conformados por docentes, directivos y estudiantes, en relación con

la articulación entre la educación formal y la educación propia del pueblo Zenú, permitiendo evidenciar avances, tensiones y procesos de integración de saberes ancestrales en el contexto educativo rural.

Unidad de sentido vivida: la voz del Docente (Doc01)

La experiencia relatada por el Doc01, perteneciente a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales (INTECAVI), emerge desde la profundidad de su práctica cotidiana, tejida entre el aula, el territorio y la memoria cultural del pueblo Zenú. En su testimonio se percibe una docencia que trasciende la instrucción técnica para convertirse en un acto de siembra simbólica, donde el conocimiento científico se entrelaza con la cosmovisión ancestral.

En palabras del docente: *"Para nosotros enseñar no es solo transmitir contenidos, es enseñar desde lo que somos como pueblo. Cuando trabajamos la tierra con los estudiantes, estamos recordando lo que nos enseñaron los abuelos y mostrando que el conocimiento también nace del territorio y hoy lo seguimos transmitiendo en nuestras instituciones desde la parte transversal."* (Doc01)

Su relato expresa que el aprendizaje se concibe como un proceso cíclico, comparable con el cultivo del maíz: la preparación de la tierra, la siembra, el cuidado y la cosecha representan la construcción del conocimiento, la práctica y la sabiduría compartida. Esta metáfora agrícola refleja una pedagogía del territorio donde enseñar implica acompañar los ritmos de la vida y la memoria ancestral.

Asimismo, el docente destaca el cultivo de maíces de colores como práctica formativa: *"Desde las ciencias agropecuarias cultivamos la tierra con maíces de colores, porque cada semilla tiene su historia. Cuando los estudiantes siembran y cosechan, no solo están produciendo alimento, también están recuperando la memoria que nuestros mayores han cuidado por generaciones."* (Doc01)

Igualmente, reafirma la relación entre educación, naturaleza y vida: *"Cuando enseñamos ciencias agropecuarias también hablamos del respeto por la naturaleza, porque para nosotros la tierra no es solo producción, es vida, no se contamina y es memoria, junto con sus semillas milenarias." (*Doc01)

En esta unidad de sentido vivida se evidencia que la enseñanza de las ciencias agropecuarias no se limita a la transmisión de técnicas productivas, sino que integra el

territorio, la memoria ancestral y la espiritualidad del pueblo Zenú, fortaleciendo una formación situada y comunitaria.

Unidad de sentido comprendida: la lectura hermenéutica del investigador

Desde la comprensión hermenéutica, las palabras expresadas por el Doc01 revelan la coexistencia de dos lógicas epistemológicas en tensión y diálogo permanente: una proveniente del sistema educativo occidental, centrado en competencias, resultados y eficiencia; y otra de carácter ancestral, sustentada en la memoria histórica del pueblo Zenú y en el aprendizaje desde la experiencia vital en el territorio.

A partir de su testimonio, donde el acto de enseñar se vincula con el cultivo de la tierra, la transmisión de saberes de los mayores y el respeto por los ciclos naturales, se evidencia que el docente actúa como mediador intercultural, articulando saberes científicos y conocimientos tradicionales en una pedagogía situada. En este cruce de racionalidades, su práctica educativa se configura como una forma de justicia cognitiva, en el sentido planteado por Boaventura de Sousa Santos, al reconocer la legitimidad de epistemologías históricamente subalternizadas.

Asimismo, el docente manifiesta una comprensión del conocimiento como tejido colectivo, donde el saber no se concibe como propiedad individual, sino como patrimonio comunitario que se preserva y transmite intergeneracionalmente. Esta perspectiva se hace visible en su énfasis en la enseñanza desde el territorio y la memoria cultural, lo cual resuena con los planteamientos de Catherine Walsh, quien sostiene que la educación intercultural crítica debe trascender el reconocimiento superficial de la diversidad para constituirse en un espacio de reexistencia, entendido como reconstrucción de la vida, la dignidad cultural y la continuidad histórica de los pueblos originarios.

En consecuencia, la lectura hermenéutica del testimonio permite comprender la escuela no como un espacio neutro, sino como territorio de disputa epistémica donde se confrontan y negocian distintas formas de entender el mundo.

De igual manera, la voz del Doc01 permite advertir que, en el contexto rural indígena, la práctica educativa adquiere un carácter profundamente político y cultural. Enseñar desde el acervo Zenú implica cuestionar los esquemas curriculares homogéneos derivados de la matriz moderno-colonial y promover una educación arraigada en el territorio, la identidad y la autonomía comunitaria.

Así, la docencia se configura como un acto de resistencia pedagógica orientado a fortalecer el sentido de pertenencia, la continuidad cultural y la autodeterminación del pueblo Zenú, consolidando una práctica educativa que no solo transmite conocimientos, sino que también contribuye a la pervivencia histórica y espiritual de la comunidad.

Unidad de sentido interpretada: construcción de significados

A la luz de la interpretación fenomenológica, esta unidad refleja cómo el acto pedagógico se convierte en una forma de resistencia cultural y epistemológica. El docente no solo enseña técnicas agrícolas, sino que recrea el sentido originario del trabajo con la tierra como práctica espiritual, social y política.

Su discurso se inscribe en lo que Hans-Georg Gadamer denomina "fusión de horizontes": el horizonte de la educación moderna dialoga con el horizonte ancestral Zenú, generando un nuevo espacio de comprensión donde ambos saberes coexisten en reciprocidad.

Esta fusión produce una pedagogía descolonial en la práctica, donde los conceptos de competencia y aprendizaje significativo son reinterpretados desde la lógica comunitaria: la competencia se comprende como servicio al colectivo y el aprendizaje significativo como aprendizaje con sentido de vida.

De este modo, el docente encarna el tránsito de una educación bancaria, planteada críticamente por Paulo Freire, hacia una educación dialógica, emancipadora y profundamente identitaria.

Significado profundo: síntesis fenomenológica

El significado profundo que emerge de esta unidad es la pedagogía de la siembra cultural, en la que el docente actúa como cuidador de la memoria y mediador entre el conocimiento técnico y el saber ancestral. La docencia se asume como una misión espiritual y comunitaria orientada a preservar la relación armónica entre ser humano, naturaleza y cultura.

En el trasfondo, la experiencia del Doc01 expresa el principio de la educación propia como derecho fundamental del pueblo Zenú: enseñar desde lo que se es, en el territorio que se habita y con los saberes que dan sentido a la vida colectiva.

Esta comprensión se alinea con los postulados teóricos de la presente investigación, donde la inclusión de los saberes ancestrales se propone no como un adorno curricular, sino

como fundamento epistemológico para la construcción de un modelo educativo verdaderamente intercultural y descolonizador.

Unidad de sentido comprendida: la lectura hermenéutica del investigador

Desde la interpretación hermenéutica del investigador, el testimonio del Dir01 evidencia que la gestión educativa en contextos indígenas no puede comprenderse únicamente como una función administrativa, sino también como un proceso de mediación entre la normatividad estatal y las dinámicas culturales del pueblo Zenú. A partir de su relato, en el que destaca la implementación de proyectos pedagógicos propios, las limitaciones estructurales y el sentido territorial de la escuela, se advierte que la dirección institucional asume un papel relevante en la articulación entre política educativa, identidad cultural y necesidades comunitarias.

En este sentido, su discurso permite comprender la escuela como un espacio donde convergen saberes oficiales y conocimientos ancestrales, configurando un escenario de diálogo entre distintas formas de comprender la educación, el territorio y la memoria colectiva. La gestión directiva se orienta hacia la construcción de una educación contextualizada que responda a la realidad sociocultural de la comunidad, reafirmando la escuela como institución vinculada al servicio del territorio y de las necesidades comunitarias.

Asimismo, el testimonio del Dir01 revela la complejidad de liderar proyectos pedagógicos propios en un contexto donde los docentes no siempre cuentan con formación intercultural ni con los recursos necesarios para fortalecer dichas iniciativas. Esta situación evidencia la necesidad de promover procesos de acompañamiento institucional, formación continua y articulación con líderes comunitarios, sabedores tradicionales y actores del territorio, con el propósito de fortalecer una educación pertinente y culturalmente contextualizada.

Unidad de sentido interpretada: construcción de significados

Desde la interpretación fenomenológico-hermenéutica, el relato del directivo permite comprender su papel como mediador entre las orientaciones del sistema educativo oficial y las necesidades culturales y territoriales del pueblo Zenú. La escuela se configura, así, como un espacio donde la formación académica dialoga con la memoria cultural, las prácticas comunitarias y la identidad del territorio.

Su liderazgo refleja esfuerzos institucionales orientados al fortalecimiento de una educación contextualizada, mediante la incorporación de proyectos pedagógicos relacionados con la producción agropecuaria, la memoria histórica y los saberes tradicionales. En este sentido, la experiencia narrada permite interpretar que la gestión escolar trasciende aspectos administrativos y adquiere dimensiones pedagógicas, culturales y comunitarias vinculadas con el arraigo y la identidad colectiva.

Significado profundo: síntesis fenomenológica

El significado profundo que emerge del testimonio del Dir01 permite comprender que la dirección escolar indígena se asume como una práctica de liderazgo comprometida con la preservación de la identidad cultural y el fortalecimiento de la relación entre escuela y territorio. El directivo expresa la necesidad de consolidar procesos educativos que respondan a las realidades y aspiraciones de la comunidad Zenú, integrando los saberes ancestrales con las dinámicas formativas institucionales.

En este contexto, el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) se configura como un referente organizador de iniciativas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la memoria cultural, el arraigo territorial y la participación comunitaria. De esta manera, la experiencia relatada refleja una visión de escuela vinculada al territorio, donde la formación académica dialoga con la vida cotidiana, las prácticas culturales y los procesos comunitarios del pueblo Zenú.

Unidad de sentido vivida: la voz de la estudiante (Est02)

La estudiante estudiante Est02 relata que, durante su proceso escolar, ha tenido la oportunidad de conocer y participar activamente en la cultura Zenú, especialmente en torno al mito fundacional que reconoce a Manexka y Méxion como figuras creadoras del origen cultural de su pueblo. Su testimonio refleja el interés por fortalecer el aprendizaje de los saberes ancestrales dentro del ámbito escolar, destacando la importancia de integrar la historia, la lengua y las prácticas tradicionales en las dinámicas pedagógicas.

En palabras de la estudiante: *"Me gustaría que en las clases hablaran más sobre nuestra historia, nuestra lengua y las costumbres de los ancestros, porque muchos jóvenes ya no conocemos esos saberes ni los saludos tradicionales."* (Est02)

Asimismo, comparte experiencias formativas vivenciales desarrolladas en la institución, como la siembra de maracuyá orientada por un docente, donde aplicaron

conocimientos heredados de su familia, y la preparación de medicinas tradicionales a base de orégano, enseñadas por un docente universitario. Estas prácticas permitieron articular el aprendizaje escolar con los saberes transmitidos en el entorno familiar y comunitario.

La estudiante reconoce el valor del conocimiento académico, pero resalta la fuerza pedagógica de los sabedores y mayores: *"Aprender de los libros es importante, pero los abuelos enseñan mejor porque muestran paso a paso cómo se hacen las cosas, como las canastas o los remedios."* (Est02)

Desde su experiencia, propone fortalecer las actividades pedagógicas que integren la cultura ancestral con metodologías innovadoras que resulten atractivas para los jóvenes, de manera que el aprendizaje se convierta en una vivencia significativa y en un medio para preservar la identidad cultural del pueblo Zenú. En la unidad vivida de la Est02 se evidencia la importancia de una educación intercultural que reconozca a los estudiantes como sujetos activos en los procesos de aprendizaje cultural, promoviendo espacios donde el conocimiento ancestral dialogue con las nuevas formas de aprendizaje propias de las generaciones actuales.

Unidad de sentido comprendida: lectura hermenéutica del investigador

Desde la lectura hermenéutica del investigador, el testimonio de la Est02 evidencia que la estudiante reconoce la importancia de los elementos culturales en su proceso formativo, al tiempo que identifica vacíos que dificultan la apropiación plena de su identidad como integrante del pueblo Zenú. Su interés por el aprendizaje de la lengua, a pesar de que se han debilitado algunas prácticas como los saludos tradicionales, y las narrativas de origen revela la necesidad de una educación que no se limite a la mención superficial de la cultura, sino que la convierta en una experiencia vivida, significativa y vinculada a la cotidianidad del estudiante.

A partir de sus relatos sobre las actividades prácticas como la siembra guiada por docentes y la preparación de medicinas tradicionales con saberes familiares y comunitarios se comprende que la estudiante valora los espacios pedagógicos donde el conocimiento escolar dialoga con el saber ancestral. Esta articulación pone de manifiesto que la educación propia no puede depender exclusivamente de los contenidos oficiales, sino que requiere la participación activa de los abuelos, sabedores y prácticas tradicionales del territorio, configurando un aprendizaje situado y culturalmente pertinente.

Asimismo, la propuesta de fortalecer metodologías innovadoras que integren lo ancestral con formas contemporáneas de aprendizaje evidencia una mirada juvenil que busca reconciliar tradición y modernidad. Desde esta perspectiva, el testimonio de la Est02 permite comprender que los estudiantes participan activamente en los procesos de apropiación y continuidad cultural, demandando una educación intercultural que responda a sus intereses, lenguajes y formas de comprender el mundo.

Unidad de sentido interpretada: construcción de significados

El relato de la estudiante revela un proceso de construcción de identidad cultural, donde el contacto con los saberes ancestrales genera curiosidad, orgullo y sentido de pertenencia. Su voz muestra una comprensión intuitiva de la interculturalidad: los libros transmiten conocimiento, pero la verdadera comprensión surge del aprendizaje vivencial ofrecido por los sabedores.

Asimismo, el testimonio permite comprender la importancia de proyectos pedagógicos que integren actividades agrícolas, medicina tradicional y prácticas culturales como espacios de transmisión de la memoria cultural del pueblo Zenú. La propuesta de transformar lo ancestral en experiencias atractivas sugiere estrategias didácticas capaces de armonizar tradición e innovación, fortaleciendo la apropiación cultural de los jóvenes.

Significado profundo: síntesis fenomenológica

La experiencia narrada por Est02 confirma que la educación propia adquiere sentido cuando conecta los contenidos escolares con el territorio, la memoria y las prácticas cotidianas de la comunidad. Su interés por la lengua, los saludos ancestrales y las técnicas agrícolas evidencia que la identidad se consolida cuando los jóvenes reconocen en la escuela un espacio para vivir su cultura.

Este testimonio permite comprender que la inclusión de los saberes Zenú en el currículo contribuye al fortalecimiento cultural e identitario dentro del contexto educativo. Al proponer métodos innovadores para enseñar la cultura ancestral, la estudiante expresa la posibilidad de una escuela que articula pasado y presente, tradición y creatividad, fortaleciendo el arraigo cultural en las nuevas generaciones.

6.1.2 Institución 2 – I.E. Indígena El Martillo (San Antonio de Palmito, Sucre)

En esta institución, el análisis se orienta a comprender las experiencias pedagógicas de los informantes clave, conformados por docentes, directivos y estudiantes, en relación con

la articulación entre la educación formal y la educación propia del pueblo Zenú, permitiendo evidenciar avances, tensiones y procesos de implementación del Proyecto Educativo Comunitario en el contexto escolar.

Unidad de sentido vivida: la voz del Docente (Doc02)

El informante Doc02, docente de la I.E. Indígena El Martillo, aporta una comprensión profunda sobre el avance del Proyecto Educativo Comunitario (PEC 3.0) y su articulación con la educación propia del pueblo Zenú. Su testimonio evidencia que la institución atraviesa una etapa de consolidación metodológica, orientada a definir estrategias para implementar el enfoque intercultural conforme a las orientaciones normativas del nivel nacional, sin perder de vista las particularidades culturales del territorio.

En palabras del docente: *"El PEC 3.0 ha sido un proceso importante porque nos ha permitido pensar una educación desde nuestra propia cultura, aunque todavía estamos en la construcción de estrategias para aplicarlo plenamente en el aula."* (Doc02)

El docente describe diversas acciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural, tales como la Semana Cultural, el Museo Zenú, los proyectos de plantas medicinales, las comidas tradicionales, las iniciativas ambientales y el proyecto agroecológico Bandera, apoyado por Filotopy. Estas actividades buscan integrar la vida cotidiana y la memoria cultural en los procesos formativos, convirtiendo el territorio en un contenido pedagógico vivo.

Asimismo, destaca los avances curriculares alcanzados: "Hemos trabajado en la construcción de mallas curriculares y planes de saberes hasta grado noveno, con el acompañamiento de la asociación de cabildos de palmito sucre ACZEPAL PINCHOROY, para que la enseñanza responda a nuestra realidad cultural." (Doc02)

Esta labor refleja un proceso de diseño curricular situado en la cultura, orientado a responder a las necesidades formativas del pueblo Zenú desde una perspectiva de educación propia.

Finalmente, el docente identifica como desafío central la persistencia de patrones occidentales en la mentalidad comunitaria, señalando la importancia de involucrar a las familias y a los sabedores tradicionales en el proceso educativo: *"Uno de los retos es cambiar la mentalidad, porque todavía hay padres que creen que lo propio no tiene valor, por eso*

necesitamos sensibilizar a la comunidad y trabajar más de la mano con los sabedores." (Doc02)

En la unidad vivida del Doc02 se evidencia que la educación intercultural no depende únicamente de las transformaciones curriculares, sino también de procesos de conciencia comunitaria que permitan revalorizar el conocimiento ancestral como fundamento del aprendizaje escolar.

Unidad de sentido comprendida: la lectura hermenéutica del investigador

Desde la perspectiva hermenéutica del investigador, la voz del Doc02 revela una institución que transita entre el deber ser normativo del sistema educativo oficial y el horizonte identitario propuesto por el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Su testimonio evidencia que la educación propia no constituye un acto inmediato ni exclusivamente técnico, sino un proceso gradual de construcción colectiva en el que convergen docentes, estudiantes, familias, autoridades indígenas y sabedores tradicionales.

La narrativa del Doc02 permite comprender que el currículo Zenú se está configurando desde una lógica territorial y culturalmente situada, sustentada en iniciativas pedagógicas que integran prácticas ancestrales, memoria histórica y vida comunitaria. No obstante, este proceso enfrenta tensiones derivadas de la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales y de la influencia de patrones educativos occidentales que aún permeabilizan la dinámica institucional.

El docente reconoce que las actividades culturales, ambientales y agroecológicas representan avances significativos hacia la consolidación de la educación propia; sin embargo, advierte que dichas iniciativas requieren mayor sistematicidad, continuidad y articulación curricular para trascender el carácter ocasional y convertirse en prácticas pedagógicas estructurales dentro de la institución.

Su relato permite comprender que la implementación de la educación propia exige no solo una transformación curricular, sino también una reconfiguración profunda del imaginario educativo colectivo, en la cual el territorio sea reconocido como fuente legítima, viva y fundamental de conocimiento. En este sentido, la escuela emerge como un espacio de resignificación cultural donde se disputan sentidos sobre lo que significa educar desde y para el pueblo Zenú.

Unidad de sentido interpretada: construcción de significados

Desde la interpretación fenomenológica, la experiencia vivida por Doc02 refleja la búsqueda de equilibrio entre dos mundos educativos: el sistema escolar oficial, estructurado desde la racionalidad occidental, y la educación propia Zenú, que se fundamenta en la memoria cultural, la ancestralidad y el territorio.

El docente construye significado desde la participación comunitaria, los proyectos culturales y la creación de las mallas curriculares. Prácticas como la agroecología, la medicina tradicional y el museo escolar evidencian un proceso de reconfiguración pedagógica en el cual lo ancestral y lo contemporáneo se articulan para resignificar la experiencia educativa.

Su insistencia en incluir a los sabedores tradicionales revela que la consolidación de la educación propia requiere la presencia activa y permanente de quienes encarnan el conocimiento ancestral, no solo como invitados sino como protagonistas en el currículo.

Significado profundo: síntesis fenomenológica

La síntesis fenomenológica del testimonio de Doc02 muestra que la educación propia en El Martillo es un proceso vivo que demanda compromiso, tiempo y profundo arraigo cultural. El significado que emerge es el reconocimiento del territorio como principio orientador de la escuela y de la ancestralidad como fundamento epistémico del currículo.

Su experiencia evidencia que el PEC se constituye en un ejercicio de reconstrucción identitaria que busca descolonizar la práctica educativa y dignificar el conocimiento Zenú. La voz del docente permite comprender que la consolidación de un modelo educativo propio solo será posible si se articulan los proyectos culturales, la participación comunitaria, la formación docente y el acompañamiento constante de los sabedores tradicionales.

Unidad de sentido vivida: la voz del directivo (dir02)

El directivo Dir02 de la I.E. Indígena El Martillo expone que el Proyecto Educativo Comunitario (PEC 3.0) constituye el eje articulador de la educación propia e intercultural, en un proceso aún en consolidación y ajuste institucional. "*El enfoque de educación propia e intercultural está enmarcado dentro del Proyecto Educativo Comunitario, que ya está en la versión 3.0…*" (Dir02).

El directivo describe acciones institucionales orientadas al fortalecimiento cultural del pueblo Zenú, como la Semana Cultural, el Museo Zenú, proyectos agroecológicos, plantas medicinales y reciclaje con enfoque ambiental. Asimismo, señala avances en la

construcción curricular: "*tenemos las mallas curriculares construidas hasta los grados novenos…*" (Dir02).

Finalmente, reconoce como reto la persistencia de patrones culturales occidentales y la necesidad de fortalecer la participación de la familia y los sabedores tradicionales: "*El reto más grande es que la cultura occidental está muy arraigada…*" (Dir02).

Unidad de sentido comprendida: construcción de significados.

Desde la comprensión del investigador, el testimonio del Dir02 evidencia que la gestión educativa se configura como un proceso de articulación entre la normatividad del sistema educativo y la cosmovisión del pueblo Zenú. El PEC 3.0 aparece como una estrategia institucional en construcción que busca integrar la identidad cultural en el currículo escolar mediante proyectos pedagógicos situados en el territorio.

Se interpreta que la educación propia no se limita a ajustes curriculares, sino que implica la participación de docentes, familias, autoridades indígenas y sabedores tradicionales, configurando un proceso colectivo de construcción educativa.

Asimismo, los proyectos institucionales como la Semana Cultural, el Museo Zenú y las iniciativas agroecológicas permiten comprender la escuela como un espacio donde el conocimiento académico dialoga con los saberes ancestrales, fortaleciendo la identidad cultural y el sentido de pertenencia.

Se evidencia además que uno de los principales desafíos es la persistencia de imaginarios culturales externos, lo cual exige procesos de sensibilización comunitaria para consolidar la educación propia como proyecto colectivo

Unidad de sentido interpretada: construcción de significados

El testimonio del Dir02 permite interpretar que la gestión institucional se constituye en un espacio de construcción de significados culturales y pedagógicos, donde la dirección educativa no solo administra procesos, sino que media entre la educación formal y la cosmovisión Zenú.

Los proyectos institucionales como la Semana Cultural, el Museo Zenú, los cultivos agroecológicos y las plantas medicinales no se reducen a actividades escolares, sino que representan expresiones vivas de identidad cultural y continuidad ancestral.

Asimismo, la persistencia de patrones culturales occidentales es comprendida como un desafío que abre la necesidad de fortalecer procesos de sensibilización comunitaria,

reconociendo la educación intercultural como un proceso formativo, ético y colectivo que fortalece la identidad, la memoria y la autonomía cultural del pueblo Zenú.

Desde esta perspectiva, la acción directiva se entiende como una mediación pedagógica y simbólica en la que la escuela articula saberes ancestrales y educación formal, promoviendo la continuidad cultural y la construcción de sentido educativo situado.

Significado profundo (síntesis fenomenológica)

El significado profundo que emerge del testimonio del Dir02 evidencia que la gestión educativa en la I.E. Indígena El Martillo se configura como un proceso de articulación entre la educación formal y la educación propia del pueblo Zenú.

La escuela se comprende como un espacio de construcción colectiva de identidad, donde el PEC 3.0, los proyectos pedagógicos y la participación comunitaria permiten avanzar en la consolidación de una educación contextualizada y culturalmente pertinente.

Asimismo, la incorporación de saberes ancestrales no depende únicamente de decisiones curriculares, sino también del fortalecimiento de la participación de la familia, los sabedores tradicionales y la comunidad educativa en su conjunto.

En síntesis, la experiencia del directivo evidencia que la educación propia se encuentra en un proceso de consolidación progresiva, en el cual la escuela actúa como mediadora entre la normatividad del sistema educativo y la cosmovisión del pueblo Zenú, fortaleciendo el arraigo cultural y la continuidad de los saberes ancestrales.

Unidad de sentido vivida: la voz del estudiante (Est01)

El estudiante Est01 relata con profundo orgullo su aprendizaje sobre el proceso de elaboración del sombrero vueltiao, desde la recolección de la caña flecha hasta el tejido final, una práctica que encarna la esencia cultural, histórica y simbólica del pueblo Zenú. Su testimonio evidencia cómo la escuela se convierte en un espacio de encuentro entre conocimiento escolar y saber ancestral, donde el aprendizaje no es solo técnico, sino también identitario y vivencial.

En palabras del estudiante: “Aprender a tejer el sombrero vueltiao no es solo aprender una técnica; es entender nuestra historia, nuestra identidad y todo lo que nos dejaron los abuelos para que sigamos siendo quienes somos.” (Est01)

Asimismo, destaca su participación en actividades comunitarias orientadas al rescate de plantas medicinales y en la construcción del Museo Zenú escolar, espacio que concibe

como una expresión tangible y viva de la memoria colectiva: *"El Museo no es solo un lugar con objetos; es un espacio donde lo que aprendemos se conecta con nuestra cultura y nuestras raíces, y eso hace que la escuela sea parte de nuestra vida y de nuestra comunidad." (Est01)*

Estas experiencias muestran que el aprendizaje se expande más allá del aula tradicional, floreciendo en los espacios donde la cultura se siembra, se cuida y se comparte. El estudiante evidencia que la educación propia se construye mediante la práctica, la observación, la participación comunitaria y la transmisión intergeneracional, reconociendo que los saberes ancestrales no solo son conocimiento, sino también memoria, identidad y responsabilidad colectiva.

En la unidad vivida de Est01 se hace visible que los estudiantes pueden desempeñar un papel activo en la preservación y transmisión de la cultura Zenú. Su formación se enriquece cuando los aprendizajes escolares dialogan con la vida comunitaria, el patrimonio cultural y la historia de sus ancestros. De esta manera, la escuela se constituye en un mediador entre el conocimiento formal y el saber ancestral, garantizando que la educación sea a la vez significativa, transformadora y arraigada en el territorio.

Unidad de sentido comprendida: lectura hermenéutica del investigador

Desde la lectura hermenéutica del investigador, el testimonio del estudiante Est01 evidencia que la formación escolar se configura como un espacio donde se negocia entre el conocimiento académico y la memoria ancestral del pueblo Zenú. El estudiante reconoce la importancia de fortalecer los contenidos relacionados con la historia, la lengua y las prácticas culturales de su comunidad, cuya ausencia o desconocimiento es percibida como una dificultad en la construcción de su sentido de pertenencia.

Su testimonio resalta el valor de los abuelos y sabedores tradicionales como verdaderos maestros de vida, transmisores de un conocimiento que nace de la experiencia directa, el afecto, la oralidad y la práctica cotidiana. Esta distinción entre el saber del libro y el saber del corazón revela cómo la educación propia se nutre del vínculo intergeneracional y del diálogo con la comunidad, más allá de la instrucción formal.

El estudiante también expresa el deseo de que la institución continúe impulsando espacios pedagógicos como el Museo Zenú y la Semana Cultural, donde las tradiciones se materializan en danzas, comidas, tejidos, ceremonias y costumbres. En estos escenarios, los

saberes ancestrales se vuelven tangibles y vivenciales, permitiendo que los estudiantes experimenten su cultura como un recurso educativo vivo, fortaleciendo su identidad y arraigo territorial.

Desde esta perspectiva, la comprensión hermenéutica permite evidenciar que la educación intercultural no es solo un contenido curricular, sino un proceso relacional y transformador, donde los estudiantes actúan como sujetos activos en la preservación y transmisión de la cultura Zenú. La escuela, en este sentido, se configura como un mediador entre conocimiento formal y saber ancestral, generando espacios de aprendizaje significativos, identitarios y profundamente conectados con la vida comunitaria.

Unidad de sentido interpretada: construcción de significados

El testimonio del Est01 revela una conciencia cultural emergente entre los jóvenes Zenú, quienes no solo valoran su herencia, sino que la reivindican como parte esencial del currículo escolar. Su voz refleja una pedagogía que surge desde la vivencia cotidiana y la memoria oral, en relación con el contexto comunitario, más que desde una enseñanza exclusivamente abstracta.

La experiencia del estudiante sugiere que cuando la escuela abre espacios para la acción comunitaria como el museo o el cultivo de plantas medicinales— los jóvenes asumen un rol protagónico en la revitalización cultural, convirtiéndose en herederos y participantes activos de su identidad.

Significado profundo: síntesis fenomenológica

El testimonio ilumina la fuerza simbólica de la educación propia, entendida como un proceso que nutre la identidad y el arraigo. En el relato del estudiante, el abuelo aparece como metáfora del territorio: fuente de conocimiento, raíz y orientación. Aprender desde los saberes ancestrales no es solo un acto de memoria, sino una práctica de resistencia frente al olvido.

El museo, las plantas medicinales y la Semana Cultural se revelan como territorios pedagógicos donde la historia se encarna y la identidad se fortalece. La voz del estudiante Zenú nos recuerda que la escuela, cuando se enraíza en su cultura, no solo enseña: también contribuye a procesos de formación integral que fortalecen el sentido de pertenencia y la continuidad cultural de la comunidad.

6.1.3 Institución 3 I.E. la alianza (San Andrés de Sotavento, Córdoba)

En esta institución, el análisis se orienta a comprender las experiencias pedagógicas de los informantes clave, tales como docentes, estudiantes y directivos docentes, en relación con la articulación entre la educación formal y la educación propia del pueblo Zenú, evidenciando tensiones, avances y procesos de resignificación curricular en el contexto escolar.

Unidad de sentido vivida: la voz del Docente (Doc03)

El docente Doc03 de la I.E. La Alianza ofrece una perspectiva crítica sobre la convivencia entre la educación occidental y la educación propia del pueblo Zenú, evidenciando cómo esta última ha sido históricamente relegada y silenciada en los procesos formativos. Su relato da cuenta de cómo las aulas fueron colonizadas por saberes externos al contexto cultural Zenú, *lo que ha generado en la institución la necesidad de avanzar hacia procesos de reivindicación cultural y curricular*, que fortalezcan la identidad y la memoria histórica.

En palabras del docente: *"Cerca del 80% de los establecimientos educativos de la región han comenzado a transitar de los proyectos de aula y área hacia el Proyecto Educativo Comunitario 'Sentir y Pensar Zenú' (PEC Zenú), con el objetivo de construir una educación que refleje la cosmovisión, los símbolos y las prácticas del pueblo Zenú".* (Doc03)

El Doc03 resalta que el arraigo cultural se manifiesta en símbolos cargados de significado ancestral, como el sombrero vueltiao, que no solo representa identidad, sino también orgullo y memoria histórica, fortaleciendo el sentido de pertenencia de los estudiantes y conectándolos con la experiencia viva de sus antepasados.

Desde su práctica pedagógica en matemáticas y física, integra saberes ancestrales enseñando conceptos de tiempo mediante unidades tradicionales como el "tabaco", o convirtiendo medidas modernas (metros, kilos) a unidades propias como la cuarta o la vara. De esta manera, realiza una traducción intercultural del conocimiento, donde el saber técnico y el ancestral dialogan y se complementan: "Ahora promovemos una mirada de resistencia cultural: los saberes locales son valiosos y estratégicos en la educación descolonial, y llevamos a los estudiantes a aprender de sabedores y sabedoras de la comunidad, integrando teoría, práctica y vivencia cultural." (Doc03)

El docente reconoce desafíos, como la resistencia de algunos estudiantes acostumbrados a modelos externos, pero destaca el papel central de la institución en la promoción de iniciativas que fortalecen la identidad y la memoria cultural, tales como la Primera Minga Pedagógica del Pueblo Zenú, donde los estudiantes presentan proyectos vinculados con saberes tradicionales, y el museo escolar, espacio que visibiliza la historia y consolida la identidad comunitaria.

En la unidad vivida del Doc03 se evidencia que la docencia se concibe como un acto de resistencia, mediación cultural y traducción pedagógica, donde la educación formal y los saberes ancestrales se entrelazan para construir una educación propia, significativa y transformadora para los estudiantes Zenú.

Unidad de sentido comprendida: lectura hermenéutica del investigador

Desde la interpretación hermenéutica, el testimonio del Doc03 revela que la educación se concibe como un espacio de tensión y convergencia entre dos sistemas epistémicos: el occidental y el ancestral. El docente propone un enfoque dialógico, integrador y recíproco, en el que ambos conocimientos se valoran al mismo nivel, transformando la educación de un acto meramente transmisivo a un proceso de construcción identitaria y cultural.

El arraigo cultural se comprende como una fuerza vital que se transmite a través de los símbolos, las palabras, los gestos y las prácticas cotidianas. Enseñar no consiste únicamente en impartir contenidos, sino en cultivar identidad, memoria histórica y sentido de pertenencia, reconociendo que los saberes ancestrales son constitutivos del aprendizaje y del desarrollo integral del estudiante. Por ello, el currículo debe resignificarse desde la cosmovisión Zenú, y las estrategias pedagógicas vivenciales como el diálogo con sabedores, la participación en proyectos comunitarios y la práctica directa de oficios y tradiciones se convierten en puentes que integran aprendizaje afectivo, crítico y contextualizado.

Asimismo, el docente evidencia que el sistema educativo nacional todavía arrastra lógicas coloniales y homogenizadoras, lo cual exige procesos permanentes de reflexión y adaptación institucional, para permitir la inclusión efectiva de la educación propia. Esta perspectiva resalta que la construcción de una educación intercultural y descolonial no es un complemento opcional, sino una necesidad estratégica para fortalecer la identidad y la autonomía cultural del pueblo Zenú.

Unidad de sentido interpretada: construcción de significados

El testimonio evidencia un compromiso con la descolonización del conocimiento y la práctica pedagógica. La enseñanza de matemáticas y física mediante magnitudes culturales como el "tabaco" o la "vara" es un ejemplo concreto de territorialización del saber, donde la rigurosidad académica se articula con la memoria y la cultura ancestral.

Su práctica pedagógica no es solo técnica, sino también simbólica, confrontando narrativas históricas hegemónicas y promoviendo una educación desde el "nosotros", donde los estudiantes reaprenden a valorar lo propio. El diálogo de saberes se experimenta como una estrategia que expande el aula hacia la comunidad, transformando al sabedor en coeducador y generando una educación viva y participativa.

El testimonio revela que la resistencia cultural se manifiesta tanto en la vida cotidiana del aula como en la forma en que se conceptualiza el tiempo, las medidas y los relatos históricos, subrayando que la educación intercultural es un proceso de recuperación epistemológica y de afirmación cultural.

Significado profundo del testimonio: síntesis fenomenológica

El testimonio del Doc03 refleja una pedagogía enraizada en el territorio y la identidad Zenú. Su práctica evidencia que la interculturalidad crítica y la educación propia no son ideales abstractos, sino procesos posibles cuando existe compromiso, conocimiento y pertenencia.

La integración de saberes ancestrales en ciencias, la realización de mingas pedagógicas, la valorización del museo escolar y la articulación con sabedores no constituyen solo estrategias educativas, sino actos de reafirmación cultural, política y epistemológica. La escuela deja de ser un espacio que niega lo propio para convertirse en un lugar donde el pueblo Zenú se reconoce, se proyecta y reconstruye su historia.

Este testimonio constituye, en sí mismo, una cátedra viva de pedagogía descolonial, donde el docente se erige como mediador entre distintos mundos epistémicos, cultivando memoria, identidad y justicia cognitiva, elementos centrales de los postulados teóricos de la presente tesis en torno a la educación propia y el acervo cultural indígena.

Unidad de sentido vivida: la voz de Directivo (Dir03)

La coordinadora de la I.E. La Alianza describe un proceso de transformación institucional profundo, en el que la institución se articula con el Proyecto Educativo

Comunitario (PEC) para avanzar hacia una educación intercultural y de carácter propio. En sus palabras: “El enfoque intercultural y de educación propia está enmarcado en el PEC, que aún está en consolidación. Durante muchos años el currículo estuvo alineado solo con lineamientos estatales y dejó de lado la memoria, la cosmovisión y la riqueza cultural del pueblo Zenú. Ahora buscamos que nuestros estudiantes se reconozcan en su historia, sus símbolos y sus saberes ancestrales.” (Dir03)

Respecto a las acciones pedagógicas que buscan fortalecer la identidad cultural, la coordinadora enfatiza: “Hemos impulsado la Primera Minga Pedagógica, donde los estudiantes integran contenidos y prácticas ancestrales en diferentes áreas del conocimiento. Además, contamos con el Museo Cultural Alianzista Zenú, concebido como un espacio donde la historia y la identidad del pueblo se hacen visibles, tangibles y compartidas con la comunidad educativa.” (Dir03)

Sobre la incorporación de los saberes ancestrales en el currículo y las áreas de conocimiento, señala: “Estamos incluyendo medicina tradicional, mitos, leyendas y sistemas locales de conocimiento en matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana y ciencias sociales. Aunque es un proceso incipiente, refleja nuestro compromiso por construir una educación propia que dialogue con la cultura Zenú y con la vida cotidiana de los estudiantes.” (Dir03)

En cuanto a la participación de las autoridades indígenas y líderes comunitarios, comenta: “El cabildo todavía no participa sistemáticamente en la toma de decisiones escolares, pero algunos capitanes y líderes sabedores sí se involucran en foros, actividades académicas y proyectos educativos, fortaleciendo la articulación entre la escuela y la comunidad.” (Dir03)

Sobre los retos que enfrenta la institución, la coordinadora reconoce la complejidad del contexto: “La educación rural enfrenta limitaciones de acceso, infraestructura y pertinencia. Muchas veces las propuestas generadas por la comunidad no son implementadas por instancias externas y quedan archivadas sin ejecución efectiva. Aun así, seguimos trabajando para que la escuela cumpla su misión: fortalecer la identidad, el arraigo territorial y la memoria del pueblo Zenú, integrando la educación formal con nuestros saberes ancestrales.” (Dir03)

En esta unidad vivida, la voz del directivo se evidencia de manera clara y situada, mostrando cómo la dirección institucional se concibe como un *agente de articulación entre las políticas educativas oficiales y la cosmovisión Zenú*. Su testimonio permite comprender la institución no solo como un espacio administrativo, sino como un territorio de construcción identitaria, donde los estudiantes se relacionan con su cultura, la memoria histórica y los saberes ancestrales, *en medio de los retos propios de la educación rural y de las tensiones derivadas de modelos educativos heredados*.

Unidad de sentido comprendida: lectura hermenéutica del investigador

Desde la lectura hermenéutica del investigador, el testimonio del Dir03 evidencia que la gestión educativa en la I.E. La Alianza trasciende la mera administración escolar, asumiendo un papel mediador entre la normativa estatal y la cosmovisión Zenú. La coordinadora percibe que la construcción de una educación propia no se logra únicamente con la implementación de proyectos pedagógicos, sino que requiere una transformación progresiva del imaginario educativo, en la que la escuela se vaya configurando como un espacio de reconocimiento, valoración y resignificación de los saberes ancestrales.

El relato muestra que la institución transita por un proceso de articulación de la educación formal con la memoria y la cultura comunitaria, integrando prácticas vivenciales, museos escolares, proyectos ambientales y agroecológicos, y actividades que vinculan a los estudiantes con líderes sabedores de la comunidad. En este sentido, la coordinadora reconoce que la educación intercultural exige estrategias de acompañamiento, formación docente continua y participación activa de la comunidad, para que la cultura Zenú no sea solo un contenido curricular, sino un elemento significativo del aprendizaje y de la identidad estudiantil.

El testimonio también permite advertir que la institución enfrenta tensiones derivadas de la persistencia de lógicas occidentales y colonialistas, que se reflejan en el currículo, en las expectativas de los padres y en los modelos de evaluación tradicionales. A pesar de ello, la coordinadora evidencia que la educación propia se construye como proyecto colectivo, donde confluyen docentes, estudiantes, familias, autoridades indígenas y líderes comunitarios, fortaleciendo el arraigo cultural y la autonomía del pueblo Zenú.

Finalmente, esta comprensión hermenéutica resalta que la escuela, más allá de ser un espacio de instrucción académica, funciona como un espacio de mediación cultural y

simbólica, donde los saberes ancestrales, los proyectos comunitarios y la memoria histórica se articulan para favorecer procesos de formación identitaria en los estudiantes.

El testimonio revela una conciencia crítica sobre la tensión entre currículo oficial y saber ancestral. La coordinadora asume un rol activo: no solo implementa políticas, sino que impulsa estrategias que permiten abrir camino a la interculturalidad desde dentro del sistema, aun con sus limitaciones.

Su liderazgo es estratégico y reflexivo, articulando las exigencias institucionales con las necesidades culturales del pueblo Zenú. La participación de capitanes y sabedores se interpreta como un avance hacia la consolidación de la educación propia, donde el conocimiento ancestral es constitutivo y no decorativo.

Este proceso evidencia que la gestión educativa en contextos indígenas no puede reducirse a lo administrativo; es un acto político y cultural, un diálogo constante entre normatividad estatal y aspiraciones locales, que transforma la escuela en un espacio de mediación entre memoria, identidad y formación.

Significado profundo del testimonio: síntesis fenomenológica

El testimonio de Dir03 muestra que la transformación educativa en contextos indígenas es un proceso de construcción de justicia epistémica y cultural, donde la escuela se convierte en espacio de memoria, identidad y reconfiguración cultural. La articulación con el PEC, el fortalecimiento del museo escolar y la vinculación con sabedores son acciones que contribuyen a la revalorización de los saberes locales en diálogo con los conocimientos académicos.

La coordinadora emerge como mediadora cultural y pedagógica, capaz de articular las exigencias estatales con las aspiraciones de la comunidad Zenú, promoviendo una educación propia que fortalece el arraigo y la identidad cultural. Su gestión permite comprender que la educación intercultural no es un estado final, sino un proceso en construcción permanente desde el territorio, en coherencia con los postulados de la presente investigación sobre pedagogía descolonial y educación propia.

Unidad de sentido vivida: la voz del Estudiante (Est03)

El estudiante narra con entusiasmo y claridad su experiencia de aprendizaje sobre la cultura Zenú dentro de la I.E. La Alianza, mostrando un vínculo significativo con la memoria y la identidad de su pueblo. En sus palabras: “*El sombrero fino vueltiao no es solo un*

accesorio, es identidad, memoria y orgullo de nuestro pueblo. Cada vez que lo vemos o lo elaboramos, sentimos que nos conectamos con nuestros antepasados." (Est03)

Este relato evidencia cómo los símbolos culturales funcionan como vehículos de transmisión de saberes ancestrales, conectando el presente con la historia y la cosmovisión Zenú.

El estudiante resalta la importancia del Museo Cultural Alianzista Zenú, un espacio donde puede observar objetos, esculturas y elementos patrimoniales que contienen prácticas, conocimientos y relatos de sus ancestros: "Cada pieza que vemos en el museo tiene un significado profundo. Nos enseña cómo vivían nuestros mayores, sus técnicas, sus creencias y la forma en que entendían la naturaleza y la comunidad." (Est03)

Su experiencia se enriquece con la participación en el semillero de investigación científica de la Universidad de Córdoba, donde visitó sitios sagrados y territorios históricos. Estas experiencias le permitieron comprender que los conocimientos ancestrales no solo son teóricos, sino prácticos, rituales y profundamente vivenciales: "Aprendí que los sitios sagrados, los relatos orales y las prácticas rituales conforman una red de saberes que se transmiten de generación en generación. Son enseñanzas que nos conectan con nuestra historia y nos muestran cómo vivir en armonía con la naturaleza." (Est03)

El estudiante reconoce la complementariedad entre el saber académico y el saber de los mayores, destacando que el aprendizaje real se logra cuando ambos se integran: "Los libros nos enseñan teoría, pero los abuelos nos muestran cómo aplicar ese conocimiento: cómo cortar la madera sin dañarla, cómo preparar plantas medicinales, cómo tejer canastas o sombreros. Es un aprendizaje paso a paso que asegura que nuestras tradiciones sigan vivas." (Est03)

Finalmente, expresa un deseo profundo de reconectar con los orígenes de su pueblo: "Quiero conocer más sobre cómo llegamos al río Sinú, la pérdida de nuestra lengua y los relatos de nuestros antepasados. Eso me ayuda a sentirme parte de mi pueblo y a fortalecer mi identidad y sentido de pertenencia." (Est03)

En esta unidad vivida, la voz del estudiante *se expresa de manera significativa en la construcción de su identidad y pertenencia cultural*, mostrando cómo el aprendizaje en la educación propia Zenú trasciende el aula e incorpora el territorio, los proyectos comunitarios, la guía de los sabedores y los símbolos culturales en un aprendizaje vivo, contextualizado y

profundamente identitario. Asimismo, *su relato sugiere* que esta educación permite al estudiante reconocer su lugar en la historia, apropiarse de la cultura y proyectar su conocimiento hacia el futuro, fortaleciendo su sentido de arraigo y responsabilidad hacia su pueblo.

Unidad de sentido comprendida: lectura hermenéutica del investigador

El estudiante evidencia que la escuela puede funcionar como un puente entre dos fuentes de conocimiento: la académica y la ancestral. Reconoce que espacios como el museo escolar y las caminatas de investigación le han permitido "tocar la historia", vivirla y experimentarla, mientras que el semillero científico le ha enseñado a conectar esos saberes con métodos de investigación, evidenciando que la tradición y la ciencia pueden dialogar y enriquecerse mutuamente.

Detecta una complementariedad entre teoría y experiencia: los textos académicos ofrecen explicaciones sistemáticas, mientras que los saberes de los mayores aportan una comprensión práctica, sensible y contextual, especialmente significativa para la vida comunitaria. Para él, ambos tipos de conocimiento son esenciales y pueden coexistir en un diálogo constante.

Unidad de sentido interpretada: construcción de significados

El testimonio revela una construcción de identidad en el cruce entre memoria, territorio y conocimiento científico. El estudiante no se percibe como un receptor pasivo; *se configura como un sujeto en formación investigativa*, capaz de integrar la oralidad ancestral con el método científico, proyectando su aprendizaje hacia la comprensión de su cultura.

Sus relatos sobre la madera, la agricultura y las plantas medicinales evidencian que los saberes tradicionales incorporan observaciones empíricas que pueden dialogar con la ciencia escolar, lo que sugiere una posible complementariedad entre ciencia occidental y conocimiento ancestral en contextos educativos interculturales.

El interés del estudiante por la reconstrucción narrativa de su pueblo, incluyendo la migración, la lengua perdida y los mitos fundacionales, expresa un anhelo de reconexión cultural y la necesidad de comprender vacíos históricos, fortaleciendo un proceso identitario que trasciende lo escolar.

Significado profundo del testimonio: síntesis fenomenológica

La experiencia relatada por el Est03 refleja la educación propia como un proceso vivo, integral y significativo, donde el aprendizaje se entrelaza con la memoria histórica, la cosmovisión y los símbolos culturales del pueblo Zenú. La participación en museos escolares, semilleros de investigación y prácticas comunitarias evidencia que el estudiante no solo adquiere conocimientos académicos, sino que también fortalece su vínculo con los saberes ancestrales.

El relato muestra cómo la transmisión de conocimiento ocurre de manera intergeneracional, donde los abuelos y sabedores locales enseñan desde la práctica, la experiencia y la vivencia cotidiana, contribuyendo a la continuidad cultural. Los símbolos culturales, como el sombrero vueltiao, funcionan como mediadores de identidad y memoria colectiva.

Asimismo, la experiencia del estudiante sugiere que la educación intercultural y propia requiere un diálogo constante entre lo académico y lo ancestral, entre la teoría y la práctica, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

En síntesis, el significado profundo de esta unidad se orienta hacia la educación como proceso de construcción identitaria y cultural, donde el estudiante participa activamente en la articulación entre conocimiento formal y saber ancestral, integrando memoria, territorio y formación escolar en un horizonte de sentido propio.

6.2 Triangulación por categoría: Directivos

Categoría: Saberes ancestrales e identidad cultural en la gestión institucional

Tabla 3 triangulación por categorías: Directivos. Saberes ancestrales e identidad cultural en la gestión institucional

Informante	Testimonio relevante	Unidad de sentido interpretada	Significado profundo
Dir01 Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales – Tuchín	El directivo resalta el compromiso institucional con la cultura Zenú, la inclusión de saberes ancestrales mediante estrategias como el	La educación propia requiere del liderazgo institucional para crear condiciones que permitan su integración	La gestión escolar en territorios indígenas debe ser culturalmente situada y políticamente activa. El directivo se

	museo escolar, la cátedra de lengua y cultura, los semilleros y el uso de plantas medicinales. Afirma que el currículo debe nacer del territorio.	estructural al currículo. No debe ser una práctica marginal, sino transversal y legítima.	convierte en garante del diálogo de saberes y en promotor de una educación arraigada en el territorio.
Dir02 Institución Educativa Indígena del Martillo – San Antonio de Palmito	El directivo destaca la articulación entre áreas como biología, química y artes con los saberes ancestrales, especialmente en la producción de plantas medicinales. Subraya el papel del museo escolar como espacio vivo de la identidad	El saber ancestral se revitaliza mediante espacios como el museo, que dejan de ser expositivos y se convierten en herramientas pedagógicas vivas. La institución educativa media entre tradición y ciencia	La educación intercultural exige prácticas pedagógicas que reconozcan el valor del conocimiento tradicional como un recurso educativo ético, político y transformador. El museo es símbolo de la escuela como espacio vivo del saber ancestral.
Dir03 Institución Educativa La Alianza – San Andrés de Sotavento	El directivo subraya el fortalecimiento del museo escolar como estrategia reciente, pero clave, para la educación propia. Señala que han participado en proyectos como la Universidad de Córdoba y destaca que necesitan más apoyo y formación intercultural.	La gestión educativa debe impulsar una institucionalización del saber ancestral desde el liderazgo con enfoque descolonial. El museo resignifica la escuela como espacio político.	El liderazgo con enfoque intercultural transforma la escuela en agente activo del tejido cultural. La inclusión del saber Zenú no debe depender de iniciativas aisladas, sino de un modelo sistemático de educación propia.

Fuente: propia (2026)

Triangulación por categoría: Directivos

Categoría: Saberes ancestrales e identidad cultural en la gestión institucional

En el análisis realizado a las voces de los directivos docentes de las tres instituciones educativas indígenas del resguardo Zenú - Cerro Vidales (Dir01), El Martillo (Dir02) y La Alianza (Dir03) - emergen elementos clave que permiten comprender cómo se incorporan,

gestionan o se resignifican los saberes ancestrales en la práctica institucional, específicamente desde la visión y el accionar de quienes lideran los procesos escolares.

El directivo Dir01 resalta la importancia del museo escolar como espacio de conservación y transmisión de la identidad cultural Zenú. Menciona que este proyecto no surgió por directrices externas sino como iniciativa propia de la comunidad educativa, reconociendo en él una herramienta pedagógica para revitalizar los saberes indígenas y dar sentido a las prácticas educativas desde el territorio. Este esfuerzo es considerado una apuesta por consolidar la memoria histórica colectiva a través de la escuela.

Por su parte, Dir02 enfatiza en la necesidad de transversalizar los saberes ancestrales en el currículo, sin limitarlos a actividades esporádicas o ceremoniales. Aclara que, aunque existen avances como el rescate de la lengua, las prácticas agrícolas tradicionales y los espacios de diálogo con sabedores, aún persiste una tensión entre lo exigido por el Ministerio de Educación Nacional y las dinámicas propias del territorio. Esta visión pone en evidencia la necesidad de mayor autonomía curricular y reconocimiento institucional hacia la educación propia.

Dir03, en cambio, plantea con preocupación la pérdida progresiva del sentido de pertenencia en las nuevas generaciones. Subraya que, aunque se han intentado fortalecer vínculos con el legado Zenú a través de proyectos pedagógicos, la falta de apoyo continuo y la fragmentación de los esfuerzos institucionales debilitan el impacto de estas iniciativas. No obstante, reconoce que la participación activa de algunos docentes y estudiantes en procesos culturales permite sostener la identidad como eje transversal en la escuela.

En conjunto, el discurso de los tres directivos da cuenta de una gestión institucional en tensión: por un lado, se evidencia voluntad política y compromiso con los saberes ancestrales; por el otro, se reconocen limitaciones estructurales y normativas que obstaculizan la consolidación de una verdadera educación propia. La identidad cultural se posiciona como un eje fundamental, pero su incorporación depende de factores como la formación docente, la voluntad de la comunidad y la flexibilidad del sistema educativo formal.

A partir de los testimonios de los estudiantes participantes en esta investigación, se realiza una triangulación por categorías que permite comprender cómo viven, interpretan y

proyectan los saberes ancestrales desde su experiencia escolar. La categoría central es: saberes ancestrales e identidad cultural en la vivencia estudiantil**.**

Triangulación por categoría: Estudiantes de las tres Instituciones

Tabla 4 análisis e interpretación de las voces de los estudiantes sobre saberes ancestrales e identidad cultural en el contexto educativo Zenú

Análisis e interpretación: **(Voces de los estudiantes)**		
	Fragmento significativo	**Interpretación/Categorización**
Est02 (Tuchín)	"Yo he aprendido de los abuelos y de mis papás. Ellos me han enseñado cómo se hacen las artesanías, el sombrero y los canastos. Pero eso no lo enseñan en la escuela. Allá solo nos ponen tareas de otras cosas."	Se evidencia una **desconexión entre el saber ancestral y el currículo escolar**, lo cual limita el reconocimiento de la identidad cultural en los procesos educativos. El conocimiento familiar y comunitario se transmite por vía oral, pero no encuentra validación institucional.
Est01 (San Antonio de Palmito)	"*A veces vienen unos señores de la Universidad de Córdoba y nos enseñan sobre nuestras costumbres, lo que somos como indígenas. Es bonito, pero eso casi nunca pasa. Sería chévere que eso fuera parte de las clases.*"	Expresa el deseo de una **inclusión sistemática de los saberes propios en el currículo**, más allá de acciones ocasionales o externas. La escuela no ha asumido plenamente el papel de mediadora cultural, dejando esa labor a actores externos.
Est03(San Andrés de Sotavento)	"En mi casa usamos plantas para curarnos, y mi abuela me enseñó para qué sirve cada una. Yo hice un herbario con ellas, pero eso fue para una feria y ya. En clases no se habla más de eso."	Refleja una **ruptura entre prácticas tradicionales y el ámbito escolar**, donde los saberes medicinales son tratados como eventos esporádicos, sin articulación sostenida con las asignaturas. Existe un potencial educativo ignorado en la cotidianidad del aula.

Fuente: Propia (2026).

Tabla 5 triangulación por categorías Estudiantes- Martillo

Triangulación por categorías: Estudiantes de la I.E. Indígena del Martillo. Saberes ancestrales e identidad cultural en el contexto educativo Zenú

Triangulación por categorías – Estudiantes- Martillo Cuadro: Análisis e interpretación de las (**voces de los estudiantes)** sobre los saberes ancestrales en el contexto educativo Zenú			
informantes	**Categoría**	**Unidad de sentido vivida**	**Interpretación hermenéutica**
Est01	Identidad cultural	"Yo me siento muy orgulloso de ser Zenú, porque nosotros tenemos nuestras tradiciones, como los sombreros, las mochilas y costumbres. Mi abuelo me enseñó a tejer y mi mamá me habla de nuestras costumbres desde chiquito."	Se evidencia un sentimiento profundo de pertenencia cultural. El estudiante reconoce su identidad Zenú como un legado familiar y comunitario, fortalecido en el hogar, lo que refleja la transmisión intergeneracional de saberes y prácticas culturales.
Est01	Memoria histórica	"Aquí nos enseñan sobre la historia del país, pero poco sobre lo que pasó con los Zenú. A veces los profes nos cuentan algo, pero eso no está en los libros. Yo aprendí más por mi papá y por un taller que hizo un sabedor en el colegio."	La narración expone una carencia estructural en los contenidos escolares respecto a la historia del pueblo Zenú. La memoria histórica se fortalece desde la familia y por acciones aisladas de sabedores, lo cual evidencia la necesidad de integrar estos relatos en el currículo formal
Est01	Educación propia	"En el colegio una vez hicimos una feria de cultura donde mostramos cómo se hace la chicha, las máscaras, y los tejidos. Eso fue lo que más me gustó, porque ahí sí aprendemos haciendo, como nos enseñan en la casa."	El estudiante valora las experiencias de aprendizaje vinculadas a sus prácticas culturales. La feria cultural representa una aproximación a una educación propia, centrada en el hacer y en los saberes del territorio. Esta modalidad fortalece el arraigo y el sentido de pertenencia.
Est01	Interculturalidad desde el territorio	"Una vez vinieron unos estudiantes de Montería y les mostramos cómo es nuestra cultura. Ellos	Se destaca una experiencia concreta de intercambio cultural donde se visibiliza la riqueza del saber Zenú. Este

	quedaron sorprendidos y nos preguntaban muchas cosas. Fue chévere porque ellos aprendieron de nosotros y nosotros de ellos.”	tipo de prácticas favorece la interculturalidad horizontal, en la que el conocimiento fluye en doble vía y se reconoce el valor del otro desde el territorio.

Fuente: Propia (2026).

Triangulación por categorías – Estudiantes- alianza

Tabla 6 triangulación por categorías - estudiantes (Institución Educativa La Alianza). Análisis e interpretación de las voces sobre los saberes ancestrales en el contexto educativo Zenú

Triangulación por categorías – Estudiantes- alianza Cuadro: Análisis e interpretación de las **voces de los estudiantes** sobre los saberes ancestrales en el contexto educativo Zenú			
Informantes	**Categoría**	**Unidad de sentido vivida**	**Interpretación hermenéutica**
Est03	Identidad cultural	“Yo soy de acá, del resguardo, y mi familia siempre ha trabajado en caña flecha. Desde pequeño veía cómo mi abuela tejía y eso me gusta mucho. En el colegio a veces hablamos de eso, pero no es lo mismo que en la casa.”	Se evidencia el arraigo cultural forjado desde el entorno familiar. La identidad Zenú se fortalece a través de prácticas ancestrales como el tejido, y se contrasta con la débil apropiación escolar de dichos saberes.
Est02	Educación propia	“En el colegio a veces hacemos cosas de la cultura, pero falta más, porque casi siempre es lo mismo y uno siente que	Se refleja la necesidad de una educación contextualizada y propia. El estudiante percibe una representación superficial

		no entienden bien cómo vivimos nosotros.”	de su cultura en el ámbito escolar, lo que limita la comprensión intercultural.
Est02	Reivindicación de saberes ancestrales	“Yo quisiera que en las clases nos enseñaran más de lo nuestro, que no sea solo español y matemáticas, sino cómo sembrar, cómo curar con plantas, cómo hablar el idioma también.”	El estudiante expresa un deseo claro de transformación curricular, hacia una educación que incluya conocimientos ancestrales, lengua e identidad territorial, resaltando el valor práctico y cultural del saber propio.

Fuente: Propia. (2026).

Triangulación por categorías – Estudiantes- INTECAVI

Tabla 7 triangulación Por categorías – Estudiantes (Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales – INTECAVI). Análisis e interpretación de las voces sobre los saberes ancestrales en el contexto educativo Zenú

Triangulación por categorías – Estudiantes- INTECAVI Cuadro: Análisis e interpretación de las **voces de los estudiantes** sobre los saberes ancestrales en el contexto educativo Zenú.			
Informantes	Categorías	**Unidad de sentido vivida**	**Interpretación hermenéutica**
Est02	Identidad cultural	"Nosotros somos Zenú y eso lo aprendí desde que era niño. Mi mamá y mi niñes me enseñaron a hacer sombreros y a respetar la tierra. Eso no lo enseñan en la escuela."	Se reafirma la construcción identitaria desde el hogar, donde la oralidad y la práctica artesanal se convierten en medios de transmisión cultural. La escuela es vista como un espacio ajeno a esta construcción.
Est02	Educación propia	"En la escuela hicimos un proyecto sobre plantas medicinales, pero eso fue una vez nada más. Sería bueno que lo hicieran siempre, porque eso también es aprender."	El testimonio evidencia la desconexión entre los saberes ancestrales y el currículo regular. La educación propia se vislumbra como una alternativa de aprendizaje significativo y continuo.
Est02	Memoria histórica	"Mi abuelo me contaba cómo antes los Zenú cuidaban el río y hacían rituales para agradecerle. Yo siento	Se expresa una preocupación por la pérdida de la memoria ancestral. La narración valora los relatos orales como vehículos de

	que eso se está perdiendo, porque los jóvenes ya no lo saben.”	conexión con el pasado y con el equilibrio espiritual-territorial.

Fuente: Propia. (2026).

Interpretación general de las voces estudiantiles

Las voces de los estudiantes indígenas Zenú, recogidas en las tres instituciones educativas participantes, expresan una relación profunda, aunque también tensionada, con los saberes ancestrales y la identidad cultural que configuran su experiencia vital. Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se devela una comprensión situada del conocimiento ancestral, atravesada por la cotidianidad escolar, las prácticas familiares y los vínculos comunitarios.

En el testimonio del estudiante **Est01**, se evidencia una apropiación activa del patrimonio cultural, especialmente mediante el museo escolar y las actividades artesanales. Su relato refleja una identidad en afirmación, nutrida por el orgullo de pertenecer al pueblo Zenú y por el compromiso con la preservación de su herencia cultural. La escuela, en este caso, se convierte en un escenario de revitalización de la memoria y de resignificación de los saberes ancestrales como prácticas pedagógicas vivas.

El estudiante **Est03**, por su parte, muestra una conexión directa con el legado cultural, particularmente a través del uso de plantas medicinales y el diálogo con los mayores. Sin embargo, su discurso señala una brecha persistente entre el conocimiento tradicional y el currículo formal. Esta distancia entre lo que se vive en el territorio y lo que se enseña en la escuela evidencia una limitación estructural para la implementación real de una educación propia. Su voz interpela al modelo educativo y plantea la urgencia de integrar los saberes ancestrales como fundamento epistémico, y no solo como contenido periférico.

En el caso de **Est02**, emerge una mirada crítica frente a la progresiva pérdida del sentido de pertenencia entre sus pares. Su testimonio denuncia el desarraigo cultural que se manifiesta en la vergüenza de ser indígena y en la invisibilización de las expresiones culturales dentro del aula. A pesar de ello, plantea con claridad la necesidad de fortalecer la educación propia como un camino para reconstruir la identidad colectiva, reconectar con el territorio y reconocer el valor de los saberes tradicionales en la formación integral.

Estos tres testimonios, leídos de manera articulada, permiten identificar puntos de convergencia y divergencia. Entre los elementos comunes, se destaca el reconocimiento del valor del conocimiento ancestral, la necesidad de su integración curricular y el deseo de una educación que dignifique su identidad indígena. No obstante, también emergen diferencias en cuanto a los niveles de apropiación cultural, la participación en iniciativas escolares y las condiciones institucionales que favorecen o limitan dichos procesos.

En conjunto, la interpretación de las voces estudiantiles permite afirmar que la escuela puede convertirse en un escenario de resistencia y afirmación cultural, siempre que exista una apuesta real por una educación contextualizada, crítica y descolonizadora. La recuperación de los saberes ancestrales no puede continuar dependiendo de esfuerzos aislados; debe convertirse en eje estructurante de una propuesta pedagógica que reconozca en los estudiantes indígenas no solo sujetos de derecho, sino también portadores de una episteme ancestral viva.

A continuación, se presentan los hallazgos derivados del análisis de las voces docentes, organizados desde la categoría Saberes ancestrales e identidad cultural en la práctica pedagógica. El propósito es interpretar cómo los actores encargados de orientar los procesos formativos abordan, integran o resignifican los saberes ancestrales del pueblo Zenú en su ejercicio educativo cotidiano. Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, se busca comprender los sentidos que otorgan los docentes a la enseñanza desde el territorio, la identidad y la memoria colectiva.

Triangulación por Categoría: Docentes – Análisis de Saberes Ancestrales en el Contexto Educativo Zenú

Tabla 8 triangulación por categorías: docentes - Análisis de Saberes Ancestrales en el Contexto Educativo Zenú

Categoría emergente	Unidades de sentido (Doc01)	Unidades de sentido (Doc02)	Unidades de sentido (Doc03)	Interpretación general
	"Se está rescatando la cultura	"En la institución se enseña la	"A veces uno siente que los contenidos que	Se evidencia una preocupación compartida por

Educación propia desde el territorio	con la artesanía, con las semillas nativas, con la lengua. Pero eso debería estar más en los planes de estudio.”	medicina tradicional, pero falta articulación con los otros saberes indígenas.”	damos no responden a lo que los estudiantes viven aquí en el resguardo.”	integrar los saberes propios a la educación formal. Los docentes reconocen avances, pero también limitaciones en la inclusión real y coherente de los saberes ancestrales en el currículo.
Sentido identitario y memoria cultural	“El museo escolar ayuda mucho porque los niños se ven reflejados ahí, ven lo que hacían sus abuelos.”	“Los estudiantes se sienten orgullosos cuando reconocen sus raíces, pero falta más trabajo desde las aulas.”	“Es necesario que la historia del pueblo Zenú esté más presente, no solo en fechas especiales, sino todo el año.”	Los docentes destacan el valor de estrategias pedagógicas como el museo escolar o la cátedra artesanal para fortalecer la identidad y la memoria cultural del pueblo Zenú, aunque se identifican vacíos en la sistematicidad y profundidad del enfoque intercultural.
Formación docente contextualizada	“Uno enseña lo que sabe, pero también lo que le enseñaron. A veces no nos forman para enseñar desde lo propio.”	“Los docentes necesitamos más formación en temas indígenas, porque no basta con tener la voluntad.”	“Yo he aprendido mucho de los estudiantes y de la comunidad, pero sería bueno que nos capacitaran más formalmente.”	Se reconoce una necesidad urgente de formación docente intercultural que permita una mediación pedagógica más consciente, situada y coherente con los saberes ancestrales y el contexto del territorio indígena.

Fuente: Propia (2026)

El sombrero vueltiao trasciende su condición de objeto artesanal para constituirse en un **texto cultural vivo**, portador de memoria histórica, identidad colectiva y conocimiento

ancestral del pueblo Zenú. En sus fibras y trazos se inscriben saberes que no se transmiten únicamente por la palabra escrita, sino a través de un **lenguaje simbólico** que articula territorio, naturaleza y cosmovisión. Desde la experiencia de los actores educativos, la artesanía se reconoce como una forma legítima de conocimiento que ha sido heredada intergeneracionalmente y que conserva significados profundos sobre la vida comunitaria y la relación con el entorno.

Cada pinta del sombrero vueltiao representa una **unidad de sentido ancestral**, en la que se codifican formas de comprender el mundo. En particular, la pinta denominada *"el espolón de pescado"* expresa una lectura simbólica del entorno acuático y de las prácticas tradicionales de subsistencia, revelando la manera como el pueblo Zenú ha interpretado históricamente su relación con el agua, la fauna y el territorio. Esta grafía no constituye un simple diseño ornamental, sino un **lenguaje ancestral** mediante el cual se narran experiencias, se preserva la memoria colectiva y se reafirma la identidad cultural.

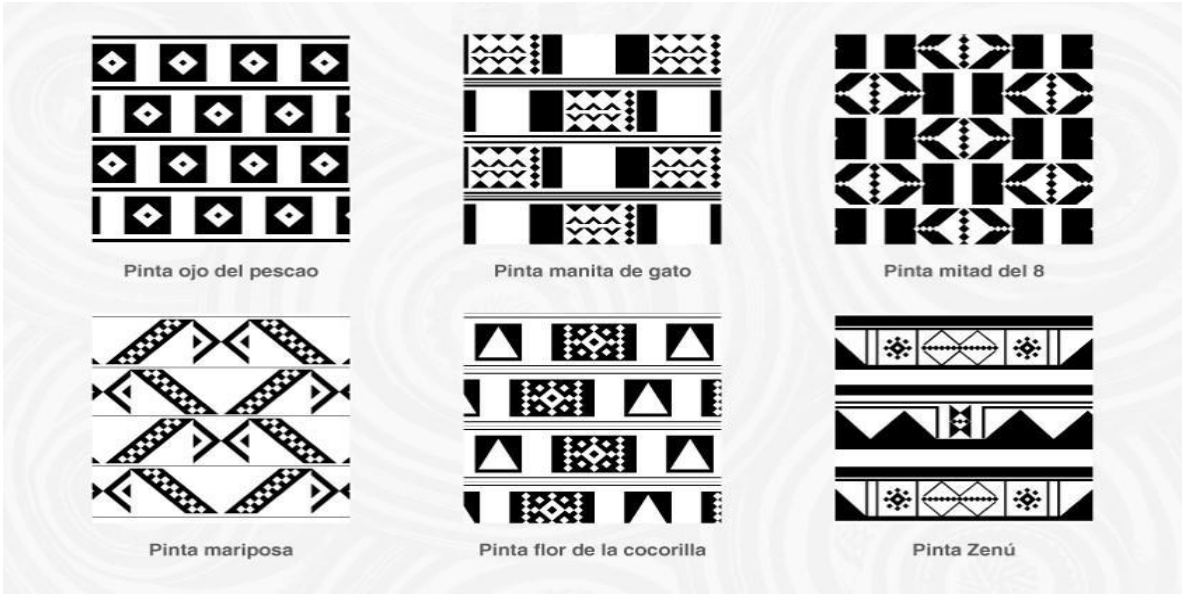
Desde una perspectiva pedagógica descolonial, estas pintas se configuran como **recursos didácticos propios**, con potencial para dialogar con el currículo escolar en áreas como las matemáticas, las ciencias sociales y la educación artística. Su incorporación en el contexto educativo posibilita la resignificación del aprendizaje, al reconocer que el conocimiento también emerge del territorio y de las prácticas culturales. En este sentido, el sombrero vueltiao y sus pintas se constituyen en evidencia de una pedagogía situada que promueve la **educación propia**, la ecología de saberes y la justicia cognitiva dentro del sistema educativo del pueblo Zenú.

FIGURA 4 SOMBRERO FINO VUELTIAO ZENÚ



Nota. Registro fotográfico del investigador, utilizado como representación simbólica de la identidad cultural, en el que se plasman, a través de pinturas y figuras ancestrales, un mundo de saberes ancestrales que resguarda

FIGURA 5 PINTAS DEL SOMBRERO FINO VUELTIAO



Nota. Registro fotográfico que evidencia cómo el pueblo Zenú plasma su sabiduría ancestral a través de las pintas del sombrero vueltiao, inspiradas en la cosmogonía, la fauna y la flora de su territorio. Estas

representaciones simbólicas reflejan la relación espiritual, cultural y armónica que la comunidad indígena mantiene con la naturaleza y sus saberes tradicionales.

Triangulación por Categoría: Docentes – Interpretación General

En el análisis de las voces docentes de las tres instituciones educativas del territorio Zenú, se evidencian coincidencias significativas que revelan una preocupación compartida por la necesidad de incluir los saberes ancestrales en el currículo escolar, reconociendo su valor epistémico, cultural y territorial. Los docentes entrevistados, con formación en química, matemáticas y matemáticas-física, a pesar de tener áreas de conocimiento formalmente alejadas de la tradición oral y cultural, expresan un profundo respeto hacia el legado Zenú y manifiestan disposición para vincularlo a sus prácticas pedagógicas.

En el caso de la Institución Educativa del Martillo, el docente de química reconoce que el conocimiento tradicional sobre plantas medicinales y prácticas de sanación constituye un saber científicamente válido, aunque históricamente marginado por la ciencia hegemónica. Esta postura refleja una apertura hacia la ecología de saberes planteada por Boaventura de Sousa Santos y se articula con la necesidad de superar la monocultura del conocimiento moderno. Así, el aula se presenta como un espacio potencial para el diálogo intercultural, donde la química y la medicina ancestral no se excluyen, sino que se entretejen.

Por su parte, en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales (INTECAVI), el docente de matemáticas plantea que el tejido Zenú puede ser comprendido también desde patrones matemáticos, formas geométricas y simetrías, lo cual permite construir una pedagogía contextualizada que parte de lo ancestral para potenciar competencias curriculares. Esta mirada resignifica la matemática como herramienta para fortalecer el arraigo cultural y reafirma el principio de pertinencia educativa desde lo propio.

En la I.E. La Alianza, el docente de matemáticas y física destaca la importancia de incorporar los saberes del territorio como parte de una educación liberadora. Reconoce que el desconocimiento o subvaloración de los saberes indígenas en el aula escolar genera fracturas en la identidad del estudiante Zenú. Por ello, plantea la necesidad de una escuela que se construya desde la memoria, el territorio y la oralidad, favoreciendo una reconfiguración curricular que reconozca el carácter vivo de los saberes ancestrales.

En conjunto, las voces docentes revelan una consciencia crítica frente al modelo educativo impuesto y una clara disposición a dinamizar procesos pedagógicos descoloniales

desde sus áreas de conocimiento. Esto sugiere que, con acompañamiento institucional y formación pertinente, los docentes pueden ser actores claves en la revitalización de la cultura Zenú y en la consolidación de una educación propia, intercultural y contextualizada.

Interpretación global de los resultados

El análisis de las voces docentes, directivas y estudiantiles de las tres instituciones educativas del territorio Zenú revela un entramado de percepciones y experiencias que convergen en una demanda común: la necesidad urgente de incluir los saberes ancestrales en el currículo escolar, no como elementos decorativos o complementarios, sino como pilares estructurales de una educación contextualizada, intercultural y descolonial. La lectura fenomenológico-hermenéutica de los testimonios permite comprender que los conocimientos transmitidos por la memoria oral, el territorio y las prácticas comunitarias son portadores de una racionalidad propia, indispensable para una formación integral de los niños, niñas y jóvenes Zenú.

En las tres categorías analizadas se evidencia una conciencia crítica frente al modelo educativo hegemónico, el cual ha privilegiado históricamente conocimientos ajenos a la realidad cultural Zenú. Esta crítica no surge desde la negación del conocimiento científico, sino desde la búsqueda de una relación dialógica que supere la monocultura epistémica. Se observa, además, una disposición activa para transformar las prácticas pedagógicas y promover la ecología de saberes, entendida en los términos de Boaventura de Sousa Santos como la articulación horizontal entre el conocimiento académico y el saber tradicional. Esta apertura constituye un punto de partida para consolidar procesos formativos que reconozcan la dignidad de los saberes propios y potencien su permanencia.

Los docentes, aun cuando provienen de áreas de formación distantes de la tradición cultural (química, matemáticas, física), manifiestan creatividad para integrar el legado Zenú en sus clases, otorgándole valor epistémico y pedagógico. Los directivos, por su parte, proyectan un enfoque institucional que enfatiza la necesidad de políticas educativas, programas de formación y estrategias de gestión escolar que legitimen y fortalezcan la educación propia como parte esencial de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). En tanto, los estudiantes expresan de manera vivencial la importancia de aprender desde la memoria histórica, el territorio y las prácticas comunitarias, advirtiendo que la ausencia de

estos saberes en el currículo impacta negativamente su identidad, autoestima y sentido de pertenencia.

Las coincidencias identificadas entre las tres categorías permiten visibilizar varios ejes fundamentales para la resignificación del quehacer educativo en el territorio Zenú. En primer lugar, emerge el reconocimiento del valor epistémico y cultural de los saberes ancestrales, asumiéndolos como conocimientos legítimos y esenciales para la formación integral de los estudiantes. De igual manera, se evidencia la necesidad de fortalecer un diálogo intercultural dentro del aula, que posibilite la coexistencia armónica y la complementariedad entre la ciencia y la tradición, favoreciendo aprendizajes contextualizados, significativos y coherentes con la realidad territorial. Finalmente, se plantea la urgencia de promover transformaciones curriculares y pedagógicas profundas, que trasciendan la simple inclusión de contenidos culturales y permitan reconfigurar metodologías, procesos evaluativos y finalidades educativas desde una perspectiva territorial, en consonancia con los principios de la educación propia y los postulados descoloniales.

Tabla 9 Tejido de voces que hilan la escuela y el territorio: hallazgos integrados de docentes, directivos y estudiantes sobre la inclusión de saberes ancestrales en el currículo Zenú

Categoría	Principales hallazgos	Elementos teóricos asociados	Implicaciones para la educación propia Zenú
Docente	Apertura para integrar saberes ancestrales desde áreas como química, matemáticas y física. Reconocimiento del valor epistémico de la medicina tradicional y del tejido como recurso pedagógico.	Ecología de saberes (Santos), diálogo intercultural, pertinencia educativa.	Docentes como agentes clave para contextualizar el currículo y fortalecer la identidad cultural.
Directivo	Necesidad de políticas institucionales y respaldo normativo para legitimar la educación propia. Gestión escolar orientada a la preservación cultural.	Justicia cognitiva, pedagogía descolonial, gestión	Creación de lineamientos curriculares que articulen lo ancestral y lo científico.

		educativa intercultural.	
Estudiante	Valoración vivencial de la memoria histórica y el territorio. Demanda de un currículo que incluya prácticas y saberes comunitarios.	Educación intercultural, memoria histórica, pedagogía situada	Incremento del sentido de pertenencia y arraigo cultural en la juventud Zenú.

Fuente: Elaboración propia (2026).

Estas coincidencias confirman que la revitalización cultural del pueblo Zenú requiere acciones coordinadas entre todos los actores escolares y que la escuela puede convertirse en un espacio de resistencia, reconstrucción identitaria y producción de conocimiento situado. La articulación entre directivos, docentes y estudiantes no solo amplía las posibilidades de implementar una educación propia, sino que fortalece el tejido comunitario al reconocer que el aula, el museo, el taller artesanal y el diálogo intergeneracional son escenarios complementarios para salvaguardar la memoria y proyectar el futuro de la cultura Zenú.

Las diferencias encontradas principalmente en el énfasis técnico, político o vivencial según la categoría lejos de constituir una barrera, representan un potencial para enriquecer el proceso de transformación educativa desde múltiples perspectivas. Esta diversidad de enfoques permite generar propuestas integrales en las que la gestión institucional, la mediación pedagógica y la experiencia estudiantil confluyan en la creación de un currículo intercultural y descolonial, capaz de responder a las necesidades del territorio y de fortalecer el sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

En síntesis, los hallazgos dialogan de manera directa con el marco teórico planteado, reafirmando que la inclusión de los saberes ancestrales no es un acto meramente cultural o conmemorativo, sino una estrategia pedagógica, política y social orientada a la justicia cognitiva y al reconocimiento del conocimiento ancestral como parte constitutiva del saber escolar. Este panorama sienta las bases para el desarrollo de los postulados teóricos pedagógicos que se presentarán en el siguiente capítulo, orientados a la inclusión real y efectiva de los saberes del pueblo Zenú en el sistema educativo colombiano.

Síntesis Final

La educación, vista desde la mirada Zenú, no se reduce a un proceso de instrucción, sino que es un acto de tejido espiritual y cultural. En ella convergen la memoria, la palabra y la tierra. Este estudio deja como legado una invitación a reencantar la escuela, a devolverle su sentido comunitario y su función de salvaguardar la vida.

En últimas, el camino de la educación propia es también el camino de la liberación

cognitiva; una apuesta por la re-existencia en medio de un mundo que intenta uniformar los pensamientos. El horizonte que se abre no es de clausura, sino de siembra: una semilla que germina en cada niño y joven Zenú que aprende a conocer su historia, valorar su cultura y soñar un futuro donde la educación florezca desde las raíces.

6.3 Teoría Emergente de la Minga de Saberes y Raíces Ancestrales

6.3.1 Presentación

La teoría pedagógica emergente denominada *Minga de Saberes y Raíces Ancestrales*, representada mediante la Red Semántica Circular Zenú, constituye la respuesta al propósito general de la investigación, al co-construirse desde la interpretación de la cosmovisión de los pueblos indígenas colombianos como una propuesta pedagógica situada, descolonial e intercultural, orientada al fortalecimiento de la educación propia y a la protección del acervo cultural ancestral.

Esta construcción teórica surge de las vivencias, significados y experiencias compartidas por docentes, directivos y estudiantes pertenecientes a contextos etnoeducativos indígenas, permitiendo interpretar las tensiones existentes entre la normatividad educativa vigente y la inclusión efectiva de los saberes ancestrales dentro de la escuela. Asimismo, posibilitó develar las limitaciones estructurales, epistemológicas y curriculares que históricamente han invisibilizado las prácticas culturales indígenas, pero también las posibilidades emergentes para resignificar la educación desde la identidad, la memoria colectiva, la oralidad y el territorio.

Del mismo modo, la teoría emergente integra aspectos curriculares esenciales sustentados en la interculturalidad crítica, reconociendo la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales hacia modelos educativos más equitativos, contextualizados y coherentes con la realidad sociocultural de los pueblos indígenas. En este sentido, la *Minga de Saberes y Raíces Ancestrales* trasciende la visión instrumental de la

educación y se configura como un horizonte pedagógico de resistencia cultural, justicia cognitiva y revitalización ancestral, orientado a garantizar la permanencia de los saberes propios dentro del sistema educativo colombiano.

Como resultado del proceso interpretativo desarrollado en la investigación y a partir del diálogo hermenéutico con las voces de los informantes, emergió una propuesta curricular intercultural y descolonizada fundamentada en la cosmovisión del pueblo Zenú. Esta propuesta se distancia de los esquemas lineales y fragmentados propios de la racionalidad occidental, para asumir una organización circular del conocimiento coherente con las formas ancestrales de pensamiento, enseñanza y convivencia comunitaria.

La estructura circular responde a una concepción epistemológica en la cual el conocimiento no se organiza de manera jerárquica ni secuencial, sino relacional, dinámica y comunitaria, tal como ocurre en los espacios tradicionales de transmisión de saberes alrededor del fogón, en las asambleas con los mayores y en el tejido del sombrero vueltiao. En estos escenarios, el aprendizaje se construye colectivamente mediante la palabra, la experiencia y la interacción con el territorio, configurando un modelo educativo basado en la reciprocidad y la continuidad cultural.

Desde esta perspectiva, la representación gráfica adopta la forma de círculos concéntricos que simbolizan las vueltas del sombrero Vueltiao, las cuales expresan la unidad entre identidad, territorio, comunidad, espiritualidad y educación. Cada anillo corresponde a una dimensión de la vida del pueblo Zenú que orienta la formación de las nuevas generaciones, mientras que el núcleo central representa el origen de los saberes y el fundamento de la identidad cultural.

En consecuencia, el modelo no constituye únicamente una propuesta pedagógica, sino una síntesis teórica emergente que integra los hallazgos de la investigación con los principios de la educación propia indígena, proyectando una alternativa curricular coherente con las necesidades, aspiraciones y formas de conocimiento del pueblo Zenú.

A continuación, se presenta la representación de la Red Semántica Circular Zenú, construida como metáfora del tejido cultural y educativo que sostiene la pervivencia del pueblo. Esta figura sintetiza los elementos ancestrales, territoriales, comunitarios y

pedagógicos que emergieron del análisis interpretativo y que constituyen los fundamentos de una propuesta curricular intercultural y descolonizada.

"Esta representación se inspira en la lógica del tejido del sombrero vueltiao y en la organización circular del pensamiento Zenú."

FIGURA 6 NÚCLEO ONTOLÓGICO DEL PUEBLO ZENÚ



Fuente: Elaboración propia a partir de los hallazgos de la investigación

6.3.2 Red Semántica Circular Zenú

La representación circular presentada sintetiza la propuesta curricular intercultural y descolonizada desde la cosmovisión del pueblo Zenú. Su estructura no responde a esquemas lineales ni a matrices occidentales, sino a la lógica ancestral del pensamiento indígena, donde

el conocimiento se organiza de manera cíclica, relacional y comunitaria, tal como ocurre en los espacios tradicionales de encuentro alrededor del fogón, en las asambleas con los mayores y en el tejido del sombrero vueltiao.

6.3.2.1 Núcleo central: Identidad, origen y cosmogonía Zenú

El núcleo central de la representación circular está constituido por el sombrero vueltiao, símbolo mayor de identidad cultural del pueblo Zenú y expresión material de su memoria histórica, su cosmogonía y su relación espiritual con el territorio. Su ubicación en el centro no responde a un criterio estético, sino a una concepción epistemológica propia, donde el conocimiento emerge desde el corazón de la cultura y se expande hacia la comunidad, la naturaleza y el universo.

El sombrero vueltiao sintetiza el proceso histórico de resistencia, permanencia y recreación cultural del pueblo Zenú. Cada fibra de caña flecha entretejida representa la continuidad de los saberes transmitidos por los ancestros, mientras que sus vueltas concéntricas evocan la organización circular del pensamiento indígena, en la cual no existe un inicio ni un final, sino ciclos permanentes de aprendizaje y renovación. En este sentido, el tejido se convierte en metáfora del conocimiento, donde cada hebra se articula con las demás para dar sentido a la totalidad.

Desde la cosmovisión Zenú, el centro simboliza el punto de convergencia entre lo espiritual, lo natural y lo comunitario. Allí se ubica el origen de la vida, la palabra de los mayores y la memoria colectiva que orienta el presente y el futuro. Por ello, situar el sombrero vueltiao en el núcleo de la propuesta curricular implica reconocer que la educación propia debe partir de la identidad cultural y no de modelos externos impuestos históricamente por la colonización del saber.

Asimismo, este núcleo representa la autoridad epistémica de los sabedores ancestrales, quienes han sido los custodios del conocimiento y los encargados de transmitir los valores, normas y prácticas que garantizan la pervivencia del pueblo. La centralidad otorgada a este símbolo reafirma la necesidad de una educación intercultural que dialogue con los saberes occidentales sin subordinar los conocimientos propios, promoviendo una relación horizontal entre las diferentes formas de entender el mundo.

En términos pedagógicos, el núcleo central orienta la construcción curricular hacia el reconocimiento de la identidad, la lengua, la historia y las prácticas culturales como ejes

articuladores del proceso educativo. Esto implica transformar la escuela en un espacio de reafirmación cultural, donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino que fortalezcan su sentido de pertenencia y su compromiso con la defensa del territorio y la cultura.

Finalmente, el centro simboliza el principio de unidad que sostiene toda la estructura circular. Así como en el sombrero vueltiao cada vuelta depende del tejido anterior, en la propuesta educativa cada dimensión del conocimiento se articula con la identidad cultural que le da sentido. De esta manera, el núcleo no es solo un punto inicial, sino una fuente permanente de significado desde la cual emergen los contenidos pedagógicos, las prácticas educativas y las proyecciones comunitarias del pueblo Zenú.

6.3.2.2 Primer anillo: Sabiduría ancestral y memoria viva

El primer anillo representa la dimensión gnoseológica de la propuesta curricular, al reconocer la sabiduría ancestral como fuente legítima de conocimiento y fundamento de la formación cultural del pueblo Zenú. En este nivel se concentran los saberes transmitidos intergeneracionalmente a través de la oralidad, los relatos míticos, los rituales, la medicina tradicional y los espacios comunitarios de aprendizaje, configurando un sistema educativo propio que antecede a la institucionalización escolar.

Desde la cosmovisión indígena, la memoria no se concibe como acumulación estática de información, sino como experiencia viva que se recrea permanentemente en la interacción entre generaciones. Los mayores, en su condición de autoridades morales y espirituales, desempeñan el papel de mediadores del conocimiento, orientando la formación ética, cultural y comunitaria de niños y jóvenes mediante la palabra, el ejemplo y la participación en la vida colectiva. De esta manera, la transmisión de saberes se fundamenta en vínculos afectivos y en la vivencia compartida del territorio, lo que otorga al aprendizaje un carácter profundamente significativo.

El fogón, espacio tradicional de encuentro familiar y comunitario, emerge como metáfora pedagógica de la escuela ancestral. Su disposición circular favorece el diálogo horizontal, la escucha y la construcción colectiva del sentido, en contraste con la organización jerárquica y fragmentada del aula convencional. Allí se narran historias, se explican normas de convivencia, se transmiten conocimientos sobre la naturaleza y se fortalecen los valores

que garantizan la cohesión social. Este escenario evidencia que la educación indígena se sustenta en la cotidianidad y no en la separación entre escuela y vida.

Asimismo, este anillo pone de manifiesto que el conocimiento no se produce exclusivamente en la institución escolar ni responde únicamente a criterios académicos formales, sino que emerge de la práctica cultural, del trabajo comunitario y de la relación espiritual con el territorio. La medicina tradicional, por ejemplo, integra saberes botánicos, espirituales y simbólicos que permiten comprender la salud como equilibrio entre cuerpo, comunidad y naturaleza. Del mismo modo, los rituales y celebraciones colectivas constituyen espacios de aprendizaje donde se reafirma la identidad y se actualiza la memoria histórica del pueblo.

Desde una perspectiva pedagógica descolonial, incorporar la sabiduría ancestral al currículo implica reconocer la pluralidad epistemológica y la legitimidad de los saberes no occidentales. Esto supone superar la visión que reduce la educación indígena a contenidos folclóricos o complementarios, para asumirla como eje estructurante del proceso formativo. En consecuencia, la escuela debe abrirse a la participación activa de los sabedores tradicionales, integrando sus conocimientos y metodologías a la dinámica educativa mediante estrategias interculturales que promuevan el diálogo horizontal entre diferentes formas de conocer.

En términos curriculares, este primer anillo orienta la construcción de contenidos y prácticas pedagógicas basadas en la memoria viva del pueblo Zenú, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la continuidad cultural. La oralidad, la narración de historias, el aprendizaje por observación y participación, así como el acompañamiento de los mayores, se convierten en metodologías educativas que articulan pasado, presente y futuro. De esta manera, la sabiduría ancestral no solo se preserva, sino que se proyecta como fundamento para la formación de nuevas generaciones comprometidas con la defensa de su identidad y su territorio.

Finalmente, este anillo simboliza la raíz que sostiene toda la estructura circular del modelo curricular, pues sin memoria no hay identidad ni posibilidad de pervivencia cultural. La sabiduría transmitida por los ancestros constituye el hilo conductor que permite al pueblo Zenú comprender su origen, orientar su presente y proyectar su futuro, reafirmando que la educación propia es, ante todo, un proceso de continuidad histórica y espiritual.

6.3.2.3 Segundo anillo: Territorio y armonía con la naturaleza.

El segundo anillo representa la dimensión ontológica-ecológica de la propuesta curricular, al situar la relación con la naturaleza como fundamento de la existencia, del conocimiento y de la espiritualidad del pueblo Zenú. En esta perspectiva, el territorio no se reduce a un espacio geográfico o productivo, sino que es comprendido como un ser vivo, portador de memoria, identidad y equilibrio, con el cual se establece una relación de respeto, reciprocidad y cuidado.

Desde la cosmovisión Zenú, la naturaleza constituye una maestra permanente que orienta los procesos de aprendizaje a través de sus ciclos, señales y transformaciones. Las prácticas agrícolas tradicionales, el conocimiento de los calendarios naturales, el manejo del agua, la pesca ancestral y el uso sostenible de los recursos expresan una racionalidad ecológica basada en la observación, la experiencia y la transmisión intergeneracional. Estos saberes integran dimensiones prácticas, simbólicas y espirituales que permiten comprender la vida como un sistema interdependiente entre seres humanos, naturaleza y universo.

Este anillo evidencia que el aprendizaje se produce en interacción directa con el entorno, donde cada actividad cotidiana se convierte en oportunidad formativa. La siembra, la cosecha, la navegación por los cuerpos de agua y el reconocimiento de las plantas medicinales constituyen escenarios pedagógicos donde se desarrollan conocimientos científicos propios, habilidades técnicas y valores éticos relacionados con el cuidado de la vida. De esta manera, el territorio se configura como aula abierta y como texto vivo que puede ser leído e interpretado por quienes habitan en armonía con él.

Asimismo, la relación con el agua adquiere un significado central dentro del pensamiento Zenú, no solo como recurso vital sino como elemento sagrado que garantiza la continuidad de la vida y la organización social. El conocimiento ancestral sobre los sistemas hidráulicos, las formas de adaptación a las dinámicas del río y las estrategias de conservación ambiental evidencia una comprensión profunda del equilibrio ecológico, que contrasta con los modelos de explotación intensiva promovidos por la racionalidad occidental.

Desde una perspectiva pedagógica descolonial, incorporar este anillo al currículo implica territorializar la educación, reconociendo que los procesos formativos deben partir del contexto sociocultural y ambiental donde se desarrolla la vida de los estudiantes. Esto supone transformar la escuela en un espacio conectado con el entorno, donde las experiencias

de aprendizaje se construyan mediante el contacto directo con la naturaleza y la participación en las actividades comunitarias relacionadas con el cuidado del territorio.

En términos curriculares, la armonía con la Madre Tierra se convierte en eje articulador de contenidos y metodologías orientadas hacia la sostenibilidad, la defensa ambiental y la pervivencia cultural. La educación deja de centrarse exclusivamente en conocimientos abstractos para promover una conciencia ecológica basada en la reciprocidad, la corresponsabilidad y el respeto por todas las formas de vida. Así, se fortalece una ética del cuidado que integra lo humano, lo natural y lo espiritual como dimensiones inseparables.

Finalmente, este anillo simboliza que no puede existir educación propia sin territorio, pues es en la relación con la naturaleza donde se configuran la identidad, los valores y las prácticas que garantizan la continuidad del pueblo Zenú. La armonía con la Madre Tierra no solo sostiene la vida material, sino que orienta el sentido del aprendizaje y la proyección hacia el futuro, reafirmando que la defensa del territorio es, al mismo tiempo, defensa de la cultura y del conocimiento ancestral.

6.3.2.4 Tercer anillo: Prácticas culturales y vida comunitaria.

El tercer anillo representa la dimensión sociocultural y axiológica de la propuesta curricular, al situar las prácticas culturales y productivas como escenarios privilegiados de aprendizaje y de construcción de identidad colectiva. En este nivel se integran las expresiones que materializan la vida comunitaria del pueblo Zenú, tales como la tejeduría, la música, las danzas, las artesanías, las festividades tradicionales y las formas de trabajo solidario, configurando un sistema educativo basado en la participación activa y en la experiencia compartida.

Estas prácticas constituyen verdaderas pedagogías comunitarias, en las cuales el conocimiento se adquiere mediante la observación, la imitación, la práctica guiada y la integración progresiva a las responsabilidades colectivas. La tejeduría, por ejemplo, no solo implica la elaboración de objetos artesanales, sino también la transmisión de saberes técnicos, simbólicos y estéticos que reflejan la cosmovisión del pueblo. Cada diseño, cada figura y cada proceso de elaboración contienen significados culturales que conectan a los aprendices con su historia, su territorio y su identidad.

De igual manera, la música y las danzas tradicionales funcionan como lenguajes de memoria y cohesión social, permitiendo la expresión de emociones, narrativas históricas y

valores compartidos. A través de estas manifestaciones se fortalecen los vínculos comunitarios y se actualizan los sentidos de pertenencia, reafirmando que la cultura no es un conjunto de prácticas estáticas, sino un proceso dinámico de recreación colectiva.

El trabajo comunitario, especialmente en formas organizativas solidarias como la minga, se constituye en principio pedagógico fundamental, pues promueve valores de cooperación, corresponsabilidad y reciprocidad. En contraste con los modelos educativos centrados en la competencia individual, estas prácticas fomentan la construcción de logros colectivos y el reconocimiento del otro como parte esencial del propio bienestar. Así, el aprendizaje se orienta hacia la formación de sujetos comprometidos con la comunidad y con la defensa de su cultura.

Desde una perspectiva axiológica, este anillo pone de relieve que la educación propia del pueblo Zenú está profundamente vinculada a la formación en valores, entendidos no como contenidos abstractos, sino como formas de vida que se encarnan en la práctica cotidiana. La solidaridad, el respeto, la generosidad y el sentido de pertenencia se aprenden participando activamente en la vida comunitaria, lo que otorga a la educación un carácter ético y relacional.

En términos curriculares, incorporar estas prácticas implica reconocerlas como contenidos y metodologías legítimas dentro del proceso educativo, superando la visión que las reduce a actividades extracurriculares o folclóricas. La escuela, en consecuencia, debe articularse con los espacios comunitarios y abrirse a la participación de artesanos, músicos, líderes y demás portadores de la tradición cultural como agentes formadores.

Finalmente, este anillo simboliza que la pervivencia cultural del pueblo Zenú depende de la continuidad de sus prácticas colectivas y de la transmisión de los valores que las sustentan. La vida comunitaria no solo garantiza la reproducción social, sino también la renovación de los saberes y la reafirmación de la identidad frente a los procesos de homogenización cultural. De esta manera, la educación propia se concibe como un proceso de participación activa en la cultura viva del pueblo, donde aprender significa integrarse plenamente a la comunidad y asumir la responsabilidad de preservar y proyectar su legado ancestral.

6.3.2.5 Cuarto anillo: Educación propia e intercultural

El cuarto anillo representa la dimensión pedagógica e intercultural de la propuesta curricular, al proyectar la educación propia como un modelo formativo que articula los saberes ancestrales del pueblo Zenú con los conocimientos contemporáneos, sin que ello implique subordinación ni pérdida de identidad. Este nivel simboliza la apertura hacia el diálogo entre diferentes sistemas de conocimiento, sustentado en el respeto mutuo, la complementariedad y la justicia cognitiva.

La educación propia se fundamenta en el aprendizaje situado en el territorio, entendido como escenario vivo donde convergen la cultura, la historia, la espiritualidad y las prácticas productivas de la comunidad. En este sentido, el proceso educativo trasciende los límites físicos del aula para desarrollarse en contacto directo con la naturaleza, la vida comunitaria y los espacios de transmisión ancestral. La participación activa de los sabedores tradicionales como orientadores del proceso formativo garantiza la continuidad de la memoria cultural y legitima formas de enseñanza basadas en la oralidad, la experiencia y la espiritualidad.

Desde una perspectiva intercultural crítica, este anillo plantea un diálogo horizontal entre los conocimientos propios y los saberes académicos, evitando la imposición de modelos educativos externos que históricamente han invisibilizado las epistemologías indígenas. La interculturalidad se concibe, por tanto, como un proceso de encuentro y negociación de significados que permite enriquecer la formación de los estudiantes, preparándolos para interactuar con otros contextos culturales sin renunciar a su identidad.

Asimismo, la construcción colectiva del conocimiento se constituye en principio metodológico fundamental, al reconocer que el aprendizaje emerge de la participación activa de la comunidad educativa en la definición de contenidos, estrategias pedagógicas y formas de evaluación. Este enfoque rompe con la lógica vertical de transmisión de información para promover procesos educativos participativos, contextualizados y orientados hacia la solución de problemáticas del territorio.

En términos curriculares, este anillo implica transformar la escuela en un espacio coherente con la identidad cultural del pueblo Zenú, donde los planes de estudio, los materiales didácticos y las prácticas pedagógicas reflejen las realidades, necesidades y aspiraciones de la comunidad. La educación deja de ser un instrumento de asimilación

cultural para convertirse en una estrategia de fortalecimiento identitario y de defensa del territorio.

Finalmente, este anillo externo simboliza la proyección de la educación propia hacia el futuro, al formar sujetos capaces de habitar simultáneamente el mundo ancestral y el mundo contemporáneo con sentido crítico y autonomía cultural. La escuela intercultural se configura, así como un puente entre generaciones y entre culturas, garantizando la continuidad del pueblo Zenú en un contexto de transformaciones sociales y globales, sin perder los fundamentos que sostienen su existencia como comunidad.

6.3.2.6 Proyección hacia el futuro

La proyección circular hacia el futuro representa la dimensión prospectiva y de pervivencia cultural de la propuesta curricular, al simbolizar la continuidad dinámica del pueblo Zenú a través del tiempo y su capacidad de recrear los saberes ancestrales en diálogo con los desafíos contemporáneos. La expansión de los círculos no alude a un crecimiento lineal, sino a un movimiento permanente de renovación, donde cada generación recibe la herencia cultural, la resignifica y la proyecta hacia nuevos escenarios históricos.

Desde esta perspectiva, la educación propia se configura como estrategia fundamental para garantizar la transmisión intergeneracional de la identidad, la lengua, la cosmovisión y las prácticas culturales que sostienen la existencia colectiva. No se trata únicamente de preservar la tradición, sino de fortalecer la capacidad del pueblo para adaptarse a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas sin perder los principios que orientan su vida comunitaria.

Este anillo expresa, además, el carácter político y emancipador de la educación intercultural, al concebirla como herramienta para la defensa del territorio, la autonomía cultural y el reconocimiento de los derechos colectivos. La formación de las nuevas generaciones se orienta hacia el desarrollo de sujetos críticos, conscientes de su historia y comprometidos con la protección de su patrimonio material e inmaterial frente a los procesos de homogenización cultural y de despojo territorial.

En términos pedagógicos, la proyección hacia el futuro implica diseñar procesos formativos que integren la sabiduría ancestral con las competencias necesarias para interactuar con el mundo contemporáneo, promoviendo el liderazgo comunitario, la participación social y la capacidad de incidencia en escenarios regionales y nacionales. Así,

la escuela deja de ser un espacio de reproducción pasiva del conocimiento para convertirse en motor de transformación social desde la identidad cultural.

Asimismo, la expansión circular simboliza la continuidad espiritual del pueblo Zenú, donde los ancestros, los vivos y las generaciones futuras se conciben como parte de una misma comunidad histórica. Esta visión rompe con la noción occidental del tiempo fragmentado y reafirma la idea de un tiempo cíclico, en el cual el pasado orienta el presente y proyecta el futuro como horizonte de esperanza y resistencia.

Finalmente, este último anillo sintetiza el propósito mayor de la propuesta curricular: garantizar la pervivencia del pueblo Zenú mediante una educación que fortalezca la identidad, consolide la relación armónica con el territorio y promueva la continuidad de los saberes ancestrales en condiciones de dignidad y autonomía. La proyección hacia el futuro no es, por tanto, una meta distante, sino un proceso permanente que se construye desde el presente a partir de la memoria, la cultura y la unidad comunitaria.

La Red Semántica Circular Zenú constituye una propuesta curricular que emerge desde la identidad cultural y no desde modelos educativos externos, reafirmando la necesidad de una educación coherente con la cosmovisión, el territorio y las formas de vida del pueblo indígena. Su organización circular simboliza la continuidad histórica y espiritual que conecta a los ancestros, las generaciones presentes y las futuras en un mismo proyecto de pervivencia cultural.

Este modelo aporta una perspectiva pedagógica descolonial que reconoce la pluralidad de saberes y promueve el diálogo intercultural en condiciones de respeto y horizontalidad. Asimismo, plantea la transformación de la escuela en un espacio de reafirmación identitaria, defensa del territorio y construcción colectiva del conocimiento, contribuyendo a la formación de sujetos comprometidos con la preservación y proyección de su cultura.

En síntesis, la propuesta curricular aquí presentada no solo responde a los hallazgos de la investigación, sino que se proyecta como un aporte teórico para la consolidación de la educación propia del pueblo Zenú, evidenciando que la pervivencia cultural depende de procesos formativos que integren memoria, territorio, comunidad y futuro en un tejido educativo coherente con su cosmovisión ancestral.

La Red Semántica Circular Zenú no se concibe únicamente como una representación teórica, sino como un modelo vivo susceptible de materializarse en prácticas pedagógicas situadas dentro de las instituciones educativas de los resguardos. En este sentido, la implementación de experiencias formativas en escenarios de memoria cultural como los museos institucionales permite evidenciar la operatividad del modelo y su capacidad para orientar procesos educativos coherentes con la cosmovisión del pueblo Zenú. A continuación, se presenta la vinculación de estas experiencias con los componentes de la red, mostrando cómo la teoría emergente se concreta en acciones pedagógicas que articulan identidad, memoria, territorio y comunidad.

6.4 Vinculación del museo escolar con la Red Semántica Circular Zenú

La experiencia pedagógica desarrollada en el museo en las distintas instituciones educativas se articula de manera directa con los componentes de la Red Semántica Circular Zenú, constituyéndose en una expresión concreta de la teoría emergente de la Minga de Saberes y Raíces Ancestrales. Este espacio de memoria viva permite evidenciar cómo los elementos simbólicos, históricos y culturales del pueblo Zenú se integran al proceso formativo desde una perspectiva circular, relacional y comunitaria.

En correspondencia con el núcleo central del modelo representado por la identidad, el origen y la cosmogonía del pueblo Zenú, el museo resguarda objetos y representaciones que sintetizan la memoria histórica y espiritual del pueblo, permitiendo a los estudiantes reconocerse como herederos de una tradición cultural milenaria. La interacción con estas piezas propicia la reafirmación del sentido de pertenencia y la comprensión de la educación como proceso ligado a la identidad colectiva.

De igual manera, el museo dialoga con el primer anillo de la Red, referido a la sabiduría ancestral y la memoria viva, al constituirse en escenario de transmisión intergeneracional donde convergen relatos, experiencias y conocimientos que no se encuentran en los textos escolares convencionales. La mediación de docentes, sabedores y miembros de la comunidad favorece la recreación de la memoria colectiva mediante la oralidad y la reflexión compartida.

En relación con el segundo anillo, vinculado al territorio y la armonía con la naturaleza, las representaciones de actividades productivas tradicionales y de la vida comunitaria permiten comprender la estrecha relación entre cultura, entorno y subsistencia.

los museos funcionan, así como un espacio que territorializa el aprendizaje, mostrando que el conocimiento ancestral surge de la interacción histórica con la Madre Tierra.

Asimismo, las prácticas desarrolladas en este escenario se corresponden con el tercer anillo, centrado en las prácticas culturales y la vida comunitaria, al promover la participación activa de los estudiantes en procesos de reconocimiento y valoración del patrimonio cultural. Estas actividades fortalecen los vínculos comunitarios y fomentan la continuidad de las tradiciones mediante experiencias pedagógicas significativas.

Finalmente, el museo de las distintas instituciones educativas se proyecta como un componente del cuarto anillo, orientado hacia la educación propia e intercultural, al constituirse en un puente entre los saberes ancestrales y los conocimientos contemporáneos. Su utilización pedagógica demuestra que la escuela puede transformarse en un espacio de diálogo de saberes, donde la cultura indígena no es objeto de estudio externo, sino fundamento del proceso educativo.

En síntesis, las experiencias de los museos institucionales evidencian que la Red Semántica Circular Zenú no se limita a una representación conceptual, sino que se manifiesta en prácticas educativas concretas que integran identidad, memoria, territorio, comunidad y educación. Este escenario confirma la viabilidad de la teoría emergente y su potencial para orientar procesos formativos coherentes con la cosmovisión y las necesidades del pueblo Zenú.

6.5 Orientaciones para la construcción del entramado pedagógico

Las voces de docentes, mayores y estudiantes confluyen en la necesidad de institucionalizar prácticas que hoy subsisten de manera fragmentaria: la apertura ritual de las jornadas con la palabra de un sabedor; la concepción de aulas-territorio que trasciendan el salón para integrar canales, jagüeyes y huertos medicinales; talleres de oficios y arte —como la tejeduría en caña flecha que funcionen como recursos didácticos; y una cátedra de la memoria que recupere relatos, topónimos y cronologías propias del pueblo Zenú. De este modo, la escuela deja de ser un recinto aislado y se configura como nodo vital del tejido comunitario.

El rol del maestro indígena adquiere un carácter decisivo. Además de generar ambientes de aprendizaje significativos, ejerce liderazgo comunitario y actúa como mediador entre los lenguajes de la escuela y los de la cultura. Su labor implica corresponsabilidad,

adaptabilidad y una comprensión profunda de las dinámicas socioculturales de sus estudiantes. A ello se suma la necesidad de una formación permanente que le permita sistematizar saberes locales, diseñar secuencias didácticas interculturales y evaluar procesos sin descontextualizarlos. Esta formación, acompañada por autoridades propias y por instituciones aliadas, debe favorecer competencias para el trabajo hermenéutico con relatos orales, la documentación de experiencias (bitácoras, archivos sonoros y visuales) y la producción de materiales pedagógicos contextualizados.

Igualmente, resulta indispensable implementar mecanismos de participación que garanticen la presencia efectiva de sabedores, artesanos y familias en la planificación, ejecución y evaluación de las propuestas. Las mesas pedagógicas comunitarias, las mingas evaluativas al cierre de cada ciclo y los acuerdos curriculares con las autoridades tradicionales aseguran que la inclusión de saberes ancestrales no dependa exclusivamente de voluntades individuales, sino que se establezca como política interna de las instituciones de los resguardos.

Finalmente, este entramado requiere salvaguardar su dimensión ética: el respeto a los protocolos culturales, el consentimiento libre, previo e informado para el uso pedagógico de conocimientos sensibles, y el reconocimiento de la propiedad intelectual colectiva del pueblo Zenú. Solo bajo estos principios podrá consolidarse un diálogo genuino de saberes, evitando instrumentalizaciones y asegurando que la memoria ancestral, fuente de conocimiento, espiritualidad y proyecto de vida, se integre de manera sistemática al quehacer educativo.

6.6 Fundamentación epistemológica y pedagógica

El paradigma interpretativo constituye la base epistemológica de esta investigación. Parte de la premisa de que la realidad social no es un hecho objetivo y acabado, sino que se construye desde las experiencias, significados y contextos de quienes la viven. Desde esta perspectiva, se busca comprender los sentidos y percepciones que docentes, directivos y estudiantes otorgan a la inclusión de los saberes ancestrales en el sistema educativo, superando la lógica de cuantificación para adentrarse en la riqueza del mundo vivido (Martínez, 2011).

FIGURA 7 MECES MILENARIOS DE COLORES DEL PUEBLO ZENÚ



N**ota:** registro fotográfico del investigador. estas semillas de colores milenarios resguardan grandes saberes ancestrales del pueblo zenú. de acuerdo con sus tonalidades y propiedades naturales, eran utilizadas dentro de la medicina ancestral para diferentes prácticas curativas, entre ellas tratamientos relacionados con la fertilidad femenina y la desinflamación del colon, reflejando así el profundo conocimiento tradicional sobre la salud y la naturaleza.

Desde esta lógica interpretativa y descolonial, los saberes ancestrales se comprenden no solo como contenidos culturales, sino como prácticas vivas que emergen del territorio y de la relación histórica de las comunidades con la naturaleza. La diversidad de semillas de maíz, conservadas y transmitidas intergeneracionalmente, constituye una expresión concreta de conocimiento situado, donde se entretejen cosmovisión, memoria biocultural y pedagogía propia del pueblo Zenú.

En el marco de este estudio, el paradigma interpretativo permite aproximarse a la cosmovisión, la historia y las prácticas pedagógicas del pueblo Zenú como elementos esenciales para configurar una educación inclusiva y culturalmente pertinente. Esta orientación favorece un análisis situado, respetuoso de los códigos simbólicos y de las dinámicas comunitarias que sustentan el aprendizaje en los resguardos.

Por otra parte, las desigualdades estructurales detectadas muestran que los niños y niñas de los resguardos aún enfrentan barreras profundas que limitan sus aprendizajes. Estas dificultades no solo obedecen a carencias materiales, sino también a la ausencia de un

currículo que dialogue con la memoria ancestral, las prácticas culturales y la cosmovisión Zenú. Estudios sobre educación intercultural (Tubino, 2005; Walsh, 2010) advierten que la exclusión no es únicamente material, sino también simbólica y epistémica. En consecuencia, superar tales inequidades exige transformar el sentido mismo de la educación en los territorios indígenas, integrando la justicia cognitiva y el reconocimiento de los saberes locales como componentes esenciales del derecho a aprender.

En este horizonte emerge la pedagogía propia y comunitaria, inspirada en principios como la minga. Esta concibe el aprendizaje como un proceso relacional, nutrido por los saberes colectivos, la memoria de los mayores y las prácticas culturales que sostienen la vida comunitaria. Dicho enfoque rompe con la visión tradicional de que el conocimiento válido proviene únicamente de los textos o del magisterio, y plantea un modelo en el que los estudiantes construyen aprendizajes en interacción constante con su territorio y su historia.

En la práctica pedagógica, esto significa que los procesos de enseñanza no deben ser percibidos como imposiciones externas, sino como herramientas capaces de adaptarse a las realidades de cada comunidad educativa. Moreno (2022) subraya la importancia de diseñar estrategias que partan de los relatos orales, las prácticas agrícolas y los oficios artesanales, vinculándolos con los contenidos escolares para que los aprendizajes resulten significativos y culturalmente pertinentes. Esta integración demanda, asimismo, una estrategia pedagógica sólida que permita a los docentes articular la enseñanza formal con la vida cotidiana del estudiante indígena, en armonía con la cosmovisión Zenú.

Tabla 10saberes ancestrales zenú

Elemento	Descripción	Propósito
Memoria ancestral	Reconocimiento y transmisión de relatos, rituales y cronologías propias.	Preservar la identidad cultural y fortalecer la historia viva del pueblo Zenú.
Minga de saberes	Encuentro comunitario para compartir conocimientos y experiencias.	Articular escuela, familia y comunidad en procesos de aprendizaje colectivo.
Creatividad pedagógica	Uso de arte, oficios y recursos territoriales como herramientas didácticas.	Favorecer aprendizajes significativos y contextualizados.
Currículo contextualizado	Integración de saberes ancestrales en planes de estudio y evaluación.	Garantizar pertinencia cultural y calidad educativa.
Perspectiva comunitaria del aprendizaje	Participación de sabedores, familias y estudiantes en el diseño y evaluación curricular.	Consolidar la corresponsabilidad y sostenibilidad de la educación propia.

Fuente: Elaboración propia (2026).

6.7 Síntesis de la teoría emergente

La Teoría Emergente de la Minga de Saberes y Raíces Ancestrales configura un horizonte pedagógico descolonial orientado a la pervivencia cultural del pueblo Zenú mediante la integración orgánica entre identidad, territorio, memoria y educación. Esta teoría no se limita a proponer estrategias didácticas, sino que plantea una reconfiguración profunda del sentido de las instituciones educativas en contextos indígenas, al concebirla como espacio de reafirmación cultural, diálogo intercultural y construcción colectiva del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la educación propia se asume como proceso vital que articula la sabiduría ancestral con los desafíos contemporáneos, permitiendo a las nuevas generaciones habitar el mundo desde su identidad sin renunciar a la interacción con otros sistemas de conocimiento. La organización circular del modelo curricular simboliza la continuidad histórica y espiritual del pueblo Zenú, donde pasado, presente y futuro se entrelazan en un mismo proyecto de vida comunitaria.

En consecuencia, esta teoría emergente constituye un aporte al campo de la educación intercultural latinoamericana, al evidenciar que la inclusión de los saberes ancestrales no es un acto complementario, sino un principio estructurante para la construcción de una educación pertinente, justa y culturalmente situada. Su proyección se orienta hacia la

consolidación de políticas educativas que reconozcan la pluralidad epistemológica y garanticen el derecho de los pueblos indígenas a educarse desde sus propios referentes culturales y territoriales.

MOMENTO VII

Reflexiones para continuar el debate

Las reflexiones finales que se presentan a continuación se fundamentan en la teoría emergente desarrollada en el Momento VI, particularmente en la Red Semántica Circular Zenú y en la propuesta pedagógica de la Minga de Saberes y Raíces Ancestrales. Desde esta base, el cierre interpretativo no se plantea como conclusión definitiva, sino como apertura a nuevas posibilidades de construcción educativa desde la cosmovisión del pueblo Zenú

7.1 Cierre interpretativo: la minga de saberes como metáfora final

Como cierre de este proceso investigativo, las reflexiones finales se estructuran a partir de la teoría emergente desarrollada en el Momento VI, especialmente la Red Semántica Circular Zenú y la propuesta pedagógica de la Minga de Saberes y Raíces Ancestrales. Este cierre no se presenta como una conclusión definitiva, sino como una apertura a nuevas posibilidades de construcción educativa desde la cosmovisión del pueblo Zenú.

La minga de saberes se comprende como una categoría pedagógica y descolonial que expresa la construcción colectiva del conocimiento desde la comunidad. En ella confluyen voces, memorias y experiencias que configuran una epistemología relacional, donde el saber se produce de manera situada y compartida.

Desde esta perspectiva, la minga cuestiona las formas verticales de producción del conocimiento y se inscribe en una lógica de reexistencia cultural, en la que los saberes ancestrales adquieren centralidad como fundamento del acto educativo.

Asimismo, este proceso evidencia la emergencia de una desobediencia epistémica que permite la apertura a otros modos de conocer, en diálogo con la crítica a la colonialidad del saber. El territorio se configura como escenario vivo de aprendizaje, donde la educación se articula con la memoria, la espiritualidad y la vida comunitaria.

En este marco, la educación propia se comprende como un proceso de reterritorialización del conocimiento, en el que la escuela se articula con la comunidad y sus formas de transmisión cultural. Finalmente, se consolida una pedagogía dialógica en la que docentes, estudiantes y sabedores co-construyen el conocimiento desde la experiencia compartida.

7.2 Proyecciones y recomendaciones del proceso investigativo

Las proyecciones derivadas de esta investigación se orientan hacia la consolidación de una educación indígena situada, que supere modelos homogéneos y descontextualizados. Esto implica comprender la educación no como adaptación, sino como transformación profunda de sus fundamentos pedagógicos y culturales.

En primer lugar, se plantea el fortalecimiento del currículo desde la cosmovisión Zenú, integrando los saberes ancestrales como eje estructurante del proceso educativo. El currículo se entiende como una construcción viva, articulada con el territorio, la memoria y la vida comunitaria.

En segundo lugar, se reconoce la formación docente como un proceso continuo de carácter cultural y político, orientado a la mediación intercultural y al diálogo de saberes. El docente asume un rol de facilitador de procesos educativos situados en articulación con la comunidad.

Asimismo, se plantea la necesidad de fortalecer la protección y continuidad de los saberes ancestrales mediante procesos éticos de documentación y transmisión intergeneracional, garantizando su salvaguarda cultural.

De igual manera, se recomienda impulsar investigaciones que desarrollen metodologías educativas propias basadas en la oralidad, la espiritualidad, la agroecología y el trabajo comunitario como formas legítimas de producción de conocimiento.

Finalmente, se destaca la importancia de fortalecer la participación comunitaria e intergeneracional, así como la articulación con redes de educación indígena a nivel nacional e internacional, orientadas al intercambio de experiencias y al fortalecimiento de la educación propia.

7.3 Consideraciones finales: alcances de la investigación

Este estudio evidencia que la incorporación de los saberes ancestrales en la educación indígena constituye un proceso epistémico y político que transforma las formas de comprender la escuela y el aprendizaje en contextos territoriales.

Los hallazgos muestran que los saberes Zenú fortalecen la identidad cultural y la autoestima comunitaria, al tiempo que permiten construir una pedagogía más pertinente y contextualizada. En este sentido, la escuela se reconfigura como un espacio de diálogo entre diversas formas de conocimiento.

Desde el punto de vista académico, la investigación aporta a los campos de la educación propia, la interculturalidad crítica y la pedagogía descolonial, mediante un enfoque fenomenológico-hermenéutico que permite interpretar las experiencias educativas desde los sentidos de los actores sociales.

En su dimensión pedagógica, el estudio ofrece elementos para la construcción de currículos situados y prácticas educativas coherentes con la cosmovisión Zenú, fortaleciendo la relación entre educación, territorio e identidad cultural.

7.4 Reflexividad en torno a los hallazgos

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que la educación indígena en el contexto Zenú se configura como un campo de tensiones, resignificaciones y posibilidades pedagógicas, donde confluyen prácticas escolares institucionalizadas y formas propias de producción de conocimiento arraigadas en el territorio. En relación con la pregunta central de investigación, se evidencia que la inclusión de los saberes ancestrales no constituye un acto complementario dentro del currículo, sino una condición fundamental para la construcción de una educación pertinente, situada y culturalmente coherente.

En cuanto a los propósitos específicos, los resultados permiten comprender que los procesos educativos analizados avanzan hacia una reconfiguración progresiva de la escuela como espacio de diálogo intercultural, en el que los saberes del pueblo Zenú adquieren un lugar legítimo dentro de la formación de los estudiantes. Esta integración no se limita a la transmisión de contenidos culturales, sino que implica transformaciones en las formas de enseñar, aprender y relacionarse con el conocimiento.

Asimismo, se evidencia que las prácticas pedagógicas emergentes en las instituciones estudiadas fortalecen la relación entre escuela y territorio, permitiendo que el aprendizaje trascienda el aula y se vincule con escenarios comunitarios, simbólicos y productivos propios de la cultura Zenú. Este hallazgo responde a la necesidad de una educación contextualizada que reconozca la vida comunitaria como fuente legítima de conocimiento.

De igual manera, los resultados muestran que el rol del docente se reconfigura como mediador cultural, lo que implica una transformación en su función pedagógica tradicional.

El docente no solo transmite contenidos, sino que articula saberes escolares y saberes ancestrales, facilitando procesos de construcción colectiva del conocimiento en articulación con la comunidad.

Finalmente, los hallazgos evidencian que la educación indígena, tal como se expresa en las instituciones estudiadas, se orienta hacia la consolidación de procesos formativos que fortalecen la identidad cultural, la memoria colectiva y la continuidad de los saberes ancestrales, reafirmando así su carácter como proyecto educativo situado.

En síntesis, los resultados de la investigación responden a los propósitos planteados al demostrar que la inclusión de los saberes ancestrales en la educación indígena no solo es posible, sino necesaria para la construcción de una escuela pertinente, coherente con el territorio y comprometida con la preservación y dinamización de la cultura Zenú.

7.5 Aportes de la pedagogía descolonial

La pedagogía descolonial se configura como un horizonte teórico y político que permite repensar la educación indígena desde la pluralidad de saberes y la crítica a la modernidad/colonialidad. Desde los aportes de Walsh, Quijano, Mignolo y De Sousa Santos, se comprende que la escuela ha funcionado como un dispositivo de reproducción de lógicas monoculturales. Sin embargo, en el contexto Zenú, esta puede resignificarse como un espacio de producción de conocimiento situado.

Uno de los principales aportes de este enfoque es la ruptura con el monoculturalismo educativo, reconociendo la racionalidad propia de los saberes ancestrales como fundamento del proceso formativo. Otro aporte fundamental es la construcción de ecologías de saberes, donde múltiples formas de conocimiento coexisten en condiciones de horizontalidad y reconocimiento mutuo.

Asimismo, se destaca la centralidad del territorio como espacio epistemológico, donde la memoria, la espiritualidad y la identidad se articulan en la producción de sentido educativo.

Finalmente, la pedagogía descolonial posibilita procesos de reexistencia y desobediencia epistémica, que permiten la emergencia de otras formas de habitar y construir la escuela desde la experiencia cultural del pueblo Zenú.

7.6 Proyecciones para la educación indígena

Las proyecciones de este estudio plantean la necesidad de transformar estructuralmente la educación indígena, superando enfoques centrados únicamente en la inclusión de contenidos culturales. El currículo debe comprenderse como una construcción

territorial viva, en la que convergen prácticas agrícolas, artesanales, espirituales y comunitarias, articuladas como expresiones integrales de la cultura.

La educación indígena se concibe como un proceso comunitario y político, en el que participan activamente la escuela, la familia y los portadores de saberes ancestrales. Asimismo, se requiere resignificar las dinámicas institucionales, incluyendo la evaluación, la gestión y la convivencia, desde una lógica culturalmente situada y respetuosa de la cosmovisión del pueblo Zenú.

De igual forma, se hace necesario fortalecer la transmisión intergeneracional de los saberes ancestrales, mediante procesos educativos que articulen escuela y comunidad. Finalmente, se recomienda el fortalecimiento de redes de cooperación entre comunidades indígenas, instituciones educativas y organizaciones sociales, orientadas al intercambio de experiencias y al fortalecimiento de la educación propia.

7.7 Cierre hermenéutico final

Como toda investigación social en permanente construcción, puede afirmarse que este estudio se configura como parte de las dinámicas socioculturales y espirituales que alimentan y fortalecen la investigación social continua. Más aún, si se considera que la génesis de la presente investigación se encuentra profundamente articulada con el mundo indígena y la cosmovisión ancestral del pueblo Zenú, desde donde emergen saberes, prácticas y sentidos que enriquecen la comprensión de la realidad educativa y cultural de los territorios.

Por ende en este estudio no pretende ofrecer conclusiones definitivas, sino abrir horizontes de interpretación sobre la educación indígena desde una perspectiva hermenéutico-fenomenológica.

En coherencia con los propósitos de la investigación, los hallazgos evidencian la necesidad de resignificar la escuela, el currículo y las prácticas pedagógicas desde el territorio, los saberes ancestrales y la participación comunitaria. Los resultados permiten comprender la educación indígena como un proceso en permanente construcción, donde confluyen saberes ancestrales y conocimientos escolares en un diálogo epistémico situado.

La escuela se reconfigura, así como un espacio de encuentro intercultural y producción colectiva de conocimiento, donde aprender implica procesos éticos, culturales y comunitarios. En este marco, la educación indígena se afirma como un acto de reconocimiento de los pueblos originarios como sujetos epistémicos.

Finalmente, este estudio constituye una invitación a mantener abierto el proceso interpretativo y a continuar construyendo una educación indígena viva, situada y en permanente devenir.

Bibliografía

Arias, O. (2014). *Pueblos indígenas por la reivindicación de su derecho a la tierra ancestral* [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional USTA. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/817/pueblos%20indigenas%20por%20la%20reinvindicacion%20de%20su%20derecho%20a%20la%20tierra%20ancestral.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anyaegbunam, C., Mefalopulos, P., & Moetsabi, T. (2008). Manual: Diagnóstico participativo de comunicación rural. Comenzando con la gente (2.ª ed.). Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).

Berkes, F. (2008). Ecología Sagrada. Disponible en: file:///C:/Users/WORK-PC/Downloads/9780203928950_previewpdf.pdf.

Boaventura de Sousa Santos. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.

Rondón, A., Delgado, E. y Suárez, Z. (2002). Referencial metodológico para la aplicación del diagnóstico rural participativo: Un paradigma alternativo útil en la investigación agrícola (Serie B, N.º 3). Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas (INIA), Centro Nacional de Investigaciones Agropecuarias.

Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú. (2013). Trenzando nuestra educación desde lo trasegado y lo construido: Lineamientos preliminares para el Proyecto Educativo Zenú. Resguardo Indígena Zenú de San Andrés de Sotavento, Córdoba – Sucre.

Caro, J. C. (2005). *Educación indígena y pedagogías propias en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-379705_recurso_10.pdf

Camargo, L. (2023). Saberes etnoambientales y educación intercultural en la comunidad indígena zenú del alto San Jorge. Recuperado de https://repositorio.uniatlantico.edu.co/handle/20.500.12834/1241

CEPAL. (2021). *Los pueblos afrodescendientes y la matriz estructural de desigualdad en América Latina y el Caribe*.

CLACSO. (2020). *Pensar América*.

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Gaceta Constitucional.

Serpa, J. (2000). Título real del libro o artículo. Editorial o institución.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). Censo 2005, Revista El Línea, Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf

De Alba, M., et al. (2019). Una mirada al proyecto etnoeducativo, en base a la experiencia de algunos etnodocentes del territorio colombiano, sirviendo de apoyo en las prácticas de los licenciados en educación infantil. Recuperado de https://redcol.minciencias.gov.co/Record/UNAB2_4ead861cc769145415331914b3ae7cb

De Sousa Santos, B. (2018). *La difícil democracia: Una mirada desde las Epistemologías del Sur*.

Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Ediciones UNAULA

Escobedo, H. (1996). ¿El constructivismo está de moda? Revista Educación y Cultura, 42, 17-26. Recuperado de https://catalogo.cenda.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=7489

Esteban, L. (2024). El campo minado del sistema hacendatario: encrucijadas de la autoridad terrateniente y el rol histórico de las comunidades campesinas indígenas. El caso de Columbe Grande-Llinllín, 1950-199. Repositorio digital FLACSO Andes. Recuperado de https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/21122

Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267/615

Gadamer, H.-G. (1975). Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Editorial Sígueme.

Gabriel, R. (2016). Diversidad biocultural: innovando en investigación para la conservación. Revista Científicas de América Latina. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3190/319049262012.pdf

Gabriel, S. (2016). Cultura y naturaleza: Un enfoque biocultural de los pueblos indígenas. Editorial Universitaria

García, W., et al. (2022). Diversidad cultural, multiculturalismo y nuevos paradigmas de la educación pública en Colombia. Recuperado de file:///C:/Users/WORK-PC/Downloads/0805diversidadculturalimpresionfinal.pdf

Gallego, R. (1996). Discurso sobre constructivismo. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio. Recuperado de https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/discurso-sobre-constructivismo

Galvarro, S. (2022). La comunidad indígena-campesina en los Andes: continuidades y cambios en el siglo XX. FLACSO. Recuperado de https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/18559

Guzmán, J. (2023). Conservación de los saberes ancestrales en la cátedra de emprendimiento a través de la implementación de proyectos pedagógicos productivos con estudiantes de la etnia Pijao de la Institución Educativa Técnica de Coyaima y Ortega – Tolima. Repositorio UMECID. Disponible en file:///d:/documents/niveles%20de%20estudios/doctorado/teorias%20correlacionadas,%20para%20antecedentes/4)%20colombia%20tesis%20doctoral%20sobre%20saberes%20ancestrales.pdf

Guerrero, Y. (2021). La estructura contemporánea del acto lectoescritor en la construcción de los saberes. Repositorio UPEL. Recuperado de https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/262

Gurdián, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Recuperado de https://ice.ua.es/it/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf

Gómez, L., & Rodríguez, P. (2021). Educación propia e interculturalidad en Colombia: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, *81*(1), 45–68.

Obando Obando, J. C. (2020). La minga: un instrumento vivo para el desarrollo comunitario. Revista de Sociología, 1(25), 97–117. Universidad de Nariño. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/revsoci/article/view/3520

Hall, S., et al. (2014). Legados y apropiaciones / Aymará Barés [Revista en línea]. Recuperado de

https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14637/1/StuartHallDesdeElSur.pdf

Hall, S. (2014). Identidad cultural en la posmodernidad (9.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Hidalgo, I. (2024). La vida cotidiana en Maracay a través de elementos socioculturales y económicos: Una mirada en el tiempo. Repositorio UPEL. Recuperado de https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/td/article/view/1351

Homi, K., et al. (1994). Cultura libre. Hecho el depósito que marca la ley 11.723. Impreso en Argentina. Recuperado de https://asodea.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/09/bhabha-homi-el-lugar-de-la-cultura.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2015). Metodología de la investigación. McGraw Hill.

Hurtado, J. (2010). Metodología de la Investigación Holística. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Quirón Ediciones SA Colombia.

Husserl, E. (1931). Meditaciones cartesianas: Introducción a la fenomenología trascendental. Philosophia Verlag.

Krainer, A. (2012) Interculturalidad: Un acercamiento desde la investigación. Disponible en: https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/52448.pdf

Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214, 8 de febrero de 1994.

Restrepo, E., Moncayo, V., et al. (2010). Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Universidad del Cauca.

Tuhiwai Smith, L. (2016). Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples (2nd ed.). Zed Books.

UNESCO. (2019a). La pertinencia educativa en contextos interculturales. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2019b). Patrimonio cultural inmaterial y educación para el desarrollo sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Márquez, M. (2023). *Agroculturalidad, biopatrimonio y semillas en los Andes venezolanos: Etnografía del patrimonio biocultural de la cordillera de Mérida.* Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes / Ediciones Dabánatà.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf [Consultado septiembre 16, 2024].

Ministerio de Cultura. (2023). *Informe sobre patrimonio cultural inmaterial en la Región Caribe*. Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia.

Montaño Flórez, G. J. (2023). *Saberes ancestrales y educación propia en el pueblo Zenú*. Manuscrito inédito.

Morales, B. (2023). Hacia una hermenéutica de la etnoeducación afrocolombiana desde la tradición oral: Reflexión epistemológica sobre las competencias comunicativas. Repositorio UMECID. Recuperado de https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/b3e0c4ec-a051-4ef3-97e7-72588742adcb

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Recuperado de https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf

Mullo, E. (2008). La diversidad cultural y su impacto en el turismo comunitario de la región Andina. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6997154

PNDE. (2016-2026). Plan Decenal de Educación de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Paredes Villota, L. J., & Ruiz Acosta, Y. C. (2009). *La minga: herramienta de trabajo comunitario para la gerencia social desde el sur de Colombia* (Tesis de pregrado). Universidad de Nariño. https://sired.udenar.edu.co/10839/

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2016). Panorama general Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Recuperado de https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2016spoverviewweb.pdf

Ricoeur, P. (1981). Hermeneutics and the human sciences. Cambridge University Press.

Schutz, A., & Luckmann, T. (2001). Las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu Editores.

Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2ª ed., pp. 189–213). Sage.

Spradley, J. P. (2017). El método de James Spr

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Ed

SÍNTESIS CURRICULAR

Autor

Guido José Montaño Flórez, médico veterinario zootecnista egresado de la Universidad de Córdoba y magíster en Administración y Planificación Educativa por la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT). Es doctorando en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Caracas, con defensa de tesis realizada y proceso de grado en curso. Se desempeña como docente de Ciencias Agropecuarias en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales (INTECAVI), ubicada en el municipio de Tuchín, Córdoba, territorio ancestral del pueblo indígena Zenú. Cuenta con experiencia en educación rural, formación agropecuaria y desarrollo de propuestas pedagógicas fundamentadas en el aprendizaje práctico y la relación entre escuela, comunidad y territorio. En su ejercicio docente, promueve el reconocimiento de los saberes ancestrales, la memoria colectiva y la identidad cultural como elementos esenciales para el fortalecimiento de una educación propia e intercultural. Es autor de la investigación doctoral titulada *Postulados teóricos pedagógicos para la inclusión de los saberes ancestrales en el sistema educativo de los pueblos indígenas colombianos*, orientada a la construcción de fundamentos pedagógicos que contribuyan al resguardo, la protección y la continuidad del acervo cultural ancestral. Su interés investigativo se centra en el diálogo entre los conocimientos científicos y los saberes originarios, la valoración de las prácticas culturales y la construcción de propuestas educativas culturalmente pertinentes que contribuyan al reconocimiento de la diversidad y al fortalecimiento de la identidad de las nuevas generaciones.

SÍNTESIS CURRICULAR

Tutora

Dra. Noemí Frías Durán, académica e investigadora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas en 1975, con título de Doctora obtenido en 2011 y estudios posdoctorales culminados en 2019. Se desempeña como jefa del Departamento de Geografía e Historia del

Instituto Pedagógico de Caracas y coordinadora del Centro de Investigaciones Culturales «Mariano Picón Salas» (CIMAPISA). Su trayectoria incluye la participación en el diseño del Currículo Básico Nacional de Educación Primaria, en el área de Ciencias Sociales (1997-1999), así como aportes a la Colección Bicentenario en Geografía, Historia y Ciudadanía para educación primaria y secundaria. También ha ejercido como asesora nacional en estas áreas en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM). Cuenta con amplia experiencia en la formación de investigadores de cuarto y quinto nivel, y registra la tutoría de más de 75 trabajos de grado: 30 doctorales, 25 de maestría y 20 de especialización. Su producción científica comprende estudios de microhistoria local, especialmente sobre La Pastora, y trabajos sobre el Caribe, las migraciones, las resistencias culturales y la diáspora Warao, con colaboración académica de universidades brasileñas de Curitiba, Pelotas y Boa Vista. Entre sus reconocimientos figuran distinciones municipales de investigación (1995, 2001 y 2011), el Premio Nacional de Historia (2022), el nombramiento como Maestra Honoraria por la Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE) en 2023 y las órdenes universitarias Alfredo Smith, en segunda y primera clase, otorgadas por la UPEL, Instituto Pedagógico de Caracas