

**Soñando una maloca en la escuela: voces comunitarias y sentidos pedagógicos en la
Institución Educativa Rural Andino Corregimiento de Mecaya - Municipio de
Puerto Leguízamo, Putumayo**

Diego Alejandro Cárdenas Ospina

Asesor:

Danny Alexander Daza Alvarado

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación Intercultural.

2025

Agradecimientos

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que hicieron posible este trabajo, no solo con su tiempo y conocimiento, sino con la generosidad de sus palabras, su historia y su confianza.

A los sabedores y médicos tradicionales, Ramón Bustos y Primitivo, así como al abuelo Lisardo López, por abrirme las puertas de sus saberes y enseñarme que la educación también se construye con la palabra, la memoria y la vida comunitaria.

A los docentes indígenas y mestizos de la I.E.R. Andino, Antonio Valderrama Romero y Elkin Andrés Olaya Marín, y al joven docente Jimmy López, por compartir sus experiencias y reflexiones sobre el bilingüismo, la interculturalidad y los retos de enseñar en un territorio diverso.

A los y las estudiantes Fabio Rentería, Yoiner Ramos, Yeimy Hurtado y Camila Peña, por permitirme escuchar sus voces y perspectiva.

A las familias, en especial a Marleny Piranga, por abrir su hogar y compartir sus prácticas cotidianas, enseñándome que los saberes no solo se aprenden en la escuela, sino que se viven en la cocina, en la tierra y en la comunidad.

A la comunidad de la Institución Educativa Rural Andino y del corregimiento de Mecaya.

Resumen

Este proyecto de investigación se lleva a cabo en la Institución Educativa Rural Andino, ubicada en el corregimiento de Mecaya – Municipio de Puerto Leguízamo, Putumayo, en un territorio amazónico y culturalmente diverso. En este contexto, la escuela enfrenta el desafío de responder a las realidades de estudiantes de los pueblos coreguaje, murui, macaguaje, nasa, afrodescendientes y campesinos, cuyas formas de vida y saberes muchas veces son ignorados por la educación formal. La investigación parte de una propuesta pedagógica: la maloca como espacio simbólico, comunitario y educativo, capaz de abrir la escuela al diálogo con los saberes ancestrales y territoriales. A través de entrevistas con sabedores, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, se analizan los sentidos dados a la maloca, explorando su importancia como alternativa educativa intercultural. Se trata de un estudio con perspectiva decolonial que busca cuestionar las lógicas escolares hegemónicas, y propone recuperar voces y memorias que permitan imaginar otras formas de enseñar y aprender desde el territorio. Así, la maloca se piensa no solo como una estructura física, sino como un horizonte pedagógico, cultural y político que puede contribuir a una educación situada y respetuosa de las diversidades culturales que habitan la Amazonía.

Palabras Clave: Interculturalidad, diversidad, educación intercultural, ambientes educativos interculturales, dialogo de saberes.

Abstract

This research project is carried out at the Andino Rural Educational Institution, located in the corregimiento of Mecaya – Municipality of Puerto Leguízamo, Putumayo, in an Amazonian and culturally diverse territory. In this context, the school faces the challenge of responding to the realities of students from the Coreguaje, Murui, Macaguaje, Nasa, Afro-descendant, and campesino communities, whose ways of life and knowledge are often overlooked by formal education. The study is grounded in a pedagogical proposal: the maloca as a symbolic, community-based, and educational space capable of opening the school to dialogue with ancestral and territorial knowledge. Through interviews with knowledge keepers, teachers, students, and community members, the research analyzes the meanings attributed to the maloca, exploring its potential as an intercultural educational alternative. This is a study with a decolonial perspective that seeks to question hegemonic school logics and proposes recovering voices and memories that allow imagining other ways of teaching and learning from the territory. Thus, the maloca is understood not only as a physical structure but also as a pedagogical, cultural, and political horizon that can contribute to an education that is situated and respectful of the cultural diversities that inhabit the Amazon.

Keywords: Interculturality, diversity, intercultural education, intercultural learning environments, dialogue of knowledges

Tabla de Contenido

Introducción	11
Planteamiento del Problema y Pregunta de Investigación.....	14
Justificación	20
Objetivos.....	24
Objetivo General	24
Objetivos Específicos	24
Antecedentes	25
Antecedentes Internacionales.....	26
Antecedentes Nacionales	28
Antecedentes Regionales	34
Marco Conceptual y Teórico.....	38
Colonialidad	41
Interculturalidad y Diversidad.....	46
Pedagogías Interculturales	51
Marco Normativo	56
Internacional.....	56
Nacional	57
Marco Contextual	59
Macro Contexto	59

Contexto Histórico Regional	59
Ubicación de Puerto Leguízamo.....	65
Corregimiento del Mecaya	68
Micro Contexto.....	72
La Institución Educativa Rural Andino de Mecaya	72
Historia de la Institución Educativa Rural Andino	73
Metodología	76
Paradigma.....	76
Enfoque	81
Tipo de Investigación.....	82
Técnicas	85
Instrumentos	86
Población.....	87
Muestra	87
Unidad de Análisis.....	87
Unidad de Trabajo	88
Fases del proceso investigativo	88
Relación entre objetivos específicos y estrategias de análisis	89
Resultados	91

Caracterización del Contexto Educativo y Cultural de la I.E.R. Andino.....	94
Reconocimiento de las Voces de Sabedores, Docentes, Estudiantes y Miembros de la Comunidad en Torno a los Significados de la Maloca Como Espacio Pedagógico y Cultural	100
Exploración de Tensiones Entre los Saberes Indígenas y las Prácticas Escolares Hegemónicas.....	106
Reflexión Sobre la Importancia de la Maloca Como Espacio Intercultural en Contextos Escolares Diversos	113
Análisis e Interpretación de Resultados.....	118
Caracterización del Contexto Educativo y Cultural de la Institución Educativa Rural Andino	118
Reconocimiento de las Voces de Sabedores, Docentes, Estudiantes y Miembros de la Comunidad en Torno a los Significados de la Maloca Como Espacio Pedagógico y Cultural	119
Exploración de Tensiones Entre los Saberes Indígenas y las Prácticas Escolares Hegemónicas.....	120
Reflexión Sobre la Importancia de la Maloca Como Espacio Intercultural en Contextos Escolares Diversos.	124
Conclusiones y Recomendaciones	127
Referencias Bibliográficas	133
Apéndices.....	141

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Ubicación del municipio de Puerto Leguísimo</i>	66
Figura 2 <i>Corregimiento de Mecaya sobre el Río Caquetá</i>	69
Figura 3 <i>Mapa de referencia geográfica del corregimiento de Mecaya y su entorno</i>	69
Figura 4 <i>Sede central de la I.E.R. Andino del Mecaya</i>	91
Figura 5 <i>Socialización con estudiantes</i>	93
Figura 6 <i>Socialización con docentes</i>	93
Figura 7 <i>Socialización con docentes Foto 2</i>	94

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Articulación de los componentes metodológicos de la investigación</i>	80
Tabla 2 <i>Fases del proceso investigativo</i>	89
Tabla 3 <i>Objetivos y estrategias de análisis</i>	90

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Carta de intención</i>	142
Apéndice B <i>Validación de instrumentos</i>	144
Apéndice C <i>Consentimiento informado</i>	145
Apéndice D <i>Guía diario de campo</i>	147
Apéndice E <i>Guía entrevista etnográfica comunidad</i>	150
Apéndice F <i>Guía entrevista etnográfica docentes</i>	152
Apéndice G <i>Guía entrevista etnográfica estudiantes</i>	154

Introducción

El presente trabajo aborda el desafío que tiene la Institución Educativa Rural Andino ubicada en el corregimiento de Mecaya, municipio de Puerto Leguízamo- Putumayo, un territorio culturalmente diverso, al intentar dar respuestas a las necesidades educativas y a las realidades de estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas. La investigación se centra en lo que permitiría una maloca en el espacio escolar, capaz de facilitar el diálogo entre la escuela y los saberes ancestrales, así como de generar experiencias de aprendizaje que conecten la vida cotidiana de los y las estudiantes con las vivencias comunitarias y la enseñanza formal.

Es importante precisar que la Institución Educativa Rural Andino es una institución educativa que atiende a población mayoritaria; es decir, no se reconoce oficialmente como una institución etnoeducativa ni desarrolla un modelo de educación propia. Aunque atiende una población culturalmente diversa, su propuesta pedagógica responde a un modelo escolar rural (Escuela Nueva y posprimaria), en el cual los saberes, lenguas y prácticas culturales de los pueblos indígenas del territorio no se integran de manera estructural al currículo ni a la vida escolar.

En este contexto, la maloca no forma parte del Proyecto Educativo Institucional ni de la infraestructura existente, sino que emerge como un sentido pedagógico y una aspiración comunitaria, expresada en las voces de docentes, estudiantes y sabedores, frente a la necesidad de construir una educación intercultural más situada y respetuosa del territorio.

Desde una perspectiva decolonial, este estudio cuestiona las lógicas escolares hegemónicas y busca visibilizar las voces y memorias que históricamente han sido silenciadas.

El planteamiento del problema y la pregunta central, muestran cómo la escuela, al operar bajo una lógica homogénea y alejada de los saberes indígenas, genera desconexión y amenaza la

pervivencia cultural y lingüística de los y las estudiantes. Esta situación nos lleva a plantear la posibilidad de soñar y construir una maloca dentro de la Institución Educativa Rural Andino como una alternativa pedagógica intercultural. La justificación profundiza en la urgencia de repensar la educación en un territorio históricamente afectado por la violencia, ciclos de extractivismo y conflictos, mostrando cómo desde la interculturalidad se pueden transformar prácticas escolares y al mismo tiempo, garantizar y apoyar la pervivencia cultural de los pueblos.

Los antecedentes presentan experiencias de descolonización escolar en Colombia y América Latina, mostrando que resignificar los espacios educativos es una práctica cultural, política y espiritual posible. Dichas experiencias funcionan como referentes que inspiran la propuesta de la construcción de una maloca en la Institución Educativa Rural Andino.

El marco conceptual y teórico está planteado desde la perspectiva decolonial y la interculturalidad crítica, diferenciando entre colonialismo y colonialidad, y abordando la colonialidad del poder, del saber y del ser para comprender cómo las lógicas impuestas por el proyecto moderno/colonial siguen presentes en la escuela. Se definen también las pedagogías interculturales como formas de conocimiento situado que emergen de la resistencia, la memoria colectiva y la vinculación directa con la vida comunitaria y el territorio. El marco contextual, por su parte, describe el macro contexto (procesos de colonización, extractivismo y conflicto armado que configuran la complejidad social y cultural de la región) para ir aterrizando en la historia y geografía de Puerto Leguízamo y del corregimiento de Mecaya brevemente, que nos llevan al micro contexto, con la presentación de la Institución Educativa Rural Andino.

La metodología empleada privilegia la investigación cualitativa y situada, basada en la escucha atenta y el diálogo horizontal, a través de entrevistas realizadas a médicos tradicionales, sabedores, docentes, estudiantes y madres de familia. Este enfoque permitió aproximarse a la

experiencia educativa desde las percepciones y sentidos de quienes habitan el territorio, reconociendo la importancia de situar la investigación en la cotidianidad comunitaria.

Los resultados se organizan en torno a dos ejes temáticos: el primero, la caracterización del contexto pluricultural y los desafíos educativos, como las tensiones lingüísticas, la pérdida cultural potencial por la indiferencia institucional y la necesidad de espacios de diálogo entre escuela y comunidad; el segundo, la maloca como un espacio sagrado y centro de pedagogías ancestrales, donde se transmiten consejos, historias, medicina, danza y alimentación, y se construyen relaciones que reafirman la identidad cultural. El análisis de los resultados articula estas voces con el marco teórico, mostrando cómo la escuela reproduce la colonialidad del saber y del ser, y cómo la maloca constituye una pedagogía de la re-existencia capaz de activar el diálogo de saberes y la interculturalidad crítica.

Finalmente se presentan los principales hallazgos, recomendaciones y conclusiones, reafirmando que el sueño de la maloca constituye una posibilidad concreta, realizable, necesaria, para construir una educación intercultural. Esta investigación evidencia que la educación puede volver a ser un espacio de encuentro con la memoria, la cultura y el territorio.

Planteamiento del Problema y Pregunta de Investigación

Colombia es un país que cuenta con gran diversidad cultural. De acuerdo con la información demográfica actualizada y proyectada a 2024, a partir del censo general de población de Colombia 2018, se estima que en Colombia existen alrededor de 115 pueblos indígenas, que conviven junto con comunidades afrodescendientes y campesinas, cada una con sus propias formas de vida, lenguas y saberes. (IWGIA, 2025). Esta diversidad hace necesario que el Estado y el sistema educativo asuman un compromiso serio con la construcción de una escuela que respete, valore y promueva las diferencias culturales presentes en el país.

Desde distintos autores, la educación intercultural ha sido planteada como una alternativa para enfrentar las desigualdades históricas que afectan a los grupos culturalmente diversos. Para Torres (2012), la educación intercultural es una vía para enfrentar la exclusión y la discriminación que han vivido históricamente los grupos culturales minoritarios. Según el autor, este enfoque educativo busca construir una escuela más justa y respetuosa con la diversidad. En esa misma línea, Walsh (2012) sostiene que la educación intercultural no solo debe fomentar el reconocimiento y el respeto por las distintas culturas, sino también cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades que atraviesan a las sociedades latinoamericanas.

Por otro lado, Maldonado (2011) señala que este tipo de educación tiene un papel fundamental en el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes. No se trata solo de conocer otras culturas, sino también de valorar las propias raíces y de construir un diálogo que permita aprender entre diferencias. En el caso colombiano, Medina (2011) resalta la importancia de que la educación intercultural forme ciudadanos capaces de convivir en medio de la diversidad, no solo cultural sino también lingüística. Esto implica reconocer las distintas formas de habitar el país y crear espacios escolares donde todas las voces puedan ser escuchadas.

La educación intercultural, desde sus fundamentos teóricos y epistemológicos, puede ser vista como una herramienta para enfrentar la discriminación que han vivido históricamente los pueblos y comunidades culturalmente diversas. No obstante, en la gran mayoría de instituciones educativas rurales del país existen grandes desafíos para poder poner en práctica este enfoque. Unas de las principales limitantes son la falta de recursos económicos, la falta de apoyo institucional y el poco desarrollo de estrategias pedagógicas situadas que dificulta que se desarrollen ambientes de aprendizaje que valoren las diferencias culturales.

Esto pone obstáculos para el acceso al conocimiento por parte de estudiantes indígenas, afrodescendientes y campesinos, y al mismo tiempo contribuye en gran medida al debilitamiento de sus lenguas, saberes y formas propias de aprender. Cuando la prioridad la tiene la educación basada en modelos occidentales, las experiencias educativas tienden a desconocer la riqueza cultural de los territorios, lo que profundiza la desconexión entre la escuela y la vida de los y las estudiantes.

Esta realidad presentada no es exclusiva de un solo territorio, sino reflejo de una estructura educativa que no ha logrado adaptarse a la diversidad cultural del país. La Institución Educativa Rural Andino representa un ejemplo concreto de estas tensiones. Dicha institución está ubicada en el corregimiento Mecaya del municipio de Puerto Leguízamo, en la región amazónica del Putumayo (ribera del río Caquetá), un territorio profundamente diverso en términos culturales, sociales y geográficos, y según datos del SIMAT atiende aproximadamente a 180 estudiantes desde los grados de preescolar hasta la educación media. La población estudiantil Coreguaje representa el 25%, Murui el 7%, Nasa el 3%, Macaguaje el 1%, afrodescendientes el 2% y los campesinos el 62%.

Cabe recordar que esta institución, pese a su diversidad cultural, no es etnoeducativa ni desarrolla un modelo de educación propia, lo que profundiza las tensiones entre la escuela y los saberes indígenas del territorio.

Algunos de estos grupos poblacionales que hacen parte de la institución educativa son originarios del territorio y otros han llegado por diferentes razones, ya sea a causa del desplazamiento forzado o buscando nuevas condiciones de vida. Esta movilidad poblacional ha sido en gran parte resultado de que las comunidades han estado en las dinámicas regionales asociadas con la presencia del narcotráfico, el conflicto armado, y la actuación de grupos armados ilegales que han generado muchas afectaciones, entre ellas el reclutamiento forzado de menores, las amenazas, los asesinatos selectivos y el desarraigo. Estas dinámicas no solo han fragmentado los vínculos comunitarios, sino que también han tenido impactos profundos en los procesos educativos y culturales del territorio.

A pesar de esta situación, se han fortalecido los procesos de resistencia y de lucha por la defensa de los territorios y los derechos de las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes. En este sentido, la presencia de estas comunidades y su capacidad de organización y movilización han sido fundamentales para visibilizar sus demandas y necesidades ante el Estado y la sociedad en general.

En este contexto, los espacios escolares se convierten en escenarios en donde se encuentran personas de diferentes edades, distintas trayectorias de vida, memorias, saberes y formas de ver el mundo. Sin embargo, es evidente que, aún con toda la diversidad existente, lejos de convertirse en un lugar de diálogo intercultural, en la Institución Educativa Rural Andino se tiende a imponer una lógica educativa homogénea, ajena a las realidades culturales de los niños y niñas que estudian allí.

A partir de lo observado, se pueden reconocer varias dimensiones que ayudan a comprender mejor la problemática. Por un lado, se nota que hacen falta espacios en el entorno escolar que permitan desarrollar prácticas pedagógicas interculturales acordes con la realidad cultural de los estudiantes. También es claro que la Institución Educativa Rural Andino necesita transformarse para responder a las diferentes lenguas, formas de vida y conocimientos que traen los niños y niñas desde sus comunidades.

Además, se mantiene una lógica institucional que tiende a imponer a los y las docentes modos únicos de enseñar, situación que hace que la educación se aleje de las formas en que los estudiantes indígenas de los distintos pueblos (Coreguaje, Murui, Nasa, Macaguaje, afrodescendientes y campesinos) aprenden y comprenden el mundo, distanciándolos de sus propias referencias comunitarias, culturales y territoriales.

Esto se ve en el uso exclusivo del español, en contenidos escolares que no dialogan con el territorio y en prácticas que dejan por fuera lo comunitario y lo espiritual. Estas situaciones generan mucha desconexión con sus raíces, sus lenguas maternas, formas de vida y necesidades de pervivencia cultural. Frente a este panorama, es urgente abrir la escuela al territorio, reconocer los saberes de los diferentes pueblos que lo habitan y repensar los espacios de aprendizaje desde una mirada más intercultural y respetuosa.

Esta desconexión que se puede observar entre las dinámicas escolares y el territorio es especialmente notoria en la experiencia de los niños y niñas estudiantes que viven en la residencia escolar de la institución. La gran mayoría pertenecen al pueblo coreguaje y están enfrentando procesos de desarraigo cultural y ruptura con su lengua materna y tradiciones culturales. Estudiar se traduce en un proceso de escolarización que no conversa con su identidad ni con la vida comunitaria de la que provienen. Este es otro ejemplo de cómo la escuela se

convierte (muchas veces sin los y las docentes quererlo), en un espacio de colonización cultural que debilita los vínculos de los niños y niñas con sus raíces (Mignolo, 2006; Walsh, 2012).

Frente a esta realidad tan compleja, la maloca se propone como una alternativa pedagógica para repensar la relación entre la escuela, el territorio, la comunidad y las culturas de la gente que la componen y habitan. No se trata solo de pensar en una estructura física, sino también de un espacio diferente de encuentro, memoria y aprendizaje colectivo que puede abrir caminos hacia una educación intercultural que dialogue con los saberes ancestrales de los pueblos que viven en el territorio.

En este orden de ideas, esta investigación tiene como foco principal comprender los sentidos que sabedores, docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad le atribuyen a la maloca como espacio pedagógico y cultural. Se trata de una propuesta que permite imaginar formas distintas de enseñar y aprender en la Institución Educativa Rural Andino, y que abre la reflexión sobre la pertinencia de contar con espacios educativos anclados en las pedagogías propias del territorio. Las voces recogidas muestran que la existencia de una maloca en el espacio escolar podría aportar elementos para revitalizar las culturas indígenas, fortalecer las identidades de los estudiantes que hacen parte de pueblos originarios y por lo tanto transformar/descolonizar la experiencia educativa.

Por ello, esta investigación se pregunta por el lugar que podría ocupar la maloca en la construcción de una educación intercultural que dialogue con los saberes del territorio: *¿Qué sentidos pedagógicos y culturales le atribuyen sabedores, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad a la maloca en la Institución Educativa Rural Andino, en el marco de una educación intercultural situada en el territorio?*

Preguntarse por el lugar que podría ocupar la maloca en la escuela permite imaginar alternativas educativas que no reproduzcan lógicas colonizadoras, sino que valoren los saberes de los pueblos, su conocimiento del territorio y el derecho que tienen a educarse desde sus propias cosmovisiones.

Justificación

La historia de colonización causó heridas profundas en los pueblos originarios de lo que hoy se llama América Latina. En este proceso de despojo, fueron sometidos a la violencia, la opresión y la explotación, reflejadas en la pérdida de sus tierras, sus culturas y sus lenguas. Además, se les impuso la visión del mundo, la forma de vida, la religión y la lengua de los colonizadores, implicando la pérdida de su identidad cultural y a la asimilación forzada de la cultura occidental.

En el Putumayo (región amazónica de Colombia), a comienzos del siglo XX, la explotación del caucho afectó a los pueblos indígenas, que fueron perseguidos, esclavizados y despojados de sus territorios. Con el tiempo, esta historia de abuso no se ha detenido. Hoy, la presencia de empresas extractivas, el narcotráfico y los grupos armados siguen causando desarmonías, desplazamientos, dañando los lazos comunitarios y poniendo en riesgo las formas de vida tradicionales de las comunidades.

El Auto 004 de 2009 de la Corte Constitucional de Colombia advierte sobre el riesgo de extinción física y cultural de diversos pueblos indígenas del país, desplazados o en riesgo de desplazamiento por el conflicto armado, incluyendo varios de los que habitan en la actualidad en Puerto Leguízamo. Estas advertencias no deben ser ignoradas y se convierten en un llamado para que no se piense que es el Estado quien garantizará la pervivencia de estos pueblos, sino que se deben tomar acciones a muchos niveles para protegerles.

Pronunciamientos tan graves como el de riesgo de extinción, plantean una invitación a la reflexión en torno a cómo desde los espacios escolares se está contribuyendo (consciente o inconscientemente) a la pervivencia de los pueblos y a los procesos de desarraigo, pérdida de lengua y ruptura cultural. En territorios diversos como Puerto Leguízamo, se hace muy urgente

repensar el papel de la educación y transformar las prácticas en las instituciones educativas. No basta con incluir contenidos sobre la diversidad cultural, sino que se trata de un llamado a transformar las formas en que se enseña, se aprende y las formas de crear lazos con los saberes que hay en los territorios y las comunidades.

En este contexto, la educación intercultural aparece como una posibilidad concreta para transformar las prácticas escolares que, ya sea por inercia o por desconocimiento, siguen reproduciendo modelos occidentales ajenos al territorio (Walsh, 2012). Al transformarlas se estaría aportando en gran medida a la posibilidad de pervivencia de los pueblos.

La legislación colombiana e internacional respalda este enfoque. La Constitución Política de Colombia en el año 1991 reconoce la diversidad étnica y cultural como fundamento de la nación. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales, ratificado por Colombia (1989), reconoce el derecho de los pueblos indígenas a mantener y desarrollar sus propias instituciones, culturas y tradiciones, y a participar plenamente en la vida social, económica y política del país. Además, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) ratifica el derecho de los pueblos originarios a una educación propia, en su lengua y desde sus referentes culturales.

En Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece el marco general para la educación en el país y reconoce la importancia de la educación para los grupos étnicos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Congreso de la República de Colombia, 1994). Si bien esta ley ayudó a dar unos primeros pasos, no fue suficiente. Se hizo en nombre de la llamada “etnoeducación”, y de acuerdo a lo planteado por Tobar Gutiérrez (2020), bajo este enfoque, el Estado siguió manteniendo el control sobre el diseño y la implementación de los contenidos, sin contar con una participación real de los pueblos indígenas y otros grupos étnicos

en las decisiones pedagógicas. Estas prácticas se reflejaron en una adaptación superficial de la educación occidental a sus contextos.

Esta situación lleva a los pueblos indígenas a impulsar nuevos procesos de exigencia y concertación con el Estado en defensa de su autonomía educativa:

Durante las dos últimas décadas, los pueblos indígenas han sostenido un proceso de concertación con el Gobierno Nacional para el reconocimiento pleno de los derechos establecidos en la Constitución; entre ellos, el ejercicio de su autonomía educativa. En este sentido, los pueblos indígenas han enfocado sus esfuerzos en la reivindicación del derecho a una educación propia que respete su cosmovisión, su identidad, su cultura, sus costumbres y sus lenguas nativas, situación que ha llevado a asumir un proceso de formulación compartida entre el Estado y las Organizaciones indígenas del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), como política pública educativa para los pueblos indígenas en Colombia. (Tobar, 2020, p. 141)

En Colombia, este camino de lucha ha permitido avanzar recientemente en un hito significativo que fue el reconocimiento oficial de los derechos educativos de los pueblos indígenas con la adopción del Decreto 0481 de 2025, que establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública del Estado. Este logro ha sido posible gracias a las luchas del movimiento indígena, que por años ha exigido que se respete su derecho a una educación construida desde sus propios saberes, lenguas, costumbres y formas de vida.

El decreto 0481 de 2025 reconoce que cada pueblo indígena tiene derecho a orientar su educación desde su cosmovisión. En el artículo 5, se afirma que la educación indígena debe fundamentarse en las Leyes de origen, el Derecho mayor y el Derecho propio, que son principios propios de cada comunidad. Además, le da importancia a la espiritualidad, entendida como parte esencial del conocimiento ancestral y que debe hacer parte de los procesos educativos. Este

reconocimiento es muy importante porque pone en el centro de la educación elementos que han sido históricamente ignorados por la escuela convencional tales como la espiritualidad, la relación con la madre tierra y los saberes ancestrales.

En contextos culturalmente diversos como el de la Institución Educativa Rural Andino, que funciona bajo el modelo educativo oficial para la atención de población mayoritaria, resulta fundamental repensar la educación desde las realidades del territorio. La escuela debe dejar de ser un espacio ajeno a los saberes, lenguas y espiritualidades de los pueblos allí presentes. En este sentido, reflexionar en torno a la maloca es una posibilidad pedagógica que merece ser pensada. Hacer estas reflexiones permite abrir preguntas sobre otras formas de enseñar, de habitar la escuela y de fortalecer las raíces culturales de los niños y niñas indígenas en instituciones educativas que no se reconocen como etnoeducativas.

Esta propuesta de investigación busca abrir un diálogo sobre cómo los espacios educativos pueden transformarse para responder con mayor respeto a la diversidad cultural de un territorio escuchando las voces comunitarias y comprendiendo que la maloca debe considerarse más allá de su estructura física. Esta apertura puede aportar elementos y sentidos educativos que fortalezcan la pervivencia de los pueblos indígenas y el aprendizaje desde la interculturalidad en contextos de diversidad cultural.

Objetivos

Objetivo General

Analizar los sentidos que sabedores, docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad atribuyen a la maloca como propuesta pedagógica en la Institución Educativa Rural Andino, con el fin de comprender su importancia como espacio intercultural frente a los procesos de colonización escolar.

Objetivos Específicos

Caracterizar el contexto educativo y cultural de la Institución Educativa Rural Andino, reconociendo los desafíos que enfrentan los niños y niñas indígenas en relación con la escuela y su identidad étnica y cultural.

Reconocer las voces de sabedores, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad en torno a los significados de la maloca como espacio pedagógico y cultural.

Explorar las tensiones entre los saberes indígenas y las prácticas escolares hegemónicas en torno al lugar que podría ocupar la maloca como alternativa educativa.

Reflexionar sobre la importancia de la maloca como espacio intercultural en contextos escolares diversos.

Antecedentes

Las experiencias que se presentan en esta sección no pretenden abarcar la totalidad de los procesos de educación propia e intercultural que se han desarrollado en el país y en otros lugares de América Latina. Sería muy difícil condensar en unas páginas todas las iniciativas, luchas y sueños para la construcción de una educación digna, con vínculos significativos con la vida y el territorio.

En este sentido, el apartado se construyó a partir de la revisión de doce (12) experiencias y estudios, organizados en tres niveles: tres (3) antecedentes internacionales, seis (6) antecedentes nacionales y tres (3) antecedentes regionales vinculados con la Amazonía colombiana, seleccionados por su pertinencia y por el diálogo que establecen con el sentido de esta investigación. Se han tenido en cuenta aquellos textos y experiencias que permiten comprender que resignificar los espacios escolares y comunitarios no son solamente cuestiones simbólicas o metodológicas, sino que hacen parte de acciones colectivas culturales, políticas y espirituales.

Este apartado acerca algunas de las experiencias que inspiraron el sueño de pensar una maloca dentro de la Institución Educativa Rural Andino, en el corregimiento Mecaya, Putumayo, recordando que la educación no nació entre paredes, sino en el encuentro con la Madre Tierra, los abuelos y abuelas, y los saberes que dan sentido a la existencia.

Algo que vale la pena destacar es que los antecedentes aquí reunidos no provienen de desarrollos teóricos o académicos en sentido estricto, sino de procesos vivos de descolonización escolar impulsados por docentes, comunidades, sabedores y organizaciones que ya están transformando la educación desde sus propias realidades. Estas experiencias no se planearon ni en universidades ni ministerios, sino que hablan de territorios donde la escuela ha sido

históricamente un lugar de imposición y colonización, pero que se está transformando y que sigue siendo necesario seguir transformando para que se conviertan en escenario de diálogo intercultural, sanación y re-existencia.

Antecedentes Internacionales

En este apartado se presentan tres experiencias internacionales en torno a la educación intercultural, las cuales evidencian que, en diferentes contextos latinoamericanos los pueblos originarios han desarrollado procesos educativos propios como forma de resistencia y revitalización cultural. Estos esfuerzos surgen ante la necesidad de replantear la escuela desde los territorios, reconectando con las lenguas, los saberes ancestrales y las formas de vida comunitaria.

En países como Paraguay, Guatemala y México, se han desarrollado propuestas pedagógicas que muestran cómo algunas estrategias pedagógicas pueden aportar para sanar las heridas que deja el colonialismo y fortalecer la identidad cultural. Las experiencias que se presentan a continuación evidencian distintas maneras en que los pueblos indígenas han transformado la escuela en un espacio de vida, memoria y reconstrucción del tejido social.

En Paraguay, Ortiz Coronel (2022) analiza el proceso educativo del pueblo Mbya Guaraní, que emprendió la elaboración de su propio diseño curricular para la Educación inicial y escolar básica. Este proyecto integra su lengua, espiritualidad y saberes naturales, proponiendo una enseñanza que nace del bosque y del territorio, donde cada elemento del entorno tiene un papel pedagógico. La experiencia Mbya Guaraní muestra que la reinención de los espacios de aprendizaje no solo responde a la necesidad de adaptar la educación a las culturas propias, sino también a la urgencia de recuperar el vínculo entre enseñanza, territorio y vida colectiva.

En Guatemala, Batz (2021) narra el proceso de la Universidad Ixil, una iniciativa que busca enseñar desde las epistemologías mayas. Se muestra que nace como respuesta descolonizante ante la necesidad de reconstrucción cultural debido a las heridas que quedan del conflicto armado. Esta universidad se levanta como un espacio de sanación, memoria y reencuentro donde la educación se entiende como un proceso de reconstrucción del tejido social y espiritual. Se trata de un espacio abierto e intercultural, que acoge tanto a personas no ixiles como a antiguos combatientes, gesto de profunda reconciliación en un territorio marcado por la violencia. Este aspecto resulta especialmente relevante si se piensa en los procesos que se viven en regiones como Puerto Leguízamo en el Putumayo, donde la escuela también puede convertirse en un lugar para recomponer la memoria y los lazos comunitarios dañados por el conflicto.

De manera semejante, Núñez y Salinas (2025) estudian la experiencia de la escuela El Porvenir, perteneciente al pueblo amuzgo en Xochistlahuaca, Guerrero (México). Esta escuela es reconocida como un ejemplo de educación descolonizante e intercultural. En este proyecto, el aprendizaje se comprende como un proceso de deconstrucción y reconstrucción de saberes, orientado a que los niños y niñas indígenas puedan reconocerse en su historia, su lengua y su cosmovisión. Las autoras muestran cómo en este proceso educativo, el aula deja de ser un espacio cerrado para convertirse en territorio vivo. La escuela, en este sentido, no se limita a transmitir conocimientos, sino que propicia el encuentro entre generaciones, revitaliza la lengua y fortalece el sentido de pertenencia comunitaria.

Antecedentes Nacionales

En Colombia, uno de los procesos más emblemáticos en la construcción de una educación propia se ha gestado en el Cauca, en el caminar del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), donde ha habido diversas reflexiones y creaciones pedagógicas. Desde su nacimiento, el CRIC comprendió que la defensa del territorio debía estar ligada a la defensa del pensamiento propio. Así, la escuela, que durante tanto tiempo había sido un instrumento de despojo y colonización, comenzó a resignificarse como espacio para revitalizar la lengua, la memoria y los saberes ancestrales.

Gran parte de esta experiencia está narrada en el libro *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia* (PEBI-CRIC, 2004), y se puede decir es un texto clásico e imprescindible a la hora de aproximarnos a lo que ha sido el proceso de descolonización escolar. Este texto es el resultado de un proceso colectivo de investigación que recoge la historia del pensamiento educativo indígena en el Cauca, mostrando cómo la lucha por la educación propia ha sido también una lucha política. A lo largo de los diferentes capítulos se muestra que cuestionar la escuela convencional ha significado disputar también los lugares e imaginarios asignados a los pueblos indígenas por la sociedad dominante, a la par de ir buscando maneras de fortalecer la identidad y cultura propias que les permitirá proyectarse en los planes de vida.

En la presentación de este libro, el profesor Axel Rojas Martínez (2005), cuyo análisis mantiene vigencia por su carácter histórico y estructural en la construcción de la educación propia en Colombia, resalta la fuerza pedagógica de la experiencia política y organizativa del CRIC, mostrando que la cosmovisión se ha convertido en una herramienta de análisis y de acción. Resalta la importancia de cómo las principales fuerzas no se limitaron a demandar o

exigir al Estado una educación adecuada y culturalmente digna y respetuosa, sino que le apostó a lucharse el derecho de diseñar y administrar un sistema educativo autónomo que rompa con el paradigma de la escuela convencional y desde donde se puedan orientar los procesos educativos desde el sentir de las comunidades.

Más recientemente el CRIC ha profundizado la reflexión en torno a los espacios más adecuados para concretar el sueño de la educación propia, y se ha recordado la importancia de salir de las aulas convencionales y moverse hacia escenarios vitales donde se danza, donde se practica la agricultura y donde se teje la palabra y la memoria. También se ha señalado la importancia de tomar las lenguas originarias como guías fundamentales del pensamiento, no solo medios de comunicación. En este sentido, se reconocen tres niveles de formación con sus propios espacios: 1) el espacio familiar, donde nace la semilla y donde las mayores y mayores transmiten la lengua, la memoria y las prácticas culturales; 2) el espacio comunitario, donde se realizan asambleas, se toman decisiones y se fortalecen los planes colectivos, las mingas y la dimensión político-organizativa; y 3) el espacio territorial, donde se aprende a dialogar con la naturaleza, el agua, el monte, los sitios sagrados, es decir espacio que integra la espiritualidad, los calendarios propios y la relación con los sitios sagrados (PEBI-CRIC, 2025a).

El documento Educación Propia: más allá de la escuela, un camino de vida (PEBI-CRIC, 2025b) enfatiza que esta propuesta no es un modelo alternativo a la educación convencional, sino una manera distinta de vivir y aprender. Se refuerza la idea de que este tipo de educación no nace de un ministerio ni se encierra en las cuatro paredes de un salón de clases. Se reconocen tres niveles de formación que expresan una pedagogía territorializada recordando que la vida y el aprendizaje es lo mismo y que no se pueden separar: el espacio familiar (donde germina la semilla del pensamiento, la lengua y la memoria, son las mayores y los mayores que transmiten

los saberes fundamentales de la existencia); el espacio comunitario (en el que se fortalecen las mingas, los tejidos organizativos, las asambleas y los planes de vida); y el espacio territorial (donde se aprende a dialogar con la naturaleza, los ríos, los montes y los sitios sagrados, integrando la espiritualidad y los calendarios propios).

Las experiencias del CRIC que se han presentado en los párrafos anteriores muestran que no solo se están transformando las formas y los espacios escolares, sino que se están revalorizando las vivencias cotidianas y comunitarias como escenarios pedagógicos fundamentales. Se ha podido reconocer que aprender no ocurre únicamente en la escuela, sino que también ocurre en el vivir y compartir diario. Estos ámbitos, que por mucho tiempo fueron invisibilizados por la educación convencional, se entienden hoy como espacios donde se siembra el pensamiento propio y se fortalece la identidad. Al reconocer estas prácticas como parte del proceso formativo, el CRIC amplía la noción misma de pedagogía, situándola en la vida comunitaria y en el territorio.

Hay otras experiencias vigentes desarrolladas en la última década en las que se han realizado esfuerzos semejantes: en Silvia, Cauca, Ávila y Ayala (2017) documentan la creación de la Universidad Indígena del Pueblo Misak (*Ala Kusreik Ya*), una experiencia que amplía los límites de lo que tradicionalmente se ha entendido por universidad. Allí, aunque se cuenta con salones de clase, los espacios de aprendizaje se expanden más allá del aula. Señalan cómo incluso en los sueños se recibe información, y se convierten en otros escenarios de aprendizaje cuando son compartidos con los mayores para su interpretación. La educación, en este caso, se comprende como parte de la vida espiritual y comunitaria, en la que el conocimiento surge de la escucha, la reciprocidad y la relación con el territorio.

En esa misma ruta de búsqueda y afirmación de lo propio, otra vertiente de experiencias igualmente importante se encuentra en los procesos que han intentado transformar los espacios de aprendizaje al interior de las instituciones educativas, integrando en ellos los saberes, símbolos y prácticas culturales de los pueblos. Estas iniciativas, que dialogan directamente con los objetivos de esta investigación, muestran que la escuela puede dejar de ser un lugar ajeno o impuesto para convertirse en un territorio de encuentro entre culturas.

En distintos contextos del país, docentes y comunidades han emprendido esfuerzos por resignificar los espacios escolares, incorporando las lenguas originarias, las narraciones ancestrales, los rituales y las formas organizativas comunitarias como parte del proceso pedagógico. Estas experiencias muestran que la transformación de los espacios pedagógicos no necesariamente implica abandonar el espacio escolar, sino reorientarlo hacia los principios de la vida propia. Tales experiencias revelan la potencia que tiene la educación cuando se abre al diálogo con los saberes locales, permitiendo que las aulas se transformen en lugares vivos e interculturales.

Entre las experiencias que han abierto camino en este propósito, se destaca la descrita en el artículo *“Educación indígena Kamëntzá. Crianza, pensamiento, escucha”* (Caicedo & Espinel, 2018) en el que se muestran las tensiones entre la escuela y las formas de enseñanza propias del pueblo kamëntzá en el Valle de Sibundoy. En este contexto, la educación no se concibe como una institución ni como un proceso externo, sino como una forma de crianza, de pensamiento y de escucha colectiva. El estudio muestra cómo los espacios tradicionales, como la tulpa y la chagra, se constituyen en escenarios pedagógicos fundamentales donde se transmite la lengua, la memoria y la espiritualidad. Esta experiencia resulta vigente y pertinente para la investigación, en tanto evidencia cómo los pueblos indígenas han resignificado espacios

educativos dentro de la escuela, disputando sentidos pedagógicos desde sus propios referentes culturales.

Aunque la escuela fue inicialmente un instrumento de colonización, los kamëntzá la han reapropiado como espacio de revitalización cultural, incorporando su lengua, sus símbolos y su organización comunitaria en los procesos escolares. Así, instituciones como el colegio bilingüe y el Hogar Infantil *Basctemingbe Yebna* se han convertido en escenarios de disputa y resignificación, donde se busca mantener viva la palabra ancestral en diálogo con los lenguajes escolares.

En una línea semejante, Amado y Ocaña (2024) analizan las aulas flexibles del pueblo Wiwa, entendidas como propuestas que permiten que los procesos educativos se ajusten a los ritmos de la comunidad y a los tiempos del territorio. Su investigación, orientada desde un enfoque decolonial y métodos participativos, demuestra que la escuela puede configurarse como extensión del territorio y de la vida espiritual, en la medida en que acoge la lengua, los relatos y las prácticas de cuidado de la Madre Tierra. Estas aulas no solo promueven aprendizajes significativos, sino que fortalecen el sentido de pertenencia y la transmisión de saberes intergeneracionales, mostrando que la educación puede servir a la continuidad cultural y lingüística en lugar de fragmentarla. En este sentido, los autores evidencian que transformar los espacios de aprendizaje implica reconocer las relaciones entre cuerpo, territorio y palabra, elementos centrales en la cosmovisión Wiwa.

Por otro lado, también está la investigación titulada *"Escenarios de identidad cultural en la educación propia en la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, comunidad el Salado resguardo indígena Nuestra Señora de la Candelaria de la Montaña de Riosucio Caldas"*

(Zamora, 2018) la cual tiene relación directa con el tema de los espacios o ambientes educativos y su relación con el fortalecimiento de la identidad cultural o interculturalidad.

En este estudio, se exploró la forma en que se desarrolla la educación propia de los pueblos indígena Embera en la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, y se analizó cómo estos escenarios educativos influyen en la identidad cultural de los estudiantes. Se encontró que la educación propia permite la valoración y el fortalecimiento de las culturas indígenas, lo que contribuye al desarrollo de una identidad cultural fuerte y autónoma. Además, se evidenció que el uso de espacios y recursos propios de la cultura indígena en los escenarios educativos, como la lengua materna y las prácticas culturales, favorece la integración y el sentido de pertenencia de los estudiantes indígenas en la escuela. Esta investigación aporta información valiosa sobre cómo la educación propia y el uso de espacios y recursos culturales pueden influir en el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, y cómo esto puede ser aplicado en el diseño de espacios educativos inclusivos y respetuosos de la diversidad cultural.

Así mismo, se identifica la investigación titulada *"Tejiendo interculturalidad en una escuela para todos"* desarrollada con estudiantes indígenas Wounaan y mestizos de primer ciclo del Colegio Compartir Recuerdo I.E.D. (localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá) de Guzmán y Muñoz (2020). Esta investigación tiene como objetivo central la construcción de interculturalidad al interior de una institución educativa urbana que atiende a población mayoritaria.

Los resultados obtenidos por Guzmán y Muñoz (2020) muestran que la estrategia pedagógica *"Compartiendo nuestros mundos"*, implementada en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), permitió la integración de las comunidades a través del trabajo

colaborativo, la compartición de experiencias, saberes, lenguas y aspectos culturales, y vivenciando principios de respeto, empatía y solidaridad.

Esta integración resulta de gran importancia para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes indígenas, ya que les permite sentirse valorados y reconocidos en su diversidad cultural. Además, se identificó que los intereses y expectativas de los estudiantes indígenas Wounaan y mestizos tienen implicaciones en el desarrollo de la interculturalidad en el aula.

Las anteriores experiencias, nacionales e internacionales son diversas en su origen y en su naturaleza, pero todas nos muestran que descolonizar la escuela no es una utopía sino una práctica posible que puede hacerse de diferentes maneras.

Antecedentes Regionales

En el contexto regional amazónico, particularmente en territorios que comparten dinámicas culturales, históricas y educativas con el departamento del Putumayo, se han desarrollado experiencias y reflexiones que han contribuido a repensar la educación desde las realidades culturales y territoriales de los pueblos indígenas amazónicos. Estas iniciativas, tanto comunitarias como académicas, permiten comprender los desafíos y las posibilidades de una educación intercultural orientada por los saberes propios.

Un ejemplo significativo es el libro *“La yuca me enseñó a bailar - Juzitofe Zaiyana Kue Yofuete”*, de Botero Marulanda y Ayarbe (2022), que recoge la cosmovisión y las prácticas del pueblo Murui-Muina a través de la historia de Laura, una niña que aprende el baile tradicional zikii en Leticia. La obra visibiliza cómo el aprendizaje está profundamente ligado a la vida cotidiana, al trabajo en las chagras para la transformación de la yuca y a los vínculos espirituales

con el territorio. Además, incluye el tema del desplazamiento forzado que ha afectado a este pueblo, mostrando cómo los mayores han reconstruido sus espacios de vida y han transmitido sus saberes a las nuevas generaciones aun estando lejos de su territorio ancestral. Este texto es relevante ya que es un ejemplo más que evidencia que enseñar y aprender no se limitan al aula, sino que emergen de la relación viva entre cuerpo, tierra, memoria y comunidad.

Ahora bien, junto a esta experiencia comunitaria también resulta necesario reconocer las reflexiones críticas que han revelado la tensión entre el proyecto cultural y político de los pueblos y la institucionalización técnico-pedagógica de la etnoeducación, mostrando que existe una crítica profunda al modo en que la escuela y el Estado han intentado “traducir” lo propio a formatos institucionales.

En este sentido aparece el trabajo de Juan Álvaro Echeverry (2008) titulado “*¿De chagrera a secretaria? Balance de algunas acciones en etnoeducación en el Amazonas colombiano*” en el que expone sobre los riesgos de reducir la educación propia a acciones técnico-pedagógicas desarticuladas de los proyectos culturales y políticos que les dan sentido:

Es de un proyecto cultural de donde puede surgir la fuerza e inspiración para un proyecto político; y tal proyecto político es el que debe orientar las acciones de tipo técnico-pedagógico. Lo que ha venido ocurriendo es lo contrario. Se ha dado más énfasis e ímpetu a las acciones estrictamente técnicas (capacitación de maestros, elaboración de currículos, PEI), sin estar apoyadas por un proyecto político y un proyecto cultural. (p.159)

Este texto plantea que la fuerza de la etnoeducación no radica en los currículos o los PEI, sino en la palabra viva del territorio y en el tejido social que sustenta la existencia de los pueblos. Echeverry (2008) afirma que es necesario replantear los fundamentos mismos de la escuela, lo que tiene que ver con sus espacios, el papel de los docentes y el compromiso comunitario, desde

un proyecto cultural que, al ser también político, promueva nuevas formas de organización y de afirmación colectiva.

Para Echeverry (2008), la educación debe pensarse como “curación del cuerpo social, de ahí, en segundo término, como una acción colectiva que construye sentido de identidad y convoca políticamente, y sólo en último término como acciones dirigidas a la institución escolar”. (p.160)

En esta misma línea, está la investigación de Landaburu y Echeverry (1995) quienes profundizan en la idea de que los procesos educativos y culturales no pueden entenderse como simples actos de conservación o repetición del pasado. Para estos autores, la recuperación no consiste en una fidelidad literal a las tradiciones, ni en reproducir códigos o rituales antiguos, sino en recrear simbólicamente los sentidos que los sostienen y permitir que vuelvan a convocar la vida comunitaria.

En conjunto, estos antecedentes regionales muestran que los procesos de educación intercultural en la Amazonía colombiana no pueden desligarse del territorio ni de los proyectos políticos y culturales de los pueblos. Su lectura resulta fundamental para esta investigación, ya que aporta claves para comprender la necesidad de una educación situada, que parta de los saberes y prácticas propias, y que reconozca en la escuela —y en espacios como la maloca— la posibilidad de reconstruir los vínculos entre conocimiento, identidad y vida colectiva.

Estas reflexiones críticas permiten situar este trabajo desde la visión de que soñar una maloca dentro de la Institución Educativa Rural Andino no se trata simplemente de imaginar un nuevo espacio físico. Ni tampoco trasladar un símbolo ancestral al espacio institucional, sino de recrear sus sentidos, de abrir nuevas posibilidades para la memoria, la palabra y que en comunidad puedan darse nuevos encuentros y generarse nuevas formas de convivencia y

aprendizaje. Para estudiantes que pertenecen a pueblos en los que la maloca hace parte de su cultura, esta posibilidad representa la raíz, el consejo y el encuentro; para estudiantes que hacen parte de otros pueblos, se convierte en la posibilidad de aprender desde otros modos de pensar y sentir el mundo.

En ese sentido y con los antecedentes aquí mencionados, la presente investigación adquiere una relevancia particular ya que propone un ejercicio cultural concreto, y profundamente político: soñar la maloca dentro de la Institución Educativa Rural Andino sin la pretensión de replicar modelos, sino con la intención de abrir nuevas posibilidades de encuentro intercultural.

Marco Conceptual y Teórico

La presente investigación se sustenta en un compromiso ético y político asumido desde el ejercicio docente en un territorio marcado por la historia de colonización y despojo. Se asume una mirada crítica frente a las violencias que los pueblos han vivido como consecuencia del orden moderno, colonial, capitalista, eurocéntrico y patriarcal que sigue vigente y determinando nuestras realidades y contextos.

A partir de ello, se adopta una perspectiva teórica que brinde elementos conceptuales, pero también que sirva para acompañar los procesos de lucha y dignidad que los pueblos vienen construyendo desde abajo. Esta postura acompaña la reflexión y el cuestionamiento de las formas de poder colonial que aún están vigentes en las escuelas de nuestros territorios, y abrir camino para nuevas ideas y reflexiones colectivas al respecto.

Desde esta mirada, se recurre a la perspectiva teórica decolonial, entendida no solo como un marco de ideas, sino como una forma de pensar y sentir que nace de la experiencia y del conocimiento situado, nociones que se desarrollan a continuación.

Desde esta investigación se asume la perspectiva teórica decolonial como una postura crítica latinoamericana que cuestiona la colonialidad en las estructuras de poder, conocimiento y ser. Sus principales exponentes forman parte del Grupo Modernidad/Colonialidad, integrado por autores como Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Kelvin Santiago, Agustín Lao Montes, Ramón Grosfoguel, entre otros. Proponen que la colonialidad continúa operando como una lógica global que jerarquiza saberes, culturas y formas de existencia (Quijano, 2014; Dignolo, 2006; Walsh, 2005).

Desde este grupo plantean como propuesta central que la modernidad europea no puede entenderse sin su "otra cara", la colonialidad, que es el patrón de poder y dominación que surgió

del colonialismo europeo. Desde esta perspectiva, el pensamiento decolonial busca reconocer la validez de los conocimientos producidos desde el Sur global y promover una pluriversalidad epistémica que incluya las voces y experiencias históricamente marginadas. (Pachón Soto, 2008). En el campo educativo, esta mirada invita a construir prácticas pedagógicas que partan de los saberes locales y de las memorias comunitarias, como camino para resistir la homogeneización cultural impuesta por la modernidad colonial.

Por su parte, la noción de conocimiento situado es presentada por Donna Haraway y surge como una crítica a la idea moderna de objetividad universal, según la cual es posible producir un saber neutro, independiente del sujeto que conoce. Frente a esta forma, Haraway (1995) propone una epistemología de los conocimientos situados, basada en la idea de que todo conocimiento se produce desde un lugar particular y está condicionado por la posición, la experiencia y las relaciones sociales de quien investiga. Para dicha autora, las personas solo podemos acceder a comprensiones parciales de la realidad atravesadas por nuestro contexto histórico, cultural y político. De este modo, la objetividad no se alcanza negando la implicación de quien investiga, sino teniendo conciencia crítica de nuestra propia ubicación y de cómo esta influye en lo que observamos y producimos como conocimiento.

Desde esta mirada, el conocimiento situado se convierte en una herramienta clave para una educación intercultural y decolonial, al reconocer que el saber no puede separarse de los territorios, cuerpos y comunidades desde donde se enuncia. Esta perspectiva se plantea como una apuesta política y cultural que busca cuestionar, transformar y resistir las múltiples formas de opresión, exclusión y desigualdad que persisten hoy, especialmente en contextos como el de los pueblos indígenas amazónicos.

Desde el periodo colonial y a lo largo de la conformación del Estado-nación, las

instituciones educativas han sido espacios donde se han reproducido formas de pensar y enseñar que vienen desde una mirada impuesta, principalmente desde Europa. Aunque en Colombia se reconoce la diversidad étnica y cultural, en la práctica, en la mayoría de las instituciones educativas se enseña desde lógicas traídas de otros contextos, que no valoran del todo, o ignoran completamente los saberes, lenguas, formas de vida y espiritualidades de los pueblos indígenas.

La perspectiva decolonial ayuda a entender que el colonialismo no es un asunto del pasado, sino que sigue vivo de muchas maneras y a través de estructuras e instituciones como la *escuela*¹. Esta mirada crítica nos ofrece elementos y conceptos para repensar la educación. Opto por este enfoque porque reconoce y valora los saberes ancestrales como formas de conocimiento válidas y necesarias. Estos saberes son prácticas vivas en un contexto tan diverso como Puerto Leguízamo.

Este marco teórico se estructura en tres secciones que permiten orientar el sentido de la investigación. En la primera sección, se aborda la idea de colonialidad en sus distintas dimensiones -colonialidad del poder, del saber y del ser- como una forma de comprender las huellas profundas que ha dejado el proyecto moderno/colonial en la vida de los pueblos, especialmente en el campo educativo. (Quijano, 2014; Walsh, 2005). Luego, en la segunda sección, se desarrolla el enfoque de la interculturalidad crítica y la noción de diversidad, no como simple reconocimiento de lo diferente, sino como apuesta política que nace de las luchas de los pueblos indígenas por el derecho a ser y a existir en sus propios términos.

En la tercera sección se exploran las pedagogías interculturales, entendidas desde una perspectiva crítica y decolonial, como caminos que se construyen desde la experiencia y la

¹ Vale la pena resaltar que en este trabajo se usa siempre el nombre de la Institución Educativa Rural Andino para referirse concretamente al lugar donde se lleva a cabo la investigación, y al usar la palabra escuela en este párrafo se toma con un sentido más amplio como estructura social y cultural.

memoria colectiva, desde las prácticas de resistencia que recuerdan que enseñar y aprender se hace en comunidad. Cada uno de estos ejes o secciones se relaciona con los objetivos de esta investigación, en tanto permiten el acercamiento a los sentidos que sabedores, docentes, estudiantes y comunidades atribuyen a sus propias formas de educar, sus espacios donde ocurre el aprendizaje y las posibilidades en contextos donde hay relaciones asimétricas y complejas entre lo impuesto y lo propio.

Colonialidad

Al observar lo que sucede en la Institución Educativa Rural Andino y al tener en cuenta el contexto histórico de la región, es evidente que la dinámica escolar refleja esa historia.

Coloquialmente se habla de la *Conquista* por parte de los españoles para hacer referencia a ese proceso de ocupación territorial y militar de 1492, que materializaba la política de expansión imperial de España y el proceso de colonización que conllevó. Las huellas de este proceso siguen vivas, y se puede plantear que ese proceso no ha quedado atrás, sino que sigue operando de diferentes formas. Por eso es importante reconocer algunos conceptos que ayudan a entender esas jerarquías que instala la colonización, que atraviesa nuestras vidas, que lleva a que se valoren unas personas más que otras, unos conocimientos más que otros, a que algunas voces sean escuchadas y otras silenciadas.

Esto ha sido estudiado y diferenciado por varios autores, y comprenderlo permite realizar una lectura de lo que sucede actualmente en las instituciones educativas y cobra sentido detenerse en aquellos conceptos que ayudan a explicar la persistencia del orden colonial en nuestros contextos cotidianos. En este orden de ideas es importante establecer la distinción entre colonialismo y colonialidad para comprender la manera en que se reproduce el patrón del poder

colonial. Según Restrepo y Rojas (2010):

El colonialismo refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador (...) La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (p.15)

La colonialidad puede entenderse como esa parte oculta de la modernidad que sigue operando, aunque ya no de manera visible como en la época del colonialismo directo. Aunque los países de América Latina lograron su independencia formal en el siglo XIX, esto no significó el fin de las lógicas coloniales. Estas continúan presentes en la actualidad.

Según Aníbal Quijano (2014), la conquista de América dio inicio a un sistema de dominación que reordenó el mundo a nivel político y económico, y que instauró a nivel global una jerarquía entre las personas basada en la idea de raza. Esta clasificación desde la razón ubicó al blanco europeo y cristiano como superiores, y así justificar el sometimiento y genocidio de los pueblos originarios, considerándolos como inferiores. Se usaron argumentos relacionados con una supuesta superioridad biológica. Desde la perspectiva de este autor, esto fue útil para la consolidación del modelo capitalista y eurocéntrico. Hoy en día esto sigue en pie y es la estructura de dominación que Quijano llamó "*colonialidad del poder*".

Teniendo en cuenta que el poder colonizador no solamente quiso controlar los territorios y los cuerpos, sino que también impuso formas de pensar, otros autores profundizan en este

sentido. Catherine Walsh (2005) explica que la “*colonialidad del saber*” se manifiesta en la forma en que el conocimiento occidental se ha impuesto como único, dejando por fuera o despreciando los saberes indígenas, campesinos y afrodescendientes. Según Catherine Walsh (2005):

La colonialidad del saber, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y “científicas”), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza. (p.137)

La escuela ha sido parte de este proceso, ya que muchas veces reproduce contenidos, formas de enseñanza y evaluaciones que vienen de otros contextos y no reconocen lo propio del territorio ni la sabiduría de los conocimientos ancestrales.

Por estas estructuras de dominación colonial, las formas que organizan muchas de nuestras realidades responden al pensamiento europeo y norteamericano, los cuales están basados en valores capitalistas. Estas formas de pensar moldean las dinámicas económicas y políticas globales, y van construyendo ideas sobre qué conocimientos se consideran válidos, qué culturas se valoran y qué formas de vida se consideran “desarrolladas” y cuales “atrasadas”.

Desde la perspectiva de Walsh (2007):

En América Latina, esta geopolítica se evidencia sobre todo en el mantenimiento del eurocentrismo como la única o por lo menos la más hegemónica perspectiva dominante del conocimiento, una perspectiva presente tanto en las universidades como en las escuelas y colegios, que exalta la producción intelectual euro- americana como “ciencia” y conocimiento universal. (p.28)

En este sentido, tanto la colonialidad del poder (político-económico) como la

colonialidad del saber (epistemológico-cultural) coloca al sujeto colonizado en estado de inferioridad en un estado en el cual se le excluye, se le silencia, y se le desconoce su memoria y su historia.

Catherine Walsh (2005) plantea que esta condición de subalternidad, empobrecida, violentada y oprimida, es a lo que se refiere el concepto de “colonialidad del ser”, es decir, una condición que le quita a los seres el sentido mismo de su existir. Siguiendo a Walsh (2005): “el colonialismo obliga a las personas que domina a preguntarse: ¿quién soy yo en verdad?”.

Es así como la colonialidad del ser es una forma de opresión que niega la humanidad del otro al despojarlo de su lengua, su historia, su espiritualidad y su derecho a nombrarse. Esta negación se sigue sintiendo cuando en las escuelas no se reconoce la cultura de los pueblos indígenas o cuando los estudiantes son ridiculizados por su forma de hablar, de vestir o de entender el mundo.

A pesar de la violencia histórica vivida en las regiones más olvidadas y golpeadas por el colonialismo, es en estos lugares donde surgen procesos de resistencia y transformación. Desde lo político, lo cultural, lo social y lo espiritual, muchas comunidades construyen cada día formas distintas de vivir y pensar el mundo. Como afirma Mignolo (2006):

El desprendimiento que promueve el pensamiento decolonial conlleva la confianza en que otros mundos son posibles (no uno nuevo y único que creamos será ‘mejor’, sino otros-diversos) y que están ya en proceso de construcción, planetariamente (p. 12).

Mignolo (2008) plantea que el pensamiento decolonial se presenta como la contrapartida necesaria y la respuesta activa a la colonialidad del poder:

El pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las américas, en el pensamiento indígena y en el

pensamiento afro-caribeño. Continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las américas, pero sí como contrapartida a la reorganización de la modernidad/colonialidad con el imperio británico y el colonialismo francés. (p.250).

El presupuesto fundamental del pensamiento decolonial es el desprendimiento epistémico y la apertura (Mignolo, 2008):

El pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre (...) a posibilidades en-cubiertas (colonizadas y desprestigiadas como tradicionales, bárbaras, primitivas, místicas, etc.) por la racionalidad moderna montada y encerrada en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas (italiano, castellano, portugués, inglés, francés y alemán). (p.250).

Seguendo a Mignolo (2008), el pensamiento decolonial implica “desligarse de las reglas del juego cognitivo-interpretativo (epistémico-hermenéutico) impuestas por la "ciencia" y por la hegemonía/dominación de los macrorelatos de la modernidad (teología cristiana, ego-logía conservadora, liberal y marxista)”. Este autor plantea desprenderse de la ciencia y del control del conocimiento:

La opción decolonial presupone desprenderse de las reglas del juego cognitivo-interpretativo (epistémico-hermenéutico), de los espejismos de la «ciencia» y del control del conocimiento (mediante categorías, instituciones, normas disciplinarias) que hace posible la presunción de objetos, eventos y realidades. (p.247).

Desde esta mirada teórica, el camino hacia un otro mundo posible comienza por un cambio en nosotros mismos: debemos desaprender las ideas racistas y jerárquicas que nos han enseñado, para aprender otras cosas y así poder encontrarnos con otros desde el respeto. Esto implica construir relaciones basadas en el cuidado de la vida, la tierra y el sentido de comunidad. En este proceso, la interculturalidad no es solo un tema educativo, sino una apuesta política,

social y espiritual que nos ayuda a caminar hacia la descolonización. Por eso, este concepto se vuelve clave en el sentido y desarrollo de esta investigación.

Interculturalidad y Diversidad

Una vez se empieza a mirar y a comprender cómo operan estas formas de dominación en la vida cotidiana, surgen bastantes preguntas en torno las relaciones entre los pueblos, los saberes y las maneras de convivir. En la búsqueda de respuestas aparece el concepto de interculturalidad que en América latina no nace en la academia, sino que se ha venido construyendo desde las experiencias de las comunidades.

Se considera importante profundizar en el concepto de interculturalidad ya que se ha convertido en un término que engloba lo políticamente correcto pero que se está vaciando de sentido y se deja de lado que su origen estuvo al interior de las luchas sociales y desde el cuestionamiento que hacen los pueblos originarios a los Estados nacionales. Es relevante para la investigación en contextos educativos diversos ya que permite preguntarse por la forma en la que se dan las relaciones entre estudiantes, docentes y comunidades con diferentes culturas.

La idea de interculturalidad se ha ido fortaleciendo en América latina a partir de los años setenta, principalmente desde las luchas de los pueblos indígenas. En estos contextos, en un inicio fue entendida como una forma de fortalecer las identidades culturales dentro de los sistemas escolares. Sin embargo, con el paso del tiempo y especialmente desde los años noventa, el movimiento indígena latinoamericano ha resignificado este concepto, dotándolo de una dimensión política, ética y espiritual que va más allá de lo educativo. Para el movimiento indígena, según Walsh (2005) la interculturalidad es “un principio ideológico de su proyecto político, que apunta a la transformación de las actuales estructuras, instituciones y relaciones de

la sociedad, con miras de conformar poderes locales alternativos, del Estado plurinacional y una sociedad distinta” (p.42).

Uno de los logros políticos más importante alcanzado por el movimiento indígena colombiano, tuvo lugar en la participación durante la Asamblea Constituyente de 1991 donde se consagra que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. (Constitución Política de Colombia, 1991). Esto quiere decir que Colombia se define como país pluriétnico y multicultural, donde la “diversidad” de formas de vida, de ser y estar constituye la identidad de la nación.

Desde esta perspectiva, la diversidad puede entenderse como una expresión esencial de la vida misma, en sus dimensiones geográficas, biológicas y subjetivas. Para los pueblos indígenas, esta noción se convierte en eje de sus luchas por el reconocimiento de sus diferencias. Es una apuesta política y decolonial que busca romper con los lugares de exclusión y subordinación impuestos por el sistema-mundo moderno colonial.

Por su parte Catherine Walsh (2005) señala que:

La interculturalidad se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. Busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder. (p.31)

Desde esta mirada, la interculturalidad no puede entenderse solo como una forma amable de aceptar la diferencia, como propone el enfoque multiculturalista de corte neoliberal, que “tolera la diversidad”. Se trata de una propuesta crítica que busca cuestionar y transformar esas estructuras, afirmando los saberes, lenguas y modos de vida que han sido históricamente silenciados. Es una apuesta que abre caminos hacia otras formas de convivir entre pueblos,

culturas y conocimientos.

Esta apuesta por otros modos de conocer no solo implica el reconocimiento de saberes distintos, sino también una crítica radical a la desconexión que impone la escuela moderna entre el conocimiento y la vida. Como expresan desde el Proceso de Liberación de la Madre Tierra y el Semillero educativo Kiwe Uma (2024) desde el Cauca:

Para nosotros, nosotras, la vida no se aprende en los libros. La vida está a nuestro alcance en el mundo real, en la Madre Tierra. La hegemonía del pensamiento occidental, que se impuso incluso por medio de la escuela, lo que hizo fue desconectarnos de la Madre Tierra y de todas las realidades que vivimos en nuestra cotidianidad. Nos hizo humanos, humanos separados de la Madre Tierra y por lo tanto, del resto de lo vivo, como si fuéramos arriba de todo (p. 13).

Esta reflexión nos invita a pensar la interculturalidad no solo como una relación entre culturas, sino también como una reconexión con lo vivo, con el territorio y con formas de conocimiento que emergen de la experiencia directa, colectiva y situada.

Por su parte, el Consejo Regional indígena del Cauca - CRIC (2004) posiciona la interculturalidad como ejercicio político:

El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogos entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias. (p.115)

Pero este relacionamiento no obedece a una actitud simplista de coexistencia, por el contrario, parte del análisis crítico a la estructura del poder totalizante del sistema-mundo eurocentrado, según Walsh (2005):

(...) la interculturalidad no debe ser entendida simplemente como interrelación humana (una suerte de interculturalidad humanística), sino una interrelación que siempre mantiene presente los sistemas, las estructuras y las relaciones de poder que diferencialmente posicionan algunos grupos, lenguas, prácticas y conocimientos sobre otros. (p.45)

Las propuestas interculturales impulsadas por el movimiento indígena colombiano se concretan, en gran medida, en los proyectos educativos que las comunidades han creado desde su autonomía. Se trata de formas diferente de enseñar, pero también una apuesta política que busca romper con las lógicas impuestas desde afuera. El objetivo principal de estas iniciativas es fortalecer las raíces culturales de los pueblos, recuperar sus saberes, prácticas, lenguas y cosmovisiones, y reconocer la diversidad como base fundamental.

Es importante señalar que en América Latina se ha presentado el debate entre dos corrientes de interculturalidad, la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica (Rosas, 2021):

La problematización de por qué se han presentado estas dos vertientes en América Latina de la interculturalidad no es algo accidental o ingenuo. Este ha sido un mecanismo premeditado para que el tipo funcional sea construido como un discurso de política pública, tanto por universidades como por organismos públicos de atención social. En estos, debe figurar una visión humanista y acorde a las tendencias de organismos internacionales, es decir, como discurso y no como práctica. (p.72).

Rosas (2021) señala que en el contexto educativo mayoritariamente la interculturalidad ha tenido un uso funcional:

Este se ha convertido en un discurso oficial de los Estados nacionales para legitimar y, en el mejor de los casos, visibilizar algunos grupos, sin entrar de fondo en el cambio auténtico de las relaciones interpersonales. La interculturalidad funcional es otra

herramienta para seguir manteniendo los grupos de poder y su relación vertical entre ellos. (p.72)

En contraste, la interculturalidad crítica se orienta hacia una finalidad contraria (Rosas. 2021): “de un discurso político demagógico pasa a cuestionar el poder y el racismo en todas sus expresiones, y a debatir las relaciones de poder; más aún, cuestiona una cultura hegemónica”. (p.72). Ferrão (2009) menciona que la interculturalidad crítica “es una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulan igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales”. (p. 152).

Dentro de las críticas más reiteradas a los modelos vigentes y relevante para el presente trabajo, destaca la discusión sobre la educación intercultural bilingüe, En palabras de Rosas (2021):

Otro de los aspectos no mencionados, pero quizá uno de los más criticados, es la educación intercultural bilingüe. En algunos casos esta sirvió para seguir con el mecanismo colonizador de establecer el castellano como lengua dominante, en un diálogo que parecía más un soliloquio con las lenguas originarias. La educación intercultural bilingüe se redujo a una cuestión meramente de lengua y no de prácticas culturales y verdadero diálogo entre culturas. (p.72).

Las propuestas interculturales críticas nos invitan a preguntarnos por los contenidos que se enseñan, las lenguas que se permiten, las historias que se cuentan y las que se omiten. En este sentido, no podemos decir que la interculturalidad es algo que ya existe, sino que es un proceso en curso que requiere que miremos críticamente el rol de las instituciones educativas.

También es importante resaltar que la noción de diversidad en este contexto no se usa solamente para describir, sino que implica reconocer la diversidad, reconocer que no existe una

única forma válida de conocer el mundo, sino que hay muchas racionalidades y cosmovisiones construidas en diálogo con la vida, la tierra, los ancestros y el territorio. Por esto, el enfoque intercultural crítico cuestiona no solo los contenidos escolares, sino también trata de transformar las formas mismas de compartir saberes y relacionarse con ellos.

Pedagogías Interculturales

Se incorpora el concepto de pedagogías interculturales bajo la comprensión de que la educación no puede concebirse únicamente a partir de lo que ofrece la institucionalidad sino también desde las prácticas y memorias que crean sentidos de vida aprendiendo y enseñando de diferentes maneras. Es desde allí que se puede tener en cuenta las formas y propuestas pedagógicas que vienen construyendo las comunidades y que interpelan y tensionan las lógicas hegemónicas de las instituciones educativas oficiales. Este concepto también permite preguntarse por los procesos que las han hecho posibles, los territorios y las relaciones entre mayores, niños y niñas y autoridades.

Desde los aportes del pensamiento decolonial y desde la interculturalidad crítica, conceptos desarrollados previamente, mencionados anteriormente, las pedagogías interculturales se comprenden como una apuesta que cuestiona las lógicas educativas heredadas de la colonialidad y de una visión funcional de la interculturalidad. En este sentido, dichas pedagogías no se reducen a un enfoque adicional ni a un conjunto de actividades incorporadas a la enseñanza tradicional. Implican transformar no solo las formas de entender el aprendizaje, el conocimiento sino también las relaciones entre escuela, comunidad y territorio.

Estas pedagogías se sostienen en el reconocimiento de múltiples formas de saber y de ser en el mundo, y en la posibilidad de que esos saberes dialoguen desde condiciones de respeto y

horizontalidad. En lugar de reproducir un modelo educativo único y universal, se abren a escuchar las voces que han sido históricamente silenciadas.

Las experiencias de las comunidades indígenas han dado lugar a formas pedagógicas vivas que responden a sus propios sentidos y horizontes. Como expresan comunidades del pueblo Nasa, desde el Proceso de Liberación de la Madre Tierra y el Semillero educativo Kiwe Uma (2024):

Hablamos de volver a las raíces, de revitalizar nuestra lengua y cultura, de volver a modos de vivir y pensar nasa. Sin embargo, nuestro horizonte no es volver a un pasado idealizado, ni encerrarnos en una concha. Nuestro horizonte es vivir y habitar la tierra según nuestra cosmovisión. Consideramos la cultura, no como algo fijo, no como un folclor, sino como algo dinámico, vivo, que se regenera, se profundiza. Un mayor nasa dice: *lo propio es lo propio y lo apropiado*. Es decir que la cultura nunca es algo puro, se transforma, se nutre de elementos exteriores y las hace suya, mientras sean útiles para avanzar hacia nuestros horizontes. (p.27)

Esta concepción dinámica de la cultura y del saber rompe con la idea estática que muchas veces se atribuye a lo indígena desde miradas externas. Al contrario, se reconoce que lo propio puede convivir con lo que viene de afuera, siempre que alimente la vida comunitaria y esté al servicio del buen vivir colectivo. Desde esta perspectiva, la apertura al diálogo con otros conocimientos no se rechaza, sino que se hace desde un lugar propio, crítico y consciente. Así lo expresan nuevamente desde el Semillero Kiwe Uma:

Nos focalizamos sobre los saberes nasa, pero no dejamos de lado los saberes de afuera que nos interesan. Personas y colectivos exteriores vienen para compartir sus prácticas teatrales, audiovisuales, sus experiencias y saberes sobre el mundo. Todos los saberes pueden ser interesantes, mientras sabemos analizar de dónde vienen y cómo han sido producidos, mientras los miramos desde nuestro propio punto de vista. (p.28)

En este sentido, las pedagogías interculturales nacen del caminar colectivo de las comunidades, de sus experiencias organizativas, de sus procesos de resistencia. Son formas de enseñanza y aprendizaje que no separan la educación de la vida ni la escuela del territorio. En ellas, enseñar no es repetir contenidos, sino acompañar procesos, fortalecer la memoria, vivenciar y enraizar los saberes comunitarios y tejer relaciones con el entorno.

Estas formas de enseñanza se sustentan en una relación estrecha con la vida comunitaria, en la cual el saber se transmite a partir del territorio, la familia, el trabajo colectivo y la espiritualidad. Como señala el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP, 2013):

Se aprende la lengua propia, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, en otras palabras, a ser indígena. Esta educación se da cuando los sabedores practican su conocimiento en relación con sus diversos entornos, cuando aprendemos de nuestros padres y la naturaleza material y espiritual: la medicina tradicional; ritualidad; labranza de la tierra; la historia, la enseñanza del cuidado de semillas según las fases de la luna; la cacería, la minga, la yanama y/o el trabajo comunitario; conocer los sitios de repoblamiento de animales; relacionamiento con el territorio, los ríos y las montañas; el conocimiento del calendario productivo; aprender a leer el tiempo y el espacio, los cantos, la música, entre otros. Aprender de la naturaleza, por la práctica, por la tradición oral, los consejos y los ejemplos de los Mayores. (p.11)

Estas prácticas se salen del currículo oficial, pues responden a las realidades, necesidades y sentidos que las propias comunidades reconocen como importantes. Al hacerlo, permiten recuperar la dignidad de los pueblos a través de la palabra, la escucha, el trabajo colectivo y la espiritualidad.

Las pedagogías interculturales no pueden ser impuestas desde afuera. Surgen desde adentro, desde las propias comunidades, y adquieren sentido en relación con sus luchas por la autonomía, el territorio, la lengua, la vida digna. Por eso, más que una metodología, son una

forma de caminar la educación con otros ritmos, otros tiempos, otros modos de aprender y enseñar, profundamente vinculados con la historia y la esperanza de los pueblos.

Las pedagogías interculturales encuentran afinidad con otras propuestas. Aquí dos ejemplos: las propuestas de la educación popular de Freire y la pedagogía de la Madre Terra propuesta por Abadio Green.

Freire (1975) señala que “la acción política del lado de los oprimidos debe ser acción pedagógica en el sentido auténtico de la palabra y, por tanto, acción con los oprimidos” (p. 20). En esta clave, la educación no puede desligarse de los procesos sociales y políticos que viven las comunidades. Enseñar y aprender se convierten en actos profundamente ligados al territorio, a la historia, a la memoria colectiva y a los sueños de justicia.

Por su parte, Abadio Green afirma que “no se puede caminar sin tener a la Tierra como guía. El centro debe ser la Madre Tierra. Poner en el centro de la educación a la Tierra y a nuestras responsabilidades de su cuidado” (Pedagogía de la madre tierra, 2017).

Desde esta perspectiva, las enseñanzas de Abadio Green nos muestran lo importante que es reconectarnos con la madre tierra. Para eso recomienda que es importante preguntarnos de dónde venimos:

¿De dónde venimos? Del vientre de nuestras madres. El vientre de nuestra madre es nuestro primer territorio, nuestra primera casa, es nuestro primer hábitat, es nuestra primera escuela, donde yo aprendí los conocimientos de mi pueblo. Todo lo que sucedió alrededor del vientre de mi madre yo lo escuché, lo sentí [...]. Eso no está en las bibliotecas, eso no está en ningún libro, sino está en la memoria de las madres, de los abuelos, de las abuelas. (Pedagogía de la madre tierra, 2017).

La educación intercultural se construye desde el tejido colectivo del saber, donde distintas voces, experiencias y territorios se encuentran. En contextos marcados por la diversidad étnica y

cultural como Mecaya, es clave que esta construcción involucre a los abuelos y abuelas, autoridades ancestrales, cabildos, familias, docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad.

Marco Normativo

La investigación sobre educación indígena se sustenta en un marco normativo que reconoce los derechos colectivos de los pueblos originarios, principalmente a través de instrumentos internacionales, reformas constitucionales nacionales y decretos.

Internacional

Está el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989 que es considerado el marco legal más avanzado respecto a los derechos de los pueblos indígenas, y ha sido usado como una herramienta en las luchas de los pueblos para defender el derecho a una educación propia. En los países que se ha ratificado este convenio, este tiene validez legal al mismo nivel que la constitución. Los artículos del Convenio 169 que definen los parámetros de la educación intercultural indígena son:

El artículo 7 que establece el derecho de los pueblos interesados a decidir sus propias prioridades en su desarrollo cultural, social y económico, y a participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas nacionales que puedan afectarles. (Convenio 169 de la OIT, 1989/2014).

El artículo 26 que obliga a los Estados a garantizar a los miembros de los pueblos indígenas la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles (secundaria, profesional y superior) en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. (Convenio 169 de la OIT, 1989/2014, p. 368).

El artículo 27 (Párrafo 1) que establece que los programas de educación deben desarrollarse en cooperación con los pueblos interesados. Además, deben abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales,

económicas y culturales. (Convenio 169 de la OIT, 1989/2014, p. 368).

El artículo 27 (Párrafo 2) que exige la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas, con el objetivo de transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas. (Convenio 169 de la OIT, 1989/2014, p. 368).

Los artículos 30 y 31 que postulan que la formación impartida en la comunidad nacional debe liberarla de prejuicios y proveer información equitativa, exacta e instructiva sobre la historia, sociedades y culturas indígenas. (Convenio 169 de la OIT, 1989/2014, pp. 369–370)

Nacional

En Colombia el desarrollo de la educación indígena se sustenta en el marco de la Constitución Política de 1991 al reconocerse como una nación multiétnica y estado pluricultural. En dicha constitución se incluyen las garantías y derechos otorgados a los pueblos indígenas, reconociendo el derecho a regirse de acuerdo con sus formas internas de organización y convivencia:

Está el artículo 7 que destaca la importancia de reconocer y proteger la autonomía cultural y las prácticas tradicionales de los pueblos indígenas es el sentido de reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural colombiana, considerando que la riqueza cultural de las comunidades indígenas es parte integral del patrimonio nacional. También está el artículo 70 que reconoce la igualdad y dignidad de todas las culturas que conviven en el país y la difusión de los valores culturales de la Nación. Adicionalmente está el Artículo 246 que reconoce la Jurisdicción Especial Indígena, permitiendo a las autoridades ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, siempre y cuando no sean contrarias a la Constitución y las leyes. (Senado de

la República de Colombia, 1991).

También es necesario incluir los hitos regulatorios de la etnoeducación que inician con el Decreto Ley 088/76 (1976), el cual otorgó a los indígenas el derecho a una educación propia y a la participación en la elaboración de currículos. Posteriormente, el Decreto 1142 (1978) reglamentó estos principios, y la Resolución 3454 (1984) definió la etnoeducación como un proceso social permanente que capacita a la persona para participar plenamente en el control cultural de su comunidad. (Echeverry, 2008).

Por último, es muy importante mencionar el Decreto 0481 de 2025 a través del cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) que es un gran logro para la autonomía y la pervivencia cultural de sus pueblos. Este decreto formalizó el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), elevándolo a la categoría de Política Pública de Estado. El objetivo de esta normativa es garantizar la autonomía educativa fundamentada en los pilares esenciales de cada pueblo: su cosmovisión, sus Leyes de Origen, su Derecho Mayor y su Derecho Propio, asegurando que la formación respete y desarrolle su identidad cultural e institucionalidad. (Decreto 0481, 2025).

Marco Contextual

En este apartado se presenta el marco contextual de la investigación, abordado de lo general a lo particular. En primer lugar, se expone el macro contexto, que incluye el contexto histórico amplio de la región amazónica del Putumayo, para luego pasar al contexto geográfico del municipio de Puerto Leguízamo y el corregimiento de Mecaya. Estos contenidos permiten conocer los diferentes procesos históricos que han configurado el territorio y que influyen directamente en la vida de las comunidades. Finalmente se continúa con el micro contexto, centrado en la Institución Educativa Rural Andino, enfocado en mostrar las particularidades de este espacio donde se lleva a cabo la presente investigación.

Macro Contexto

Contexto Histórico Regional

La historia regional del territorio del Putumayo está atravesada por varios y complejos procesos de colonización, extractivos, religiosos y militares que han configurado y siguen configurando las dinámicas sociales y culturales de las comunidades que allí habitan. Comprender este recorrido es fundamental para situar las realidades actuales del territorio, pues en él se entrecruzan memorias de despojo y resistencia que han marcado la relación entre los pueblos indígenas, el estado y las políticas de desarrollo en la Amazonía colombiana.

Según Romero López y Muñoz (2019), la colonización en las comunidades indígenas del sur de Colombia se remonta a los primeros años del siglo XVI, cuando los misioneros emprendieron procesos de evangelización que acompañaron la conquista española. Los pueblos originarios ya habían sufrido la desintegración de sus estructuras sociales y la merma de su población a causa de las enfermedades y la violencia de la invasión europea. Los autores señalan

que la llegada de los misioneros tuvo entre muchos objetivos borrar las formas propias de organización de los pueblos originarios y sustituirlas por los modelos occidentales de religión y trabajo. Sin embargo, la resistencia de las comunidades permitió la pervivencia de prácticas culturales y diversidad de lenguas de los pueblos.

María Clemencia Ramírez (2001) informa que las rebeliones indígenas impidieron que los misioneros se asentaran de forma permanente hasta que el proceso de dominación espiritual y territorial se fortalece con el Concordato de 1887 acordado entre el Estado colombiano y el Vaticano para otorgar a las órdenes religiosas el control de las misiones religiosas de los llamados “territorios de frontera”. En caracterizaciones que se hicieron de los pueblos indígenas en riesgo, el Departamento Nacional de Planeación (2010) explica que este pacto fortaleció la presencia de los misioneros capuchinos catalanes en la Amazonía, quienes abrieron la región a través de vías de comunicación e impusieron una política de reducción de los pueblos indígenas, prohibiendo el uso de sus lenguas y destruyendo las estructuras comunitarias tradicionales.

Paralelamente, la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX estuvieron marcadas por los ciclos extractivos de la quina y del caucho, marcando una nueva oleada de colonización. Los hermanos Reyes (incluyendo a Rafael Reyes Prieto, presidente de Colombia entre 1904 y 1909) fueron pioneros en impulsar la extracción de la quina antes de la ola del caucho, estableciendo las bases para la mano de obra indígena subordinada mediante la violencia coercitiva. (Casement, 1912).

Se puede decir que la Amazonía colombiana se incorporó a la dinámica colonizadora del capitalismo mundial a principios del siglo XX. La violencia tiene su raíz en una historia de prácticas colonialistas y genocidas, siendo la guerra una respuesta a los intereses geopolíticos y económicos sobre los recursos naturales. La dinámica del poder económico capitalista de las

empresas caucheras fue la que protagonizó la conquista y colonización de los pueblos ancestrales de la región y sus territorios.

En este contexto se consolidó la presencia de la empresa extranjera Casa Arana, impulsando un modelo de explotación basado en la servidumbre y el sometimiento de las comunidades indígenas. Romero López y Muñoz (2019) describen este periodo como uno de los más violentos de la historia amazónica. La economía cauchera generó la expansión de las fronteras comerciales hacia el sur, pero también la destrucción de pueblos enteros y la esclavización de miles de indígenas.

Como documento muy importante está el “Libro Rojo del Putumayo” (Thomson et al, 1913) que hace presente las atrocidades cometidas en esta región. En él se recoge los informes presentados por el Irlandés Roger Casement, que fue enviado como representante consular al Putumayo por parte del gobierno británico, debido a los diferentes artículos publicados en Inglaterra que describían las brutalidades cometidas allí por la compañía cauchera de los hermanos Arana, la cual había sido comprada por la multinacional “Peruvian Amazon Co. Limited”. registrada en Londres el 26 septiembre de 1907.

Los hechos presentados en los escritos por Casement, remitidos al señor Edward Grey – jefe del servicio exterior británico en 1912–, narran el horror de la violencia y el régimen esclavista que los empresarios instauraron en la región, donde los pueblos indígenas fueron expuestos a los tratos más crueles, lo cual condujo a una reducción sistemática de la población:

El número de indios asesinados bien de hambre –causada a propósito a menudo, por la destrucción de las cosechas en distritos enteros, o como una forma de pena de muerte infligida a individuos que no aportaron su cuota de caucho– o ultimados deliberadamente a bala, quemados, decapitados o azotados hasta morir, y esto acompañado de una variedad de torturas atroces, en el curso de estos últimos doce años, a fin de saquear esas

4.000 toneladas de caucho, no pueden haber sido menos de 30.000 o posiblemente sumen muchos más. (Casement, 1912).

La Casa Arana desarrolló todo un sistema económico aparentemente próspero fundamentado en la deuda, denominado “sistema de aviamiento o de peonaje por deuda”, en donde colonos blancos-mestizos que llegaban a la región motivados por el auge del caucho, y los pueblos indígenas capturados a forma de cacería humana por las cuadrillas de la empresa explotadora, permanecían perpetuamente en la condición de deudores frente a la casa comercial. Esto debido, a la inversión inicial de capital que, hacia el empresario en el cauchero, mediante objetos y baratijas indispensables para obtener el producto – en este caso el caucho–tales como: herramientas de trabajo, ropa, comida, pólvora, entre otros.

El precio de estas mercancías lo determinaba arbitrariamente la casa comercial, un valor alto que posteriormente el cauchero –fuera indígena o blanco–no podían pagar, pues el valor de compra del caucho por parte del empresario no correspondía, ni si quiera, a la obtención de bienes materiales básicos para su subsistencia, generando una dependencia absoluta mediante la deuda entre el cauchero con la empresa explotadora. Semejantes términos no podían garantizarse sino por medio de la coerción física de la violencia.

La deuda en sí era el pretexto que encubría la esclavitud, pues el indígena era obligado por la fuerza física a trabajar incesantemente para la compañía y no podía huir, debido a la deuda que según ello había contraído de manera libre con su patrón. Además, la excusa que presentaba la Casa Arana ante las demandas suscitadas por las atrocidades contra la población indígena, era que la compañía desarrollaba una forma de conquista benévola, donde el indio “salvaje” era

civilizado mediante el intercambio de bienes y la labor evangelizadora de sus empleados cristianos. (Cárdenas 2015)

Este contexto desembocó en el conflicto colombo-peruano de 1932, cuando la Casa Arana y el gobierno peruano se disputaron el control de los territorios cauchíferos y de navegación sobre el río Putumayo. Graciela Uribe (1992) relata que:

Como consecuencia de la explotación del caucho, se presentaron diferencias entre Colombia y el Perú derivado por el interés de las dos naciones de dominar por completo el territorio del sur del Amazonas y Putumayo. Esta situación es generada por la penetración de los peruanos en la selva amazónica en busca del látex. Ellos construyen con autorización de la Casa Arana lo que se conocería como la ruta del caucho, abriendo la trocha que comunicaría por muchos años la selva del Putumayo y Caquetá con el interior del país. De esta manera se abren las rutas hasta Acevedo, Suaza, Guadalupe y Garzón, que permiten posteriormente el ingreso de los primeros colonos. (p.64).

La penetración de los peruanos en la región amazónica, con el aval de los intereses comerciales de la empresa, fue el detonante del conflicto armado, que enfrentó a ambos países por la soberanía de la frontera sur. La “ruta del caucho” abrió paso a una nueva etapa de ocupación, donde el territorio se vio atravesado por redes comerciales, militares y religiosas que transformaron su estructura social.

En la segunda mitad del siglo XX, el Putumayo experimentó nuevas formas de colonización ligadas a los procesos de violencia política y a la expansión de la frontera agrícola. Entre 1946 y 1962, el desplazamiento generado por la violencia bipartidista impulsó la llegada masiva de familias campesinas al sur del país, transformando la composición demográfica del territorio (Ramírez, 2001).

Entre 1963 y 1976, la llamada fiebre petrolera reconfiguró el panorama económico del Putumayo, con la instalación de la Texas Petroleum Company y el surgimiento de nuevos centros poblados alrededor de las zonas de explotación. Posteriormente, entre 1977 y 1987, el auge del cultivo de coca se consolidó como alternativa de subsistencia para miles de familias campesinas, pero también como un factor de conflicto y dependencia (Ramírez, 2001). Estos ciclos productivos, basados en el extractivismo, modificaron las dinámicas sociales y políticas del departamento, profundizando la desigualdad y la fragmentación del territorio.

En paralelo, también la región se convirtió en escenario de una creciente militarización del espacio amazónico. Luego de la guerra colombo-peruana, el Estado colombiano consolidó su presencia mediante programas de colonización militar y la creación de bases estratégicas en la frontera. Mestre Martínez (2023) explica que es así como se instala la Base Naval ARC de Puerto Leguízamo, el Batallón de Selva de Infantería de Marina de 1956 y la Escuela Técnica de Colonización militar en la inspección de policía de la Tagua. Estas iniciativas reforzaron un modelo de control territorial que privilegiaba los intereses del Estado y de las empresas extractivas sobre las formas locales de vida.

Rincón Flórez (2021) sostiene que el Putumayo debe entenderse como un espacio en disputa entre quienes lo conciben como un territorio de vida y quienes lo ven como un escenario de acumulación. Siguiendo a Mongua (2020), la autora plantea que la presencia militar no puede desvincularse de la lógica colonial del Estado-nación moderno, que ha tratado a la Amazonía como una frontera vacía.

Mestre Martínez (2023) documenta que en el municipio de Puerto Leguízamo:

Actualmente la principal dinámica económica de los pobladores del municipio, se encuentra en el sembrado y raspa de la coca, la cual es vendida a los principales actores

armados que controlan la zona. Los grupos que se disputan el negocio ilícito de la coca, son el Frente Carolina Ramírez y los Comandos de Frontera, surgiendo estos últimos a partir de las disidencias de las FARC. El frente Carolina Ramírez es heredero del frente primero, cuyos miembros nunca se suscribieron a los Acuerdos de Paz, incluyendo miembros del Frente 32. Su política popular le ha dejado un legado entre las gentes de la región, contrastando con los Comandos de Frontera, el cual es un grupo surgido de las alianzas entre las mafias de la zona y redes del cártel de Sinaloa; este grupo es sucesor del Frente 48 de las FARC. (p.24).

Todos estos grupos ejercen control sobre amplias zonas del territorio, limitan la movilidad de los pobladores y amenazan a líderes y lideresas comunitarios. La población local enfrenta un contexto de riesgo permanente, donde las economías ilícitas, la ausencia de garantías estatales y las tensiones entre distintos actores continúan moldeando las condiciones de vida.

Ubicación de Puerto Leguízamo

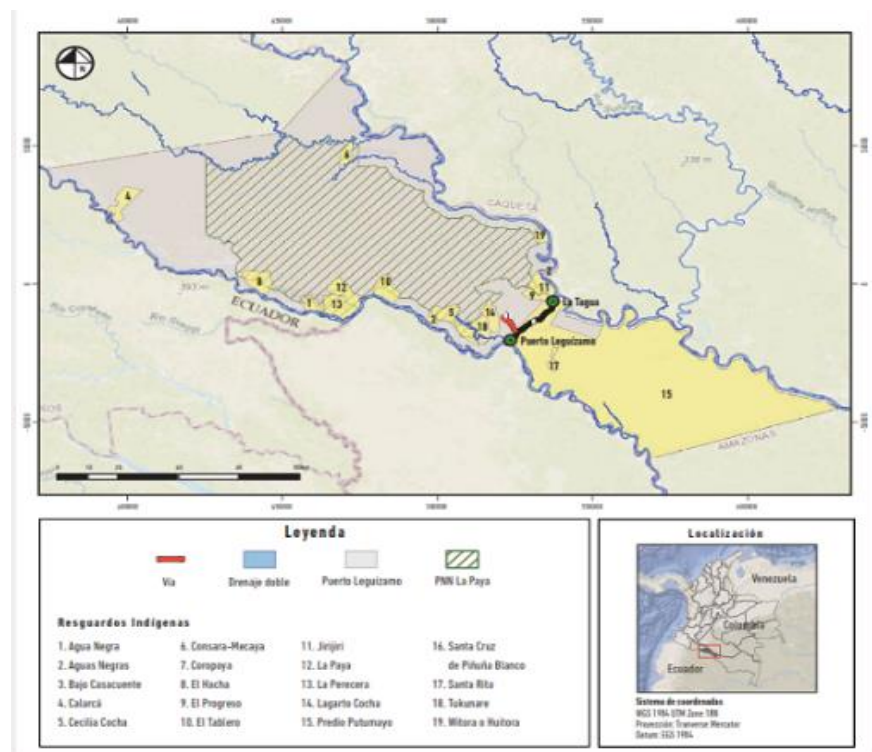
Puerto Leguízamo es un municipio ubicado en el extremo sur del departamento del Putumayo, en la región amazónica de Colombia. Su localización estratégica en zona de frontera, donde limita con las repúblicas de Perú y Ecuador, así como la confluencia de los ríos Putumayo y Caquetá, le otorgan un papel fundamental como corredor fluvial, comercial y cultural en el sur del país. (ver Figura 1).

Además, es el municipio con mayor extensión territorial del departamento, ocupando aproximadamente el 43 % de la superficie total del Putumayo. Esta amplitud territorial alberga una enorme diversidad étnica, cultural y ambiental, y configura un escenario complejo donde conviven pueblos indígenas —como los Murui Muina, Siona, Coreguaje, Kichwa y Nasa—,

comunidades campesinas y población afrodescendiente, en medio de tensiones históricas, sociales y políticas que atraviesan la vida cotidiana y los procesos educativos del territorio.

Figura 1

Ubicación del municipio de Puerto Leguizamó



Nota. Adaptado de: Tiria Forero, Bonilla Castillo & Bonilla Castillo (2018). *Fuente.* Autor.

Según la Alcaldía Municipal de Puerto Leguizamó (2024), el municipio tiene una extensión total de 11.640 km², distribuidos de la siguiente manera: 4.220 km² (36,3%) corresponden a la reserva natural del Parque Nacional La Paya, el más extenso del departamento; 2.955 km² (25,4%) pertenecen a resguardos indígenas, incluido el gran resguardo predio putumayo; 3.898,86 km² (31,7%) pertenecen a las Fuerzas Militares; y el porcentaje restante se distribuye entre baldíos y otras formas de uso y tenencia del territorio.

Desde el punto de vista político-administrativo, está conformado por la cabecera municipal, tres corregimientos —Mecaya, Ospina y La Tagua—, cinco inspecciones de policía, setenta y una veredas y treinta y nueve comunidades indígenas, lo que suma un total de ciento diez comunidades rurales. (Alcaldía Municipal de Puerto Leguízamo, 2024).

La historia del poblamiento de Puerto Leguízamo se encuentra profundamente marcada por dinámicas sucesivas de colonización, migración y explotación del territorio amazónico, las cuales han incidido de manera estructural en la configuración social, cultural y territorial del municipio.

Entre 1932 y 1950 surgió una etapa de colonización militar de carácter agrícola y ganadero, durante la cual familias campesinas provenientes de distintos departamentos del país se asentaron en la región introduciendo prácticas productivas propias de contextos andinos, poco acordes con las condiciones ambientales de la selva amazónica. Posteriormente, hacia finales de la década de 1950, se consolidó una nueva oleada colonizadora vinculada a la explotación maderera, conocida como la “época de los aserríos”, que consistía en el comercio de maderas finas y controlada, en su mayoría, por empresarios externos al territorio (Parque Nacional Natural La Paya, 2003).

Estas dinámicas extractivas fueron reemplazadas a partir de la década de 1980 por la bonanza cocalera, la cual intensificó los procesos migratorios hacia el Bajo Putumayo. Como señala el Plan de Manejo del PNN La Paya (2003), “la migración ligada a la coca fue (y en algunas partes continúa siendo) una constante en todo el municipio de Puerto Leguízamo y es allí en donde se encuentra el principal factor de pérdida de valores y de abandono de las actividades tradicionales” (p.15).

Esta bonanza transformó radicalmente las formas de vida de las comunidades asentadas en el territorio. Los ríos Putumayo, Caquetá, Cauca y Mecaya se constituyeron en las principales vías de acceso y poblamiento, dando origen a veredas y comunidades campesinas que se organizaron, en su mayoría, en juntas de acción comunal. En este contexto las comunidades indígenas han debido enfrentar no solo la presión de los ciclos extractivos y la colonización campesina, sino también la fragmentación de sus prácticas sociales y culturales.

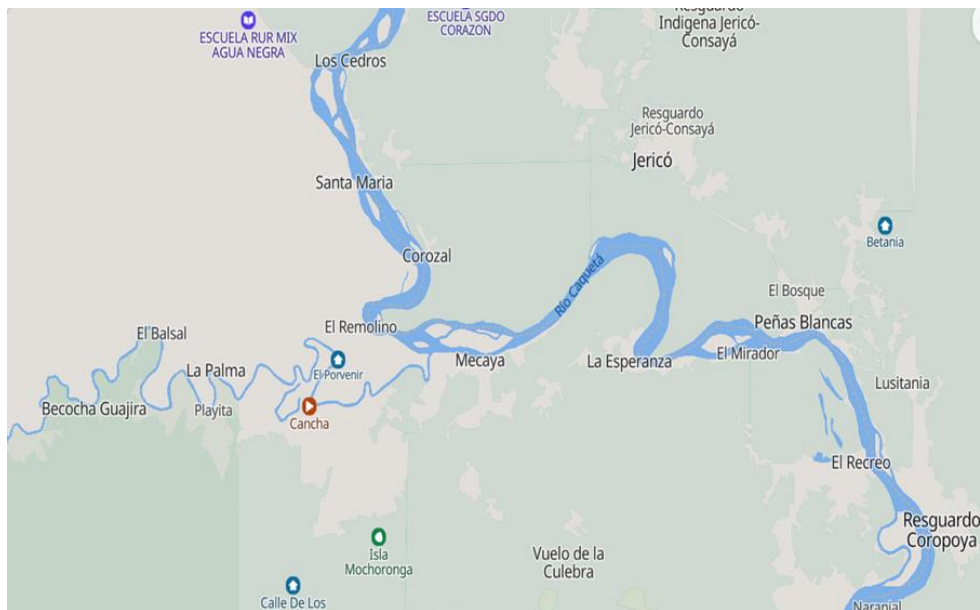
Actualmente, las dinámicas migratorias continúan siendo un rasgo estructural del municipio, especialmente entre jóvenes indígenas que se desplazan hacia centros urbanos en busca de educación y trabajo. Este contexto histórico y territorial permite comprender a Puerto Leguízamo como un espacio atravesado por memorias de colonización y despojo, pero también por procesos de resistencia y reexistencia, elementos fundamentales para entender los sentidos que las comunidades atribuyen a la educación, a los espacios de aprendizaje y a la posibilidad de resignificar la escuela desde lugares propios, como la maloca

Corregimiento del Mecaya

Por las trayectorias y relaciones territoriales de la región, el sector de lo que hoy es el corregimiento de Mecaya ha sido ancestralmente territorio del pueblo Coreguaje. Incluso el nombre Mecaya proviene de su lengua y significa “tierra de hormigas”, lo que da cuenta de la profunda relación cultural y simbólica entre el pueblo Coreguaje y este espacio. Esta condición histórica explica la presencia significativa de familias y comunidades coreguaje en la zona, mientras que otras comunidades indígenas y campesinas se asentaron de manera posterior como resultado de los procesos migratorios asociados al conflicto armado y a las distintas bonanzas económicas que han marcado la región (véanse las Figuras 2 y 3).

Figura 2

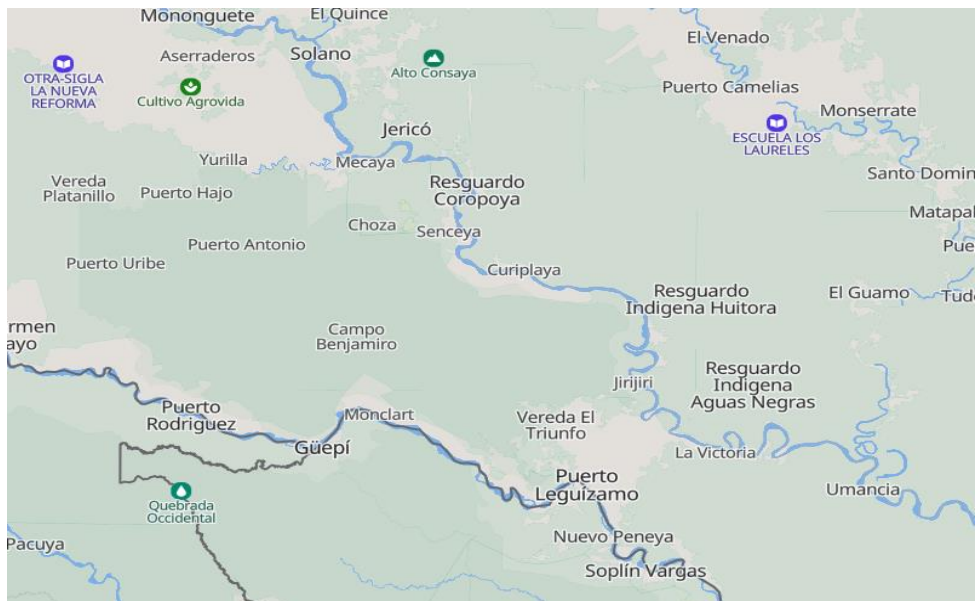
Corregimiento de Mecaya sobre el Río Caquetá



Nota. Fuente: Mapcarta. (2025). [Mapa de Mecaya, Puerto Leguízamo, Colombia].

Figura 3

Mapa de referencia geográfica del corregimiento de Mecaya y su entorno.



Nota. Fuente: Mapcarta. (2025). [Mapa de Mecaya, Puerto Leguízamo, Colombia].

El corregimiento de Mecaya es un caserío en donde habitan aproximadamente 120 familias, con una población aproximada de 400 personas, incluyendo niños, jóvenes y adultos mayores. La mayoría de sus habitantes corresponden a familias de origen campesino provenientes principalmente de los departamentos del Caquetá y Huila. Las viviendas son, en su mayoría, casas de madera que cuentan con servicios de energía eléctrica y comunicaciones; sin embargo, no cuentan con agua potable o tratada.

El corregimiento cuenta con un puesto de salud atendido por un único enfermero, la oficina del corregidor y la Institución Educativa Rural Andino. No cuenta con estación de policía ni con otras instituciones estatales permanentes, lo que evidencia una débil presencia del Estado en el territorio. La vida comunitaria se organiza principalmente a través de la Junta de Acción Comunal², que actúa como máxima autoridad comunitaria y orienta los procesos organizativos y sociales del caserío.

Al ser el asentamiento poblado más grande del sector, Mecaya funciona como un punto de encuentro y abastecimiento para comunidades campesinas e indígenas dispersas en el territorio. Cuenta con un pequeño comercio donde se venden víveres, medicamentos y gasolina, así como algunos espacios de entretenimiento, como billares y una discoteca, que cumplen una función social en la dinámica cotidiana del corregimiento.

Las actividades económicas que predominan en la región se encuentran relacionadas con el cultivo ilícito de la hoja de coca y la producción de cocaína, aunque en menor medida algunas familias se dedican a la ganadería y a actividades comerciales. Si bien las comunidades indígenas

² Las juntas de acción comunal en Colombia están tipificadas como organismos sin ánimo de lucro y de acuerdo a la ley 2166 del 2021, la última en vigencia, son las encargadas de promover el desarrollo y la participación ciudadana en la gestión de los asuntos que involucran a la comunidad y además son las encargadas de gestionar proyectos comunitarios.

también se relacionan con las actividades ilícitas, la mayoría de sus habitantes se dedican a prácticas tradicionales de subsistencia como el cultivo de la chagra, la recolección de frutos del bosque, la pesca y la cacería.

Históricamente, en el sector del Mecaya operaron el Frente Primero de las FARC-EP Carolina Ramírez y el Frente 48. Tras la firma del Acuerdo de Paz, surgieron otros grupos armados como los denominados Comandos de Frontera y el Frente Raúl Reyes, los cuales mantienen disputas entre sí y con el Ejército Nacional por el control territorial. Esta situación ha generado un contexto permanente de violencia característico del conflicto armado colombiano, expresado en desplazamientos forzados, asesinatos selectivos, masacres, confinamientos y reclutamiento de menores. Aunque la población ha naturalizado en cierta medida la presencia de estos actores armados, lo cierto es que las comunidades quedan atrapadas en medio de una confrontación cuyas principales víctimas son los propios habitantes del territorio.

Con esta caracterización, se puede concluir que el Mecaya es un territorio atravesado por profundos conflictos sociales. Se trata de un corregimiento apartado y de difícil acceso, con limitada presencia del Estado y donde las dinámicas sociales y económicas de la población se han visto condicionadas por las economías ilícitas y por las múltiples expresiones de la violencia asociadas al conflicto armado colombiano.

No obstante, persisten procesos de resistencia y pervivencia cultural, especialmente entre las comunidades indígenas Coreguaje, que han logrado mantener vivas sus prácticas culturales, sociales y espirituales. En estas comunidades se conserva la lengua materna, se ejerce la autoridad política a través del cabildo, se practica la medicina tradicional y se realizan ceremonias espirituales en torno al yagé, el mambe y el tabaco. Asimismo, celebran festividades propias con cantos y bailes tradicionales, y sostienen su vida cotidiana a partir de actividades de

subsistencia como la pesca, la cacería, la chagra y la recolección de frutos del bosque, elementos fundamentales para comprender, no solo las necesidades, sino los sentidos que le otorgan a la educación y a los espacios de formación desde una perspectiva propia e intercultural.

Micro Contexto

La Institución Educativa Rural Andino de Mecaya

En el contexto territorial y comunitario descrito anteriormente opera la Institución Educativa Rural Andino, encargada de garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes tanto del caserío del Mecaya como de las comunidades campesinas e indígenas que se encuentran en sus alrededores.

La institución se encuentra ubicada sobre la ribera del río Caquetá en el corregimiento Mecaya, del municipio de Puerto Leguízamo, departamento del Putumayo. Por su ubicación geográfica, la institución se encuentra categorizada en zona de difícil acceso: el único medio de transporte público es por vía fluvial, en embarcaciones rápidas con motores fuera de borda. Se encuentra a una distancia aproximada de 4 horas de la ciudad de Florencia (Caquetá), y a 3 horas río abajo del casco urbano de Puerto Leguízamo, Putumayo. Estas condiciones de aislamiento territorial inciden directamente en las dinámicas escolares, la permanencia estudiantil y las posibilidades de acompañamiento institucional por parte del Estado.

La Institución Educativa Rural Andino cuenta con una sede central en el Mecaya, donde se ofrece educación desde el nivel de preescolar hasta la educación media. Además, dispone de cinco sedes educativas rurales —Pailitas, El Rosal, Cocha Afuera, La Cocha Cristalina y El Rosario— que brindan formación desde preescolar hasta la básica primaria bajo la modalidad de aula multigrado.

Dadas las características del territorio, la Institución Educativa Rural Andino es la única institución del sector que ofrece la trayectoria educativa completa hasta el grado once, lo que le otorga una responsabilidad social significativa con los jóvenes y sus familias, pues de no existir esta oferta, se verían obligados a abandonar el territorio o interrumpir su proceso escolar.

La población estudiantil se caracteriza por su diversidad étnica, cultural y social, ya que acoge estudiantes campesinos, indígenas y afrodescendientes. En el caso del pueblo Coreguaje, recibe estudiantes provenientes de las comunidades Comsara, Becocha Guajira, Jericó Consaya y Santa Cecilia; del pueblo Murui, de la comunidad Coropoya; y del pueblo Nasa, de la comunidad Nasa Kiwe. Esta pluralidad de pueblos, lenguas, memorias y prácticas culturales plantea retos significativos para la escuela, especialmente en relación con el reconocimiento de los saberes propios, las formas de enseñanza comunitarias y la construcción de una educación intercultural situada.

Historia de la Institución Educativa Rural Andino

La historia se remonta a los inicios de la década de 1960, cuando fue fundada la vereda Bocanas de Mecaya por los señores Manuel de Jesús Anturí, Félix Lozada y el padre Restrepo, quien donó los materiales para la construcción de la primera escuela. En ese entonces, la institución recibió el nombre de Escuela Rural Mixta Bajo Mecaya, y su primer docente fue Manuel González, quien inició labores con un reducido grupo de estudiantes. (IER Andino, 2013).

Con el paso de los años, la población estudiantil fue creciendo hasta consolidar la Básica Primaria, lo que permitió la obtención de su decreto de creación n.º 0335 del 15 de junio de 1999 y la construcción de cuatro aulas bajo la administración municipal de Capitolino Montoya. Ese

mismo año, por solicitud de la comunidad y bajo la dirección de Guillermo Trujillo, se gestionó ante las autoridades educativas la apertura del grado sexto. En respuesta a esta petición, en noviembre de 1999 se realizó un taller orientado por Miguel Ágrede Vallejo, supervisor de Educación; Víctor Gentil Acosta, director de Núcleo; Edinson Guzmán, secretario de Educación Municipal; y el alcalde Capitolino Montoya Rocha, con el fin de fortalecer el proceso educativo local. (IER Andino, 2013).

A partir del año 2000, la institución amplió su oferta educativa con la apertura del nivel de bachillerato bajo la metodología de posprimaria, y se construyó un internado para albergar a niños y jóvenes provenientes de comunidades vecinas interesados en continuar su formación secundaria. En 2001, la dirección fue asumida por Julián Rodríguez. Dos años después, en 2003, se graduó la primera promoción del grado noveno, conformada por cuatro estudiantes, y se gestionó la adquisición de dos computadores y la construcción de dos aulas adicionales con apoyo de la administración Poloche. Ese mismo año, mediante el Decreto n.º 0312 del 24 de febrero de 2003, se llevó a cabo una reestructuración educativa que integró varias instituciones rurales de la zona (entre ellas Cocha Cristalina, Las Mercedes, Consará, Pailitas y El Rosario) conformando así la actual Institución Educativa Rural Andino. (IER Andino, 2013).

En el año 2004, la institución obtuvo el acto administrativo n.º 1468 del 25 de noviembre, que reconoció oficialmente los estudios desde el nivel preescolar hasta el grado noveno, bajo la rectoría de Luz Alba Flórez. Posteriormente, en 2005, asumió la rectoría provisional Bernabel Mosquera, quien gestionó la dotación de siete computadores, la construcción de una unidad sanitaria, un restaurante escolar, una planta diésel y un motor fuera de borda, además de la adecuación de las sedes rurales. Finalmente, en 2007, la institución logró proyectarse hasta la media vocacional, obteniendo la aprobación correspondiente de la Secretaría de Educación

Departamental bajo el modelo educativo “Educación con énfasis en el trabajo”, desarrollado en articulación con el Comité del Eje Cafetero de Caldas. (IER Andino, 2013).

Metodología

Paradigma

Esta investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico, en tanto se orienta a la comprensión crítica de las realidades educativas y a la transformación de las relaciones de poder que atraviesan la producción del conocimiento en contextos escolares y comunitarios. Desde este paradigma, investigar no se reduce a describir o interpretar la realidad, sino que implica asumir una postura ética y política frente a ella, reconociendo que el conocimiento está siempre situado y vinculado a intereses históricos y sociales.

En este sentido, la investigación sociocrítica no busca únicamente comprender la realidad, sino transformarla, cuestionando las estructuras de poder que la producen y sostienen. Desde esta perspectiva, la reflexión colectiva se convierte en un camino central para que los sujetos reconozcan críticamente las condiciones que configuran su experiencia educativa y actúen sobre ellas. En esta línea, siguiendo los planteamientos de Carr y Kemmis (1988), la investigación educativa crítica se orienta por un interés emancipador, en tanto busca que los actores comprendan su realidad de manera reflexiva y participen activamente en su transformación a través de la acción consciente.

Desde este posicionamiento, el Método Inductivo Intercultural (MII) se asume en esta investigación como un referente metodológico y epistemológico coherente con dicho paradigma, en la medida en que propone formas de producción de conocimiento ancladas en la experiencia, el territorio y la participación activa de las comunidades. El MII no se adopta como un método técnico ni como una secuencia rígida de pasos, sino como una filosofía educativa que dialoga con los principios del paradigma sociocrítico al situar la reflexión, la acción colectiva y la transformación como ejes del proceso investigativo.

Así lo expresa el investigador Claudio Sartorello (2016) en su trabajo de investigación aplicando el MII en una escuela tzeltal de Chiapas:

El MII no es un conjunto ordenado y rígido de reglas, procedimientos y herramientas pedagógicas para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan “dentro” de un salón de clase, sino un enfoque político, epistémico y pedagógico integral para generar aprendizajes socioculturalmente significativos a partir de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que los habitantes de una comunidad indígena realizan en el territorio comunitario. Es por ello por lo que los educadores comunitarios y los acompañantes académicos que trabajamos con este “método” en las escuelas indígenas de México solemos considerarlo como un paradigma, o bien como una filosofía educativa. (p.124).

Investigar bajo este paradigma se orienta a la comprensión situada de los contextos, reconociendo los saberes propios, las narrativas orales y las formas comunitarias de comprender el mundo (Silva, 2012). El MII se estructura en varias etapas que van desde el diagnóstico inicial del contexto escolar y comunitario, el levantamiento de información relacionada con actividades y saberes propios del territorio y, finalmente, la sistematización colectiva que se expresa en instrumentos como los calendarios socioecológicos.

Aunque esta investigación no utilizó el MII como un paradigma en sentido metodológico estricto, sino como un referente, sí retomó varios de sus principios centrales. Particularmente, se incorporaron elementos de las primeras fases, como el diagnóstico del contexto a partir de notas de campo y el reconocimiento de voces comunitarias mediante entrevistas de carácter etnográfico. Asimismo, se retoma la lógica inductiva del método al construir el análisis desde las experiencias vividas y los relatos de las voces comunitarias, y no desde categorías externas previamente definidas.

El diálogo que esta investigación sostiene con el MII como referente metodológico y epistemológico se manifiesta en varios aspectos de carácter político, epistémico y pedagógico:

En el plano político, esta relación se expresa en su visión como una herramienta de cuestionamiento y afirmación de la autonomía epistémica. En este sentido, la investigación adopta la interculturalidad crítica y la perspectiva decolonial como enfoques que permiten problematizar las formas tradicionales de producción del conocimiento. Asimismo, se reconoce que el conocimiento no debe imponerse, sino construirse colectivamente con los pueblos, a partir de sus prácticas, memorias e historias, lo que coincide con la propuesta del MII como una epistemología alternativa y contrahegemónica sustentada en la autonomía epistémica. Los relatos de sabedores, docentes y estudiantes de la comunidad, tenidos en cuenta en este proceso, constituyen voces que cuestionan las formas hegemónicas de la escuela y ponen en evidencia las relaciones asimétricas de poder que el MII invita a problematizar.

En el plano epistémico, la investigación se fundamenta en una lógica de generación de conocimiento que sitúa la experiencia y el territorio como ejes centrales. En coherencia con ello, el análisis se construyó desde una lógica inductiva que partió directamente de las vivencias y de los relatos de las voces comunitarias, entendidas como fuentes legítimas de saber y de cultura.

En el plano pedagógico se integraron herramientas y principios éticos relacionados con la contextualización de las prácticas educativas, a partir de vivencias propias y notas de campo que permitieron comprender el entorno desde el cual emergen dichas prácticas. Del mismo modo, se hizo énfasis en las narrativas orales de la comunidad, buscando hacer explícito el conocimiento que se encuentra implícito en el hacer cotidiano, teniendo en cuenta uno de los principios pedagógicos centrales del MII.

Esta aproximación se sustentó en el acompañamiento respetuoso, la escucha sensible y el diálogo horizontal, generando espacios de encuentro acordes con la lógica del aprendizaje mutuo que propone el MII. Finalmente, se dio un lugar fundamental a la oralidad mediante el uso de registros de audio y video que permitieron conservar la voz de quienes participaron, respetando esta forma de transmisión del conocimiento propia de los pueblos indígenas.

Con el fin de sintetizar la articulación entre el paradigma, el enfoque, el tipo de investigación y las técnicas empleadas, a continuación se presenta una tabla que resume los principales componentes metodológicos de la investigación.

Tabla 1*Articulación de los componentes metodológicos de la investigación*

Componente metodológico	Definición en el estudio	Propósito dentro de la investigación
Paradigma	Paradigma sociocrítico, que concibe la investigación como un proceso de comprensión crítica de las realidades educativas y de cuestionamiento de las relaciones de poder que atraviesan la producción del conocimiento, reconociéndolo como situado y socialmente construido.	Orientar el análisis crítico de las prácticas educativas y de las relaciones escuela-territorio, promoviendo procesos reflexivos y transformadores desde una perspectiva intercultural.
Enfoque	Enfoque cualitativo, orientado a la comprensión interpretativa de los sentidos, percepciones y significados que los actores educativos construyen en torno a la maloca, a partir de sus experiencias, narrativas y relaciones cotidianas en el territorio.	Comprender las prácticas educativas desde las voces y narrativas de la comunidad, privilegiando una mirada interpretativa, relacional y contextualizada que reconozca los saberes comunitarios y la construcción conjunta de conocimiento.
Tipo de investigación	Investigación etnográfica de carácter rápido o focalizado, centrada en el estudio de la maloca como espacio pedagógico intercultural en el contexto escolar y comunitario de la IER Andino.	Comprender de manera situada los sentidos y prácticas que articulan escuela, territorio y saberes propios en la comunidad educativa, a partir de sus experiencias y narrativas.
Técnicas de recolección de información	Observación participante y entrevistas etnográficas semiestructuradas, desarrolladas a partir de relaciones de confianza construidas en el contexto del ejercicio docente en la I.E.R. Andino.	Recoger experiencias vividas, narrativas orales y prácticas educativas comunitarias desde la interacción directa, respetando la oralidad como forma legítima de producción de conocimiento.
Instrumentos	Diario de campo, guía de entrevista semiestructurada y registros fotográficos y audiovisuales.	Documentar las dinámicas del territorio, orientar las conversaciones, conservar la voz de los participantes y apoyar el proceso de análisis interpretativo.

Nota. Elaboración propia

Enfoque

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, ya que los objetivos apuntan a comprender aspectos subjetivos, relacionales y culturales que emergen de los contextos sociales en los que se inscribe la experiencia educativa. En particular, el interés estuvo en captar las percepciones, emociones y sentidos que diferentes actores atribuyen a la maloca como ambiente pedagógico e intercultural, reconociendo que dichos significados se construyen en la interacción cotidiana y en relación con el territorio.

Como señala Mejía (2011), la investigación cualitativa resulta especialmente pertinente cuando se busca comprender los fenómenos desde la mirada de quienes los viven, atendiendo a la diversidad de experiencias y a los sentidos que las personas construyen sobre su realidad. En sentido, esta investigación no partió de categorías cerradas ni de hipótesis a verificar, sino que se va construyendo en diálogo con el contexto y las dinámicas propias del proceso.

El enfoque cualitativo también orientó el tipo de preguntas formuladas, privilegiando preguntas abiertas que permitieran a las personas entrevistadas definir por sí mismas aquello que consideraban relevante compartir. No se buscó confirmar comportamientos ni establecer relaciones causales, sino comprender experiencias educativas situadas desde las voces y narrativas de quienes las protagonizan. En este sentido, la investigación cualitativa permitió profundizar en lo local y en aquellos aspectos que no suelen quedar registrados en los documentos institucionales, pero que resultan fundamentales para comprender las prácticas pedagógicas en el territorio.

El carácter cualitativo definió, además, la manera en que se desarrolló el proceso investigativo, el cual no avanzó de forma lineal ni rígida. Cada fase, desde la delimitación del problema hasta el análisis, se fue construyendo de manera reflexiva permitiendo que nuevas

voces, experiencias o situaciones emergentes reorientaran la mirada investigativa. Esta lógica interpretativa favoreció un diálogo constante entre la experiencia vivida, la escucha comunitaria y la reflexión pedagógica.

Desde este enfoque, la investigación se orienta teórica y epistemológicamente por la interculturalidad crítica y la perspectiva decolonial, en tanto estas permiten cuestionar las formas hegemónicas de producción del conocimiento y reconocer la legitimidad de los saberes comunitarios presentes en el territorio. Por tanto, el trabajo de campo se concibió como un proceso relacional, basado en la escucha atenta, el diálogo horizontal y el respeto por los tiempos y dinámicas de la comunidad educativa.

Asumir este enfoque implicó comprender la investigación no como un ejercicio de extracción de información, sino como un proceso de construcción conjunta de sentido, en el que las voces de mayores, docentes, familias y estudiantes orientan la comprensión de las prácticas educativas y de los significados atribuidos a la maloca. De este modo, el conocimiento no se produce “sobre” la comunidad, sino “con” ella, reconociendo a sus integrantes como sujetos activos de interpretación y producción de saberes.

Tipo de Investigación

Esta investigación se inscribe en un enfoque de investigación cualitativa de tipo etnográfico, orientada a comprender los significados, prácticas y dinámicas culturales que se configuran en la vida cotidiana de la comunidad educativa de la IER Andino, en relación con la maloca como espacio pedagógico, cultural y espiritual. Más que describir comportamientos aislados, el interés estuvo en acercarse a las formas en que sabedores, docentes, estudiantes y

familias nombran, sienten y significan la maloca desde sus propias experiencias, memorias y trayectorias culturales, en el marco del contexto escolar.

Desde esta perspectiva, el trabajo de campo se concibió como un proceso que permitió aproximarse a los sentidos construidos en la cotidianidad, reconociendo que estos no se expresan únicamente a través de discursos formales, sino también en la palabra compartida, los silencios, los gestos, los relatos cotidianos y las prácticas comunitarias. La investigación asumió la etnografía no solo como un conjunto de técnicas, sino como una forma de estar en el territorio, escuchar y participar, manteniendo una actitud reflexiva frente a las interacciones y situaciones observadas. En este sentido, se retoma la noción de “descripción densa” propuesta por Clifford Geertz (2003), en la que el objetivo etnográfico es comprender los significados que las personas atribuyen a sus acciones dentro de un contexto cultural específico.

Dadas las condiciones del contexto escolar y comunitario, así como los tiempos institucionales disponibles, esta investigación se desarrolló bajo una modalidad de etnografía rápida o etnografía focalizada, centrada en un problema delimitado: las posibilidades y tensiones que se configuran alrededor de la maloca como espacio intercultural en la escuela. Este tipo de etnografía se caracteriza por el estudio intensivo de fenómenos sociales específicos en contextos situados y en periodos de tiempo cortos, sin pretender una descripción exhaustiva de la cultura en su totalidad, sino una comprensión profunda de prácticas y significados concretos (Knoblauch, 2005).

En este sentido, la investigación no tuvo como propósito agotar la complejidad cultural del territorio, sino profundizar en situaciones, discursos y prácticas significativas que emergen en un período concreto de tiempo. En coherencia con ello, la observación participante y las

entrevistas se concentraron en escenarios específicos de interacción escolar y comunitaria, sin perder de vista el contexto histórico y cultural más amplio en el que estos se inscriben.

El enfoque etnográfico permitió orientar la investigación hacia la comprensión de cómo distintos actores experimentan y narran su relación con la escuela y con los saberes propios del territorio. Desde esta mirada, la etnografía ofreció herramientas para aproximarse a las experiencias educativas como procesos situados, atravesados por relaciones culturales, lingüísticas y pedagógicas diversas. Tal como señalan Hammersley y Atkinson (1994), la investigación etnográfica se caracteriza por su interés en comprender los fenómenos sociales desde dentro, atendiendo a los significados que los propios actores producen en sus contextos de vida, más que por la búsqueda de generalizaciones.

En este marco, el carácter etnográfico de la investigación también orientó la manera de aproximarse a las relaciones entre los saberes indígenas y las prácticas escolares. La observación participante y las entrevistas permitieron explorar cómo se configuran ciertas experiencias educativas, percepciones y desafíos en la cotidianidad institucional, sin partir de categorías cerradas ni de hipótesis previas. Estas aproximaciones no tuvieron como finalidad establecer diagnósticos definitivos, sino comprender procesos y dinámicas tal como son vividas y narradas por quienes hacen parte de la comunidad educativa.

De este modo, la etnografía permitió comprender la escuela no solo como un espacio académico, sino como un escenario de encuentro entre distintas formas de entender el conocimiento, la escuela y la vida comunitaria. Más que producir conclusiones generalizables, el propósito de este tipo de investigación fue aportar a la comprensión de procesos situados, reconociendo la centralidad del territorio, la experiencia y la palabra como fuentes legítimas de conocimiento.

Técnicas

Para esta investigación se realizaron ejercicios de observación participante y se usaron las entrevistas etnográficas semiestructuradas.

Los ejercicios de observación participante se hicieron siguiendo los aportes de Rosana Guber quien recomienda no solamente observar y registrar los eventos y actividades que se desean conocer, sino que también es positivo sumergirse en las prácticas, acontecimientos y dinámicas sociales de la comunidad. (Guber, 2019). Esto fomentó la empatía y la sensibilidad hacia las experiencias de la comunidad educativa de la I.E.R. Andino.

Las entrevistas etnográficas semiestructuradas fueron concebidas como tiempos y espacios de conversación más que como técnicas formales, orientadas a comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias en su propio contexto cultural. En este sentido, la entrevista etnográfica se entiende como una técnica flexible y abierta, que privilegia la interacción, la escucha y el diálogo situado, tal como lo plantean Hammersley y Atkinson (1994), quienes señalan que este tipo de entrevistas permite acceder a las perspectivas de los actores desde sus propios marcos de sentido.

En consecuencia, y siguiendo las recomendaciones de Eduardo Restrepo (2018), el proceso de entrevista partió de la relación de confianza y empatía que se tiene con las personas entrevistadas, se les explicó el interés que se tiene para poder profundizar en los aspectos de interés, así como también conocer su perspectiva sobre los temas abordados en el estudio.

En estas entrevistas semiestructuradas, sabedores, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad compartieron sus visiones sobre el sentido pedagógico de la maloca, sus tensiones con la escuela hegemónica y sus horizontes de vida. Estos relatos no son vistos como “meros datos” a codificar, sino como expresiones vivas de una memoria y una voz colectiva que existe y

que desde su lugar en el mundo interpela el orden dominante y la escuela hegemónica. En el Apéndice E se puede acceder a la guía de entrevista etnográfica semiestructurada.

Instrumentos

Para la recolección y organización de la información se emplearon como instrumentos el diario de campo, la guía de entrevista semiestructurada (cuestionario de preguntas abiertas), así como registros fotográficos y audiovisuales.

El diario de campo permitió documentar de manera detallada las situaciones vividas durante el trabajo de campo y constituyó un insumo clave para comprender las dinámicas del contexto desde adentro, incorporando observaciones, descripciones, reflexiones y experiencias surgidas en la interacción cotidiana con la comunidad educativa. La guía de entrevista etnográfica semiestructurada orientó las conversaciones con sabedores, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, facilitando la profundización en los significados atribuidos a la maloca como espacio pedagógico y cultural, sin restringir la expresión libre de las personas entrevistadas. Y los registros fotográficos y de video se utilizaron como instrumentos de apoyo para conservar las voces de las personas entrevistadas, respetando la oralidad como forma central de transmisión del conocimiento en los pueblos indígenas. Estos registros también permitieron captar momentos significativos del proceso investigativo y complementar la información consignada en el diario de campo.

Población

La población de esta investigación son los integrantes de la comunidad educativa de la I.E.R. Andino. Esto incluye sabedores y autoridades de las comunidades indígenas, docentes, estudiantes y familias vinculadas a la institución.

Muestra

La muestra fue de tipo no probabilístico e intencional, y buscó recoger diversidad de voces, edades y roles al interior de la comunidad educativa. Los participantes fueron seleccionados por su relación directa con las dinámicas escolares, comunitarias y culturales del territorio, con el fin enriquecer la comprensión del sentido pedagógico atribuido a la maloca y para indagar en torno a la relación entre escuela y territorio.

En el proceso participaron abuelos sabedores y autoridades tradicionales del pueblo coreguaje, por su papel fundamental como portadores de la memoria, la cultura y la autoridad en sus comunidades; estudiantes indígenas y mestizos, quienes experimentan cotidianamente los procesos escolares; algunos docentes, tanto indígenas como mestizos, y familiares de estudiantes cuyas apreciaciones permitieron ampliar la comprensión de las prácticas educativas desde distintas miradas.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis de esta investigación está constituida por los sentidos que sabedores, docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa otorgan a la maloca como propuesta pedagógica e intercultural dentro de la I.E.R. Andino. Es decir, el foco

analítico no recae en las personas sino en las narrativas y experiencias que tienen en torno a la maloca y su importancia.

Unidad de Trabajo

La unidad de trabajo de esta investigación se definió a partir de una muestra no probabilística de tipo intencional, y está constituida por las personas que participaron en las entrevistas y en los encuentros de diálogos (12 personas entre sabedores, estudiantes, docentes y familiares de estudiantes). Así mismo, hicieron parte de la unidad de trabajo los espacios en los que se desarrolló el proceso investigativo, principalmente espacios comunitarios, algunas viviendas y las instalaciones de la Institución Educativa Rural Andino.

Fases del proceso investigativo

A continuación, se presentan las fases del proceso investigativo y las principales actividades realizadas en cada etapa:

Tabla 2
Fases del proceso investigativo

Fase	Actividades realizadas
Delimitación del problema y diseño metodológico	Definición de la pregunta, objetivos, metodología teniendo en cuenta las particularidades del contexto.
Socialización de la propuesta	Se realizaron espacios de encuentro con la comunidad educativa y actores claves de la comunidad socializando la propuesta de investigación.
Momentos de encuentro con sabedores, docentes, estudiantes y familias	Se realizaron entrevistas y se sostuvieron conversaciones significativas en torno a las realidades educativas y el significado e importancia de la maloca
Organización y sistematización de la información	Clasificación y ordenamiento del material producido en los diálogos y encuentros comunitarios, así como de las notas de campo realizadas a partir de las observaciones participantes.
Análisis de la información	Construcción de comprensiones a partir de las entrevistas y vivencias, relacionándolas con el marco teórico y las reflexiones que surgían durante el proceso
Elaboración de documento escrito	Escritura del informe final de acuerdo a los requisitos académicos
Socialización comunitaria de resultados	Se proyecta hacer una devolución de los hallazgos con la comunidad educativa para que conozcan los resultados y poder tener una reflexión conjunta.

Nota. Elaboración propia.

Relación entre objetivos específicos y estrategias de análisis

Con el fin de garantizar coherencia entre los objetivos específicos y el proceso de análisis, a continuación se presenta la relación entre cada objetivo, las estrategias de investigación utilizadas y las formas de análisis desarrolladas durante el trabajo de campo.

Tabla 3.*Objetivos y estrategias de investigación y análisis*

Objetivo Especifico	Estrategia de investigación	Estrategia de análisis
Caracterizar el contexto educativo y cultural de la I.E.R Andino, reconociendo los desafíos que enfrentan los niños y niñas indígenas en relación con la escuela y su identidad étnica y cultural.	Realizar notas de campo de aquellas vivencias cotidianas que pude tener como docente y que pueden brindar información relevante para caracterizar la institución educativa y sus dinámicas escolares.	El análisis se centrará en identificar situaciones significativas y elementos importantes que permita construir una caracterización contextual desde la experiencia propia y las observaciones directas en el territorio.
Reconocer las voces de sabedores, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, en torno a los significados de la maloca como espacio pedagógico y cultural.	Realizar las entrevistas etnográficas. Identificar en las entrevistas las percepciones y sentidos atribuidos a la maloca. Articular estos relatos con las experiencias vivida para contrastar estas percepciones con observaciones directas de la vida escolar y comunitaria.	El análisis consistirá en una lectura interpretativa de las entrevistas que permita identificar categorías emergentes relacionadas con los sentidos pedagógicos, simbólicos y culturales de la maloca.
Explorar las tensiones entre los saberes indígenas y las prácticas escolares hegemónicas en torno al lugar que podría ocupar la maloca como alternativa educativa.	Identificar en las entrevistas los relatos que expresen tensiones y conflictos entre saberes y practicas propias y dinámicas escolares. Complementar con la experiencia vivida para contrastar estas percepciones con observaciones directas de la vida escolar y comunitaria.	El análisis se orientará a identificar fragmentos de las entrevistas donde los actores describan choques, contradicciones o dificultades entre los saberes propios y las exigencias escolares formales. Estos relatos se comparan con vivencias cotidianas.
Reflexionar sobre la importancia de la maloca como espacio intercultural en contextos escolares diversos.	Identificar en las entrevistas aquellos testimonios que expresen valoraciones o proyecciones sobre el rol pedagógico e intercultural de la maloca y junto las valoraciones propias.	El análisis buscará comprender los aportes interculturales de la maloca desde las voces de la comunidad.

Nota. Elaboración propia.

Resultados

Este capítulo presenta los resultados del proceso investigativo a partir de los testimonios de docentes, estudiantes, sabedores y otros integrantes de la comunidad de la IER Andino. A través de las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación, se escucharon las experiencias, percepciones y significados que emergen de sus prácticas escolares y comunitarias.

Figura 4

Sede central de la I.E.R. Andino del Mecaya



Nota. Fotografía propia

Se encuentra organizado de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación, de modo que cada apartado dialogue con las voces, experiencias y situaciones que emergieron durante el trabajo de campo. En primer lugar, se presenta una caracterización del contexto educativo y cultural de la Institución Educativa Rural Andino, con el fin de situar las condiciones que determinan la vida escolar. A continuación, se presentan los aportes de sabedores, docentes,

estudiantes y familias, quienes comparten sus propias comprensiones sobre la maloca como espacio pedagógico y cultural.

Posteriormente, se muestran las tensiones que se manifiestan entre los saberes indígenas y las prácticas escolares predominantes, identificando los puntos de encuentro, distancias y disputas que configuran la experiencia educativa cotidiana. Finalmente, se presentan los sentidos que los participantes atribuyen a la maloca como espacio educativo intercultural dentro del contexto escolar. En conjunto, estos apartados permiten comprender cómo la comunidad expresa sus preocupaciones, expectativas y propuestas frente a la educación que se desarrolla en su territorio.

Es importante señalar que el propósito de este capítulo es principalmente descriptivo. Más que imponer una lectura externa, lo que se busca es conocer las voces de quienes hacen parte de la escuela y la comunidad. Desde el enfoque decolonial que orienta esta investigación, se privilegia la palabra situada en el contexto y la experiencia vivida. No se presentan aquí los testimonios de todas las personas escuchadas, sino aquellos que permiten tejer un relato coherente con los sentidos que emergieron de los diálogos.

Para esta investigación se realizaron entrevistas a diversas personas de la comunidad educativa y del territorio, cuyas voces permitieron comprender las múltiples miradas sobre la relación entre escuela, cultura y territorio. Participaron 12 personas: médicos tradicionales, docentes indígenas, estudiantes mestizos e indígenas, docentes mestizos e indígenas, madre de un estudiante indígena, sabedores y abuelos. En el Apéndice B se puede consultar el consentimiento informado.

Además de la realización de entrevistas, el proceso incluyó jornadas de socialización de la investigación con docentes y estudiantes de la I.E.R. Andino, en las cuales se compartieron los

objetivos del estudio y se abrió un espacio de diálogo sobre las experiencias y expectativas frente a la propuesta pedagógica.

Figura 5

Socialización con estudiantes



Nota. Fotografía propia.

Figura 6

Socialización con docentes



Nota. Fotografía propia.

Figura 7

Socialización con docentes Foto 2



Nota. Fotografía propia.

En el caso de los sabedores, madres y otros miembros de la comunidad, la socialización se realizó en el mismo momento de la conversación etnográfica, respetando los tiempos, formas y dinámicas propias del territorio. Estas instancias no solo permitieron aclarar el propósito del estudio, sino que fortalecieron la confianza y la disposición de las personas para compartir sus saberes y perspectivas.

Caracterización del Contexto Educativo y Cultural de la I.E.R. Andino

Al indagar por la experiencia educativa en la I.E.R. Andino, se hace necesario describir la composición diversa de su población estudiantil, aspecto ya identificado en el planteamiento del problema. Según datos del SIMAT³ se sabe que en la institución confluyen estudiantes pertenecientes a diferentes pueblos originarios y a diferentes grupos étnicos: coreguaje (25%),

³ Sistema integrado de matrículas

murui (7%), nasa (3%) y macaguaje (1%), junto con población afrodescendiente (2%) y campesina (62%).

Como lo expresa un docente entrevistado:

Este centro educativo si lo pudiéramos mirar así, es pluricultural, ya que básicamente encontramos grupos indígenas, tenemos mestizos, tenemos afros, tenemos... como así pues los llaman, colonos blancos. Entonces nos damos cuenta de que tenemos una diversificación de culturas o de razas si lo pudiéramos llamar de esa manera. (Docente mestizo, entrevista personal, 2024).

Este testimonio evidencia cómo la pluralidad cultural configura un escenario educativo complejo, donde las diferencias culturales, lingüísticas y sociales se expresan cotidianamente en la vida escolar. Los resultados de las entrevistas muestran que dicha diversidad genera tensiones, retos y aprendizajes permanentes, especialmente en la relación con los y las estudiantes del pueblo Coreguaje.

Como parte de las estrategias institucionales para garantizar la permanencia escolar, la institución cuenta con residencia escolar o internado en el que residen los estudiantes de las veredas y comunidades indígenas. Aproximadamente el 66% de los estudiantes que viven de manera permanente en la residencia escolar son de origen coreguaje. Estos estudiantes se desplazan una vez por mes a sus comunidades mediante la ruta escolar fluvial que realiza el recorrido hasta sus territorios.

Los estudiantes coreguaje en su mayoría son bilingües ya que hablan su lengua materna y castellano. Sin embargo, en algunos casos, se les dificulta comprender y expresarse en este idioma impuesto. En sus territorios, las comunidades coreguaje han desarrollado modelos educativos propios que fortalecen sus prácticas y saberes. De acuerdo con lo expresado por los participantes indígenas entrevistados, la mayoría de jóvenes varones mayores de quince años

participan en los espacios del mambeo, practican la espiritualidad y saben cazar, pescar, cultivar en la chagra y la preparación del mambe. Las mujeres jóvenes también ponen en práctica la espiritualidad y otros saberes transmitidos por sus mayores, como la preparación de casabe, ají y otros alimentos tradicionales, así como en la elaboración de cantos, bailes y tejidos.

Es decir, cuando están en sus contextos, los estudiantes coreguaje viven y practican sus principios culturales con sus familias y en comunidad. Sin embargo, Al ingresar como estudiantes a la Institución Educativa Rural Andino, muchas de estas prácticas culturales no tienen continuidad dentro de la dinámica escolar, lo que implica cambios significativos en la cotidianidad de los estudiantes indígenas.

En la vida escolar cotidiana – y más de los y las estudiantes que están en modalidad internado- se evidencian rupturas profundas entre las prácticas formativas de la institución y las formas propias de relación con el territorio de las familias del pueblo coreguaje. Por ejemplo, los estudiantes ya no participan en actividades como la cacería, la pesca o la recolección de frutos en el monte; además, por ser estudiantes internos no pueden salir del perímetro escolar, lo que produce un distanciamiento entre sus prácticas cotidianas y su territorio. Aunque la institución cuenta con una práctica productiva de siembra de plátano y cría de cerdos, estas actividades no guardan relación con las prácticas culturales coreguaje ni con sus saberes tradicionales.

En el plano espiritual, también se presentan restricciones que afectan la continuidad de las prácticas propias. A los estudiantes se les prohíbe mambear, fumar tabaco o realizar sus espacios de consejo. Muchos de ellos recurren a estas prácticas a escondidas y, cuando son descubiertos, reciben llamados de atención o castigos. Algo similar ocurre con el uso de medicinas tradicionales, que no tiene un lugar reconocido dentro del ambiente escolar.

La alimentación constituye otro ámbito donde se evidencian procesos de reemplazo cultural. La minuta del restaurante escolar excluye alimentos propios como el casabe, la fariña, el pescado o la carne de monte, sustituyéndolos por productos como arroz, frijoles, carne de res o incluso sardinas enlatadas.

Uno de los aspectos más preocupantes es el uso de la propia lengua materna. En el entorno escolar predomina exclusivamente el español, y algunos docentes o adultos expresan incomodidad cuando los estudiantes se comunican en coreguaje. No existen estrategias pedagógicas que posibiliten la expresión en su lengua propia, ni propuestas para la enseñanza del español como segunda lengua. Esto genera dificultades en la participación académica, limita la comprensión de contenidos y afecta la convivencia con los estudiantes no indígenas. Como consecuencia, muchos jóvenes coreguaje se muestran callados y tímidos, con dificultades para integrarse.

En los relatos recogidos durante las entrevistas aparecen expresiones y percepciones negativas hacia los estudiantes indígenas, en las que se señala que “no entienden” o que “son brutos”, sin considerar las barreras culturales, lingüísticas y pedagógicas que enfrentan los niños y niñas de pueblos originarios. Este imaginario reproduce prácticas de discriminación, racismo y exclusión al mismo tiempo que desvaloriza los conocimientos y las prácticas culturales de los estudiantes del pueblo coreguaje.

Otro punto a tener en cuenta es que se observa en la institución, sobre todo en la población indígena y campesina, que hay bastantes estudiantes en condición de extra edad. Aunque esta situación no limita el acceso a la educación, sí es frecuente encontrar jóvenes de 15 o 16 años en el grado sexto de bachillerato. Estas situaciones muestran que estas trayectorias escolares irregulares reflejan factores sociales, culturales y económicos propios del territorio.

En cuanto a la infraestructura, la institución cuenta con edificaciones en material (cemento) y salones con capacidad aproximada para quince estudiantes, equipados únicamente con tablero. No se cuenta con recursos tecnológicos como televisores o acceso a internet. La biblioteca escolar es insuficiente y presenta un nivel alto de desactualización, sin materiales didácticos, pedagógicos o educativos que estén contextualizados culturalmente. Además, la institución cuenta con una cancha de microfútbol al aire libre, un restaurante escolar y un internado para los estudiantes que toman esa modalidad.

Aunque la Institución educativa se encuentra en un territorio en el que habitan pueblos indígenas y que el pueblo coreguaje está tan presente a nivel de la población estudiantil, la institución no posee espacios ni elementos que representen la presencia cultural de este pueblo. No hay símbolos, materiales pedagógicos ni referentes visibles que reconozcan o valoren los saberes, la historia y cultura de esta comunidad. Este tipo de realidades refuerzan el planteamiento que se hace en este trabajo, ya que refuerza que no se tiene un enfoque intercultural.

En términos curriculares y pedagógicos, la Institución Educativa Rural Andino responde al modelo oficial del Ministerio de Educación Nacional, organizado por áreas del conocimiento y competencias académicas estandarizadas. Los contenidos y materiales didácticos utilizados provienen en su mayoría de editoriales nacionales o urbanas desactualizadas y obviamente no contextualiza la práctica educativa. Se fundamenta en el modelo de escuela nueva y posprimaria, con una metodología basada en guías de autoaprendizaje en el que el docente queda reducido a trabajar en el desarrollo de unas cartillas generalizadas para contextos rurales.

En las observaciones y entrevistas realizadas no se identificaron estrategias pedagógicas sistemáticas orientadas a vincular los contenidos escolares con el entorno ambiental, social y

cultural del territorio. En la práctica, las metodologías se mantienen ancladas en estructuras escolares rígidas, jerárquicas y evaluativas que reproducen una relación vertical y unidireccional del conocimiento. Las clases y todas las practicas educativas se desarrollan en español, no existe ninguna estrategia para integrar o vincular las lenguas maternas de los estudiantes indígenas. La evaluación se centra en el rendimiento académico y no reconoce otras formas de conocimiento, como la oralidad y las prácticas culturales.

Frente a la relación de la institución con la comunidad se evidencia que solo establece diálogo, incluso limitado, con la comunidad del Mecaya. No desarrolla ni muestra interés en promover la participación de las demás comunidades. No establece comunicación con las autoridades tradicionales indígenas, ni con su estructura de gobierno, ni con los sabedores tradicionales. Por tales motivos, las comunidades se encuentran excluidas totalmente de las decisiones administrativas, curriculares y pedagógicas.

La institución cuenta con un total de 22 docentes, muchos de ellos son docentes de la región que fueron vinculados sin tener estudios en pedagogía ya que en su entonces eran bachilleres que con el tiempo se les exigió la profesionalización. La mayoría de ellos estudiaron su licenciatura de manera semi presencial, es decir, durante los periodos de vacaciones. Otro grupo de docentes son los que ingresaron por concurso de mérito.

Si bien es importante reconocer el ejercicio pedagógico de los docentes, considero que hay necesidad de formación para resignificar la práctica educativa, y más aún, en temas relacionados con el ejercicio pedagógico en contextos marcados por la diversidad cultural. A los docentes en general, se les dificulta comprender e integrar a su práctica educativa los conocimientos y saberes ancestrales de los estudiantes indígenas y no existen orientaciones, ni

material didáctico, ni acompañamiento comunitario, que permita a los docentes transformar su práctica pedagógica.

Reconocimiento de las Voces de Sabedores, Docentes, Estudiantes y Miembros de la Comunidad en Torno a los Significados de la Maloca Como Espacio Pedagógico y Cultural

A lo largo de las entrevistas, la maloca fue mencionada de manera reiterada como un referente importante para la comunidad educativa, especialmente cuando se hablaba de la cultura, el territorio y la necesidad de fortalecer los vínculos comunitarios dentro de la institución. Frente a las dificultades que viven los estudiantes indígenas en relación con el idioma, la falta de espacios propios y la escasa presencia de la cultura en la escuela, las voces de las personas entrevistadas comparten una propuesta: la creación de una maloca o un espacio similar que permita que en la escuela los estudiantes indígenas puedan tener su vínculo con el territorio, con su cultura y que los otros estudiantes puedan aprender de ello.

La maloca se ha planteado no solo como un lugar físico, sino como un espacio de enseñanza, espiritualidad y diálogo, donde pueden coexistir los saberes ancestrales y los aprendizajes escolares. En este sentido, los testimonios muestran que la maloca en la I.E.R. Andino es imaginada como espacio de aprendizaje y de pervivencia.

Para los pueblos Coreguaje y Murui, la maloca es más que un espacio físico material y se reconoce como el corazón espiritual y organizativo de la comunidad. En los testimonios recogidos, se reitera que este espacio encarna la memoria, la palabra y el consejo ancestral. Es un espacio que conecta la vida cotidiana, la espiritualidad y la formación de las nuevas generaciones.

Para el pueblo Murui la maloca es la madre, la mamá donde está toda la enseñanza en un sitio sagrado donde te respeto. Lugar donde con palabras dulces se genera un baile y se enseñan historias con el mambeo de la parte nocturna. Entonces se utiliza el horario de 6 a 12 de la noche para hacerlo de manera espiritual. (Docente indígena, entrevista personal, 2024)

Desde su mirada, la maloca es el núcleo de vida que orienta el sentido colectivo del pueblo:

La maloca es el eje principal como siempre se ha dado a conocer. Es el eje principal de la comunidad donde se armó, donde participan los abuelos con historias, ahí es donde se preparan los días. O sea, es un programa de trabajo para un mejoramiento de la comunidad. (Docente indígena, entrevista personal, 2024).

Del mismo modo, un médico tradicional del pueblo Coreguaje, enfatiza la necesidad de que la escuela reconozca este lugar como un espacio de enseñanza viva:

Primero que todo tocaría abrir un espacio, que llegáramos un día a un diálogo, un acuerdo de pronto con la comunidad y el colegio Andino para que abriera ese espacio o dieran un espacio para que de pronto algún profesor, o algún dirigente como un abuelo de la comunidad, pudiera explicarle a ellos allá en asunto de medicina, de la cultura y algo así, más o menos, de lo que es la base para que no se pierda la fuerza. En una maloquita pequeña ya los muchachos se sentirían como mucho mejor porque ellos ya tienen el momento de ellos sentarse y así mismo, reflexionar porque eso también les daría mucha fuerza. (Médico tradicional, entrevista personal, 2024).

Así mismo amplía su reflexión al señalar que la maloca no solo cumple una función ritual:

La maloca [es] un espacio muy central y global dónde todos llegan, dónde se reúne toda la comunidad y algunos de los abuelos nos reunimos y compartimos todo lo que es la

sabiduría, el buen pensamiento, todo lo que se hace aquí se ha sembrado en cada cual de las personas. (Médico tradicional, entrevista personal, 2024).

Un abuelo del pueblo Murui explica:

La maloca es un símbolo del cielo, algo que desde arriba se trajo a esta tierra. Entonces la maloca para el pueblo Murui es un lugar espiritual en donde se enseña a los niños, a los adultos, a los jóvenes para educarse y formarse en esa ética de vida y respeto de vida.

Está la parte donde se tuesta el mambe, donde preparamos el yarumo, el ambil, son sitios especiales y sagrados. (Abuelo, entrevista personal, 2025).

Los testimonios revelan que la maloca no se limita a ser un lugar físico, sino que representa un principio de organización y equilibrio comunitario, donde se transmiten los conocimientos y se fortalecen las personas y la comunidad desde lo espiritual. En su interior, se comparte palabra, baile, medicina y reflexión que son elementos de pedagogías que deben ser reconocidas por la institución para transformar los procesos educativos en experiencias interculturales y arraigadas en el territorio.

La maloca no solo es centro espiritual y de encuentro comunitario, sino que también es un espacio donde hay formas de pedagogía ancestral a través de las que se comparte el conocimiento y se sana a través de la palabra, la práctica y la convivencia. Como lo expresa un estudiante:

más que todo en una maloca se practica la historia. Bueno te dan consejos. Cuál es el orden que debemos dar, preguntarlo con los ancianos y con nuestros ancestros. Nuestros ancianos a nosotros nos ven y nos dan toda esa herramienta que tienen, como ese conocimiento. Cuando llegamos allá, se practica. Más que todo ellos nos dejen esa historia, esas palabras, esa herramienta para nosotros no tener tanta dificultad. Es para también mismo practicar la cultura de nosotros, no abandonar nuestro camino y nuestra

misión. Nosotros como pueblo indígena no tenemos como decir religión. (Estudiante indígena, entrevista personal, 2024)

Desde esta mirada, la maloca se entiende también como una escuela del ser, donde se aprende a escuchar, a respetar y a orientarse en la vida. Así lo expresa un joven docente del pueblo Murui:

Desde que se habla de la existencia del pueblo Murui, la maloca ha sido el espacio de educación para darle el valor y respeto a todo lo que nosotros tenemos, entendiendo que estamos encima de nuestra madre tierra. Entonces, quiero aprender historias, quiero escuchar consejos, quiero ser una mejor persona, no lo voy a escuchar en otra parte. (Docente indígena, entrevista personal, 2025).

Estas pedagogías no son uniformes; varían según los pueblos, las costumbres y las lenguas que los habitan. El reconocimiento de esa diversidad también forma parte del aprendizaje, como lo recuerda un docente Murui:

hay diferencias entre los pueblos. Por ejemplo, otros pueblos tienen como su costumbre propia el yagé y mambe de tabaco. Y los otros pueblos también manejan su propia lengua, su propia manera y costumbres. Es diferente porque se maneja el mambe y el ambil y su historia y su baile es diferente a los pueblos Coreguajes. Nosotros estamos digamos por clanes, que después la gente que pertenece a las plantas, algunos animales, nombres tradicionales. Nosotros tenemos cuatro dialectos, pero en sí es el mismo pueblo. (Docente indígena, entrevista persona, 2024).

Otra de las pedagogías que se manifiestan en la maloca es la de la medicina tradicional, que enseña a sanar el cuerpo y el espíritu, individual y colectivo:

pues la medicina por lo menos para la comunidad es muy importante porque por el medio de la medicina uno va a concientizando el pueblo, sí me entiende? los niños, los abuelos,

las mujeres cabezas de hogar, y pues la medicina es muy importante también porque por medio de ella uno se da cuenta de cómo se maneja los diferentes pensamientos de cada uno, de orientar, de darle entender uno, a los muchachos...de cómo es que hay que seguir el camino porque uno como por medio de las visiones uno orienta y enseña y cura las enfermedades. (Médico tradicional, entrevista personal, 2024).

El saber curar es también un modo de educar. En palabras del abuelo Murui, el acto de sanar a quien “*anda en necesidad*” no solo restablece la armonía individual, sino que enseña sobre la importancia del respeto y del equilibrio espiritual:

Cuando una X persona está en necesidad...porque esa necesidad no viene así no más, son problemas espirituales. No se pueden corregir a los gritos ni con garrote porque hay que saber entender por qué el niño es muy travieso, por qué roba, por qué es chismoso. Cuando uno ve esa consecuencia en la Ley de nosotros hay que curar. Porque en esa persona entró un espíritu de mal que le hace no respetar. Para eso utilizamos los sitios de mambeo y recoge hierbas aromáticas uno lo conjura, se le hacen soplos en la corona. El espacio de maloca es necesario para formar y reprender. (Abuelo, entrevista personal, 2025)

Otra voz complementa esta idea resaltando la responsabilidad de las nuevas generaciones frente a la continuidad cultural:

la cultura coreguaje primero que todo pues de que hay que mirarla como tal como está, no se ha perdido sino que es momento de que nosotros como jóvenes busquemos la manera o busquemos a los abuelos sabedores que nos transmitan ese conocimiento y la cultura como tal... los bailes, nuestros usos y costumbres para seguir fortaleciendo, seguir creciendo y también preparando cada día más en este proceso. (joven indígena, entrevista personal, 2014)

La transmisión del conocimiento no solo ocurre a través de la palabra, sino también en los hábitos cotidianos y en las prácticas que mantienen viva la cultura. Marleny Piranga lo relata desde su experiencia familiar:

mi hijo está acostumbrado a comer fariña, lo que pasa es que yo preparo comida así porque comida de blanco casi no come. Lo que él más come es así con casabe, la comida que comemos nosotros. Pero si no hay nada pues toca, pero nosotros no dejamos la comida de nosotros, la tenemos todavía, ahí preparamos. (Madre de estudiante indígena, entrevista personal, 2024)

La maloca también es el lugar donde se comparte la comida tradicional como la fariña, casabe, yuca, y también las artesanías hechas con materiales naturales, que también son formas de conocimiento y expresión cultural.

Por su parte, Valderrama destaca la necesidad de que la escuela reconozca este tipo de enseñanza y abra espacios que integren a la comunidad:

cómo se fortalecería esa relación comunidad-escuela haciendo un espacio como la maloca, pues ya se hacen compromiso con los abuelos, con una señora artesana, con miembros de la comunidad para que un día, ya sea un día o el otro, ellos vienen y charlan ya tienen su sitio especial y también para el consejo de los abuelos. (Docente indígena, entrevista persona, 2024)

En conjunto, estas voces muestran que las pedagogías que habitan la maloca hablan de una manera distinta de comprender el aprendizaje. Se enseña escuchando, observando, participando y sintiendo. Además, lo que se enseña está encaminado a fortalecer el ser y la comunidad.

Exploración de Tensiones Entre los Saberes Indígenas y las Prácticas Escolares

Hegemónicas

Aunque hay consensos a la hora de reconocer la I.E.R. Andino como una institución pluricultural, la convivencia entre distintas lenguas, pensamientos y formas de comunicación se convierte en uno de los principales desafíos del proceso educativo, tal como lo relatan docentes y estudiantes en sus experiencias cotidianas dentro de la institución.

Para los estudiantes indígenas, el uso predominante del español en las clases genera barreras en la comprensión de los contenidos y limita la participación activa en las clases y actividades en espacios escolares. Así lo expresa un docente al referirse a las dificultades que encuentra en su práctica pedagógica: “En cuanto al grupo Coreguaje... en cuanto a este grupo étnico, en mi área de Ciencias Naturales encontramos un poco de... lo podríamos llamar así... dificultad, ya que a tema personal no manejo la lengua que habla este pueblo”. (Docente mestizo, entrevista personal, 2024).

Esta situación refleja una tensión constante entre el currículo escolar, centrado en el español como lengua de enseñanza, y las lenguas propias de los pueblos que hacen parte de la comunidad educativa. En los relatos aparece de manera reiterada la percepción de que no existen estrategias pedagógicas que permitan reconocer el bilingüismo ni los saberes asociados a las lenguas propias.

La voz de un estudiante profundiza en este sentir, destacando no solo las dificultades comunicativas, sino también la necesidad de crear espacios de encuentro entre culturas:

Algunos estudiantes indígenas en la institución no pueden entender muy bien el lenguaje y el idioma español, se les dificulta entenderlo y hablarlo; al no entender una palabra en las clases, ahí es donde tienen como un error, una dificultad... que no entienden... ahí es donde se baja más. Aunque tienen una debilidad en esa parte, siempre hace falta que de

pronto aquí en esta institución haya una actividad de integración entre los estudiantes... hacer un compartir de culturas, de lenguaje, una práctica... y de saberes. Hace falta como un espacio para compartir ese arte. (Estudiante indígena, entrevista personal, 2024).

La tensión lingüística no se expresa únicamente en las dificultades de comunicación dentro del aula, sino también en las experiencias de adaptación cultural que relatan los estudiantes indígenas al incorporarse a un modelo educativo centrado en el uso del español y en formas de enseñanza distintas a las de sus comunidades. En sus relatos, el aprendizaje escolar en esta lengua se vive, en algunos casos, como un proceso que los distancia de sus propias maneras de nombrar la vida, de comprender el mundo y de relacionarse con su cultura.

El testimonio de un docente permite reconocer la complejidad de esta situación:

Hay un choque, digamos, con el español, si lo podemos llamar así... ya que ellos, pues, aún tienen su lengua materna, tienen aún su cultura... que uno se da de cuenta que poco a poco se ha ido, se han ido desligando, se ha ido perdiendo por la cuestión del modismo, si lo pudiéramos decir así. Entonces uno como docente, es un caso de mucha dificultad, ya que realmente cruzar esa línea cultural no es fácil. Las creencias que ellos tienen, el idioma que ellos manejan, e incluso a la hora de un compartir es diferente, porque la alimentación es totalmente diferente de la que básicamente manejamos nosotros. Entonces no ha sido fácil, pero es una experiencia muy bonita, ya que de ellos se aprende mucho... en cuanto al respeto por la naturaleza, en cuanto al aprendizaje de la sabiduría que ellos tienen independientemente de la edad, porque ellos son unas personas que han tenido una relación más directa con el campo, con la manigua. (Docente mestizo, entrevista personal, 2024).

En este relato el docente señala que la lengua no es solo un medio de comunicación, sino que hace parte de la cosmovisión de un pueblo. El “choque” con el español se asocia a

diferencias en los saberes, las creencias y las maneras de comprender la vida que están presentes en el día a día de la institución.

Al mismo tiempo, el docente reconoce que este encuentro entre lenguas y culturas, aunque presenta dificultades, abre posibilidades de aprendizaje mutuo y de reconocimiento del conocimiento ancestral de los pueblos indígena. Su testimonio pone de manifiesto la convivencia de múltiples formas de pensar y expresarse dentro de la escuela, y evidencia la importancia de que el proceso educativo no se limite a una sola voz o a una única manera de entender el mundo.

La necesidad de fortalecer la enseñanza desde la lengua materna aparece en las entrevistas como un deseo, una demanda sentida por las familias indígenas. Existe la preocupación por las dificultades que tienen sus hijos cuando el proceso educativo se desarrolla en español, sin considerar que no es hablada ni entendida por sus hijos. Así lo expresa una madre de familia del pueblo Coreguaje:

Mi hijo, el menor de todos, estudia en el Mecaya, él va en tercero grado, ahí va un poquito bien. Y sí estoy contenta porque él está estudiando, porque eso es lo que es más importante. Él habla coreguaje, tiene lengua viva, muy poco entiende español. Lo que más entiende él es la lengua. Para las clases se le ha dificultado un poquito porque no entiende el español. Pero ahí, poco a poco, va aprendiendo. Yo creo que para las comunidades lo que más se necesita y es lo más importante es... yo quisiera que alguien les explicara en la propia lengua para que entiendan. Eso es mejor para ellos porque casi no entienden español. (Madre de estudiante indígena, entrevista personal, 2024).

El relato de esta madre del pueblo Coreguaje pone en evidencia la brecha que se genera cuando la escuela no incorpora la lengua originaria como parte del proceso pedagógico. En este caso, la madre reconoce el valor del estudio que se brinda en la institución, pero también expresa que aprender desde una lengua ajena dificulta la comprensión y el sentido de lo que se enseña.

Esta voz resalta la urgencia de repensar la educación desde una perspectiva intercultural que reconozca la lengua propia como un derecho y como una manera de fortalecer la identidad y la cultura de los niños y niñas indígenas.

En medio del reconocimiento de estas tensiones que surgen entre las lenguas propias y el español, también comienzan a surgir propuestas que buscan formas de equilibrar ambos idiomas dentro de la escuela. Desde las voces docentes y comunitarias se reconoce la importancia de construir una educación verdaderamente bilingüe, que permita el aprendizaje académico, sin dejar de lado las raíces culturales y lenguas de los pueblos indígenas. Un profesor perteneciente al pueblo Murui, propone la creación de espacios escolares donde la lengua y la cultura tengan un lugar central:

Hay estudiantes indígenas, entonces yo miro muy importante que el colegio tenga o cree un sitio especial donde pueda formar una maloquita, un mambeadero, para que ellos se sienten ahí, para una presentación de baile, para hablar de su cultura, su nombre, con los jóvenes. Al dominar mucho su lengua materna y se les dificulta un poco el español, sería factible que en este colegio se tuviera un profesor indígena donde maneje la lengua de ellos para fortalecer más. (Docente indígena, entrevista personal, 2024).

De manera complementaria, durante la entrevista realizada con un líder comunitario, también enfatiza la necesidad de incorporar docentes bilingües y de crear espacios físicos que permitan el diálogo entre culturas:

Pues para mí sería bueno que buscáramos la forma de hacer una maloca en ese espacio, en ese colegio, para que todos podamos estar ahí compartiendo lo que es la medicina, la cultura de nosotros, digamos, si a los muchachos se les dificulta hablar el español, también buscar profesores bilingües que manejen lo que es la parte de la cultura, no solamente tener solo a los colonos, digámoslo así, sino buscar a los profesores bilingües

para que nos enseñen lo que es la parte de cultura, de nuestra forma de hablar, nuestro idioma, mejor dicho. (Joven indígena, entrevista personal, 2024)

Ambos testimonios ponen de manifiesto la necesidad de que la escuela reconozca la lengua como parte fundamental del proceso educativo. La propuesta de contar con maestros indígenas y de habilitar espacios hace referencia a una educación donde las lenguas originarias sean fuente de conocimiento y encuentro con otros saberes y culturas que hay en el territorio.

Se ha evidenciado que el hecho de que exista diversidad cultural en la I.E.R. Andino no siempre se traduce en una educación que reconozca y valore los saberes propios de los pueblos indígenas.

En las entrevistas realizadas, varias personas de la comunidad educativa expresaron inconformidades frente a la manera como la dirección de la I.E.R. Andino aborda el reconocimiento de la identidad indígena. Si bien se reconoce que la institución atiende a una población culturalmente diversa, algunos participantes manifestaron que dicha diversidad no se ve reflejada de manera explícita en el enfoque educativo ni en las orientaciones institucionales.

Según los relatos recogidos durante el trabajo de campo, desde la dirección institucional se plantea que la I.E.R. Andino no tiene un carácter étnico, al considerar que atiende principalmente a población mayoritaria. Bajo esta postura, no se contemplan adaptaciones curriculares o pedagógicas diferenciadas para los estudiantes indígenas, ya que se asume que el acceso a la educación y el trato brindado son los mismos para todos los estudiantes, sin distinción por su origen étnico o social.

Para algunos miembros de la comunidad educativa, esta forma de entender la igualdad limita el reconocimiento de las identidades, lenguas y saberes de los pueblos indígenas presentes

en el territorio. En sus voces, esta situación se traduce en tensiones dentro de la vida escolar y en una relación distante entre la institución educativa y las comunidades indígenas.

Los testimonios de las personas entrevistadas reflejan una sensación compartida de rechazo e indiferencia institucional. Esta falta de reconocimiento genera preocupación entre las familias, que temen que sus hijos, al incorporarse al sistema educativo, pierdan gradualmente su cultura. Así lo expresa uno de los padres entrevistados:

Entender más bien de la cultura Coreguaje yo creo que sería esencial para cualquier docente, para así fomentar, digamos... este tipo de respeto hacia las llamadas culturas. Yo creo que, si se mete o introduce todo el tema de la interculturalidad, yo pienso que se mejoraría la oferta educativa del colegio. Ya que hay ejemplos... en un grupo indígena no envían a estudiar a sus niños tal vez por el miedo de que tal vez van a perder su identidad... Sí, porque básicamente sería perder su identidad. Si yo ya, por ejemplo, se me olvida hablar y tal vez comienzo a aprender más otras palabras y ya no practico mi idioma, dejo de hablar Coreguaje. Entonces el miedo tal vez de un padre sería que a mi hijo tal vez le vaya a dar muy duro ese impacto en el colegio. Entonces, si en esta institución tuviéramos los docentes más empapados en el tema Coreguaje, tal vez en la cultura, tal vez en dominar algunas palabras, yo creo. (Sabedor, entrevista personal, 2024).

A esta preocupación se suma la voz del líder comunitario que ha vivido en carne propia el sentimiento de exclusión dentro del espacio escolar. Su testimonio da cuenta de cómo la escuela, al no permitir la práctica de saberes tradicionales, debilita el vínculo entre los jóvenes, su territorio y su cultura:

Como estudiante que he sido, pues uno se siente rechazado en la parte de que no lo permitan a uno practicar la medicina como tal, como lo han enseñado los abuelos. Se siente una debilidad en esa parte, uno como joven que es seguidor de la medicina o

seguidor de la cultura... o sea, lo afecta, lo debilita, digámoslo así. (Joven indígena, entrevista personal, 2024).

Este relato evidencia que la falta de apertura hacia los conocimientos ancestrales genera distancia entre la escuela y la comunidad, y también impacta en la autoestima de los jóvenes. En este sentido, otro participante enfatiza la necesidad de promover el respeto y el reconocimiento mutuo dentro de la institución: “Yo creo que fortalecería incluso mucho más el respeto entre docente y los diferentes tipos de personitas de este grupo étnico. Entonces yo creo que sí sería fundamental.” (Docente mestizo, entrevista personal, 2024).

Estas voces dan cuenta de la importancia de generar prácticas concretas que integren los saberes tradicionales, las lenguas y las formas propias de aprender. Otro comunero indígena profundiza en la necesidad de reconocer el papel formador de los abuelos y la importancia de garantizar la continuidad de los saberes en las nuevas generaciones.

Su relato revela que la indiferencia institucional no solo desconoce este proceso de aprendizaje que tiene otra cultura, sino que también genera desigualdades entre indígenas y colonos:

Porque de todas maneras un abuelo no va a enseñar todo el tiempo, un abuelo él está de paso. Entonces por aquí es bueno enseñarles a los niños de pequeña edad. Adicional, ellos van compartiendo la medicina lentamente, despacio, porque esto no es de afán, esto es infinito de aprender. Entonces ellos van evolucionando a través del tiempo y así van incluyendo el mensaje a cada uno de los demás compañeros de la comunidad. En el colegio Andino, frente a la inclusión del pueblo Coreguaje, hay mucha indiferencia, como que se desconoce un poco la cultura indígena, como que de pronto el indígena no tiene la misma importancia que de pronto el colono, como que de pronto es una persona muy corta. En eso yo miro mucha indiferencia, debe haber una igualdad. (Médico tradicional, entrevista personal, 2024)

En las voces de la comunidad se reconoce también una apuesta por transformar esa indiferencia en oportunidades de aprendizaje mutuo:

Entonces yo miro mucha indiferencia en eso porque debería haber una igualdad. Porque todos están aprendiendo de lo mismo. Para mí es muy importante que hayan espacios para la enseñanza de la cultura, porque así los mismos muchachos se van preparando en las dos cosas: en comunidad y compartir con los demás occidentales. Eso generaría una fuerza mental para fortalecer. Así mismo para la comunidad y la formación de un buen líder de mañana. Si no se enseña la cultura en el colegio, afecta mucho porque algunos de los estudiantes ya pueden cambiar la mentalidad y ya salen desconociendo hasta a los mismos comuneros de la comunidad y a qué se dedican. (Médico tradicional, entrevista personal, 2024).

Este testimonio revela que la institución debería ser un espacio que fomente el diálogo entre culturas, donde el conocimiento propio y el conocimiento occidental encuentren un equilibrio.

Reflexión Sobre la Importancia de la Maloca Como Espacio Intercultural en Contextos Escolares Diversos

Entre docentes, estudiantes y miembros de la comunidad aparece de manera reiterada una idea compartida: en la escuela hace falta un espacio donde las distintas culturas que habitan el territorio puedan encontrarse, expresarse y reconocerse entre sí. Un docente señala la importancia de crear escenarios que eviten la pérdida de las raíces culturales y que permitan compartir los saberes propios con los demás grupos presentes en la institución:

Claro que haría falta espacios, ya que, pues tenemos un colegio donde encontramos diferentes culturas, con el fin de que las raíces de este grupo indígena, básicamente si lo

generalizamos, no se pierdan. Porque podríamos incluso practicar bailes. Podemos enseñarles a los colonos, a los mestizos, a los afros qué tipo de bailes manejan los Coreguajes, pero baile nativo... Lo que serían historias también sería algo muy bonito. Yo creo que esos espacios serían importantes para fortalecer el respeto entre los diferentes grupos étnicos que hay en el colegio. (Docente mestizo, entrevista personal, 2024).

Esta necesidad también es reconocida por los propios estudiantes indígenas, quienes perciben la ausencia de espacios como una limitación para el fortalecimiento cultural. Uno de los jóvenes entrevistados, afirma:

Siempre sí hacen falta espacios y eso es lo que está... y por ese proceso, y por esa lucha en que estamos ahorita en la institución para lograr ese trabajo para nosotros tener un mejoramiento en el colegio como pueblos indígenas, como estudiantes indígenas. Entonces porque vemos que nos hacen mucha falta, por ejemplo, para que se fortalezca la cultura. (Estudiante indígena, entrevista personal, 2024)

Por su parte, un grupo de estudiantes mestizas retoma la idea de construir lugares comunes donde las culturas puedan encontrarse desde el respeto y la convivencia. En sus palabras:

En esa interculturalidad sí debería haber un lugar, es como una casa o como una maloca, así como nos explicaba usted al rato, para que diferentes tipos de lenguas y culturas las compartamos y que haigan bailes y que haigan comidas porque cada cultura es diferente. (Estudiantes mestizas, entrevista personal, 2024).

La necesidad de integración se convierte en un eje central de las reflexiones comunitarias. Tanto los jóvenes como los sabedores plantean que la escuela podría ser un escenario donde se revitalicen las expresiones artísticas, lingüísticas y espirituales propias. Así lo expresa uno de los participantes:

Sabemos muy bien que hay muchos clanes de indígenas, tanto como colonos. Entonces sería muy bueno un espacio para practicar de diferentes tipos de cultura y de arte. Nosotros estamos perdiendo todo. Tenemos culturas, bailes, comida típica. A veces cuando hacemos baile, hacemos un poquito chistes. Cuando haya baile, nosotros también presentarnos, bailamos, cantamos todo eso que los niños necesiten aprender. Hay que aprender bailar, tiene que aprender cantar, eso es principal para nosotros. (Madre de estudiante indígena, entrevista personal, 2024).

Otro joven resalta el valor de esos espacios no solo para compartir la cultura, sino para fortalecer la autoestima:

Son bastantes alumnos los internados ahí. Por mi parte yo creo que sí podemos compartir y mostrarles de pronto, o enseñarles a ellos nuestra cultura para no abandonarla. Nosotros todo un día que podemos ir a mambear allá, darles consejo a ellos y hacer el bailecito. Es momento de que nosotros como jóvenes busquemos la manera que los abuelos sabedores nos transmitan ese conocimiento y la cultura, colocar los bailes, nuestros usos y costumbres, seguir fortaleciendo, seguir creciendo. Y también preparando cada día más en este proceso, que de pronto aquí en este espacio o en esta institución hay algunos indígenas que de pronto nos da pena, que no sintamos miedos. (Joven indígena, entrevista personal, 2024)

Las estudiantes mestizas retoman la misma preocupación, reconociendo que el no contar con espacios de expresión también afecta a sus compañeros indígenas y limita el aprendizaje mutuo entre culturas:

Sí sería bueno que hubiera lugares especiales. Algo donde ellos se puedan expresar, identificar como lo que ellos son, de que tienen sus diferentes culturas. Debería haber un lugar porque ellos extrañan eso, necesitan eso. Digamos reunirse, compartir, hablar, todo lo que se hace ahí, danzar. Porque es algo de ellos y prácticamente acá está siendo como algo de que no se pueden expresar. (Estudiantes mestizas, entrevista personal, 2024).

En conjunto, estas voces evidencian que la ausencia de espacios interculturales en la institución debilita la transmisión de saberes y no permite que se construya un espacio escolar verdaderamente incluyente.

En esta misma línea, algunos docentes resaltan que la creación de un espacio como la maloca permitiría transformar las relaciones cotidianas dentro de la escuela, favoreciendo el respeto mutuo y el reconocimiento entre los diferentes grupos culturales presentes en la institución. El docente Elkin plantea con claridad esta idea:

yo creo que el espacio de la maloca sería perfecto para no mirar a alguien hacia abajo, que uno no se crea más que el otro, sino para conocernos o conocerse un poco más y así poder respetar las diferentes creencias y las diferentes culturas y poder fortalecerlas incluso para que no se pierdan. Porque la cultura es algo que yo creo no se debe de perder, nuestras raíces no se deben de perder. Entonces estos espacios yo creo que fortalecerían más las raíces que tienen los Coreguajes y poder demostrarlas muy ampliamente frente a las demás personas. Por ejemplo, mostrando que bailan de esta manera, visten de esta manera. Podríamos hacer teatros. Entonces yo creo que eso fortalecería mucho más lo que es el respeto a las diferentes culturas. (Docente mestizo, entrevista personal, 2024).

En esta perspectiva, la maloca se imagina como un lugar donde todos pueden compartir y aprender en condiciones de igualdad. Desde la voz de las estudiantes mestizas, se resalta la necesidad de generar puentes entre lenguas y culturas, reconociendo las dificultades que enfrentan los compañeros indígenas en la comunicación escolar y la falta de espacios donde se valoren su cultura y lengua:

Sería bueno que ellos nos compartieran eso a nosotros para que nosotros los podamos entender a ellos y que ellos nos puedan entender mejor a nosotros. Y pues también sería bueno que hubiera como un tipo de área o clase que nos compartan esa lengua de ellos y

así pues nosotros poderles entender mejor a ellos. Comunicarse con el español a ellos les queda muy difícil y no se pueden expresar en algunas palabras y no pueden entender algunas clases y pues eso es lo que sería bueno hacer en una maloca. Muchas veces a ellos les da como pena hablar, no se sienten cómodos hablando a veces su idioma, muchos de ellos esconden su idioma y no les gusta hablarlo porque sienten pena, porque no compartimos mucho con ellos ni hacemos actividades hacia ellos. Lo bueno sería que ellos nos puedan compartir su cultura, nosotros podamos compartirle la de nosotros pues para que se integren y se sientan más como en casa. (Estudiantes mestizas, entrevista personal, 2024)

Ambos testimonios coinciden en concebir la maloca como un espacio de reciprocidad y aprendizaje mutuo. Desde la mirada docente y estudiantil, se expresa la importancia de una pedagogía del respeto que trasciende la enseñanza formal y propone una convivencia intercultural enfocada en la reconstrucción del tejido comunitario dentro de la escuela.

Análisis e Interpretación de Resultados

El presente capítulo profundiza en la interpretación de los hallazgos a la luz del marco conceptual y teórico, articulando las voces de la comunidad con los aportes de la perspectiva decolonial y la interculturalidad crítica. La organización del análisis responde directamente a los objetivos específicos, permitiendo avanzar desde la comprensión del contexto hasta la reflexión sobre el lugar de la maloca en la transformación educativa.

Caracterización del Contexto Educativo y Cultural de la Institución Educativa Rural Andino

Como se ha evidenciado a lo largo de la investigación, en la I.E.R. Andino confluyen distintas culturas: Coreguaje, Murui, Macaguaje, Nasa, afrodescendientes y campesinos. Sin embargo, esa diversidad se encuentra con un modelo escolar que le da prioridad a una forma de enseñar, de aprender y de conocer. Los contenidos, los métodos y el uso exclusivo del castellano como la lengua de enseñanza provienen de formas y estructuras externas al territorio, diseñadas para contextos muy distintos.

Como señala Aníbal Quijano (2014), la colonialidad del poder no terminó con la colonización formal, sino que continúa organizando las instituciones y reproduciendo jerarquías en la vida cotidiana. En la I.E.R. Andino esto se expresa en la manera en que ciertos saberes son tenidos en cuenta más que otros y precisamente son los saberes que nacen de la palabra de los abuelos, de la experiencia vivida en los territorios, en la selva, los que se están dejando de lado, y están siendo vistos como secundarios o innecesarios.

Esa jerarquía se reproduce casi inconscientemente cuando los niños y niñas del pueblo Coreguaje aprenden que sus conocimientos tradicionales no tienen lugar en la escuela como si no

fueran importantes, o cuando los docentes reconocen que no saben cómo dar sus clases cuando no hablan la lengua indígena y sus estudiantes se les dificulta entender en español.

Lo que ocurre en la I.E.R. Andino se relaciona con lo que Catherine Walsh (2007) describe como la colonialidad educativa: una escuela que solamente tienen en cuenta la cultura occidental y continúa formando en desconexión de la tierra y de la memoria colectiva. De igual manera es importante señalar que esta realidad si despierta preguntas y resistencias, porque es claro que varios docentes y estudiantes reconocen la necesidad de generar espacios para compartir entre culturas y por eso sueñan con construir una maloca dentro del colegio. Como diría Walsh, son grietas donde nuevas cosas pueden surgir en resistencia al orden colonial.

Reconocimiento de las Voces de Sabedores, Docentes, Estudiantes y Miembros de la Comunidad en Torno a los Significados de la Maloca Como Espacio Pedagógico y Cultural

Los significados, símbolos y prácticas que permite la maloca, como la historia del pueblo, los consejos, la danza, la medicina y la espiritualidad, constituyen pedagogías otras, distintas a las lógicas, contenidos y formas de evaluar de la escuela occidental. En este espacio no se enseña por materias, desde la fragmentación del saber, sino desde la integralidad de la vida. Como plantea Walsh, la maloca puede entenderse como un escenario de pensamiento otro, donde el conocimiento no se transmite de manera lineal, sino que se comparte y se vive colectivamente. En ese sentido, estas prácticas abren la posibilidad de activar otros sentidos y modos de relación, donde aprender no se reduce a repetir, sino a sentir, escuchar y participar.

Desde la lectura de Catherine Walsh (2012), la experiencia de tener una maloca en la I.E.R. Andino sería una forma de interculturalidad crítica, que busca transformar las relaciones mismas del saber y del poder. La maloca también puede ser un ejemplo de lo que Mignolo

(2006) denomina la desobediencia epistémica, porque es un acto de resistencia frente al pensamiento colonial. La maloca es el “eje principal” para recordar quiénes son y de dónde vienen.

Exploración de Tensiones Entre los Saberes Indígenas y las Prácticas Escolares

Hegemónicas

Las barreras y tensiones lingüísticas en la I.E.R. Andino no solamente deben ser vistas como obstáculos en la comunicación ya que son un ejemplo de la colonialidad del saber que describe Walter Mignolo (2006).

El idioma español es el oficial en la institución y los estudiantes Coreguaje deben preguntarse todo el tiempo por significados y traducirse constantemente a sí mismos para poder entender y participar. Como dicen algunos docentes, “los muchachos no entienden bien el español”, y a su vez reconocen que ellos “no manejan la lengua Coreguaje”. Ese desencuentro cotidiano refleja que en la institución educativa el idioma oficial es la lengua del Estado.

Teniendo en cuenta la historia vivida por los pueblos de la región, esto muestra claramente que es la lengua del colonizador. Mignolo también plantea que el control del conocimiento comienza con el control del lenguaje. En la I.E.R. Andino se ve un ejemplo de ello, porque quienes no dominan el español no se pueden expresar, y con sus silencios día tras día se pierde también su historia y su cosmovisión.

Como lo dice Walsh (2007), para descolonizar el saber hay que abrirse a otras formas de nombrar y entender el mundo. En este sentido, los testimonios de los docentes muestran conciencia de esa necesidad. El profe Elkin, por ejemplo, reconoce que incluir la lengua

Coreguaje permitiría “fortalecer el respeto entre los diferentes grupos étnicos” y enriquecer la enseñanza.

La colonialidad del ser, como la plantea Catherine Walsh (2005), actúa cuando una sociedad niega la humanidad de los otros, despojándolos de su historia, su espiritualidad y su manera de existir en el mundo. Ejemplos de este tipo de colonialidad se ven cuando hay algunos estudiantes que deben silenciar su cultura o cuando les da vergüenza ser parte de un pueblo originario.

En las voces escuchadas durante las entrevistas se evidencia ese dolor y preocupación, de “si no se enseña la cultura, se pierde todo”, cuando el médico tradicional Ramón advierte que los estudiantes pueden “cambiar la mentalidad y salir desconociendo ya hasta los mismos comuneros”. Estas palabras no solo hablan del riesgo de extinción que tienen algunos pueblos, sino que los niños/as indígenas y jóvenes tengan casi que decidir si quieren ser estudiantes o integrantes de su propio pueblo.

Como señala Aníbal Quijano (2014), la colonialidad del poder se sostiene en la idea que hace que los dominados nieguen su propia historia y aspiren a parecerse al otro. También está la palabra del joven indígena estudiante que dice sentirse “rechazado” en la I.E.R. Andino por no poder “practicar la medicina como lo enseñaron los abuelos”. Esto significa que en el espacio escolar no se reconoce el conocimiento ancestral. La indiferencia institucional muestra que el indígena parece tener menos importancia que el colono.

También es importante ver las resistencias en este sentido cuando se expresa el deseo profundo de escuchar a los abuelos y mantener viva la cultura, de enseñar la lengua, de seguir practicando la medicina propia, de seguir cocinando las comidas propias.

Estas resistencias y deseos expresados por estudiantes, docentes y miembros de la comunidad no surgen en el vacío, sino que se enfrentan a un marco institucional que orienta y regula la vida escolar. En este sentido, resulta necesario analizar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la I.E.R. Andino, ya que en él se establecen las bases filosóficas, pedagógicas y normativas que inciden directamente en la forma como se reconocen —o se limitan— los saberes, lenguas y prácticas culturales presentes en el territorio.

A continuación, se presentan algunas de las partes del P.E.I. que evidentemente reflejan esta situación:

En la Filosofía aparece que la institución aspira a formar “un joven enmarcado en un contexto cristiano”. Como base filosófica entra en tensión con la valoración y respeto por las cosmovisiones y espiritualidades propias de los pueblos. En la Visión se expresa que la educación que brinda la institución busca que “los educandos accedan a los niveles universales de la ciencia, la tecnología y la cultura”, priorizando un canon de conocimiento occidental y global por encima de los saberes locales y tradicionales que se relacionan directamente con el contexto en el que se vive.

Cuando se habla de los Fines de la Educación, se plantea que se busca brindar una formación para “facilitar la participación en las decisiones que afectan la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación”. Se menciona la formación en el respeto a la "cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios". Aunque se incluye el estudio de la “diversidad étnica y cultural del país” y el “fomento por el respeto de la diversidad cultural de los grupos étnicos” (que es un requisito legal), la priorización en la formación para la cultura nacional tiende a relegar la cultura local de los pueblos indígenas a un rol secundario o

folclórico, lo cual puede derivar en procesos de homogeneización cultural dentro del espacio escolar.

Cuando se habla de Modelo educativo, queda claro que el P.E.I. tiene “énfasis en actividades agropecuarias”. Si bien la formación agropecuaria es relevante para una comunidad rural, si no se integra con las prácticas ancestrales y el manejo tradicional del territorio amazónico, se convierte en la imposición de un modelo productivo sobre las formas de vida y subsistencia propias de las comunidades indígenas, promoviendo una visión de "progreso" definida externamente.

Cuando se habla del perfil laboral, se plantea que busca “desarrollar competencias laborales generales” que permitan que los estudiantes “se desenvuelvan eficientemente en cualquier contexto”, desconociendo la vida comunitaria y sus dinámicas de trabajo.

También se menciona que se debe dar "vía libre en la escuela para vitalizar la acción comunicativa a través de la lectura y la escritura". Además, uno de los objetivos de la educación básica primaria es desarrollar las habilidades comunicativas en "lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos". Aunque se menciona la lengua materna, el enfoque central en la "lectura y escritura" generalmente implica la priorización del castellano como lengua de poder y conocimiento. Un enfoque verdaderamente intercultural requeriría que las lenguas indígenas se conviertan en el medio de enseñanza y que los procesos pedagógicos (como las guías de aprendizaje) se diseñen a partir de la epistemología de dichas lenguas y culturas.

El manual de convivencia por su parte revela la imposición de un conjunto de normas morales y comportamentales que son estrictas, disciplinarias y de clara matriz occidental y

cristiana, las cuales pueden, desde una perspectiva intercultural, descalificar las prácticas culturales y espirituales indígenas:

Se tipifica como una Situación Tipo III (presunto delito) la realización de "prácticas espiritistas, brujería, hechicería, satanismo o inducir a éstos". Las prácticas espirituales o de medicina tradicional indígena (que podrían ser consideradas "hechicería" o "espiritistas" bajo una perspectiva externa y cristiana) son catalogadas como faltas graves que conllevan a la cancelación de la matrícula o expulsión de la institución. Esto fuerza la invisibilización o el abandono de la espiritualidad cultural indígena dentro del espacio escolar.

Con respecto al uso de uniforme y la apariencia, se establecen códigos muy específicos como que los hombres deben tener un "corte moderado" y no usar aretes, y las niñas deben llevar la jardinera "sobre la rodilla" y el cabello recogido con "bambas o hebillas de acorde al uniforme sin exageraciones". Estas normas responden a un canon estético y moral hegemónico que niega la posibilidad de que los estudiantes indígenas expresen su cultura a través de la vestimenta, accesorios o peinados que puedan ser tradicionales de su etnia.

Reflexión Sobre la Importancia de la Maloca Como Espacio Intercultural en Contextos Escolares Diversos.

La propuesta de la maloca es una forma de recuperación cultural, pero es más que eso porque puede ser entendida como una posibilidad para transformar las relaciones de poder dentro de la escuela.

En las voces escuchadas, es evidente el deseo y necesidad de un encuentro entre culturas donde haya respeto y reconocimiento mutuo. Como expresa el docente Elkin, la maloca sería un espacio "perfecto para no mirar a alguien hacia abajo", sino para "conocernos" y "fortalecer el

respeto”. Las estudiantes mestizas reconocen también que si los compañeros indígenas tuvieran su propio espacio, se sentirían “más libres” y dejarían de ser “tímidos”.

La maloca permitiría el diálogo entre los conocimientos ancestrales y los conocimientos escolares. Elkin afirma que conocer la cultura Coreguaje sería importante en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Como sostiene Mignolo (2006), es el conocimiento que nace de la experiencia territorial y la memoria colectiva el que permite contrarrestar y desobedecer la idea de que existe un saber único, universal que todos debemos aprender.

Asimismo se pudo ver que la maloca también es un espacio de construcción colectiva de conocimientos porque pueden compartir sus saberes los abuelos, artesanas, líderes, docentes y otros compañeros sin considerar que un saber es más importante que otro y que mostraría que hay diferentes formas de comprender el mundo. En el fondo, construir la maloca no es solo una reforma del escenario, sino la propuesta de cambio de sentido para aprender del otro sin perder lo propio.

Por todo lo anteriormente mencionado, la maloca puede ser entendida como una posibilidad y práctica decolonial concreta. Desde este enfoque todo lo que allí sucedería habla de educarse desde la autonomía cultural y se tendrían en cuenta otros contenidos y formas diferentes a las del currículo oficial.

Cuando el estudiante indígena dice en su entrevista que se siente rechazado por no poder practicar la medicina tradicional en la institución educativa, muestra que hay una lucha por el derecho a enseñar y aprender desde la propia cosmovisión.

En ese sentido, la propuesta de la maloca hace parte de esta lucha histórica por la autonomía educativa, en relación con el camino recorrido por otros pueblos indígenas en Colombia. Esta lucha ya está teniendo sus frutos como lo muestra el reconocimiento del Sistema

Educativo Indígena Propio (SEIP). Tal como lo plantea Catherine Walsh (2012), las pedagogías decoloniales brotan de los actos de resistencia cotidiana, donde las comunidades no esperan el cambio “desde arriba”.

El reconocimiento de las propias limitaciones, como lo hace el profe Elkin cuando señala no manejar la lengua Coreguaje y pide herramientas para conocer la cultura, muestra que se debe ampliar la formación docente hacia el bilingüismo y pedagogías interculturales que respeten los saberes ancestrales.

Construir la maloca no sería añadir un nuevo espacio a la I.E.R. Andino, sino soñar las dinámicas escolares desde el territorio junto con las comunidades.

Conclusiones y Recomendaciones

La investigación permitió reconocer que, aunque la I.E.R. Andino se encuentra en un territorio amazónico muy diverso, su dinámica escolar se orienta desde los lineamientos formales de la educación rural y atiende a una población mayoritaria, sin adscribirse a un modelo etnoeducativo ni de educación propia. No obstante, en su cotidianidad escolar se reproducen lógicas ajenas a la vida cultural de los estudiantes indígenas que hacen parte de la comunidad educativa, situación que genera procesos de desarraigo cultural y debilitamiento del sentido educativo.

Descolonizar la educación es un ejercicio cotidiano que implica abrir la escuela al territorio y reconocer la palabra de los sabedores y otras personas de la comunidad, tal como se evidenció a lo largo de esta investigación.

El uso exclusivo del español dificulta la comprensión de los contenidos y genera separación afectiva y cultural. Incorporar las lenguas maternas de los pueblos indígenas en la cotidianidad de la I.E.R. Andino permitiría fortalecer la autoestima, el respeto mutuo y el valor de los diferentes aprendizajes, reconociendo que cada palabra en otro idioma contiene una manera de ver y relacionarse con el mundo.

Incorporar las lenguas maternas, especialmente la Coreguaje, en los procesos escolares es una condición necesaria para generar espacios de aprendizaje interculturales, especialmente en contextos educativos rurales que atienden población indígena diversa, aun cuando no se adscriban formalmente a un modelo etnoeducativo. La figura del docente bilingüe es clave para construir puentes entre los saberes ancestrales y los conocimientos escolares.

En coherencia con lo anterior, la comunidad considera fundamental la formación y vinculación de docentes bilingües, conocedores de la cultura y la lengua Coreguaje que sean

capaces de vincular los saberes ancestrales con los contenidos escolares. Su papel es clave para romper con la imposición del español y con el monocultivo mental que aún predomina en la escuela.

Soñar y construir una maloca dentro de la I.E.R. Andino aparece en las voces comunitarias como la posibilidad de aprender de otra manera y desde la convivencia. Aprender también es reconocer otros saberes de distintos pueblos y compartir la palabra, el alimento, el trabajo y el consejo.

La maloca no debe entenderse únicamente como una construcción física dentro del espacio escolar, sino como un espacio pedagógico integral donde se aprende a convivir, a escuchar y a compartir. La maloca encarna una pedagogía viva, donde el aprendizaje no se separa de la vida cotidiana.

Su potencial para transformar la experiencia educativa radica en acercarse al territorio y devolverle a la enseñanza su dimensión comunitaria y espiritual, hoy desdeñada por la lógica escolar occidental. La maloca con sus formas y pedagogías nos enseña a compartir la palabra, el alimento y recibir consejo. Se trata de pedagogías más centradas en el territorio que en el individuo, más cercanas a la reciprocidad y replanteando la lógica de competencia individual de la escuela moderna occidental impuesta.

Para que la maloca resista a los procesos de colonización escolar, debe adaptarse a los tiempos actuales sin perder su esencia. Es necesario repensar las normas rígidas que limitan la participación de las mujeres o los jóvenes, e incorporar herramientas que renueven el interés, como la enseñanza de lenguas, nuevas danzas o el uso de tecnologías con sentido cultural.

Es necesario reconocer que existe una particularidad en el contexto del bajo Putumayo: a diferencia de otros territorios amazónicos donde se han implementado malocas como parte de

políticas públicas o proyectos turísticos, aquí la maloca sigue teniendo sentido propio. El hecho de que no sea una zona con alta demanda turística permite que la maloca se siga concibiendo como un espacio de vida y no como un escenario para mostrar la cultura a los turistas.

En Puerto Leguizamó todavía se mantiene la fuerza y la legitimidad de entender la maloca no como un salón comunal, no como una decoración, sino como un lugar que reúne a varias generaciones. Sin embargo, la maloca por sí sola no resulta de ninguna utilidad si no existe un compromiso por parte de los mayores para enseñarles otras cosas a los niños y niñas.

No se puede pensar que la maloca se sostiene por sí misma; las nuevas generaciones deben encontrar motivaciones reales para estar allí y un acompañamiento que tenga sentido para la comunidad. Para que la maloca de verdad le pueda hacer peso a la colonización escolar, el espacio debe adaptarse, y las mismas comunidades no deben tener miedo de flexibilizar algunas normas muy rígidas que rigen el comportamiento tradicional dentro de ella, por ejemplo, la distribución estricta del espacio o las actividades según el género.

Se recomienda que la I.E.R. Andino promueva la construcción y el uso de la maloca como parte del proceso educativo, vinculando las actividades escolares con los saberes propios. Este reconocimiento implica también que los mayores y sabedores participen orientando y garantizando que el aprendizaje esté conectado con la vida comunitaria.

Se recomienda impulsar procesos de formación que permitan a los maestros acercarse a la lengua Coreguaje y a otras lenguas, así como a otras prácticas culturales de los pueblos. La incorporación de docentes indígenas y la formación de docentes bilingües contribuiría a reducir la distancia cultural y a valorar el conocimiento ancestral como parte del currículo. No se trata solo de traducir a otro idioma los contenidos que ya están, sino de poder mediar entre mundos de conocimiento distintos, promoviendo un aprendizaje que respete todas las culturas.

Debe estrecharse la relación entre la I.E.R. y la comunidad. Se recomienda crear espacios donde los abuelos, líderes y médicos tradicionales compartan sus conocimientos sobre la medicina, el territorio, las historias y las danzas. Donde las mujeres compartan sus saberes gastronómicos y de otro tipo. De igual manera, se deben promover encuentros donde los estudiantes y docentes puedan compartir aprendizajes escolares con la comunidad, fortaleciendo la reciprocidad y el respeto mutuo.

Es importante que la comunidad y la escuela reflexionen conjuntamente sobre el papel de la maloca, evitando que se convierta en un simple símbolo vacío o en una “decoración” sin vida. Para ello, se recomienda fomentar espacios de diálogo intergeneracional donde se reafirmen los valores y normas de la cultura propia, pero también se reconozca la necesidad de adaptarlas a los cambios de la actualidad. Innovaciones como el uso de tecnologías, el desarrollo de actividades de enseñanza de lenguas indígenas o la realización de talleres artísticos y culturales pueden mantenerla como un espacio vivo.

En conclusión y tal como se ha venido describiendo, la I.E.R. Andino enfrenta varios retos educativos relacionados con la atención a la diversidad cultural presente en su comunidad. Si bien se trata de una institución de educación rural que atiende a población mayoritaria y no se reconoce como etnoeducativa ni implementa un modelo de educación propia, ello no la exime de su responsabilidad constitucional de reconocer, proteger y fortalecer la diversidad étnica, lingüística y cultural de los estudiantes indígenas que hacen parte de la comunidad educativa. En este sentido, persisten dificultades asociadas a la ausencia de una política institucional clara en materia intercultural, la escasa formación docente en pedagogías interculturales, la carencia de material didáctico contextualizado, la limitada participación de las autoridades tradicionales y la falta de estrategias que articulen escuela y territorio.

Es importante resaltar el impacto positivo que traería la inclusión y la construcción de una maloca o casa de pensamiento en la institución. En primer lugar, desde una perspectiva política, permitir que ingrese la edificación de una maloca a la institución, significa que el monopolio eurocéntrico del conocimiento impartido en la escuela empieza a resquebrajarse, se da paso al reconocimiento de otros conocimientos válidos y existentes y que se han construido por medio de la oralidad al interior de las malocas por generaciones.

En segundo lugar, porque un espacio como la maloca necesariamente requiere de uso y manejo tradicional, lo que obliga o permite la participación directa de las comunidades coreguaje y sus autoridades tradicionales, legitimando la participación de los abuelos y sabedores en la escuela.

En tercer lugar, para hablar y recrear el conocimiento cultural coreguaje, es necesario contar con los elementos culturales que lo permitan y todo nace a partir de allí, del dialogo en la maloca que permite organizar el trabajo, como la siembra de la chagra escolar, la construcción de un cabildo estudiantil, la preparación de bailes, la enseñanza de la historia, los cantos y oraciones, la investigación biológica y cultural, entre otras actividades.

La maloca tiene en su esencia un espíritu educativo, nació tradicionalmente como espacio de formación y por tanto adquiere una pedagogía propia en su interior, que es la oralidad, es decir la palabra como el recurso pedagógico más importante para la formación del ser. Es a través de la palabra donde se permite compartir los consejos para la vida, consejos que no se dan en las aulas convencionales, sino que están en la memoria de los abuelos para ser compartidos a los jóvenes. Estos consejos solo fluyen en la maloca, porque allí confluyen una variedad de condiciones y elementos que inspiran espiritualmente el dialogo. De este modo, su mera

presencia, inspira respeto, silencio, escucha, palabra y consejo. Su esencia es educar el ser, muy diferente y distante a la concepción de la educación occidental.

En un contexto como el Mecaya, lograr que este elemento ingrese en la escuela, no solo permitiría un ejemplo práctico de una educación intercultural, sino que representa un camino para la pervivencia física y cultural del pueblo coreguaje. No se trata de una construcción bonita o folclórica, se trata de una apuesta política y espiritual que reivindica la cultura y el conocimiento ancestral al interior de la escuela occidental.

En suma, incorporar la maloca en la institución educativa es una decisión pedagógica, política y espiritual que reivindica el conocimiento ancestral en la vida escolar.

Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Municipal de Puerto Leguízamo. (2024). *Plan de desarrollo municipal 2024–2027*.
Secretaría de Planeación Municipal
- Amado, F. P. B., & Ocaña, A. O. (2024). El Aprendizaje en las aulas flexibles como forma de pervivencia de la lengua y la Cultura en el territorio Wiwa, Una mirada de los docentes Wiwa. En: *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(3), 601-632.
- Asdrúbal Ávila, S. & Ayala, Y.A. (2017) Ala Kusreik Ya- Misak Universidad: Construyendo educación propia. En: *Revista Jangwa Pana*. Universidad del Magdalena - Santa Marta, Colombia Vol. 16, núm. 1, enero-junio, 2017, pp. 54-66
- Batz, G. (2021). La Universidad Ixil y la Descolonización del Conocimiento. En: *Maya America: Journal of Essays, Commentary, and Analysis*. Vol. 3, Artículo 9.
- Borda, Fals. (1978). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: Por la praxis. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.
- Botero Marulanda, D., Ayarbe, H. M., Silva Zafirekudo, F., & Dokoe Gimaido, G. (Eds.). (2022). *La yuca me enseñó a bailar*. Fondo Editorial ICANH.
<https://doi.org/10.22380/9786287512337>
- Caicedo, S. L., & Espinel, O. (2018). Educación indígena Kamëntzá. Crianza, pensamiento, escucha. En: *Praxis & Saber*, 9(20), 15–40.
- Cárdenas, D. (2015). Surcando el horror de la violencia colonial: Educación propia e intercultural del pueblo Kichwa de la Amazonía Colombiana – Un instrumento de resistencia cultural y territorial para la defensa y la liberación de la selva. Universidad Pedagógica Nacional.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1998). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado (J. Gimeno Sacristán, Trad.). Martínez Roca.
- Casement, R. (1912). Citado por: Taussig Michael. Chamanismo, colonialismo y el hombre salvaje. Un estudio sobre el terror y la curación. Universidad del Cauca: 2012, p. 51.
- Castro-Gómez, Santiago. (2005). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Centro Editorial Javeriano. Césaire, A. (2006). Carta a Maurice Thorez. En Discurso sobre el colonialismo (pp. 79–82). Ediciones Akal.
- Corte Constitucional de Colombia. (2009). Auto 004 de 2009. Magistrado Ponente. Manuel José Cepeda Espinosa. (Referencia: Protección de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado).
- Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia - 1991 (2a edición). Legis.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (PEBI-CRIC). (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Bogotá, Colombia: Fuego Azul.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (PEBI-CRIC). (2025a, julio). Espacios de la Educación Propia: lugares sagrados para la vida y el aprendizaje. <https://pebi.cric-colombia.org/siep/centro-de-ayuda/articulos/espacios-de-la-educacion-propia-lugares-sagrados-para-la-vida-y-el-aprendizaje>
- Consejo Regional Indígena del Cauca (PEBI-CRIC). (2025b, julio). *Educación Propia: más allá de la escuela, un camino de vida*. <https://pebi.cric-colombia.org/siep/centro-de-ayuda/articulos/educacion-propia-mas-alla-de-la-escuela-un-camino-de-vida>
- Cuevas Marín, P. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh (Ed.),

Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I, pp. 69-103). Ediciones Abya-Yala

Decreto 0481. (2025, 30 de abril). Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia como política pública de Estado. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-424294_recurso_4.pdf

Echeverri, J. Á. (2008). ¿De chagrera a secretaria? Balance de algunas acciones en etnoeducación en el Amazonas colombiano. *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala, 135-166.

FANON, Frantz (2003). citado por OLIVEIRA, L. y FERRAO, V. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. Publicado en: *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ed, por WALSH, Catherine. Tomo I. Quito: Abyayala, 2013,

Ferrão, M. (2009). Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes (re)existir y (re)vivir*. (Tomo I). Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63–77). Siglo del Hombre Editores.

Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.

- Guzmán, L. A., & Muñoz, D. F. (2020). Tejiendo interculturalidad en una escuela para todos. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- IWGIA. (2025). El Mundo Indígena 2025: Capítulo Colombia. Disponible en: <https://iwgia.org/es/recursos/mundo-indigena.html>
- Knoblauch, H. (2005). La etnografía focalizada. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 44.
- Landaburu, J., y Echeverri, J. A. (1995) “Los Nonuya del Putumayo y su lengua: Huellas de su historia, circunstancias de un resurgir”. En: *Recuperación de lenguas nativas como búsqueda de identidad étnica, Lenguas Aborígenes de Colombia*. Memorias 3. pp.39-74.
- Ley 115 de 1994, Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.127. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Maldonado, C. (2011). Educación intercultural: Una reflexión desde la perspectiva de la interculturalidad crítica. *Cuadernos Interculturales*, (9), 45-60.
- Medina, L. F. (2011). *Interculturalidad y educación. Perspectivas teóricas y prácticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1), 47-60.
- Mestre Martínez, R. G. (2023). De la noticia a la representación social, incidencia en el ambiente educativo de la Escuela Solarte Obando.

- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial -decolonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia. El signo.
- Mignolo, W. D. (2008). La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243–281.
- Mongua, C. (2020). Estudios históricos y antropológicos del Putumayo (1874–1933): extracción de quina y gomas en el piedemonte del Caquetá-Putumayo. [Manuscrito citado en Rincón Flórez, 2021].
- Naciones Unidas, Asamblea general (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.
- Núñez, J. M. J., & Salinas, S. C. (2025). El Porvenir, escuela de educación decolonizante en el Pueblo Amuzgo de Xochistlahuaca, Guerrero, México. En: *South Florida Journal of Development*. 6(3), e5097-e5097.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2014). Convenio 169 de la OIT. En J. Aylwin & L. Tamburini (Eds.), *Convenio 169 de la OIT: Los desafíos de su implementación en América Latina a 25 años de su aprobación* (pp. 8–183). IWGIA. (Obra original publicada en 1989).
- Ortiz Coronel, D. (2022). Educación indígena del pueblo Mbya Guaraní: Perspectivas y desafíos desde la mirada descolonizadora. *Revista Letra Magna*, 18(29), 61–71.
- Pachón Soto, D. (2008). Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. En: *Ciencia política*, 3(5). 8-33.

Pedagogía de la Madre Tierra (2017). video de YouTube, publicado por Quince- Universidad de Costa Rica, el 20 de febrero de 2017,

<https://www.youtube.com/watch?v=UAuVDcjUIWM&t=203s>

Parques Nacionales Naturales de Colombia. (2003). *Plan de manejo del Parque Nacional Natural La Paya*. Autor.

Planeación Nacional de Colombia. (2010, 13 de agosto). Caracterizaciones Pueblos Indígenas en Riesgo. Dirección de Poblaciones, Ministerio de Cultura.

Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (S.E.I.P). (2013). Bogotá, Colombia.

Proceso de liberación de la Madre Tierra y Semillero Educativo Kiwe Uma. (2024). Kwe'sx kiwe U'mate nesya sxawëduçthäw. Liberación de la pedagogía. Editorial Punto de Liberación.

Puentes, J. A. A., & Soto, Z. F. (2018). La educación intercultural como experiencia en la descolonización de los saberes. En: *Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*.

Quijano, Aníbal. (1992). "Colonialidad y modernidad/racionalidad". En Heraclio Bonilla (comp.). *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93–126). Siglo del Hombre Editores.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Ediciones Desde Abajo.

Ramírez, M. C. (2001). Entre el Estado y la guerrilla: identidad y ciudadanía en el movimiento

- de los campesinos cocaleros del Putumayo. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Colciencias.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rincón Flórez, J. (2021). “Las mujeres como las aguas, cuando se unen, crecen”: Luchas por la paz andinoamazónica en el posacuerdo y el liderazgo ambiental de las Guardianas del Agua del Putumayo (2016–2022).
- Rojas Martínez, A. A. (2005). Presentación del libro *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC*, En: *Revista Colombiana De Educación*, (48) pp. 199-203. Universidad Pedagógica Nacional.
<https://doi.org/10.17227/01203916.7724>
- Romero López, A., & Muñoz, A. P. (2019). *Caracterización Pueblo Indígena Coreguaje*. Procuraduría General de la Nación y Red Colombia Verde.
- Rosas, J. I. (2021). Entre la interculturalidad funcional y crítica: Análisis desde un centro educativo de nivel superior. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 6(13).
- Senado de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*
- Tiria Forero, Bonilla Castillo & Bonilla Castillo (2018). Transformación de las coberturas vegetales y uso del suelo en la llanura amazónica colombiana: el caso de Puerto Leguízamo, Putumayo (Colombia). En: *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 27(2), 286-300.
- Tobar, G. M. E. (2020). El sistema educativo indígena propio–SEIP, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia. *REIB: Revista Electrónica*

Iberoamericana, 14(2), 139-165.

Torres, C. A. (2012). Educación intercultural en Colombia: entre la discursividad y la acción.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6(2).

Uribe, G. (1992). Veníamos con una manotada de ambiciones. *Presencia*.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*.

Walsh, C. (2012). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. *Abya Yala*.

Zamora González, J. (2018). Escenarios de identidad cultural en la educación propia en la

Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, comunidad el Salado resguardo

indígena Nuestra Señora de la Candelaria de la Montaña de Riosucio Caldas (Tesis de

maestría). Universidad de Caldas.

Zuluaga Giraldo, J.I. & Largo Taborda, W.A. (2020). Educación propia como rescate de la

autonomía e identidad cultural. En: *Praxis*, 16(2), 179-186

Apéndices

Apéndice A

Carta de intención



Corregimiento ~~Macaya~~, Puerto Leguizamo - Putumayo

13 de marzo de 2024

Señor:

Bernabé Murillo Gómez

Rector Institución Educativa Rural Andino

Asunto: Solicitud de aval institucional para el desarrollo de actividades de investigación

Cordial saludo.

Reciba un cordial y respetuoso saludo. Por medio de la presente me permito solicitar formalmente su aval y autorización para el desarrollo de las actividades investigativas que se llevarán a cabo en el marco del proyecto de trabajo de grado que adelanto como estudiante de la Maestría en Educación Intercultural de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), titulado *“Soñando una maloca en la escuela: voces comunitarias y sentidos pedagógicos en la Institución Educativa Rural Andino Corregimiento de ~~Macaya~~ - Municipio de Puerto ~~Leguizamo~~, Putumayo”*


Esta investigación tiene como propósito analizar el papel de la maloca como espacio educativo ancestral y su potencial para fortalecer los procesos de educación intercultural dentro de la Institución Educativa. La investigación no interferirá con el normal desarrollo de las actividades académicas y, por el contrario, busca aportar elementos de reflexión pedagógica que contribuyan al fortalecimiento del proyecto educativo institucional y a la construcción colectiva de prácticas interculturales contextualizadas.

Con el fin de brindar mayor claridad sobre el desarrollo de la investigación, se anexan a la presente el cronograma de actividades y la matriz de análisis, donde se especifican los objetivos, categorías, dimensiones e instrumentos previstos para el estudio.

Agradezco de antemano su atención y quedo atento a cualquier observación o indicación adicional que considere pertinente.

Atentamente,

Diego Alejandro Cárdenas Ospina
 Docente – Investigador
 Estudiante Maestría en Educación Intercultural
 Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD


Matriz de análisis

Objetivo específico	Conceptos clave	Categorías	Dimensiones	Instrumentos
Caracterizar el contexto educativo y cultural de la I.E.R. Andino, reconociendo los desafíos que enfrentan los niños y niñas indígenas.	Contexto educativo, identidad cultural, escuela rural	Contexto escolar; Identidad étnica	Reconocer dinámicas escolares y tensiones culturales	Revisión documental (PEI); Observación; Entrevistas
Reconocer las voces de sabedores, docentes, estudiantes y comunidad sobre la maloca como espacio pedagógico y cultural.	Maloca, oralidad, saber ancestral	Voces comunitarias; Significados culturales	Identificar sentidos y usos de la maloca	Entrevistas; Conversatorios; Registro de campo
Explorar las tensiones entre saberes indígenas y prácticas escolares hegemónicas sobre el lugar de la maloca.	Saberes indígenas, hegemonía escolar, interculturalidad	Tensiones educativas; Prácticas escolares	Visibilizar conflictos y posibilidades de diálogo	Entrevistas; Análisis de discurso; Observación
Reflexionar sobre la importancia de la maloca como espacio intercultural en contextos escolares diversos.	Interculturalidad, pedagogía propia, territorio	Espacio pedagógico; Educación intercultural	Valorar la maloca como alternativa educativa	Sistematización; Reflexión analítica

Cronograma de actividades

Actividad	Descripción breve	Fecha
Socialización del proyecto	Presentación de la investigación a docentes y comunidad educativa de la I.E.R. Andino	Febrero de 2024
Caracterización del contexto	Observación del contexto educativo y cultural; revisión de documentos institucionales	Marzo – abril de 2024
Entrevistas a docentes	Realización de entrevistas semiestructuradas a docentes de la institución	Mayo de 2024
Entrevistas a estudiantes	Entrevistas a estudiantes indígenas y mestizos	Junio de 2024
Entrevistas a sabedores y comunidad	Diálogos con abuelos, líderes y miembros de la comunidad	Julio de 2024
Socialización de hallazgos	Devolución de resultados preliminares a la comunidad educativa	Octubre de 2024

Apéndice B

Validación de instrumentos

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

10 de abril de 2024

Asunto: Validación de instrumentos de investigación

A quien corresponda.

Por medio de la presente, certifico haber revisado y validado los instrumentos de investigación diseñados para el estudio titulado **"SOÑANDO UNA MALOCA EN LA ESCUELA: VOCES COMUNITARIAS Y SENTIDOS PEDAGÓGICOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL ANDINO, CORREGIMIENTO DE MECAYA – MUNICIPIO DE PUERTO LEGUÍZAMO, PUTUMAYO"**. Realizado por **Diego Alejandro Cardenas Ospina**, estudiante de la Maestría en Educación Intercultural de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

La revisión se realizó sobre los instrumentos de entrevista semiestructurada y diario de campo, verificando su coherencia con los objetivos específicos del estudio, el enfoque metodológico cualitativo, el diseño de investigación y la población participante. Se constató que los ítems y preguntas formuladas permiten recoger información pertinente y suficiente sobre las categorías de análisis propuestas, así como sobre las tensiones entre saberes indígenas y prácticas escolares, y los significados pedagógicos y culturales de la maloca. De igual manera, el diario de campo presenta criterios de observación claros que favorecen el registro sistemático y reflexivo del contexto educativo y comunitario.

En términos generales, considero que los instrumentos miden de manera adecuada las categorías definidas en la investigación, son técnicamente pertinentes y se avala su aplicación en el trabajo de campo, recomendando su uso flexible, contextualizado y éticamente responsable.

Se firma para constancia.

Atentamente,



Mag. Jorge Iván Ocampo G.

Magíster en Ciencias de la Educación

Ivanokampo@gmail.com

322 7869108

Apéndice C

Consentimiento informado



Consentimiento informado

Lugar y fecha:

Estimado/a:

Reciba un cordial saludo.

Mi nombre es Diego Alejandro Cárdenas Ospina y actualmente me encuentro desarrollando la investigación titulada “Soñar la maloca en la escuela: voces comunitarias y sentidos pedagógicos en la I.E.R. Andino”, como parte de mi proceso académico. El propósito de este estudio es comprender las miradas que estudiantes, sabedores, docentes y demás miembros de la comunidad tienen sobre la escuela, el territorio y los saberes propios, de manera respetuosa y en diálogo con sus experiencias.

Por medio de esta carta, deseo invitarle a participar de manera voluntaria en una conversación etnográfica. Esta conversación busca escuchar sus ideas, recuerdos, opiniones y sentires, sin imponer respuestas ni juicios. La entrevista tendrá un carácter abierto y dialogado según lo que usted desee compartir.

Quisiera informarle que:

- Su participación es completamente voluntaria.
- Puede decidir no participar o retirarse en cualquier momento, sin ninguna consecuencia.
- La información que usted comparta será tratada con estricta confidencialidad.
- No se publicarán su nombre, datos personales, imágenes, grabaciones ni ningún elemento que permita identificarle.
- Las conversaciones serán registradas solo si usted lo autoriza.
- Las grabaciones, en caso de permitirse, serán utilizadas únicamente para asegurar la fidelidad del análisis y no se compartirán con terceros.
- Las transcripciones completas no serán publicadas, en cumplimiento del consentimiento informado y las pautas éticas de la investigación. Únicamente se incluirán en el informe final fragmentos anonimizados o descripciones generales.
- La información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos.

Si está de acuerdo con participar, le agradezco indicar su consentimiento a continuación:

Yo, _____, manifiesto que he sido informado/a de manera clara sobre el propósito de esta investigación, la naturaleza de mi participación y las condiciones de confidencialidad. Comprendo que puedo retirarme cuando lo desee y que los datos que comparta serán usados solo con fines académicos.

- Autorizo la grabación de la conversación.
 No autorizo la grabación de la conversación.

Firma del participante: _____

|

Apéndice D

Guía diario de campo



INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN INFORMACIÓN

Investigación

“Soñando una maloca en la escuela: voces comunitarias y sentidos pedagógicos en la
Institución Educativa Rural Andino”

DIARIO DE CAMPO

Datos generales

Fecha	
Lugar / Espacio observado	
Actividad desarrollada	
Tipo de actividad	
Participantes	
Rol del investigador	

Descripción de la situación observada

(Hechos relevantes, interacciones, desarrollo de la actividad)

Observaciones relacionadas con los saberes culturales y la interculturalidad

(Lengua, prácticas culturales, participación comunitaria, tensiones o encuentros culturales)

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL



Universidad Nacional
Abierta y a Distancia



Relación con los objetivos de la investigación

Objetivo(s) relacionado(s):

Justificación:

Interpretación inicial

Preguntas emergentes

(sentimientos, inquietudes, aprendizajes y preguntas)

Apéndice E

Guía entrevista etnográfica semiestructurada dirigida a la comunidad

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL



INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN INFORMACIÓN

Investigación

“Soñando una maloca en la escuela: voces comunitarias y sentidos pedagógicos en la Institución Educativa Rural Andino”

Tratamientos de datos: La información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos, garantizando la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA #1

Dirigida a integrantes de la comunidad indígena ~~coregaje~~ (sabedores, autoridades, médicos tradicionales, líderes y padres de familia)

Objetivo: comprender los significados culturales, educativos y espirituales que la comunidad indígena atribuye a la maloca, así como sus percepciones sobre la relación entre escuela, lengua, saberes ancestrales y pervivencia cultural en el territorio.

Presentación del participante

1. ¿Podría contarnos su nombre, pueblo indígena, comunidad a la que pertenece y el rol que cumple dentro de la comunidad?
2. ¿Qué significa para usted ese rol dentro de la vida comunitaria y cultural?

Cultura, saberes ancestrales y pervivencia

3. ¿Cuáles considera que son las prácticas culturales más importantes para su pueblo? (Ej. bailes, yagé, mambe, tabaco, ambil, cantos).
4. ¿De qué manera se viven hoy esas prácticas en la comunidad (lengua, alimentación, medicina, espiritualidad, vestimenta)?
5. ¿Cómo se transmitían tradicionalmente estos conocimientos y cómo se transmiten ahora a los niños y jóvenes?
6. ¿Qué lugar ocupa la lengua materna en la vida del pueblo y en la formación de los jóvenes?

7. Desde su experiencia, ¿siente que la cultura y los saberes del pueblo se están fortaleciendo o debilitando? ¿Por qué?

Educación, escuela y tensiones culturales

8. ¿Cómo percibe usted la relación entre el colegio Andino y la cultura indígena en el territorio?
9. ¿Qué cambios ha notado en los niños y jóvenes indígenas cuando ingresan al colegio?
10. ¿Qué dificultades enfrentan los estudiantes indígenas dentro de la escuela, especialmente en relación con la lengua y la cultura?
11. ¿Qué consecuencias tiene para la comunidad que la cultura y la medicina tradicional no se enseñen o se reconozcan en el colegio?

La maloca como espacio educativo y cultural

12. ¿Qué significa la maloca para su pueblo, más allá de ser una construcción física?
13. ¿Por qué considera que la maloca es un espacio de enseñanza y formación?
14. ¿Qué saberes, prácticas o enseñanzas podrían compartirse en una maloca dentro del colegio?
15. ¿Qué opina usted de la propuesta de hacer una maloca en el colegio?
16. ¿Cómo podrían participar los abuelos, sabedores y autoridades tradicionales en este proceso?

V. Reflexión final y proyección

16. ¿Qué se necesitaría para fortalecer el diálogo entre la escuela y la comunidad?
17. ¿Qué mensaje le daría a los docentes y directivos sobre la educación intercultural?
18. ¿Qué consejo le daría a los jóvenes indígenas para que fortalezcan su identidad cultural?

Cierre: Agradecimiento y reconocimiento de la palabra compartida.

Apéndice F

Guía entrevista etnográfica semiestructurada dirigida a docentes

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL



INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN INFORMACIÓN

Investigación

“Soñando una maloca en la escuela: voces comunitarias y sentidos pedagógicos en la Institución Educativa Rural Andino”

Tratamientos de datos: La información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos, garantizando la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA #2

Dirigida a docentes de la I.E.R ANDINO

Objetivo: Analizar las percepciones de los docentes sobre las tensiones entre las prácticas escolares y los saberes indígenas, así como las posibilidades pedagógicas de la maloca como espacio intercultural dentro de la institución educativa.

Presentación

1. Nombre, área que orienta, grupo étnico al que pertenece, lugar de origen y tiempo de trabajo en la I.E.R. Andino.
2. Cuéntenos de su trayectoria como docente ¿Ha tenido experiencia en otros contextos interculturales o rurales?
3. ¿De qué manera cree que su historia personal, su origen cultural o su formación influyen en la forma como se relaciona con los estudiantes indígenas?

Diversidad cultural y práctica pedagógica

4. ¿Cómo describiría la diversidad cultural presente en la institución?
5. ¿De qué manera esta diversidad se refleja —o no— en su práctica pedagógica?
6. ¿Qué dificultades encuentra al trabajar con estudiantes indígenas, especialmente en lo lingüístico y cultural?
7. ¿Ha desarrollado estrategias pedagógicas para abordar la diferencia idiomática y cultural? Cuéntenos su experiencia

Lengua, saberes y tensiones escolares

8. ¿Qué papel juega el español en la enseñanza y qué implicaciones tiene para los estudiantes indígenas?
9. ¿Considera que los saberes ancestrales tienen lugar en la escuela? ¿Por qué?
10. ¿Cree que algunos conocimientos ancestrales son vistos como “menos importantes” que los contenidos escolares? ¿Cómo se expresa eso en la práctica?
11. ¿En qué momentos siente que el currículo escolar entra en contradicción con las formas de aprender y enseñar de las comunidades indígenas?
12. ¿Ha observado situaciones de silencio, exclusión o desmotivación en estudiantes indígenas?

La maloca como propuesta pedagógica

13. ¿Conoce usted que es una maloca y cuál es la función social, política, cultural y espiritual para las comunidades indígenas?
14. ¿Qué significado tiene para usted la idea de construir una maloca en la institución?
15. ¿Cómo podría aportar este espacio a la convivencia y al aprendizaje intercultural?
16. ¿Qué áreas, temas o procesos pedagógicos considera que se podrían fortalecerse desde la maloca?
17. ¿Qué resistencias cree que podrían surgir frente a la incorporación de la maloca como espacio educativo y cómo podrían afrontarse?

Reflexión y formación docente

18. ¿Considera que su formación profesional lo preparó para trabajar en contextos culturalmente diversos como el de la I.E.R. Andino? ¿Por qué?
19. ¿Qué tipo de acompañamiento o formación considera necesaria para fortalecer una educación intercultural real en la institución?
20. ¿Qué riesgos existen si la escuela continúa desconectada de los saberes y prácticas culturales del territorio?
21. Desde su experiencia, ¿qué cambios concretos podrían iniciarse a corto plazo para avanzar hacia una educación intercultural más justa?

Apéndice G

Guía entrevista etnográfica semiestructurada dirigida estudiantes



INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN INFORMACIÓN

Investigación



Lengua, comunicación y participación

6. ¿Qué tan fácil o difícil te parece comunicarte y participar en clase cuando todo se trabaja en español?
7. ¿Has visto compañeros o compañeras que se queden callados o participen poco por dificultad con el idioma? ¿Cómo crees que se sienten?
8. ¿Crees que hablar una lengua indígena en el colegio es motivo de orgullo, de pena o de indiferencia? ¿Por qué piensas eso?

Identidad, cultura y emociones

9. ¿Consideras que en el colegio hay espacios donde los estudiantes puedan expresar su cultura, su lengua o sus costumbres?
10. ¿Has sentido alguna vez que tu cultura, o la de tus compañeros, no es valorada en el colegio? ¿En qué situaciones?
11. ¿Crees que algunos estudiantes esconden su cultura o su lengua para evitar burlas, señalamientos o incomodidades? ¿Por qué?

Saberes, prácticas y escuela

12. ¿Qué cosas importantes de la cultura indígena o del territorio crees que no se enseñan en el colegio y deberían enseñarse?
13. ¿Te gustaría aprender en el colegio sobre bailes, historias, medicina tradicional, lengua o costumbres del territorio? ¿Por qué?
14. ¿Sientes que lo que se aprende en el colegio tiene relación con la vida, la comunidad y el territorio donde vives?

La maloca como espacio educativo

15. ¿Qué piensas de la idea de tener una maloca dentro del colegio?
16. ¿Qué cosas crees que se podrían aprender o hacer en una maloca que no se aprenden en un salón de clase?

17. ¿Crees que un espacio como la maloca ayudaría a que los estudiantes se sientan más libres, seguros y orgullosos de su cultura? ¿Por qué?

Convivencia, respeto e interculturalidad

18. ¿Crees que un espacio como la maloca podría ayudar a mejorar el respeto y la convivencia entre estudiantes de diferentes culturas?
19. ¿Qué cambios te gustaría que hubiera en el colegio para que todos los estudiantes se sientan incluidos y respetados?
20. Si pudieras darle un mensaje al colegio sobre cómo debería ser una educación que respete todas las culturas, ¿qué dirías?

Cierre: Agradecimiento y reconocimiento de la palabra compartida.