



Influencia de la etnoliteratura en el área de lengua castellana en la Institución Educativa Tumbichucue, Cauca

Madelin Stella Guegia-Mulcue*
Claudia Patricia Jiménez-Guzmán**

Guegia-Mulcue, M. S., y Jiménez-Guzmán, C. P. (2025). Influencia de la etnoliteratura en el área de lengua castellana en la Institución Educativa Tumbichucue, Cauca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(2), 37-61. <https://doi.org/10.17151/rlee.2025.21.2.3>

Resumen

La investigación tuvo como propósito analizar la enseñanza de la etnoliteratura en la enseñanza de la lengua castellana en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa de Tumbichucue, comunidad Nasa en Inzá, Cauca. Se planteó la necesidad de articular saberes ancestrales – transmitidos mediante oralidad, los tejidos, los símbolos, la música y las prácticas espirituales– con el currículo escolar, con el fin de fortalecer la identidad cultural y mejorar las competencias de lectura y escritura. La metodología fue de carácter cualitativo, con enfoque etnográfico. Se emplearon entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes y grupos focales para recoger las voces de mayores y estudiantes del territorio; del análisis emergieron dos categorías: la identidad en el territorio: memoria histórica ancestral, y la enseñabilidad de los saberes culturales. Los resultados evidenciaron que la oralidad y las manifestaciones culturales del territorio constituyeron recursos pedagógicos valiosos que, integrados al área de lengua castellana, fomentaron un aprendizaje contextualizado, bilingüe y significativo. Se destacó la importancia de resignificar los espacios tradicionales, como la tulpa, y de incorporar formas ancestrales de lectura y escritura ancestral en las prácticas educativas. Se concluyó que la etnoliteratura se consolidó como un puente pedagógico entre la memoria colectiva y la enseñanza formal de la lengua castellana, lo que permitió articular la historia y cosmovisión Nasa con la educación actual, generando procesos formativos pertinentes, identitarios y transformadores.

Palabras clave: concepciones, etnoliteratura, lengua castellana, literacidad

* Especialista en Gerencia Educativa. Docente, Institución Educativa de Tumbichucue. Inzá, Cauca, Colombia. Correo electrónico: masgum@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9050-122X> – Google Scholar: <https://orcid.org/0009-0003-9050-122X>

** Doctora en Formación desde la Diversidad. Docente e investigadora, Universidad de Manizales. Manizales, Caldas, Colombia. Correo electrónico: pjimenez@umanizales.edu.co – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-3619> – Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=AcAxkuEAAAJ&hl=es>
<https://orcid.org/0000-0003-0897-3619> Google Scholar

Recibido: 19 de septiembre de 2024. **Aceptado:** 7 de noviembre de 2024.



The influence of ethnliterature in the spanish language program at the Tumbichucue Educational Institution, Cauca

Abstract

The purpose of the study was to analyze the teaching of ethnliterature in Spanish language classes for fifth-grade students at the Tumbichucue Educational Institution, a Nasa community in Inzá, Cauca. The study addressed the need to integrate ancestral knowledge—transmitted through oral tradition, textiles, symbols, music, and spiritual practices—into the school curriculum, with the aim of strengthening cultural identity and improving reading and writing skills. The methodology was qualitative in nature, with an ethnographic focus. Semi-structured interviews, participant observation, and focus groups were used to gather the voices of elders and students in the region; two categories emerged from the analysis: identity in the region—ancestral historical memory—and the teachability of cultural knowledge. The results showed that oral traditions and the cultural expressions of the region served as valuable educational resources which, when integrated into Spanish language instruction, fostered contextualized, bilingual, and meaningful learning. The study highlighted the importance of reinterpreting traditional spaces, such as the tulpa, and of incorporating ancestral forms of reading and writing into educational practices. It was concluded that ethnliterature established itself as an educational bridge between collective memory and the formal teaching of the Spanish language, which made it possible to integrate Nasa history and worldview with current education, generating relevant, identity-building, and transformative educational processes.

Keywords: conceptions, ethnliterature, Spanish language, literacy

Introducción

Tumbichucue está ubicado al nororiente del municipio de Inzá, Cauca; representa un territorio que conserva su cultura y tradición, propia del pueblo Nasa. Es una comunidad compuesta por 1.137 habitantes que, pese a su lejanía de los centros urbanos, mantiene viva su lengua materna, el *nasa yuwe*, y sus costumbres a través de prácticas como la agricultura, la música autóctona, el tejido y los rituales espirituales. Sin embargo, la comunidad enfrenta un desafío creciente: el debilitamiento cultural de niños y jóvenes frente a la oralidad y los saberes tradicionales.

La Institución Educativa de Tumbichucue, que atiende desde preescolar hasta undécimo grado, ha tomado como misión la integración de estos saberes dentro

del proceso formativo. En particular, se ha enfocado en fortalecer la lengua *nasa yuwe*, impulsando el uso del calendario propio andino y celebrando rituales tradicionales que conectan a los estudiantes con la espiritualidad de su cultura. Como señala Higinio Obispo, sabedor ancestral de la comunidad, “el idioma no solo transmite palabras, sino que conserva la historia, el pensamiento y la cosmovisión de un pueblo” (Obispo, comunicación personal, 2021). Esta perspectiva resalta la necesidad de que los niños y jóvenes no solo aprendan el idioma, sino que también se conecten con sus raíces a través del lenguaje.

No obstante, se ha evidenciado que la transmisión de los conocimientos ancestrales está siendo interrumpida. Históricamente, las narraciones orales como cuentos, mitos e historias cumplían un papel formativo clave, ya que a través de ellas se enseñaban valores, normas de convivencia y se fortalecía la identidad. Hoy, esa práctica se está perdiendo debido a las prioridades modernas de la infancia y la juventud, así como a la falta de espacios escolares adecuados para abordar esos contenidos.

El debilitamiento cultural también se manifiesta en el desconocimiento del simbolismo que contienen los tejidos artesanales, especialmente el chumbe. Cada figura tejida representa un pensamiento o mensaje ancestral; y, al perder su significado, los jóvenes ya no comprenden la profundidad espiritual y social de estas prácticas. Tampoco se reconocen otras formas de lectura tradicionales del pueblo Nasa, como la interpretación de señales corporales, fenómenos naturales o sueños, que constituyen referentes fundamentales para orientar la vida cotidiana.

Este fenómeno se inscribe en un contexto histórico de exclusión e imposición cultural. Durante gran parte del siglo XX, la educación indígena estuvo bajo el direccionamiento de instituciones religiosas y estatales que negaban el uso de las lenguas nativas y desconocían los saberes propios. Aunque en años recientes el Estado Colombiano ha reconocido formalmente el derecho a una educación propia e intercultural, en la práctica el currículo oficial sigue sin responder adecuadamente a las particularidades de los contextos indígenas, en tanto, continúan aplicando modelos generalizados, lo cual lleva a la imposición de conocimientos ajenos a la realidad de las comunidades.

En este panorama, la lengua castellana, como área fundamental del currículo, ha sido enseñada sin un enfoque contextualizado. Es decir, no se ha vinculado

adecuadamente con las narrativas y saberes ancestrales, lo que representa una oportunidad desaprovechada para fortalecer tanto la competencia comunicativa de los estudiantes como su identidad cultural. Frente a esto, se propone la articulación entre la etnoliteratura y el área de lengua castellana como una estrategia pedagógica que permita recuperar la riqueza oral del territorio y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

La etnoliteratura se entiende aquí como un puente entre la oralidad ancestral y la enseñanza escolar. A través de ella, se pueden recoger, valorar y utilizar narraciones, símbolos y formas propias de comunicación como herramientas para enseñar el castellano de forma contextualizada y significativa. Este enfoque no solo fortalece las habilidades comunicativas, sino que también impulsa la construcción de identidad, la recuperación de la memoria histórica y la proyección hacia el futuro desde una base cultural sólida (Zuñiga, 2018; Gamboa et al., 2016).

En la Institución Educativa de Tumbichucue, los estudiantes provienen tanto del resguardo local como de otros territorios, y los docentes, en su mayoría oriundos del propio territorio, acompañan procesos educativos centrados en el cuidado de la madre tierra, el arte y el liderazgo. Sin embargo, aún es necesario consolidar estrategias pedagógicas que permitan incorporar de manera sistemática la etnoliteratura en el aula, a través de un trabajo consciente de recopilación, interpretación y aplicación de los saberes locales en las prácticas educativas.

La situación actual demanda una transformación profunda del enfoque pedagógico. Es urgente resignificar el papel de los mayores como portadores de saberes y recuperar espacios donde los cuentos, mitos y narraciones vuelvan a ser valorados como fuentes de conocimiento y formación ética. También se requiere reconocer la escritura implícita en los tejidos y en los jeroglíficos tradicionales, los cuales representan formas simbólicas de comunicación que deben ser interpretadas y enseñadas dentro del sistema educativo.

Por todo lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye la etnoliteratura en el hilo de lengua castellana en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa de Tumbichucue?

A través de esta pregunta se busca comprender cómo los saberes ancestrales, expresados mediante narrativas orales, tejidos y símbolos, pueden ser articulados

a la enseñanza de la lengua castellana, para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y mejorar sus competencias comunicativas. El presente trabajo investigativo no solo pretende diagnosticar una problemática, sino también aportar propuestas pedagógicas contextualizadas que contribuyan a la construcción de una educación verdaderamente propia, que parta del sentir, del saber y del ser del pueblo Nasa.

Los antecedentes revisados, tanto a nivel local como nacional e internacional, evidencian que las estrategias pedagógicas basadas en los saberes ancestrales contribuyen significativamente a un aprendizaje más contextualizado y significativo de la lengua castellana en comunidades. Estas investigaciones coinciden en resaltar la importancia de la oralidad, la tradición, el tejido y los símbolos culturales como medios efectivos para fortalecer la identidad cultural y promover el bilingüismo sin perder las raíces. Las tesis analizadas abordan diversas estrategias como la etnoliteratura, la tradición oral, las leyendas, los tejidos simbólicos, la educación intercultural bilingüe, y el uso de las TIC, lo que evidencia que la integración de los saberes propios al currículo escolar favorece tanto el desarrollo comunicativo como el sentido de pertenencia de los estudiantes. En conjunto, estos trabajos demuestran que la oralidad y la cultura son pilares fundamentales para el aprendizaje del español como segunda lengua y para una formación educativa integral en contextos de diversidad étnica.

Las comunidades indígenas han mantenido vivo su legado cultural debido a que han salvaguardado sus saberes, lo que ha permitido que sean transmitidos de generación en generación a través de la oralidad, las distintas formas de escritura y la interpretación que se les ha otorgado. En la actualidad

También se incluyen las literaturas indígenas modernas: estas incluyen las tradiciones orales indígenas especialmente de aquellas culturas y organizaciones tribales que tuvieron poco contacto con los europeos durante la Colonia o incluso, a veces, hasta el mismo siglo XX, o que lograron mantener la identidad cultural. (Crumley, 1990, p. 55)

Por esta razón, aún se conservan la lengua, la música, donde cada melodía representa un sentir y un pensar, así como las artesanías, en las que cada dibujo o símbolo plasma un mensaje.

La etnoliteratura ha forjado una identidad y un arraigo al territorio que ha permitido que, a pesar de la constante interacción con culturas externas, los saberes ancestrales aún pervivan. Como señala Zuñiga (2018), la etnoliteratura

recoge los textos que no han podido destruir el viento ni el fuego ni el recuerdo, porque tejen la historia que se mira en el espejo de la palabra, del mito, del canto, de la piedra, del gesto, de la danza y del rito. (p. 8)

Por ello, los mayores de la comunidad de Tumbichucue buscan fortalecerlos en los diferentes espacios de conocimiento, comenzando por las familias reunidas alrededor de la tulpa. De esta manera, se direccionan las futuras generaciones hacia la preservación de los saberes culturales, lo que ha hecho posible que Tumbichucue mantenga viva su cultura.

Asimismo, la etnocultura busca “explorar la historia para impulsar a hacerla y para abrir espacios de libertad que encuentran, en el pasado, recuerdos que dinamicen el presente y den luz y sentido al porvenir” (Zuñiga, 2018, p. 8). Esto permite que, desde la escuela, los niños intercambien los conocimientos que traen desde sus familias y enriquezcan dichos saberes, arraigándolos para que las futuras generaciones tengan presente la historia de su comunidad y vivencien su cultura.

Todo esto se ha transmitido principalmente a través de la oralidad y las diferentes manifestaciones de lectoescritura, pues “la oralidad y la escritura deben converger en la tarea de recolección y salvaguarda de la memoria colectiva y del saber popular” (Zuñiga, 2018, p. 14). En este sentido, es fundamental motivar en los niños el interés y la responsabilidad por mantener vivo ese legado ancestral, lo cual se logra a través del conocimiento de su historia, sus costumbres y el significado de los mensajes transmitidos mediante los sonidos representados en instrumentos como la flauta y el tambor, así como en los sonidos de la naturaleza, ya que esta constituye una forma de comunicación con la madre tierra. Del mismo modo,

la cultura es histórica: recibe un tejido de significaciones y símbolos de las generaciones del ayer y, a la vez, se va transformando de la mano con las nuevas situaciones, procesos y conflictos sociales por los que atraviesan sus portadores. (Zuñiga, 2018, p. 15)

Por tal motivo, se encuentran mensajes representados en el chumbe, las cuetanderas y los jeroglíficos, cuya interpretación resulta indispensable preservar, para que no se pierda la esencia del ser Nasa que se lleva en la mente y en el corazón.

A pesar de que las comunidades indígenas ya poseían una literatura propia, así como formas particulares de escribir y leer, la imposición cultural ha provocado que, con el paso del tiempo, estas prácticas se hayan ido relegando. Esto ha sucedido sin restar importancia al uso de la lengua castellana —un idioma prestado—, que en la actualidad se enseña en las escuelas y que, en algunos casos, se emplea sin un significado profundo. Al respecto, se sostiene que la investigación sobre lo letrado en el ámbito escolar se ha enfocado, de manera predominante, en la identificación de los procesos psicológicos dentro de la mente del individuo que lee y escribe (Gee, 2015; Bloome y Green, 2015, citados en Vargas, 2018). Desde el enfoque sociocultural,

leer no es únicamente un proceso psicobiológico asociado al manejo de unidades lingüísticas y capacidades mentales. Es, además, una práctica cultural inmersa en una sociedad particular, poseedora de una tradición, una historia, unas costumbres y unas formas de comunicación peculiares. (Avendaño, 2016, p. 214)

Así, el aprovechamiento de la lengua castellana en las comunidades indígenas, desde la escuela, permite que los niños plasmen en ella los saberes culturales propios de su territorio, de manera que estos conocimientos perduren en el tiempo.

En consecuencia, la lectura y la escritura en la escuela deben orientarse considerando el contexto y los intereses de la comunidad, de forma que estas habilidades permitan a niños y jóvenes desenvolverse en diferentes entornos. De hecho, “se justifica que la lectura, la escritura y la oralidad sean desarrolladas de manera transversal y permanente, desde todas las áreas, en las instituciones educativas” (Galindo y Doria, 2019, p. 164). Asimismo,

En relación con lo anterior, Doria y Pérez (2008, citado en Galindo y Doria, 2019)

aseguran que el problema de aprendizaje del lenguaje en las escuelas tiene sus causas en el desconocimiento que poseen

los docentes acerca del enfoque de enseñanza del mismo. Esto, debido a que no existe una relación entre lo que ellos conocen con respecto a la lectura, la escritura y la oralidad y lo que hacen con sus estudiantes en las clases, provocando, así, desmotivación en los niños. (p. 164)

Por ello, es necesario que las clases se orienten de forma didáctica, implementando estrategias que despierten el interés de los estudiantes y fomenten el hábito de la lectura y la escritura. Estas habilidades son esenciales a lo largo de la vida, pero muchas veces se abordan de manera mecánica, lo que provoca que se olviden fácilmente, especialmente en contextos donde el español es la segunda lengua de la comunidad.

Desde el enfoque sociocultural, “leer no es únicamente un proceso psicobiológico asociado al manejo de unidades lingüísticas y capacidades mentales. Es, además, una práctica cultural inmersa en una sociedad particular, poseedora de una tradición, una historia, unas costumbres y unas formas de comunicación peculiares” (Avendaño, 2016, p. 214). Así, el aprovechamiento de la lengua castellana en las comunidades indígenas, desde la escuela, permitirá que los niños plasmen en ella los saberes culturales propios de su territorio, de manera que estos conocimientos perduren en el tiempo y no se debiliten, especialmente en un contexto donde la tecnología se encuentra cada vez más presente.

De la Cruz (1998), al referirse a la concepción de enseñanza, señala que esta

parece ordenarse desde la percepción de alumnos situados en su contexto social de origen, y remitir en el modo de formulación a un conocimiento lleno de imágenes, de anécdotas, de episodios, etcétera; un pensamiento poco articulado desde los conceptos. En realidad, es a través de las imágenes en donde parece encontrar articulación. (párr. 20)

Esto evidencia que la enseñanza se vuelve más significativa cuando parte de los intereses y necesidades de los estudiantes, evitando que se convierta en un proceso meramente mecánico, ya que los niños llegan al aula con aprendizajes previos que deben ser reconocidos y potenciados. En este sentido, la escuela se configura como un espacio donde se articulan los conocimientos propios de la

comunidad con los saberes universales, con el propósito de lograr un aprendizaje realmente significativo. Resulta esencial que las sesiones formativas adopten un enfoque empírico, transformando el entorno comunitario en una herramienta de aprendizaje. En este sentido, los aportes de De la Cruz (1998) son determinantes, puesto que ambos educadores comparten una visión similar sobre el ejercicio práctico. Esta metodología se estructura en dos fases consecutivas: inicialmente, el profesorado desglosa de forma minuciosa las instrucciones y el procedimiento a seguir; posteriormente, el alumnado ejecuta las acciones previamente pautadas.

Bajo esta perspectiva, Simarra y Cuartas (2017) destacan que “la oralidad constituye una de las habilidades comunicativas más relevantes para el desarrollo humano” (p. 199). Por ello, la articulación entre la etnoliteratura y la enseñanza de la lengua castellana resulta sumamente valiosa, ya que permite aprovechar las narraciones presentes en la comunidad. Estas narraciones, además de transmitir conocimientos, incorporan valores y ofrecen distintas maneras de interpretar el mundo, enriqueciendo así el proceso integral de los estudiantes.

En este proceso, el papel del docente es esencial: debe direccionar y orientar las experiencias de aprendizaje, estableciendo vínculos con los estudiantes que fomenten el deseo de aprender y la disposición para adquirir y retroalimentar sus saberes. En este sentido, Pozo, citado en Simarra y Cuartas (2017), define el término concepciones como

el conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación, sean estas ideas de un nivel más epistemológico, filosófico, estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico experiencial, o se manifiesta de forma tácita o explícita” (p. 161).

Así, el docente no solo transmite información, sino que siembra la semilla del saber, integrando la experiencia cultural y el contexto social en la enseñanza para fortalecer la identidad y la formación académica de los estudiantes.

En Gamboa et al. (2016) se menciona que “se percibe la escritura desde el enfoque sociocultural como forma y producto social; esto implica que la lectura y la escritura se estudian desde su relación con el contexto” (p. 55). De este modo,

cuando se escribe a partir de lo que se sabe y se vive, la producción de textos se vuelve más significativa; del mismo modo, la lectura adquiere mayor relevancia, especialmente en el caso de los niños, quienes poseen una gran creatividad que debe ser estimulada para potenciar aprendizajes realmente significativos.

En este sentido, las diversas manifestaciones de lectura y escritura presentes en el territorio pueden articularse con la enseñanza de la lengua castellana, de manera que contribuyan a una comprensión más amplia del mundo desde diferentes perspectivas. Al respecto,

Se tomará la concepción de la lectura y la escritura según el término *literacidad*, pues este se relaciona con todo lo que se hace con los escritos en una comunidad determinada e implica entender los discursos como un reflejo de la visión, los valores, actitudes del orden social, es decir, desde lo sociocultural, abriendo caminos para la *multiliteracidad*. (Cassany, 2005, citado en Gamboa et al., 2016, p. 56)

Asimismo, “la *literacidad* obliga a repensar cómo las dinámicas sociales en torno a la lectura y la escritura abren caminos para reconfigurar el sentido de las prácticas letradas que circulan en la escuela, haciendo énfasis en las interacciones de los sujetos y su relación con la cultura. (Martos y Martos, 2012, p. 63)

En consecuencia, la incorporación de las pedagogías ancestrales, transmitidas a través de vivencias y prácticas de conocimiento, permite articular los saberes propios con otros conocimientos, orientándolos hacia un fin común que enriquece el proceso educativo y mejora los niveles de comprensión en lectura y escritura.

Materiales y métodos

Bajo el marco de la investigación cualitativa propuesta por Hernández-Sampieri (2014), este estudio buscó diseñar estrategias pedagógicas centradas en la *etnoliteratura* dentro del área de Lengua Castellana. El objetivo principal fue robustecer las narrativas territoriales que integran la historia y los valores de la comunidad para incidir positivamente en su convivencia. Asimismo, la investigación se orientó a descodificar el sentido profundo de la *lectoescritura* indígena, la cual

trasciende el texto escrito para manifestarse en el arte (chumbes, sombreros, cuetanderas), la simbología corporal y los fenómenos naturales como formas de interpretación del mundo.

Se trató de una investigación etnográfica (Casilimas, 1996), que busco “describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente (se analiza a los participantes en “acción”), así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales” (Caines, 2010 y Álvarez-Gayou, 2003, citados en Hernández Sampieri et al., 2014, p. 482). Se involucró a la comunidad educativa, dado que resultó fundamental a partir de sus expectativas para desarrollar una estrategia curricular que reuniera los saberes ancestrales y los fortaleciera en los estudiantes, a través de articulación de la etnoliteratura con la lengua castellana, hilo que se imparte dentro de los tejidos de sabiduría y conocimiento del Proyecto Educativo Comunitario (PEC). El estudio se articuló con el diseño etnográfico clásico en la medida en que en dicho diseño “se considera a toda la cultura en conjunto y se analizan posiciones ideológicas y cuestiones explícitas e implícitas” (Hernández et al., 2014, p. 520). La investigación no se limitó a describir prácticas aisladas, sino comprender la cultura como un entramado simbólico de tejidos, música, oralidad y espiritualidad que permiten articularlo con los espacios pedagógicos.

La investigación se realizó en la I.E. de Tumbichucue, Resguardo de Tumbichucue–Inzá, con 18 estudiantes del grado quinto, y seis mayores, tomando como punto de partida los conocimientos de la comunidad y el sustento de referentes teóricos, con el fin de fortalecer las narrativas de la comunidad, transmitidas de generación en generación, así como de comprender los diferentes significados de las lectoescrituras propias de las comunidades indígenas, para que ello permitiera la interpretación de la madre tierra frente a sus diferentes manifestaciones.

Las técnicas utilizadas fueron: la observación, para explorar y describir los ambientes del contexto investigativo, en este caso lo que acontece con los estudiantes al aplicar las diferentes estrategias que permiten relacionar el tema de la entoliteratura con la lengua castellana. Del mismo modo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los estudiantes para obtener información sobre el impacto de la literatura en la lengua y para identificar sus ideas, intereses y conocimientos previos sobre las lectoescrituras ancestrales y su posible articulación con el hilo de sabiduría de lengua castellana. También se realizaron entrevistas a los mayores

del territorio, con el fin de indagar sus percepciones sobre la articulación de la etnoliteratura con la enseñanza de la lengua castellana. Complementariamente, se realizaron observaciones participativas en el aula, enfocadas en identificar el impacto de nuevas formas de leer y escribir que integran los saberes ancestrales. Se conformaron grupos focales, que permitieron ampliar la mirada sobre las posibles estrategias didácticas a implementar, abriendo espacios de diálogo, reflexión y construcción colectiva con los participantes del proceso.

Una vez recolectada la información, se procedió con el análisis cualitativo de los datos a partir de una lectura detallada de las entrevistas, observaciones y registros de los grupos focales. Este análisis se realizó de manera sistemática, línea a línea, lo que permitió identificar las categorías emergentes y las constantes en las voces de los mayores y los estudiantes. Este ejercicio riguroso facilitó la triangulación de la información, promoviendo un diálogo entre los distintos actores participantes, del cual emergieron dos categorías: la primera, denominada la identidad en el territorio: memoria histórica ancestral, y la segunda, la enseñabilidad de los saberes culturales.

Resultados

Teniendo en cuenta las dos categorías que emergieron, el estudio reveló que la identidad del pueblo Nasa se vivencia en el diario vivir mediante las diferentes manifestaciones culturales que se han mantenido a lo largo del tiempo. Esta se transmitió mediante la oralidad cuando se recorre y se conoce el territorio, interactuando así con la espiritualidad. Los mayores concibieron que el leer y escribir para la comunidad Nasa no solo era hacer uso del alfabeto castellano, ya que se lee en los tejidos, en los símbolos de los petroglifos, en el lenguaje de las semillas y de la naturaleza, partiendo de la literatura propia.

Un concepto clave fue el término *mantey*, que sustentó la herencia de los mayores con sus saberes a las nuevas generaciones; gracias a ello, aún se conservan muchos aspectos culturales de los ancestros de la comunidad. La música, el trabajo en el tul (la huerta), el tejido y el uso cotidiano del *nasa yuwe* fueron identificados como vivencias que permitieron fortalecer el sentido de pertenencia al territorio y su cultura. Por tanto, la comunidad consideró pertinente conservar sus usos y costumbres para pervivir en el tiempo y en el espacio, manteniendo la esencia del ser Nasa.

A pesar de que la tradición oral había permitido dar a conocer los saberes ancestrales, los hallazgos también evidenciaron las debilidades existentes. Se hizo necesario sistematizar y transmitir todos los saberes y costumbres para mantener vivo el legado de los ancestros, conservando su esencia. Aquí, la etnoliteratura apareció como un aspecto fundamental en el diálogo de saberes, ya que integró los tejidos, la lengua, el territorio y la espiritualidad, lo que fomentó la apropiación en los niños y jóvenes sobre los conocimientos de los mayores.

Sin embargo, en la escuela existían otros métodos de enseñanza centrados en aprendizajes descontextualizados, lo que dificultaba la comprensión del contexto. La educación tradicional continuaba centrada en el conocimiento del abecedario y en textos ajenos al entorno, que chocaban con el aprendizaje vivencial del mundo Nasa, como lo manifestó Guegia (2009): “pareciera que el proceso de enseñanza estuviera fuera del contexto familiar y comunitario... nuestro centro de formación más cercano es la casa en él que aprendemos” (p. 82). A pesar de esto, los estudiantes articularon los conocimientos propios con otros saberes que les permitieron interactuar con otras culturas y espacios de vida a través de la pedagogía de la Madre Tierra. Esto se dio cuando se salía a los espacios educativos propios usando la música, el tejido o las historias del territorio, aspecto que demostró que la etnoliteratura permitió aprender castellano de forma bilingüe y contextualizada, sin que los niños tuvieran que abandonar su lengua materna para comprender el mundo escolar.

Discusión

La identidad en el territorio: memoria histórica ancestral

El pueblo Nasa posee un bagaje de saberes transmitidos de generación en generación a través de la oralidad y de las diferentes formas de plasmar sus conocimientos, como lo mencionan los mayores del territorio de Tumbichucue: “la manera como realizaban la lectura y la escritura nuestros mayores fue a través de los tejidos con los diferentes símbolos, los petroglifos; el lenguaje de las semillas como el maíz, el frijol y el mejicano; el lenguaje del viento, el sonido de los pájaros y el andar del tiempo a través de la espiritualidad” (Dicue et al., comunicación personal, 12 de marzo de 2025). También se recalcan la importancia de estos tipos de lectura y escritura

Porque está relacionada directamente con la vida de las personas, el territorio y la espiritualidad, donde la naturaleza constantemente nos dice qué hacer y qué no hacer. Por tanto, es importante compartir esta información a la nueva generación, siguiendo con esos ejercicios vivenciales para seguir fortaleciendo dichos saberes y así poder escribir nuestra propia memoria histórica ancestral. (Dicue et al., comunicación personal, 13 de marzo de 2025)

“Los Nasa hablamos de mantey para referirnos a la palabra que es herencia de sabiduría desde los tiempos ancestrales hasta los tiempos de hoy” (Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC] y Programa de Educación Bilingüe Intercultural [PEBI], 2022, p. 27). Así, la espiritualidad en el territorio es clave para que el pueblo indígena conserve su identidad. Esta se transmite a través de la práctica y el ejemplo, especialmente en la infancia, donde los niños aprenden haciendo, observando y relacionándose con los mayores. En Tumbichucue, tanto los saberes del territorio como la música autóctona, el trabajo en el tul, los relatos orales y el tejido de artesanías, son parte del día a día, lo que permite que los niños los vivencien, valoren y fortalezcan en espacios de poder.

También hay otros conocimientos que se considera deben ser preservados y transmitidos a los niños y jóvenes del territorio para enraizar la identidad; entre ellos, “la historia del territorio, los procesos políticos, procesos de educación diferencial–propia, el andar del tiempo, los tejidos y los usos y costumbres” (Dicue et al., comunicación personal, 14 de marzo de 2025), por lo que “son destacables las voces que han reivindicado la escritura propia” (Aguirre, 2026, p. 4) ya que ha permitido que se continúe vivenciando los saberes ancestrales, manteniendo vivo el legado del pueblo Nasa.

Para las familias, en el marco del plan de vida, la identidad es crucial, pues constituye un recorrido vital que las personas generan según su manera de sentir la vida, por lo anterior los mayores manifiestan que:

Queremos extender este pensamiento no solo en lo local, sino también a nivel regional y nacional, buscando construir una cultura resistente, una cultura que permanezca en el tiempo y en el espacio. Para ello, es fundamental establecer una conexión entre lo que pensamos y lo que sentimos, entre la cabeza y el corazón,

relacionando profundamente lo cultural con nuestro accionar cotidiano. La institución debe asumir el papel de guía, dando a conocer nuestras historias y fortaleciendo el *nasa yuwe* como base esencial, para luego recuperar y valorar los conocimientos que nuestros ancestros nos dejaron. Así, nuestras hijas e hijos, nuestras semillitas, podrán crecer con el conocimiento de lo que significa la escritura en *nasa yuwe* y la vivencia de nuestra identidad. (Dicue et al., comunicación personal, 12 de marzo de 2025)

Uno de los elementos fundamentales para conservar la memoria histórica del pueblo Nasa es la tradición oral. “La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas” (Wals, 2013, p. 26).

Todas las memorias históricas con el paso del tiempo pueden llegar a debilitarse porque:

La oralidad, por ley de la naturaleza, tiende a desaparecer con el tiempo, pues no garantiza su permanencia en el espacio ni en la historia; en cambio, la escritura prevalece y permite conservar aquello que queremos que perdure. Esta realidad está profundamente conectada con la vida de las personas, el territorio y la espiritualidad, y por ello se hace necesario escribir nuestra propia memoria histórica ancestral. Es fundamental continuar compartiendo este conocimiento con las nuevas generaciones y mantener los ejercicios vivenciales que nos permiten fortalecer y preservar nuestros saberes. (Dicue y otros, comunicación personal, 14 de marzo de 2025)

Desde la cosmovisión y la etnoliteratura se contribuye a fortalecer la identidad y sentido de pertenencia al territorio

vitalizando la cultura a través de la escritura para reafirmar nuestra identidad y fortalecer el cuidado y la protección del territorio. El vestuario Nasa, como la ruana, los sombreros y las mochilas, nos conecta profundamente con lo que somos; al llevarlos a sentir más Nasa. Al hablar el *nasa yuwe* y orientar los saberes heredados de

nuestros ancestros, vamos construyendo ese camino de memoria y resistencia, con una convicción que debe nacer y fortalecerse desde la familia. (Dicue et al., comunicación personal, 12 de marzo de 2025)

Para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia al territorio a través de las diferentes prácticas que unen a la comunidad, destacan “la música tradicional, el *nasa yuwe*, el tejido y el uso del traje típico, cada uno de estos elementos refleja una conexión con la naturaleza y el territorio” (Díaz et al., comunicación personal, 20 de marzo de 2025), lo que constituye un espacio de compartir de saberes que deben ser retomados en la Institución Educativa, con el fin de “entender el espacio del aula de clase como una cultura específica, con un maestro mediador frente a los tipos de lector y el nivel de competencia literaria que cada ámbito escolar propicia” (Gamboa et al., 2016, p. 58), para fomentar una lectoescritura significativa.

El trabajo por proyectos puede articularse con la etnoliteratura y la lengua castellana para desarrollar las temáticas propias del territorio, donde los estudiantes comprenden las diferentes manifestaciones de lectura y escritura propias y externas, para que tengan una mirada más amplia y comprendan su entorno, fortaleciendo así su identidad. Al respecto, los participantes plantearon “escribir y contar cuentos, sobre quienes enseñaban a leer y escribir utilizando piedras, palos y plumas de gallina. Estos saberes se complementan con los tejidos y la música” (Díaz et al., comunicación personal, 28 de marzo de 2025).

Enseñabilidad de los saberes culturales

52

Desde la mirada educativa, la enseñabilidad de estos saberes se sustenta en metodologías propias, arraigadas a la cotidianidad, a la vivencia y no en modelos hegemónicos que desconocen el contexto sociocultural del estudiante indígena. En este punto, el referente conceptual de la lengua castellana aporta elementos críticos para comprender cómo la lectura y la escritura reconocen la diversidad y las realidades propias de cada comunidad, siendo “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo; pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2013, p. 28).

La educación en las comunidades indígenas, a través de la historia, se ha realizado por medio de las vivencias, transmitidas de generación en generación. Por tanto, en la lectoescritura que realizaban los mayores se encontraron múltiples formas de expresión y escritura a través de los elementos de la naturaleza:

Escribían en piedra, en cueros de vaca, con carbón de leña y tizones, y utilizaban hojas de árboles, de plátano y palitos de pino. Dibujaban en las paredes y en las tumbas, tallaban en tablas y tejían símbolos en sus tejidos, representando así el *nasa yuwe*. (Díaz et al., comunicación personal, 22 de marzo de 2025).

Con relación a los espacios de vida, hay un cúmulo de saberes, de actos y situaciones que han permitido mantener esa memoria a lo largo del tiempo del pueblo Nasa. A través de

las mingas de pensamiento y la interacción con los abuelos, que permite apropiarnos de nuestras propias historias y fortalecer los lazos con la espiritualidad, el territorio, las costumbres y las tradiciones. Elementos como los tejidos y las semillas se articulan de manera significativa con estos saberes, pues encierran símbolos propios que expresan nuestra identidad. Este proceso debe comenzar desde nuestro idioma materno, y luego ir articulando el español, permitiendo así una escritura propia con sentido espiritual. (Dicue et al., comunicación personal, 13 de marzo de 2025)

Estas constituyen

Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire; pero, pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. (Walsh, 2013, p. 31)

“... entre las comunidades Nasa del cauca se ha consolidado el uso de la palabra escrita como herramienta de los seculares procesos de defensa de la autonomía territorial de la región” (Ferrari, 2024 p. 15) ya que permite que se sistematicen los conocimientos propios del territorio que han sido transmitidos de generación

en generación a través de la oralidad, para que continúe vivo el legado de los ancestros.

Leer y escribir no son solamente actos de codificación, sino prácticas sociales que involucran la subjetividad, la cultura, los saberes previos y los contextos de producción de sentido. Es por ello que, como lo plantea Cassany (citado en Avendaño, 2016): leer es escribir; por esta razón, pensar en aquello que podemos escribir, después de haberlo leído, nos ayuda a leer. Estas prácticas, en la escuela, deben permitir que el estudiante se reconozca en su entorno, que dialogue con sus mayores, que lea los símbolos de los tejidos, los cantos, las piedras, los gestos y los sueños.

Por su parte, la etnoliteratura cobra relevancia por desempeñar un papel fundamental en la recolección, salvaguarda y transmisión de la memoria colectiva. Como lo expresa Zuñiga (2018), la etnoliteratura “pretende aproximarse a las raíces de los pueblos para encontrar aquello que defina y explique nuestro estar en el mundo desde la terca pregunta por nuestra identidad” (p. 8).

Igualmente, la etnoliteratura busca “explorar la historia para impulsar a hacerla y para abrir espacios de libertad que encuentran, en el pasado, recuerdos que dinamicen el presente y den luz y sentido al porvenir” (Zuñiga, 2018, p. 8), razón por la cual se ha mantenido vivo el legado de los ancestros, donde los conocimientos han sido transmitidos de generación en generación permitiendo el arraigo a un territorio y su cultura.

En las culturas, como lo manifiesta Zuñiga (2018), en la vida diaria no solo se encuentran “sus creencias, en sus mitos y ritos, sino también en su literatura” (p. 9), pues esta última ha sido la que ha permitido mantener vivos los conocimientos a lo largo de la historia, plasmados en los símbolos de los tejidos, los jeroglíficos, y las narrativas. Por lo anterior, en “la etnoliteratura confluyen todos los campos del saber”, por lo que los mayores recomiendan orientar para que los niños aprendan y fortalezcan la lectoescritura en la actualidad y la relacionen con los saberes propios del territorio que “desde las tulpas y las mingas se teje una biblioteca propia que recoge nuestra historia, vivencias y saberes ancestrales, fortaleciendo la simbología, los procesos culturales y la espiritualidad que nos identifican como pueblo” (Dicue et al., comunicación personal, 13 de marzo de 2025). Lo anterior es

relevante y converge en las diferentes manifestaciones de lectoescritura que los ancestros tenían, ya que “leer no es solo leer libros ni tampoco hacer con los libros lo que se nos pide en la escuela” (Zavala, 2009, p. 7).

Para conectar las historias y los saberes de los mayores con los estudiantes y la Institución es necesario “fortalecer la identidad, permitiendo relacionar la escritura ancestral como los símbolos, la lengua, la espiritualidad, las artes y el territorio. Contar las historias de nuestros antepasados y realizar los recorridos territoriales, siendo forma de mantener viva nuestra cultura” (Dicue et al., comunicación personal, 12 de marzo de 2025) dado que “se percibe la escritura desde el enfoque sociocultural como forma y producto social. Esto implica que la lectura y la escritura se estudian desde su relación con el contexto” (Gamboa et al., 2016, p. 55).

Bajo esta perspectiva, se adopta el concepto de literacidad para comprender la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas. Según Cassany (2005, citado en Gamboa et al., 2016), los discursos no son neutros, sino que reflejan la cosmovisión, los valores y las estructuras de poder de una comunidad. Este enfoque trasciende lo convencional para dar paso a la multiliteracidad, que permite interpretar diversos textos en contextos variados. Asimismo, integra la biliteracidad (el manejo de dos lenguas), la literacidad electrónica (la adaptación al entorno digital) y la literacidad crítica, orientada a desentrañar las dinámicas de poder presentes en el discurso escrito.

Al respecto, Doria y Pérez (2008, citado en Galindo y Doria, 2019) señalan que el problema de aprendizaje del lenguaje en las escuelas tiene sus causas en el desconocimiento que poseen los docentes acerca del enfoque de enseñanza del mismo. Esto, debido a que “no existe una relación entre lo que los maestros conocen con respecto a la lectura, la escritura y la oralidad, y lo que hacen con sus estudiantes en las clases, provocando, así, desmotivación en los niños” (Galindo y Doria, 2019, p. 164).

Las comunidades indígenas siempre han mantenido una relación constante con la naturaleza, ya que ella es sabia y consejera; ofrece todo lo necesario para vivir en armonía como son el alimento, materiales para la construcción, elementos para las prácticas espirituales y culturales, así mismo la medicina; “la relación consustancial entre cuerpo, cultura y naturaleza, al igual, desde el proyecto de interculturalidad crítica y la filosofía del buen vivir” (Walsh, 2013, p. 97).

Toda esa gama de saberes se entrelaza y es transversal a los diferentes ámbitos, como lo son el andar del tiempo que se articula con las diferentes prácticas culturales como las agrícolas, pecuarias, artes, resaltando la riqueza que se tiene en el territorio, pues la comunidad cuenta con artesanos, artesanas y músicos reconocidos por el son de las flautas y tambores; requiriendo de una interpretación profunda de cada uno de esos saberes, las diferentes formas de leer y escribir que realizaban los ancestros y que es importante para los estudiantes aprendan el *nasa yuwe* y el español, tanto en la lectura como en la escritura, y aprendan de la naturaleza.

Los espacios que permiten la formación de niñas, niños y jóvenes son las tulpas y las mingas en el territorio, espacios de transmisión de los saberes, donde la familia, a través de la práctica, direcciona el caminar de las semillas, forma tradicional de enseñar que se ha venido realizando ancestralmente, enseñando desde el ejemplo, desde la práctica (CRIC y PEBI, 2022).

Para Freire, la educación no se limitaba o restringía a la educación formal e institucional; más bien se incluía y se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales donde “líderes y pueblos, identificados mutuamente, juntos crean las líneas directivas de su acción [educacional, política y de liberación]. (Walsh, 2013, p. 38)

Las diferencias en la manera como se percibe la educación, en las diferentes generaciones, es marcada, ya que los estudiantes manifiestan que en la actualidad el proceso de aprendizaje con relación a la lectoescritura inicia

leyendo las vocales, las letras y el abecedario. Igualmente, se realizan lecturas de los libros como *Nacho*, otros textos escolares, *Minguando la palabra* y relatos como los mitos y leyendas de Colombia. Esto se apoya en herramientas como los cuadernos, los lapiceros, el uso del tablero y materiales como la cartulina. (Díaz et al., comunicación personal, 24 de marzo de 2025)

Lo anterior permite reforzar, de manera creativa y práctica los conocimientos adquiridos de un modo diferente a como los ancestros de la comunidad realizaban los procesos de lectoescritura.

La lengua castellana y la etnoliteratura se entrelazan cuando se propone una didáctica que parta del contexto, que valore la oralidad como eje principal del pensamiento cultural, que integre la tradición oral con la escritura simbólica de las artesanías y que promueva una lectura crítica que permita comprender la realidad y transformarla. Estos elementos constituyen para los estudiantes, aspectos que fortalecen su sentido de pertenencia a la comunidad, tal como lo expresan al referirse a: “las historias y cuentos, junto con la música de flautas y tambores, al igual que la espiritualidad y el uso del *nasa yuwe* como lengua de identidad; las artesanías, como el tejido y la elaboración de bateas; el trabajo en el tul” (Díaz et al., comunicación personal, 26 de marzo de 2025).

La literacidad obliga a repensar cómo las dinámicas sociales en torno a la lectura y la escritura abren caminos para reconfigurar el sentido de las prácticas letradas que circulan en la escuela, haciendo énfasis en las interacciones de los sujetos y su relación con la cultura. (Martos y Martos, 2012, p. 63)

Por ello se plantea que

se debe enseñar primero lo de nosotros [...] teniendo en cuenta la historia. Hay que tener en cuenta eso para irle recordando a los niños para pensarse qué es lo que se quiere para más adelante y eso se debe escribir en el chumbe. (Pame, comunicación personal, 12 de marzo de 2025).

“La educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin afectar el currículo como un todo, así como la considerada ‘cultura común’ y de los conocimientos y valores considerados universales” (Walsh, 2013, p. 154). Por lo tanto, se hace indispensable articular las diferentes estrategias metodológicas que permitan revitalizar los diferentes saberes de los ancestros, tanto en los diferentes hilos de sabiduría como el de culturas y lenguas originarias, para fortalecer la historia y conocimientos propios del territorio, donde los estudiantes manifiestan que se debe “escribir las historias y cuentos, enseñándolos junto con saberes, para luego ser contadas” (Díaz et al., comunicación personal, 22 de marzo de 2025).

La educación propia no es una educación etnicista que desconoce el conocimiento universal y el mundo global, como ha sido señalado en las críticas tradicionales a las escuelas propuestas por el movimiento indígena. Se trata más bien de una educación que plantea fortalecer los conocimientos que no han hecho parte de la escuela y que hacen parte de su identidad (Cortes et al, como se citó en González, 2012)

Por esto se hace necesario que la comunidad educativa, en especial los padres de familia, entiendan que la educación propia no implica un retroceso, sino más bien la revitalización desde los saberes propios, articulados con otros que permitan el diálogo de saberes; pues, “además de la educación escolar indígena, otros grupos contribuyeron para la ampliación de la discusión sobre las relaciones entre educación e interculturalidad” (Walsh, 2013, p. 148).

Conclusiones

En primer lugar, se reconoció la oralidad como una fuente de aprendizaje significativo. Las voces de los mayores revelaron que, a través de relatos, mitos, cuentos y leyendas del territorio, los niños lograron desarrollar habilidades comunicativas en su lengua materna, el *nasa yuwe*, y en castellano, de manera contextualizada y profunda. Esta forma de enseñanza, enraizada en la tradición oral, no solo transmitió el idioma, sino también valores, historia y formas de ver el mundo propias del pueblo Nasa.

Otro aspecto relevante fue la transmisión intergeneracional de saberes, la cual se mantuvo viva gracias a espacios tradicionales como la tulpa. Allí, los mayores compartieron historias que permitieron a los niños conectar con sus raíces. Este ejercicio no solo fortaleció la identidad cultural, sino que también enriqueció el mantener vivo del *nasa yuwe* y el aprendizaje del castellano, al nutrirse de vivencias y significados propios del territorio.

Asimismo, se evidenció una alta valoración de los elementos culturales en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes del grado quinto expresaron su interés por seguir aprendiendo y compartiendo saberes como la música autóctona, los tejidos, las historias del territorio y el trabajo en el tul. Este interés demostró que, cuando la enseñanza de la lengua castellana se articuló con la vida cotidiana de los estudiantes, el proceso educativo se volvió más pertinente, motivador y efectivo.

Además, se constató que la incorporación de la etnoliteratura en el aula fortaleció la identidad indígena de los estudiantes. Al reconocer sus saberes como válidos y valiosos dentro del contexto escolar, los niños desarrollaron su competencia en castellano sin desvincularse de su lengua materna, lo que promovió un bilingüismo respetuoso y equilibrado.

Lo anterior se hizo evidente ya que los mayores, los padres y madres de familia manifestaron querer que se fortalezcan los saberes ancestrales, articulando las diferentes formas de lectura y escritura propias de la cultura. Entre estas se encontraron los símbolos presentes en las artesanías y jeroglíficos, los cuales transmitieron y continúan transmitiendo múltiples enseñanzas. Asimismo, se resaltó la importancia de la interpretación que se le daba a los fenómenos naturales, señales corporales, los sonidos de la naturaleza, así como a la música interpretada con flautas y tambores.

En síntesis, la etnoliteratura funcionó como un puente pedagógico entre el conocimiento ancestral y la enseñanza formal de la lengua castellana. Su inclusión en el aula permitió construir procesos educativos más integrales, donde las voces del territorio y los saberes propios se articularon con los contenidos académicos, lo que generó aprendizajes significativos, identitarios y transformadores.

Referencias

- Avendaño de Barón, G. S. (2016). La lectura crítica en la educación básica secundaria y media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispana*, (28), 207-232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322246463011>
- Aguirre Ortiz, J. (2026). *Chumgechi konkülekey mapuche wirintukun mapuzugun kimeltuwün mew? El papel de la literatura mapuche en la enseñanza del mapuzugun*. Universidad Católica de Temuco.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), y Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI). (2022). *Documento de operatividad del SEIP: Sistema Educativo Indígena Propio* [Documento institucional]. <https://sia.uaiinpebi-cric.edu.co/cendocpub/descriplibro/3837/>

- Crumley, L. L. (1990). Relaciones entre la etnoliteratura y la narrativa latinoamericana: a la búsqueda de los orígenes. *Mopa Mopa*, 1(19), 56-66. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rmopa/article/view/5086>
- De la Cruz, M. (1998). *La enseñanza: ejes y concepciones*. *Estudios Pedagógicos*, (24), 31-41. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051998000100002>
- Ferrari, S. (2024). *Palabrandar: escrituras de resistencia desde el pueblo Nasa de Colombia (1970-2020)*. Pontificia Univesidad Javeriana .
- Galindo Lozano, D. P., y Doria Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1) 163-176. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- Gamboa Suárez, A. A., Muñoz García, P. A., y Vargas Minorta, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742004.pdf>
- González Terreros, M. I. (2012). La educación Propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes*, (36), 33-43. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys33.43>
- Guegia, G. (2009). Contar. En N. Caicedo y A. Parra (Eds.), *Nasa fxi'zenxite', isa wejxa'sna'tha'w atxaja. Matemáticas en el mundo nasa* (pp. 82-93). Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro y El Fuego Azul.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Mc-Graw-Hill
- Martos Núñez, E., y Martos García, A. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Pulso*, (35), 109-129. <https://doi.org/10.58265/pulso.5049>
- Simarra Obeso, R., y Cuartas López, L. C. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono Pedagógico*, 8(1), 198-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7862862>
- Vargas Franco, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(3), 153-174. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.757>

- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya-Yala.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.
- Zuñiga Ortega, C. L. (2018). El espacio de la etnoliteratura. *Mopa Mopa*, 1(19), 7-24.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rmopa/article/view/5078>