

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN PROPIA DEL
PUEBLO EPERARA SIAPIDARA DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTÍNEZ**

*Mi mimiada p'ãda p'ĩnera k'a deepa tai Eperara Siapidara k'ĩsia deepa jomarã it'ee
manki oda paji warrarã k'awade wãp'animaã pena José Joaquín Castro Martínez de*

Trabajo de grado para optar por el título de:

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN
DERECHOS HUMANOS**

Presentado por:

ELBER ANTONIO ISMARE DURA

Orientadora UPN:

SANDRA LILIANA CAICEDO TERAN

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Bogotá D, C 2026

Mi t'ãri deepa jararu - Agradecimientos

Agradezco profundamente a *Tachi Æk'ore*, Dios, y a *Tachi Nawẽ*, Madre Luna, por darme la fuerza, la sabiduría y la esperanza necesarias para recorrer este camino de vida.

A mi comunidad Eperara Siapidara de Bogotá, por su confianza, su apoyo y por enseñarme que la educación propia e intercultural es un camino de esperanza y fortalecimiento de nuestra identidad.

Al Colegio José Joaquín Castro Martínez, especialmente a las maestras del equipo intercultural y al equipo directivo, por permitirme caminar junto a ustedes en la construcción de una educación que reconoce y valora la diversidad.

A la profesora Sandra Liliana Caicedo Terán, por su guía, disciplina y acompañamiento en este proceso académico.

A la maestra Angie Ávila Rojas, mi sincero agradecimiento por motivarme a ingresar a la universidad. Gracias por su orientación, por enseñarme con paciencia y por acompañarme con la sabiduría de quien cree en la educación como un acto de transformación y esperanza.

Dedico este trabajo con amor a mis padres, Bernalicia Dura y Marín Ismare, y a los motores de mi vida, mi esposa Leidy, mi hijo Dylan y mi hija Yoreli, con quienes he compartido este sueño desde el corazón. Gracias por su amor, su paciencia y por recordarme, incluso en los momentos más difíciles, que cuando algo parece lejano, el amor y la fe lo acercan.

Mi gratitud más sincera a todas y todos.

SIMBOLOGIA DE LA EDUCACION PROPIA PARA EL PUEBLO EPERARA

Atane au ewari k'arĩ



Gutiérrez Miguel (2024), <https://cadenaser.com/nacional/2024/06/22/este-sabado-la-luna-llena-sera-la-mas-grande-del-ano-cuando-y-donde-ver-la-luna-de-miel-cadena-ser/>



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
Formando al docente

Así se hace pedagogía con los saberes propios...



Foto 1: Trabajando el sentido de la luna con las y los estudiantes indígenas y no indígenas de la IED José Joaquín Castro.

Napena k'ĩsia Eperã p'urude bide –

Pensamientos iniciales de un hombre Eperara en la ciudad

Para el pueblo Eperara Siapidara, uno de los símbolos fundamentales de la educación propia es *Atane au ewari k'arĩ*, que significa: luna llena. Esta representa para nosotros la sabiduría, el poder y la orientación espiritual, elementos esenciales del ser Eperara Siapidara.

Durante la luna llena realizamos prácticas que hacen parte de nuestra educación propia. Una de ellas es el baño en el río, que llevamos a cabo especialmente en el último día de la luna llena. Acudimos a ella, la luna, cuando necesitamos recibir consejo, aprender y desaprender. Le pedimos que nos comparta su energía para así poder sentir, pensar y caminar el pensamiento del ser Eperara.

Para nosotros, la luna no es solo una imagen, sino una autoridad ancestral, a quien llamamos *Tachinawẽ*. Ella nos orienta en cómo debemos ser y formarnos como Eperara, cómo debemos servir, vivir y compartir en este mundo llamado Tierra. También nos guía en el andar del tiempo, siendo base de nuestro calendario propio.

Por lo tanto, para el pueblo Eperara Siapidara, la luna es un ser supremo, una autoridad, que habita en nuestros espíritus y que acompaña la formación del ser Eperara desde una dimensión espiritual, educativa y ancestral. Estos son los pensamientos y la cosmovisión que me acompañan diariamente en una ciudad como Bogotá, un territorio, aunque no es nuestro, nos acoge y nos reta para que pese a todo luchemos desde las escuelas para pervivir como pueblos indígenas, es esta una de las razones para escribir esta sistematización.

Contenido	
<i>Napena k'ĩsia Eperã p'urude bide –</i>	5
<i>Pensamientos iniciales de un hombre Eperara en la ciudad</i>	5
K'AWAPIIMA – INTRODUCCIÓN	11
JARAMAA K'ĨSIA – JUSTIFICACIÓN	14
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	16
Contexto Nacional de los Pueblos Indígenas	16
Departamento del Cauca.....	16
Política del Movimiento Indígena	17
La Política y la Educación Propia	18
Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).....	20
Avance de la Secretaría de Educación frente a la política pública con pueblos indígenas.	23
Resguardo Indígena Guangüí.....	25
CONTEXTO DE LA INVESTIGACION LA LOCALIDAD DE SAN CRISTOBAL	26
Barrio Bello Horizonte.....	28
COLEGIO JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTINEZ.....	29
Proyecto Educativo Institucional - PEI.....	32
Manual de convivencia de la IED José Joaquín Castro Martínez con relación a los procesos de educación intercultural	33
CARACTERIZACION ESTUDIANTEL	34
MEMORIA DE LA EDUCACION PROPIA DENTRO DEL PUEBLO EPERARA SIAPIDARA, EL PRIMER PASO DE ESTA SISTEMATIZACIÓN	35
COMUNIDAD EPERARA SIAPIDARA EN BOGOTÁ	36
Organización comunitaria para la defensa de nuestros derechos en Bogotá	39
EL CAMINO ANDADO DE LA EXPERIENCIA, EL PRIMER PASO PARA LA SISTEMAZACIÓN.....	42
PROYECTO INTERCULTURAL “DESDE LA ANCESTRALIDAD VAMOS HACIA LA INTERCULTURALIDAD.”	52
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	54
OBJETIVO GENERAL	56

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	56
REFERENTE DE INVESTIGACIÓN.....	57
Antecedentes Investigativos.....	57
MARCO TEÓRICO	64
Educación propia: una apuesta comunitaria y territorial.....	65
Interculturalidad en la escuela: diálogo, transformación y reconocimiento	67
Territorio: siembra de identidad y pedagogía en la ciudad.....	70
METODOLOGIA.....	72
Proceso de investigación cualitativa para encontrar sentidos.....	72
Punto de partida	73
¿Quién sistematiza la experiencia?.....	74
Las preguntas iniciales.....	75
Recuperación del proceso vivido.....	76
La reflexión de fondo ¿Por qué pasó lo que pasó?	76
Los puntos de llegada	78
TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACION	79
Entrevistas	80
Conversas.....	80
Talleres participativos	81
Revisión de información	82
ANÁLISIS DE RESULTADOS	82
Caracterizar el proceso de Educación Propia e Intercultural liderado por el dinamizador cultural Eperara Siapidara en la IED José Joaquín Castro Martínez.	84
Es posible hablar de educación propia sin el territorio físico.	84
La oralidad como posibilidad pedagógica en las relaciones interculturales.....	87
La huerta, expresión de educación propia y de encuentro intercultural	90
Analizar las transformaciones en las prácticas pedagógicas derivadas del acompañamiento del dinamizador cultural en contextos de aula (regulares – diferencial) y espacios institucionales.	96
La interculturalidad exige un proceso de reflexión constante	97

Lo intercultural impacta en los contenidos tradicionalmente instaurados	104
Explorar las percepciones y vivencias de estudiantes y docentes frente al proceso de educación propia e intercultural y su impacto en la convivencia, el reconocimiento y la inclusión.	107
El auto reconocimiento, el principal reto.	107
La interculturalidad aporta a la convivencia en armonía entre estudiantes.....	115
RECOGIENDO EL PENSAMIENTO	120
Posibilidades, aprendizajes y retos en la formación como docente indígena.....	130
Bibliografía.	133



Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Situaciones de exclusión y estereotipo de "carga"	39
Ilustración 2: Cartillas de la SAI que se entregaron en físico.	44
Ilustración 3: Imagen de tabla de contenido de la Unidad didáctica Eperara.	45
Ilustración 4: Orientaciones taller del árbol de la vida.	46
Ilustración 5: Ejes de la educación propia como estrategia de diálogo intercultural	49
Ilustración 6: Principios del proyecto.....	53
Ilustración 7: Principales resultados de la investigación.	121

Índice de fotografías

Foto 1: Trabajando el sentido de la luna con las y los estudiantes indígenas y no indígenas de la IED José Joaquín Castro.	4
Foto 2: Docentes que conforman el equipo de educación intercultural 2017. Espacio de actividad en una jornada pedagógica del colegio en la cual se socializó el árbol de vida de los estudiantes indígenas.....	30
Foto 3: Implementación de taller árbol de la vida para promover el autorreconocimiento.....	47
Foto 4: Taller de pintura corporal en la semana de la interculturalidad.	48
Foto 5: Sistematizando mi propia experiencia: dinamizador cultural enseñando el tejido con estudiantes indígenas y no indígenas.....	83
Foto 6: Estudiantes Eperara como fuente de sabiduría.	86
Foto 7: La identidad es más que folclor, compartiendo el tejido ancestral con estudiantes no indígenas.....	88
Foto 8: Trabajando el pensamiento matemático desde los saberes ancestrales.....	89
Foto 9: Trabajando en la siembra de la huerta propia.	90
Foto 10: La huerta como resultado del proceso entre la comunidad y la escuela.	92
Foto 11: Diálogos en círculos de la palabra con estudiantes indígenas y no indígenas.....	94
Foto 12: Círculos de la palabra para la convivencia armónica.	94
Foto 13: Dinamizador compartiendo saberes con estudiantes de otras comunidades étnicas.	96
Foto 14: Espacio de formación y reflexión con las docentes de la IED sobre el proceso desarrollado desde el equipo	98
Foto 15: Conectando espiritualmente con el equipo de docentes	99
Foto 16: Entrando al aula con saberes ancestrales para la transformación	101
Foto 17: Ingresando al aula con otros saberes desde la palabra y la oralidad.	102

Foto 18: Espacios de diálogo con docentes y equipo directivo sobre la perspectiva de la educación intercultural y desde la espiritualidad.	104
Foto 19: Identificando los saberes de todas las identidades culturales de la IED José Joaquín Castro.	105
Foto 20: Todos sumamos y construimos desde la interculturalidad	106
Foto 21: Saberes ancestrales que ingresaron al aula.	106
Foto 22: Con el proceso se ha fortalecido el auto reconocimiento de las y los estudiantes indígenas Eperara e incluso de otros pueblos.	108
Foto 23: La participación comunitaria del pueblo Eperara ha sido fundamental para transformar las practicas pedagógicas.	109
<i>Foto 24: Estudiantes Eperara trabajando en la huerta escolar del colegio. Antes no querían reconocerse como indígenas.</i>	<i>110</i>
Foto 25: Somos indígenas, pese a estar en la ciudad.	110
Foto 26: Aprendemos y aportamos desde el sentido con el territorio ancestral.	111
Foto 27: Convivencia intercultural desde el respeto.	113
Foto 28: Estudiantes indígenas y no indígenas, conviviendo juntos.	114
Foto 29: Tejiendo puentes de diálogo con estudiantes indígenas y no indígenas.	114
Foto 30: Desde mi pensamiento como indígena aportó a la convivencia intercultural.	116

***K'AWAPIIMA* – INTRODUCCIÓN**

Colombia hace parte de los países latinoamericanos que se caracterizan por la diversidad cultural y lingüística (Rivero, Salazar, Llorent, 2014). De acuerdo con los resultados del Censo nacional del 2018, (DANE 2018); en Colombia se auto reconocen 115 pueblos indígenas, uno de los cuales es el Pueblo Eperara Siapidara, que tiene su lengua y sus sistemas de conocimiento propio.

Pese a esta gran diversidad, que debiera considerarse como riqueza patrimonial, nosotros como comunidades indígenas hemos tenido que enfrentar diversas dinámicas sociales a lo largo de la historia, como la imposición y dominio por parte de grandes culturas que optan por promover discursos de desarrollo y globalización desde la época de la colonización hasta la actualidad, esto se materializa en las escuelas de la ciudad, como Bogotá, donde se impone una cultural homogénea que tiende a invisibilizar la diversidad cultural.

También, algunos de los factores reiterativos que han afectado los derechos de los pueblos indígenas en Colombia, entre otros, son el conflicto armado, la explotación minera y agropecuaria de los territorios, originando desplazamiento forzado y una educación basada en la priorización de los conocimientos no indígenas. Estas han sido las principales causas que dificultan la pervivencia de las poblaciones ancestrales en los territorios, lo que conlleva al deterioro de sus prácticas culturales y hasta la extinción de las lenguas nativas (Carrillo 2016, Vélez 2013, Castillo y Rojas, 2005).

La comisión de la verdad, registro como,

Los pueblos étnicos tienen una relación especial e integral con los territorios que habitan y usan, sin embargo, durante el conflicto armado sus territorios y sus vidas fueron

afectados por la presencia y accionar de los grupos armados quienes usaron estos territorios como zonas de retaguardia, corredores de tránsito e imposición de economías de guerra. La Comisión encontró que existen 17 macro territorios étnicos en los que los grupos armados se disputan las rentas para el desarrollo de economías legales e ilegales, los cuales ha denominado "corredores" (<https://www.comisiondelaverdad.co/pueblos-etnicos>).

Se identificó que uno de los territorios más afectados por el conflicto armado es el occidente del país, los departamentos como Cauca y Chocó, de donde es el pueblo Eperara, entonces, la comisión añadió:

El trato colonial y el racismo han generado contra los pueblos étnicos violencias históricas que son previas a las que se documentan en el marco del conflicto armado. Los esquemas de exclusión y marginación que afectan a los pueblos étnicos, han conllevado a que las violencias y daños en el conflicto armado sean desproporcionados, y derivan en el riesgo de exterminio físico y cultural de los pueblos indígenas; la desterritorialización, profundización del racismo, y negación del ser del pueblo negro; la asimilación cultural, eterno exilio y afectación a las rutas de itinerancia del pueblo Rom, los cuales se configuran a partir del acumulado e interconexión entre las diferentes violencias y daños (Ibid.).

Así es como, la causa fundamental para que el pueblo Eperara se encuentre actualmente en Bogotá, tiene que ver con las afectaciones del conflicto armado. Para la presente investigación, ser víctima del conflicto armado por el hecho victimizante de reclutamiento forzado y desplazamiento a las ciudades, ha hecho que la escuela urbana sea una posibilidad de

pervivencia cultural, pues, pese a las adversidades, desde la perspectiva del diálogo intercultural se siembra la esperanza.

Entonces, este texto corresponde al trabajo de grado titulado: "Sistematización de experiencia de educación propia del pueblo Eperara Siapidara desde la perspectiva intercultural en la Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez". Esta investigación se desarrolla en el marco de la línea de investigación Escuela, Comunidad y Territorio de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional (LECODH - UPN). En este contexto el diálogo intercultural se da entre, el pueblo Eperara, reconocido como comunidad étnica y demás estudiantes de otras comunidades étnicas, entre los que se encuentran, afrocolombianos y también mestizos.¹

De manera que, la presente investigación, se trata de una sistematización de experiencias vividas en el marco de un proceso educativo intercultural, en la Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez en Bogotá, D. C. localidad de San Cristóbal, donde se evidencian los esfuerzos del pueblo Eperara Siapidara por fortalecer su educación propia, al tiempo que se generan espacios de diálogo y reconocimiento mutuo con otros actores educativos no indígenas. En el desarrollo del documento se presenta el contexto sociocultural y educativo del proceso, los objetivos de la sistematización, la metodología empleada, las actividades realizadas, los aprendizajes construidos de manera colectiva, y una reflexión final sobre los alcances e implicaciones del diálogo intercultural en escenarios educativos diversos, donde predomina la cultura no indígena, generalmente “homogenizante”.

¹ En Colombia se reconocen cinco grupos étnicos: Pueblos indígenas, Afrocolombianos o negros, Raizales, Palenqueros y Gitanos o Rrom. La denominación “mestizo”, aunque es una categoría racial, no se refiere a ninguna pertenencia étnica.

JARAMAA K'ÍSIA – JUSTIFICACIÓN

La presente sistematización surge como una necesidad de visibilizar y fortalecer las prácticas de educación propia del pueblo Eperara Siapidara, las cuales han sido históricamente invisibilizadas o desplazadas por modelos educativos hegemónicos que priorizan saberes no indígenas. Estas prácticas se dan en un escenario fuera del territorio ancestral del pueblo Eperara, por tanto, se asume la ciudad y la escuela particularmente, como territorios interculturales, donde se privilegian ciertos conocimientos y saberes.

Como lo he mencionado, esta experiencia se desarrolla en la Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez, un espacio intercultural en el que confluyen estudiantes y docentes de origen indígena, afrodescendiente y mestizo. En este contexto, el diálogo intercultural se convierte en una herramienta clave para fomentar el respeto, la comprensión mutua y la valoración de las diversas formas de conocimiento. No es una tarea fácil, en un sistema educativo que históricamente ha buscado homogenizar, no solo las prácticas de aprendizaje, sino también los contenidos disciplinares que priorizan otros propósitos, por encima del fortalecimiento cultural.

Así, este trabajo busca rescatar las prácticas pedagógicas propias del pueblo Eperara Siapidara y evidenciar cómo estas pueden dialogar de manera horizontal con otros saberes presentes en el entorno escolar con estudiantes de otras comunidades étnicas, como los afrocolombianos y con población mestiza.

Adicionalmente, busqué sistematizar mi propia experiencia, no solo como joven víctima del conflicto armado, sino como hombre Eperara, que ha tenido que vivir el racismo y la

discriminación, en entornos académicos que incluso, desconocen cómo impacta no hablar el idioma dominante como lo es el español, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos impactos se reflejan en las barreras comunicativas, la falta de confianza, el sentimiento de inferioridad y la dificultad para expresar el pensamiento propio desde la cosmovisión indígena. Sin embargo, también han dejado enseñanzas significativas sobre la resistencia, el valor de la palabra propia y la necesidad de que la LECO reconozca y fortalezca estas experiencias en su proceso formativo.

Así mismo, justificar esta sistematización implica reconocer el papel transformador de la educación propia en los procesos de identidad, resistencia cultural y revitalización lingüística. Por tanto, responde al llamado de nosotros como pueblos originarios, que amparados en los marcos legales nacionales e internacionales, resultado de nuestras luchas, buscamos que se nos reconozca acorde con nuestras cosmovisiones, lenguas, planes de vida y Proyectos Educativos Comunitarios.

Además de aportar al fortalecimiento interno del pueblo Eperara Siapidara, este trabajo representa una oportunidad para que docentes y estudiantes no indígenas, comprendan la riqueza del tejido cultural en el que están inmersos, y asuman una postura crítica y reflexiva frente a la diversidad. En este sentido, la sistematización contribuye a la construcción de escenarios educativos más equitativos, inclusivos y culturalmente relevantes, en tanto se transforma la visión de una escuela “única” por otra escuela donde la diversidad es el punto de partida.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Contexto Nacional de los Pueblos Indígenas

Colombia es un país pluriétnico y multicultural con 115 pueblos indígenas y más de 65 lenguas nativas, las cuales son parte del patrimonio cultural e inmaterial del país, según datos del Censo Nacional 2018 del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), esto posiciona a Colombia como el segundo país en América Latina con mayor diversidad y población indígena. En consecuencia, la Constitución Política de Colombia de 1991 establece en su artículo 7, que: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”.

Departamento del Cauca

El Cauca se destaca por albergar el segundo mayor porcentaje de población indígena en el país, con 11 pueblos originarios oficialmente reconocidos: Nasa, Totoró, Misak, Yanakona, Kokonuco, Eperara Siapidara, Inga, Kishu, Polindara, Ampiuille y Embera Chami. Estos pueblos se encuentran distribuidos en 26 de los 39 municipios del departamento y algunas de sus comunidades forman parte del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Por su relevancia demográfica, el Cauca ocupa el segundo lugar en población indígena en Colombia, solo superado por La Guajira, por el pueblo Wayuu.

Entonces, se debe tener presente que, los pueblos indígenas del Cauca comparten una interculturalidad fundamentada en su espiritualidad, creencias, costumbres, lengua, cosmovisión,

leyes de origen y gobierno propio, permitiendo avances significativos en política, cultura, salud y educación, basados en los principios fundamentales de unidad, tierra, cultura y autonomía.

No obstante, el departamento del Cauca enfrenta altos niveles de conflictividad, tanto interétnica como externa, marcada por la violencia armada, el desplazamiento forzado, el reclutamiento, las desapariciones y las masacres, lo cual ha afectado gravemente a comunidades indígenas y a otros actores sociales (CNMH, 2012). Además, la riqueza del territorio en minería, agricultura, biodiversidad y su ubicación estratégica por las rutas fluviales lo ha convertido en un foco permanente de disputa entre grupos armados, generando profundas consecuencias sociales, culturales y territoriales (CNMH, Una nación desplazada, 2010).

Política del Movimiento Indígena

El movimiento indígena en el Cauca se ha consolidado mediante un proceso colectivo de organización, orientado a la resistencia y pervivencia frente a modelos políticos y económicos adversos. Este proceso se expresa en la creación y fortalecimiento del CRIC, organización emblemática que simboliza la resistencia política, cultural y territorial. Esta referencia es importante porque gracias a estas luchas políticas, los pueblos indígenas buscamos reivindicar nuestros derechos.

El proceso organizativo del CRIC se divide en dos etapas fundamentales. La primera, estuvo liderada por mayores y mayores como Juan Tama, la Cacica Gaitana, Manuel Quintín Lame y José Gonzalo Sánchez, quienes impulsaron un proyecto basado en la reivindicación de derechos culturales, políticos, territoriales y sociales. La segunda etapa, consolidada en el noveno

congreso del CRIC en 1993, replanteó aspectos políticos, económicos y culturales para fortalecer la autonomía territorial, política, económica y cultural (CRIC, 2024).

Este sistema político se basa en los principios de unidad, tierra, cultura y autonomía, con un gobierno propio construido desde la reflexión comunitaria y la autoridad indígena, que se organiza mediante cabildos y asociaciones afiliadas al CRIC, ejercitando una auténtica autonomía y autodeterminación, también de este escenario de lucha se plantea los propósitos de la educación propia.

La Política y la Educación Propia

Para los pueblos indígenas, la educación propia es un acto político y un espacio fundamental para la formación de sujetos conscientes de su identidad, historia, lengua, espiritualidad y responsabilidad territorial. La educación propia fortalece la pervivencia cultural y territorial, el autogobierno y la organización comunitaria, constituyéndose en una herramienta clave para la resistencia y el pensamiento político indígena (Martínez Samacá, 2021).

Así, la educación y la política indígena caminan juntas en un proyecto de vida colectivo, donde el territorio es escuela, los mayores son maestros y el conocimiento se pone al servicio del buen vivir, este es uno de los puntos que difiere de la educación no indígena, que se vive y se imparte en las escuelas de Bogotá.

Desde los aportes del libro *¿Qué pasaría si la escuela...?*, la escuela se concibe como un espacio dinámico y transformable a partir de los saberes comunitarios y de las formas propias

de aprendizaje que surgen en el territorio (Bolaños & Ramos, 2004)). Esta perspectiva permite reconocer que los procesos educativos no se limitan a la estructura escolar, sino que se nutren de la vida comunitaria, los oficios, los rituales y las prácticas culturales que fortalecen el aprendizaje colectivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación propia para el pueblo Eperara es como la vivencia cultural y espiritual que se construye desde la familia, la comunidad, el territorio, la cultura, los momentos de vida, el gobierno propio y el consejo. Estos elementos se fundamentan en la memoria colectiva, la palabra de los mayores, los consejos de las *Tachinaweraã* y la conexión espiritual con el territorio.

En esta misma línea, el *Documento de Operatividad del SEIP del pueblo Eperara Siapidara* señala que la educación propia nace de la relación armónica con el territorio, la cosmovisión, la espiritualidad y la transmisión oral, los cuales orientan el equilibrio y el Buen Vivir (Documento de Operatividad del SEIP Eperara Siapidara, 2022). Así, para el pueblo Eperara Siapidara, educar es un acto colectivo que busca sostener la identidad, revitalizar la lengua Siapedee del pueblo Eperara Siapidara y formar a las nuevas generaciones como guardianes del territorio y de la continuidad del proyecto de vida del pueblo.

En el marco de la política de educación propia, es fundamental reconocer la normatividad que respalda los procesos educativos de los pueblos indígenas en Colombia, entre ellos, la Constitución Política de 1991 establece el carácter pluriétnico y multicultural del país y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a conservar y fortalecer su identidad cultural, lingüística y organizativa (arts. 7, 10, 68 y 70). A esto se suman normas como el Decreto 1142 de 1978, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995, que constituyen la base de la etnoeducación al reconocer modelos pedagógicos propios. En este camino, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP),

formalizado mediante el Decreto 0481 de 2025, consolida principios esenciales que orientan la manera en que cada pueblo define y ejerce su educación.

Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) ha impulsado históricamente la educación propia como un pilar esencial para la pervivencia de los pueblos indígenas. Desde 1971, este proceso político ha estado orientado a la defensa de la historia, la lengua, las costumbres y la formación de maestros indígenas comprometidos con la transmisión de los saberes ancestrales. Estos esfuerzos dieron lugar a propuestas como las escuelas bilingües, la construcción de currículos propios y la participación directa en la formulación del Decreto 1142 de 1978, que estableció la Etnoeducación en Colombia.

Posteriormente, después de un proceso de concertación de más de una década entre las organizaciones indígenas nacionales y el Gobierno nacional, se acordó el *Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*, reconocido oficialmente mediante el Decreto 0481 de 2025. Este decreto establece que el SEIP garantiza un sistema educativo autónomo, intercultural, lingüístico, territorial y espiritual, que respeta el derecho de los pueblos indígenas a educar desde sus cosmovisiones, lenguas, formas organizativas y sistemas de autoridad (Decreto 0481 de 2025).

El SEIP constituye, además de una conquista política, el marco normativo que orienta experiencias educativas como la del pueblo Eperara Siapidara en la Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez, en la localidad de San Cristóbal, Bogotá, D. C. En este contexto

urbano, la educación propia se vive como afirmación cultural, revitalización lingüística y encuentro intercultural, lo que permite la pervivencia y fortalece el reconocimiento y la visibilidad de los pueblos indígenas que habitan la ciudad.

Fundamentos y principios del SEIP

De acuerdo con el Decreto 0481 de 2025, el SEIP se orienta por un conjunto de fundamentos y principios que dan sentido y direccionan los procesos educativos indígenas. Entre los más relevantes se encuentran:

- a) **Leyes de Origen, Derecho Mayor y Derecho Propio:** La educación propia se fundamenta en las orientaciones espirituales, culturales y organizativas que cada pueblo recibe de su origen, su mandato ancestral y su ordenamiento propio.
- b) **Autonomía y autodeterminación:** Los pueblos indígenas tienen la facultad de definir sus instituciones educativas, sus estructuras de gobierno y sus procesos formativos conforme a sus dinámicas culturales y territoriales, garantizando así la pervivencia y el ejercicio pleno del derecho a la educación propia.
- c) **Cosmovisión:** Cada proceso educativo indígena se orienta desde la comprensión propia del mundo, de la vida y del territorio, de acuerdo con la visión ancestral de cada pueblo.
- d) **Espiritualidad indígena:** Constituye la base y la energía vital de la educación propia. Es el fundamento que armoniza las prácticas, saberes y procesos formativos, permitiendo el equilibrio, la reciprocidad y la revitalización cultural.

- e) **Lenguas nativas:** Son pilares esenciales de la identidad cultural y de la transmisión del pensamiento propio. A través de ellas se mantiene la oralidad, la memoria y la sabiduría ancestral.
- f) **Cultura y diversidad cultural:** La cultura se entiende como vida, sabiduría y práctica ancestral. La diversidad cultural, por su parte, reafirma la multiplicidad de pueblos y formas de vida que orientan los procesos educativos.
- g) **Interpretación cultural:** Cualquier interpretación de la norma debe realizarse desde la cosmovisión, las Leyes de Origen, el Derecho Mayor y el Derecho Propio de los pueblos indígenas.
- h) **Territorio y territorialidad:** El territorio es la Casa Grande, espacio donde se origina y se comprende la vida. Es también el ámbito donde los pueblos ejercen control, cuidado y administración para garantizar la continuidad de los procesos educativos propios.
- i) **Gobierno propio:** Son las autoridades indígenas quienes orientan y conducen la educación propia conforme a los principios ancestrales.
- j) **La familia indígena:** Es la base de la vida comunitaria y espiritual, y constituye el núcleo principal de transmisión de la sabiduría y los valores culturales.
- k) **Memoria colectiva:** Nutre la vida y la educación propia a través de la palabra de los mayores, sabedores y sabedoras, quienes resguardan y transmiten la esencia cultural.
- l) **Universalidad, unidad e integralidad:** La educación propia es un derecho de todos los indígenas; se ejerce en unidad dentro de la diversidad y se concibe como un sistema integral orientado a garantizar la pervivencia de los pueblos.
- m) **Comunitariedad:** La vida comunitaria, basada en la reciprocidad, complementariedad y solidaridad, constituye la esencia del proceso educativo.

- n) **Gradualidad, progresividad y flexibilidad:** La implementación del SEIP responde a las dinámicas organizativas, territoriales y socioculturales de cada pueblo, con desarrollos administrativos y pedagógicos ajustados a sus realidades particulares.
- o) **Maximización de la autonomía:** Todo el SEIP se orienta por el principio de ampliar y fortalecer la autonomía de los pueblos indígenas en materia educativa.

Estos conceptos son la base filosófica y política que sostiene el SEIP y permiten comprender que la educación indígena no solo es un proceso pedagógico, sino un acto de pervivencia, defensa del territorio y continuidad del proyecto de vida de los pueblos, entre ellos el pueblo Eperara Siapidara.

Avance de la Secretaría de Educación frente a la política pública con pueblos indígenas.

Aun cuando la Secretaría de Educación del Distrito (SED) hoy en día tiene retos y responsabilidades importantes para garantizar la educación propia de los pueblos indígenas en Bogotá, se identifican avances significativos frente al cumplimiento y promoción de acciones que permiten aportar al proceso y determinar lo que se requiere para implementar el SEIP en contextos urbanos.

Estos adelantos se han dado como respuesta a los procesos políticos organizativos de los pueblos indígenas en Bogotá, recogidos en el Decreto 612 del 2015: "*Por el cual se crea el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C.*". Desde este escenario, con la administración distrital de Claudia López Hernández, entre el 2020 al 2024, se

concertaron acciones afirmativas en las cuales se instó a la SED a realizar acompañamiento pedagógico en instituciones educativas que contaban con población indígena, lo cual implicó la contratación de dinamizadores culturales indígenas. Hoy en día se cuenta con la actualización del cumplimiento de la política pública bajo el CONPES 37, en la cual se encuentra:

4.1.6. Adecuación de la institucionalidad y servicios de la SED a la normatividad sobre el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) que contemple el componente pedagógico, político-organizativo y administrativo, y los que se establezcan, bajo los conceptos de razonabilidad, gradualidad y proporcionalidad en concertación con el espacio autónomo de acuerdo con la normatividad vigente. (CONPES 37)

Desde esta concertación se ha buscado adecuar y avanzar en la vinculación de dinamizadores culturales indígenas.

Municipio Timbiquí – Cauca

Yo provengo del municipio de Timbiquí, ubicado en la costa pacífica del Cauca, está conformado principalmente por comunidades afrodescendientes, indígenas y migrantes “blancos”, atraídos por recursos vinculados a la minería y la producción de cocaína desde principios del siglo XXI. Su economía es compleja y contradictoria, combinando actividades tradicionales como pesca, agricultura, caza y minería, con prácticas ilícitas relacionadas con el narcotráfico.

Esta dinámica ha generado afectaciones sociales, culturales y ambientales, que se evidencian en la transformación del territorio y las fuentes hídricas. La zona ha sido

estigmatizada en medios nacionales por la violencia y la ilegalidad, reflejando solo una parte de una problemática estructural que incluye el abandono estatal y la falta de oportunidades. En Timbiquí se encuentra ubicado mi resguardo (esta es la figura territorial donde viven los pueblos indígenas en las zonas rurales del país).

Resguardo Indígena Guangüí

El Resguardo Indígena Guangüí del pueblo Eperara Siapidara está ubicado en la zona selvática del Pacífico colombiano, en el municipio de Timbiquí, con acceso por río Saija. Está conformado por cuatro comunidades: Angostura, Agua Clarita, Peña Tigre y San Francisco.

Según el conocimiento ancestral, el pueblo Eperara Siapidara mantiene una estructura político-organizativa dirigida por la *Tachi Nawê o Tachi Ak'õre*, autoridad máxima con poder político, judicial, administrativo y espiritual, cuya transmisión es hereditaria y espiritual, estas son las creencias que esperamos pervivan, pese a no estar en nuestro territorio ancestral.

En el año 2000 y en el marco del Decreto 1088 de 1993, el Resguardo Guangüí se integró a la Asociación de Cabildos Indígenas Siapidara del Cauca (ACIESCA), la cual agrupa actualmente a seis cabildos pertenecientes a los resguardos de Guangüí y San Miguel de Infi. Esta articulación buscó dar mayor coherencia política y organizativa a las comunidades, permitiendo fortalecer su representación ante las instituciones del Estado y avanzar en procesos de autonomía desde lo propio.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACION LA LOCALIDAD DE SAN CRISTOBAL

A continuación, describo el contexto general de la investigación, comenzando por la localidad donde actualmente nos encontramos como pueblo Eperara y teniendo presente nuestro lugar de procedencia o territorio ancestral, anteriormente descrito: posteriormente hago una breve mención del barrio donde nos encontramos, para finalmente hablar de la institución educativa donde se desarrolla esta sistematización.

La localidad cuarta (a) de Bogotá, D. C., San Cristóbal, se sitúa en el suroriente de la capital. Limita al norte con Santa Fe; al sur con Usme; al occidente con Rafael Uribe y Antonio Nariño; y al oriente con los municipios de Choachí y Ubaque. Cuenta con suelo urbano y una parte rural que hace parte de la estructura ecológica de los Cerros Orientales. *Recuperado de <https://www2.culturarecreacionydeporte.gov.co/en/node/3406>.*

En cuanto a su demografía y población, San Cristóbal tiene aproximadamente 404.350 habitantes. Predominan barrios de estratos bajos (1, 2 y 3), lo que implica condiciones socioeconómicas que inciden en la cotidianidad de estudiantes y familias.

Existe un porcentaje significativo de personas con algún tipo de discapacidad en la localidad: unas 17.363 (5-7 % de la población local), lo cual representa un componente poblacional importante, con necesidades particulares.

San Cristóbal se ha consolidado como un territorio multicultural, ya que acoge población proveniente de distintas regiones del país, migrantes, luchas sociales, lo que aporta diversidad cultural, costumbres y tradiciones variadas.

Entre el patrimonio cultural y ambiental presente, están espacios como el Museo del Vidrio, la iglesia del Divino Niño (barrio 20 de Julio), parques, rondas hídricas, cerros orientales, entre otros, que dotan al territorio de significados simbólicos, de identidad y potencial educativo.

La Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez está ubicada en San Cristóbal, Barrio Bello Horizonte, lo que la inserta en este contexto urbano-popular con desafíos propios de localidades con alta densidad poblacional, diversidad cultural y recursos escasos.

La población escolar de la zona incluye estudiantes migrantes, víctimas del conflicto armado y miembros de comunidades étnicas, lo que implica que la institución debe responder no solo a las necesidades académicas, sino también a dimensiones culturales, lingüísticas, sociales y emocionales de su población.

En este contexto, la diversidad que habita la escuela no solo es una riqueza, sino también un reto. Atender a esta pluralidad implica reconocer las tensiones que se generan en el proceso educativo, así como los obstáculos estructurales que impiden avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural y pertinente. A continuación, se identifican algunos de los principales desafíos del contexto que inciden en la implementación de procesos de educación propia e intercultural:

- Discriminación, desarraigo cultural y lingüístico, e invisibilización de identidades no dominantes.
- Infraestructura y dotación que no siempre responde a los estándares de diversidad cultural y necesidades específicas de los pueblos indígenas.
- Necesidad de políticas inclusivas en salud, servicios sociales, transporte y participación comunitaria que garanticen el acceso equitativo a la educación.

- Desafíos de convivencia intercultural en el aula, falta de reconocimiento de las sabidurías ancestrales, escasos espacios culturales dentro de la escuela, y limitada articulación con foros locales de inclusión y participación.

Barrio Bello Horizonte

El barrio Bello Horizonte, ubicado en la localidad de San Cristóbal en Bogotá, es uno de los asentamientos más antiguos del suroriente de la ciudad. De acuerdo con la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá (s.f.), su conformación estuvo marcada por procesos de migración interna, desplazamientos forzados y una expansión urbana informal que se intensificó entre las décadas de 1950 y 1970. Su geografía está caracterizada por pendientes pronunciadas propias de zonas de pie de monte, vías que en algunos sectores aún no han sido intervenidas adecuadamente y limitaciones en infraestructura tradicional.

La población residente pertenece mayoritariamente a los estratos 1 y 2, y enfrenta diversas problemáticas sociales como déficit en algunos servicios públicos, precariedad en las condiciones de vivienda, vías en mal estado y limitado acceso a espacios de recreación. La composición demográfica es heterogénea: conviven familias asentadas desde hace décadas, personas mayores, jóvenes, migrantes y población en situación de vulnerabilidad económica.

A pesar de las dificultades estructurales, el barrio cuenta con una vida cultural y comunitaria activa. Se destacan procesos de participación social como organizaciones juveniles con enfoque artístico, y espacios de cuidado para adultos mayores. También hay experiencias de apropiación del territorio mediante actividades de recuperación de parques y espacios públicos.

Sin embargo, persisten desafíos importantes, como: inseguridad en algunos sectores, dificultades de movilidad por los tramos empinados, escasez de zonas verdes en proporción al número de habitantes, y la presencia de población indígena y afrodescendiente, cuyas necesidades específicas no siempre son reconocidas ni atendidas.

(Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá, s.f.; recuperado de <https://www2.culturarecreacionydeporte.gov.co/en/node/3406>)

COLEGIO JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTINEZ

La Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez tiene sus orígenes en las décadas de 1960 y 1970, cuando surgieron las primeras escuelas en los barrios San Vicente Sur Oriental y Bello Horizonte, en medio de un contexto urbano en expansión en Bogotá y con condiciones precarias. Desde entonces, las comunidades locales jugaron un papel fundamental en la defensa del derecho a la educación, gestionando terrenos, resistiendo intentos de cierre y exigiendo atención institucional.

Durante la década de 1990, el crecimiento de la población estudiantil en el sector generó una mayor demanda de cupos escolares. Ante esta situación, líderes comunitarios, ediles y familias gestionaron la reapertura del servicio educativo en 1993 como sede anexa del Colegio Distrital Los Alpes, con el propósito de garantizar la permanencia de los niños y jóvenes en el sistema escolar. Entre 1996 y 2002 se desarrolló un proceso de integración con otras sedes del sector, lo que permitió la consolidación de la institución como colegio oficial. A partir de este

proceso, la IED José Joaquín Castro Martínez ha ofrecido de manera continua los niveles de preescolar, básica y media, convirtiéndose en un referente educativo para la comunidad local.

En el año 2024, la institución transitó a jornada única, lo que significó un cambio estructural en la organización académica, pedagógica y administrativa. Esta transición ha permitido mayor permanencia de los estudiantes en la escuela, así como una mejor articulación de los proyectos transversales, especialmente con el proyecto intercultural, esta iniciativa, es el resultado de este proceso, se comenzó desde mi ingreso como dinamizador cultural el 1 de abril de 2016, y al cual se han sumado las voluntades de docentes y orientadoras como se reflejará más adelante. Actualmente es un proyecto consolidado y tiene como fin poder fortalecer las estrategias de educación intercultural desde lo que aporta la educación propia del pueblo Eperara.

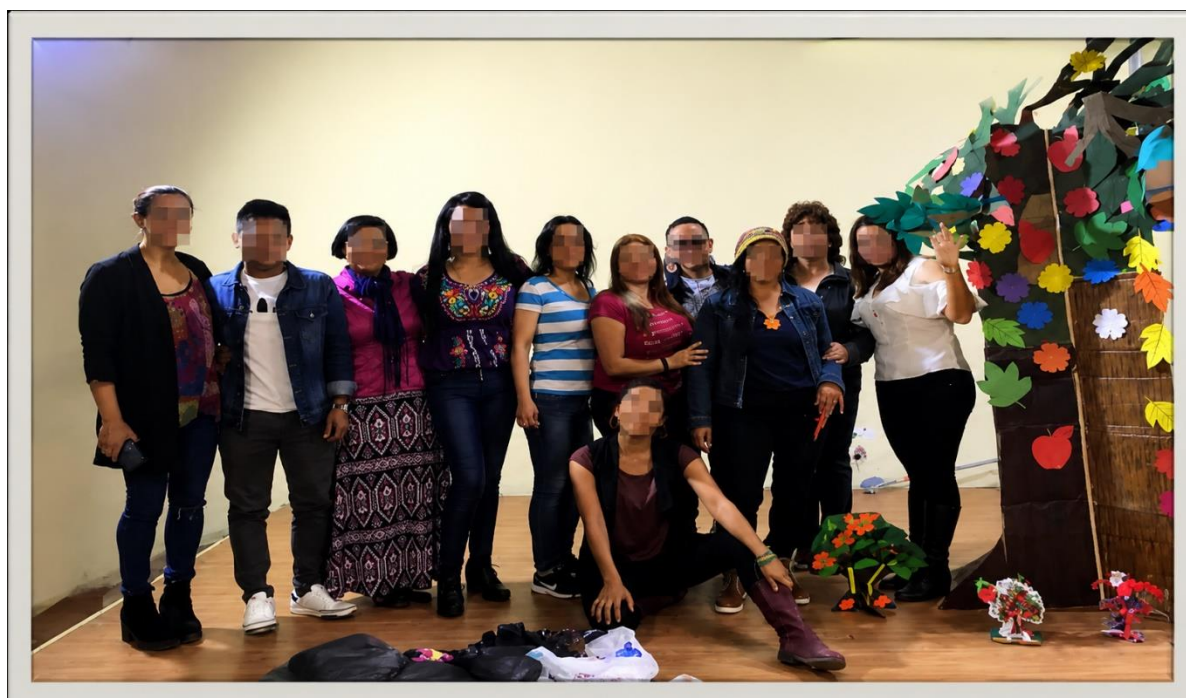


Foto 2: Docentes que conforman el equipo de educación intercultural 2017. Espacio de actividad en una jornada pedagógica del colegio en la cual se socializó el árbol de vida de los estudiantes indígenas.

El equipo en la actualidad está conformado por las profesoras Clara Aydee Bolívar Sánchez, Raquel Silva y Yesenia Daza, y el profesor afrodescendiente Darlinson Palacios Rivas, quienes han acompañado el proceso desde sus áreas de conocimiento y han aportado significativamente en la consolidación del proyecto intercultural.

Asimismo, a lo largo del proceso han hecho parte del equipo otras maestras de diferentes áreas, como las profesoras Belén Abril, Marisol Martínez, Kahren Lisseth Plata, Silvia Pabón, Yeimy Fajardo y Claudia Rocío García, así como el profesor afrodescendiente Ulises Mina. También han participado y contribuido de manera activa las orientadoras Elizabeth Piñeros, María Alejandra Murte, Kimberly Sellas y Julieth Bolívar, quienes han fortalecido el acompañamiento pedagógico y socioemocional del proyecto.

No obstante, es necesario problematizar críticamente cómo ha sido concebida históricamente la escuela en contextos urbanos como el de Bogotá. Durante décadas y a nivel general, la escuela pública ha operado bajo una lógica de homogeneización cultural, en la que se han invisibilizado o minimizado las diferencias étnicas, lingüísticas y territoriales de estudiantes provenientes de pueblos indígenas, afrodescendientes o comunidades rurales. El currículo, las prácticas pedagógicas y las relaciones escolares han estado marcados por una visión monocultural que promueve la integración a un modelo dominante, dejando de lado la riqueza de los saberes ancestrales, las pedagogías y metodologías propias de aprendizaje y de enseñanza, los calendarios propios, las lenguas originarias, la concepción y la apropiación del territorio, así como las formas diversas de comprender y habitar el mundo.

En este sentido, el proceso de educación propia del pueblo Eperara Siapidara dentro del Colegio José Joaquín Castro Martínez, no solo representa un esfuerzo por garantizar los derechos educativos de una comunidad indígena en contexto urbano, sino que también interpela

profundamente la estructura misma de la escuela, la comunidad y el territorio. Su presencia y propuesta educativa plantean la necesidad de transformar los marcos pedagógicos tradicionales, abrir espacios reales de diálogo intercultural, y reconocer la escuela como un territorio en disputa, donde pueden coexistir múltiples formas de saber, enseñar, aprender y ser comunidad.

Así, la apuesta por una educación propia e intercultural no se limita a incluir algunos elementos culturales dentro del currículo oficial, sino de cuestionar las bases sobre las que ha sido construida la educación moderna. Implica repensar: qué se enseña, cómo se enseña, para qué se enseña y para quién se enseña, reconociendo que, en un país pluriétnico y multicultural como Colombia, la escuela debe ser también un espacio de resistencia, memoria y revitalización cultural.

Proyecto Educativo Institucional - PEI

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IED José Joaquín Castro Martínez se fundamenta en una concepción pedagógica que reconoce: "la conciencia como un proceso de educación para y en la libertad" (*PEI, 2023*). En coherencia con esta visión, el PEI promueve valores como la autoestima, el respeto, la alteridad, la solidaridad, la autonomía y la perseverancia, los cuales orientan la formación integral de los estudiantes.

En este marco, la institución ha asumido el proyecto intercultural como "transversal institucionalizado", el cual busca promover la convivencia en la diversidad y el reconocimiento de las identidades culturales presentes en la comunidad educativa. Este enfoque resulta especialmente pertinente para la implementación de una educación bilingüe intercultural, que no

solo valore los principios del respeto y la diferencia, sino que también articule los saberes ancestrales de los pueblos étnicos, como parte del currículo escolar.

Manual de convivencia de la IED José Joaquín Castro Martínez con relación a los procesos de educación intercultural

El Manual de Convivencia de la IED José Joaquín Castro Martínez se justifica como un instrumento que busca establecer principios, creencias, valores y normas claras que orienten la vida institucional y permitan la consecución de los logros educativos propuestos. Según el documento oficial, es indispensable que toda la comunidad educativa acuerde las normas, los canales y los procedimientos para el manejo de diversas situaciones, facilitando un ambiente de convivencia y entendimiento mutuo (*Manual de Convivencia, 2023*).

Sin embargo, esta formulación general plantea interrogantes importantes cuando se analiza desde una perspectiva intercultural:

¿Para qué y para quiénes sirve el manual de convivencia?

¿Responde a una sola cultura, a un único sistema de creencias y valores?

¿Refleja las cosmovisiones y prácticas culturales de estudiantes indígenas, afrodescendientes y migrantes?

¿Contribuye realmente a la convivencia o, por el contrario, puede profundizar exclusiones si no reconoce la diversidad cultural?

Estas preguntas se hacen especialmente relevantes si se considera que, hasta ahora, no hay una directriz clara en el manual sobre cómo acoger y garantizar los derechos de los y las estudiantes de comunidades étnicas. Esto implica el riesgo de reproducir normas desde una visión monocultural, sin tener en cuenta que los estudiantes traen consigo lenguas, valores, costumbres y formas de relacionarse y convivir, distintas a las dominantes.

Desde esta perspectiva, es necesario reflexionar críticamente sobre el grado de inclusión del manual de convivencia, preguntarse cómo ha sido construido, si ha contado con la participación de las comunidades indígenas presentes en la institución, y qué tan representadas se sienten en sus contenidos. De igual forma, esta revisión debe extenderse a la malla curricular, con el fin de garantizar un enfoque educativo que reconozca y valore la pluralidad cultural de la institución.

CARACTERIZACION ESTUDIANTEL

Desde el año 2024, cuando inicié la sistematización de esta experiencia, la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez ha mantenido una población estudiantil diversa, reflejo de las múltiples realidades sociales y culturales del país y del Distrito Capital. Cabe mencionar que el proceso de transición a jornada única en 2024 produjo una disminución en el número de estudiantes afrodescendientes matriculados en la institución.

Para el año 2025, la matrícula oficial asciende a 938 estudiantes, de los cuales:

- 48 son estudiantes indígenas, que corresponde al 5%, pertenecientes a cinco pueblos indígenas: Eperara Siapidara, Coreguaje, Pijao, Embera Dobida y Muisca.

- 7 estudiantes se identifican como afrodescendientes (0.7%) y 5 como parte de comunidades negras (0.5%).
- 97 son migrantes, en su mayoría provenientes de Venezuela (10%).
- 75 estudiantes son reconocidos como víctimas del conflicto armado (8%), incluyendo los 48 estudiantes indígenas.

Este panorama evidencia que la institución no solo atiende a una población culturalmente diversa, sino también a estudiantes que enfrentan procesos de desarraigo, violencia del conflicto armado, pérdida de lengua materna e identidad cultural, especialmente en el caso de las comunidades indígenas. Esta realidad plantea desafíos importantes en términos de inclusión, enfoque intercultural y pertinencia educativa.

MEMORIA DE LA EDUCACION PROPIA DENTRO DEL PUEBLO EPERARA SIAPIDARA, EL PRIMER PASO DE ESTA SISTEMATIZACIÓN

De acuerdo con el saber y el conocimiento de nuestras mayores, mayores, abuelas, abuelos, líderes, líderes, *Jaipanas* (medico tradicional), *Tachinawera* y *Tachiakorera* (autoridades ancestrales); nuestra memoria viva de la Educación Propia del Pueblo Eperara Siapidara es lo que siempre está presente y orienta nuestro camino. Esta memoria colectiva está en *chonaarã wêda*, (el tiempo del pensamiento de los mayores).

Ellos son permanentes maestros, que orientan el camino para seguir construyendo nuestra identidad cultural. La memoria viva la hemos recibido y vivenciado desde la oralidad del *Siapedee – lengua del pueblo Eperara* que es la base para dinamizar la espiritualidad, los consejos de los mayores, las orientaciones ancestrales, los tejidos, el arte de la labranza, las siembras, las plantas medicinales, los sueños, las historias, las señales de los espíritus en el cuerpo, las orientaciones de los animales y la naturaleza, la pesca, la cacería, los trueques, el río, el potrillo y nuestras viviendas propias. Desde tiempos milenarios las *Tachi Nawẽerã* han sido quiénes han transmitido la identidad cultural a las diferentes familias en el espacio de la casa grande, desde donde encaminamos nuestra vivencia política y cultural.

Para nosotros es fundamental el sentido de pertenencia, el respeto y el valor de las familias paterna y materna. *Ëreerã* (la familia) se reconoce desde los apellidos, como pueblo Eperara Siapidara nos identificamos a través de ellos, de generación en generación.

COMUNIDAD EPERARA SIAPIDARA EN BOGOTÁ

En el año 2008, a raíz del conflicto armado interno que vive el país, varias familias de nuestro pueblo Eperara Siapidara nos vimos obligadas a emigrar hacia ciudades como Buenaventura, Cali, Medellín y Bogotá. Nos radicamos en estos territorios en condición de desplazados y víctimas, sin tener un lugar fijo donde establecernos. En Bogotá, llegamos a la localidad cuarta de San Cristóbal, ya que allí encontramos casas con habitaciones grandes, lo que permitió que nuestras familias extensas pudieran ubicarse, aunque fuera de manera precaria.

Al llegar, buscamos personas conocidas que pudieran ayudarnos a conseguir albergue. Sin embargo, enfrentamos múltiples barreras: no éramos reconocidos como indígenas del pueblo Eperara Siapidara, y muchas personas nos confundían con familias del pueblo Embera. Esta confusión, lejos de ser un detalle menor, generó situaciones de discriminación, y en varias ocasiones nos negaron el arriendo de espacios para vivir, sometiéndonos a humillaciones constantes por parte de personas de la ciudad.

Intentamos buscar trabajos, pero tampoco fue fácil. Nuestro aspecto físico, nuestras formas de hablar y vestir, y nuestra identidad cultural fueron razones por las que nos cerraron muchas puertas. A eso se sumó la exigencia de documentos como la libreta militar o certificados de experiencia laboral, requisitos imposibles para quienes veníamos desplazados, en condición de vulnerabilidad. Cabe mencionar que, desde las dinámicas culturales de nuestros territorios, estos documentos no son fundamentales, ya que la cercanía comunitaria, el conocimiento mutuo y las relaciones de confianza suplen ese tipo de certificaciones formales, a diferencia de lo que ocurre en contextos urbanos como Bogotá. Ante esta situación, nos vimos obligados a recurrir a la venta de nuestras artesanías, aunque también allí enfrentamos una falta de reconocimiento: nuestros tejidos y creaciones no eran valorados por su profundo significado cultural, sino comercializados sin conciencia de su origen ancestral.

En el ámbito educativo, nuestros niños también vivieron situaciones de exclusión. ***Muchos no eran aceptados en las instituciones educativas distritales por no hablar español, o eran discriminados por su origen indígena.*** Esta situación provocó altos niveles de desescolarización, y cuando lograban ingresar a una escuela, el ambiente estaba marcado por el rechazo y la estigmatización. Se nos etiquetaba como una "carga" para las instituciones, una expresión que ocultaba en realidad una resistencia estructural a la inclusión y a la diversidad.

Esta percepción de “carga” estaba relacionada con diversos factores:

Dificultad lingüística: nuestros niños y niñas no hablaban español como lengua materna. En lugar de entender esta diferencia como una oportunidad para enriquecer el aula con diversidad lingüística, se interpretaba como un problema que requería esfuerzo adicional de los docentes. No se asumían responsabilidades institucionales para responder a esta diversidad, y mucho menos se generaban estrategias pedagógicas interculturales.

Desconocimiento y rechazo cultural: nuestros modos de vestir, hablar y actuar eran interpretados desde prejuicios y estereotipos. Docentes y directivos, formados en una escuela monocultural, no reconocían nuestras formas de ser como legítimas, sino como sinónimo de atraso o falta de civilización, contradiciendo los principios de la Constitución Política de Colombia que declara al país como pluriétnico y multicultural.

Ausencias por tiempos comunitarios: nuestras prácticas tradicionales, rituales, mingas y calendarios culturales no coincidían con el calendario escolar oficial. La participación en estos procesos comunitarios implicaba ausencias escolares que eran mal interpretadas como falta de compromiso, sin entender la importancia de estas vivencias para nuestra formación integral.

Estigmatización a nuestras familias: no solo se rechazaba a nuestros hijos e hijas, también se cuestionaba a nuestras familias, asumiendo erróneamente que no valorábamos la educación. Esta visión invisibilizaba por completo nuestro sistema educativo propio, basado en el consejo de los mayores, el respeto por la naturaleza, el conocimiento ancestral y nuestra lengua materna.

Falta de formación docente en interculturalidad y derechos étnicos: muchos docentes no contaban con herramientas pedagógicas ni sensibilidad para atender a una población como la

nuestra. A menudo, expresaban que trabajar con estudiantes indígenas significaba una carga adicional, lo que reforzaba la exclusión y la negación de nuestros derechos como pueblo.

En conclusión, la etiqueta de “carga” se utilizó para justificar una falta de voluntad institucional y una estructura educativa que no estaba y ni está preparada para incluir de forma real y respetuosa a los pueblos indígenas en sus aulas. No éramos nosotros el problema; el problema era, y sigue siendo, un sistema educativo, cultural y social que no reconoce ni dialoga con otras formas de conocimiento, lenguaje y vida.

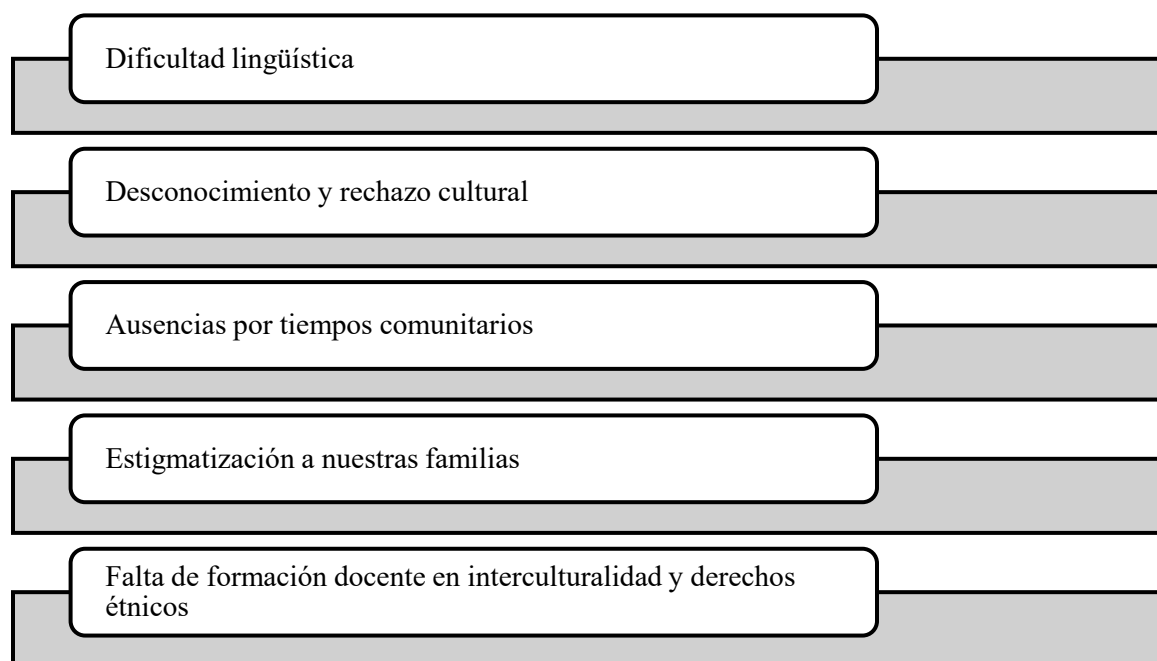


Ilustración 1: Situaciones de exclusión y estereotipo de "carga"

Organización comunitaria para la defensa de nuestros derechos en Bogotá

Ante la ausencia total de garantías por parte del Estado colombiano, como víctimas del conflicto armado y como pueblo indígena, tomamos la decisión de organizarnos como

comunidad Eperara Siapidara en el contexto urbano bogotano. Empezamos a vivir en arriendo en una misma casa, en condiciones de alta precariedad: humedad, un solo baño para 15 familias, sin cocina y con varias habitaciones donde nos organizamos como pudimos, lo importante era conservar el valor comunitario. Desde el pensamiento del pueblo Eperara, el valor comunitario significa mantenerse unidos en medio de la dificultad, compartir lo poco que se tiene y cuidar unos de otros como una sola familia. Es la fuerza de la minga, del trabajo colectivo y del acompañamiento mutuo, que permite sostener la vida y la identidad, aún lejos del territorio.

En esta situación tan vulnerable, lamentablemente fallecieron dos de nuestros niños por infecciones respiratorias y problemas pulmonares. Este doloroso momento nos llevó a reflexionar profundamente, y fue así como empezamos a reunirnos cada domingo, buscando soluciones colectivas y exigiendo nuestros derechos.

Entre 2010 y 2011 conformamos la Junta Directiva del Cabildo, adoptando nuestras propias figuras del gobierno en territorio, también en la ciudad: gobernador, vicegobernador, secretario, tesorero, fiscal y alguaciles. En esta estructura participaron tanto hombres como mujeres como autoridades, quienes, en todo momento, buscaban la orientación y el consejo de nuestros sabedores y mayores para la toma de decisiones políticas y comunitarias.

En el año 2015, comenzamos un proceso de reflexión colectiva sobre la situación educativa de nuestras infancias y juventudes. Observamos con preocupación que muchos de nuestros hijos e hijas que asistían a colegios del distrito sentían rechazo hacia su cultura, su lengua y su educación propia, es decir, hacia su ser y a todo lo que representan como pueblo indígena. En las escuelas, se promovía la idea de que para ser aceptados por la sociedad era necesario dejar atrás nuestra identidad y adaptarse a los valores y costumbres de la cultura dominante.

Frente a esto, nuestros líderes, sabedores, madres, padres y autoridades tradicionales *empezamos a cuestionar el rol de la escuela en la pérdida de identidad cultural*. Entendimos que la educación oficial no solo ignoraba nuestros saberes, sino que los deslegitimaba; lo que llevaba a que nuestros niños se alejaran de sus raíces, debilitando nuestro tejido espiritual, territorial y colectivo, disminuyendo el sujeto colectivo Eperara Siapidara.

Como respuesta, decidimos fortalecer la educación propia desde dentro del sistema escolar. Tomamos esta decisión porque comprendimos que la escuela, aunque impuesta desde una visión externa, podía convertirse en un espacio de diálogo y transformación si se incorporaban nuestros saberes, nuestra lengua y nuestra espiritualidad. No queríamos rechazarla, sino resignificarla desde nuestra cosmovisión, para que dejara de ser un lugar de pérdida y se transformara en un escenario de pervivencia cultural y afirmación identitaria. Solicitamos formalmente a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) la contratación de un sabedor o dinamizador cultural que liderara este proceso educativo desde nuestra cosmovisión. Aunque la solicitud fue negada inicialmente, interpusimos un derecho de petición, lo que permitió que en el año 2016 se contratara finalmente a un dinamizador cultural Elber Ismare (representante del pueblo Eperara Siapidara).

Ese mismo año, como parte de una decisión política y pedagógica más amplia, acordamos focalizar a todos los estudiantes Eperara Siapidara que estaban dispersos en diferentes colegios, para reunirlos en una sola institución educativa. Esta decisión nos permitió crear un espacio común desde el cual impulsar con mayor fuerza nuestro proceso de educación propia, en articulación con el sistema educativo oficial y desde nuestro horizonte cultural y espiritual.

Con esta decisión pudimos empezar a sembrar la semilla de lo que ha sido este proceso de relacionamiento intercultural con la IED, donde ingresaron las y los estudiantes.

EL CAMINO ANDADO DE LA EXPERIENCIA, EL PRIMER PASO PARA LA SISTEMAZACIÓN



Fuente: documento operativo del SEIP del pueblo Eperara Siapidara, 2022.

Desde el año 2016, el Colegio José Joaquín Castro Martínez inició un proceso pedagógico enfocado en el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo indígena Eperara Siapidara. Este proceso nació como respuesta a la presencia significativa de estudiantes pertenecientes a este pueblo dentro de la institución, así como a la necesidad de implementar una educación intercultural que diera respuesta a las particularidades de sus prácticas culturales, lengua y cosmovisión.

Cabe resaltar que antes del 2016 ya se encontraban estudiantes indígenas de otros pueblos, como el Uitoto y el Pijao, sin embargo, no se había desarrollado un acompañamiento pedagógico específico por parte de la institución educativa. El ingreso de familias Eperara Siapidara al sector llevó a una concertación entre ellas y la institución educativa, acordando

focalizar la atención en estos estudiantes, para iniciar un proceso de fortalecimiento de la educación propia.

Como primer paso, se sensibilizó al cuerpo docente sobre la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, que resultaban insuficientes frente a las realidades culturales de los estudiantes indígenas. En este contexto, se conformó el equipo de Interculturalidad, compuesto por docentes, orientadoras, el dinamizador cultural y el acompañamiento profesional de la Secretaría de Educación Distrital, a través de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (SED–DIIP).

La participación en procesos formativos liderados por organizaciones indígenas nacionales, como Gobierno Mayor, permitió fortalecer las capacidades del equipo dinamizador. Esto impulsó a los docentes a repensar sus prácticas pedagógicas y a incorporar nuevas estrategias que visibilizaran los saberes ancestrales en el aula (*Silva, García y Mayo, 2019*).

En 2017, se iniciaron talleres de formación docente y se presentó la caja de Sabiduría Ancestral Indígena (SAI), estos son tres módulos de libros que para esa ocasión se entregaron impresos, lo cual sirvió como base para la adecuación de los desempeños de aprendizaje en distintas áreas del conocimiento. Además, se avanzó en la implementación de actividades pedagógicas desde el dinamizador cultural, abarcando desde el grado primero hasta noveno en las sedes A y B del colegio. Este es un material que diseñó la fundación Escuela Nueva en cooperación con SURA, y que se obtuvo en articulación con la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, de la Secretaría de Educación del Distrito, está enmarcado desde la perspectiva de la educación intercultural y fue diseñado con algunas personas de pueblos indígenas del país. Lo que se destaca es que tiene articulado en sus actividades pedagógicas los estándares de educación. Identifiqué que las docentes que conformaron el equipo de educación

intercultural acogieron el material positivamente y desde el mismo desarrollamos experiencias significativas de aula.

SABIDURÍA ANCESTRAL INDÍGENA ¡Porque sólo amamos lo que conocemos!

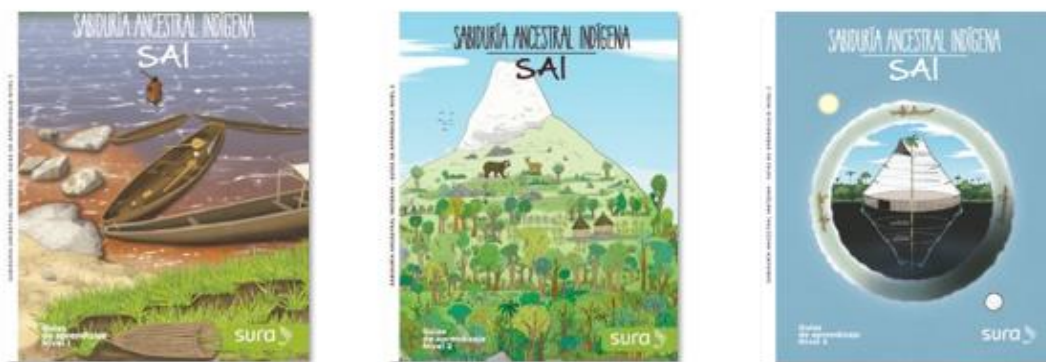


Ilustración 2: Cartillas de la SAI que se entregaron en físico.

Ese mismo año, se fortalecieron los vínculos con el cabildo indígena Eperara Siapidara, conformado en Bogotá, logrando una construcción conjunta de la Unidad Didáctica Eperara, en un ejercicio de diálogo de saberes entre comunidad del cabildo e institución educativa. Esta unidad, presentada formalmente en 2018, permitió integrar elementos de la cultura Eperara dentro del currículo escolar, visibilizando temas como el tejido, la danza, la espiritualidad y la cosmovisión indígena en el espacio educativo (*Gobierno Mayor y SED, 2018*). Se determinó avanzar en estos temas porque, por un lado, son los más fortalecidos en la comunidad y por el otro, presentan amplias posibilidades didácticas para trabajar con los niños y niñas indígenas en su fortalecimiento cultural y con los estudiantes no indígenas, desde la perspectiva de la

educación intercultural. Se destaca que con este contenido se logró promover en la comunidad la importancia de la investigación propia.



Ilustración 3: Imagen de tabla de contenido de la Unidad didáctica Eperara.

Como parte del proceso de fortalecimiento de la educación propia e intercultural en la IED José Joaquín Castro Martínez, el año 2019 marcó un momento clave en la consolidación de acciones pedagógicas, institucionales y comunitarias que apuntaban al reconocimiento de la diversidad cultural dentro del espacio escolar.

Durante ese año, se llevaron a cabo iniciativas significativas como la dirección de curso “El Árbol de la Vida”, que promovía el reconocimiento étnico y cultural desde el aula.

Esta es una estrategia que se diseñó para promover en los estudiantes la importancia de reconocer las cualidades y características que constituyen la identidad cultural y desde las cuales nos establecemos como personas diversas y diferentes, ésta, buscaba que los y las estudiantes indígenas paulatinamente y desde un ejercicio pedagógico, reconocieran su identidad indígena.

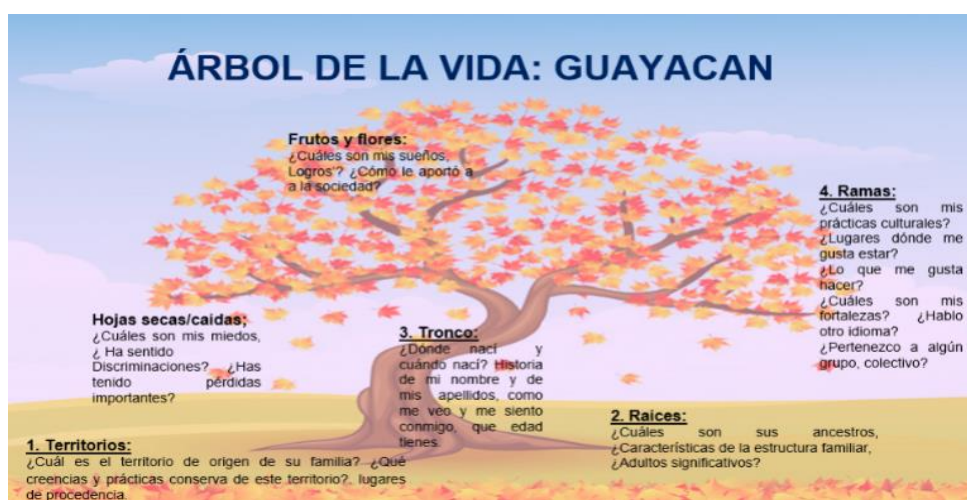


Ilustración 4: Orientaciones taller del árbol de la vida.

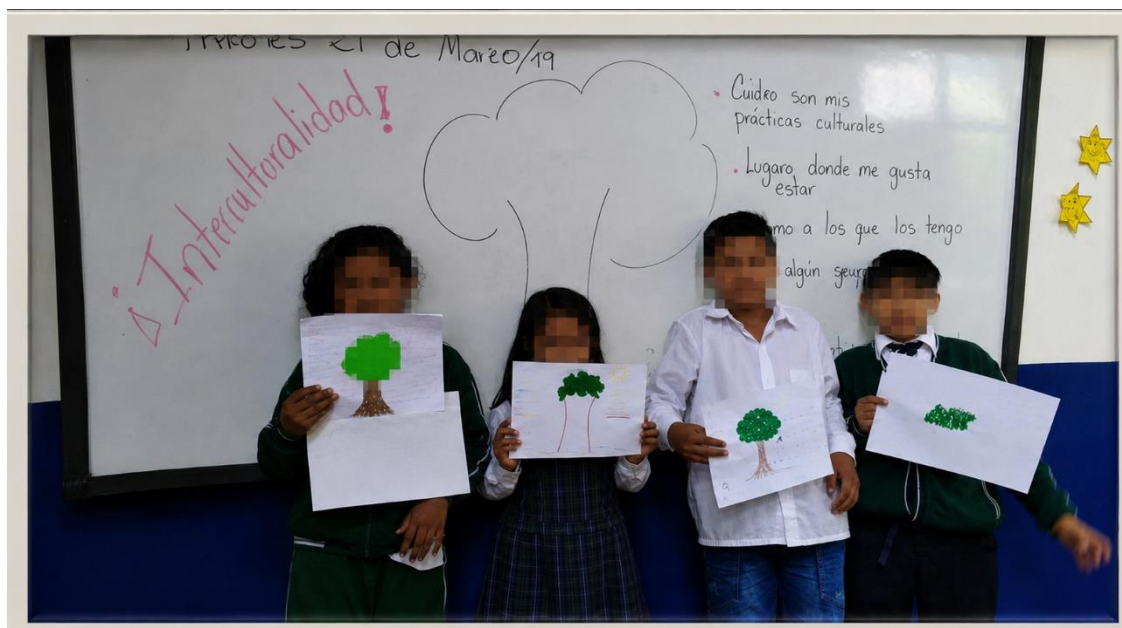


Foto 3: Implementación de taller árbol de la vida para promover el autorreconocimiento

Asimismo, se propuso la revisión del Sistema Institucional de Evaluación (SIE), con el objetivo de garantizar un currículo más flexible y pertinente para estudiantes indígenas no hablantes del español. También se institucionalizó la Semana de la Interculturalidad, integrando ambas jornadas y sedes de la institución. Esta estrategia fortaleció el sentido de pertenencia de los estudiantes Eperara Siapidara y fomentó la participación de padres y madres de familia de la comunidad educativa. Para la implementación de esta Semana de la Interculturalidad, se realizaron reuniones previas del equipo de educación intercultural identificando, qué objetivo se quería alcanzar y cuáles eran las posibilidades pedagógicas, entonces se desarrollaron principalmente talleres con estudiantes en temas como: pintura corporal, tejido y música, también se empezó a hablar del tema de las plantas tradicionales y su importancia para los pueblos indígenas.

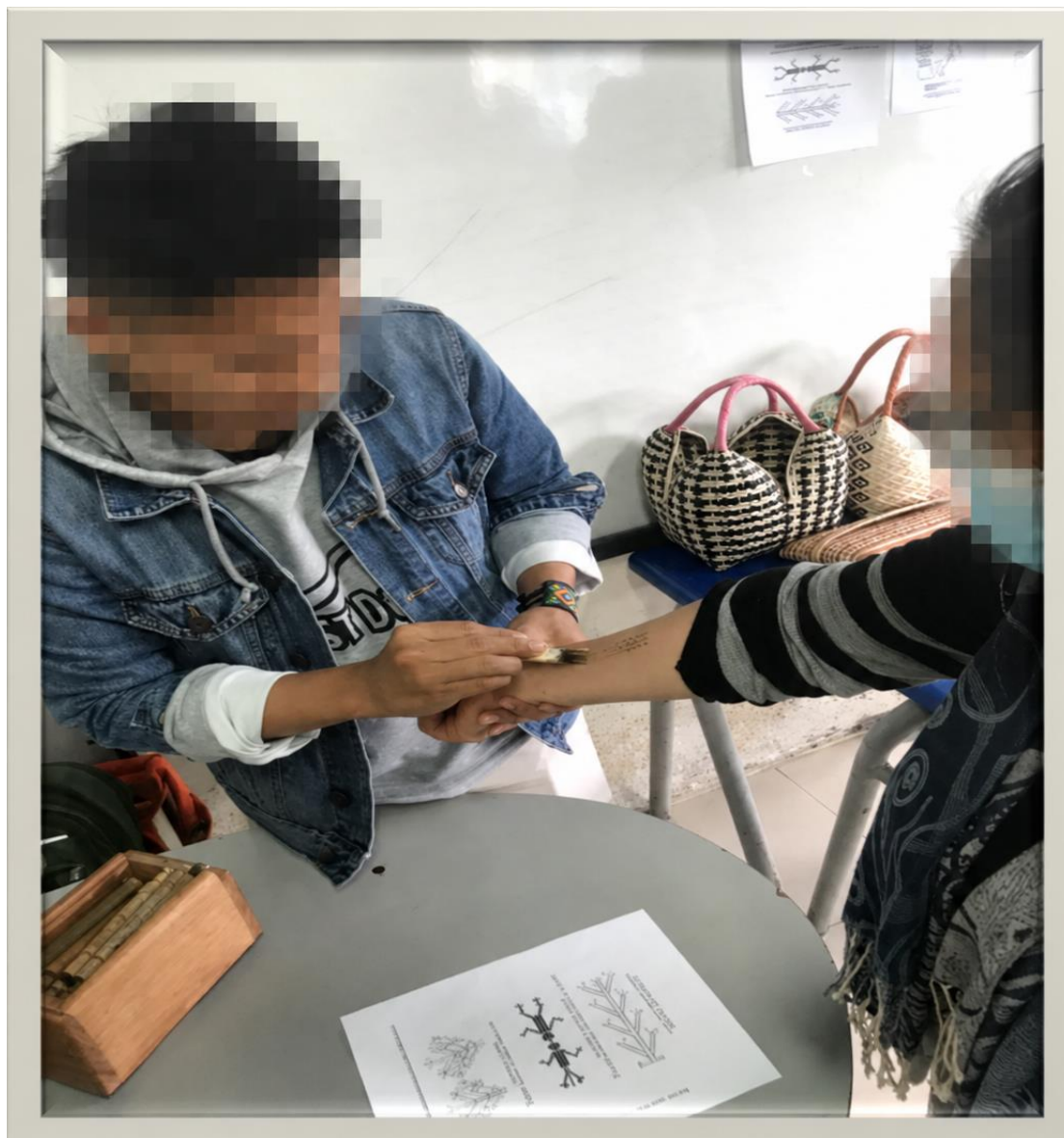


Foto 4: Taller de pintura corporal en la semana de la interculturalidad.

En 2020, pese a las limitaciones derivadas de la pandemia por COVID-19, se continuó con el acompañamiento pedagógico y la implementación de planeaciones interculturales. En 2021 y 2022 se reanudaron y fortalecieron las actividades presenciales, retomando los ejes

articuladores de la educación propia: *territorio, gobierno propio, cosmovisión, prácticas culturales, espiritualidad y lengua propia.*

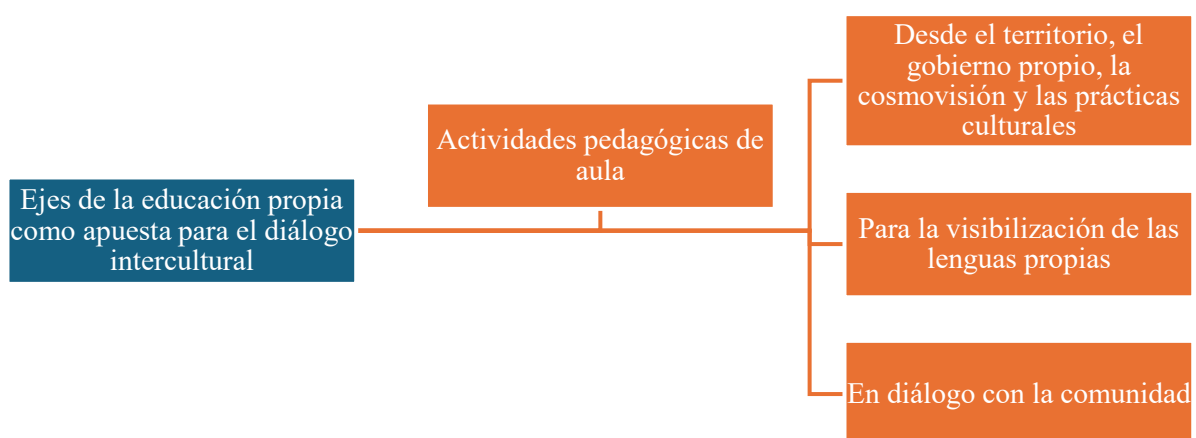


Ilustración 5: Ejes de la educación propia como estrategia de diálogo intercultural

Estos ejes articuladores tienen como objetivo, propiciar un espacio de diálogo relacionado con el material didáctico desde la perspectiva indígena para fortalecer el proceso de planeación pedagógica, trabajo con maestros y maestras e intervenciones en aula con estudiantes de las IED acompañadas. Algunos de los conocimientos y saberes se articulan a las áreas fundamentales, así:

Con ciencias sociales y matemáticas se dialoga en territorio y territorialidad, desde los siguientes temas: Historia y transformación del territorio ancestral de los pueblos indígenas y/o étnicos

- Significado de la tierra como elemento cohesionador de los pueblos indígenas

- Acciones de apropiación y poder que ejercen en el territorio los pueblos étnicos.
- Características del paisaje, plantas, animales, climas, prácticas productivas, entre otras.
- Ubicación espacial de los y las niñas, comenzando por la escala local, regional y nacional, de tal manera que podamos llegar a ubicar a los y las estudiantes en el lugar que ocupan actualmente en la ciudad. Transformación de los territorios indígenas y sus estructuras.
- **Calendarios ecológicos** estos calendarios plasman el manejo del tiempo y del espacio de cada pueblo, por ejemplo, de acuerdo con las prácticas culturales; fases de la luna, sol, ciclos del agua.

El proceso es que cada docente identifique desde sus apuestas pedagógicas cuál es el eje articulador que permite avanzar y comunicar con las áreas fundamentales.

Además, durante estos años se organizaron conmemoraciones institucionales como el Día de la Interculturalidad y la Afrocolombianidad, incorporando exposiciones de trabajos realizados por estudiantes, docentes y personal administrativo. Con esto se dio un cambio importante, se transformó la idea del mal llamado “día de la raza”. Este cambio se dio porque se reflexionó en el equipo de educación intercultural sobre el concepto de “raza” y las implicaciones que ha tenido para las comunidades étnicas. En jornadas de formación del equipo encontramos que, en efecto, el concepto de raza no existe biológicamente, pero, que ha tenido una construcción social y cultural para colocar en condición de inferioridad a las comunidades étnicas, por lo cual, en los imaginarios sociales se instauró la idea de la “raza blanca” como superior a la “raza” negra e

indígena, por lo cual el resultado de este proceso de formación fue empezar a transformar este día y posicionarlo como el Día de la Interculturalidad.²

En 2023, se consolidó el *proyecto de interculturalidad*, como parte integral del Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo cual implicó una apropiación institucional del enfoque intercultural como principio transversal en los procesos pedagógicos.

Para el 2024, el proyecto de interculturalidad se fortaleció aún más, como una línea transversal dentro de la institución, integrando diversas actividades como el Día de la Familia Joaquinista, la celebración de la Afrocolombianidad y el Día Intercultural, además de la implementación de rutas de prevención contra el racismo y la discriminación. Estas acciones respondieron a un trabajo sistemático que buscaba eliminar estereotipos y fomentar el respeto por la diversidad étnica y cultural presente en la comunidad educativa.

Esta ruta es promovida desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED, y está en el marco de los protocolos de atención a las diferentes situaciones de convivencia escolar que se presentan en los colegios, aunque fue diseñado por la SED, recoge los procedimientos para que los colegios activen la ruta en una eventual situación de racismo o discriminación étnico racial. La idea de esta iniciativa es que las docentes conozcan que existe un protocolo para la atención a estos casos, lo cual implica reconocer, como punto de partida, que el racismo, sí existe, y que se debe promover estrategias para prevenirlo, y, sobre todo, se debe “atender” la situación cuando se presenta. El logro en este tema ha sido la articulación con las orientadoras escolares y con el manual de convivencia.

² Actualmente en Colombia, a través del Decreto 2347 del 2024, se establece que el 12 de octubre es el Día de la Diversidad Étnica y Cultural, esto para terminar de contrarrestar el mal llamado y naturalizado día de “la raza”.

PROYECTO INTERCULTURAL “DESDE LA ANCESTRALIDAD VAMOS HACIA LA INTERCULTURALIDAD.”

El motor de este proceso ha sido el proyecto del equipo de educación intercultural denominado: “Desde la ancestralidad vamos hacia la interculturalidad”, liderado por el equipo dinamizador, conformado por docentes de diversas áreas (matemáticas, humanidades, sociales, entre otras), orientadoras escolares y el dinamizador cultural indígena Elber Ismare (*Silva, García y Mayo, 2019*).

Este grupo ha sido clave en la construcción de una práctica pedagógica intercultural coherente, crítica y sensible, cuyas acciones incluyen:

- Talleres en aula con apoyo del dinamizador cultural.
- Formación docente con enfoque intercultural.
- Actividades institucionales con guías pedagógicas.
- Construcción de la Unidad Didáctica Eperara (2018).
- Conmemoración de fechas étnico-culturales.
- Inclusión de desempeños de aprendizaje interculturales en áreas como religión y matemáticas.
- Participación en foros locales y distritales (*Silva, García y Mayo, 2019*).

En suma, el proceso de interculturalidad en el Colegio José Joaquín Castro Martínez constituye una experiencia educativa de gran valor, tejida de manera colectiva entre docentes, estudiantes, familias, comunidad indígena Eperara Siapidara en Bogotá y la SED.

Estas acciones importantes en la memoria del proceso no han sido aisladas, sino que se han tejido de la mano del equipo directivo, quienes desde un inicio han mantenido un diálogo respetuoso y armónico desde el proyecto “Desde la ancestralidad vamos hacia la interculturalidad” con la comunidad Eperara.

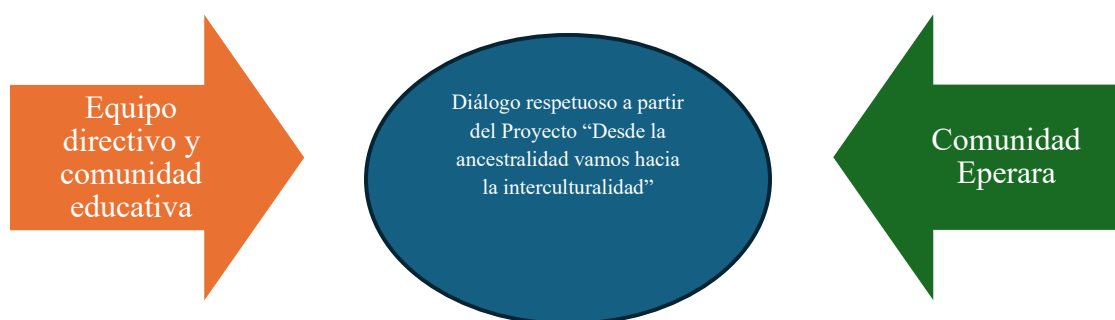


Ilustración 6: Principios del proyecto

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aunque, como lo he expuesto, si bien Colombia es reconocido constitucionalmente como un país pluriétnico y multicultural; las dinámicas de exclusión, desplazamiento forzado y racismo estructural continúan afectando de manera profunda a los pueblos indígenas, especialmente en contextos urbanos. Muchas comunidades, como el pueblo Eperara Siapidara, han sido históricamente despojadas de sus territorios ancestrales, viéndose obligados a reubicarse en ciudades como Bogotá, donde enfrentan nuevos desafíos en la lucha por mantener vivas sus prácticas culturales, lengua y organización social (Vélez, 2013).

En este contexto urbano, las comunidades indígenas han tenido que reorganizarse política, social y educativamente para resistir procesos de asimilación cultural y pérdida de identidad. Aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) han impulsado políticas de educación inclusiva e intercultural (*MEN, 2008; Decreto 1953, 2013*), en la práctica persisten barreras estructurales que impiden una verdadera inclusión educativa. Esto se evidencia en la limitada transformación de los currículos escolares, los sistemas de evaluación, las prácticas pedagógicas y los espacios de aprendizaje, los cuales siguen respondiendo a un modelo homogéneo, ajeno a las particularidades culturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas.

Tal es el caso de la Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez, donde convergen estudiantes de diversos pueblos indígenas como los Eperara Siapidara, Pijaos, Koreguaje, Muisca y Embera. Aunque la institución ha realizado avances importantes, como la inclusión de un dinamizador cultural indígena Eperara y la implementación de actividades simbólicas como el Día de la Interculturalidad, estas acciones, en muchos casos, se desarrollan de

manera aislada o superficial, sin una transformación real de las prácticas pedagógicas cotidianas. Como señala *Vasco (1990)*, *estas celebraciones pueden convertirse en “flores que ocultan las cadenas”*, al limitarse a fechas específicas sin impactar estructuralmente el modelo educativo.

Además, se han evidenciado prácticas de exclusión cotidiana hacia los estudiantes indígenas, especialmente los Eperara Siapidara, como, por ejemplo, quienes son estigmatizados por su bajo rendimiento académico, invisibilizados en las aulas y, en ocasiones, objeto de comentarios discriminatorios por parte del personal docente. Esta exclusión no solo afecta su proceso de aprendizaje, sino que también pone en riesgo la preservación de su lengua materna, su identidad cultural y su autoestima, generando procesos de autoanulación y negación de sus raíces.

La educación impartida en la institución aún no ha incorporado de forma plena la lengua Siapedee, ni ha logrado garantizar que los docentes reconozcan o valoren los saberes propios del pueblo Eperara. La lengua, como uno de los ejes fundamentales de la educación propia, se encuentra debilitada, tanto por la ausencia de su enseñanza como por la falta de competencia lingüística entre los estudiantes y el cuerpo docente.

A pesar de estas dificultades, el trabajo del dinamizador cultural y del equipo de interculturalidad ha generado experiencias valiosas para el reconocimiento de la diversidad cultural y el fortalecimiento de la educación propia en el contexto escolar. No obstante, estas acciones requieren ser sistematizadas, fortalecidas y articuladas al currículo de forma permanente, de modo que trasciendan lo simbólico y se conviertan en prácticas pedagógicas transformadoras.

Por todo lo anterior, la pregunta de investigación que orientó este proceso investigativo es:

¿Cómo el proceso de Educación Propia e Intercultural y liderado por el dinamizador cultural Eperara Siapidara, ha aportado a las prácticas pedagógicas de la Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez, evitando prácticas de racismo y discriminación?

OBJETIVO GENERAL

Sistematizar la manera en la que el proceso de Educación Propia e Intercultural, liderado por el dinamizador cultural del pueblo Eperara Siapidara, ha contribuido al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la IED José Joaquín Castro Martínez, en el marco de la prevención de situaciones de exclusión y racismo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar el proceso de Educación Propia e Intercultural liderado por el dinamizador cultural Eperara Siapidara en la IED José Joaquín Castro Martínez.
- Analizar las transformaciones en las prácticas pedagógicas derivadas del acompañamiento del dinamizador cultural en contextos de aula (regulares – diferencial) y espacios institucionales.

- Explorar las percepciones y vivencias de estudiantes y docentes frente al proceso de educación propia e intercultural y su impacto en la convivencia, el reconocimiento y la inclusión.

REFERENTE DE INVESTIGACIÓN

Antecedentes Investigativos

En Colombia, la educación propia ha sido reconocida como un derecho fundamental de los pueblos indígenas para preservar y fortalecer sus saberes, culturas y lenguas originarias, tal como lo establece la Ley 115 de 1994 y el Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). A nivel nacional, se han desarrollado diversas experiencias de educación propia que buscan articular los conocimientos ancestrales con el sistema educativo formal. A continuación, se exponen algunos avances investigativos en esta materia.

Por ejemplo, el trabajo realizado por *Velásquez (2017)* sobre los procesos de educación propia en comunidades indígenas en el departamento del Cauca, resalta la importancia del diálogo intercultural entre educadores indígenas y docentes formales para garantizar una educación pertinente que responda a las necesidades culturales de las comunidades. Este estudio muestra cómo la construcción de currículos propios y la participación de las comunidades en la gestión educativa son elementos clave para fortalecer la identidad cultural y la autonomía educativa.

De igual manera, la experiencia del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), especialmente a través del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), ha sido una referencia fundamental para entender las dinámicas de resistencia y reconstrucción cultural en contextos rurales y urbanos. Este programa ha permitido desarrollar prácticas pedagógicas interculturales que fortalecen el reconocimiento y respeto por la diversidad étnica y cultural en las instituciones educativas oficiales.

Como se plantea en el documento: “Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI: Caminando la palabra en la educación propia” (CRIC, 2014), la educación propia se construye desde el territorio, con base en la lengua, los saberes ancestrales y la participación comunitaria, lo cual constituye un referente importante para otros pueblos indígenas en Colombia.

Otro tema es la educación intercultural, la cual ha sido objeto de reflexión crítica en distintas investigaciones. Castro Suárez (2009), en su texto “Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y perspectivas”, realiza un análisis exhaustivo de los enfoques conceptuales y metodológicos que han guiado la investigación educativa en torno a la interculturalidad. Su trabajo evidencia cómo el campo ha evolucionado desde una perspectiva centrada en el reconocimiento de la diversidad hacia un enfoque más integral, que busca transformar las prácticas pedagógicas en función de las realidades culturales de los estudiantes.

De igual manera, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), a través del Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI en su documento “Caminando la palabra en la educación propia” (2014), aporta una mirada desde los pueblos indígenas del Cauca, resaltando la importancia de la educación propia como fundamento para el fortalecimiento cultural y la construcción de una verdadera interculturalidad.

Este referente resulta clave para comprender los retos que enfrentan instituciones educativas como el Colegio José Joaquín Castro Martínez, en el que confluyen estudiantes de diferentes pueblos indígenas como el Eperara Siapidara, junto con estudiantes afrodescendientes y mestizos. Tal como señala *Castro Suárez (2009)*, uno de los desafíos más importantes en la educación intercultural es superar el enfoque folclorizante y avanzar hacia propuestas que generen verdaderos procesos de diálogo de saberes, transformación curricular e inclusión de lenguas y cosmovisiones propias en las aulas.

En ese sentido, la experiencia sistematizada en este trabajo se inscribe dentro de los esfuerzos por avanzar hacia una educación intercultural más profunda, en la cual la educación propia del pueblo Eperara Siapidara no sea una actividad puntual o aislada, sino parte constitutiva de las dinámicas pedagógicas cotidianas de la institución.

En el ámbito latinoamericano, Bolivia representa un referente importante en procesos de educación propia e intercultural debido a su reconocimiento constitucional de la plurinacionalidad y la diversidad cultural. Diversos estudios han abordado la implementación y desarrollo de políticas y prácticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en dicho país, mostrando experiencias que aportan a la comprensión y fortalecimiento de modelos educativos desde las comunidades indígenas.

Por ejemplo, *Ossola y Ruiz Auad (2018)* analizan la participación indígena en programas de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, evidenciando la importancia de adaptar las estrategias educativas a los contextos culturales y sociales propios de los pueblos originarios. Este enfoque resuena con la necesidad de que la educación propia de los pueblos indígenas, como el pueblo Eperara Siapidara, mantenga sus raíces culturales y lingüísticas frente a dinámicas sociales cambiantes.

Asimismo, investigaciones como la de *Valentín Arispe (2018)* en las autonomías indígena originarias campesinas de Charagua, destacan la relevancia de construir políticas educativas desde la interculturalidad y la plurinacionalidad, elementos que fortalecen la autodeterminación y el reconocimiento de la diversidad cultural dentro del sistema educativo.

Estas experiencias bolivianas aportan insumos valiosos para el presente estudio, que busca sistematizar la experiencia de educación propia del pueblo Eperara Siapidara en Bogotá y su diálogo intercultural con docentes y estudiantes mestizos y afrodescendientes. Entre ellos, los procesos de inclusión y reconocimiento efectivo de las particularidades culturales, lingüísticas y pedagógicas de los pueblos indígenas en contextos urbanos, tal como se promueve en Bolivia, constituyen un referente para mejorar las prácticas educativas en la Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez.

Así mismo, se identifican otros referentes investigativos desde la perspectiva de la educación intercultural urbana en otros países de América Latina, como son:

- La experiencia intercultural de la escuela básica municipal E-192 Tobalaba. (Comuna de Peñalolén, Santiago de Chile.) Andrés Donoso.
 - Experiencia del Departamento de educación indígena en el Estado de Nuevo León. Séverine Durin. “¿Una educación indígena para la ciudad?”
 - Niñez indígena y educación inicial: experiencias Wayuu, Inga, Cubeo y Misak. Fabián Molina.
 - “Viviendo junto con nuestra lengua” María del Rosario Saavedra Saravia.
- En: ¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en Familias Urbanas.

- Con la lengua la cultura: Nuestra lengua vive y vivirá si la hablamos siempre. En: ¿Ser o no ser bilingüe? de la autora Inge Sichra.
 - Autonomías y educación en Chiapas; prácticas políticas y pedagogías en los pueblos zapatistas” Bruno Baronnet.
 - “La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida, el paradigma del buen vivir/vivir bien y la construcción pedagógica del día después del desarrollo” en libro compilado por Catherine Walsh (2013).
 - “Poner a andar la palabra. Experiencia educativa para el fortalecimiento de la identidad política y cultural nasa en Tierradentro. Nicols López León.
 - “Tensiones en torno a los fines de la educación en siete comunidades del Vaupés colombiano: la escuela es casa-adentro y casa-afuera. Natalia Reinoso Chávez.
 - “Experiencias educativas dentro del sistema de educación oficial mexicano. ¿Es posible ser alternativo desde la institución educativa oficial? Flor Marina Bermúdez Urbina, Julio Cuevas Romo y Alejandro Hernández Serrano.
 - Sistematización del proyecto de interculturalidad. En: Cartilla digital. Instituto para investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2012) Nadia Catalina Ángel Pardo
- Adicionalmente, se cuenta con una variedad de investigaciones indígenas desde la perspectiva de la educación intercultural en Bogotá, entre ellas:
- La investigación de Ávila (2021), quien resalta:

“En Bogotá se evidencia un avance significativo respecto a la sistematización de experiencias educativas con población indígena lo cual se identifica en la investigación liderada por Ángel (2012), esto permite identificar elementos constitutivos que nutren una propuesta pedagógica de educación intercultural en contextos de ciudad, entre los elementos a destacar se encuentran: la interculturalidad como proyecto pedagógico se consolida como propuesta ética, política, epistemológica y espiritual. Esto debe transversalizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el carácter epistemológico de lo educativo y las metodologías de aula implementadas por los y las docentes.

- Así mismo, Bogotá construyó un referente importante, el documento: “Lineamiento pedagógico para la educación Inicial indígena en Bogotá” (2010) elaborado por la Secretaría de Integración Social”. Este texto brinda orientaciones respecto a la participación de las comunidades indígenas en la definición de sus propias agendas educativas.

- Las investigaciones académicas realizadas en Bogotá, exponen que una de las limitaciones de los procesos de educación intercultural en las ciudades, se hacen desde una perspectiva de asimilación e integracionista, es decir, buscan que los pueblos se integren a las condiciones ofrecidas por la estructura existente (no cuestionar las relaciones asimétricas).

- Todas las investigaciones académicas destacan la necesidad de fomentar la formación docente, que permita paulatinamente transformar prácticas educativas que actualmente se enfocan en la aculturación de los pueblos indígenas a la cultura hegemónica dominante.

- Las investigaciones académicas consultadas que se han desarrollado en Bogotá, coinciden que en la ciudad los pueblos indígenas siguen siendo objeto de fuertes situaciones de discriminación,

segregación, racismo y exclusión; siendo las escuelas, el medio sobre el cual se materializan estas problemáticas, que vulneran los derechos de las comunidades étnicas.

Autorías indígenas y procesos de ingreso a la escuela hegemónica

En la revisión de antecedentes, además de los estudios producidos desde instituciones académicas, consideré necesario reconocer los aportes contruidos por autorías indígenas. Como miembro del pueblo Eperara Siapidara, entiendo que no se trata únicamente de documentar experiencias, sino de comprender los procesos de presencia, disputa y transformación que las comunidades étnicas hemos realizado dentro de la escuela orientada por perspectivas eurocéntricas.

Documentos producidos por el CRIC, el SEIP y colectivos de educadores indígenas como *La educación propia: caminos de resistencia* (CRIC, 2017), los informes del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) y las memorias de los Congresos de Educación del pueblo Eperara Siapidara, constituyen referentes fundamentales. Estos materiales muestran cómo la presencia de los pueblos indígenas en la escuela no ha sido una aceptación pasiva, sino un proceso histórico de:

- Llegar y hacernos presentes en espacios educativos dominados por lógicas hegemónicas.
- Cuestionar críticamente las relaciones de poder, los contenidos y los métodos de enseñanza.
- Proponer alternativas interculturales desde nuestras propias epistemologías, buscando transformar la escuela desde adentro.

Estos trabajos no solo describen prácticas pedagógicas, sino que narran proyectos políticos y culturales de autonomía y pervivencia. Como lo señala el CRIC (2017), la educación propia se

concibe como un camino de resistencia que emerge desde los territorios, las lenguas y las memorias comunitarias.

Reconocer estas voces permite situar la experiencia sistematizada en esta investigación dentro de un movimiento más amplio de producción epistémica indígena, en el cual la transformación de la escuela se concibe como un proceso colectivo de resistencia, afirmación cultural y construcción de futuro.

Desde esta perspectiva, la experiencia del pueblo Eperara Siapidara en la IED José Joaquín Castro Martínez se comprende como parte de ese mismo recorrido histórico: primero hacernos presentes en una escuela urbana, luego cuestionarla críticamente desde la educación propia y finalmente comenzar a interculturalizarla como territorio educativo.

MARCO TEÓRICO

El proceso de sistematización de esta experiencia educativa lo trabajé desde la línea Escuela, Comunidad y Territorio. Desde esta perspectiva, organicé el marco teórico en torno a tres categorías que se articulan entre sí: educación propia, educación intercultural en la escuela y territorio. Estas categorías no surgieron solo de la revisión bibliográfica, sino también del acompañamiento cotidiano a la experiencia, lo que me permitió comprender, desde adentro, cómo se ha transformado la vida escolar de la IED José Joaquín Castro Martínez a partir de mi labor como dinamizador cultural del pueblo Eperara Siapidara.

Asumí la categoría de interculturalidad como una dimensión transversal que recorre y atraviesa las otras tres categorías. No la trabajo como una categoría separada, porque en mi experiencia la interculturalidad se manifiesta y toma sentido en la relación directa con las prácticas educativas propias y con el territorio que habitamos y resignificamos en el contexto urbano. Para mí, la interculturalidad no es un añadido externo, sino un proceso vivo que emerge en la escuela cuando dialogan diferentes formas de conocer, de enseñar y de estar en el mundo.

Educación propia: una apuesta comunitaria y territorial

Para mí, hablar de educación propia es hablar de un proceso colectivo que nace desde el corazón mismo de los pueblos indígenas. A partir de los saberes que he podido recibir y escuchar de los mayores del pueblo Eperara Siapidara, he comprendido que la educación propia no se limita a contenidos o a métodos de enseñanza, sino que es un camino de vida que se inicia desde antes de nacer y nos acompaña siempre. Este proceso incluye el fortalecimiento de la lengua materna, los valores culturales, las historias, las danzas, los juegos, las prácticas de tejido, la espiritualidad, el consejo y la organización comunitaria.

A lo largo de esta investigación, confirmé que la educación propia se construye desde la comunidad y para la comunidad, con la orientación de sabedores, madres, padres y mayores. Además, no puede entenderse sin el territorio, que es mucho más que un espacio físico: es el lugar donde se siembra la identidad, donde se vive el sentido espiritual, político y cultural del pueblo. Incluso en una ciudad como Bogotá, las familias Eperara han recreado su territorialidad,

resignificando la escuela, la huerta, la casa y los espacios comunitarios como escenarios para educar y fortalecer su cultura.

Desde esta mirada, he tomado como referencia al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), que propone una educación tejida desde las leyes de origen, las cosmovisiones y las necesidades concretas de cada pueblo. Bolaños (2012) me ayudó a entender que la educación propia no significa quedarse encerrado en lo local, sino que implica una postura crítica frente a la educación hegemónica, con la capacidad de proponer alternativas pedagógicas desde la autonomía.

Asimismo, Tique (2018) me permitió ver que el SEIP nace en espacios como las mingas, las asambleas y los congresos, donde las voces de la comunidad definen qué y cómo se quiere aprender.

Por otro lado, la experiencia del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) con su programa de Educación Bilingüe Intercultural (Ramos y Linhart, 2012) ha sido un referente clave para esta investigación. En especial, porque en ese proceso ha participado también el pueblo Eperara Siapidara, contribuyendo a construir propuestas educativas que evite que los pueblos indígenas se reduzcan a una categoría homogénea como “grupo étnico” y se reconozca su particularidad y dignidad cultural.

Interculturalidad en la escuela: diálogo, transformación y reconocimiento

Un elemento central de la interculturalidad es fortalecer la identidad cultural propia para después establecer relaciones con los “otros”.

Eso no quiere decir instalarse en las diferencias, sino considerarlas en el proceso de desarrollar, cultivar, legitimar y dinamizar la cultura propia como garantía de identificación personal y de pervivencia cultural para el grupo. Sin simplificar la cuestión de la identidad como una adscripción étnica inamovible, y sin desconocer que no tenemos una sola identidad sino varias, este punto resalta la importancia de lo propio en cualquier relación con otros diferentes. (Walsh, 2010, p. 44)

En esta experiencia, la interculturalidad no es un adorno, ni una vivencia y celebración de la diversidad. Yo la entiendo como un camino de transformación profunda en la escuela. Desde autores como Walsh (2009), Camacho (2010), Millán y Nieto (2006), he aprendido que la interculturalidad exige un diálogo real entre culturas, un cuestionamiento de las relaciones de poder y una apuesta por la equidad.

La “interculturalidad” y la “educación intercultural” van de la mano, y se desarrollan en espacios tanto escolares como comunitarios, al respecto es preciso comprender en palabras de Di Caudo, citado por Ávila (2019), que: “el concepto de interculturalidad, que no está desprovisto de debates internos y que al igual que términos como etnoeducación tiene una historicidad importante de considerar, así se debe tener en cuenta que, “autores influyentes en el debate en torno a la interculturalidad observan, la dificultad de definir o de ofrecer una caracterización de la interculturalidad...los investigadores del libro Interculturalidad y Educación desde el Sur, compilado por María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo, y María Camila Ospina tratan la interculturalidad como hecho social/noción, concepto/categoría analítica, enfoque teórico perspectiva analítica, alternativa epistemológica/proyectos ético-político alternativo , movimiento social/utopía y moral” (Di Caudo 2016, p. 27)”.

Por lo cual, se debe precisar que la interculturalidad “va mucho más allá de asumirlo como el simple relacionamiento y convivencia armónica entre culturas”, lo cual supone la necesidad de situarlo desde un marco de análisis que, por un lado, busca la reflexión constante de las relaciones de poder y, por el otro, se cuestiona sobre la naturalización de estas mismas relaciones bajo estructuras coloniales, republicanas y neoliberales históricamente definidas. Con todo esto, “la interculturalidad no tiene ni tendrá un significado fijo, ni estable, ni compartido” (Di Caudo, 2016, p.16).

Por su parte, la educación intercultural reconoce los sistemas de conocimiento propios, como un punto de partida para generar prácticas de enseñanza y aprendizaje, bien sea en contextos escolarizados o comunitarios. Así, siguiendo a Ávila (2021): “entonces, hablar de educación intercultural bilingüe supone la identificación y reconocimiento de los pueblos indígenas en términos pedagógicos y en los sistemas de información”.

En consecuencia, más que validar prácticas, lo que busca la interculturalidad crítica es reconocer la coexistencia de múltiples formas de conocer, ser y estar, y posibilitar el diálogo entre ellas sin jerarquizarlas. Esto implica iniciar desde lo propio, lo intracultural para abrirse al encuentro con otros, desde la legitimidad de cada experiencia y saber.

De acuerdo con lo expuesto, en esta investigación se identifican por lo menos los siguientes planteamientos claves en los procesos de educación intercultural:

- o *Reconocer otras formas y horizontes epistemológicos (Contenidos no hegemónicos que deben circular en la escuela urbana, desde las comunidades étnicas) los cuales implican la participación de las comunidades indígenas y la facultad de poder decidir e incidir en sus propios procesos de aprendizaje.*

- o *Validar prácticas de enseñanza y aprendizaje desde las identidades étnico-culturales reconociendo otras formas de aprender y enseñar, y no sesgando los procesos de enseñanza exclusivamente al idioma dominante y al proceso lecto escritor.*
- o *Problematización a las lógicas de subordinación y subalternidad de las minorías étnicas en los procesos educativos, especialmente porque están mediados por imaginarios y estereotipos que median los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, “Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida” (Walsh, 2005, p.27).*
- *Reconocimiento de prácticas de diversidad lingüística, teniendo en cuenta los idiomas propios y promoviendo principalmente el Status de las lenguas indígenas como vehículos para enseñar y aprender, lo cual permite el posicionamiento de los idiomas indígenas, “promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros” (Walsh, 2005, p. 28).*

En la IED José Joaquín Castro Martínez, el proceso que he liderado como dinamizador cultural ha contribuido a que la escuela deje de ser un espacio homogéneo y monocultural, para abrirse a otras voces, otros lenguajes y otras formas de conocimiento, y desde la apuesta política del pueblo Eperara, pasa a constituirse como un “territorio”.

La interculturalidad me ha permitido comprender cómo la educación y la escuela también pueden ser un espacio de reparación simbólica frente a las violencias del racismo, el desplazamiento y la exclusión. He escuchado a docentes que reconocen el valor de los saberes de sus estudiantes, que están empezando a romper con estereotipos y que transforman sus prácticas

pedagógicas para acoger la diversidad y ampliar su mirada de lo comunitario en contextos urbanos.

Como señala Walsh (2009), la interculturalidad implica una interacción constante entre pertenencia y diferencia, entre inclusión y exclusión, entre control y resistencia. Yo he podido ver esa tensión en el aula, en las decisiones pedagógicas, en los silencios de algunos estudiantes y en las luchas cotidianas para ser reconocidos. Para mí, la educación intercultural no es un favor que se les hace a los pueblos indígenas, sino una oportunidad para que toda la comunidad educativa se transforme y aprenda a convivir desde el respeto, la valoración, la justicia y la diversidad cultural.

La interculturalidad planteada en esta investigación, parte del punto de enunciación de la educación propia y por tanto de los pueblos indígenas, como lo argumenta la magistrada colombiana arhuaca, Belkis Izquierdo, que los procesos interculturales deben vincular a toda la nación colombiana, en esto que se llama, “interculturalizar la sociedad.”

Territorio: siembra de identidad y pedagogía en la ciudad

Uno de los aprendizajes más profundos que he tenido durante esta sistematización es que el territorio no se agota en el mapa ni en los linderos físicos. A través del testimonio de las familias Eperara Siapidara, y especialmente de Decio Chirimía,³ he comprendido que el territorio

³ Medico tradicional y líder de la comunidad Eperara asentada y organizada políticamente en cabildo en la ciudad.

es un espacio simbólico, afectivo, espiritual y pedagógico. **En un contexto urbano como el de Bogotá, el territorio no se pierde, sino que se reconstruye:**

“El territorio no solo es un espacio físico, sino un lugar donde se guardan nuestras historias, nuestra lengua, los sabedores; aún en la ciudad, el territorio se reconstruye con la palabra, con la familia y con nuestros tejidos”. *Decio Chirimía (entrevista personal, Bogotá, 2025).*

He visto cómo el pueblo Eperara ha resignificado el territorio en la ciudad: los espacios comunitarios y la huerta *Atane* donde se reúnen, pasando por los tejidos y las plantas medicinales que traen desde sus lugares de origen, hasta la escuela misma, que poco a poco se ha convertido en un espacio donde también podemos sembrar, enseñar, transmitir y estar orgullosos de nuestra cultura.

Siguiendo a Tovar (2011), entiendo el territorio como memoria, palabra, cuidado y vida. Mi acompañamiento como dinamizador cultural ha permitido que el colegio ya no sea solo un lugar de transmisión de conocimientos académicos, sino también un lugar donde se reconoce la diversidad, se vive la cultura, se afirma la identidad y se construye comunidad.

Desde esta mirada, el territorio está entrelazado con la educación propia y la interculturalidad. No se trata solo de aprender “sobre” el territorio, sino de aprender desde el territorio. La escuela, entonces, se vuelve un espacio donde se puede sembrar simbólicamente la lengua, los valores, las historias, la memoria, y donde los estudiantes pueden proyectarse con orgullo desde su identidad, desde su ser indígena, afrocolombiano o mestizo.

A través de esta investigación he comprendido que la escuela puede ser un espacio de resistencia, de siembra cultural y de posibilidad para los pueblos indígenas en ciudad. Para que

esto sea real, es necesario que las instituciones educativas reconozcan las formas de vida, los saberes y las cosmovisiones que habitan en su interior, y se comprometan con una educación que verdaderamente respete la diversidad, transforme las prácticas docentes y garantice el derecho a la educación con pertinencia cultural.

METODOLOGIA

Proceso de investigación cualitativa para encontrar sentidos.

Es importante mencionar que esta investigación respondió a los planteamientos de Óscar Jara, quien propone cinco tiempos para sistematizar experiencias, los cuales, “al ponerse en práctica en un sentido dinámico, pueden ser cuestionados, modificados, enriquecidos y adaptados a situaciones particulares” (Jara, 2018, p. 37). Estos cinco tiempos se articulan con el enfoque cualitativo de investigación, el cual:

“se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde las perspectivas de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, 2014, p. 358).

En este sentido, se hace fundamental reconocer el contexto social, educativo y económico en el cual viven los y las estudiantes indígenas (Ávila, 2021). Adicionalmente, “algunas de las técnicas utilizadas en la investigación cualitativa para la recolección de datos son, siguiendo a Hernández Sampieri (2014), entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo y evaluación de experiencias personales” (p. 9).

Lo anterior se articula con la metodología señalada posteriormente, que siguiendo a Jara (2018), propone los siguientes momentos. En cada uno iré indicando su significado y la manera en que se conecta con mi experiencia como comunero e investigador indígena.

Punto de partida

Según Jara (2018), “partir de la práctica significa que hay que partir de lo que hacemos, sentimos y pensamos. No se puede sistematizar algo no vivido” (p. 39). La sistematización, por tanto, debe realizarse por quienes han formado parte de la experiencia y han vivido los procesos en carne propia.

Desde mi perspectiva, este principio es esencial, pues mi punto de partida es precisamente mi experiencia como comunero indígena a lo cual se suma que es la experiencia como dinamizador Eperara Siapidara en la ciudad. Mi caminar y sentir frente al riesgo de exterminio físico y cultural que vivimos fuera del territorio ancestral constituye el núcleo de la experiencia que quiero sistematizar. Tal como señala Jara (2018), “la sistematización no se hace después de la práctica, sino dentro de ella para comprenderla y transformarla” (p. 40). En mi caso, la práctica educativa en la escuela se convierte en un espacio de resistencia y de búsqueda de sentido para mantener viva nuestra identidad en un contexto urbano.

Entonces se entiende que la sistematización es la oportunidad de recoger de la experiencia vivida, identificando en ella, sentires, experiencias, conocimientos y saberes que se entrelazan con condiciones estructurales que permiten, para este caso, identificar los aportes de la educación propia a los procesos interculturales de un espacio institucionalizado como lo es la escuela. La sistematización acá planteada como un proceso de reflexión constante, permite identificar permanencia y constancia en razón a una experiencia de vida que ha transitado por situaciones adversas y que se nutre desde una perspectiva crítica.

¿Quién sistematiza la experiencia?

Yo soy Elber Antonio Ismare Dura, una persona indígena del pueblo Eperara Siapidara y hablante de la lengua Siapedee, lo que significa que mi mirada, mis palabras y mis reflexiones nacen desde mi identidad, mi historia y mi relación con el territorio y la comunidad.

Soy víctima del conflicto armado y esta vivencia ha marcado mi manera de comprender los procesos comunitarios, la resistencia y la importancia de reconstruir la memoria desde nuestras propias voces. Vivir en un contexto de ciudad no ha sido fácil, porque he enfrentado múltiples situaciones de discriminación, frente a las cuales he resistido desde el pensamiento y la enseñanza de mis ancestros.

Actualmente me desempeño como dinamizador cultural del cabildo Eperara Siapidara en Bogotá. Desde este rol acompaño procesos educativos en educación propia e interculturalidad, así como procesos organizativos y culturales que buscan fortalecer la pervivencia de nuestra comunidad, lejos del territorio ancestral. Esta experiencia cotidiana con las familias, los mayores, los jóvenes y los niños es la base desde la cual observo, analizo y escribo.

No quiero que las nuevas generaciones vivan lo que yo enfrenté en un colegio distrital en Cali, donde fui discriminado por ser hablante de Siapedee y por tener una identidad étnica. Este rol lo asumo desde dos convicciones: porque siempre he tenido vocación de ser docente y porque seguiré luchando para que los niños y jóvenes se sientan orgullosos de sus raíces e identidad. Además, soy padre de familia de una niña y un niño, lo que fortalece aún más este compromiso.

También soy estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (LECO), formación que me ha permitido orientar a mi comunidad, aprender con ella y comprender, desde mi identidad e historia, el sentido profundo de

hacer pedagogía. Desde este lugar académico y comunitario busco articular mi experiencia como indígena, ser recíproco con mi comunidad y aportar con los saberes aprendidos en la universidad, cuando la comunidad lo requiera.

Por todo lo anterior, la sistematización de este trabajo la realizo desde una voz situada: soy sujeto y a la vez parte del proceso, observo desde adentro, reflexiono desde mi experiencia y apporto desde mi identidad étnica. Esto me ha permitido construir una lectura propia, crítica y respetuosa del proceso vivido con la comunidad Eperara Siapidara en Bogotá, en la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez.

Las preguntas iniciales

Jara (2018) plantea que toda sistematización inicia respondiendo tres preguntas clave: “¿Para qué queremos sistematizar?, ¿qué experiencia queremos sistematizar? y ¿qué aspectos centrales de esa experiencia nos interesa sistematizar?” (p. 42). Estas preguntas orientan la ruta metodológica y permiten enfocar el sentido del proceso.

En mi investigación, estas preguntas cobran vida en mi propio caminar: ¿cómo es posible pervivir como indígenas en la ciudad? y ¿cómo la escuela puede convertirse en un espacio para fortalecer nuestra cultura y transformar las prácticas educativas urbanas? Estas inquietudes surgen del diálogo entre mi experiencia cotidiana y las reflexiones colectivas de mi comunidad. Coincido con Jara (2018) cuando señala que “el eje de sistematización es el hilo conductor que atraviesa la experiencia y le da sentido al proceso de interpretación” (p. 44). En mi caso, ese eje es la educación intercultural como camino de resistencia y fortalecimiento identitario.

Recuperación del proceso vivido

Para Jara (2018), este momento implica “reconstruir la historia de la experiencia y ordenar la información obtenida” (p. 45). La reconstrucción no es solo un ejercicio descriptivo, sino también interpretativo, pues “los hechos deben comprenderse desde las diversas miradas de los actores que los vivieron” (p. 46).

Desde mi práctica, reconstruir el proceso ha sido un ejercicio de memoria colectiva. He acudido a mis registros, fotografías, escritos y diálogos con estudiantes, docentes y sabedores. Ordenar esta información me ha permitido ver el proceso como un tejido vivo donde se cruzan la historia de la comunidad, los aprendizajes de los niños y niñas, y mis propios procesos de formación. En coherencia con Jara (2018), considero que “la reconstrucción permite reconocer la riqueza de lo vivido y darle sentido desde una mirada crítica” (p. 47).

La reflexión de fondo ¿Por qué pasó lo que pasó?

Este tiempo se refiere a la interpretación crítica del proceso vivido. Va más allá de lo descriptivo. Se trata de encontrar la razón de ser de lo que sucedió en el proceso de la experiencia; por eso, la pregunta clave es ¿por qué pasó lo que pasó? Análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso: Para realizar esta reflexión de fondo es necesario hacer un ejercicio analítico, ubicar las tensiones o contradicciones que marcaron el proceso y con estos elementos volver a ver el conjunto del proceso, es decir, realizar una síntesis que permita elaborar una conceptualización a partir de la práctica sistematizada. Este momento tiene una duración indeterminada; puede durar un día o un año entero. Aquí se puede utilizar una guía de

preguntas críticas que interroguen el proceso de la experiencia y permitan identificar los factores esenciales que han intervenido en él y explicitar la lógica y el sentido de la experiencia.

Para el proceso de los pueblos indígenas, pasa lo que pasó por dos escenarios. En primer lugar, el proceso histórico y los flagelos que hemos vivido los pueblos indígenas en el país, así como sus territorios, al ser víctimas de la violencia. En segundo lugar, como comunidades originarias nos hemos organizado para pervivir, pese a las adversidades y así vamos identificando aquellos espacios que se nos muestran como una oportunidad.

Jara (2018) afirma que este tiempo busca “ir más allá de la descripción para analizar las causas, tensiones y contradicciones que marcaron la experiencia” (p. 50). Este momento es el corazón de la sistematización, pues en él se construye comprensión y teoría a partir de la práctica.

En mi proceso, la pregunta sobre por qué pasó lo que pasó me llevó a reflexionar sobre las raíces históricas de la situación de los pueblos indígenas. Por un lado, los flagelos de la violencia, el desplazamiento y la pérdida de territorio explican gran parte de nuestras luchas actuales. Estas condiciones históricas han configurado una realidad de desarraigo que afecta nuestras formas de organización, transmisión de saberes y fortalecimiento cultural. En ese sentido, analizar “por qué pasó lo que pasó” permite comprender cómo los procesos de colonización, exclusión y despojo siguen influyendo en las prácticas educativas de hoy.

Por otro lado, nuestra capacidad de organización y resistencia ha sido una respuesta colectiva frente a esos escenarios de violencia. Tal como sostiene Jara (2018), la reflexión de fondo “nos lleva a entender la lógica interna de los procesos y las fuerzas que los impulsan o los frenan” (p. 51). Esa lógica, en el caso de los pueblos indígenas, se expresa en la búsqueda

permanente de pervivencia, en la transmisión de la palabra y en la reconstrucción del tejido social y educativo desde la educación propia e intercultural.

Así, mi reflexión no solo describe lo vivido, sino que intenta comprender las causas profundas que explican nuestra resistencia y las tensiones que enfrentamos en el contexto urbano. Este momento de la sistematización me permite entender que lo que hemos vivido como pueblo no es un hecho aislado, sino parte de una historia de lucha que hoy se transforma en acción pedagógica, en una apuesta por fortalecer la identidad y el sentido de comunidad en la escuela.

Los puntos de llegada

Finalmente, Jara (2018) propone que toda sistematización debe “formular conclusiones y comunicar los aprendizajes, para que la experiencia trascienda y se convierta en conocimiento colectivo” (p. 54). Las conclusiones no son un cierre definitivo, sino un punto de partida para nuevas transformaciones.

En coherencia con ello, mi punto de llegada no es estático ni conclusivo. Busco reconocer los avances del proceso de lucha y resistencia que hemos vivido como comunidad Eperara Siapidara, y los aportes que he realizado desde mi rol de dinamizador cultural. Estos aprendizajes han contribuido a transformar las prácticas educativas en la escuela urbana, generando espacios donde la identidad, la espiritualidad y la palabra indígena son valoradas.

Como afirma Jara (2018), “sistematizar es un acto político y pedagógico: político porque busca transformar la realidad, y pedagógico porque genera nuevos aprendizajes desde la

experiencia” (p. 56). Desde mi caminar, la sistematización se convierte en un camino para seguir aprendiendo y fortaleciendo el sentido de ser indígena en la ciudad.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLECIÓN DE INFORMACION

Los instrumentos y técnicas de recolección de información que se abordaron en la presente investigación fueron:

No.	Técnica	Instrumento
1	Entrevista	Entrevista semiestructurada a población de referencia (grupos focales): docentes de la IED que conforman el equipo de educación intercultural.
2	Conversas	Diálogo comprometido (con docentes, estudiantes indígenas y comunidad) de la IED José Joaquín Castro Martínez.
3	Talleres participativos	Se diseñaron talleres participativos para aula regular, en estos espacios conviven las y los estudiantes indígenas, no indígenas o contras identidades culturales. También se encuentra el aula diferencial este espacio se ha constituido en el marco del centro de interés que se desarrolla los sábados, y allí solo se encuentra los y las



		estudiantes del pueblo Eperara. En conclusión, son dos espacios diferentes.
4	Revisión de información	Se revisó los informes y planeaciones pedagógicas del proceso, desde que inicié como dinamizador cultural en la IED José Joaquín Castro Martínez.

Entrevistas

La entrevista hace parte de los “métodos de recolección de datos con la suficiente sensibilidad para captar los matices de la vida humana” (Strauss y Corbin, 2002, p.30). El instrumento que se usó para este estudio fue la entrevista semiestructurada que se aplicó a la mayoría de las personas de la población de referencia, conformada por las docentes de la IED José Joaquín Castro Martínez. La entrevista tuvo la intención de identificar percepciones, sobre todo del proceso que se ha llevado en la IED. Estas entrevistas se hicieron de manera presencial, por ende, se analizó la información desde las interacciones y las comunicaciones verbales.

Conversas

Para esta investigación y el cumplimiento de los objetivos propuestos, la conversa se dio como una experiencia participativa, se proyectó como un diálogo libre, dialógico, tranquilo y

natural. Así, podemos decir que fue una conversación más real y espontánea. Además, se adoptó el concepto de Ibáñez (1988), citado en Delgado y Gutiérrez (2007), pues este autor entiende la conversación como una totalidad, es decir, no es un fragmento de información, sino conjuntos de significados que son posibles gracias a la comunicación que allí se da. El instrumento aplicado fue el diálogo comprometido con los estudiantes indígenas, docentes del equipo de educación intercultural, como partícipes de la propuesta, especialmente quienes conformamos la población de referencia. Este diálogo también permitió acercarme a las familias y conocer sus percepciones, tanto de mi práctica pedagógica, como de la escuela en particular.

Talleres participativos

Se diseñaron talleres para los estudiantes de la Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez, con el fin de identificar sus características, intereses, autorreconocimiento, participación y apreciaciones de la educación propia e intercultural; de una manera didáctica, con formas de expresión como: la participación verbal, dibujo, escrito, compartir de conocimiento según su nivel de adquisición/aprendizaje de la clase; esto debido a que los estudiantes de primaria se les dificultaba la comprensión de la lengua Siapedee.

Como una forma de identificar las características y necesidades de los estudiantes Eperara de la IED, se diseñaron varios talleres, donde se establecieron las características particulares, como su territorio ancestral, pueblo al que pertenece, costumbres, prácticas y cosmovisiones.

Revisión de información

La revisión de documentos tuvo como objetivo detallar el proceso que se ha venido realizando durante los 7 años de experiencia y así, analizar si se ha atendido las necesidades de la comunidad y de los estudiantes Eperara que viven en Bogotá.

ANALISIS DE RESULTADOS

“Para mí es algo muy bueno y necesario. Porque nuestros niños pasan mucho tiempo en la escuela, y si allá no se habla de nuestra cultura, entonces se van olvidando de quiénes son. Cuando en la escuela se enseña sobre lo que somos como pueblo Eperara Siapidara, nuestros hijos se sienten más seguros, más orgullosos, y no tienen vergüenza de hablar su lengua o de decir que son indígenas.

Yo pienso que eso también fortalece el corazón y pensamiento de los niños, porque no están creciendo entre dos mundos separados, sino caminando con los dos juntos. Cuando veo que en la escuela el profesor Elber, enseña y explica nuestras tradiciones, nuestros tejidos, nuestras historias, siento que no estamos perdiendo lo que dejaron nuestros abuelos. Eso es muy importante para que la cultura no se muera.

Además, cuando los maestros escuchan a los niños hablar de su comunidad, de su medicina o de sus costumbres, les están diciendo con su actitud que eso también tiene valor. Y eso es bonito, porque nuestros saberes siempre han existido, pero muchas veces no los han querido ver. Ahora, con todo este trabajo del dinamizador y con las actividades interculturales, siento que hay más respeto, y que la escuela empieza a parecerse un poquito más a nuestra comunidad.

Eso nos da tranquilidad como madres, porque sabemos que nuestros hijos no van a perder su camino, sino que lo están fortaleciendo desde la educación y nosotros estamos apoyando desde la casa.”

R// Zuleidy Grueso Valencia (madre Eperara Siapidara - 2025)

Esta sistematización surge desde la experiencia vivida como dinamizador cultural del pueblo Eperara Siapidara en la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez. No es un ejercicio externo de observación, sino una construcción desde adentro, desde la práctica, la palabra compartida y la reflexión colectiva. El proceso se ha tejido con las voces de los propios

actores docentes, estudiantes, familias y comunidad, quienes han participado activamente en la comprensión y reconstrucción de su propio camino educativo.

Por eso, los resultados que aquí se presentan no son simples descripciones, sino interpretaciones y análisis que nacen del sentir, del hacer y del pensar conjunto. Se recogen a partir de la vivencia directa y de los instrumentos implementados: entrevistas semiestructuradas, conversas, talleres participativos y la revisión de bibliografía e informes pedagógicos. Estas herramientas permitieron mirar la experiencia desde distintos ángulos, reconociendo las percepciones, emociones y transformaciones que se han dado en torno al proceso de educación propia e intercultural.

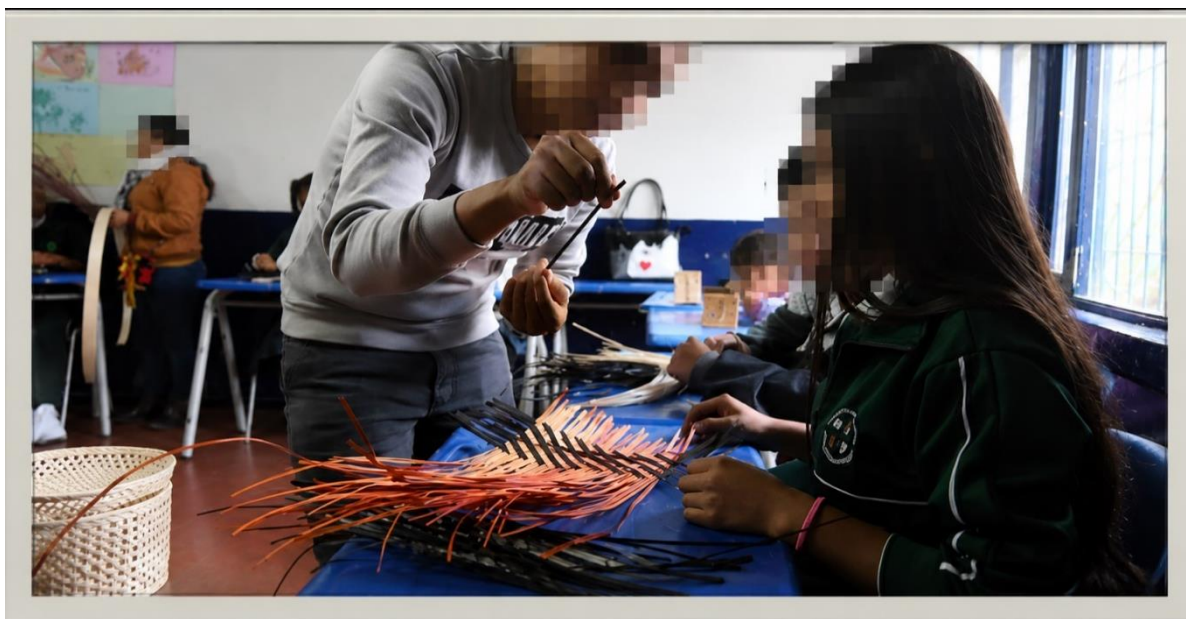


Foto 5. Sistematizando mi propia experiencia: dinamizador cultural enseñando el tejido con estudiantes indígenas y no indígenas.

Los hallazgos que se narran a continuación responden a los objetivos específicos planteados y expresan cómo, a través del caminar cotidiano, la escuela ha ido transformando sus relaciones, sus prácticas pedagógicas y su manera de comprender la diversidad cultural. Esta

sistematización, entonces, es el reflejo de un proceso vivo, en el que cada palabra, cada actividad y cada encuentro fueron parte de una construcción colectiva que sigue creciendo.

Caracterizar el proceso de Educación Propia e Intercultural liderado por el dinamizador cultural Eperara Siapidara en la IED José Joaquín Castro Martínez.

¿Qué se encontró en la sistematización de la experiencia y con los instrumentos implementados?

Es posible hablar de educación propia sin el territorio físico.

En la IED José Joaquín Castro Martínez se desarrolla un proceso de educación intercultural que ha transformado relaciones de poder, a su vez, ha visibilizado los aportes de la educación propia del pueblo Eperara. Entonces, aunque no se puede hablar de educación propia, tal cual se describe y relata en los territorios ancestrales, con el desarrollo de los ejes de planeación pedagógica, sí se puede identificar el avance en esta apuesta política, *entonces el paso de reconocer estudiantes indígenas que estaban invisibilizados abre la puerta para que sus saberes entren al aula, con lo cual entra la educación propia.*

Desde mi caminar como dinamizador cultural del pueblo Eperara Siapidara, la sistematización que realizo no sólo es la acumulación de actividades: fue un ejercicio crítico para entender cómo y por qué cambiaron las prácticas pedagógicas en la IED José Joaquín Castro Martínez. Para reconstruir ese recorrido utilicé cuatro instrumentos que dialogaron entre sí: entrevistas semiestructuradas en grupos focales, conversas comprometidas con docentes,

estudiantes y familias, talleres participativos en aulas regulares y diferencial, y la revisión de informes y planeaciones pedagógicas. Cada uno me permitió captar dimensiones distintas cognitivas, emocionales, institucionales y pedagógicas y ensamblarlas en una lectura coherente del proceso.

Las situaciones que decantaron en relaciones de poder que se han transformado tienen que ver con, el relacionamiento de las docentes con los estudiantes Eperara, pues reconocieron en ellos una fuente de saber, ya no se identifican de manera peyorativa o discriminatoria. Con ello entraron al aula los conocimientos propios del contexto de la educación propia, como el tejido y con él su significado para el pueblo Eperara. Así lo reconoce la docente Raquel Silva como aporte a este proceso:

El trabajo con el dinamizador cultural me ha permitido reconocer la historia y la cosmovisión del pueblo Eperara Siapidara como parte fundamental del contexto educativo. En mis clases, hemos discutido temas como el territorio, la identidad y la resistencia, desde una mirada más situada. Además, en los espacios institucionales, su presencia ha promovido conversaciones necesarias sobre el racismo estructural y la necesidad de transformar prácticas discriminatorias que a veces se normalizan dentro del sistema escolar. (Entrevista a Raquel Silva, 2025)



Foto 6: Estudiantes Eperara como fuente de sabiduría.

Al inicio el diagnóstico era claro y doloroso: la escuela reproducía situaciones y relaciones de poder que invisibilizaban a nuestra comunidad. Esas situaciones se manifestaban, por ejemplo, en la centralización de las decisiones: directivos y currículo imponían contenidos sin consulta a la comunidad o cabildo; en la jerarquización epistémica el saber escolar era legitimado como único válido; lo ancestral reducido a folclor; en la invisibilización identitaria estudiantes que ocultaban su origen por vergüenza o miedo y en la marginación el rol del dinamizador, percibido como actor externo, sin autoridad pedagógica. Estas no eran abstracciones, quedaron registradas en entrevistas y en las conversas docentes relataban su

desconocimiento, familias su desconfianza, estudiantes su silencio y se confirmaron al revisar documentos institucionales, donde los saberes propios aparecían de forma marginal o episódica.

La oralidad como posibilidad pedagógica en las relaciones interculturales

La intervención se tejió desde la práctica y la crítica, no llegué a “insertar” contenidos, al contrario, promoví procesos, como: talleres en los que docentes experimentaron la oralidad como estrategia didáctica, conversas donde directivos escucharon la voz de autoridades tradicionales, y grupos focales que pusieron en evidencia temores y expectativas. La huerta *Atane* que se empezó a gestar en el 2023 y se materializó en el 2024, nació en ese cruce: como taller vivo, como documento pedagógico y como símbolo. Allí dejamos de hablar de “actividad cultural” y empezamos a enseñar desde la tierra, calendarios propios, plantas medicinales, prácticas productivas, integrando ciencias, matemáticas y humanidades en una experiencia contextualizada.





Foto 7: La identidad es más que folclor; compartiendo el tejido ancestral con estudiantes no indígenas.

En los pensamientos de la profesora Claudia Roció García:

El dinamizador cultural ha sido un puente entre la escuela y la comunidad. Gracias a su presencia, he podido vincular elementos de la oralidad indígena en mis clases de lengua castellana, lo que ha enriquecido el trabajo con los estudiantes y les ha permitido expresarse desde sus raíces. También ha cambiado mi manera de abordar la diversidad en el aula; ya no la veo solo como una diferencia, sino como una oportunidad para ampliar el horizonte pedagógico y cultural. (Entrevista Claudia García, 2024)

Los instrumentos revelaron transformaciones concretas en la práctica docente. Por ejemplo, observé cómo maestras de español y matemáticas *articulaban la oralidad* y los

patrones del tejido con problemas matemáticos; cómo los saludos y cantos en Siapedee comenzaron a abrir clases y a modificar la atmósfera pedagógica; cómo el Aula Diferencial se convirtió en un espacio de confianza donde jóvenes que antes se negaban a reconocerse, hoy enseñan su lengua a pares. En las entrevistas, varias docentes reconocieron un proceso de “desaprendizaje”: abandonar prácticas homogeneizadoras implica confrontar prejuicios y adquirir herramientas didácticas nuevas. Esa tensión entre voluntad y desconocimiento fue un hallazgo recurrente.



Foto 8: Trabajando el pensamiento matemático desde los saberes ancestrales.

También se hicieron visibles aportes concretos de la Educación Propia. En lo pedagógico, **la oralidad ancestral se consolidó como estrategia didáctica**; la contextualización dio sentido a contenidos escolares y elevó la pertinencia del aprendizaje. En lo cultural-comunitario, se revitalizó la lengua Siapedee, se recuperaron prácticas artísticas y culinarias y se fortaleció la relación escuela–comunidad, a través de mingas, rituales y el uso de las instalaciones de la ID para vida comunitaria del cabildo Eperara en Bogotá, hasta hoy en día es uno de los lugares de reunión de la comunidad.

La huerta, expresión de educación propia y de encuentro intercultural

En lo político-simbólico, se reinstaló la idea de la escuela como territorio propio: la huerta Atane y la participación de las autoridades tradicionales en las instancias escolares transformaron la representación institucional del pueblo Eperara Siapidara.



Foto 9: Trabajando en la siembra de la huerta propia.

La huerta *Atane* se consolidó como un símbolo de renacer colectivo y pedagógico. En este espacio, los estudiantes siembran, aprenden y dialogan con la tierra, reconociendo que la educación también se construye desde el contacto con la naturaleza. La huerta no es únicamente un espacio agrícola, sino un aula viva donde los conocimientos ancestrales se encuentran con los saberes escolares. Cada planta tiene su propia esencia y enseñanza: nos habla del equilibrio, de la sanación y del respeto por la vida.

En este lugar se cultivan plantas tradicionales como congona verde, pildé, hoja de Cristo y albahaca, traídas desde el territorio ancestral, junto con otras que hemos incorporado al contexto urbano, como menta, ruda, romero, borrachero morado, poleo y sábila. Todas ellas poseen funciones medicinales y espirituales. Algunas se utilizan para aliviar dolores de cabeza, diarreas o convulsiones, mientras que otras sirven para limpiezas espirituales, curar el espanto, el mal de ojo o armonizar los espacios cuando hay presencia de malas energías.

Más allá de su uso curativo, estas plantas guardan un profundo sentido espiritual que conecta a la comunidad con la Madre Tierra. En cada siembra, los mayores nos recuerdan que “la planta también siente y enseña”, y que cuidar de ella es cuidar de nosotros mismos. Por ello, el trabajo en la huerta se convierte en un acto pedagógico que integra la sabiduría ancestral con la práctica escolar, fortaleciendo el tejido espiritual, territorial y cultural del pueblo Eperara Siapidara.

El fruto de estas plantas es utilizado dentro de la comunidad para la atención y sanación de diversas dolencias, tanto físicas como espirituales. Este proceso es orientado por el médico ancestral, quien guía la preparación y el uso de los remedios naturales, compartiendo su conocimiento con los niños y niñas en espacios pedagógicos. Así, la huerta no solo alimenta el cuerpo, sino también el espíritu, reafirmando el vínculo entre escuela, comunidad y territorio.

Desde mi experiencia como dinamizador cultural, la huerta ha sido un puente entre el ámbito educativo y la vida comunitaria. En ella se teje la palabra, se comparten los saberes de medicina propia y se fortalece la identidad cultural. La presencia de los sabedores y sabedoras en la escuela ha permitido que los estudiantes comprendan que el conocimiento no solo se encuentra en los libros, sino también en la tierra, en las plantas y en la memoria viva de quienes las cuidan.

En coherencia con el pensamiento de Walsh (2010), la educación intercultural implica reconocer la coexistencia de múltiples saberes y promover el diálogo entre ellos en condiciones de respeto y horizontalidad. La huerta *Atane* materializa este principio al convertirse en un escenario donde lo espiritual, lo educativo y lo comunitario se entrelazan, generando un proceso de aprendizaje compartido y de construcción colectiva del conocimiento.



Foto 10: La huerta como resultado del proceso entre la comunidad y la escuela.

Sin embargo, este camino no ha estado exento de desafíos. Las entrevistas y la revisión de los documentos institucionales me mostraron que aún falta mucho por recorrer. Aunque hay voluntad y compromiso de varios docentes, el enfoque intercultural todavía no se ha consolidado

dentro del Proyecto Educativo Institucional. A menudo, las acciones dependen del esfuerzo personal y del trabajo en equipo del grupo intercultural, más que de las políticas públicas que se concertan en el contexto distrital, que actualmente están materializadas en el CONPES 37⁴.

También es evidente la necesidad de fortalecer la formación de los docentes, para que cuenten con herramientas que les permitan incorporar de manera efectiva los saberes propios en sus prácticas pedagógicas. Por ejemplo, que las licenciaturas en las universidades incluyan cátedras que sean asumidas por docentes indígenas, no solo para los pregrados, sino como cursos de profundización o que se incluya de manera clara y explícita los conocimientos y saberes de las comunidades étnicas en general y no solo predominen los conocimientos no indígenas y homogenizantes.

Estos aportes no son sólo testimoniales: se registran en planeaciones y en la constancia de actividades que ya aparecen en los informes revisados.

3 Para conocer el CONPES 37 concertado como política pública para pueblos indígenas en Bogotá, se sugiere consultar la Página de la Secretaría de Hacienda: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=153236>



Foto 11: Diálogos en círculos de la palabra con estudiantes indígenas y no indígenas.



Foto 12: Círculos de la palabra para la convivencia armónica.

No obstante, un análisis crítico exige mirar las continuidades del poder. La incorporación de saberes propios avanza en los contextos escolares, pero suele depender de agentes individuales, como docentes comprometidos, dinamizador y equipo intercultural. Aún no existe una política institucional sólida que garantice la continuidad y la formación docente permanente; el PEI y las estructuras horarias no han sido totalmente permeadas por la interculturalidad; y persisten prácticas que pueden romantizar o descontextualizar los saberes (riesgo de folclorismo). Las entrevistas evidenciaron también miedo entre algunos docentes: ¿Cómo enseñar cosmovisión sin caer en simplificaciones? Esa pregunta señala la necesidad de formación pedagógica específica y acompañamiento sostenido.

Desde la revisión metodológica, los instrumentos demostraron su complementariedad: las entrevistas ofrecieron percepciones y resistencias, las conversas construyeron confianza y acuerdos, los talleres permitieron vivenciar cambios y la revisión documental mostró el rastro institucional de lo realizado. Juntos, permitieron, no sólo describir lo que pasó, sino interpretar sus causas y efectos: el proceso no fue azaroso, fue producto de la mediación constante, de la puesta en práctica de ejes articuladores: territorio, gobierno propio, cosmovisión, prácticas culturales, lengua y espiritualidad y del trabajo colectivo entre comunidad y escuela.

En conclusión, crítica y reflexivamente puedo decir que el acompañamiento del dinamizador cultural incidió en la transformación de las prácticas pedagógicas: abrió el aula a la palabra propia, reconfiguró roles y puso en tensión las estructuras de poder que invisibilizaban a la comunidad Eperara Siapidara. Los resultados son palpables *Atane*, Aula Diferencial, usos de la lengua, proyectos interdisciplinarios, aunque no son definitivos y sostenibles a largo aliento; exigen institucionalización, formación docente, y recursos para que lo propio deje de depender de voluntades individuales. La sistematización, con sus instrumentos, mostró un proceso vivo,

contradictorio y esperanzador: se está sembrando palabra y pedagogía; ahora el desafío es cuidar la siembra para que dé fruto colectivo y sostenible, y esto es solo posible si se *siguen abriendo espacios como la huerta escolar*.



Foto13: Dinamizador compartiendo saberes con estudiantes de otras comunidades étnicas.

Analizar las transformaciones en las prácticas pedagógicas derivadas del acompañamiento del dinamizador cultural en contextos de aula (regulares – diferencial) y espacios institucionales.

¿Qué se encontró en la sistematización de la experiencia y con los instrumentos implementados?

Desde mi caminar como dinamizador cultural del pueblo Eperara Siapidara, la sistematización de esta experiencia educativa me permitió comprender,

desde la reflexión y la práctica, las transformaciones que se han dado en las prácticas pedagógicas dentro de la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez. Este proceso, más que una recopilación de actividades fue un ejercicio de análisis crítico sobre cómo la educación propia e intercultural ha tensionado, cuestionado y resignificado la manera en que se enseña y se aprende en la escuela.

Para ello, se implementaron diferentes instrumentos que facilitaron el diálogo, la escucha y la participación de la comunidad educativa: entrevistas semiestructuradas a población de referencia (a través de grupos focales), conversas con docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, talleres participativos en aulas regulares y diferenciales, y la revisión de informes y planeaciones pedagógicas del proceso intercultural.

La interculturalidad exige un proceso de reflexión constante





Foto 14: Espacio de formación y reflexión con las docentes de la IED sobre el proceso desarrollado desde el equipo





Foto 15: Conectando espiritualmente con el equipo de docentes

Cada uno de estos instrumentos permitió recoger no solo información, sino también emociones, vivencias, enseñanzas, aprendizajes y contradicciones que revelan el impacto del acompañamiento del dinamizador cultural en la transformación de las prácticas pedagógicas desde el sentir y vivir de las docentes que integraron el equipo de educación intercultural. Por ejemplo, una maestra me compartió que su nieta tiene un nombre en idioma Eperara y esto le ha

transformado la vida y con ello su práctica, pues con este gesto comprendió que los idiomas indígenas tienen valor e importancia.

A través de las entrevistas semiestructuradas, pude conocer las percepciones de los docentes frente a los cambios en sus formas de enseñar y en la relación con los estudiantes indígenas, esto implicó ejercicios constantes de reflexión por parte de ellas y como equipo. Muchos de ellos reconocieron que, gracias al acompañamiento intercultural, comenzaron a integrar los saberes ancestrales, la oralidad y la lengua Siapedee en sus clases. Sin embargo, también emergieron tensiones: algunos docentes expresaron temor o desconocimiento frente a cómo abordar los saberes propios sin caer en la superficialidad o el folclorismo, lo cual evidencia que la transformación pedagógica implica también un proceso de desaprendizaje y reconstrucción personal, educativa y comunitaria.





Foto 16: Entrando al aula con saberes ancestrales para la transformación

Las conversas o diálogos comprometidos fueron espacios horizontales donde se compartieron pensamientos, dudas y aprendizajes entre docentes, estudiantes y comunidad. En estos encuentros, la palabra se convirtió en un puente entre la escuela y la cultura, entre lo institucional, lo pedagógico y lo propio. A la vez, fueron escenarios de crítica colectiva: allí surgieron reflexiones sobre la rigidez del currículo, las limitaciones institucionales y la necesidad de reconocer la educación intercultural como parte estructural del PEI y no solo como un proyecto complementario.

Así lo recoge la profesora Ayde Bolívar en sus palabras:

La presencia del dinamizador cultural Eperara Siapidara nos ha permitido integrar conocimientos ancestrales en los contenidos escolares, valorar otras formas de saber y adaptar nuestras metodologías para promover la inclusión y el respeto por los saberes ancestrales. En nuestra institución educativa contamos con estudiantes pertenecientes a pueblos étnicos, y aunque aún no está institucionalizada la inclusión de estos contenidos en los currículos, desde mi rol docente los he integrado de manera autónoma, porque considero que esto enriquece mi práctica pedagógica. (Entrevista Ayde Bolívar, 2024)



Foto 17: Ingresando al aula con otros saberes desde la palabra y la oralidad.

Por medio de los talleres participativos, realizados tanto en aulas regulares como diferenciales, fue posible vivenciar los cambios pedagógicos de manera práctica. En estos espacios, los estudiantes indígenas compartieron cantos, relatos y palabras en su lengua; los docentes ensayaron nuevas estrategias didácticas; y los estudiantes no indígenas participaron activamente, mostrando respeto y curiosidad por los saberes de sus compañeros. Estos talleres demostraron que el aprendizaje intercultural no se impone, sino que se construye colectivamente en la experiencia, en el diálogo y en el reconocimiento mutuo.

Finalmente, la revisión de informes y planeaciones pedagógicas permitió evidenciar cómo las acciones desarrolladas desde la educación propia e intercultural han dejado huellas en la estructura institucional. Aunque aún no se incorporan de manera formal en el Proyecto Educativo Institucional, se observan avances significativos en la planeación docente, especialmente en el reconocimiento del territorio, la lengua y la espiritualidad como ejes articuladores de las prácticas pedagógicas.

De manera crítica, este proceso me permitió reconocer que las transformaciones no son lineales ni exentas de tensiones. Persisten resistencias institucionales y epistemológicas que limitan el reconocimiento pleno de los saberes indígenas. Sin embargo, también he sido testigo de cambios reales: aulas donde se escucha la lengua Siapedee, docentes que reflexionan sobre su práctica desde la interculturalidad, y estudiantes étnicos que ya no ocultan su identidad, sino que la comparten con orgullo.



Foto 18: Espacios de diálogo con docentes y equipo directivo sobre la perspectiva de la educación intercultural y desde la espiritualidad.

Lo intercultural impacta en los contenidos tradicionalmente instaurados

Puedo afirmar que, en la IED José Joaquín Castro Martínez, las prácticas pedagógicas pasaron de ser espacios centrados exclusivamente en el conocimiento general a escenarios donde los saberes académicos y los saberes ancestrales dialogan con respeto y equidad. Se fortaleció el trabajo colaborativo entre docentes y comunidad, se amplió la mirada sobre la diversidad y se sembraron las bases de una pedagogía más humana, crítica y descolonizadora, que impacta en la manera como usualmente las docentes han pensado e implementado el currículo.

Cada entrevista, cada conversa y cada taller, más que actividades metodológicas, fueron actos de resistencia pedagógica, semillas de transformación que hoy florecen en nuevas formas de

enseñar y aprender, donde la palabra, la memoria y la identidad caminan juntas hacia una escuela que respeta y valora los saberes de todos los pueblos. Así lo expresó la docente Clara Ayde Bolívar:

Este proceso nos ha impulsado a reconocer los saberes propios del pueblo Eperara Siapidara como un aporte fundamental que debe llegar al aula. Por eso en el colegio se conmemoran los días importantes para los pueblos étnicos como el día de la afrocolombianidad, día de los pueblos originarios, día de la niñez indígena y día de la interculturalidad, antes estos temas no se hacían y gracias al apoyo del dinamizador y al proceso se ha venido fortaleciendo. (Entrevista Clara Ayde Bolívar, 2024)



Foto 19: Identificando los saberes de todas las identidades culturales de la IED José Joaquín Castro.



Foto 20: Todos sumamos y construimos desde la interculturalidad



Foto 21: Saberes ancestrales que ingresaron al aula.



Explorar las percepciones y vivencias de estudiantes y docentes frente al proceso de educación propia e intercultural y su impacto en la convivencia, el reconocimiento y la inclusión.

¿Qué se encontró en la sistematización de la experiencia y con los instrumentos implementados?

El auto reconocimiento, el principal reto.

“Yo soy del pueblo Koreguaje y me he sentido más reconocido desde que se habla de la educación propia e intercultural. Aunque no soy Eperara, he aprendido cosas de ellos, cómo se organizan en comunidad, cómo cuidan el territorio, cómo hacen sus cantos, sus tejidos y la lengua. También he podido compartir sobre mi cultura, sobre nuestra lengua y nuestras danzas. Lo que más me gusta es que ahora en la escuela hay más respeto, y no me siento solo como antes. Es bonito que se hable de nuestras culturas como algo importante, no solo como algo que está por fuera de la escuela. Le agradezco al profe Elber, por motivarme a sentirme orgulloso de ser Koreguaje.”

R// Estudiante Koreguaje (Raúl García, grado 4º, 2024)

“Sí, ahora me siento más reconocida. Antes me daba vergüenza decir que era Eperara porque a veces se burlaban o no entendían nuestra forma de hablar. Pero ahora puedo hablar en mi lengua sin miedo, los profesores nos piden que contemos cosas de nuestra cultura, y hasta hemos hecho actividades donde mostramos nuestras prácticas. Me gusta que mi cultura sea parte de la escuela y que los demás aprendan también. Me siento más seguro y contento de ser quien soy

R// Estudiante Eperara Siapidara (Sharick Taliana Valencia Grueso, grado 9º - 2025)

Durante este camino, me acompañaron varias herramientas que me permitieron escuchar, comprender y reflexionar junto a los demás. Las entrevistas semiestructuradas con docentes, estudiantes y comunidad fueron momentos de palabra profunda, donde se revelaron sentimientos, preocupaciones y esperanzas. Las conversas, más que simples diálogos, fueron encuentros sinceros, en los que todos compartimos desde el corazón lo que ha significado construir una educación que reconozca nuestras raíces. Los talleres participativos, tanto en el aula regular como en el aula diferencial, fueron espacios de acción y pensamiento; allí los

niños, las niñas y los maestros aprendieron desde la experiencia, desde el hacer con las manos y desde la reflexión colectiva. Finalmente, la revisión de informes y planeaciones pedagógicas me permitió ver cómo ese diálogo entre saberes se iba plasmando, poco a poco, en las prácticas educativas.

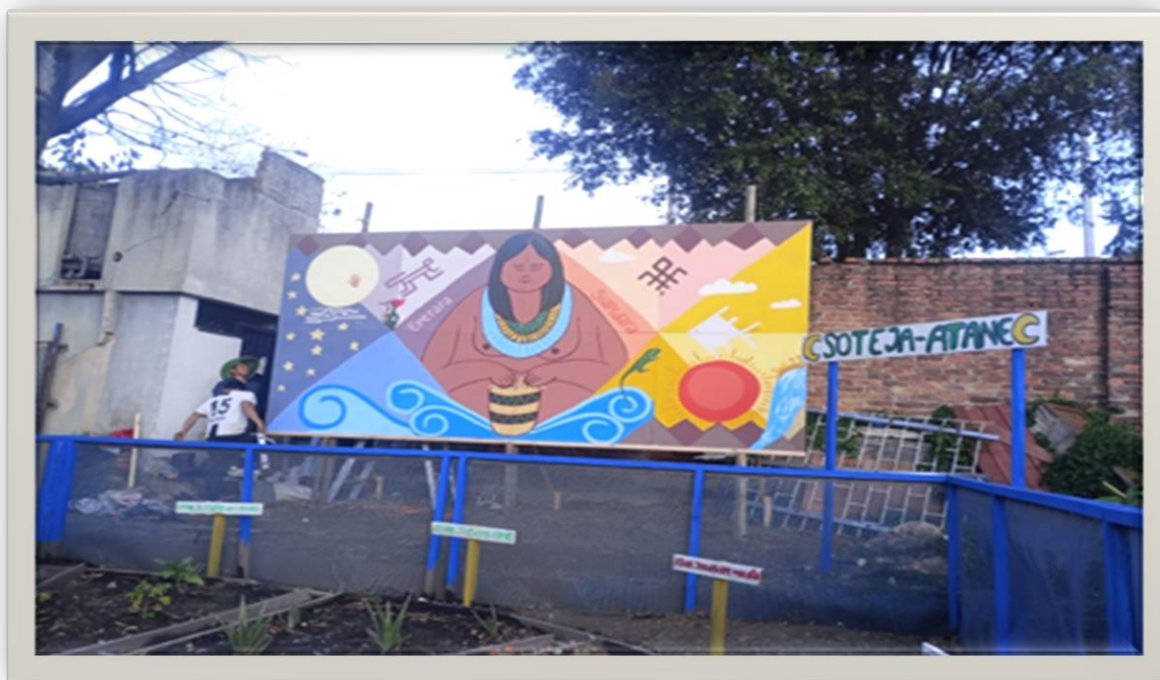


Foto 22: Con el proceso se ha fortalecido el auto reconocimiento de las y los estudiantes indígenas Eperara e incluso de otros pueblos.

Al inicio, la escuela era un espacio que hablaba casi exclusivamente desde el conocimiento mayoritario y hegemónico. *Los saberes del pueblo Eperara Siapidara estaban presentes solo en los rostros y corazones de los estudiantes, pero no en los contenidos, ni en las clases, ni en los métodos. Muchos niños callaban y escondían su identidad, y algunos docentes no sabían cómo integrar la cultura indígena en su trabajo.* Fue entonces cuando comprendí que el primer paso era

mirar juntos hacia adentro: reconocer la importancia de nuestra palabra, de nuestros símbolos y de nuestras formas de aprender.



Foto 23: La participación comunitaria del pueblo Eperara ha sido fundamental para transformar las practicas pedagógicas.

Con el tiempo, y gracias a los talleres y conversas, comencé a notar transformaciones profundas. Las maestras y maestros se fueron interesando por nuestras tradiciones, por la lengua Siapedee, por los relatos de origen y por la espiritualidad de nuestro pueblo. Recuerdo cuando una maestra me invitó a su clase de Ciencias Sociales para hablar del territorio, y cómo ese día los estudiantes escucharon atentos, mientras relatábamos la historia de nuestros ancestros. En ese momento sentí que algo estaba cambiando: ya no era un visitante que llegaba a hablar de “lo indígena”, sino un compañero más en la tarea de enseñar desde la interculturalidad.



Foto 24: Estudiantes Eperara trabajando en la huerta escolar del colegio. Antes no querían reconocerse como indígenas.



Foto 25: Somos indígenas, pese a estar en la ciudad.

Poco a poco, la escuela empezó a transformarse en un espacio de diálogo. *Las voces de los estudiantes Eperara comenzaron a escucharse con fuerza y orgullo.* Los talleres permitieron que

los niños compartieran su conocimiento sobre las plantas, los tejidos y las fiestas tradicionales. En las conversas, los maestros reconocieron que aprender con los pueblos indígenas no solo enriquece las clases, sino que también enseña a mirar la vida con otros ojos, a construir una sociedad distinta, con más respeto por la diferencia. Una docente me dijo un día: “Ahora entiendo que el conocimiento también se aprende desde la palabra, desde el silencio y desde la tierra”.



Foto 26: Aprendemos y aportamos desde el sentido con el territorio ancestral.

Esa apertura trajo consigo un cambio profundo en la convivencia. **Antes, los niños indígenas callaban por temor a ser señalados.** Ahora, se sienten libres de hablar, de enseñar su lengua y de mostrar con orgullo su cultura. Los no indígenas, a su vez, han aprendido a respetar, a preguntar y a valorar la diferencia. Escuchar en los recreos frases en Siapedee, o ver a los niños bailando danzas ancestrales durante las celebraciones, es una muestra de que la interculturalidad

se volvió parte viva de la escuela. Recuerdo a una joven que me dijo con una sonrisa: **“Antes me daba pena decirlo, ahora puedo hablar en mi lengua sin miedo”**. Esas palabras me llenaron de emoción, porque detrás de ellas hay historia, resistencia y sanación. Entonces comprendí que el principal reto es el autoreconocimiento, comprendiendo que esto significa que los mismos estudiantes se enuncian como indígenas y con ello representan la ancestralidad de un pueblo. Así lo expresa una estudiante del pueblo Eperara:

En la escuela he aprendido que lo que nos enseñan mis mayores también vale y puede estar en el aula. Me gusta cuando Elber, nos habla en nuestra lengua, el Siapedee, y podemos compartir nuestras historias con los demás compañeros. Antes me daba pena decir que era Eperara, pero ahora me siento orgullosa porque los profesores y otros estudiantes nos escuchan. También he enseñado a mis amigos algunas palabras, como cómo se dice ‘gracias’ o ‘hermano’, y ellos lo repiten con respeto. Me gusta que ahora podamos mostrar nuestras artesanías, nuestras semillas, y hablar de cómo vivimos en la comunidad. También, me gusta mucho lo que hacemos en la huerta Atane, porque es una forma de conectarme con el territorio, aunque, yo nací acá en Bogotá, no he perdido mi identidad lo que es ser Eperara, porque en mi casa y en la escuela el profe Elber me ha enseñado de sentir y cuidar mi cultura. (Estudiante Eperara Siapidara Sharick Taliana Valencia Grueso, grado 9° - 2025)

Una docente en una de las entrevistas en el 2024, en el marco de esta investigación, afirmó: “Ya no se burlan de lo diferente, ahora se interesan. Quieren saber, aprender, compartir”. Esa frase me confirmó que la educación intercultural también enseña a convivir, que el respeto se cultiva como una semilla cuando se aprende desde la diversidad. Además, un estudiante no

indígena identificó que el aprendizaje intercultural no solo es para el aula o la vida escolar, es para la vida, para aplicarla en los roles que le toque desempeñar en cualquier momento:

Sí, me siento más incluido porque ahora en la escuela todos aprendemos unos de otros. Gracias a las actividades interculturales he podido conocer mejor a mis compañeros indígenas, entender su cultura y respetarla más. Creo que todos ganamos con eso. Me gusta que ahora no se burlan si alguien habla en su lengua o usa ropa diferente. Nos enseñan que cada cultura es valiosa, y eso hace que la escuela se sienta más como un lugar para todos, no solo para los que somos de la ciudad. Recuerdo que le profe Elber, el año pasado 2024, me nombró de alguacil cuando fuimos a trabajar en la huerta, y yo me sentí muy feliz porque aprendí que tenía un rol muy importante el cual era orientar y apoyar al grupo que me asignaron. Yo ya me voy a graduar y todo lo que aprendí voy a aplicar en mi vida y en mi profesión que me toque. (Estudiante no indígena Iván Parra, grado 11° - 2025).



Foto 27: Convivencia intercultural desde el respeto.



Foto 28: Estudiantes indígenas y no indígenas, conviviendo juntos.

En mi papel de dinamizador, he aprendido que caminar entre el mundo institucional y el comunitario exige equilibrio y paciencia. A veces mi tarea ha sido tender puentes, escuchar silencios y acompañar procesos que no siempre se ven, pero que son esenciales para mantener viva la palabra del pueblo dentro de la escuela.



Foto 29: Tejiendo puentes de diálogo con estudiantes indígenas y no indígenas.

La interculturalidad aporta a la convivencia en armonía entre estudiantes

Hoy, al mirar atrás, siento que este proceso ha sido una siembra colectiva, semillas de cambio. La educación propia e intercultural no es un proyecto que se impone, sino un camino que se teje día a día, con respeto, con escucha y con compromiso. El testimonio de un estudiante no indígena es valioso, porque confirma cómo se crece en respeto y la riqueza en la educación intercultural:

He aprendido muchas cosas que no conocía, como palabras en su lengua Siapedee, su forma de ver el mundo, el respeto que tienen por la naturaleza y la importancia que le dan a la comunidad. Antes, no sabía casi nada sobre la cultura Eperara Siapidara, pero ahora entiendo que tienen una historia muy rica, que tienen sus propias danzas, tejido, lengua, creencias y formas de enseñar. En las actividades escolares hemos compartido comidas típicas, tejidos, cuentos tradicionales y juegos. Todo esto me ha enseñado a respetar y valorar más las diferencias. Ya no lo veo como algo ‘raro’, sino como algo que enriquece a todos. Yo conozco al profesor Elber, cuando yo estaba en 4° y en ese año, creo que fue 2018 expusimos en una actividad del colegio todo lo que aprendimos e hicimos en clase con él. (Entrevista; 2025).

El Colegio José Joaquín Castro Martínez ya no es solo un espacio para aprender contenidos; se ha convertido en un territorio donde el conocimiento académico y el conocimiento ancestral caminan de la mano, propiciando que exista una convivencia armónica entre estudiantes. Allí, la palabra, el territorio y la memoria se encuentran para dar sentido a la educación desde nuestras raíces.



Foto 30: Desde mi pensamiento como indígena aportó a la convivencia intercultural.

En el pensamiento de la profesora Clara Bolívar, recalca la valía del diálogo y la educación intercultural para avanzar en el respeto mutuo entre diferentes culturas:

Se percibe un mayor reconocimiento hacia la cultura Eperara Siapidara. Los estudiantes participan más activamente en las actividades relacionadas con la interculturalidad y muestran una actitud de respeto hacia las costumbres diferentes a las suyas. Antes, algunos estudiantes indígenas se mostraban más reservados y aislados, pero ahora se expresan con mayor seguridad, tanto en su lengua como en español, y comparten sus saberes con orgullo. Este proceso ha favorecido un ambiente más inclusivo, donde se valoran las diferencias culturales y se promueve el diálogo intercultural como un camino para la sana convivencia. (Entrevista Clara Bolívar, 2024).



Caminar con la palabra es mantener vivo el diálogo, seguir tejiendo los lazos entre escuela y comunidad, y continuar aprendiendo de quienes nos enseñan desde el corazón. Porque la educación propia e intercultural, más que un programa, es una forma de vida: una escuela que educa desde la tierra, con el alma y para la vida. En palabras de la docente Claudia García identificamos estas transformaciones:

He notado un cambio significativo en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí. Las expresiones discriminatorias o burlas hacia lo diferente han disminuido notablemente. Hay una disposición mayor a escuchar al otro, a entender sus costumbres y a valorar la diversidad cultural dentro del aula. También han surgido espacios espontáneos de diálogo, donde estudiantes no indígenas preguntan con interés sobre las tradiciones del pueblo Eperara Siapidara. Este tipo de interacciones fortalecen el respeto mutuo y aportan a una convivencia más armónica desde el reconocimiento. (Entrevista Claudia García, 2024).

Por su parte, la docente Raquel Silva, añade desde su perspectiva la transformación en la convivencia escolar, reflejado en la disminución de la conflictividad y el fortalecimiento de una comunidad educativa:

El proceso ha impactado positivamente en la dinámica de convivencia escolar. Hemos observado menos conflictos derivados de prejuicios culturales y una mayor integración en los grupos de trabajo. Los estudiantes, tanto indígenas como no indígenas, han empezado a reconocerse como parte de una comunidad. Incluso fuera del aula, en actividades deportivas o recreativas, hay más cohesión y respeto. Este cambio no ha sido inmediato, pero el trabajo constante del dinamizador cultural y el enfoque intercultural en algunas

áreas del currículo han sido claves para transformar actitudes y fomentar una cultura del respeto y la inclusión de los saberes ancestrales. (Entrevista Raquel Silva, 2024).

Retos, tensiones e incomodidades vividas en el camino intercultural

Aunque este proceso ha traído transformaciones visibles en la escuela, también ha implicado profundas tensiones, resistencias, incomodidades y aprendizajes, que considero necesarios nombrar para comprender la complejidad real de lo vivido.

Durante casi nueve años de acompañamiento, he contado con el entusiasmo de quienes creyeron en esta propuesta, y he afrontado el peso del racismo estructural e institucional que se vive en la escuela, la falta de conocimiento del SEIP, el desconocimiento del territorio y de la diversidad pluriétnica y multicultural presente en el país. La interculturalidad no llegó como un discurso armonioso; llegó para incomodar, cuestionar y tensionar las prácticas pedagógicas, las relaciones y las formas de comprender la escuela.

Uno de los primeros desafíos fue reconocer que la escuela colombiana se formó sin enfoque intercultural. Muchos docentes me decían que en su formación universitaria nunca escucharon hablar de racismo, educación propia o interculturalidad. Ese vacío de formación se hacía evidente cuando aparecían expresiones cotidianas como: “Es complicado trabajar con estudiantes indígenas”, “Hablan muy bajito”, “¿Por qué tienen un dinamizador si son pocos?”, “En vez de fortalecer su cultura ¿Por qué no hacen refuerzo escolar?”.

Estas frases quizás no fueron malintencionadas, aunque sí revelan imaginarios coloniales y jerarquías que es necesario poner en discusión. Con el tiempo, algunos docentes reconocieron

que debieron reaprender, cuestionar sus prejuicios y transformar sus prácticas, para dar lugar a otras epistemologías dentro del aula.

También hubo incomodidades entre estudiantes no indígenas. Algunos manifestaron que “los indígenas tenían más apoyo”, o preguntaban ¿Por qué unos podían hablar en otra lengua en clase? Estas tensiones me hicieron comprender que la interculturalidad no puede romantizarse, porque tocar las estructuras de poder implica mover posiciones, generar preguntas y a veces, producir resistencia.

Al interior de la comunidad indígena también vivimos retos. No todos los estudiantes querían reconocerse como indígenas. Muchos sentían vergüenza por hablar Siapedee o usar elementos culturales. Recuerdo a una estudiante que me dijo: “Profe, si hablo la lengua se burlan”.

Esta frase me dolió, y también me orientó: el primer trabajo no era solo enseñar a los demás, sino reconstruir el orgullo identitario dentro de la comunidad. Solo cuando ellos empezaron a ver su cultura valorizada en la escuela, comenzaron a hablar Siapedee y mostrar sus identidades sin miedo.

A nivel administrativo también hubo tensiones. La escuela no contaba con lineamientos claros para la educación intercultural. Muchas veces el proceso dependió de voluntades individuales: la mía, la de algunas maestras o del equipo intercultural. Las decisiones se negociaron, no se impusieron. En ocasiones hubo trámites lentos y dificultades para sostener actividades del cabildo. Esto mostró que no basta con el compromiso personal; se requiere institucionalizar la interculturalidad en el PEI, las horas de trabajo y la formación docente.



En varios momentos sentí cansancio, frustración e incluso soledad. Tuve que aprender a caminar entre dos mundos: el institucional, con sus normas, formatos y currículo; y el comunitario, con su espiritualidad, su palabra y sus tiempos. La interculturalidad no ha sido una tarea fácil, aunque sí ha sido profundamente significativa. Cada incomodidad me enseñó algo: que el cambio no se decreta, se teje en la relación cotidiana, con paciencia, escucha y respeto.

Hoy reconozco que estos retos no son fallas del proceso. Son parte constitutiva de lo que significa avanzar hacia una escuela intercultural. Nombrar las tensiones nos permite ver que la transformación es real, porque toca estructuras que han existido por décadas. La interculturalidad no se instala sin conflicto; se instala caminando, discutiendo, escuchando, reconociendo el racismo y avanzando en la construcción comunitaria.

Este proceso me enseñó que la interculturalidad es un camino, no un estado final. Es una apuesta política de vida que se construye día a día, desde la palabra, la presencia, el tejido y la siembra. Por eso, más allá de los logros, considero importante dejar registro de los retos vividos, porque son ellos los que dan sentido profundo a esta sistematización y a la transformación ética, pedagógica y comunitaria que estamos sosteniendo en la escuela.

RECOGIENDO EL PENSAMIENTO

Para recoger la palabra y el pensamiento que surgieron a lo largo de este proceso investigativo, partí de mi experiencia personal y busqué reconocer y consolidar el sentir y el pensamiento colectivo. En relación con el objetivo central de la investigación, identifiqué los siguientes elementos que, dentro del proceso de Educación Propia e Intercultural liderado por mí,

como dinamizador cultural del pueblo Eperara Siapidara, han contribuido al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la IED José Joaquín Castro Martínez, en el marco de la prevención de situaciones de exclusión y racismo:

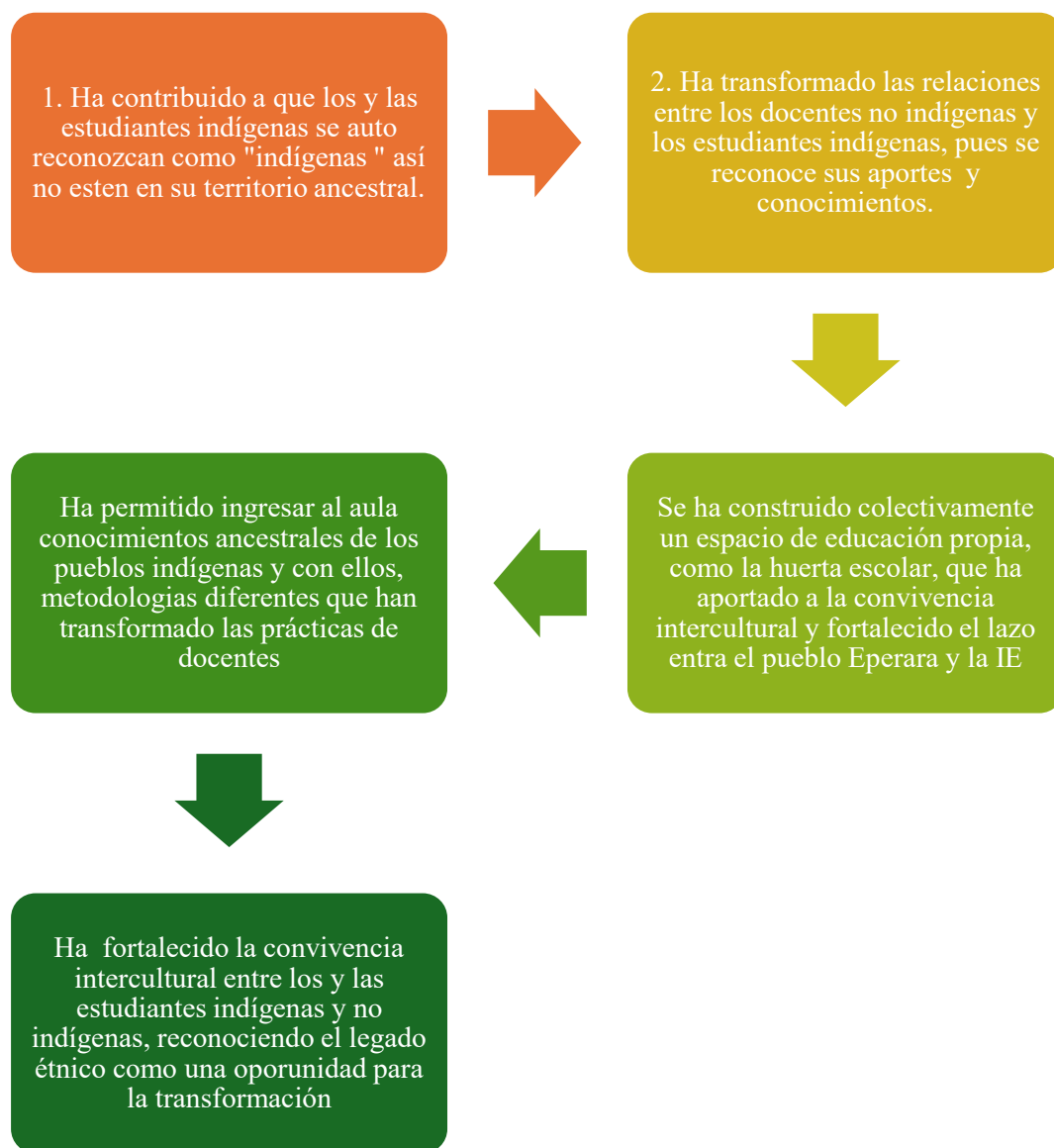


Ilustración 7: Principales resultados de la investigación.

Entonces, para terminar y partiendo de mi pensamiento como comunero indígena Eperara y dinamizador cultural, presento los **aportes a las prácticas pedagógicas del proceso,**

reconociendo que, aunque la escritura fue impuesta como medio predominante de la producción académica y de las sociedades “civilizadas”, son estos momentos registrados los que evidencian un camino que empezó desde mi rol como dinamizador cultural, y que no acaba, ni termina:

Imagen	Pensamiento, aprendizaje y aportes a la transformación de prácticas pedagógicas educativas
	En esta imagen acompaño a una estudiante durante una actividad manual que realizamos en el aula. Este momento representa la importancia de aprender haciendo, de construir el conocimiento desde la práctica y el diálogo. Mientras compartíamos la experiencia, comprendí que la enseñanza no solo pasa por la palabra, sino también por el gesto, la paciencia y la cercanía. Ver la sonrisa de la niña me hizo entender que cuando el aprendizaje

se da desde el afecto y el respeto, se fortalecen los lazos entre culturas y se genera confianza. A través de estas actividades se ha transformado la manera de enseñar, integrando el saber hacer con los principios de la educación propia: la colaboración, el respeto y el reconocimiento mutuo.



Esta imagen representa la fuerza del trabajo colectivo, la minga como principio de unidad y aprendizaje. Aquí no solo se están cortando maderas ni levantando estructuras: se está construyendo comunidad, se está fortaleciendo la educación desde la práctica y el encuentro. Al ver a los jóvenes y compañeros trabajar juntos, siento que la escuela vuelve a respirar territorio, que el conocimiento se siembra con las manos y florece en el compartir. Desde mi caminar

como dinamizador cultural, comprendí que la educación intercultural no se limita al aula; también vive en estos espacios donde la palabra se convierte en acción y donde la colaboración sustituye la competencia. La huerta *Atane* nació precisamente de este espíritu: un lugar donde los saberes ancestrales se mezclan con los escolares, donde aprendemos a cuidar la tierra, a respetarla y a reconocernos en ella. Este momento refleja cómo la práctica educativa se transformó al integrar el hacer, el sentir y el pensar propio. Fue aquí donde los estudiantes entendieron que aprender también es sembrar, construir y servir; que la educación es más valiosa cuando se vive en comunidad y con propósito colectivo.





Esta imagen me conecta con la esencia de la vida y la sabiduría ancestral de mi pueblo. Ver las plantas medicinales cocinándose en el fuego me recuerda las enseñanzas de mi mamá, mi abuela y de nuestros mayores, quienes nos mostraron que el conocimiento nace del equilibrio entre el cuerpo, el espíritu y la naturaleza. En este momento no solo preparamos una infusión, sino que sanamos la palabra y fortalecemos el vínculo entre escuela y territorio. Desde mi experiencia como dinamizador cultural, comprendí que este tipo de prácticas son verdaderas clases vivas, donde los estudiantes aprenden desde la experiencia y el respeto por la madre tierra. Cada hoja, cada aroma y cada chispa del fuego se convierten en lenguaje

	pedagógico, en símbolo de una educación que cura y reconcilia.
	En esta imagen se muestra el momento en que realicé una jornada de sensibilización y formación en educación propia e intercultural con los docentes del colegio. Este espacio lo concebí como una oportunidad para compartir el sentido de nuestra cosmovisión Eperara Siapidara, nuestros saberes ancestrales y la importancia de incorporarlos en los procesos pedagógicos. A través del círculo de la palabra, la armonización y el uso de elementos de nuestra cultura, buscamos que los docentes comprendieran la educación desde una mirada integral, donde el territorio, la espiritualidad y la comunidad hacen parte del aprendizaje. Fue un encuentro significativo que

	permitió fortalecer el diálogo intercultural y abrir caminos hacia una educación más respetuosa y coherente con nuestra identidad.
	En esta imagen se observa el momento en que los estudiantes participaron en una actividad de pintura corporal con símbolos del pueblo Eperara Siapidara. Esta experiencia la realicé como dinamizador cultural para que los niños y niñas conocieran el significado espiritual y cultural de los diseños que usamos en nuestro territorio, los cuales representan la conexión con la naturaleza, los ancestros y la protección del ser. A través de este ejercicio, los estudiantes no solo aprendieron sobre los símbolos, sino que también vivieron un momento de respeto, creatividad y reconocimiento hacia nuestra

	identidad. Fue una actividad pedagógica que fortaleció el sentido de pertenencia y el valor de los saberes ancestrales dentro del proceso educativo.
--	---

Mi pensamiento para continuar

“Claro que sí, he notado varios cambios importantes en mi hijo desde que en la escuela empezaron a hacer actividades interculturales y desde que el profe Elber, le ha venido inculcando la educación propia. Ahora el habla más de su cultura, preguntan a la abuela sobre nuestras historias, nuestras plantas medicinales y nuestras costumbres. Antes casi no lo hacían, y les daba pena hablar en nuestra lengua, pero ahora la repiten con más orgullo y hasta les enseñan palabras a sus compañeros de su curso.

También los veo más contentos de ir a la escuela. Me dicen que les gusta cuando hacen trabajos sobre la comunidad, cuando le enseñan la lengua, el tejido, la danza y cuando todo esto el profesor Elber, le enseña. Eso ha hecho que no se sientan menos que los otros niños, sino que entiendan que su cultura también es valiosa y debe respetarse.

Además, han cambiado en su manera de tratar a los demás. Están más atentos, más respetuosos con los profesores, con los compañeros, incluso con nosotros como padres. Creo que cuando un niño se siente reconocido y valorado, también aprende a valorar a los demás. Eso es lo que estamos viendo con estas actividades, y por eso para nosotros como padres, es algo que debe seguir fortaleciéndose.”

R// Zuleidy Grueso Valencia (madre Eperara Siapidara - 2025)

Al llegar al cierre de este proceso investigativo, reconozco que más que una conclusión, este es un nuevo punto de partida. La experiencia vivida en la IED José Joaquín Castro Martínez me ha enseñado que la educación propia e intercultural no se escribe solo en los documentos, sino que se vive, se siente y se camina día a día. Este proceso no se acaba; continúa en cada

acción, en cada palabra compartida y en cada espacio donde la escuela y la comunidad se encuentran para seguir tejiendo.

Desde mi rol como dinamizador cultural del pueblo Eperara Siapidara, comprendí que transformar la escuela desde la educación propia requiere compromiso, diálogo, perseverancia y resistencia. Aunque se han logrado avances significativos, aún persisten grandes desafíos. Uno de ellos es la necesidad de oficializar los currículos que respondan a nuestra lengua, espiritualidad, territorio y cosmovisión, para que la educación propia no sea vista como un complemento, sino como un pilar dentro del sistema educativo. Asimismo, es urgente seguir trabajando en la prevención de situaciones de racismo y discriminación étnico-racial, fortaleciendo una pedagogía que respete y valore la diversidad.

Otro desafío importante es crear un sistema de evaluación que reconozca las particularidades lingüísticas y culturales de nuestros niños y niñas indígenas. Evaluar no solo debe significar medir conocimientos, sino valorar los procesos de aprendizaje desde el hacer, el sentir y el pensar propio. Esto implica un trabajo conjunto entre docentes, sabedores, padres, madres y autoridades tradicionales, para que la evaluación sea también un acto de reconocimiento y respeto.

En este camino, la huerta *Atane* ha sido una semilla de aprendizaje colectivo. Allí, junto al médico ancestral y los estudiantes, sembramos no solo plantas, sino también valores, memoria y conocimiento. Los frutos que nacen de la huerta son utilizados en la comunidad, guiados por el saber del médico ancestral, y representan la unión entre el conocimiento ancestral y la enseñanza escolar. Este espacio se convirtió en una verdadera aula viva, donde se aprende desde el cuerpo, la palabra y el territorio, y donde el respeto por la madre tierra se traduce en educación con sentido.

Sin embargo, los desafíos no se limitan a la escuela. También el cabildo y la comunidad tenemos una gran responsabilidad. Es necesario fortalecer los espacios de reflexión sobre lo que significa educar desde la educación propia, más allá del aula, y mantener vivo el acompañamiento espiritual y político en estos procesos. La comunidad debe seguir participando activamente, orientando y cuidando que la educación no se aleje de nuestras raíces ni de nuestra forma de comprender el mundo.

Este proceso me deja la convicción de que la educación propia no es una alternativa, sino una forma integral de vida. Nuestro reto es seguir construyendo puentes entre el conocimiento no indígena, académico y el pensamiento ancestral, sin que uno silencie al otro. La escuela debe continuar siendo un territorio de respeto, identidad y encuentro, y el territorio debe seguir siendo escuela.

Por eso afirmo, con certeza que este proceso no termina aquí: sigue caminando. Mi compromiso como comunero y educador indígena es continuar abriendo espacios de diálogo, sembrando la palabra y fortaleciendo la identidad cultural en la escuela y en la comunidad. Solo así lograremos que la educación intercultural siga floreciendo, uniendo la sabiduría ancestral con la pedagogía, la memoria con el aprendizaje y el territorio con la vida misma.

Posibilidades, aprendizajes y retos en la formación como docente indígena

Como docente indígena en formación, reconozco que tengo la posibilidad de desempeñar un rol clave en la implementación gradual y progresiva del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Desde mi vivencia como Eperara Siapidara y hablante del Siapedee, puedo aportar una

mirada situada que dialogue con las realidades y necesidades de la comunidad en contexto de ciudad. Esta posibilidad no es solo profesional, sino también política y cultural, porque me permite participar en la construcción de un camino educativo que respete nuestra cosmovisión, revitalice la lengua y fortalezca el pensamiento de nuestros mayores.

También veo la posibilidad de generar puentes entre la educación propia y la educación estatal, mostrando que nuestros saberes tienen un lugar legítimo y necesario dentro de los escenarios escolares urbanos. Esto abre espacios para que más docentes indígenas podamos incidir en los currículos, en los proyectos pedagógicos y en la transformación de prácticas educativas que históricamente nos han excluido.

Aprendizajes

Durante mi proceso formativo he comprendido que el sistema educativo tradicional tiene raíces racistas y excluyentes, especialmente para los pueblos indígenas. Lo viví en carne propia cuando fui discriminado por hablar Siapedee y por tener una identidad étnica dentro de un colegio distrital. Este aprendizaje, aunque doloroso, me ha permitido comprender la urgencia de que existan más docentes indígenas que acompañen a los niños y jóvenes desde la educación propia, para evitar que las nuevas generaciones enfrenten el racismo y la discriminación.

Otro aprendizaje fundamental es que la educación intercultural no es solo un discurso, sino una práctica que abre caminos para fortalecer la identidad cultural de los niños y niñas indígenas. He aprendido que enseñar en clave intercultural implica escuchar, reconocer saberes, valorar la diferencia y crear espacios donde la lengua, los símbolos, la memoria y la historia de la

comunidad tengan un lugar vivo. La LECO me ha ayudado a integrar estos aprendizajes, articulando mi experiencia comunitaria con herramientas pedagógicas y de derechos humanos.

Retos

Entre los retos que enfrento como docente indígena en formación está el desafío de mantener viva la identidad étnica en contextos urbanos, donde muchas veces prevalecen discursos homogenizantes y prácticas que invisibilizan nuestras formas propias de pensar y aprender.

Otro reto es lograr que la escuela y las instituciones reconozcan la importancia del SEIP y permitan su implementación sin poner trabas administrativas o prejuicios. Esto implica seguir dialogando, argumentando y demostrando, desde mi labor diaria, que la educación propia no es un complemento, sino un derecho fundamental para la pervivencia física y cultural de los pueblos indígenas.

Finalmente, un reto permanente es mantener el equilibrio entre mi rol como estudiante, dinamizador cultural, padre de familia y miembro activo del cabildo. Este camino formativo exige compromiso, disciplina y la capacidad de escuchar y aprender de mi comunidad, para no perder la reciprocidad y la relación con mi pueblo, que es lo que le da sentido a mi formación como maestro.

Bibliografía.

- Avila, A. P. (2020). *La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: una experiencia con el pueblo Embera*. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78139>
- Bolaños, G., & Ramos, A. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC*.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI. (2022). *Documento de Operatividad del Sistema Educativo Indígena Propio del pueblo Eperara Siapidara. CRIC–PEBI*.
- Carrillo, A. (2016). *Educación indígena y derechos culturales en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Carrillo, J. (2016). *Educación intercultural y pueblos indígenas en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Carrillo, J. (2016). *Educación y pueblos indígenas en Colombia: retos para la inclusión cultural*. Universidad Nacional de Colombia.
- Castillo, C., & Rojas, J. (2005). *Lenguas nativas y educación propia: desafíos en contextos interculturales*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Castillo, G., & Rojas, M. (2005). *Lenguas en peligro y políticas lingüísticas en Colombia*. Instituto Caro y Cuervo.
- Castillo, G., & Rojas, M. (2005). *Lenguas indígenas y políticas lingüísticas en Colombia*. Instituto Caro y Cuervo.
- Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH. (2010). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. CNMH.

- Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH. (2012). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. CNMH.
- Comisión de la Verdad. (2022). *Informe Final – Capítulo de Pueblos Étnicos*. Recuperado de <https://www.comisiondelaverdad.co/pueblos-etnicos>
- Comisión de la Verdad. (s.f.). *Pueblos étnicos y conflicto armado en Colombia*. Recuperado de <https://www.comisiondelaverdad.co/pueblos-etnicos>
- Comisión de la Verdad. (s.f.). *Pueblos étnicos*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Recuperado de <https://www.comisiondelaverdad.co/pueblos-etnicos>
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2017). *La educación propia: caminos de resistencia*. Popayán: CRIC.
- CRIC. (2014). *Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI: Caminando la palabra en la educación propia*.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2024). *Documentos políticos y educativos del CRIC*. CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2024). *Memorias del IX Congreso del CRIC*. CRIC.
- DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Recuperado de <https://www.dane.gov.co>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. DANE.
- Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez. (2023). *Proyecto Educativo Institucional – PEI*. Bogotá, D. C.

- Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez. (2023). *Manual de Convivencia Institucional*. Bogotá, D. C.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) / Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Martínez Samacá, A. (2021). *Educación propia e interculturalidad: reflexiones desde los pueblos indígenas de Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Samacá, M. (2021). *Educación propia e interculturalidad: una mirada desde los pueblos indígenas del Cauca*. Universidad del Cauca.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Decreto 0481 de 2025. Por el cual se reconoce el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*. MEN.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Editorial Legis.
- Rivero, M., Salazar, C., & Llorent, V. (2014). *Diversidad cultural y lingüística en América Latina*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 55–70.
- Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá. (s.f.). *Localidad de San Cristóbal*. Recuperado de <https://www2.culturarecreacionydeporte.gov.co/en/node/3406>
- Vélez, C. (2013). *Educación, identidad y resistencia cultural en comunidades indígenas colombianas*. Universidad del Valle.
- Vélez, M. (2013). *Educación, conflicto y pueblos indígenas: retos de la educación propia en Colombia*. Universidad del Valle.