

**Implicaciones educativas del desarraigo familiar y cultural en jóvenes indígenas de  
internados escolares del Vaupés**

Laura Cristina Gonzalez Lopez

Asesor

Daniel Olivera

Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD

Escuela Ciencias de la Educación- ECEDU

Especialización Educación, Cultura y Política

2025

## Resumen

La presente monografía analiza las implicaciones educativas, emocionales y culturales del desarraigo familiar y cultural en jóvenes indígenas del departamento del Vaupés que cursan su formación en internados escolares. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo de tipo documental, inscrito en el paradigma sociocrítico, lo que permite una comprensión crítica de los modelos educativos implementados en contextos indígenas. A partir del análisis de fuentes normativas, académicas, etnoeducativas y comunitarias, se evidencia que, aunque los internados escolares han ampliado la cobertura educativa en territorios de alta dispersión geográfica, también han generado procesos de ruptura con la familia, el territorio, la lengua materna y los saberes tradicionales, afectando la identidad cultural y el bienestar emocional de los estudiantes. Asimismo, se identifican limitaciones en la implementación de las políticas de etnoeducación e interculturalidad, lo que plantea la necesidad de reconfigurar el modelo de internado desde una perspectiva intercultural que fortalezca el diálogo de saberes y la articulación entre escuela, familia y territorio.

***Palabras clave:*** desarraigo, educación, interculturalidad, indígenas, internado.

## Tabla de contenido

Introducción .....	6
Definición del problema .....	8
Planteamiento del problema.....	8
Formulación de la pregunta problema .....	11
Justificación .....	12
Objetivos.....	15
Objetivo General.....	15
Objetivos específicos .....	15
Marco Referencial.....	16
Antecedentes .....	16
Marco teórico .....	18
Marco legal .....	30
Aspectos Metodológicos.....	34
Discusión.....	37
Estrategias pedagógicas que tejen bienestar en internados indígenas .....	39
Formación docente intercultural .....	39
Historia oral y memoria comunitaria .....	40
Cosmovisión y espiritualidad.....	42

Lengua materna y multilingüismo .....	44
Alimentación y prácticas tradicionales .....	46
Participación familiar y comunitaria.....	48
Conclusiones.....	51
Referencias.....	52

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b>	<i>Estrategias pedagógicas que tejen bienestar en internados indígenas.....</i>	<b>39</b>
----------------	---	-----------

## Introducción

En lo profundo de la selva del Vaupés, donde el río y la palabra tejida en lengua ancestral forman parte de la vida cotidiana, muchos niños, niñas y jóvenes indígenas se ven obligados a dejar atrás sus comunidades para continuar sus estudios en los internados escolares. Esta decisión, tomada en la mayoría de los casos por necesidad más que por elección, conlleva mucho más que un simple traslado físico, significa alejarse del entorno familiar, del territorio, y de aquellas prácticas culturales y espirituales que configuran su identidad. Si bien estos espacios educativos permiten el acceso a la escolarización, también generan rupturas emocionales y culturales que a menudo no son visibilizadas. En esta transición, el internado puede convertirse en un espacio que desdibuja los vínculos comunitarios, afectando de manera silenciosa la identidad de los jóvenes indígenas (Rappaport, 2005).

Ahora bien, una de las consecuencias más profundas de este modelo educativo es el desarraigo familiar y cultural que experimentan quienes permanecen durante largos periodos en estos establecimientos. Desde edades tempranas, deben separarse del acompañamiento afectivo de sus familias, de sus costumbres cotidianas y del saber ancestral que se transmite en la convivencia comunitaria. Esta distancia no solo implica una pérdida emocional, sino también una desconexión progresiva con la lengua materna, los roles comunitarios y el sentido de pertenencia al territorio. En este proceso, se corre el riesgo de fragmentar las raíces que sostienen su identidad colectiva.

Además de lo anterior, el internado como institución tiende a imponer una estructura homogénea que redefine las relaciones sociales, la percepción de sí mismos y el sentido de pertenencia de los jóvenes indígenas. La transición de una vida comunitaria libre a un entorno institucional suele implicar normas rígidas, horarios estrictos y escasa posibilidad de expresión

cultural. A esto se suma la limitada presencia de adultos capaces de ofrecer contención emocional, lo cual puede provocar sentimientos de tristeza, aislamiento y desorientación. Todo ello repercute directamente en el bienestar integral del estudiante y en su proceso de aprendizaje (Domínguez Alonso, 2009).

Por esta razón, la presente monografía tiene como propósito analizar el impacto que genera el desarraigo familiar y cultural en el bienestar emocional de jóvenes indígenas que residen en internados escolares del Vaupés. A partir de un enfoque educativo con perspectiva intercultural, se busca comprender cómo las condiciones estructurales de estos espacios afectan las dimensiones emocionales de los estudiantes, así como los retos que esto representa para una educación que aspire a ser incluyente, pertinente y respetuosa de la diversidad cultural. El análisis se fundamenta en la observación contextual, la revisión documental y la interpretación de relatos situados, con la intención de aportar elementos que fortalezcan la práctica pedagógica en territorios con presencia indígena, reconociendo el valor del arraigo, la identidad y el cuidado emocional como pilares esenciales de cualquier proceso educativo

## Definición del problema

### Planteamiento del problema

La educación indígena en Colombia ha estado históricamente atravesada por procesos de imposición cultural y homogeneización pedagógica que, lejos de responder a las particularidades de los pueblos originarios, han contribuido a la ruptura de sus estructuras sociales, lingüísticas y espirituales. En regiones como el departamento del Vaupés, habitadas por pueblos indígenas como los cubeos, tucanos, desanos, piratapuyos, tuyucas y yurutís, entre otros, el acceso a la educación formal ha estado históricamente condicionado por factores geográficos, culturales y estructurales. La dispersión de las comunidades, la falta de infraestructura escolar en los territorios indígenas y la centralización de la oferta educativa en las cabeceras municipales han dado lugar a la implementación de internados escolares como principal alternativa de escolarización. Estos espacios institucionales alojan durante la mayor parte del año escolar a niños, niñas y jóvenes indígenas que deben alejarse de sus familias, territorios y lenguas maternas para continuar con sus estudios.

El Ministerio de Educación Nacional (2013) reconoce que, en zonas como la Amazonía y la Orinoquía, la modalidad de internado es una estrategia ampliamente utilizada para garantizar la cobertura educativa. Sin embargo, también señala que este modelo implica desafíos significativos, ya que puede generar procesos de desarraigo cultural, pérdida del vínculo comunitario y tensiones entre los saberes tradicionales y los contenidos escolares. En este sentido, es fundamental repensar el papel de los internados en clave intercultural y pedagógica, considerando no solo la garantía del acceso, sino también la calidad de la experiencia educativa y el bienestar emocional de los estudiantes indígenas.

Estos internados, aunque permiten el acceso a la escolarización, implican para los estudiantes una separación temprana de sus familias, territorios y prácticas culturales cotidianas. Esta separación da lugar a lo que se conoce como desarraigo familiar y cultural, una experiencia que puede afectar de manera significativa el bienestar emocional de los jóvenes, generando sentimientos de tristeza, desconexión identitaria, inseguridad afectiva y, en muchos casos, un debilitamiento del sentido de pertenencia a su comunidad.

Durante gran parte del siglo pasado, el modelo educativo aplicado a las comunidades indígenas estuvo regido por una lógica de asimilación cultural. La Ley 89 de 1890 delegó en la Iglesia Católica la educación de los pueblos indígenas, con el objetivo de “civilizar” a los llamados “salvajes” (República de Colombia, 1890, Art. 1), generando así una ruptura con las formas tradicionales de enseñanza. Bajo esta orientación, se impuso el uso exclusivo del castellano, se prohibieron o minimizaron las lenguas indígenas, y se instauró una estructura pedagógica que ignoraba la cosmovisión y los saberes propios.

En respuesta a esta situación, se gestaron luchas sociales por el reconocimiento del derecho a una educación propia. Uno de los primeros avances normativos fue el Decreto 088 de 1976, que por primera vez introdujo el término etnoeducación en la legislación colombiana. Este decreto reconoció el derecho de las comunidades indígenas a recibir una educación acorde con sus características culturales, sociales, lingüísticas y económicas, promoviendo la participación activa de las comunidades en la definición de sus procesos formativos (Decreto 088 de 1976, Art. 1 y 2).

Posteriormente, el Decreto 1142 de 1978 reforzó esta perspectiva al señalar que la educación indígena debía estar articulada al proceso productivo, a la vida cultural y a la estructura social de cada comunidad. Años después, la Ley General de Educación (Ley 115 de

1994) y el Decreto 804 de 1995 consolidaron la figura de la etnoeducación como una modalidad educativa especial, reconociendo el derecho de los pueblos indígenas a diseñar sus propios currículos, seleccionar sus docentes y enseñar en su lengua materna.

A pesar de algunos avances normativos y de cobertura, en el departamento del Vaupés los internados escolares continúan operando bajo modelos institucionales que, en muchos casos, no logran responder de manera pertinente a las realidades culturales, afectivas y territoriales de los estudiantes indígenas. Estas instituciones suelen reproducir estructuras monolingües, con planes educativos estandarizados y escasa integración de los saberes y lenguas originarias, lo que genera un desajuste entre la escuela y la vida comunitaria de los jóvenes. Los internados en contextos como el Vaupés se convierten en espacios de desplazamiento lingüístico y cultural, donde se privilegia el español como única lengua legítima del saber escolar, ignorando el carácter multilingüe y multicultural de los estudiantes. Esta dinámica contribuye a procesos de injusticia epistémica y emocional, en los que los jóvenes enfrentan la invisibilización de sus conocimientos, afectos y formas de vida. (Palacio-Hernández & Bolaños, 2024)

Además, la rigidez de las normas disciplinarias, la homogeneidad de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y la limitada participación de las comunidades en la construcción de los contenidos curriculares, dificultan la configuración de una experiencia educativa significativa y culturalmente relevante. Los internados, lejos de constituirse en espacios de contención emocional y fortalecimiento identitario, muchas veces se transforman en escenarios de ruptura, silenciamiento y adaptación forzada. En este contexto, urge revisar el papel de estas instituciones no solo como estructuras logísticas de alojamiento, sino como espacios educativos con profundas implicaciones pedagógicas, políticas y culturales,

especialmente en territorios donde la escuela se convierte en el principal mediador entre los jóvenes indígenas y el mundo externo a sus comunidades.

Esta situación plantea preguntas urgentes: ¿Cómo impacta el desarraigo familiar y cultural en el bienestar emocional de los jóvenes indígenas que habitan en internados escolares del Vaupés? ¿Qué papel juegan las condiciones institucionales, pedagógicas y culturales de estos internados en la construcción de la identidad, la autoestima y el equilibrio emocional de los estudiantes?

Abordar este problema desde una mirada educativa e intercultural permite reconocer la necesidad de fortalecer los internados como espacios que no solo brinden acceso a la educación formal, sino que también protejan los vínculos afectivos, reconozcan la diversidad cultural y promuevan el arraigo como parte esencial del desarrollo integral de los jóvenes indígenas del Vaupés.

### **Formulación de la pregunta problema**

¿De qué manera las dinámicas educativas propias del modelo de internado contribuyen al desarraigo familiar y cultural, y cómo afectan el bienestar emocional e identitario de los jóvenes indígenas que cursan su formación escolar en el departamento del Vaupés?

## Justificación

En los pueblos indígenas del Vaupés, la educación no se limita al aula ni al contenido escrito. Se construye en la palabra compartida, la vida cotidiana, el ejemplo de los mayores y el vínculo permanente con el entorno. Para estas comunidades, aprender es también interpretar el ritmo del río, reconocer el ciclo de las plantas, memorizar los cantos ceremoniales y seguir las normas invisibles que regulan la vida colectiva. Esta forma de entender la educación, profundamente relacional y holística, ha sido documentada por diversos autores, entre ellos Grinberg (2018), y refleja una cosmovisión que trasciende las estructuras escolares tradicionales.

Sin embargo, cuando los jóvenes indígenas deben dejar sus territorios para continuar sus estudios en internados, esta experiencia educativa se transforma y aunque los internados han sido fundamentales para garantizar el acceso a la educación en contextos de difícil cobertura, su modelo de funcionamiento ha traído consigo impactos significativos a nivel emocional y cultural. Horarios rígidos, distanciamiento prolongado de la familia, normas poco flexibles y la falta de referentes culturales pueden generar en los estudiantes sentimientos de tristeza, soledad, pérdida de identidad y desconexión con sus raíces (UNICEF, 2021).

Este desafío nos obliga a mirar más allá del acceso educativo. Si bien es importante que los jóvenes indígenas tengan la posibilidad de completar su educación media, también es indispensable que este proceso respete sus formas de vida, su cultura y su bienestar emocional. La educación no puede desligarse del sentido de pertenencia ni de la dignidad cultural de quien aprende. En este sentido, el derecho a la educación debe ir de la mano del derecho a una formación pertinente y arraigada en la cultura del estudiante.

Colombia ha reconocido esta necesidad a través de la figura de la etnoeducación, establecida desde el Decreto 088 de 1976 y desarrollada en normas como el Decreto 804 de 1995 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Estos marcos normativos promueven una educación ajustada a las realidades lingüísticas, sociales y culturales de los pueblos indígenas, basada en el respeto por su autonomía. Sin embargo, en la práctica, aún persisten grandes retos. En el departamento del Vaupés, por ejemplo, existen 119 sedes educativas, de las cuales 18 funcionan como internados; la mayoría de ellos en zonas rurales y apenas tres en áreas urbanas (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Para muchos jóvenes, esta modalidad es la única vía posible para estudiar, debido a la dispersión geográfica y la falta de infraestructura en sus comunidades.

Diversos actores han advertido sobre las consecuencias que esto puede generar si no se toman medidas pedagógicas adecuadas. La Subcomisión Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas (CONTCEPI, 2013) ha señalado que cuando la escuela no reconoce la cultura de los pueblos originarios, puede convertirse en una experiencia dolorosa que interrumpe los procesos de identidad y debilita los vínculos comunitarios. En este contexto, el internado deja de ser solo un espacio educativo y se convierte en un entorno que transforma la relación del joven con su cuerpo, su cultura, sus emociones y su sentido de pertenencia. Como expresa Sosa (2009), en escenarios interculturales no se trata de integrar a una minoría que debe adaptarse, sino de reconocer al otro como portador de saberes legítimos que merecen ser escuchados e incorporados con equidad.

En este contexto, la presente monografía surge como una oportunidad para comprender de manera más profunda cómo las condiciones de los internados influyen en la dimensión emocional de los jóvenes indígenas del Vaupés, especialmente en relación con el desarraigo

familiar y cultural. La intención no es únicamente describir una problemática, sino aportar elementos que ayuden a pensar la escuela como un espacio que puede sanar, acompañar y fortalecer identidades, en lugar de debilitarlas. Desde un enfoque pedagógico intercultural, este trabajo busca aportar a la construcción de estrategias educativas más sensibles a las realidades locales, que integren la cultura, la lengua y el territorio como parte viva del proceso de aprendizaje. Asimismo, pretende sumar al fortalecimiento de la etnoeducación en el departamento, promoviendo prácticas escolares más humanas, coherentes con las formas de vida de los pueblos indígenas y comprometidas con su dignidad cultural.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Analizar cómo las dinámicas educativas del modelo de internado inciden en el desarraigo familiar y cultural y afectan el bienestar emocional de los jóvenes indígenas que cursan su formación escolar en internados del departamento del Vaupés.

### **Objetivos específicos**

Analizar los elementos del entorno escolar que generan desarraigo familiar y cultural en los jóvenes indígenas residentes en internados.

Examinar el impacto del desarraigo en el bienestar emocional de los estudiantes, con énfasis en sus vínculos afectivos, identidad cultural y sentido de pertenencia.

Identificar elementos pedagógicos y culturales que podrían integrarse en los internados escolares para fortalecer el arraigo, la identidad y el bienestar emocional de los estudiantes indígenas.

## Marco Referencial

### Antecedentes

En diversos contextos latinoamericanos, los internados escolares han sido una estrategia para garantizar el acceso a la educación en territorios rurales e indígenas. Sin embargo, múltiples investigaciones han advertido que estos espacios pueden generar consecuencias afectivas, sociales y culturales que impactan negativamente a los estudiantes, especialmente cuando no incorporan los referentes identitarios de las comunidades a las que pertenecen.

Uno de los aportes significativos en esta línea es el trabajo de Domínguez Alonso (2009), quien investigó la experiencia de jóvenes que pasaron gran parte de su infancia en internados residenciales en España. Su investigación cualitativa reveló que la separación prolongada del entorno familiar y la imposición de normas institucionales rígidas afectan el desarrollo emocional, la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Los participantes del estudio describen sentimientos de vacío, desconexión afectiva y dificultad para establecer vínculos duraderos tras su paso por los internados. Aunque el contexto no es indígena, sus hallazgos permiten comprender los efectos psicosociales que también pueden estar presentes en internados rurales de América Latina cuando no se consideran las condiciones emocionales y culturales de los estudiantes.

Desde una perspectiva latinoamericana e indígena, la investigación de Rodríguez y Herrera (2018) en comunidades amazónicas de Colombia identificó tensiones entre los modelos pedagógicos institucionales y los saberes comunitarios. A través de entrevistas con estudiantes, docentes y mayores sabedores, los autores evidencian que los internados tienden a priorizar contenidos estandarizados, el uso del castellano como única lengua y la imposición de rutinas

escolares desconectadas del ciclo natural y cultural de las comunidades. Estas prácticas generan en los jóvenes un progresivo alejamiento de su identidad, dificultades para integrarse en la lógica escolar y sentimientos de pérdida cultural.

De igual forma, el estudio de Castillo y Gutiérrez (2020) hace una revisión crítica de los internados escolares en contextos indígenas del sur de Colombia, alertando sobre la reproducción de dinámicas educativas coloniales. Los autores sostienen que, aunque algunos internados se han transformado en espacios que buscan incluir prácticas culturales propias, la mayoría siguen operando con estructuras verticales, escasa presencia de personal indígena y sin una verdadera participación de las comunidades en el diseño curricular. Esto, a su vez, impacta el bienestar emocional de los estudiantes, quienes se enfrentan a un entorno que no reconoce ni valida su cosmovisión.

A nivel regional, la UNESCO (2021) ha llamado la atención sobre la necesidad de garantizar que las escuelas indígenas, incluidos los internados, ofrezcan una educación contextualizada, intercultural y emocionalmente segura. Según este organismo, cuando la educación no responde a las particularidades culturales de los pueblos originarios, se corre el riesgo de que los jóvenes vivan la escuela como un proceso de desarraigo, exclusión y silenciamiento. La UNESCO enfatiza que la escuela no puede ser ajena al territorio, la familia ni a las formas propias de aprender y habitar el mundo.

Aunque no se refiere específicamente a Colombia, el trabajo de Green (2011) con el pueblo Gunadule en el Chocó ofrece importantes reflexiones. En su investigación doctoral, el autor documentó cómo el alejamiento del territorio y de los mayores sabedores afecta la continuidad del aprendizaje ancestral y la salud espiritual de los jóvenes indígenas. La pedagogía del abuelo, como él la denomina, es una forma de enseñanza en la que la palabra, el ejemplo y el

contacto con la naturaleza son ejes fundamentales. Cuando los jóvenes ingresan a internados donde estos elementos están ausentes, se interrumpe su proceso de formación integral y se profundiza el riesgo de pérdida cultural.

Finalmente, un aporte relevante es el de Japón y Labanda (2013), quienes estudiaron la experiencia educativa de la comunidad Saraguro en Bolivia, resaltando el valor pedagógico de los mayores como transmisores de saberes y orientadores del “buen vivir”. Su investigación mostró que los jóvenes no solo reconocen a los abuelos como guías, sino que valoran su conocimiento como un recurso para la vida. El internado, cuando no integra estos referentes comunitarios, impide que los estudiantes vivan una educación arraigada a su cultura y emocionalmente significativa.

En conjunto, estos antecedentes permiten comprender que el modelo de internado, aunque útil para resolver barreras de acceso educativo en zonas rurales, puede producir efectos contraproducentes si no se implementa desde un enfoque de educación intercultural, con participación activa de las comunidades y con estrategias para preservar los vínculos familiares y culturales. En contextos como el del Vaupés donde gran parte de la población escolar indígena accede a la educación media a través de internados se hace urgente analizar estos efectos desde una mirada pedagógica, emocional y territorialmente situada.

### **Marco teórico**

Esta investigación parte de la necesidad de comprender, desde una perspectiva educativa e intercultural, las experiencias que viven los jóvenes indígenas que cursan su formación en internados escolares del departamento del Vaupés. Estos espacios, diseñados para garantizar el acceso a la educación en territorios de difícil cobertura, también han dado lugar a procesos de

desarraigo familiar y cultural que afectan profundamente el bienestar emocional, la continuidad identitaria y la conexión espiritual de los estudiantes con su origen.

Uno de los elementos fundamentales para abordar esta realidad es el concepto de educación propia, entendida no como una alternativa al sistema escolar, sino como una forma integral de aprendizaje anclada en la cultura, el territorio y las dinámicas comunitarias. Esta educación no depende exclusivamente de aulas, horarios ni planes de estudio escritos, sino que se transmite a través de la convivencia, la observación, la oralidad, el ejemplo y la relación con la naturaleza y los mayores.

En paralelo, la etnoeducación ha sido reconocida por la legislación colombiana como una modalidad diferencial de educación para pueblos indígenas. No obstante, su aplicación en los internados del Vaupés sigue siendo limitada, especialmente cuando los currículos escolares responden a estructuras homogéneas, en idioma castellano, con escasa participación de las comunidades en el diseño pedagógico y sin integrar las realidades culturales de los estudiantes.

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), uno de los movimientos que ha liderado esta propuesta en Colombia, define la educación propia como “el derecho de los pueblos a educarse según sus valores culturales, históricos, sociales, lingüísticos, políticos y espirituales” (CRIC, 2003). Este planteamiento parte de una larga lucha por autonomía y reconocimiento, y busca que la escuela deje de ser una herramienta de aculturación para convertirse en un espacio de fortalecimiento de la identidad.

Según Muñoz (2010), la educación propia implica no solo enseñar desde la cultura, sino formar desde una lógica distinta al pensamiento occidental. Se trata de una educación integral, donde la razón no se separa del sentimiento, ni el conocimiento de la espiritualidad. La

comunidad, el territorio y los ancestros no son contextos de aprendizaje: son el contenido mismo del proceso formativo.

En territorios como el Vaupés, donde los jóvenes indígenas deben trasladarse a internados escolares que operan bajo currículos oficiales, muchas veces en castellano y sin participación comunitaria, esta concepción de educación entra en tensión con la realidad institucional. El internado, al separar físicamente a los estudiantes de su familia y de su contexto cultural, interrumpe los procesos de formación propios, dificultando la transmisión de los valores, las lenguas, las prácticas espirituales y los relatos que sostienen la identidad de cada pueblo.

La ausencia de educación propia en estos espacios no solo implica una pérdida pedagógica, sino también una afectación emocional. Como señala Rappaport (2005), “la escuela, cuando niega la cultura del estudiante, no solo no enseña: también hiera”. El alejamiento prolongado del territorio, la falta de referentes culturales y el predominio de una lógica externa pueden generar en los jóvenes una sensación de vacío, desorientación y desarraigo que impacta directamente en su bienestar emocional.

La interculturalidad, como principio pedagógico, permite pensar la educación como un espacio de encuentro entre culturas, donde los saberes occidentales e indígenas dialogan en condiciones de igualdad. No obstante, cuando los internados no generan estos espacios de reconocimiento mutuo, se corre el riesgo de reproducir prácticas que silencian, sustituyen o minimizan la visión del mundo que los estudiantes traen consigo desde sus comunidades.

En el contexto de los pueblos indígenas de Colombia, hablar de interculturalidad implica mucho más que reconocer la existencia de distintas culturas. Supone abrir un camino pedagógico y político que permita el encuentro respetuoso entre saberes, la transformación de relaciones

históricamente desiguales y la construcción de escenarios educativos donde lo propio tenga voz, valor y presencia real en la escuela.

A diferencia del multiculturalismo, que suele entenderse como la simple coexistencia de culturas en un mismo espacio sin necesariamente cuestionar las relaciones de poder ni transformar las estructuras sociales, la interculturalidad propone una interacción activa, crítica y equitativa entre pueblos con trayectorias históricas distintas. Este enfoque busca no solo reconocer la diversidad, sino generar diálogo y transformaciones recíprocas, promoviendo la justicia social y el reconocimiento epistémico.

Como lo plantea Catherine Walsh (2009), el multiculturalismo ha sido, en muchos contextos, una estrategia de inclusión limitada, que permite el reconocimiento superficial de las diferencias culturales sin alterar los marcos coloniales del saber y del poder. En cambio, la interculturalidad crítica apunta a construir relaciones horizontales entre culturas, donde el conocimiento, la espiritualidad y las formas de vida de los pueblos indígenas no sean vistos como folclor o saberes menores, sino como fundamentos válidos para pensar y transformar la educación.

En el ámbito educativo, esto implica revisar qué conocimientos se enseñan, quién los decide, cómo se transmite el saber y desde qué lenguas y cosmovisiones se construyen los procesos formativos.

Para Walsh (2009), uno de los referentes clave en América Latina, la interculturalidad no puede entenderse únicamente como una estrategia pedagógica, sino como un proyecto crítico de país que cuestione el racismo estructural, la invisibilización histórica y las formas de dominación cultural que han atravesado la educación. En su enfoque, existe una “interculturalidad

funcional”, promovida desde el Estado para integrar sin transformar, y una “interculturalidad crítica”, que exige un diálogo real entre conocimientos, epistemologías y modos de vida.

Desde esta mirada, la interculturalidad no puede ser aplicada de forma superficial en los internados escolares del Vaupés, donde los estudiantes indígenas son separados durante meses de sus familias, sometidos a rutinas impersonales y escolarizados bajo un currículo general que rara vez refleja sus realidades. En estos espacios, el diálogo de saberes es escaso, y la participación activa de las comunidades indígenas en la toma de decisiones educativas es limitada o inexistente.

Como señala Bolaños (2016), en contextos escolares donde se ignoran las lenguas nativas, se minimiza la espiritualidad indígena o se obliga al estudiante a adaptarse al pensamiento occidental, lo que ocurre no es un proceso de formación, sino de desarraigo. El internado, lejos de convertirse en un espacio de encuentro intercultural, se transforma en un lugar de silenciamiento, donde la identidad se vuelve algo que debe esconderse o abandonar para lograr “encajar” en el sistema educativo.

Frente a esta realidad, la interculturalidad debe ser entendida como una apuesta por la justicia cultural y la sanación histórica. Para ello, se requiere que las escuelas, especialmente los internados, integren los saberes comunitarios, legitimen otras formas de enseñar y aprender, fortalezcan el uso de la lengua materna y vinculen activamente a los mayores, líderes y familias en el proceso pedagógico. La interculturalidad no se reduce a contenidos temáticos, sino que debe vivirse como una práctica cotidiana que transforme la manera de habitar la escuela.

En territorios como el Vaupés, donde conviven más de 30 pueblos indígenas con una profunda riqueza lingüística, espiritual y cultural, las comunidades han sostenido por

generaciones sus propias formas de vida, entre ellas sus lenguas maternas, su medicina tradicional, su cosmovisión y sus sistemas de crianza. Como explican Palacio-Hernández y Bolaños (2024), esta región constituye un ejemplo excepcional de convivencia multilingüe funcional, basada en normas sociales como la exogamia lingüística, que permite que cada familia mantenga activas varias lenguas indígenas. Esta complejidad cultural y lingüística no puede ser ignorada por la escuela, especialmente en contextos de internado, donde los jóvenes se ven temporalmente alejados de sus territorios y de los vínculos cotidianos con sus referentes culturales.

Frente a este escenario, la educación intercultural no puede construirse sin el protagonismo de quienes han resistido históricamente desde el conocimiento propio. Más que un espacio que interrumpe los procesos identitarios, la escuela debe transformarse en un lugar donde se escuche, se enseñe y se valore la cultura viva de los pueblos indígenas. Como plantean Saona-Elman, Escobal y Durán-Llano (2023), las escuelas rurales pueden convertirse en escenarios de fortalecimiento emocional y cultural cuando integran en sus prácticas pedagógicas elementos como la lengua materna, la espiritualidad, las tradiciones orales y la participación activa de las familias. De esta forma, la escuela puede dejar de ser un espacio de pérdida y convertirse en un puente de diálogo entre el mundo comunitario y el escolar, aportando al bienestar emocional de los jóvenes indígenas que hoy enfrentan el internado como parte de su formación.

La ausencia o el debilitamiento de los saberes tradicionales dentro de los procesos escolares afecta la construcción identitaria de los jóvenes. Estos saberes, contruidos a lo largo de generaciones, no solo enseñan técnicas o conocimientos prácticos, sino que también guían la vida espiritual, las relaciones sociales y el sentido profundo del “buen vivir”. Su invisibilización

dentro del internado supone una pérdida formativa que impacta directamente en la dimensión emocional.

A diferencia del conocimiento escolar formal que suele transmitirse mediante libros, contenidos estandarizados y evaluaciones lineales los saberes tradicionales se enseñan a través de la oralidad, la observación, el ejemplo, el trabajo compartido y la participación activa en la vida comunitaria. Aprender, en este contexto, es parte de vivir: se aprende en la chagra, en el ritual, en la pesca, en el canto, en el cuidado del cuerpo y del bosque. Como afirma Toledo (2013), estos saberes son “formas de inteligencia situadas en el territorio, profundamente ligadas a la identidad cultural y a la sostenibilidad de la vida”.

En las comunidades indígenas del Vaupés, estos conocimientos están íntimamente relacionados con la lengua materna, los relatos míticos, las normas de convivencia, las prácticas curativas, la espiritualidad y la relación con el mundo no humano. Los mayores hombres y mujeres sabedoras son quienes custodian y transmiten este saber, no como propiedad individual, sino como una responsabilidad colectiva que garantiza la continuidad del pueblo.

Sin embargo, cuando los jóvenes deben alejarse de sus comunidades para estudiar en internados, el acceso cotidiano a estos saberes se ve interrumpido. El internado escolar, tal como está estructurado en muchos casos, privilegia el conocimiento académico convencional y margina los sistemas de saber tradicionales. La vida escolar transcurre bajo normas que poco dialogan con la lógica cultural de las comunidades: el idioma dominante es el castellano, los contenidos no siempre responden a los ciclos del territorio y la presencia de los mayores como formadores es escasa o inexistente.

Esta desconexión produce un efecto doble: por un lado, limita el acceso del joven a los conocimientos de su propia cultura; por otro, debilita su identidad, ya que le impide reconocerse como parte activa de una cadena de transmisión cultural. En palabras de Bertely (2011), cuando se rompe la posibilidad de aprender con y desde los saberes tradicionales, se afecta no solo la dimensión cognitiva del estudiante, sino también su dimensión emocional, relacional y espiritual.

En contextos escolares donde los saberes tradicionales no están presentes, los jóvenes pueden llegar a sentir que su cultura es inferior, irrelevante o incompatible con la idea de progreso. Esto puede generar sentimientos de vergüenza, inseguridad o ruptura con sus orígenes. En cambio, cuando la escuela reconoce, valora e integra estos saberes en el currículo, en la metodología y en la vida escolar, se convierte en un espacio de afirmación cultural, en el que los estudiantes pueden aprender sin tener que renunciar a lo que son.

Recuperar los saberes tradicionales como eje del proceso educativo no significa reemplazar el conocimiento académico, sino enriquecerlo. Significa crear una escuela que enseñe a leer y escribir, pero también a nombrar el río en lengua propia; que hable de ciencia, pero también de los signos de la naturaleza; que valore al maestro, pero también al sabedor. Solo así será posible que los jóvenes indígenas se formen sin fragmentarse, y que la educación deje de ser una experiencia de desarraigo para convertirse en un puente hacia la reconstrucción del sentido.

Frente a ello, se hace urgente promover un verdadero diálogo de saberes, donde el conocimiento de los pueblos indígenas no sea considerado un complemento, sino un eje estructurante del proceso educativo. Este diálogo no solo enriquece el aprendizaje, sino que puede reparar los vacíos afectivos y culturales que deja el internado cuando opera desde una lógica ajena a la realidad de los estudiantes.

El concepto nace de la crítica a los sistemas educativos tradicionales, que históricamente han priorizado el conocimiento científico occidental como forma superior de saber, invisibilizando otras formas de comprender la vida. En palabras de De Sousa Santos (2009), el diálogo de saberes se fundamenta en una “ecología de los saberes”, donde el conocimiento no es único ni universal, sino múltiple y situado. Esto exige repensar las jerarquías que han dominado la escuela y abrir el espacio educativo a otras lógicas: a los saberes del cuerpo, de la memoria, de la tierra, de la comunidad y de la espiritualidad.

El internado, como modelo educativo implementado en territorios con baja cobertura como el Vaupés, implica que los estudiantes indígenas deban trasladarse desde sus comunidades hasta sedes educativas ubicadas en cabeceras municipales o centros poblados, donde residen durante gran parte del año escolar. Esta modalidad responde a factores estructurales como la dispersión geográfica, la falta de vías de acceso y la escasa infraestructura educativa en las comunidades de origen. Según datos del Ministerio de Educación Nacional (2024), en el Vaupés existen 119 sedes educativas, de las cuales 18 funcionan bajo la modalidad de internado; la mayoría se encuentra en zonas rurales, y solo tres en áreas urbanas.

Sin embargo, este modelo no siempre garantiza una educación culturalmente pertinente. Muchas de estas instituciones organizan su propuesta pedagógica a partir de contenidos curriculares estandarizados, centrados en la lengua española y desconectados de los saberes, valores y cosmovisiones de los pueblos originarios. Además, la limitada participación de la comunidad en la vida escolar y la ausencia de referentes culturales dentro del internado acentúan el desarraigo emocional y la ruptura con las prácticas culturales cotidianas. Tal como lo advierte la Subcomisión Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas (CONTCEPI, 2013), cuando la

escuela ignora la cultura local, puede convertirse en una experiencia violenta que debilita la identidad.

En este contexto, proponer un diálogo de saberes no es un gesto simbólico, sino una necesidad urgente para reparar las fracturas culturales y emocionales que produce el modelo de internado. Se requiere que la escuela se abra a los conocimientos propios de cada pueblo, reconozca la pluralidad lingüística y espiritual del territorio y se construya con participación activa de las familias y autoridades tradicionales. Solo así será posible que el internado deje de ser un lugar de adaptación forzada y se convierta en un espacio de afirmación cultural.

El diálogo de saberes permite que los estudiantes indígenas no tengan que abandonar su identidad para aprender. Les ofrece la posibilidad de sentirse reconocidos, de validar sus conocimientos y de construir puentes entre lo que aprenden en el internado y lo que han recibido de su comunidad. Como señala Correa Montoya (2016), cuando el conocimiento escolar se encuentra con los saberes del territorio, se genera una educación más significativa, afectiva y crítica, en la que el joven indígena puede transitar por ambos mundos sin fragmentarse.

Además, este diálogo no se limita a los contenidos. También interpela las metodologías, el rol del docente, el uso de la lengua, los tiempos de aprendizaje y las formas de evaluar. En los internados del Vaupés, esto supone repensar el currículo desde la voz de los estudiantes y de sus comunidades, e incorporar a los mayores como parte activa del proceso pedagógico. Como plantea López (2015), el diálogo de saberes es una forma de pedagogía de la escucha: escuchar al otro no solo para saber qué dice, sino para reconocer desde dónde lo dice y qué mundo sostiene su palabra.

En suma, el diálogo de saberes es una vía para transformar el internado en un espacio intercultural real, donde la educación no fracture, sino que teja. Donde los jóvenes no solo acumulen conocimientos, sino que se reconozcan a sí mismos como portadores de un saber que tiene valor y futuro. En este proceso, el respeto, la horizontalidad y la voluntad de aprender del otro son condiciones esenciales para construir una escuela que sea verdaderamente un lugar de encuentro y no de pérdida.

El desarraigo familiar hace referencia al debilitamiento o ruptura de los lazos afectivos, espirituales y cotidianos que unen a una persona con su núcleo familiar. En el caso de los jóvenes indígenas que deben trasladarse a internados escolares para continuar sus estudios, esta separación no se limita a un cambio geográfico, sino que implica una transformación profunda de su experiencia emocional, cultural y comunitaria. Abandonar temporalmente el hogar, dejar atrás a los padres, abuelos, hermanos y otros miembros del clan, significa interrumpir un sistema tradicional de cuidado, formación y acompañamiento que va más allá de la dimensión biológica: está tejido en la palabra, el afecto, la espiritualidad y la vida colectiva.

Diversas investigaciones han documentado los efectos de esta separación en el bienestar emocional de los estudiantes indígenas. Por ejemplo, Rivas y Rojas (2021) señalan que el traslado a internados puede generar en los adolescentes sentimientos de tristeza, abandono, ansiedad y desconexión identitaria, especialmente cuando el entorno institucional no reconoce ni acoge sus referencias culturales. De manera similar, UNICEF (2018) advierte que los modelos escolares que no incorporan el acompañamiento emocional, ni una pedagogía sensible a las prácticas comunitarias, aumentan el riesgo de afectaciones en la autoestima y el sentido de pertenencia.

En muchas comunidades indígenas del Vaupés, la familia no se reduce al núcleo inmediato. La crianza es responsabilidad compartida de una red amplia de relaciones: los mayores enseñan a través del ejemplo, los pares acompañan el crecimiento, y el territorio mismo cumple un papel formador. Como lo explica Gutiérrez-Garzón (2022), en los pueblos indígenas amazónicos, el proceso educativo comienza desde el nacimiento e involucra a toda la comunidad como agente de aprendizaje, en interacción constante con el entorno espiritual y natural. Esta red de formación y cuidado se debilita cuando el joven es separado del territorio, ya que los internados al no contar con mecanismos culturales de contención afectiva no siempre logran suplir esta ausencia emocional.

Ante esta situación, es necesario repensar el modelo educativo del internado y fortalecer su dimensión relacional desde una pedagogía intercultural que recupere la participación de la familia, el respeto por los saberes locales y la incorporación de prácticas comunitarias en la vida escolar.

El desarraigo familiar puede generar, especialmente en edades tempranas, inseguridad emocional, tristeza, sensación de abandono y retraimiento afectivo. En contextos escolares como los internados, donde el acompañamiento suele ser funcional, adultocéntrico y distante culturalmente, el joven puede sentirse desprotegido o incomprendido. Según Bronfenbrenner (1987), el desarrollo humano está profundamente condicionado por la calidad de las relaciones cercanas, y cualquier ruptura sostenida en esos lazos afecta la seguridad emocional del niño o adolescente.

Además, el desarraigo familiar no es un hecho puntual: se instala de forma progresiva. A medida que el tiempo en el internado se alarga y que los retornos a casa se hacen esporádicos o breves, el joven puede sentirse alejado también de los roles que antes ocupaba en su comunidad,

perdiendo no solo compañía, sino lugar simbólico. Esta distancia afecta la construcción de la identidad y el sentido de pertenencia, elementos clave en el desarrollo psicosocial, y puede debilitar su motivación escolar si la educación se percibe como la causa de ese alejamiento.

Reconocer el desarraigo familiar como una categoría educativa implica repensar el modelo de internado no solo en términos logísticos, sino emocionales y culturales. La escuela no puede sustituir a la familia, pero sí puede construir entornos de cuidado, escucha y acompañamiento que amortigüen el impacto de esa separación. Para ello, es clave incluir a las familias en el proceso educativo, promover espacios de reencuentro y formar al personal escolar en enfoques que reconozcan el valor central que tiene el vínculo familiar en el bienestar y el aprendizaje de los jóvenes indígenas.

### **Marco legal**

El marco legal que sustenta esta investigación está compuesto por un conjunto de normas nacionales e internacionales que reconocen y garantizan los derechos de los pueblos indígenas en Colombia, en especial en lo que respecta a la educación, la identidad cultural y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Estas disposiciones establecen principios fundamentales como la diversidad étnica, la autonomía educativa, la participación comunitaria y la pertinencia cultural, los cuales deben guiar toda política y práctica educativa en territorios con presencia indígena, como es el caso del departamento del Vaupés.

La Constitución Política de Colombia (1991) constituye el pilar normativo más importante en esta materia. En su artículo 7, el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. Asimismo, el artículo 70 establece que la cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad, y que el Estado tiene el deber de

reconocerla, respetarla y promoverla. En materia educativa, el artículo 68 reconoce el derecho de las comunidades étnicas a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural, lo que respalda plenamente la necesidad de implementar modelos educativos acordes a los contextos indígenas. De igual forma, el artículo 27 garantiza la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, principios que permiten a los pueblos indígenas desarrollar propuestas pedagógicas propias.

Complementando este marco, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) define en su artículo 55 la educación para grupos étnicos como aquella que se ofrece a comunidades con cultura, lengua y tradiciones propias. Esta educación debe estar vinculada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, y respetar profundamente las creencias y costumbres de cada comunidad. Esta norma refuerza el derecho a una educación con enfoque diferencial, intercultural y contextualizado, aspecto que cobra especial relevancia frente a las experiencias de desarraigo vividas por estudiantes indígenas en internados escolares.

En el mismo sentido, el Decreto 804 de 1995 reglamenta la atención educativa para grupos étnicos en Colombia. Esta norma establece que las comunidades indígenas deben participar activamente en la planificación, ejecución y evaluación de los programas educativos, y garantiza que la enseñanza se imparta en lengua materna durante los primeros años de formación. Asimismo, exige que los contenidos pedagógicos respondan a las prácticas culturales, saberes tradicionales y cosmovisión de los pueblos, lo cual implica una transformación estructural del modelo educativo vigente en los internados del Vaupés, donde estas condiciones frecuentemente no se cumplen.

Por su parte, la Ley 1098 de 2006, conocida como el Código de Infancia y Adolescencia, señala en su artículo 29 que todo niño, niña y adolescente tiene derecho a una educación de

calidad que respete su dignidad, identidad y cultura. A su vez, el artículo 31 enfatiza que la educación debe considerar el entorno social, económico y cultural del estudiante. En el contexto de esta investigación, estas disposiciones son esenciales para entender que la educación no puede significar separación ni ruptura, sino un proceso de fortalecimiento del ser, sus vínculos familiares y su identidad cultural.

En el ámbito del derecho internacional, Colombia ha ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) mediante la Ley 21 de 1991. Este convenio establece que los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y fortalecer sus propias instituciones, culturas y tradiciones, así como a participar plenamente en la planificación y ejecución de los programas educativos que los afecten. El artículo 27 del convenio indica que los gobiernos deben garantizar el acceso a una educación adaptada a la cultura y lengua de los pueblos indígenas, desarrollada en consulta con las comunidades. Esta norma tiene fuerza vinculante y compromete al Estado colombiano a ofrecer una educación que no solo sea accesible, sino también pertinente culturalmente.

A nivel global, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), aunque no es jurídicamente obligatoria, constituye un referente clave en materia de derechos colectivos. En su artículo 14, la declaración señala que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, que deben impartir educación en su lengua y de acuerdo con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Esta disposición respalda el derecho de los pueblos indígenas a definir sus propias formas de educar y aprender, lo cual es indispensable para prevenir el desarraigo cultural y familiar en procesos educativos como los internados escolares.

En conjunto, este marco normativo reconoce de manera explícita el derecho de los pueblos indígenas a una educación basada en su cultura, lengua, espiritualidad y formas propias de conocimiento. No obstante, en la práctica, las condiciones actuales de los internados escolares del Vaupés continúan reflejando una desconexión entre las políticas educativas nacionales y las realidades locales. Los internados, si bien garantizan el acceso físico a la educación, muchas veces lo hacen a costa del alejamiento del territorio, la familia y la cultura, produciendo efectos negativos en el bienestar emocional e identitario de los jóvenes indígenas.

Por esta razón, el presente trabajo se ubica dentro de un marco legal que no solo avala, sino que exige una transformación educativa profunda. Se trata de garantizar el derecho a una educación que respete la diversidad cultural, que reconozca la centralidad de la familia y que fortalezca los lazos con el territorio y la comunidad. En última instancia, se trata de construir una escuela que no desarraigue, sino que enraíce.

## Aspectos Metodológicos

La presente monografía se enmarca dentro del paradigma sociocrítico, ya que parte de una lectura crítica de la realidad educativa de los jóvenes indígenas en internados escolares del Vaupés, con el propósito de visibilizar sus implicaciones culturales y emocionales, y contribuir a la formulación de propuestas pedagógicas que respondan de manera pertinente a sus contextos. Este enfoque reconoce que todo conocimiento está vinculado a estructuras de poder y que la investigación puede ser una herramienta transformadora. Carr y Kemmis (1988) destacan que el paradigma sociocrítico no se limita a describir o interpretar, sino que impulsa procesos de cambio orientados a la justicia y la inclusión.

Desde esta perspectiva, se adopta una metodología cualitativa de tipo documental y descriptiva, centrada en el análisis de textos y fuentes secundarias. Este tipo de estudio permite comprender fenómenos complejos como el desarraigo familiar y cultural desde múltiples dimensiones, sin necesidad de acudir al trabajo de campo. Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) explican que la investigación documental implica recopilar, organizar, examinar e interpretar información proveniente de libros, artículos científicos, tesis, normativas y otros documentos relevantes para el objeto de estudio.

El enfoque cualitativo ofrece herramientas para interpretar las experiencias humanas en sus contextos socioculturales. Resulta especialmente útil para abordar procesos educativos donde confluyen emociones, identidades y tensiones culturales. Según Flick (2015), este tipo de enfoque facilita el análisis de significados, símbolos y prácticas sociales, permitiendo comprender cómo los jóvenes indígenas del Vaupés enfrentan la experiencia del internado y qué efectos tiene en su bienestar emocional.

El diseño descriptivo responde a la intención de caracterizar un fenómeno que ya está presente en el territorio, sin intervenir directamente en él. En este caso, se busca describir y analizar el modelo de internado escolar en el Vaupés, sus implicaciones para la población estudiantil indígena y las posibles estrategias pedagógicas que podrían contribuir al fortalecimiento del arraigo, la identidad y el bienestar de los estudiantes.

La unidad de análisis está conformada por una variedad de fuentes que permiten construir una visión integral del fenómeno. Se incluyen documentos académicos que abordan la educación indígena, la etnoeducación, la interculturalidad, el derecho a la identidad cultural, el modelo de internado y el bienestar emocional en la adolescencia, así como fuentes normativas como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Decreto 804 de 1995, la Constitución Política de Colombia y el Convenio 169 de la OIT. También se consideran informes del Ministerio de Educación Nacional y organismos internacionales como UNICEF, CEPAL y OEI.

Dado que esta investigación tiene como objeto todos los internados escolares del departamento del Vaupés un total de 18 sedes, en su mayoría rurales y con escasa infraestructura, la revisión documental se orientó a incluir información sobre el contexto educativo regional, los modelos pedagógicos adoptados en zonas con alta diversidad étnica, y experiencias previas en educación intercultural. Las fuentes se seleccionaron a partir de bases de datos como Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Scholar y repositorios institucionales.

El tratamiento de la información se basó en el análisis temático de contenido, que permite identificar patrones, conceptos clave y relaciones entre ideas presentes en los documentos. Bardin (2002) define esta técnica como un proceso sistemático para clasificar y analizar mensajes a partir de categorías temáticas. En este caso, las categorías que guiaron el análisis fueron: internado escolar, desarraigo cultural, identidad indígena, bienestar emocional, saberes

propios, interculturalidad y estrategias pedagógicas. Estas categorías facilitaron una lectura crítica del material consultado, articulándolo con los objetivos de la investigación.

## Discusión

A partir del análisis documental realizado, se evidencian múltiples tensiones entre los modelos escolares implementados en los internados del departamento del Vaupés y los referentes culturales, familiares y espirituales de los jóvenes indígenas que allí residen. Aunque estos internados han sido fundamentales para garantizar la continuidad educativa en territorios dispersos y de difícil acceso, su funcionamiento sigue respondiendo, en muchos casos, a lógicas ajenas a las formas propias de enseñar y aprender que han sido históricamente cultivadas por las comunidades.

Como han señalado Palacio-Hernández y Bolaños (2024), en los internados del Vaupés persiste un modelo educativo monolingüe y monocultural, que debilita progresivamente la lengua materna, invisibiliza los saberes tradicionales y profundiza el sentimiento de desconexión con la identidad. Esta situación genera procesos de desarraigo que no solo afectan el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional de los estudiantes, quienes deben afrontar la ruptura de vínculos familiares y comunitarios, la distancia del territorio y la ausencia de referentes culturales.

Desde una perspectiva crítica, el internado debería ser más que un lugar de alojamiento; tendría que convertirse en un escenario de reencuentro con la cultura, de fortalecimiento del arraigo, de contención emocional y de afirmación identitaria. En esa línea, Saona-Elman, Escobal y Durán-Llano (2024) subrayan que es posible construir escuelas rurales que se transformen en espacios de identidad viva, en la medida en que se integren pedagogías pertinentes, participativas y contextualizadas.

El desafío no consiste únicamente en “incluir contenidos indígenas” en el currículo, sino en transformar de manera profunda las relaciones pedagógicas y organizativas, de modo que el conocimiento propio deje de ser un elemento decorativo y se convierta en el eje desde el cual se construye el aprendizaje. Esta necesidad surge de las tensiones que enfrentan los estudiantes indígenas al participar en modelos escolares que, en muchos casos, desconocen sus contextos culturales, lingüísticos y afectivos.

En este sentido, y en cumplimiento del tercer objetivo de esta monografía, que propone identificar elementos y criterios pedagógicos interculturales que puedan integrarse en los internados escolares como base para transformar las prácticas educativas, fortaleciendo el arraigo, la identidad y el bienestar emocional de los estudiantes indígenas, se desarrolló un análisis orientado a reconocer principios pedagógicos pertinentes y culturalmente significativos. Estos criterios no solo buscan visibilizar los saberes ancestrales dentro del ámbito escolar, sino también ofrecer orientaciones para adaptar la educación a las realidades territoriales y comunitarias de los pueblos indígenas del Vaupés. A continuación, se presentan dichos criterios organizados en la siguiente tabla:

**Tabla 1***Estrategias pedagógicas que tejen bienestar en internados indígenas*

Criterio intercultural	Explicación	Ejemplo pedagógico
Formación docente intercultural	Uno de los pilares fundamentales para lograr una educación verdaderamente pertinente y transformadora en contextos indígenas es la formación docente intercultural. Esta no solo implica que los maestros tengan conocimientos generales sobre los pueblos indígenas, sino que desarrollen competencias críticas para integrar los saberes ancestrales, las lenguas propias, las formas de crianza, los sistemas simbólicos y las prácticas educativas comunitarias dentro del aula.	Tal como plantea Rappaport (2005), la educación en territorios indígenas no debe buscar “adaptar” a los estudiantes a un sistema escolar externo, sino construir puentes de diálogo entre distintas formas de conocer y habitar el mundo. Para ello, los docentes deben ser formados con herramientas que les permitan leer el contexto intercultural, reconocer la legitimidad de los saberes indígenas y diseñar estrategias pedagógicas que respeten la diversidad epistémica. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha avanzado en esta línea con la Política de Educación para Pueblos Indígenas y Etnoeducación, en la que se destaca la importancia de fortalecer los programas de formación inicial de docentes con enfoques diferenciales. El documento “Lineamientos para la implementación de la política de etnoeducación” (MEN, 2020) insiste en que los maestros que trabajan en contextos indígenas deben conocer los fundamentos de la educación propia, las lenguas nativas y los marcos normativos que amparan los derechos culturales y educativos de estas poblaciones.

Una estrategia clave en este sentido ha sido la inclusión de módulos de etnoeducación y formación en lenguas indígenas dentro de los programas de licenciatura en educación ofrecidos en regiones con alta población indígena. Estas iniciativas han permitido formar a docentes indígenas y no indígenas con una visión más sensible a la diversidad, lo cual se traduce en prácticas pedagógicas más cercanas a las realidades de los estudiantes, especialmente en internados, donde el riesgo de desarraigo cultural y emocional es mayor.

A largo plazo, fortalecer la formación docente intercultural contribuye a reducir las tensiones entre la escuela y la comunidad, a mejorar el acompañamiento emocional de los estudiantes y a construir entornos educativos que respeten la identidad, el arraigo y el bienestar integral de los jóvenes indígenas

Historia oral y memoria comunitaria	En las comunidades indígenas, la historia no se transmite desde libros ni documentos escritos, sino a través de la oralidad, los relatos intergeneracionales y la memoria colectiva. La palabra hablada,	Una forma concreta de incorporar la historia oral en los internados escolares es mediante proyectos educativos transversales en los que los estudiantes recopilan relatos de los sabedores tradicionales, abuelos, caciques o mayores de sus comunidades. Estos proyectos pueden estructurarse como parte de un semillero de investigación escolar, donde
-------------------------------------	--	---

especialmente cuando proviene de los mayores, tiene un valor pedagógico y cultural profundo. Rescatar las narraciones ancestrales no solo fortalece la identidad de los jóvenes, sino que les permite reconocer su linaje, entender su papel dentro de la comunidad y construir un sentido de pertenencia. Como señala Grinberg (2018), la educación en contextos indígenas debe nutrirse de los relatos fundacionales, mitos, vivencias y saberes que circulan en la vida comunitaria. Estos relatos no son simples cuentos, sino estructuras de pensamiento que orientan la relación con el territorio, los roles familiares, las prácticas espirituales y las normas de convivencia. Su

los jóvenes formulen preguntas orientadoras, planifiquen entrevistas, graben testimonios y luego analicen el contenido con ayuda de sus docentes. El material recopilado puede organizarse en cartillas bilingües (lengua indígena y español), exposiciones escolares, murales narrativos o “cuadernos de la memoria”, que no solo circulen en la institución, sino que también puedan compartirse con las comunidades de origen. Este tipo de actividad permite que los estudiantes se reconecten con sus raíces y resignifiquen sus propias historias familiares, al tiempo que desarrollan habilidades comunicativas, investigativas y reflexivas. Además, estas prácticas pueden fortalecerse con jornadas pedagógicas en las que los mayores visiten el internado para contar sus historias, cantar cantos rituales o explicar el origen de sus clanes. La participación activa de los sabedores refuerza el sentido de autoridad cultural y genera un puente de diálogo entre los saberes ancestrales y la escuela.

incorporación en la escuela permite que los estudiantes no desconecten su aprendizaje formal de sus raíces culturales. La UNESCO (2021), por su parte, enfatiza que la memoria oral es parte del patrimonio inmaterial de la humanidad, y su transmisión no solo contribuye a la diversidad cultural, sino también al bienestar emocional de quienes se reconocen en esas historias.

#### Cosmovisión y espiritualidad

En contextos escolares interculturales, reconocer e integrar estas formas de ver el mundo implica romper con una visión escolar homogénea y abrir la posibilidad de que el conocimiento científico conviva con el saber ancestral. Como lo argumenta Sosa (2009),

En los internados escolares, es posible crear espacios de diálogo intercultural en los que los jóvenes compartan de manera guiada por docentes o sabedores, aspectos centrales de su cosmovisión: sus relatos de origen, el significado de los animales protectores, los sueños como guías de vida, o los rituales asociados a la siembra, la pesca o la salud. Estos espacios pueden organizarse como círculos de la palabra, talleres de reflexión o incluso como

una escuela verdaderamente intercultural no puede ignorar las lógicas epistémicas de los pueblos originarios, pues hacerlo reproduce relaciones de subordinación cultural. En esa misma línea, Bastidas (2020) plantea que la espiritualidad indígena no es un añadido decorativo, sino una forma compleja y legítima de conocer, sentir y actuar en el mundo. Incluir la cosmovisión indígena en las dinámicas escolares permite que los estudiantes se reconozcan en su identidad colectiva, fortalezcan el vínculo con su cultura y desarrollen un mayor sentido de pertenencia, lo cual contribuye

actividades integradas a áreas como Ética, Ciencias Naturales o Educación Artística. También se pueden desarrollar proyectos pedagógicos interculturales que giren en torno a la espiritualidad indígena, como la elaboración de calendarios agrícolas propios, mapas del territorio desde la mirada tradicional, o representaciones simbólicas del cuerpo y el alma según su cosmovisión. En estos procesos, es clave el acompañamiento de sabedores espirituales (como los payés o curanderos) que ayuden a mediar entre el mundo comunitario y el escolar. Estas estrategias, más que exotizar lo indígena, permiten construir puentes de comprensión cultural, y contribuyen a que los estudiantes no vivan una ruptura emocional entre su cultura y la escuela, sino un proceso de reafirmación de su identidad.

## Lengua materna y multilingüismo

directamente a su bienestar emocional. La lengua materna es mucho más que un medio de comunicación: es el vehículo del pensamiento, la memoria cultural y la identidad colectiva de los pueblos indígenas. Enseñar a los estudiantes en su lengua propia no solo mejora la comprensión y el rendimiento académico, sino que fortalece el vínculo con su cultura, su cosmovisión y su comunidad. En el caso del Vaupés, donde se hablan más de 30 lenguas indígenas pertenecientes a diferentes familias lingüísticas (Palacio-Hernández & Bolaños, 2024), el multilingüismo no es una excepción, sino una realidad cotidiana que debe ser

Una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer la lengua materna en los internados escolares es el diseño de cartillas bilingües (lengua indígena-español) con contenido contextualizado y elaborado en colaboración con sabedores lingüísticos y docentes bilingües. Estas cartillas pueden abordar temas como los ciclos de la naturaleza, las prácticas de caza, los rituales o los cantos tradicionales, presentados de manera que refuercen tanto el aprendizaje académico como el orgullo cultural.

Además, se pueden nombrar auxiliares pedagógicos o tutores hablantes nativos que acompañen los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del internado, especialmente con estudiantes que llegan desde comunidades donde el español es la segunda o tercera lengua. Estos acompañantes pueden actuar como traductores culturales y lingüísticos, facilitando no solo la comprensión del contenido, sino también el vínculo emocional con la institución.

Igualmente, es posible desarrollar proyectos pedagógicos que promuevan el uso activo de la lengua materna, como concursos de narración oral, teatro en

reconocida y valorada por el sistema educativo. Sin embargo, como lo advierten estos mismos autores, muchos internados y escuelas rurales del departamento aún funcionan bajo modelos monolingües, con predominancia del español, lo que genera desplazamiento lingüístico, desvalorización de la lengua materna y debilitamiento del tejido cultural. Esta situación no solo afecta la construcción de identidad, sino también la autoestima y el bienestar emocional de los estudiantes indígenas, quienes muchas veces sienten que su lengua “no sirve” en el espacio escolar.

El Ministerio de Educación Nacional (2018) ha reconocido que la incorporación de lengua indígena, radionovelas comunitarias, o diccionarios ilustrados hechos por los mismos estudiantes. Todas estas estrategias refuerzan la idea de que su lengua no es “menos”, sino una fuente de sabiduría legítima que merece un lugar central en el proceso educativo.

las lenguas indígenas en el currículo es una condición esencial para una educación intercultural de calidad, y ha promovido iniciativas de fortalecimiento lingüístico, formación de docentes bilingües y producción de materiales educativos en lenguas nativas. No obstante, su implementación ha sido desigual, especialmente en contextos de internado, donde el aislamiento cultural se acentúa.

Alimentación y prácticas tradicionales

La alimentación es una expresión central de la cultura. A través de los alimentos se transmite historia, memoria, identidad, territorio y afecto. En muchas comunidades indígenas del Vaupés, preparar y compartir los alimentos forma parte de los

Una estrategia pedagógica concreta es implementar un “día de la alimentación tradicional” en el internado, al menos una vez a la semana, en el que se preparen platillos propios de las comunidades indígenas presentes en la institución. Esta actividad puede organizarse con la participación activa de madres de familia, sabedoras gastronómicas o cocineras tradicionales, quienes no solo preparen los alimentos, sino que compartan con los

rituales, la organización familiar y los ciclos de vida del pueblo. Por ello, ignorar las prácticas alimentarias tradicionales en los internados escolares no solo desconecta a los estudiantes de su cultura, sino que puede generar desarraigo emocional, rechazo a la comida institucional, malnutrición o pérdida de hábitos alimenticios saludables que forman parte de la vida comunitaria.

La Red Iberoamericana de Educación (RIE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) han resaltado que uno de los desafíos más recurrentes en la educación intercultural es la imposición de modelos alimentarios ajenos al contexto, que no respetan las costumbres ni las

estudiantes el significado espiritual, medicinal o simbólico de cada plato. Además, se pueden desarrollar proyectos transversales sobre la cultura alimentaria, integrando contenidos de Ciencias Naturales (plantas nativas y nutrición), Sociales (historia de la dieta tradicional), Lengua (recetarios en lengua indígena) y Artística (representación gráfica de los alimentos ancestrales o cestería utilizada para la cocina). Estas experiencias no solo enriquecen el aprendizaje, sino que reafirman el orgullo por la identidad cultural y fomentan relaciones emocionales más estables en un entorno internado.

También pueden realizarse huertas escolares interculturales, donde los estudiantes siembren y cultiven productos nativos, aprendiendo de los mayores las técnicas tradicionales y asociando el alimento con el territorio. Esta conexión entre tierra, comida y memoria refuerza el arraigo cultural y la autovaloración.

Participación familiar y comunitaria	<p>restricciones culturales de las comunidades originarias (RIE-OEI, 2014). Esto ocurre especialmente en internados, donde la alimentación suele responder a criterios administrativos estandarizados, sin tener en cuenta la diversidad de los pueblos ni su relación con el alimento como acto simbólico y educativo</p>	
	<p>En contextos indígenas, la educación es una construcción colectiva que trasciende las fronteras del aula. Los padres, madres, sabedores tradicionales y autoridades comunitarias desempeñan un papel activo en la formación de los niños y jóvenes, no solo como cuidadores, sino como transmisores de saberes, valores y normas</p>	<p>Una estrategia práctica para fortalecer la participación familiar y comunitaria en los internados escolares es la organización de jornadas pedagógicas interculturales, en las que los padres, madres y sabedores visiten la institución y compartan sus saberes con los estudiantes y docentes. Estas jornadas pueden incluir talleres de medicina tradicional, narraciones orales, danzas, elaboración de objetos artesanales o preparación de alimentos ancestrales. También es posible crear comités de familia y comunidad, que participen activamente en el diseño del PEI y en la toma de decisiones relacionadas con el calendario escolar, los rituales</p>

sociales fundamentales. Sin embargo, en los internados escolares del Vaupés, la separación física entre la familia y el estudiante, sumada a la rigidez de las dinámicas institucionales, ha debilitado estos vínculos educativos naturales.

Para Freire (1997), no hay verdadera educación sin diálogo, y este diálogo solo es posible cuando se reconoce al otro como sujeto del proceso formativo. En el caso de los pueblos indígenas, este “otro” no es solo el estudiante, sino también su familia y comunidad. Desde esta perspectiva, la escuela no debe verse como un espacio aislado, sino como parte de una red comunitaria que incluye a la familia, los sabedores y las organizaciones locales.

comunitarios o las necesidades culturales de los estudiantes. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio abierto al diálogo intergeneracional e intercultural, donde la sabiduría comunitaria no se ve como algo externo, sino como un componente esencial del proceso educativo.

Además, en los periodos de receso o vacaciones, se pueden desarrollar estrategias de corresponsabilidad, donde los docentes visiten las comunidades de origen de sus estudiantes, fortaleciendo el lazo escuela-familia y reconociendo el contexto cultural desde el cual los jóvenes provienen. Estas acciones generan confianza, disminuyen el desarraigo emocional y promueven una educación más humana y contextualizada.

El Ministerio de Educación Nacional (2019) ha reforzado este enfoque a través de su política de participación educativa, señalando la importancia de vincular a las familias y las autoridades étnicas en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la planeación de actividades escolares y en los procesos de seguimiento al bienestar de los estudiantes. Esta participación no solo mejora la calidad educativa, sino que también fortalece la identidad, el arraigo y el sentido de pertenencia de los jóvenes internados.

---

*Nota.* La tabla sintetiza criterios interculturales y ejemplos pedagógicos que fortalecen la identidad, el arraigo cultural y la pertinencia educativa en internados indígenas.

## Conclusiones

A partir del análisis documental desarrollado, se reconoce que la educación impartida en los internados escolares del Vaupés, aunque orientada a ampliar la cobertura en zonas apartadas, reproduce formas de desarraigo familiar y cultural que afectan profundamente el bienestar emocional y la construcción identitaria de los jóvenes indígenas. El alejamiento de su entorno comunitario, la escasa presencia de referentes culturales en la vida escolar y la ausencia de vínculos afectivos cotidianos generan experiencias de desconexión, pérdida simbólica y fragmentación subjetiva que no pueden ser ignoradas por las instituciones educativas.

Esta realidad evidencia una clara tensión entre el modelo educativo predominante y los principios de la educación propia, la etnoeducación y la interculturalidad reconocidos en la legislación colombiana. Si bien el marco normativo respalda el derecho de los pueblos indígenas a una educación pertinente y construida desde sus saberes, la implementación en los internados dista de estos ideales, al mantenerse lógicas pedagógicas estandarizadas que invisibilizan la riqueza cultural, la lengua materna y los modos propios de aprendizaje. Esta incoherencia institucional limita el reconocimiento del estudiante indígena como sujeto cultural y lo sitúa en un espacio que muchas veces exige dejar de ser para poder aprender.

En este contexto, resulta fundamental repensar el sentido de la escuela en clave intercultural, no como un espacio que fragmenta, sino como un escenario de encuentro, reparación y afirmación cultural. Integrar los saberes comunitarios, revitalizar el uso cotidiano de la lengua materna y reconfigurar el vínculo entre escuela, familia y territorio se convierten en apuestas pedagógicas urgentes para mitigar el impacto del desarraigo. Solo así será posible construir una educación que no imponga silencios ni renuncias, sino que fortalezca la identidad de los jóvenes indígenas desde la raíz de su cultura, su espiritualidad y su memoria colectiva.

### Referencias bibliográficas

- Bertely, M. (2011). *Educación indígena y subjetividad: hacia una pedagogía del reconocimiento*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolaños, D. (2016). Educación intercultural y pueblos indígenas en Colombia: retos desde la política pública. *Revista Latinoamericana de Educación*, 35(1), 55–74.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Castillo, J., & Gutiérrez, A. (2020). Internados escolares indígenas: una revisión crítica desde la interculturalidad. *Revista Colombiana de Educación*, 78(2), 205–223.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num78-9965>
- Congreso de Colombia. (1991). *Ley 21 de 1991: Por medio de la cual se aprueba el Convenio 169 de la OIT*. Diario Oficial No. 40.738.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Presidencia de la República.
- CONTCEPI. (2013). *Educación propia e intercultural: Aportes desde los pueblos indígenas*. Subcomisión Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas.
- Correa Montoya, E. (2016). Educación propia y diálogo de saberes en contextos interculturales. *Revista Educación y Cultura*, 112, 45–52.

- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2003). *Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Nasa*. CRIC.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO.
- Domínguez Alonso, F. J. (2009). *Infancia en internados: historias, narrativas, itinerarios* Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Green, S. (2011). *Significado de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra*. Universidad de Antioquia.
- Grinberg, J. (2018a). *Saberes ancestrales y educación indígena en América Latina*. CLACSO.
- Grinberg, S. (2018b). *La educación desde la mirada indígena: aprendizajes más allá del aula*. Novedades Educativas.
- Japón, J., & Labanda, L. (2013). *La pedagogía de los abuelos de la comunidad Cañicapac* Tesis de grado, Universidad Mayor de San Andrés.
- López, A. (2015). La pedagogía del diálogo de saberes: retos para la escuela intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(3), 121–138.
- Ministerio de Educación Nacional. (1976). *Decreto 088 de 1976: Por el cual se dictan normas sobre la educación en comunidades indígenas*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos para la implementación de la política de etnoeducación y educación propia*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-397518\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-397518_recurso_1.pdf)

- Palacio-Hernández, L. M., & Bolaños, D. (2024). Convivencia multilingüe y educación intercultural en el Vaupés. *Revista Latinoamericana de Educación Intercultural*, 10(1), 101–125.
- Quilaqueo R., D., & Torres C., H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno)*, 37, 285–300. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Rappaport, J. (2005). *Interculturalidad: El encuentro de saberes*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Red Iberoamericana de Educación (RIE), & Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2014). *Educación, culturas y lenguas indígenas: Retos para la inclusión en América Latina*. OEI.
- Rivas, D., & Rojas, M. (2021). Juventudes indígenas y trayectorias escolares en contextos de internado. *Revista Colombiana de Antropología*, 57(2), 233–260.
- Rodríguez, J., & Herrera, C. (2018). Saberes y escuela en la Amazonía: tensiones y encuentros. *Revista Educación Intercultural*, 5(1), 89–110.
- Saona-Elman, N., Escobal, M., & Durán-Llano, K. L. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(Supl. 2), 288–306. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2877>
- Sosa, E. (2009). Interculturalidad y espiritualidad: caminos para una pedagogía decolonial. *Revista de Estudios Culturales*, 4(2), 55–70.

Toledo, V. M. (2013). *Saberes tradicionales y sustentabilidad: una mirada desde la ecología política*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.