



<https://doi.org/10.25115/riem.v15i1.10339>

ISSN: 2173-1950

Identidad y resistencia: La educación propia en escenarios de conflicto en territorios Indígenas del Cauca, Colombia.

Iris Páez Cruz¹, Natalia del Pino-Brunet ²

Resumen: La educación propia en Colombia ha sido una pieza clave tanto en la promoción de la diversidad cultural como en el reconocimiento institucional de otras identidades y educaciones en el territorio. La implementación de la etnoeducación en Colombia respondió a la demanda de las comunidades indígenas, quienes reclamaban una educación contextualizada que reflejara sus cosmovisiones, valores y tradiciones culturales, lo que impulsó el desarrollo de la educación propia. No obstante, la práctica de la educación propia enfrenta numerosos conflictos y escenarios, ya que, los territorios indígenas del Cauca han sido escenarios de tensiones históricas vinculadas a disputas territoriales y recursos naturales. Estos conflictos han afectado al Sistema Educativo Indígena Propio, generando desafíos en su consolidación y perduración, ya que las escuelas han debido adaptarse a las necesidades educativas mientras enfrentan violencia, desplazamiento y la presencia de actores armados. El artículo analiza el papel de la educación propia en comunidades indígenas del Cauca (Colombia) como estrategia de resistencia cultural, reconstrucción de memorias colectivas y ejercicio de autonomía en contextos de conflicto armado. A través de una aproximación etnográfica con observación participante y revisión documental, se exploran los sentidos atribuidos a la educación desde las voces comunitarias, considerando su relación con la identidad, el territorio y los procesos de autodeterminación pedagógica. El objetivo es examinar cómo la educación propia ha contribuido al fortalecimiento de la identidad cultural y a la construcción de estrategias comunitarias de resistencia frente al conflicto armado en el Cauca. Se concluye que es esencial reconocer la diversidad cultural como un activo en la

¹ Universidad de Cádiz, España. Correo electrónico: iris.paez@uca.es

² Universidad de La Laguna. Correo electrónico: ndelpino@ull.edu.es

educación, adaptando currículos para reflejar esta diversidad, incorporar perspectivas indígenas y abordar las realidades conflictivas de los territorios.

Palabras Clave: Etnoeducación, educación propia, comunidades indígenas, Colombia.

Identity and Resistance: Indigenous Education in Contexts of Conflict in the Territories of the Cauca Region, Colombia

Abstract: Indigenous education in Colombia has been a fundamental element both in promoting cultural diversity and in the institutional recognition of other identities and educational systems within the territory. The implementation of ethnoeducation in Colombia responded to the demands of indigenous communities, who called for a contextualized education that reflected their worldviews, values, and cultural traditions, thereby fostering the development of Indigenous education. However, the practice of Indigenous education faces numerous conflicts and challenges, as the indigenous territories of Cauca have historically been sites of tensions linked to territorial disputes and natural resources. These conflicts have impacted the Indigenous Education System, generating obstacles in its consolidation and sustainability, since schools have had to adapt to educational needs while confronting violence, displacement, and the presence of armed actors. This article analyzes the role of Indigenous education in the communities of Cauca (Colombia) as a strategy of cultural resistance, collective memory reconstruction, and exercise of autonomy in contexts of armed conflict. Through an ethnographic approach combining participant observation and documentary review, the meanings attributed to education from community voices are explored, considering its relationship with identity, territory, and processes of pedagogical self-determination. The aim is to examine how Indigenous education has contributed to strengthening cultural identity and constructing community strategies of resistance against armed conflict in Cauca. It concludes that recognizing cultural diversity as an asset in education is essential, adapting curricula to reflect this diversity, incorporating Indigenous perspectives, and addressing the conflictual realities of the territories.

Keywords: Ethno-education, Indigenous education, Indigenous communities, Colombia.

1. Introducción

El territorio colombiano se caracteriza por una enorme diversidad geográfica, cultural y étnica. A lo largo de su historia, el país ha enfrentado desafíos relacionados con la violencia, el conflicto armado y la marginalización de diversos territorios y comunidades, entre ellas las indígenas. A pesar de los constantes episodios de violencia que han marcado varias regiones del país, como el Cauca, estas comunidades han demostrado una notable capacidad para sobreponerse a las adversidades. El Cauca, una de las regiones más afectadas por el conflicto armado, es también un espacio de resistencia y de preservación cultural para comunidades indígenas como los misak, yanacona, toloro y los nasa, quienes han sostenido una lucha histórica por el reconocimiento de sus derechos, sus territorios y su autonomía. Esta lucha ha sido especialmente significativa en el ámbito educativo, donde las comunidades indígenas han buscado la construcción de un sistema educativo que refleje y promueva sus cosmovisiones, tradiciones y formas de vida.

Así, dentro de este contexto, la educación se erige como un derecho ancestral fundamental para las comunidades indígenas, desempeñando un papel crucial en la preservación y fortalecimiento de sus conocimientos, normas y creencias. A través de la educación propia, estos pueblos no solo buscan transmitir saberes tradicionales, sino también integrarlos en una estructura educativa que fomente el respeto por la diversidad cultural y garantice la supervivencia de sus lenguas y costumbres. Enfrentando contextos de violencia estructural y desplazamiento, las comunidades indígenas han encontrado en la educación una herramienta de resistencia que les ha permitido construir puentes de diálogo con la sociedad mayoritaria, exigiendo un reconocimiento pleno de sus derechos y la creación de un sistema educativo más inclusivo y respetuoso de las diferencias culturales, al tiempo que fortalecen su identidad cultural.

De esta manera, el presente artículo tiene como principal objetivo analizar cómo la educación propia ha fortalecido la identidad cultural de las comunidades indígenas del Cauca, considerando el impacto de los conflictos armados en el desarrollo de sus sistemas educativos. Además, busca comprender los retos y oportunidades que enfrentan estas comunidades para consolidar un modelo educativo que articule sus saberes ancestrales con los desafíos del contexto actual.

La finalidad del estudio se centra en contribuir al reconocimiento de la diversidad cultural como un valor fundamental en la construcción de políticas educativas inclusivas que promuevan la justicia social, la equidad y el respeto por las identidades indígenas. Asimismo, se aspira a visibilizar la relevancia de los sistemas educativos propios como

herramientas no solo de preservación cultural, sino también de transformación social, capaces de responder a los complejos escenarios de violencia y exclusión que atraviesan estas comunidades. En última instancia, el estudio pretende aportar a un diálogo más amplio sobre el papel de la educación como vehículo para el fortalecimiento de las autonomías indígenas y el establecimiento de relaciones interculturales basadas en el reconocimiento mutuo.

2. Marco teórico

La educación propia constituye una expresión vital de la autonomía y soberanía pedagógica de los pueblos indígenas en Colombia, siendo un componente esencial para la reconstrucción de sus identidades, la revitalización de sus lenguas, y la defensa de sus territorios. Este modelo educativo surge desde y para las comunidades, en diálogo crítico con el Estado y otros actores, y representa un ejercicio de autodeterminación que desafía los paradigmas hegemónicos de la educación formal (Molina & Tabares, 2014). Su estudio permite comprender no solo las formas específicas en que los pueblos indígenas resisten y proponen alternativas educativas, sino también los retos y tensiones que atraviesan en contextos de conflicto y posconflicto.

Desde esta perspectiva, la identidad cultural no se concibe como una esencia fija o una categoría cerrada, sino como un proceso dinámico de construcción colectiva, profundamente anclado en la memoria, los saberes comunitarios, las prácticas territoriales y las formas de vida compartidas (Walsh, 2005; Fayad, 2021a). La identidad se convierte así en un campo de disputa simbólica, donde los pueblos indígenas reafirman su pertenencia frente a procesos estructurales de homogeneización, racismo y colonialismo interno. En este marco, la educación propia actúa como un espacio privilegiado para sostener la continuidad histórica, fortalecer los vínculos comunitarios y proyectar formas de futuro desde la diferencia cultural.

Entender la educación propia implica, por tanto, revisar las contribuciones de autoras y autores que han analizado cómo estas prácticas educativas se desarrollan, se tensionan y se transforman en escenarios marcados por la desigualdad estructural, la guerra prolongada y las demandas de autonomía. Este enfoque obliga a situar los saberes indígenas no como objetos de estudio, sino como epistemologías vivas que orientan propuestas educativas ancladas en el territorio, la lengua y la reciprocidad. Así, se vuelve necesario dialogar críticamente con investigaciones que dan cuenta de los impactos del conflicto armado sobre los procesos formativos, las condiciones escolares y la experiencia educativa en zonas rurales e indígenas.

Comprender esta dimensión política y territorial de la educación propia exige atender a los contextos de desigualdad estructural y conflicto armado que han moldeado históricamente la experiencia educativa de muchas comunidades indígenas. Las escuelas, lejos de ser espacios neutros, han sido blanco de violencias directas, presiones cruzadas y procesos de fragmentación comunitaria. En este marco, estudios como el de Cuesta y Cabra (2021) resultan fundamentales, al documentar cómo el conflicto armado colombiano ha impactado profundamente a las escuelas rurales —y en especial a las indígenas— a través de afectaciones tanto contingentes como sistemáticas. A partir del análisis de 38 noticias periodísticas, los autores muestran cómo el abandono estatal y la ubicación geográfica de estas escuelas las convierte en territorios vulnerables, facilitando fenómenos como el reclutamiento forzado o la desertión. Esta realidad evidencia la urgencia de repensar la educación desde las voces y necesidades de quienes habitan territorios en disputa, donde enseñar y aprender se convierte en un acto de resistencia.

A su vez, la necesidad de una transformación estructural del modelo educativo ha sido señalada por autoras como Pérez (2014), quien subraya que no basta con responder a las emergencias derivadas del conflicto: se requiere una pedagogía que apueste por la construcción de paz y la justicia territorial. En esa dirección, diversas investigaciones han resaltado la importancia del diálogo intercultural y la participación comunitaria en la definición de contenidos, lenguas y metodologías educativas. Los trabajos de Fayad (2020, 2021a, 2021b) destacan el desarrollo de materiales pedagógicos contextualizados y la incorporación de saberes tradicionales como elementos centrales para fortalecer la pertinencia y legitimidad de la educación en contextos indígenas.

Por otra parte, Osorio (2017) aporta una mirada política al proceso de autonomía indígena en Colombia, identificando cómo el reconocimiento constitucional de los derechos colectivos ha habilitado formas propias de gobierno educativo que, si bien tensionan las lógicas estatales, también abren caminos hacia una democracia más plural y arraigada. Estos aportes permiten comprender la educación propia no sólo como un modelo pedagógico alternativo, sino como parte de un proyecto político mayor que articula resistencia cultural, defensa territorial y ejercicio del derecho colectivo a educar desde la diferencia.

En este sentido, la noción de educación propia, tal como ha sido desarrollada por los pueblos indígenas en Colombia, implica la creación de sistemas educativos gestionados autónomamente, con base en sus cosmovisiones, estructuras organizativas y necesidades territoriales. A diferencia de modelos como la etnoeducación o la educación intercultural bilingüe (EIB), en los cuales el Estado conserva un rol central en la definición de

lineamientos curriculares (Calvo & García, 2013), la educación propia se sostiene en el autogobierno y en la soberanía epistémica de los pueblos (Castillo, 2008). Aunque existen experiencias internacionales que reconocen diversas formas de autonomía educativa —como en Brasil, Canadá o Nueva Zelanda—, los marcos normativos y grados de implementación son variables (Dávila, 2013; RCAP, 1996; Sarmento, 2011). En el caso colombiano, el énfasis recae en vincular la educación con los procesos organizativos comunitarios y los proyectos de defensa de la vida, el territorio y la memoria (Trejos, 2017; Romero, 2016).

A partir de esta mirada, se propone una tabla comparativa que sintetiza los principales modelos educativos orientados a pueblos indígenas y otros grupos étnicos. Este ejercicio busca delimitar con mayor precisión las características, alcances y niveles de autogestión que configuran cada enfoque, evidenciando la riqueza y complejidad de las propuestas pedagógicas emergentes desde la diversidad cultural (López & Küper, 1999; Essomba, 2019). Lejos de tratarse de categorías fijas, los términos aquí presentados dialogan con prácticas múltiples, en constante movimiento, que reconfiguran las relaciones entre educación, identidad y poder (Espina, 2014; Silva, 2019; Torres, 2012). Todo ello en consonancia con los principios del Convenio 169 de la OIT, que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a definir los contenidos y modalidades de su educación (OIT, 2014).

Tabla 1. Tabla comparativa de conceptos

Concepto	País	Características principales	Actores clave y propósito
Educación propia	Colombia (muy prominente), en menor medida otros países andinos.	Modelo educativo construido desde las comunidades indígenas, sustentado en su cosmovisión, lengua, territorio y organización. Es diseñada, gestionada y controlada autónomamente por los pueblos indígenas (y, en algunos casos, comunidades afrodescendientes), con el propósito de fortalecer su	Pueblos indígenas y sus autoridades; organizaciones indígenas; comunidades. Busca la pervivencia y fortalecimiento integral del pueblo (Romero, 2016).

		identidad cultural y territorial.	
Etnoeducación	Colombia (término oficial y legal), también usado en algunos contextos de América Latina como Perú y Ecuador.	Proceso educativo que reconoce la diversidad étnica y cultural del país, buscando que los miembros de los grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, raizales, rom) reciban una educación que se ajuste a sus características, necesidades y aspiraciones (Calvo & García, 2013; Castillo, 2008).	Estado (políticas públicas); comunidades étnicas (participación en el diseño); educadores. Se enfoca en la adaptación del sistema educativo nacional.
Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	Perú, Bolivia, Ecuador, México, gran parte de América Latina.	Modalidad educativa que garantiza el derecho de los pueblos indígenas a ser educados en su lengua materna y en respeto a su cultura, promoviendo al mismo tiempo el diálogo y conocimiento entre culturas —nacional y universal. Sistemas diseñados y gestionados por los propios pueblos indígenas para preservar sus lenguas, saberes ancestrales y cosmovisiones, fomentando la interculturalidad con el sistema educativo nacional. Sus bases se remontan a experiencias desarrolladas en América Latina desde los años 90, orientadas al reconocimiento de las lenguas indígenas en los sistemas escolares (Amadio & López, 1993).	Estado (a través de ministerios de educación); instituciones educativas; pueblos indígenas. Busca la inclusión y equidad dentro del sistema educativo nacional.
Educación	Canadá (First	Término más genérico que	Gobiernos

Diferenciada o Específica	Nations Education), Australia (Indigenous Education), Nueva Zelanda (Māori medium education) y otros países con poblaciones indígenas/ori ginarias.	puede referirse a programas o enfoques educativos adaptados a las necesidades particulares de un grupo (sea por razones culturales, lingüísticas, geográficas o de discapacidad), buscando una mayor equidad (Dávila, 2013 y Sarmiento, 2011).	nacionales/regionales; comunidades; organizaciones específicas. A menudo busca integrar a los estudiantes en el sistema educativo general con apoyos.
Educación Autónoma	Movimientos sociales (ej. Zapatistas en México), escuelas alternativas en diversos países.	Enfoques educativos desarrollados fuera de la institucionalidad estatal, generalmente impulsados por las comunidades o grupos mismos, que buscan plena independencia en su diseño pedagógico y contenidos. En espíritu, puede coincidir con la educación propia (Silva-Montes, 2019; Espina-Diez, 2014; Torres, 2012; Pérez-Luna & Sánchez-Carreño, 2005).	Colectivos, movimientos sociales, comunidades organizadas. Su propósito es construir una alternativa integral al sistema establecido.

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos

Cabe señalar que los términos incluidos en la tabla tienen un carácter orientativo y no deben entenderse como categorías cerradas ni homogéneas. Su uso y significado pueden variar según los contextos históricos, políticos y territoriales de cada país o comunidad. En muchos casos, las denominaciones responden tanto a formulaciones institucionales como a apropiaciones comunitarias diversas, lo que implica que ciertos conceptos pueden superponerse, transformarse o no ser utilizados en determinadas regiones, aun cuando las prácticas educativas que describen estén presentes.

En este sentido, diversos estudios han señalado que los modelos educativos contruidos desde el conocimiento y las prácticas culturales de los pueblos indígenas no solo preservan saberes ancestrales, sino que inciden directamente en el desarrollo

integral del alumnado. La integración de la lengua materna, el vínculo con el territorio, la transmisión oral intergeneracional y el aprendizaje colectivo fortalecen habilidades cognitivas, sociales y afectivas que suelen ser invisibilizadas por los modelos escolares convencionales (Banks, 2001; Fayad, 2021a). El reconocimiento de la identidad como un eje estructurante del currículo contribuye al desarrollo de una autoestima positiva, al sentido de pertenencia y a la capacidad de agencia de las y los estudiantes, quienes se reconocen no como sujetos receptores de conocimiento, sino como portadores activos de un proyecto colectivo. Esta perspectiva, alineada con enfoques de justicia curricular y pedagogías decoloniales, permite que el aprendizaje no se limite a la adaptación a la lógica del sistema escolar, sino que se configure como una herramienta para el arraigo, la resistencia simbólica y la transformación de las condiciones estructurales que han afectado históricamente a estas comunidades. De ahí que el desarrollo del alumnado en contextos de educación propia no pueda entenderse únicamente en función de logros académicos, sino como parte de un proceso más amplio de afirmación cultural, reconstrucción territorial y fortalecimiento de sus derechos colectivos.

Es importante destacar que, a lo largo del continente americano, los pueblos indígenas han recorrido un camino marcado por el reconocimiento tardío, la exclusión persistente y la resistencia constante. Países como Canadá, Venezuela, Colombia y Ecuador han adoptado marcos legales que reconocen la diversidad cultural y lingüística de sus poblaciones originarias. Sin embargo, en todos los casos, el reconocimiento simbólico no ha sido suficiente para superar las formas de injusticia estructural que enfrentan estos pueblos.

En el caso de Canadá, a pesar de que el país se declaró oficialmente multicultural con la promulgación de la Canadian Multiculturalism Act en 1985, las políticas públicas no han logrado transformar las condiciones estructurales que afectan a las comunidades indígenas. En particular, las mujeres indígenas en contextos urbanos continúan siendo víctimas de múltiples formas de subordinación, tanto económica como social y cultural. Dávila (2013) señala que el enfoque meramente identitario de las políticas multiculturales ha sido insuficiente. Retomando las tesis de Fraser (2003), la autora propone una mirada bidimensional que contemple no sólo el reconocimiento, sino también la redistribución como vías hacia la justicia social. Esta crítica pone en evidencia que el reconocimiento de la identidad cultural no puede desvincularse de la transformación de las estructuras que generan desigualdad.

En contraste, Venezuela ha mostrado avances en términos de reconocimiento educativo y lingüístico. Según Bondarenko-Pisemskaya (2015), desde mediados del siglo

XX se han implementado políticas como el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, el cual plantea la enseñanza en la lengua materna indígena y en español. No obstante, los procesos de transculturación y aculturación han dejado profundas huellas. A pesar de la existencia de 36 pueblos indígenas principales y otros 19 grupos autodefinidos como tales muchos individuos no logran identificar claramente su pertenencia étnica. Esta situación revela los efectos de siglos de exterminio, primero físico y luego cultural. La preocupación por las lenguas indígenas, como lo expresa Álvarez (2025), es debido a que son vehículos de valores éticos y expresión de procesos de pensamiento complejos. Contienen significados y significantes propios de cada cultura, constituyendo una trama de sistemas de conocimientos mediante los cuales los pueblos forman un todo con los territorios, la vida, las relaciones sociales y las culturas. Su pérdida implicaría la extinción de conocimientos ancestrales, prácticas sociales y formas únicas de entender el mundo.

Colombia, por su parte, ha avanzado hacia formas más autónomas de gestión educativa indígena. El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) representa una política pública emergente, impulsada por los mismos pueblos originarios. Según Tobar (2020), esta iniciativa no sólo reconoce la diversidad cultural, sino que permite a las comunidades diseñar sus propios procesos educativos, basados en sus cosmovisiones, saberes ancestrales y necesidades territoriales. A pesar de que los pueblos indígenas representan apenas el 4.4% de la población colombiana, su rol como guardianes del equilibrio con la naturaleza y como depositarios de conocimientos ancestrales los convierte en actores clave para la preservación de la vida y la diversidad cultural del planeta.

En el caso de Ecuador, se reconoce constitucionalmente como un Estado plurinacional e intercultural, lo cual ha generado cambios importantes en las políticas públicas. Sin embargo, según Paucar-Pomboza (2023) y Ortiz et al., (2018) la escuela sigue siendo un dispositivo de poder que impone una lengua, una religión y una visión del mundo ajenas a las comunidades indígenas. Esta imposición se inscribe en una estructura de dominación conocida como “colonialidad del poder”, que ha subsistido desde el período colonial hasta nuestros días. Así, el sistema educativo, lejos de empoderar a los pueblos indígenas, muchas veces continúa reproduciendo su subalternización.

A nivel regional, se han logrado ciertos consensos. Dieciséis países de América Latina, incluidos Venezuela, Colombia y Ecuador, han consagrado en sus constituciones derechos relacionados con la identidad, la educación y el idioma indígena. Además, catorce de ellos han ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del

Trabajo (OIT), un instrumento fundamental para la defensa de los derechos indígenas (Mato, 2016). No obstante, estos avances legales contrastan con la realidad social que viven muchas comunidades, donde la pobreza, la marginación y la discriminación persisten.

Señalar que, aunque los marcos legales y las políticas multiculturales e interculturales han abierto espacios de reconocimiento y participación, los pueblos indígenas siguen enfrentando desafíos profundos. La experiencia canadiense demuestra que el reconocimiento identitario sin redistribución económica ni transformación estructural es insuficiente. Venezuela avanza en educación bilingüe, pero arrastra un legado de pérdida cultural. Colombia destaca por el empoderamiento de sus pueblos mediante políticas autónomas, mientras que Ecuador, a pesar de su Constitución plurinacional, aún lucha contra formas invisibles de colonización educativa. Lo que se requiere, en todos los casos, es un cambio paradigmático: una justicia que no se limite a reconocer, sino que repare, redistribuya y transforme.

3. Método

La presente investigación tiene como objetivo principal examinar cómo la educación propia ha contribuido al fortalecimiento de la identidad cultural y a la construcción de estrategias comunitarias de resistencia frente al conflicto armado en el Cauca. En este sentido, se busca entender cómo la educación propia se manifiesta en las aulas y en la vida cotidiana de los estudiantes, analizando los métodos pedagógicos utilizados por los docentes y la manera en que estos incorporan elementos de la cosmovisión indígena en su enseñanza, superando los desafíos de los conflictos bélicos y las violencias históricas.

Además, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los desafíos y barreras que enfrentan las comunidades indígenas en la implementación de su educación propia, así como las estrategias que utilizan para superarlos en contextos de conflicto.
- Examinar el papel de la educación propia en la construcción de identidades colectivas en comunidades indígenas, resaltando cómo esta práctica educativa contribuye a la resistencia cultural frente a las imposiciones externas.
- Examinar, desde una revisión bibliográfica y etnográfica, cómo la educación propia incide en la cohesión social y el ejercicio de derechos colectivos en contextos de diálogo intercultural y políticas públicas.

Para alcanzar estos objetivos, se empleó una metodología cualitativa basada en el análisis bibliográfico especializado y un enfoque etnográfico, que permitió comprender las prácticas educativas desde una perspectiva situada, comprometida y respetuosa con los procesos organizativos y culturales de las comunidades.

El trabajo de campo se desarrolló durante dos estancias prolongadas en territorio, una de nueve meses y otra de tres meses, realizadas en los años 2023 y 2024. Estas estancias tuvieron lugar principalmente en los municipios de Silvia y Tierradentro, en el departamento del Cauca, en zonas rurales con alta presencia indígena. La investigadora residió en viviendas de profesoras, maestros y familias de estudiantes indígenas, lo que generó espacios cotidianos de intercambio, confianza y diálogo horizontal. Este tipo de presencia territorial posibilitó un proceso investigativo no extractivista, donde se valoraron la reciprocidad y la construcción conjunta del conocimiento.

Durante estas estancias se realizaron observaciones no participantes en escuelas, reuniones pedagógicas, mingas comunitarias y actividades culturales. Este tipo de observación, como plantea Spradley (1980), permite situarse en el entorno de estudio sin intervenir directamente en él, posibilitando una mirada más objetiva sobre las dinámicas grupales en su ambiente natural. No obstante, es necesario reconocer que la sola presencia de la investigadora en estos espacios genera inevitablemente una influencia, por mínima que sea, en las interacciones y en la percepción que los actores tienen de sí mismos y de sus prácticas. Esta conciencia ética sobre el lugar que se ocupa en el campo forma parte de un posicionamiento crítico que no pretende neutralidad, sino transparencia y compromiso con los principios del diálogo intercultural.

A través de estas observaciones fue posible captar no solo la interacción en el aula entre equipo docente y estudiantado sino también la forma en que se articulan saberes ancestrales, memorias colectivas y estrategias de resistencia frente al conflicto armado. Las comunidades con las que se compartió el proceso fueron principalmente las del pueblo nasa y el pueblo misak. Ambas comunidades han construido sólidas trayectorias de lucha organizativa, apostando de manera decidida por el fortalecimiento de modelos educativos propios que reivindican su lengua, su territorio y sus formas de vida. El pueblo misak ha impulsado iniciativas como la Ala Kusreik Ya- Misak Universidad, mientras que el pueblo nasa ha fortalecido sus procesos educativos a través del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Ambas comunidades participan activamente en redes articuladas al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), consolidando propuestas pedagógicas que expresan su soberanía educativa y su autonomía cultural.

El enfoque etnográfico adoptado encuentra fundamento en las contribuciones de Restrepo (2018), quien destaca la importancia de la inmersión prolongada del investigador en la comunidad como forma de acceder a los significados y valores compartidos por sus integrantes. Este enfoque permite captar no solo las prácticas visibles, sino también los sentidos que las sostienen. Del mismo modo, Sarmiento (2011) resalta la centralidad del investigador como instrumento principal de indagación, subrayando la necesidad de una actitud receptiva, sensible y comprometida con el contexto. Esta perspectiva metodológica permitió reconocer y documentar el papel activo de las comunidades en la defensa de sus derechos educativos, así como la articulación entre prácticas pedagógicas y procesos organizativos más amplios.

En paralelo al trabajo de campo, se realizó una revisión bibliográfica que contribuyó a contextualizar teóricamente los hallazgos. Esta revisión se llevó a cabo en portales científicos como Dialnet, Google Scholar y ResearchGate, utilizando como descriptores “educación propia”, “etnoeducación”, “educación misak”, “educación nasa”, “proyectos educativos propios” y “Cauca”. Se delimitaron los resultados principalmente a publicaciones entre los años 2000 y 2024. Además, se accedió a bibliografía localizada en bibliotecas comunitarias del Cauca —como la de la Universidad Misak— y a textos recomendados por educadores y líderes comunitarios. Esto permitió integrar al corpus documental materiales que circulan en los territorios, pero que no siempre son accesibles desde los canales académicos convencionales. En muchos casos, estos textos constituyen referentes fundamentales para comprender las propuestas educativas indígenas desde su propia epistemología.

Asimismo, durante el proceso investigativo se consultaron noticias, documentos locales, comunicados comunitarios y otras fuentes de información no académica que, si bien no forman parte estrictamente de una revisión bibliográfica en sentido tradicional, aportaron elementos clave para iluminar dimensiones contextuales del conflicto, así como para comprender los posicionamientos políticos, pedagógicos y culturales de las comunidades. Estas fuentes, en su heterogeneidad, enriquecieron la mirada investigativa al ofrecer un panorama más amplio y situado sobre las realidades vividas en los territorios.

Este enfoque metodológico mixto, situado y dialógico, permitió entrelazar el conocimiento académico con los saberes territoriales, generando una comprensión más compleja de las formas en que la educación propia se configura como herramienta de resistencia, afirmación identitaria y transformación social. La producción del conocimiento no se entendió como un acto unidireccional, sino como un proceso de

construcción colectiva, éticamente anclado a los principios de respeto, horizontalidad y responsabilidad con los pueblos con los que se compartió el camino investigativo.

4. Resultados

El Cauca, región ancestral y diversa, constituye un espacio donde convergen múltiples dimensiones de la historia y la cultura indígena, atravesadas por procesos sociales complejos. La persistencia del conflicto armado ha tensionado no solo la integridad territorial, sino también la continuidad cultural y educativa de los pueblos originarios que habitan este territorio. En este escenario, se hace indispensable adoptar una mirada que reconozca la interrelación entre la defensa del territorio, la autonomía política y la resistencia cultural, como ejes fundamentales para comprender las experiencias y respuestas comunitarias frente a la violencia estructural.

Este análisis se enfoca en el impacto del conflicto armado en el Cauca, con especial atención a cómo ha condicionado las dinámicas territoriales y la educación propia indígena. Para ello, es necesario contextualizar la región mediante una revisión de sus antecedentes históricos y sociales, que abarcan desde las raíces de la desigualdad en la tenencia de la tierra hasta la presencia de actores armados que han intentado imponer su control, tensionando así las prácticas comunitarias de autonomía y resistencia.

Históricamente, el territorio caucano ha sido escenario de disputas intensas por el control territorial y los recursos naturales, marcado por la presencia de múltiples actores armados. Para comprender en profundidad el impacto de este conflicto en Colombia, es necesario situar el análisis en un marco histórico que permita desentrañar las condiciones estructurales que dieron origen y sostienen esta compleja realidad.

El surgimiento de la guerrilla en Colombia respondió a procesos interrelacionados, configurados tanto por fenómenos locales como regionales. En un contexto de confrontación armada contra el Estado, numerosos municipios se vieron involucrados en el conflicto, impulsados por diversas aspiraciones políticas y como reacción al abandono institucional y la falta de atención gubernamental. Desde entonces, la dinámica del conflicto armado ha evolucionado en complejidad, integrando múltiples actores y factores sociales.

Sin embargo, para abordar de manera integral esta problemática es indispensable retroceder aún más en la historia y comprender las raíces profundas que alimentan estas tensiones. Las luchas campesinas en Colombia se remontan a los años 30, reflejando una

historia prolongada de desigualdad y exclusión. Un análisis histórico revela que la desigualdad en la distribución de la tierra ha sido una fuente constante de conflicto. Tras la independencia del dominio español, a comienzos del siglo XIX, la ausencia de una planificación territorial adecuada derivó en una distribución desigual de la tierra, que respondió a intereses específicos (Pardo, 2022). Esta falta de ordenamiento territorial generó un reparto injusto de los recursos: apenas el 39% del territorio estaba habitado, el 4% fue asignado a militares que participaron en la guerra de independencia, y el 68% restante consistía en tierras baldías que con el tiempo fueron ocupadas por colonos (Torres, 2006).

El grupo guerrillero de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) mantuvo una notable presencia en el departamento del Cauca, lo que generó una dinámica compleja y conflictiva con las comunidades indígenas de la región. Esta relación se vio marcada por múltiples tensiones, dado que las FARC intentaron establecer su control sobre el territorio, a menudo sin considerar las particularidades culturales y sociales de los pueblos indígenas (Pardo, 2022).

Las comunidades, que han luchado históricamente por la defensa de sus territorios y derechos, enfrentaron la presión tanto de la guerrilla, como de otros actores armados, lo que complicó su situación en un contexto de conflicto armado. Esta coexistencia no solo implicó desafíos inmediatos, sino que también repercutió en el tejido social, cultural y político de las comunidades, que tuvieron que navegar entre las demandas de la guerrilla, el Estado y sus propias necesidades de autonomía y reconocimiento (Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC, 2022).

Siguiendo a Peñarada (2012) citado en Tobar (2017):

Las FARC intentaron consolidar un dominio territorial en el Cauca y ejercer el poder político exclusivo, ignorando a las autoridades indígenas y coaccionando a las comunidades, mediante el cobro de “impuestos”, así como la imposición de un estricto control militar a las organizaciones civiles, que incluía, como una práctica generalizada, el fusilamiento de aquellos considerados como “desertores” (pg.171).

Como resultado de esta violencia y la creciente inseguridad, muchas comunidades indígenas se vieron forzadas a desplazarse hacia otros territorios, lo que agravó aún más su situación y provocó la pérdida de sus vínculos con la tierra y su cultura. Este desplazamiento no solo afectó su estabilidad, sino que también, puso en riesgo la transmisión de sus tradiciones y modos de vida, (Vélez-Torres, 2012) lo que acentuó la urgencia de abordar sus derechos en el contexto del conflicto armado en Colombia.

Este conflicto armado en Colombia tuvo consecuencias directas en las comunidades indígenas, las cuales, por un lado, tuvieron que hacer estrategia comunitaria para resistir y mantener su educación propia. Por otro lado, este conflicto armado tuvo un fuerte impacto en la gestión del territorio por parte de los indígenas, pues afectó directamente en el acceso y la calidad de la educación para las infancias en estas comunidades.

4.1. Resistencia comunitaria y educación propia: Estrategias de protección desde las comunidades

El Cauca, una región marcada por su historia en el conflicto armado, ha sufrido profundos efectos de pobreza y falta de oportunidades, lo que la convierte en un caldo de cultivo propicio para el reclutamiento forzado. Es así como, las condiciones socioeconómicas precarias y la ausencia de redes de apoyo familiares o institucionales dificultan la resistencia de los jóvenes ante tales amenazas.

En el contexto del Cauca, la situación de inseguridad se agrava por la presencia de vehículos pertenecientes a grupos armados que rondan alrededor de las instituciones educativas en las zonas rurales de los territorios indígenas. Estos grupos aprovechan las circunstancias adversas que enfrentan las comunidades, en particular la vulnerabilidad de niños y niñas provenientes de familias desestructuradas o con problemas económicos. La dinámica de reclutamiento en el Cauca no solo pone en riesgo la seguridad de los menores, sino que también compromete la estabilidad social y cultural de las comunidades indígenas. La interrupción de los procesos educativos genera un impacto devastador, ya que se ven frustrados los esfuerzos por preservar las tradiciones y saberes ancestrales que son fundamentales para la identidad cultural de estos pueblos.

Sin embargo, en respuesta a la preocupante situación de reclutamiento forzado en el Cauca, las instituciones educativas han implementado diversas estrategias para mitigar este riesgo y proteger a sus estudiantes. Se están llevando a cabo programas de concientización que buscan sensibilizar tanto a los alumnos, como a sus familias, sobre los peligros que representan los grupos armados y la importancia de la educación como un derecho fundamental. Además, se promueve la creación de redes de apoyo que faciliten la comunicación y el acompañamiento entre los miembros de la comunidad educativa, así como el fortalecimiento de vínculos con organizaciones locales (ONIC, 2022).

Es así cómo, dado este contexto de desacuerdos y violencia, se ha vuelto urgente contar con un componente educativo que impulse la formación tanto de los actores de base como de los líderes en cada ámbito específico. Esto se ha reflejado en áreas como la guardia indígena, el programa mujer y diversos tejidos que promueven el bienestar indígena. La acción de las comunidades indígenas, especialmente en el norte del Cauca, fortalece la construcción de conocimiento desde sus propias tradiciones, mientras que sus iniciativas de educación propia buscan transformar su realidad, especialmente en la lucha contra la exclusión, la desigualdad social y el racismo.

Es así como, la guardia indígena es el resultado de un proceso de construcción política que forma parte de los cabildos. Esta forma particular de organización es el fruto de décadas de esfuerzo orientado a la recuperación de territorios indígenas usurpados desde los inicios de la República, y posteriormente, a controlar el territorio recuperado. Según Caviedes y Caldón (2007), las guardias indígenas han enfatizado la importancia de esta institución como un mecanismo de control territorial. Compuesta por los propios comuneros, la guardia indígena no es una entidad especial, sino una parte integral de la vida comunitaria. Siguiendo a Tobar (2017), “el papel de la guardia indígena está estrechamente vinculado con la construcción de la autonomía y control territorial, pero empleando formas muy distintas de los actores armados”. De esta forma, enfatiza la necesidad de formar a los jóvenes en sus tradiciones y en la defensa de su territorio, fomentando así una identidad cultural sólida.

Además, para enfrentar las presiones de la guerrilla, se implementa espacios de diálogo y organización, donde se fortalecen los lazos comunitarios y se promueve la paz. El Consejo Regional Indígena del Cauca (en adelante CRIC), fue fundado el 24 de febrero de 1971 en Toribío por siete Cabildos y resguardos indígenas del Cauca, con el objetivo de organizar las luchas indígenas. En septiembre de ese mismo año, en Tacueyó, se definieron sus principales demandas políticas como la aplicación de la Ley 89 de 1890, la autonomía indígena, la restitución de tierras, y el fortalecimiento de la educación propia y la cultura ancestral (CRIC, 2024).

De esta manera, mediante el componente educativo, el CRIC ha promovido una agenda de autonomía indígena que se configura como una práctica de resistencia, permitiéndoles construir y adaptar un "currículo alternativo" al estatal, desarrollado tanto en las escuelas como en sus prácticas cotidianas como pueblos indígenas (Ramírez, 2021). La guardia indígena actúa como un promotor de la paz al optar por el no uso de armas, empleando símbolos como su bastón y un radio de comunicación, que representan su compromiso con la resolución pacífica de conflictos. Esta postura

pacifista se refleja no solo en las acciones de las comunidades y sus líderes, sino también, en la voluntad colectiva de los pueblos indígenas por contribuir al bienestar de sus territorios.

Estas prácticas y organizaciones también se incorporan en el ámbito educativo, donde se fomentan en las escuelas para enseñar a los niños sobre la importancia de la paz y la convivencia armoniosa (ONIC, 2022). A través de asambleas comunitarias, los niños aprenden sobre la toma de decisiones colectivas y la resolución de conflictos de manera pacífica. De este modo, son poco a poco familiarizados con estas normas y valores, creando un proceso de aprendizaje continuo que los prepara para asumir un papel activo en la promoción de la paz y la cohesión social en sus comunidades al llegar a la adultez. Esta educación en torno a la paz, el respeto mutuo y la participación en asambleas se convierte en un legado esencial, que fortalece su identidad cultural y su compromiso con el bienestar colectivo (Osorio, 2023).

Estos elementos permiten observar cómo el SEIP no solo opera como estructura organizativa, sino como un proceso formativo que fortalece el sentido de pertenencia, la conciencia histórica y la identidad cultural del alumnado. La incorporación del trabajo con memorias, el diálogo intergeneracional y la formación política desde la infancia configuran trayectorias educativas diferenciadas que refuerzan los vínculos comunitarios. Aunque no se dispone de datos cuantitativos sobre tasas de permanencia o abandono escolar, los relatos recogidos en territorio evidencian que las escuelas indígenas funcionan como espacios de protección frente al reclutamiento armado y como lugares simbólicos de afirmación cultural. Desde esta perspectiva, la educación propia se articula como una estrategia pedagógica y política frente a los efectos del conflicto armado.

Pese a que los desarrollos de resistencia y autonomía indígena influyen en los procesos educativos, reflejándose en el control del currículo, la selección de maestros, el discurso pedagógico, así como en la administración y planificación de las instituciones y los recursos públicos destinados a la educación. Cabe destacar que el currículo oficial carece de un enfoque orientado a abordar los problemas sociales contextualizados de las comunidades, sin embargo, gracias a la implementación de la educación propia y al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), se abordan problemáticas críticas como la presencia de grupos armados y violentos en los territorios.

Desde los currículos, el trabajo de la memoria, que abarca anécdotas, recuerdos y el pasado, es fundamental para comprender el contexto que conforma a cada uno de los miembros de una institución. Esta memoria no se concibe únicamente desde la

individualidad, sino desde una perspectiva colectiva, constituyéndose como un proceso de reconstrucción social en el cual los individuos tienen la oportunidad de narrarse, contarse y recrearse a sí mismos (Torres, 2006). A través de estrategias educativas que integran el trabajo con memorias, entrevistas a mayores y mayores de la comunidad, así como el reconocimiento y autoreconocimiento histórico, las comunidades han logrado ofrecer respuestas efectivas a los desafíos que enfrentan. Este enfoque educativo promueve la reflexión sobre los contextos de violencia y conflicto, permitiendo a los estudiantes y a la comunidad en general comprender la historia de su territorio y los efectos de la violencia en su vida cotidiana.

El trabajo con memorias se convierte en una herramienta poderosa para reconstruir el tejido social y fomentar el diálogo entre las generaciones. Además, el reconocimiento histórico permite que los estudiantes y miembros de la comunidad se apropien de su narrativa, identificando los patrones de resistencia y resiliencia que han caracterizado a su pueblo. De esta forma, la educación propia no solo se convierte en un medio para preservar tradiciones, sino también, en un mecanismo de empoderamiento que impulsa a las nuevas generaciones a enfrentar la violencia y a trabajar por la construcción de un futuro en paz (Fayad, 2021a). En este sentido, la educación se transforma en un proceso liberador que permite a las comunidades indígenas ejercer su autonomía y reafirmar su identidad en un contexto de adversidad.

Por lo tanto, desde lo propio, los pueblos han ido implementado y promoviendo acciones educativas informales como herramientas para la armonización y sanación de sus territorios, considerándolas prácticas esenciales para la paz. Los niños crecen en este entorno comunitario, organizativo y político, participando activamente en la educación propia, lo que les permite desarrollar una visión y un compromiso colectivo desde temprana edad (Ramírez, 2021). De este modo, las instituciones educativas no solo se erigen como espacios de aprendizaje, sino también como refugios de protección y resiliencia, contribuyendo al fortalecimiento del tejido social y cultural en medio de un contexto marcado por la violencia. Estas prácticas coinciden con lo que Pérez-Luna & Sánchez-Carreño (2005) entienden como una pedagogía comunitaria sustentada en la esperanza, que articula educación, memoria y acción colectiva frente a la exclusión estructural.

4.2. Impacto del Conflicto Armado en la Gestión Territorial del SEIP

La revisión de la literatura muestra que el conflicto armado en Colombia ha impactado profundamente a las comunidades indígenas del Cauca, quienes enfrentan desafíos de seguridad, desplazamiento y pérdida de territorio. Por ello, el CRIC, ha desarrollado

gobiernos autónomos en cada una de sus comunidades, además de organizar congresos en los niveles local, zonal y regional. Este sistema de gobierno propio ha impactado sus programas, o "tejidos", que abarcan áreas como comunicación, guardia indígena, derechos humanos, salud (incluyendo el Sistema Indígena de Salud Propio Intercultural (SISPI) y el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), que representa su modelo de educación (Tobar- Gutiérrez, 2020).

En relación con los acuerdos entre las comunidades indígenas y el gobierno, el componente territorial se revela como un factor esencial para comprender el SEIP. Muchas comunidades indígenas se ven profundamente afectadas por la falta de acceso a territorios, una situación exacerbada por el desplazamiento forzado derivado del conflicto armado interno en Colombia. Este fenómeno ha impactado de manera desproporcionada a las poblaciones étnicamente diferenciadas, como los indígenas y afrocolombianos, quienes constituyen un porcentaje elevado dentro del total de desplazados en el país (Naciones Unidas Colombia, 2024). No podemos olvidar que, para los pueblos indígenas, la tierra y el territorio son mucho más que un espacio físico; representan la esencia misma de la vida. El territorio se concibe como un elemento vital que encarna valores simbólicos, culturales e identitarios, preservados y transmitidos a través de generaciones. Esta convicción continúa firme a pesar de múltiples desafíos, y su resistencia gira en torno a la importancia de este vínculo. La pérdida de sus tierras es percibida como una agresión espiritual que afecta tanto a su identidad como a la madre tierra, un tipo de violencia que se remonta a la época colonial (Ramírez, 2021). Por lo tanto, la pérdida de sus territorios ha generado un desarraigo que no solo afecta sus modos de vida tradicionales, sino que también dificulta la implementación de un sistema educativo arraigado en su cultura y saberes ancestrales.

Señalar que al estar sus tierras ubicadas en áreas urbanas o en cabeceras municipales, estas comunidades enfrentan grandes limitaciones en cuanto a su capacidad de organización (ONIC, 2022). La falta de un territorio propio no solo implica la pérdida de un espacio físico, sino también de un entorno, que es fundamental para la transmisión de su cultura, lenguas y conocimientos. Además, la dispersión geográfica dificulta la cohesión comunitaria y la articulación de proyectos educativos que respondan a sus necesidades culturales. Sin un territorio sobre el cual ejercer su autonomía, la capacidad de estas comunidades para gestionar y desarrollar su propio sistema educativo se ve considerablemente restringida, generando desafíos adicionales para la efectividad del SEIP y su implementación práctica.

El SEIP ha tenido que adaptarse continuamente a las realidades cambiantes que enfrentan las comunidades indígenas, especialmente en contextos de desplazamiento y pérdida de territorio. A pesar de estos desafíos, el SEIP ha buscado mantener sus principios fundamentales de educación intercultural y bilingüe, orientados hacia la preservación de las lenguas y saberes ancestrales (Tobar-Gutiérrez, 2020). El documento "Plan Minga en Resistencia 2021" detalla las estrategias y acciones de las comunidades indígenas y afrodescendientes del Cauca para enfrentar la crisis social y económica, así como la violencia sistemática que afecta a la región. Se enfatiza la importancia de la organización comunitaria y la defensa del territorio, promoviendo la soberanía alimentaria, la educación y el fortalecimiento cultural como herramientas de resistencia. Además, se busca visibilizar las demandas históricas y reivindicar los derechos de las comunidades ante el Estado, con un enfoque en la solidaridad y el apoyo mutuo. Según Tattay-Bolaños (2025), el impacto de la implementación de estrategias de educación intercultural en comunidades indígenas de Colombia ha fomentado la identidad cultural, la participación activa de las comunidades en el diseño educativo, la retención escolar y el fortalecimiento de la convivencia pacífica en las regiones indígenas.

5. Conclusiones

La presente investigación tiene como objetivo principal examinar cómo la educación propia ha fortalecido la identidad cultural del estudiantado en los territorios indígenas del Cauca. En este sentido, se buscó comprender cómo la educación propia se manifiesta en las aulas y en la vida cotidiana de las personas estudiantes, analizando los métodos pedagógicos utilizados y la manera en que se incorporan elementos de la cosmovisión indígena en la enseñanza, superando los desafíos de los conflictos bélicos y las violencias históricas.

Aunque el estudio no se propuso medir impactos escolares cuantificables, los hallazgos etnográficos permiten afirmar que la educación propia ha contribuido a consolidar prácticas de afirmación identitaria en contextos de violencia, reforzando los lazos intergeneracionales, el arraigo territorial y la agencia de las nuevas generaciones frente a las amenazas externas.

La literatura revisada resalta cómo la educación propia constituye un pilar esencial en el fortalecimiento de la identidad cultural del estudiantado indígena en el Cauca. Así, la educación trasciende la mera transmisión de conocimientos y desempeña un papel fundamental en la construcción de un sentido de pertenencia y en la reivindicación de la cosmovisión indígena. Por ello, la educación orientada hacia la paz y la convivencia armónica se convierte en un componente vital para la resiliencia social y cultural de estas

comunidades, donde la resistencia se manifiesta como un elemento clave en el empoderamiento y la defensa de sus derechos. La cita de Tobar (2017) refleja este sentir:

“Las montañas del Cauca siempre estarán engalanadas por sus distintos verdes, sus impetuosos ríos, pero, sobre todo, por el testimonio de valentía de sus mujeres, hombres, jóvenes, niñas y niños que pervivieron y vencieron la violencia, el miedo y el terror con las tácticas de la cultura y la espiritualidad.” (Tobar, 2017).

Cuando Tobar (2017) habla de la riqueza natural del Cauca, se refiere también a la profunda fortaleza de su gente, que ha sabido enfrentar adversidades históricas con una firmeza que combina la cultura y la espiritualidad como herramientas de resistencia. La tenacidad de estas comunidades se convierte en un símbolo de esperanza, reflejando su capacidad para transformar el dolor en lucha y construir un futuro donde la paz y la identidad cultural sean pilares fundamentales. Además, esta tenacidad no solo asegura la supervivencia de sus tradiciones, sino que también inspira a las nuevas generaciones a continuar defendiendo sus derechos y sus territorios ante cualquier adversidad. Así, la resistencia se transforma en un símbolo de esperanza y fortaleza.

Es importante destacar que la educación propia no solo contribuye a preservar las tradiciones culturales, sino que también empodera a las personas jóvenes, fomentando su participación activa en la defensa de sus derechos y territorios. En este sentido, la educación se presenta como un medio para enfrentar el conflicto armado y construir un futuro en paz, al tiempo que reivindica las voces y luchas de las comunidades afectadas. En estas circunstancias, el diálogo se vuelve complejo y difícil de sostener en determinados espacios. La urgencia de otras preocupaciones, como la seguridad, el desplazamiento o la protección de las personas queridas, prevalece sobre la posibilidad de entablar conversaciones sobre temas culturales, educativos o sociales. En el contexto colombiano, quienes investigan deben tener en cuenta estos factores, pues el conflicto no solo afecta la vida diaria, sino también la capacidad de las comunidades para interactuar y participar activamente en procesos investigativos y de construcción de conocimiento. Esto obliga a adoptar una sensibilidad especial hacia las dinámicas del silencio y los efectos del trauma en nuestras metodologías. Es decir, investigaciones que comprendan el porqué de los silencios o la dificultad de comunicación en ciertos temas.

Diversos esfuerzos se están llevando a cabo dentro de las comunidades indígenas para mitigar las presiones de la guerrilla, donde las soluciones surgen desde las propias dinámicas comunitarias. Sin embargo, las presiones del sistema hegemónico y colonial a menudo obligan a dejar de lado las particularidades y problemáticas locales de los

territorios, imponiendo soluciones externas que no siempre responden a las necesidades reales de las comunidades.

Por ello, para futuras investigaciones resulta indispensable diseñarlas con enfoques que valoren, comprendan y respeten las complejidades y particularidades de las comunidades indígenas. En este sentido, es fundamental que las entrevistas con docentes y estudiantes indígenas no solo exploren sus perspectivas sobre la historia, la lucha y la identidad de sus pueblos, sino que también reconozcan su rol activo en los procesos educativos. Estas investigaciones deben involucrar a todas las personas involucradas en el proceso, desde educadores y educadoras hasta estudiantes, familias y autoridades locales, para garantizar que se valore su contribución y se respeten sus visiones y prácticas educativas.

En este estudio hemos identificado ciertas limitaciones, entre ellas, la dificultad para comprender la profundidad de los conflictos educativos en la región, dado que estos se encuentran atravesados por complejidades históricas y culturales que requieren un análisis detallado y contextualizado. Además, los choques culturales experimentados al trasladarse a los territorios indígenas dificultaron la interpretación de algunas dinámicas, ya que el proceso de inmersión no siempre permite una comprensión total de las realidades vividas.

Finalmente, la imposibilidad de generalizar un conflicto en un territorio tan diverso como el Cauca, donde las particularidades locales y las múltiples realidades de las comunidades impiden que cualquier intento de simplificación refleje adecuadamente las dinámicas complejas en juego. La diversidad cultural, social y política de la región, sumada a las diferentes experiencias de los pueblos indígenas, añade capas de dificultad para comprender los conflictos educativos en toda su complejidad.

Referencias

- Amadio, M., & López, L. E. (1993). *Educación bilingüe intercultural en América Latina: guía bibliográfica*. CIPCA.
- Álvarez, K. (2025). Las lenguas indígenas como patrimonio cultural inmaterial en el Ecuador y el mundo. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/las-lenguas-indigenas-como-patrimonio-cultural-inmaterial-en-el-ecuador-y-el-mundo>

- Banks, J. A. (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. En J. A. Banks y C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives*, (pp. 3-30). New York: John Wiley & Sons.
- Bondarenko Pisemskaya, N., (2009). Problemática lingüístico-educativa de los pueblos indígenas de Venezuela. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(23), 65-84.
- Calvo Población, G. F., & García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la Educación*, 32, 343–360. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11296>
- Castillo Guzmán, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15–26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaevp/article/view/9879>
- Caviedes, M., & Caldón, J. (2007). Guardias indígenas de la zona centro y Caldono. *Paz y resistencia: experiencias indígenas desde la autonomía*, 56-78.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2007). Plan de vida regional de los pueblos Indígenas del Cauca. Fuego Azul.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2024). Origen del CRIC. Consejo Regional Indígena del Cauca. <https://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/origen-del-cric/>
- Cuesta, O., & Cabra, F. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios*, 18(47), 493-518 <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.886>
- Dávila-Figueroa, R. A. (2013). Multiculturalismo y pueblos indígenas en zonas urbanas en Canadá: una reflexión sobre el debate entre el reconocimiento y la redistribución. *NORTEAMÉRICA*, 8(2), 89-112.
- Espina Diez, L. (2014). Educación zapatista (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6764/1/TFG-L647.pdf>
- Essomba, M. À. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma Freireano*, 27. <http://rizoma-freireano.org/articles-2727/educacion-comunitaria>

- Fayad, J. (2020). El camino de la educación de los pueblos indígenas en el Departamento del Cauca, Colombia: de la etnoeducación a la educación propia. *Movimento-Revista De educação*, 7(13). <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40812>
- Fayad, J. (2021a). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 268-287. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-287>
- Fayad, J. (2021b). Las infancias indígenas como configuración diferencial de las concepciones de infancia. *Revista Colombiana de Educación*, (83). <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11900>
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. En N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange* (pp. 7-109). Verso.
- López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17. <https://rieoei.org/rie/article/view/1041>
- Mato, D. (Coord.). (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Contextos y experiencias*. Buenos Aires: EDUNTREF. ISBN 978 987 1889 57 0
- Molina Bedoya, V. A., & Tabares Fernández, J. F. (2014). Educación propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38). <https://journals.openedition.org/polis/10080>
- Naciones Unidas en Colombia. (2024). Resistencia y resiliencia: Entendiendo las dinámicas del norte del Cauca. Naciones Unidas en Colombia. Historia. <https://colombia.un.org/es/276420-resistencia-y-resiliencia-entendiendo-las-din%C3%A1micas-del%C2%AOnorte%C2%Aodel%C2%Aocauca>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. ISBN 978-92-2-322581-0
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (2022). Pueblos indígenas de Colombia. <https://www.onic.org.co/pueblos#:~:text=Su%20poblaci%C3%B3n>

[2ose%2oestima%2oen%2o35o%2oindividuos..un%2ototal%2ode%2o4o%2ope
rsonas.](#)

- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6(12).
- Osorio, C. (2017). Autonomía Indígena y democracia en Colombia. *Revista Ágora*, vol.17, n.1, pp.105-127. ISSN 1657-803.
- Osorio, C. (2023). *Educación Propia y Autonomía Territorial En El Territorio Ancestral Del Pueblo Nasa*. Tesis de Doctorado. Universidad del Valle.
- Pardo, D. (2022). 3 claves para entender la larga rivalidad entre las FARC y el ELN (y cómo ahora llena de violencia la frontera entre Colombia y Venezuela). Periódico digital BBC Mundo. Disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-59863553>
- Paucar Pomboza, C. M. (2023). Saberes ancestrales y educación indígena. *Revista InveCom/ISSN2739-0063*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8310262>
- Pérez Luna, E., & Sánchez Carreño, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>
- Pérez, T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 7(2).
- Ramírez, E. (2021). Educación propia, defensa del territorio y construcción de paz en tiempos de posacuerdo en Colombia. Caso de estudio pueblo indígena nasa en el norte del Cauca, 2017-2020 [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador]. *Repositorio Digital FLACSO Andes*. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17823/2/TFLACSO-2021EIRR.pdf>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Romero, F. (2016). Manuel Quintín Lame: Sabiduría y saber escolar. *Revista del Centro Cultural Universitario Aquelarre*, 9, 59-82.

- Royal Commission on Aboriginal Peoples (RCAP). (1996). Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples. Public Works and Government Services Canada.
- Sarmiento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. En N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Eds.). *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*, (pp. 137-179). Lamparina Editora
- Silva Montes, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad*, 14(1), 109-121. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.09>
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation* Holt, Rineart and WinSton, Inc. New York.
- Tattay-Bolaños L. (2025). *La Educación Propia en Colombia: una política educativa desde las comunidades indígenas*. Debates indígenas. https://debatesindigenas.org/2025/04/01/la-educacion-propia-en-colombia-una-politica-educativa-desde-las-comunidades-indigenas-y-sus-organizaciones/?utm_source=chatgpt.com
- Tobar Gutiérrez, M. E. (2020). El Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 14(2).
- Tobar, J. (2017). Resistencia indígena y conflicto armado en el municipio de Toribío, Cauca, Colombia. *Trama y fondo: revista de cultura*, (43), 169-180.
- Torres Rojas, I. (2012). La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatistas. *Revista Divergencia*, 1(2), 125-134. https://www.revistadivergencia.cl/wp-content/uploads/2018/11/07_la_nueva_educacion_autonoma_zapatista.pdf
- Torres, I.L. (2006). El conflicto armado en Colombia: un debate necesario desde la escuela. *Maestros que hacen historia / Tejedores de sentido: entre voces, silencios y memorias (Aguascalientes)* p. 139-151
- Trejos, D. C. (2017). La educación propia. Vivencias y reflexiones. *Planeta Paz*.
- Vélez Torres, I. (2013). Desplazamiento y etnicidad: fracasos del multiculturalismo en Colombia. *Desacatos*, (41).

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50.