



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

**El latido de la selva en el aula: Propuesta pedagógica para entrelazar el conocimiento del pueblo Muruy del Km 11 y el saber escolar a través de la Huerta escolar, en el colegio Francisco José de Caldas sede Virgen de las Mercedes.**

**Angie Paola Suárez Vega**

**Trabajo de grado para obtener el título de Licenciada en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos**

**Línea de investigación: Escuela, comunidad y territorio**

**Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación**

**Departamento de Psicología y Pedagogía**

**Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos**

**Bogotá D.C. 2025**



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

**Trabajo de grado para obtener el título de Licenciada en Educación Comunitaria  
con Énfasis en Derechos Humanos**

**Angie Paola Suárez Vega**

**Director: Gustavo Octavio García Rodríguez**

**Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Departamento de  
Psicología y Pedagogía Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos  
Humanos**

**Bogotá D.C. 2025**

**Dedicatoria**

*A Angie de niña ¡lo logramos!*

*A mi abuela Ana por la Resiliencia y el Cuidado.*

**Agradecimientos**

*A la Universidad Pública porque gracias a ella las hijas y nietas de la clase obrera  
podemos ser parte de la academia*

*Al Amazonas por las enseñanzas que atravesaron mi cuerpo*

*A las niñas y los niños de la escuela por el cariño y todo lo que me enseñaron*

*A los profes Laura, Ofelia y Esbar por recibirme en la Escuela*

*A la comunidad N+maira Na+mek+ Ib+r+ por permitirnos realizar este proyecto*

*A Majo por ser mi cómplice en el territorio*

*A mi abuela que me heredó la rebeldía*

*A la familia Tovar Suárez por creer en mí*

*A María y mi tío Danny por ser hoguera y refugio*

*A Dylan, Valery, Daniel y Sofia; infancias que motivaron el ser profe y lo reafirmaron en  
el camino al enseñarme en cada paso*

*A Ari por acompañar parte de este proceso desde el amor*

*A Yela y Lore, hermanas de la vida, mujeres que cuidan y sostienen*

*A mis parceras por todas las experiencias vividas*

## Tabla de contenido

Contextualización .....	7
Caracterización .....	<b>14</b>
Características Demográficas de Niñas, niños y adolescentes.....	18
Características identitarias .....	20
Territorio y territorialidad.....	22
Vida cotidiana .....	23
Planteamiento Del Problema.....	<b>25</b>
Pregunta problema .....	34
<b>Objetivos .....</b>	<b>34</b>
Objetivo general:.....	34
Objetivos Específicos: .....	34
<b>Justificación .....</b>	<b>35</b>
<b>Revisión Documental .....</b>	<b>39</b>
Conocimiento Indígena y Currículo Escolar.....	39
Huerta escolar como herramienta pedagógica .....	46
Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología activa .....	49
<b>Marco Conceptual.....</b>	<b>55</b>
Indígena como categoría política .....	55

Interculturalidad .....	61
Educación Intercultural .....	63
Proyecto Educativo Comunitario (PEC).....	65
Otras Epistemes .....	66
Diálogo de saberes .....	71
Conocimiento Muruy .....	74
La Escuela Como Posibilidad .....	79
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) .....	84
Educación Rural.....	86
<b>El Camino Recorrido.....</b>	<b>89</b>
<b>Fases Metodológicas.....</b>	<b>94</b>
Primera Fase Lectura de Contexto .....	94
Segunda fase: De la palabra a la creación.....	96
Tercera fase: De la chagra a la escuela .....	100
Cuarta fase: Cultivando y aprendiendo.....	101
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos .....	102
<b>Propuesta Pedagógica: La Huerta Escolar Como Espacio de Diálogo de Saberes..</b>	<b>107</b>
Objetivo General de la propuesta.....	108
Objetivos Específicos de la propuesta .....	108
<b>Análisis de Resultados .....</b>	<b>116</b>

<b>Conclusiones .....</b>	<b>124</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>128</b>

### **Lista de Ilustraciones**

Ilustración 1 Carretera a la altura del Km 11 .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Ilustración 2 Equipo Interdisciplinar .....	17
Ilustración 3 Clase en la Jofo Ananeko.....	21
Ilustración 4 Pepiando.....	23
Ilustración 5 Plan de Estudios.....	30
Ilustración 6 Investigación Acción .....	92
<i>Ilustración 7</i> Lectura de contexto .....	94
Ilustración 8 Mi escuela CRESE.....	95
Ilustración 9 Segunda fase .....	96
Ilustración 10 Grabación de audio .....	97
Ilustración 11 Narración .....	99
Ilustración 12 Tercera fase.....	100
Ilustración 13 Cuarta fase .....	102

## Contextualización

El presente proyecto pedagógico se desarrolla en el marco del Programa Tutorías para el Aprendizaje y Formación Integral 3.0 (PTA- FI 3.0) con antecedentes en el Programa Todos a Aprender, que lleva ejecutándose más de diez años en el país y cuyo objetivo es promover educación de calidad en las escuelas con bajo desempeño. Siendo su foco la básica primaria (preescolar a quinto) y matemáticas y lenguaje las áreas a fortalecer.

El Programa Todos a Aprender es un programa del Ministerio de Educación Nacional, que entró en vigencia en el año 2012. Está pensado para las escuelas rurales de carácter público y busca brindar herramientas para enriquecer las practicas pedagógicas de profesores y directivos, por medio de la formación constante para construir e implementar estrategias de mejora en las escuelas priorizadas, así como la implementación de comunidades de aprendizaje, apuntándole a fortalecer el aula al ubicarla en un lugar protagónico.

Así, el aula de clase es concebida por el Programa: “Todos a Aprender” como su centro de acción y el foco de todo el sistema educativo, por lo que actúa sobre diferentes factores que están asociados al desempeño de los estudiantes y que concurren en el aula de clase: el maestro, el currículo, los materiales educativos, la evaluación, la gestión educativa que involucra a todos los actores de la comunidad educativa, el contexto familiar y la disponibilidad de infraestructura escolar. (Ministerio de Educación Nacional, s.f.)

Los años 2020 y 2021 agudizaron la fisura en la educación del país debido a la exigencia de trasladar las clases de la presencialidad a la virtualidad a causa de la pandemia por COVID - 19 que obligó al confinamiento de la mayoría de las personas en el mundo para mitigar su propagación. Sin embargo, en gran parte de las áreas rurales de Colombia no había equipos ni

conectividad a internet, de manera que profesores y Niñas, Niños y Adolescentes de estas zonas no podían conectarse a clases, revelando una nueva desigualdad: la brecha digital.

Brecha digital hace referencia a la diferencia socioeconómica entre aquellas comunidades que tienen accesibilidad a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y aquellas que no, y también hace referencia a las diferencias que hay entre grupos según su capacidad para utilizar las TIC de forma eficaz, debido a los distintos niveles de alfabetización y capacidad tecnológica. (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2020)

Por otro lado, la brecha educativa que, según Subirats, Gomá y Brugué (2005) “consiste en excluir a determinados individuos o colectivos del acceso, permanencia y aprovechamiento del sistema educativo” es una desigualdad que ha caracterizado históricamente a las zonas rurales y empobrecidas del país; con ausencia de infraestructura, pocas o inexistentes vías de acceso y falta de recursos, entre otras problemáticas que se profundizaron con la crisis sanitaria.

Como se mencionó anteriormente la pandemia profundizó las brechas digital y educativa sumándose a la afectación a la salud mental ocasionada por el miedo a contraer el virus; trastornos como la ansiedad y la depresión aumentaron con el confinamiento obligatorio “En los adolescentes los trastornos más frecuentes son la ansiedad, fobia social y depresión, el 6,6 % presentó ideación suicida (7,4 % en mujeres y 5,7 % en hombres)” (Ministerio de Salud y Protección Social , 2021). Además de lo anterior, el aumento de las situaciones de violencia a las que se veían expuestos los NNA<sup>1</sup> representaron un nuevo desafío para la sociedad en general, pero en este caso puntual para el sistema educativo.

---

<sup>1</sup> NNA es la sigla utilizada para referirse a Niñas, Niños y Adolescentes

Con el objetivo de mitigar la brecha educativa y el impacto socio emocional causado por el COVID-19 surgió el programa Viva La Escuela en el año 2022 con el fin de contribuir a la transformación de la educación en Colombia. Desde una perspectiva pedagógica dialógica, el programa buscaba fomentar conversaciones horizontales donde tanto los conocimientos académicos como aquellos que no lo son tengan cabida en el aula. Asimismo, pretendía fortalecer la participación de actores externos a la escuela, quienes, aunque no figuren en los documentos oficiales, influyen en el quehacer educativo.

El voluntariado estaba dirigido a estudiantes universitarios de último año de carreras en educación, pedagogía, trabajo social, psicología, arquitectura y a normalistas superiores, en una invitación a los jóvenes a aportar desde sus saberes y experiencias para disminuir las deficiencias educativas de las escuelas mayormente afectadas por las brecha educativa y digital, en lo que el programa llamó “una gran movilización social por la educación en que se pondría a la escuela como el centro de la transformación social y cultural” (Castaño & Linares Valderrama, 2022).

El programa finalizó en el segundo semestre del 2023 porque el MEN<sup>2</sup> evaluó el objetivo y los alcances del programa que, pese a que surgió en la premura de disminuir el impacto educativo y socio emocional ocasionado por la pandemia, tenía lineamientos en común con el Programa Todos a Aprender y decide vincularlos para fortalecerlo, por esta razón, a partir del 2024 – I cambiaría de nombre mas no de objetivo, porque el 3.0 da cuenta del antecedente en las dos cohortes anteriores de Viva La Escuela, ya que lo socioemocional y convocatoria seguiría como en dicho programa.

---

<sup>2</sup> Sigla para Ministerio de Educación Nacional, encargado de la política educativa en Colombia.

Es ahí donde inicia el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y Formación Integral PTA-FI 3.0 que busca impulsar la formación integral y la educación CRESE<sup>3</sup> en la recuperación de aprendizajes. Si bien se continuó con algunas dinámicas implementadas en el programa “Viva la Escuela” como la convocatoria abierta a normalistas y jóvenes universitarios de últimos semestres, la priorización a las escuelas rurales, la recuperación de aprendizajes y el fortalecimiento de las competencias básicas de aprendizaje, Viva la Escuela como programa finalizó.

El PTA. FI 3.0<sup>4</sup> se desarrolló bajo el programa Todos a Aprender en el que los tutores acompañaban y guiaban a los practicantes mientras fungían como puente para que hubiese un buen recibimiento de la propuesta por parte de los Establecimientos Educativos. Cabe aclarar que no en todas las escuelas a las que iban practicantes había tutores, teniendo en cuenta que otro de los objetivos del programa también era llegar a escuelas en las que el PTA<sup>5</sup> aún no tenía presencia por medio de los voluntarios.

Educación para el saber y para el ser es la apuesta del programa en el que el arte, la ciencia y la cultura son centrales en el proceso de formación de NNA desde el enfoque integral en el que el aprendizaje no solo le apunta al intelecto, sino que también al cuerpo y a la socio emocionalidad. Es por esto, que uno de los objetivos del programa era construir centros de interés en los que, a partir del juego, el deporte y el arte se abordaran temáticas escolares innovando en la recuperación de aprendizajes. Es bajo este programa que se realiza la práctica

---

<sup>3</sup> Educación Ciudadana para la Reconciliación y Socioemocional.

<sup>4</sup> Sigla para Programa de Tutorías para el Aprendizaje y Formación 3.0

<sup>5</sup> Sigla para el Programa Todos a Aprender

para el desarrollo de la propuesta y es realizada en el Km 11 vía Leticia – Tarapacá en el departamento del Amazonas.

El Amazonas colombiano se caracteriza por su gran diversidad biológica, como se observa en las diferentes especies de fauna y flora de su territorio. Su ecosistema es muy importante para la humanidad, porque “la amazonia desempeña un papel fundamental en la absorción de dióxido de carbono, ayudando a mitigar el cambio Climático”. (Banco de Desarrollo de America Latina el Caribe, 2023). La población del departamento del Amazonas se caracteriza por ser mayoritariamente de ascendencia indígena de los pueblos Cocama, Yagua, Bora, Miraña, Okaina, Muruy (Huitoto) y mayoritariamente del pueblo Magüta (Tikuna) entre otros.

Como bien se ha sabido, la historia oficial ha sido narrada por quienes han impuesto una única forma de ver y ser en el mundo; desde la visión eurocéntrica se contó la historia errónea de los pueblos indígenas de Abya – Yala<sup>6</sup> y se contó no para el reconocimiento sino para marginalizarlos y excluirlos de los proyectos de Estados Nación, muestra de ello son los nombres impuestos por parte de antropólogos al pueblo Magüta a quienes llamaron Tikuna y al pueblo Muruy-Muina a quienes llamaron Huitoto.

En la incansable lucha por el reconocimiento y la autodeterminación, dichos pueblos lograron ser reconocidos como se han llamado desde el origen Magüta y Muruy – Muina, pese a que aún los reconocen con los nombres impuestos, gracias a sus luchas y a los encuentros de la

---

<sup>6</sup> Abya Yala, que significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento, fue el término utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el Continente Americano. (Beatriz Carrera Maldonado, 2017 p.12)

academia con estos pueblos, cada vez es más común el reconocerlos como ellos se identifican, este trabajo, también es una reafirmación a ello.

De acuerdo con la cosmovisión Muruy, su origen se encuentra en la selva donde abunda la coca, el tabaco y la yuca dulce. Son un pueblo que según su historia de origen: “Nacen del hueco de la humanidad y después de que cortan sus colas y se limpian en el agua dejan de ser monos para convertirse en humanos. Toman los frutos y tubérculos del árbol Moniya Amena, para alimentarse y retornan las semillas a la tierra que preservan el alimento y reinician los ciclos” (Alban Soria, 2024)<sup>7</sup>

Durante la visita al territorio, y como testimonio de las entrevistas a la abuela Laura Albán Soria, miembro del Resguardo Indígena Huitoto-Tikuna del kilómetro 6 y 11 nos cuenta que “Desde niña salió huyendo del territorio donde vivía, a causa de la violencia de las caucherías. Con su familia recorrieron la ribera del río putumayo hasta llegar a Perú, en este país se estuvieron un tiempo hasta que decidieron regresar a Colombia y se asentaron en el territorio de los Magüta.

Pese a que el nuevo asentamiento representó un conflicto territorial con los Magüta, los vínculos de pareja que se iban tejiendo entre varios pueblos, también facilitaron la llegada de los Muruy al Km 11 “El abuelo Nicanor era Huitoto y él se fue a vivir con la hija de los Ramos, los Ramos eran Magüta y fueron uno de los fundadores de San Sebastián<sup>8</sup>, así que al tener esa cercanía y el abuelo al volverse una especie de cuñado se le entregó un terreno para que

---

<sup>7</sup> Este apartado nace de conversaciones con la comunidad, donde se recogen anotaciones de la entrevista sobre el origen del pueblo Murui y la configuración de su vida cotidiana al habitar un nuevo territorio.

<sup>8</sup> Resguardo indígena Magüta, ubicado en el Km 3.

habitaran allí. Ellos recibieron a las personas que venían de corregimientos, así inició la fundación del Km a inicios de los años 60 ” (Lorenzo Fernandez, 2024)



*Ilustración 1 Carretera a la altura del Km 11 Autoría propia*

## Caracterización

El colegio Indígena Francisco José de Caldas es una Institución Educativa pública del departamento del Amazonas a la que asisten niños, niñas y jóvenes de distintos pueblos. La sede principal se encuentra ubicada en el Km 6 al norte de Leticia, esta sede cuenta con Jornada mañana en la que reciben clase los estudiantes de Bachillerato de sexto a once y la jornada de la tarde en la que reciben clase los estudiantes de primaria de preescolar a quinto.

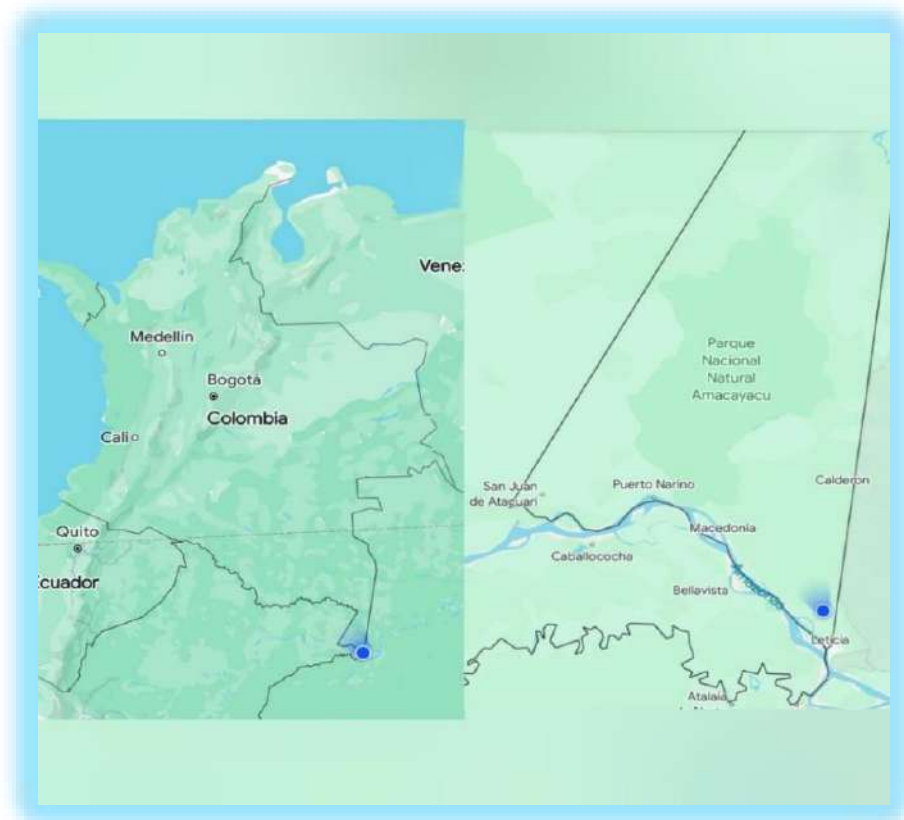
La misión del colegio le apunta a “la preservación de la cultura y el desarrollo integral de los pueblos, fortaleciendo planes de vida y gobierno propio. Se enfoca en formar individuos íntegros con valores, sociales, éticos, espirituales y laborales, siempre respetando y fortaleciendo su identidad cultural”. Y la visión es “Formar estudiantes con liderazgo, con sentido de pertenencia encaminado a los usos y costumbres ancestrales, conocedores de su territorio, personas integrales, críticas, investigadores y competentes para la valoración y conservación de su cultura. (Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas , 2014)

El colegio al tener un carácter indígena planteó el Proyecto Educativo Comunitario el cual es “Hacia un modelo pedagógico de educación propia e intercultural” que pone en evidencia el camino recorrido y por recorrer para fortalecer la educación en el departamento del Amazonas, como se evidencia en los cambios ocurridos desde su fundación en 1964 “cuando eran aulas construidas de paja y yaripa y únicamente dictaban clase a los grados primero y segundo” (Rodríguez Murcia, 2024)

Si bien lo mencionado anteriormente se relaciona con la expansión y la infraestructura da cuenta de la importancia de tener escuelas cerca de las áreas rurales para garantizar el acceso a la educación y el colegio Francisco José de Caldas es una muestra de ello, ya que cuenta con cuatro sedes más que son: San Fernando, San Antonio de los Lagos, Caziyanaira y la escuela primaria

del Km 11 Sede Virgen de las Mercedes donde se realizó la práctica pedagógica, todas ubicadas en zonas rurales.

Es importante precisar que Leticia que queda al sur del departamento y muy cerca de la triple frontera compartida con Perú y Brasil, es la capital del departamento del Amazonas, por lo tanto, las escuelas que están en la ciudad corresponden al área urbana. Hacia el norte de Leticia y en dirección a Tarapacá, ““Tarapacá” en lengua Ticuna, significa "lugar donde nace el sol" y es una de las 11 áreas no municipalizadas del departamento de Amazonas” (Radio Nacional de Colombia , 2024) se ubican las zonas rurales del departamento, que popularmente son conocidos como los kilómetros y llegan hasta el Km 25 luego inicia la selva espesa.



Mapa 1 Ubicación de la escuela Autoría propia

La escuela está ubicada en el Kilómetro 11 hacia el norte de Leticia, por la vía que conduce a Tarapacá, es pública y tiene un total de 77 NNA matriculados; el modelo pedagógico es Escuela Nueva, multigrado que permite una interacción enriquecedora entre estudiantes de diferentes edades, fomentando el aprendizaje cooperativo y el apoyo mutuo.

El modelo pedagógico de la sede Virgen de las Mercedes es Escuela Nueva que, según indican los documentos, a diferencia del modelo educativo tradicional, se centra en el estudiante, donde la autonomía y la participación son fundamentales. Se plantea que este modelo promueve el desarrollo de habilidades mentales y sociales, creando un ambiente de aprendizaje colaborativo que se adapta a las necesidades individuales de cada alumno. En este sentido, el docente pasa de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje, guiando a los estudiantes en la construcción de su propio saber.

"La Escuela Nueva es un modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano - marginales. El modelo busca ofrecer primaria completa a niños y niñas de las zonas rurales del país. Integra estrategias curriculares, de capacitación docente, gestión administrativa y participación comunitaria." (Ministerio de Educación Nacional, 2021)

La escuela cuenta con cinco salones de los que se usan 3, una biblioteca, una sala multimedia que no está en funcionamiento, el restaurante y 2 baterías de baños. Los maestros de la escuela son la profesora Ofelia encargada de preescolar y primero, el Profesor Esbar quien tiene a cargo segundo y tercero además de ser el maestro líder de la escuela, teniendo en cuenta que los directivos permanecen en la sede principal del kilómetro 6. Y, por último, la profesora Laura Estrella, encargada de cuarto y quinto. Los tres pertenecen al pueblo Muruy, residentes de

“Patio de ciencia dulce” y con quienes se trabajó de manera interdisciplinaria para hacer posible la propuesta.



*Ilustración 2 De izquierda a derecha: Profe Esbar, Yo, Profe Ofelia, Profe Laura y María José, Autoría propia*

En el marco del programa PTA-FI 3.0 algunos practicantes trabajaban en duplas y otros de manera individual, en este caso, trabajé con mi compañera María José Fontecha, quien se encuentra en el lado derecho de la anterior fotografía, ella es estudiante de Licenciatura en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la materialización de esta práctica y de esta propuesta fue posible gracias a los intereses en común y a lo mucho que aprendimos la una de la otra en el territorio.

Con el presente proyecto se pretende fortalecer la educación comunitaria y comprender que el territorio es el espacio de aprendizaje constante donde convergen las situaciones humanas con la naturaleza, esto nos lleva a posicionar a la región como un aula viva, es decir un lugar

para cuidar, entender y proteger la vida en todas sus manifestaciones: La vida de los animales, las plantas y por supuesto de sus guardianes. Como dice Jhon Agudelo: “La educación que incluye la sabiduría ancestral de los pueblos es aquella que reconoce su conexión y comunicación con la naturaleza” (Agudelo, 2021)

La presente propuesta se desarrolló con los grados a cargo de la Profesora Laura Estrella, es decir, con grados cuarto y quinto, la recolección de la información se realizó con una encuesta en la que se preguntaban datos demográficos, preguntas en torno a la identidad, origen y vida cotidiana, entre otros. En los grados cuarto y quinto hay un total de 29 NNA en el que 23 son del grado cuarto y 6 son del grado quinto, lo que porcentualmente sería 79.31% para grado cuarto y 20.69% para grado quinto. Sus edades oscilan entre los 9 y los 14 años, evidenciando extra - edad y diversidad en las edades. Hay un total de 10 niñas 34.48 % y 19 niños 65.52 %.

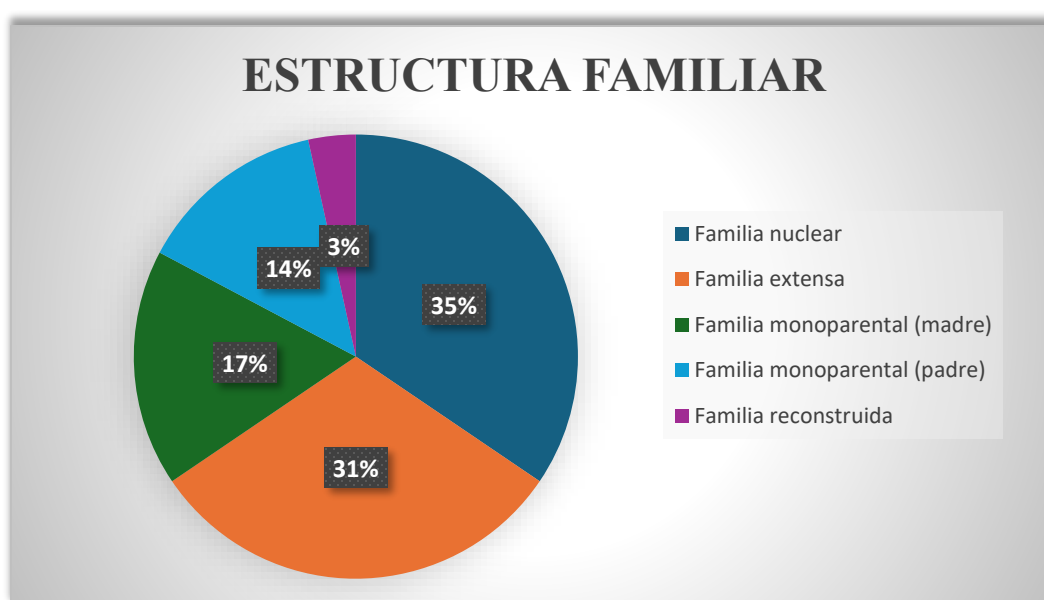
### **Características Demográficas de Niñas, niños y adolescentes**

El análisis de las encuestas detalla las características demográficas de grado cuarto y quinto en la que se revela información crucial, empezando por sus diversos orígenes geográficos de la siguiente manera: 20 nacidos en Leticia, siendo mayoría y representando al 68.96%, Seguido de los nacidos en Puerto Nariño que representan el 6.89% que equivale a 2. De la misma manera que los nacidos en la comunidad de Santa Sofía que equivale al 6.89% al igual que los 2 nacidos en Perú, para finalizar con el 3.44% nacido en Bogotá, que iguala a los nacidos en Facatativá, siendo 1 y representando otro 3.44%.

En cuanto a los trabajos de sus familiares se evidencia un 96.55 % que trabajan en la informalidad, frente a un 3.44% que están empleados formalmente, en las ocupaciones se destaca el cuidado de fincas con un 31.03% frente al 20.68% que están relacionados con el trabajo de la

tierra, también destacan labores de cuidado, tejedoras, empleados de oficios varios y de construcción.

Con respecto a la composición familiar la mayoría de NNA conviven con sus padres y hermanos, lo que refleja la importancia de la familia nuclear en la comunidad. No obstante, también se observan casos de convivencia con familia extensa, lo que evidencia la diversidad en las estructuras familiares, como se refleja en el siguiente diagrama:



*Tabla 1 Estructuras Familiares. Autoría propia*

En cuanto a características demográficas se evidencia que hay un origen mayoritario en Leticia, a pesar de que el estudio se realizó en una escuela rural (kilómetro 11), el origen principal de los estudiantes es la capital departamental. Esto responde a que es en Leticia donde queda ubicada la clínica, por dicha razón, la mayoría indica haber nacido allí pese a que su lugar de residencia sean los kilómetros, las comunidades del río Amazonas o las zonas no municipalizadas. Se evidencia una alta tasa de informalidad laboral (97%) sugiere una dependencia económica de trabajos sin contratos formales, seguridad social o estabilidad,

mayormente ligados al sector primario (agro/fincas). Por último, se reafirma el modelo de familia nuclear como el más común en esta comunidad, aunque no es el único existente.

### Características identitarias

En cuanto a lo identitario todos se reconocen con el género asignado al nacer, es decir se reconocen como hombres y mujeres cisgénero. También se preguntó por las creencias empezando por el tipo de religión que profesaban y esto arrojó: 65.51% para ninguna, el 20.68% profesa la religión católica, el 10.34% es adventista y el 3.44% profesa lo Muruy. En concordancia con esa pregunta, surgió la de qué tipo de rituales celebraban de acuerdo con la pregunta anterior y quedó así: 86.20% ninguna, 3.45% mambea en la maloca otro 3.45 % practica bailes en la maloca hasta amanecer y por último el mismo 3.45% celebra la pelazón que es típica de los Magüta. Por último, la respuesta a la pregunta por pertenencia a un pueblo indígena quedo así:

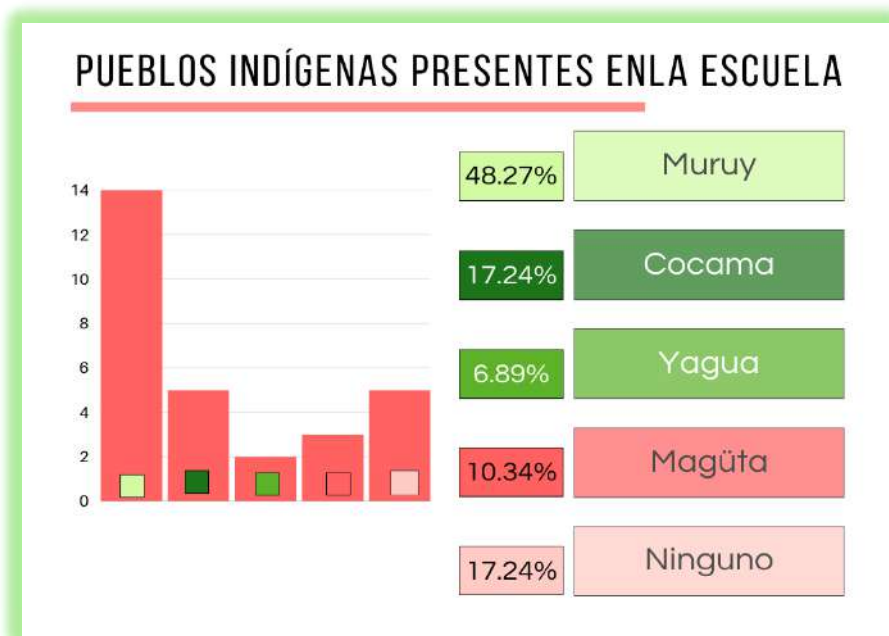


Tabla 2 Pueblos Indígenas presentes en la Escuela. Autoría propia

La tendencia más fuerte es la falta de afiliación religiosa declarada (casi dos tercios del grupo). Hay una discrepancia entre creencia y ritual, aunque cerca de un 35% reporta alguna creencia sea católica, cristiana o Muruy, la participación en rituales específicos es mínima (solo un 10-14% aproximadamente), y los rituales mencionados son exclusivamente indígenas. Esto podría indicar una aparente afiliación religiosa, o la existencia de otras prácticas no consultadas.

Hay una presencia Cultural Indígena Subyacente: La mención de la creencia Muruy y, sobre todo, de rituales indígenas específicos (maloca, pelazón Magüta), señala la relevancia de este trasfondo cultural en la zona, incluso si la mayoría no se afilia religiosamente o no practica estos ritos activamente. Este punto revela un panorama identitario complejo, donde la no afiliación religiosa es alta, pero persisten elementos culturales indígenas específicos en las prácticas de una pequeña minoría. La identificación de género es homogénea (cisgénero)



*Ilustración 3 Clase en la Jofo Ananeko. Autoría propia*

## **Territorio y territorialidad**

En este ítem la primera pregunta fue por el lugar de residencia y las respuestas fueron las siguientes: 62.06% vive en el kilómetro 11, 17.24% vive en el kilometro 9, 10.34% en el kilómetro 12, 3.45% vive en el kilometro 14, otro 3.45% reside en kilometro 10 y por último 3.45% vive en Leticia. Aquí es importante tener en cuenta que aunque hay niños que viven a distancias largas de la escuela, la Secretaria de Educación de Leticia, tiene rutas escolares que recorren Leticia y los kilómetros para asegurar la llegada de NNA, a las escuelas, de manera que hay estudiantes de la ciudad en las escuelas rurales, aunque es más común que los niños de las zonas rurales vayan a los colegios de la ciudad.

La segunda pregunta fue ¿Qué es lo que le gusta del lugar dónde vive? Y las respuestas fueron las siguientes: el 31.03% respondió que le gusta el espacio que tiene para jugar. El 27.57% respondió que no le gusta nada. El 13.79% respondió que le gusta la naturaleza. Al 10.34% le gusta la tranquilidad. Y de manera igualitaria en 4 respuestas, equivalentes al 3.45% les gusta: que está la familia, los animales, montar bicicleta, las celebraciones de la comunidad y vivir bien. La tercera pregunta fue ¿Identifica algún problema en el ambiente? Y las respuestas fueron las siguientes: El 82.76% respondió que ninguno. El 10.34% respondió que los borrachos y el 6.89% respondió que la basura.

Hay una alta concentración residencial, la vida de este grupo estudiantil se concentra geográficamente en el Km 11, lo que sugiere que la escuela probablemente atiende a esta comunidad de manera primordial. Aunque muchos nacieron en Leticia, casi todos viven actualmente fuera del casco urbano, en las áreas denominadas kilómetros. Existe una tensión entre la valoración positiva del entorno como espacio de juego, naturaleza, tranquilidad y una fuerte corriente de apatía; casi un tercio dice que no le gusta nada.

Se evidenció una baja percepción de problemas ambientales, ya que es muy baja o nula para la mayoría. Los problemas que sí se perciben son los más visibles e inmediatos: consumo de alcohol en público y manejo de basuras. No se mencionan problemas ecológicos más amplios. Este punto nos muestra dónde viven los NNA y cómo perciben el lugar. La concentración en el Km 11 es clave, así como la percepción mixta sobre su entorno y la baja identificación de problemas ambientales, enfocándose más en lo social y los residuos visibles.



*Ilustración 4 Pepiando- Autoría propia*

### **Vida cotidiana**

En este ítem las preguntas fueron: ¿Qué hace en los tiempos libres? El 41.38% juega, el 20.69% juega y hace tareas. El 13.79% juega y hace oficio. El 10.34% trabaja, el 6.89% ayuda a los padres, el 3.45% trepa árboles y ultimo 3.45% va a la chagra. Las respuestas a la pregunta ¿qué hace en la chagra son: Cultivar y sacar yuca el 68.96%, el 17, 24% No va. El 6.89% va a

pepiar<sup>9</sup> y por ultimo el 6.89% siembra. Por último se preguntó si las familias tenían chagra y estas fueron las respuestas:



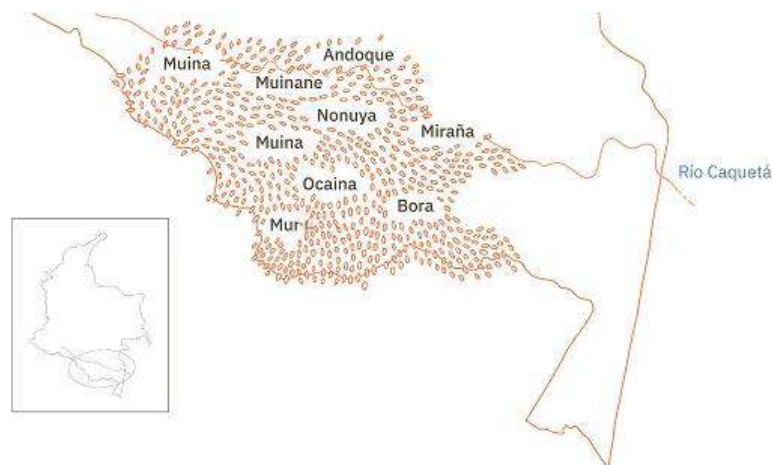
Tabla 3 Chagra. Autoría Propia

La anterior pregunta puede parecer muy plana al tener respuestas de si o de no, sin embargo, la chagra es fundamental para las familias en esta región porque no son simplemente parcelas de cultivo; representan un sistema ancestral y sostenible de manejo del bosque, crucial para la seguridad alimentaria, la preservación de la biodiversidad y la identidad cultural de los pueblos indígenas y locales. Preguntar por la tenencia de una chagra permite entender la vigencia de estas prácticas tradicionales, el acceso al alimento, a las medicinas, y la conexión de las personas con conocimientos ancestrales que son vitales para la conservación y el buen vivir.

<sup>9</sup> Pepiar es la manera en que llaman a ir a bajar frutas de los árboles y comérselas.

## Planteamiento Del Problema

### TERRITORIO ANCESTRAL DE LA GENTE DE CENTRO.



Mapa 2 Tomado de la Página del Banco de la República

El pueblo Muruy hace parte de los pueblos agrupados que se autodenominan “Gente de Centro” sus lugares de origen son El Encanto, La Chorrera, La pedrera, entre otros, tienen presencia en los departamentos de Amazonas y Putumayo. Comparten prácticas culturales y aunque tienen diversas lenguas, dicha agrupación también responde a la facilidad de comunicar y entenderse, particularidad que no comparten con más pueblos y que corresponde a que hacen parte de la misma familia lingüística (Huitoto)

Como bien se puede observar en el mapa y como se ha venido narrando, el pueblo Muruy del Km 11 se estableció en un territorio distinto al de su origen a causa de la violencia ocasionada por el boom del caucho “En 1903 se fundó la Casa Arana y Hermanos, sobre la base de la compra de las instalaciones de La Chorrera, e inició la expansión de su empresa, utilizando incluso la fuerza con el apoyo del ejército peruano” (Pineda Camacho, 2017) para ese momento

Colombia y Perú tenían una disputa territorial de manera que los empresarios peruanos legitimaban la presencia del ejército en el territorio.

La presencia de la casa Arana en el centro de la región “ocasionó el desplazamiento y el debilitamiento de los grupos étnicos del lugar debido a los trabajos forzosos a los que eran sometidos y a los castigos como golpes, tortura, mutilaciones e incluso hasta el asesinato” (Stefano, 2021). Estas prácticas no solo desplazaron a los pueblos indígenas, sino que también afectaron sus estructuras sociales y culturales, impactando negativamente en su dignidad.

Salir de sus territorios a causa de la violencia alteró las formas de vida de los Muruy y la lucha por sobrevivir interfirió en la conexión con la naturaleza al no poder reunirse a compartir la palabra, trabajar la tierra o realizar rituales “El desplazamiento nos afectó como pueblo por la dificultad que representaba comunicarse ya que sólo conocían su lengua materna. El miedo marcó ese momento de la historia del pueblo y el desarraigo descontextualizó el conocimiento (Alban Soria, 2024)” Muestra de ello es el tener que habitar un nuevo territorio después de un largo e incierto recorrido, al establecerse en el Km 11.

La sede virgen de las Mercedes es la escuela del Km 11 y hace parte de la comunidad indígena N+maira Na+mek+ Ib+r+<sup>10</sup> (patio de ciencia dulce). Pese al carácter intercultural del territorio la mayoría de sus habitantes son Muruy y el Km 11 se intenta enmarcar en las prácticas sociales y culturales propias de este pueblo, es decir que es un territorio de tabaco, coca y yuca dulce. Plantas y tubérculos que no son solo usados para el sustento ya que poseen un significado cultural y espiritual para los Muruy.

---

<sup>10</sup> Este es el nombre de la comunidad del kilómetro 11 en lengua Bue, que significa Patio de Ciencia Dulce.

Aunque la población y expansión del Km 11 es muy reciente en la historia, eso no quiere decir que hayan estado fuera de la violencia colonizadora y la racialización de sus vidas y sus cuerpos “las razas son un constructo social histórico, ontológicamente vacío, resultado de procesos complejos de identificación, distinción y diferenciación de los seres humanos de acuerdo a criterios fenotípicos, culturales, lingüísticos, regionales, ancestrales, etcétera.” (Campos García, 2012).

Con la invasión a Abya Yala “Se universalizó y legitimó una sola forma de racionalidad, silenciando la diversidad de epistemes y espiritualidades” (María Sol Villagómez, 2021). Es así como se impuso una educación pensada desde y para los europeos dejando de lado las epistemes indígenas para enseñar y comprender su realidad, imponiendo una nueva forma de enseñanza que fracturó su comprensión del mundo.

La obligatoriedad de asistir a la escuela significó una ruptura en la enseñanza para los Muruy; cuando los NNA no tenían que asistir a una institución, sus escuelas eran la chagra, las abuelas y la Jofo Ananeko<sup>11</sup> los aprendizajes se recibían acompañando el trabajo en la tierra, la caza, la pesca y escuchando ya que en su objetivo de cuidar y proteger la vida y a la madre tierra, era suficiente saber cultivar, traer el alimento, compartir la palabra, pescar y conocer las plantas para curar enfermedades (Alban Soria, 2024)

Las Instituciones Educativas representaron una fisura dentro de las formas de enseñanza y aprendizaje del pueblo Muruy, transformando la forma en que aprendían y afectando las formas de socialización ancestrales, siendo su lengua propia la más perjudicada. “En las escuelas solo era permitido hablar español y las expresiones propias eran castigadas” (Alban Soria, 2024)

---

<sup>11</sup> En una visita a la casa grande del Km 11 la Chagrera Blanca menciona que maloka es la forma occidental de referirse a este lugar sagrado, de manera que reivindicó su postura nombrándola como lo hacen en el territorio.

Como consecuencia de la imposición del español, en la actualidad las nuevas generaciones no hablan el bue y desconocen parte de su historia y su cosmovisión.

La escuela como proyecto moderno difundió las tradiciones, creencias y saberes que justificaban un único orden social, político y económico (Tiramonti, 2007). La escuela como aparato ideológico del estado (Althusser, 1969) fue funcional al colonialismo dado que en ella se materializó el epistemicidio<sup>12</sup> contra los pueblos originarios de Abya Yala y “se instauró el eurocentrismo” (Paraskeva João, 2020). La escuela vista desde esta perspectiva cumple un rol de transmisora de conocimientos para producir hombres y mujeres funcionales al sistema.

El avance de la colonización que en la actualidad se traduce en globalización se ha implantado en los diversos territorios con sus particularidades, el Amazonas colombiano no está fuera de estas lógicas y el hecho de tener referentes alejados de sus realidades ha ocasionado una fisura progresiva en la forma de ver y entender el mundo, que se expresa en el desprendimiento de sus orígenes y la reproducción de modelos y patrones que poco tienen que ver con sus territorios y su cultura.

Esta situación representa un problema para niñas, niños y jóvenes al querer imitar estilos de vida y estándares de belleza ajenos y discordantes con sus realidades, produciendo confusión y desestabilidad en la construcción de su identidad "La exposición a modelos de identidad ajenos a la cultura propia puede generar una disonancia cognitiva en jóvenes indígenas, afectando su autoestima y sentido de pertenencia." (Correa Gonzalez, 2011)

---

<sup>12</sup> “Hace referencia a la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo” (Santos, 2010 p.8)

Aunque en la caracterización se evidencia un reconocimiento de pertenecer a un pueblo indígena ya sea Muruy, Magüta u otro, al dialogar con ellos en su cotidianidad la perspectiva del conocimiento y de las costumbres no responden a las del pueblo al que pertenecen. Hay un olvido de estas cosmovisiones y algunas prácticas se realizan de manera aislada, como, por ejemplo, el trabajo en la chagra se ve como una mera actividad de sustento mas no desde la relación con la naturaleza, desligándose de la concepción de vida Muruy, que implica la totalidad ser humano – naturaleza - espíritu.

Esto nos muestra que hay una unidad entre la naturaleza, el ser humano y la espiritualidad, que se caracteriza porque hay un solo origen para humanos y seres vivos; desde ese origen se constituyen relaciones integrales, esa es la razón por la cual se cuida y se protege. (Castaño Cuéllar, 2020)

Como es sabido, el desequilibrio en esta unidad es la consecuencia de un proyecto homogenizador que ha tenido mayor efecto en las dos últimas generaciones del pueblo Muruy, y aunque el fin no es esencializar al pueblo o al territorio porque el mundo no deja de moverse ni tampoco la humanidad, si se pretende rescatar las prácticas que los han sostenido a lo largo de la historia y llenarlas de sentido en la escuela.

Aunque la escuela está en el territorio no se enmarca en las dinámicas culturales de la comunidad. Los docentes han intentado reivindicar el carácter indígena de la institución, pero estos esfuerzos se han reducido a actos ceremoniales. Y aunque en el Proyecto Educativo Comunitario del Colegio Indígena Francisco José de Caldas, 2014 se expone: “Hacia un modelo pedagógico de educación propia e intercultural” la estandarización de la educación y la preocupación constante por dar resultados lo ha dificultado al no considerar las particularidades de los territorios y de las NNA.

Aun cuando en el siguiente Plan de Estudios no se encuentran los grados con los que se realiza la práctica, las áreas fundamentales y optativas para cuarto y quinto corresponden a las mismas del grado sexto. La siguiente foto fue tomada en una reunión de profes de todas las sedes a la que fuimos invitadas y en ella se evidencia que hay áreas fundamentales y áreas optativas. Las áreas fundamentales corresponden a las que están ligadas a los estándares básicos de aprendizaje creados por el MEN y las optativas responderían al carácter etnoeducativo de la institución, pero que cómo se evidencia son sólo optativas, con el agravante de que el enfoque de la clase de religión es católico y no universal.

GRADOS	SEXTO (0-1)	TOTAL HR.	SEPTIMO (0-1)	TOTAL HR.	OCTAVO (0-2)	TOTAL HR.	NOVENO (0-2)	TOTAL HR.	DECIMO (0)	TOTAL HR.	ONCE (0)	TOTAL HR.	TOTAL
<b>AREAS FUNDAMENTALES</b>													
MATEMATICAS	4	6	4	6	4	6	4	6	3	3	3	3	38
CASTELLANO	4	6	4	6	4	6	4	6	3	3	3	3	38
CIENCIAS SOCIALES	4	6	4	6	4	6	4	6	-	-	-	-	18
CIENCIAS NATURALES	4	6	4	6	4	6	4	6	-	-	-	-	32
EDUCACION ARTISTICA	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	20
ED. FISICA	2	4	2	4	2	4	2	4	1	1	1	1	18
ETICA	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	10
RELIGION	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	10
INGLES	2	4	2	4	2	4	2	4	2	2	2	2	20
INFORMATICA	2	4	2	4	2	4	2	4	2	2	2	2	20
FISICA	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	3	3	6
QUIMICA	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	3	3	6
CIENCIAS ECONOMICAS	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	4
FILOSOFIA	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	4
<b>AREAS OPTATIVAS</b>													
AGROECOLOGIA	2	4	2	4	2	4	2	4	2	2	2	2	20
SABORES	2	4	2	4	2	4	2	4	2	2	2	2	20
EMPRENDIMIENTO	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	12
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>300</b>
300 / 22 = 13,63 (11 DOCENTES + 14 HORAS EXTRAS)													

Ilustración 5 Plan de Estudios. Autoría propia

Durante las primeras fases de este proyecto, se hizo evidente una preocupante descontextualización del conocimiento. Las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales, pilares fundamentales en la comprensión del entorno, se abordaban desde una perspectiva que parecía ajena a la realidad de los estudiantes. Se evidenció una tendencia a normalizar el entorno, a dar por sentado el territorio que habitaban, sin reconocer su riqueza y fragilidad. Las

conversaciones durante las salidas de campo revelaron una falta de conocimiento sobre la importancia de su cuidado y conservación, lo que subraya la necesidad de conectar el aprendizaje con la experiencia.

Mediante los Planes Educativos Comunitarios (PEC), las comunidades indígenas pueden ejercer su autonomía y autogestión en la planificación, implementación y evaluación de sus programas educativos, adaptando el currículo a sus necesidades específicas y promoviendo la enseñanza en su lengua materna y el uso de metodologías pedagógicas propias. (Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana , 2024 p. 2)

Lo anterior permite situar otra problemática, la distancia entre lo escrito en los documentos oficiales y lo que realmente pasa en la práctica, aunque la institución tiene PEC este se reduce a un documento muy bien redactado porque en lo práctico, las clases se desarrollan en español, en filas y el aula se reduce al salón de clases. No se realizan las adaptaciones curriculares necesarias para un proceso de enseñanza – aprendizaje pertinente en este territorio. En cuanto a la inclusión de la comunidad en la toma de decisiones se limita a un discurso por parte de los curacas<sup>13</sup> y estar presente para las firmas de los documentos en los que se requiera, poniendo en evidencia que la participación es meramente representativa.

La siguiente tabla es un fragmento de las competencias básicas de aprendizaje abordadas para esta práctica que junto a las demás planteadas por el MEN para cada ciclo son las que requieren el ajuste al contexto y a las necesidades de la escuela. Pese a que la Ley General de Educación descentraliza el currículo posibilitando la adecuación a los diversos establecimientos educativos, esto no es apropiado por parte de los profes de la escuela para realizar los ajustes en

---

<sup>13</sup> Es un líder representante de la comunidad ante organismos gubernamentales elegido por la misma comunidad.

las clases y así impactar los procesos de enseñanza – aprendizaje en los que el contexto sea tenido en cuenta y los niños y las niñas sean sujetos activos en la escuela.

<b>ESTANDARES BÁSICOS DE APRENDIZAJE</b>		
<b>ÁREA</b>	<b>CUARTO</b>	<b>QUINTO</b>
<b>MATEMÁTICAS</b>	○ Medición de longitudes, áreas y volúmenes.	○ Comprensión y uso de números decimales y porcentajes.
<b>CIENCIAS SOCIALES Y CIUDADANAS</b>	○ Exploración de la historia y geografía del país.	○ Exploración de problemáticas sociales y ambientales
<b>CIENCIAS NATURALES</b>	○ Desarrollo de habilidades de observación y experimentación.	○ Desarrollo de la capacidad de formular preguntas científicas.
<b>LENGUAJE</b>	○ Producción de textos cortos con coherencia y cohesión.	○ Producción de textos más complejos con diferentes propósitos.

*Tabla 4 Estándares Básicos de Aprendizaje usados en esta práctica. Autoría propia*

Podemos observar que estas competencias son muy básicas como su nombre lo indica y son fácilmente adaptables a los diversos contextos escolares del país, aquí se evidencia otra problemática hallada en la escuela y es el confort en el que se encuentran los profes y las profes de la sede virgen de las Mercedes, quienes se ciñen a unas cartillas y unos temas sin utilizar los múltiples recursos que brinda el territorio, los cuales van mucho más allá de un mobiliario adecuado y recursos pedagógicos que claramente hacen parte de este problema, más no son el punto central del mismo.

Esta problemática no es responsabilidad única de los y las profes, es la consecuencia del problema estructural que se desprende de la universalización y legitimación de una única forma de racionalidad que ha silenciado las epistemes de las naciones originarias, relegándolas a un

saber reducido al folklore o a una simple presentación cultural, lo que sigue ampliando la fisura en la forma de ver y entender el mundo, no quiere decir que el pueblo Muruy debe salir del Sistema Educativo Colombiano. El Sistema Educativo Colombiano debe dialogar con las Epistemes Originarias, en este caso la episteme Muruy y resignificarla, es allí donde el papel de los y las maestras es protagónico al usar los mecanismos como el PEC y poner en marcha una enseñanza desde y con la comunidad y el territorio. Por esto, ubico la pasividad de los y las profes como una problemática, pero no como responsabilidad única de ellos y ellas.

El bajo desempeño académico de la escuela responde a las anteriores dificultades, no se evidencia una construcción del conocimiento, los niños y las niñas solo repiten lo que el maestro les pide y copian lo plasmado en el tablero, quizá haya cuadernos llenos de muchos temas, pero las dificultades son evidentes al leer y escribir, mostrando que estos procesos cognitivos son débiles. Porque no se ha buscado una manera adecuada para fortalecerlos, por el contrario, la educación se ha limitado a llenar cartillas. Aquí se entiende porque la institución es una escuela priorizada para el Programa Todos a Aprender y la razón de nuestra presencia allí.

Este breve panorama pone en evidencia la pertinencia de cambiar la forma de enseñar en las instituciones, más aún en territorios indígenas para contribuir a saldar la deuda histórica que se tiene con los pueblos originarios. La práctica y la propuesta son un aporte pensado desde el territorio, con los profes, los niños y las niñas y el deseo de incidir en la escuela, resaltando la capacidad de agencia que tenemos las profes en el aula de clase. No vamos a transformar el currículo porque este está pensado desde políticas tanto nacionales como internacionales, pretendemos resignificar el conocimiento Muruy en la escuela y ponerlo en diálogo con el currículo escolar.

**Pregunta problema**

¿De qué manera se puede establecer un diálogo de saberes -puente- entre el sistema de conocimiento indígena Muruy y el currículo escolar en la sede Virgen de las Mercedes, comunidad N+maira Na+mek+ Ib+r+?

**Objetivos****Objetivo general:**

Fomentar un diálogo de saberes entre el pueblo Muruy del Km 11 y el currículo del colegio Francisco José de Caldas sede Virgen de Las Mercedes por medio de una propuesta pedagógica usando como herramienta la huerta escolar para fortalecer el conocimiento Muruy dentro de la Escuela.

**Objetivos Específicos:**

1. Realizar visitas guiadas a espacios naturales y culturales del territorio, para experimentar el concepto de aula viva, comprendiendo cómo estos entornos pueden convertirse en espacios de aprendizaje dinámicos y significativos.
2. Investigar y documentar el conocimiento Muruy para la propuesta pedagógica, a través de entrevistas a abuelos y revisión de literatura existente, para integrar el conocimiento Muruy en la escuela.
3. Adaptar el contenido curricular, a través de la identificación de competencias básicas de aprendizaje, para que el currículo sea contextual y significativo para los niños y las niñas en la construcción de conocimiento.

### **Justificación**

El propósito de este proyecto es fortalecer el sistema de conocimiento indígena del pueblo Muruy en la Sede Virgen de las Mercedes, teniendo en cuenta que el asistir a la escuela ya no es considerado una imposición para la comunidad, por el contrario, es contemplada como un derecho que debe garantizarse, tal como está expuesto en el artículo 67 de la constitución política de Colombia:

Se establece a la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; mediante la cual se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. A su vez, se detallan otros aspectos como los enfoques de formación, los responsables, los costos, entre otros. (Departamento Nacional de Planeación, 2024)

Las reivindicaciones en la concepción de la educación dentro de la comunidad “Patio de ciencia dulce” se dan por las diferentes transformaciones constitucionales, políticas y educativas “al ratificar el convenio 169 de la OIT y reconocer las luchas de los movimientos sociales e indígenas de los años 80s y 90s” (Rivera, 2012). Pese a que la escuela representó una ruptura en la cotidianidad de los Muruy porque irrumpió en sus formas de enseñanza y aprendizaje, en la actualidad asistir a la escuela es fundamental para el crecimiento personal y social.

Los objetivos de la educación básica en el ciclo de primaria son la formación en valores para la convivencia en sociedad, el fomento del deseo del saber, el desarrollo de habilidades comunicativas básicas en lengua castellana y/o propia, desarrollo de los conocimientos matemáticos básicos, la comprensión del medio físico, social y cultural, la asimilación de conceptos científicos, conocimiento y ejercitación del cuerpo y la formación artística. (Ministerio de Educación Nacional , 1994)

Todo lo anterior se desarrolla dentro de las escuelas y apunta al saber escolar, pero también a la cotidianidad de NNA, allí entra en escena la cosmovisión, el conocimiento Muruy, la importancia del territorio y por supuesto de la familia y la comunidad. Es justo ahí donde se pretende desarrollar esta propuesta, que como lo señala Rivera le apuesta a “producir pensamiento a partir de lo cotidiano” (Cusicanqui, 2018) Es volver al origen; cuando la enseñanza se daba al calor del sembrío y en las labores cotidianas se enseñaba lo fundamental para el buen vivir, por tanto, se proyecta llevar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad en la creación de la huerta.

El presente proyecto se plantea desde la línea de investigación escuela, comunidad y territorio de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos que tiene como objetivo:

Desarrollar un espacio de investigación teórico-práctico desde el enfoque de la teoría educativa ético-crítica; En el que tanto, los y las practicantes como los maestros de la línea puedan reflexionar, sistematizar y producir nuevos saberes desde las experiencias vividas en los territorios escolares, tensionando la pregunta por el alcance de la educación comunitaria y popular en escuelas urbanas y rurales. (Línea Escuela Comunidad y Territorio, 2023)

Si bien la escuela representó una ruptura en la forma de construir conocimiento para los Muruy, como bien se ha observado, la concepción de la escuela en la comunidad se ha transformado, llenándose de sentido en la construcción de los proyectos de vida, en ese orden de ideas le apostamos a la escuela como un lugar de posibilidad en la que confluyen y son importantes todos los saberes, en esta lógica se posiciona la línea de investigación, la cual no pretende atacar a la escuela, pretende tensionarla y proponer estrategias pedagógicas y

metodológicas para transformarla desde adentro, por medio de la práctica pedagógica investigativa y la reflexión constante del quehacer pedagógico.

El proyecto pensado desde la educación comunitaria le apuesta a una educación crítica que cuestione lo impuesto y que se proyecte en la construcción de otras formas de enseñar y de aprender tal como se expone en el plan de estudios “Impulsar el pensamiento crítico y la justicia social por medio del reconocimiento de diversas perspectivas epistemológicas y factores como la interculturalidad, género, derechos humanos y problemáticas medioambientales” (Licenciatura en educación comunitaria, 2024)

La práctica tiene un lugar central dentro del proceso enseñanza – aprendizaje ya que esta nos indica alcances y limitantes de la teoría, por esta razón, la teoría no es ajena al contexto, de hecho, de este se toman pautas para que el conocimiento sea situado, por consiguiente, la creación de la huerta tiene una potencialidad para la construcción de conocimiento, ya que de allí se pueden abordar áreas fundamentales, mientras se realizan labores tradicionales del pueblo Muruy.

Para el profesor reflexivo, la diferenciación entre teoría y práctica deja de serlo para convertirse en relación. Desaparece la separación entre teoría y práctica, entre investigación y docencia; se produce un flujo bidireccional entre esas realidades. El conocimiento teórico y el conocimiento práctico dejan de estar enfrentados y se fecundan mutuamente, generando un nuevo tipo de conocimiento de características epistemológicas distintas. (Domingo, 2022)

Por lo anterior, la creación de la huerta pone en el centro la praxis, la propuesta de participación de la comunidad en la creación y la enseñanza de esta, sitúa el diálogo de manera

transversal en el hacer. La mediación de los y las maestras posibilita la reflexión entre la importancia de los conocimientos del pueblo Muruy y los saberes de la escuela.

Así, la huerta escolar puede ser una estrategia pedagógica para la enseñanza de distintas disciplinas del conocimiento, de la misma manera para el aprendizaje de las NNA a partir de sus vivencias en un “aula viva” (Quintero, Zambrano, et al, 2018). Reafirmando que estos saberes no vienen solo de la teoría, sino también de prácticas familiares, comunitarias y ancestrales que se enseñan tanto en la escuela como en el trabajo de la tierra

## Revisión Documental

En este apartado se realiza una revisión de investigaciones recientes que coinciden temáticamente con la propuesta realizada, la revisión se ubica en el campo educativo y su relación con la escuela, la comunidad y el territorio. Se realizó la búsqueda de quince documentos y se detallaron los objetivos generales, la metodología, los hallazgos y las conclusiones de dichas investigaciones. Los documentos se clasifican así: tres tesis de pregrado, seis artículos de revista, dos tesis doctorales, dos tesis de maestría, un capítulo de libro y un ensayo.

El capítulo tiene tres ejes que permiten situar investigativamente la propuesta pedagógica, los cuales son conocimiento indígena y currículo escolar, la huerta escolar como herramienta pedagógica y Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología activa. Esta organización responde a los objetivos pensados para la propuesta pedagógica en la que están presentes los elementos anteriormente mencionados, se intenta resaltar las partes más importantes de cada documento y se finaliza con un análisis de lo reflejado en la revisión de antecedentes.

### Conocimiento Indígena y Currículo Escolar

#### **Enseñanza de la evolución biológica en relación con saberes como el creacionismo y las cosmogonías indígenas a partir de la sistematización de la práctica pedagógica**

Niño Ampudia, Katerin Jhoana (2024) presentó a la Universidad Pedagógica Nacional la tesis de pregrado titulada *Enseñanza de la evolución biológica en relación con saberes como el creacionismo y las cosmogonías indígenas a partir de la sistematización de la práctica pedagógica*. Con el objetivo general de visibilizar la enseñanza de la evolución biológica y de la vinculación con saberes como el creacionismo y las cosmogonías indígenas a partir de la

sistematización de la práctica pedagógica llevada a cabo con los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Distrital Paulo Freire.

La metodología de la investigación se articula bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y los métodos mixtos, centrándose particularmente en la sistematización de experiencias. Lo hallado arroja que la vinculación entre la enseñanza de la evolución biológica y las cosmogonías indígenas y creacionistas aportan a los estudiantes una perspectiva integradora sobre los orígenes de la vida. Esta conexión les permitió explorar cómo los relatos de creación y la teoría de la evolución no necesariamente se excluyen, sino que pueden complementar su comprensión de la vida y el universo.

Por último, a modo de conclusión la autora afirma que se logró el objetivo general al integrar la enseñanza de la evolución biológica vinculada con el creacionismo y las cosmogonías indígenas permitiendo a los estudiantes entender la ciencia en un marco contextualizado, fortaleciendo su comprensión crítica y su habilidad para interpretar la diversidad de perspectivas que coexisten en su entorno. En cuanto a la metodología empleada en la investigación brindó una estructura reflexiva que permitió comprender la enseñanza de la evolución biológica desde una experiencia educativa concreta, vinculada con los saberes culturales de los estudiantes.

### **Desafío epistemológico de los conocimientos educativos indígena y escolar para una educación intercultural**

Saavedra, Esteban y Quilaqueo, Daniel (2021) produjeron para la revista Educ. Pesqui el artículo titulado *Desafío epistemológico de los conocimientos educativos indígena y escolar para una educación intercultural*. Cuyo objetivo general fue explorar las tensiones epistemológicas que surgen al confrontar los conocimientos educativos indígenas con la monocultura

eurocéntrica impuesta en los sistemas educativos, en el contexto de la educación escolar en pueblos indígenas de América.

Los autores realizan una revisión documental que inicia por los marcos normativos y para entrar en materia, analizan los casos del proyecto Milpas educativas de México, la acción educativa Mapuche en Chile y la política educativa en el estado de Roraima, Brasil. En los hallazgos se identificó que un modelo educativo intercultural, basado en la diversidad de conocimientos, fomenta el diálogo y la colaboración entre personas de distintos orígenes, diálogo que supera la tolerancia cultural y lleva a formar individuos que valoran las diferencias y trabajan juntos para construir una sociedad más inclusiva y equitativa.

Como conclusión, se resalta que la construcción de conocimientos sea desde el diálogo entre las escuelas y las familias de los pueblos indígenas, que el estado no sea el único que toma decisiones educativas ya que los niños y niñas son quienes viven la experiencia escolar en la cotidianidad y sus familias acompañan los procesos. Por último, los autores insisten en que la educación intercultural para todos se base en el pluralismo epistemológico.

### **Concepciones de vida, cosmogonía Muruy, enseñanza de la biología y diversidad cultural: perspectivas ontológicas y epistemológicas**

Castaño Cuéllar, Norma Constanza (2020) sustentó en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas la tesis doctoral titulada *Concepciones de vida, cosmogonía Muruy, enseñanza de la biología y diversidad cultural: perspectivas ontológicas y epistemológicas*. Este estudio busca identificar cómo las ideas sobre la vida del pueblo Muruy en el Amazonas, específicamente sus creencias sobre el origen del mundo pueden enriquecer la enseñanza de la biología en contextos donde hay diversidad cultural.

La metodología fue cualitativa, con un enfoque colaborativo e intercultural, desde la hermenéutica narrativa y un diseño flexible. Los principales hallazgos fueron que existe una unidad ontológica entre la naturaleza, el ser humano y la espiritualidad. La vida es una consecuencia de esas dimensiones que se construye en forma cíclica y relacional. En relación con la perspectiva occidental de la vida, esta tiene varios significados y no solo emerge desde conocimientos de la biología, también lo hace desde la filosofía, la biopolítica, la antropología y la pedagogía.

La autora concluye que para el cuidado de la vida no hay diferencias ni jerarquías ya que hay un origen común para todas las formas de vida. En cuanto al territorio destaca su valor porque este incorpora valores sociales, culturales y cosmogónicos, allí emergen y se articulan las concepciones acerca de la vida, conformando una visión de mundo particular. Para los Muruy, conocer es aprender del origen y transformarlo en prácticas para cuidar la vida, allí es posible profundizar la enseñanza de la biología.

### **Integración de los saberes indígenas en el currículo escolar**

Ramírez Arias, Doris (2020) produjo para la Universidad de los Andes la tesis de maestría, titulada "*Integración de los saberes indígenas en el currículo escolar*". El objetivo principal de esta tesis fue analizar cómo algunas Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá incorporan saberes de los pueblos indígenas en sus planes de estudio. La metodología de esta investigación fue cualitativa con un enfoque etnográfico.

En cuanto a hallazgos el estudio destacó algunos factores que inciden en la integración de los saberes indígenas en el currículo escolar, los cuales son: la concepción de los saberes indígenas que tienen los actores educativos, la formación docente en educación intercultural, la

disponibilidad de recursos y materiales educativos, el apoyo de las comunidades indígenas y la materialización de políticas educativas, entre otros. También se evidenció que la integración de los saberes indígenas en el currículo escolar es un proceso complejo y dinámico, que requiere de la participación y el compromiso de todos los actores educativos.

Se concluyó que la integración de los saberes indígenas en el currículo escolar contribuye significativamente al reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, para lograrlo, fortalecer la formación docente en educación intercultural es un imperativo, así como lo son las políticas educativas pertinentes.

### **Ka+ Komuiya Uai Resignificando nuestra relación con la naturaleza a partir de la danza Murui**

Gutiérrez Correa, Luis (2019) presentó para la Universidad Pedagógica Nacional la tesis de pregrado titulada *Ka+ Komuiya Uai Resignificando nuestra relación con la naturaleza a partir de la danza Murui*, el objetivo principal del trabajo de grado era investigar y documentar los conocimientos del grupo de danza indígena Ka+ Komuiya Uai sobre la danza ancestral y la enseñanza tradicional Murui, y su papel en la resignificación de la relación hombre-naturaleza-espíritu.

En la investigación se halló que el pueblo Murui manifiesta su resistencia a la cultura dominante a través de la preservación de sus prácticas culturales, como el uso de su lengua, la medicina tradicional, la danza y la utilización de espacios sagrados de aprendizaje. La enseñanza Murui está dada a lo largo de la vida, se transmite en lugares específicos la Ananeko (maloca), jakafa+ (la chagra), iye (el río) y jazik+ (la selva) que pueden servir de puentes entre conocimientos.

El autor concluye que la cosmovisión Murui se basa en la interdependencia de todos los elementos, lo cual se refleja en su sistema de enseñanza. La transmisión oral de conocimientos, inseparable de la práctica, se enriquece con narraciones y cantos, mientras que la escucha atenta y las dietas tradicionales fortalecen su resistencia cultural. La danza, por su parte, consolida el respeto por la vida y fomenta una ética arraigada en cada aspecto de su existencia.

### **Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar**

Quilaqueo Rapimán, Daniel (2019) Escribió en *Educación en Revista* el artículo llamado *Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar*. El propósito es revelar los fundamentos epistémicos y las metodologías de la educación mapuche, con el fin de diseñar una intervención educativa intercultural para el currículo escolar en contextos mapuche. La metodología se basó en la revisión de literatura y el análisis de experiencias de intervención educativa intercultural en diversos contextos indígenas, como Nueva Zelanda, Canadá, Estados Unidos, México y Chile.

En los hallazgos se identificó que la interacción entre educadores y estudiantes revela una carencia en el reconocimiento de los saberes sociales y culturales de los alumnos indígenas, lo cual se evidencia en la falta de consideración de su base epistémica educativa evidenciando la necesidad de superar la monoculturalidad y el monolingüismo de la educación escolar en contextos indígenas, así como la importancia de incorporar los conocimientos y métodos educativos indígenas en el currículo escolar.

Finalmente, en las conclusiones se enfatizó en que los sistemas de conocimiento educativo indígena son construcciones sociales vivas, que preservan la herencia cultural al tiempo que se adaptan a las transformaciones derivadas de la interacción con la sociedad

occidental. Esta dualidad se refleja en la denominada doble racionalidad educativa, que integra la epistemología mapuche y la del saber escolar, se propuso un método de intervención educativa intercultural que considere los objetivos educativos e intereses de la familia y la comunidad indígena, así como los objetivos propios de la educación escolar, para lograr una educación más pertinente y contextualizada.

### **Contenidos disciplinarios del currículum escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena**

Quinquitreo, Segundo, Arias, Katerin et al. (2019) escribieron para el libro *Educación e interculturalidad*, el artículo *Contenidos disciplinarios del currículum escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena* cuyo objetivo general se propone analizar los contenidos de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales del currículum escolar, con el fin de identificar aquellos que puedan ser adaptados a una educación intercultural, desde una perspectiva de pluralismo epistemológico. Asimismo, se busca generar un debate sobre la posible integración de los saberes curriculares y los conocimientos educativos indígenas, específicamente mapuche.

En la metodología se realizó un análisis documental exhaustivo de materiales legislativos, académicos y de divulgación, con el fin de fundamentar una reflexión teórica sobre la integración de contenidos curriculares y saberes indígenas en la educación escolar. Se encontró que el racismo epistémico del currículum está relacionado con una visión única de nación, esto estandariza la educación y no contempla la diversidad cultural y social, muestra de ello son los discursos racistas contra los mapuches en las cartillas escolares. También se halló que es posible realizar currículos que reconozcan el pluralismo epistémico.

Los autores concluyen que contextualizar el currículo con enfoque educativo intercultural es una vía para articular conocimiento mapuche y conocimiento escolar. También se concluyó que la participación de familias y comunidad posibilitará crear redes de relaciones educativas que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

### **Huerta escolar como herramienta pedagógica**

#### **La huerta escolar y el jardín comunitario en la Institución Educativa Mayor de Mosquera: aportes a la recuperación del entorno a partir de la enseñanza de la identidad territorial**

Torres Rueda, Dania (2024) sustentó en la Universidad Pedagógica Nacional la tesis de pregrado titulada *La huerta escolar y el jardín comunitario en la Institución Educativa Mayor de Mosquera: aportes a la recuperación del entorno a partir de la enseñanza de la identidad territorial*. El objetivo general de la investigación fue utilizar la huerta escolar y el jardín comunitario como herramientas educativas para fortalecer el sentido de pertenencia y arraigo de los estudiantes de la Institución Educativa Mayor de Mosquera con su territorio.

El enfoque de investigación fue cualitativo, la propuesta tuvo tres fases metodológicas la primera fue la contextualización y desarrollo, la segunda organización y sistematización de la experiencia, por último, el análisis de resultados. Los hallazgos arrojaron que la huerta escolar y la jardinería comunitaria son una excelente estrategia pedagógica que fomentan la curiosidad y la exploración, además de aportar al sentido de pertenencia de niñas, niños y los habitantes del barrio que contribuyen con la mejora del espacio además la autora destacó que el aprendizaje y la enseñanza se pueden dar en espacios no convencionales.

La autora concluye que el proyecto de la huerta escolar y el jardín comunitario en Planadas, demostró ser exitoso no solo en la mejora estética del entorno, sino también en el fortalecimiento de la conexión entre la comunidad y su territorio. La investigación cualitativa aportó conocimientos valiosos que subrayan la relevancia de la participación comunitaria en proyectos ambientales para alcanzar resultados duraderos y significativos, fomentando vínculos emocionales que promueven el respeto por el entorno y la vida.

### **Huerta Escolar "Paraíso Intercultural"**

Rodríguez Mancera, Carlos David (2023) expuso en el libro Saber pedagógico en Educación Ambiental del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, el capítulo *Huerta Escolar "Paraíso Intercultural"*. El objetivo de este proyecto de aula fue promover la participación activa de los estudiantes en la solución de problemáticas de la escuela y fomentar una educación que integre el aprendizaje con la experiencia práctica usando como herramienta la huerta escolar.

El autor utilizó una metodología de investigación-acción, donde los estudiantes participaron activamente en la identificación de problemas, la planificación y la implementación de soluciones. Esto incluyó la recuperación de espacios escolares, la siembra de árboles y la creación de la huerta escolar. Además, se integró el conocimiento ancestral de la comunidad Muisca de Suba a través de la colaboración con líderes indígenas y la inclusión de prácticas agrícolas tradicionales.

En cuanto a los alcances, el proyecto logró transformar espacios escolares, mejorar la convivencia y fomentar el cuidado del medio ambiente. Los estudiantes desarrollaron un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su entorno, y se fortalecieron los lazos con la comunidad

indígena local. La huerta se convirtió en un espacio de aprendizaje interdisciplinario y de encuentro intercultural.

En conclusión, se encontró que la experiencia demuestra la importancia de involucrar a los estudiantes en proyectos prácticos que conecten el aprendizaje con la vida real y promuevan el cuidado del medio ambiente. La integración de conocimientos ancestrales y la colaboración con la comunidad son claves para enriquecer la educación y construir una escuela más inclusiva y participativa.

### **Huerto escolar “una estrategia pedagógica y de rescate cultural”**

Los autores Mesa Chaparro, Claudia Patricia y Niño Torres, David Fernando (2020) escribieron en la revista *Experiencias Investigativas y Significativas* el artículo *Huerto escolar “una estrategia pedagógica y de rescate cultural”* en el que el objetivo general fue reflexionar sobre el huerto escolar como una estrategia de aprendizaje y como una práctica ambiental de auto sustento y rescate de saberes ancestrales. Con un enfoque cualitativo y analítico, usando como metodología la revisión documental sobre el tema.

Los principales hallazgos resaltan que el huerto escolar no solo es una herramienta pedagógica efectiva que motiva y mejorar las relaciones sociales y el trabajo colaborativo, sino que también fomenta competencias investigativas y fortalece la conexión entre los estudiantes y su entorno natural. Además, se destaca su rol en el rescate de costumbres y culturas regionales, promoviendo un sentido de cercanía con la naturaleza y valorando los saberes ambientales de la comunidad.

El huerto escolar se concluye como una estrategia integral que facilita el aprendizaje significativo, promueve la educación ambiental, el auto sustento, y actúa como un vehículo para

rescatar y valorar los conocimientos tradicionales. Se destaca su capacidad para integrar a la comunidad educativa en torno a prácticas sostenibles y respetuosas con el medio ambiente, subrayando la importancia de los saberes ancestrales en la construcción de un futuro sostenible.

### **La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje**

(Zambrano Quintero, Rocha Roja, et. Al. (2018) Escribieron para la revista Cultura, Educación y Sociedad el artículo llamado *La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje*. El objetivo general fue fortalecer la adquisición de aprendizajes de los estudiantes a través de la producción de alimentos de forma natural y económica, aportando a un aprendizaje integral fue el objetivo general.

El estudio fue cualitativo con alcance descriptivo, se realizó unidad de análisis constituida por estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Departamental (IED) Oscar Piscioti Numa. Con respecto a los hallazgos plantean que la mayoría de los estudiantes reconocen que la huerta escolar permite trabajar diferentes temas de clase y adquirir mejores aprendizajes, evidenciando que la huerta como estrategia de enseñanza-aprendizaje es positiva al permitir aprender desde la práctica en todas las áreas del saber.

A modo de conclusión la huerta escolar es una estrategia pedagógica efectiva que fortalece el aprendizaje integral de los estudiantes, permitiendo la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos en un entorno participativo e interactivo. Además, fomenta valores como la responsabilidad y el respeto por la naturaleza, y mejora la nutrición de los estudiantes.

### **Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología activa**

**Análisis del aprendizaje basado en proyectos como metodología activa en la Unidad Educativa Fiscomisional Sor Teresa Valsé**

Pesántez Abad, Carolina (2024) Presentó para el departamento de posgrados de la Universidad del Azuay en Ecuador la tesis de maestría titulada: *Análisis del aprendizaje basado en proyectos como metodología activa en la Unidad Educativa Fiscomisional Sor Teresa Valsé*. El objetivo general del estudio fue: analizar el desarrollo de la metodología de proyectos en la Unidad Educativa Fiscomisional Sor Teresa Valsé, considerando su contexto específico, para promover aprendizajes significativos.

La investigación fue de tipo cualitativa y se dio de la siguiente manera: Reducción de datos, categorización y codificación, registro, tabulación y por último Análisis e interpretación. Los hallazgos arrojaron que el ABP bien aplicado beneficia la formación integral de niñas, niños y adolescentes, también permite abordar temas que no están en el currículo. En relación con las dificultades habla de la falta de formación docente en ABP, consideran el ABP como una carga, e destaca la importancia del apoyo de las autoridades educativas para la implementación efectiva del ABP.

El estudio concluye que el ABP aporta a la calidad educativa, es necesario capacitar a los profes, la evaluación debe ser formativa, es crucial el apoyo institucional y la vinculación del ABP con el entorno social y cultural de los estudiantes puede aumentar su motivación y promover el desarrollo de habilidades para la vida y la ciudadanía.

### **El Aprendizaje Basado en Proyectos.**

Farias, Karol (2024) Expuso para el Instituto de Formación Docente “María Orticochea” en Uruguay, el ensayo titulado *El Aprendizaje Basado en Proyectos*. El objetivo general fue evaluar los resultados académicos de los niños cuyos maestros trabajaban con Aprendizaje

Basado en Proyectos. La Metodología utilizada fue revisión bibliográfica y análisis de las prácticas pedagógicas observadas en el contexto educativo uruguayo.

Los hallazgos fueron que El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fomenta la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo. Además, contribuye al desarrollo de habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración.

Por último, se concluyó que El ABP no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación de niñas y niños más autónomos y preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI. No obstante, la implementación exitosa del ABP requiere una formación docente adecuada y un diseño cuidadoso de los proyectos.

**Implementación del Aprendizaje Basado en proyectos (ABP) como una metodología activa para aumentar la motivación y el rendimiento escolar en los niños de educación inicial II de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios en la ciudad de Cuenca, año lectivo 2020-2021**

Sanmartín Tacuri, Jaqueline (2022) sustentó para la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador la tesis doctoral titulada *Implementación del Aprendizaje Basado en proyectos (ABP) como una metodología activa para aumentar la motivación y el rendimiento escolar en los niños de educación inicial II de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios en la ciudad de Cuenca, año lectivo 2020-2021*, el objetivo general de la investigación fue comparar el nivel de motivación y rendimiento escolar de los niños de 4-5 años, al emplear el Aprendizaje Basado en

Proyectos (ABP) como metodología activa frente a metodologías tradicionales, en los niños de educación inicial II de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios.

La metodología tiene un enfoque mixto, se realizó una revisión documental referente al ABP para planear y ejecutar actividades con los niños y las niñas y se aplicó una encuesta. En cuanto a los hallazgos los resultados de las encuestas arrojaron que al inicio del año lectivo la mayoría de los niños estaban desmotivados, desinteresados y los padres estaban insatisfechos con el desarrollo de las habilidades de sus hijos. Después de la implementación del ABP hay mayor interés en realizar las actividades planteadas por el docente, enfatizando en que la motivación no se activa de manera automática es el docente quien debe plantear estrategias innovadoras para que aumente una disposición favorable.

La autora concluye que en las metodologías tradicionales los estudiantes no participaban solo repetían, en el desarrollo de esta metodología es importante identificar las estrategias del desarrollo para que las niñas y los niños potencialicen sus capacidades, para finalizar reafirmó que el estudiante es el protagonista de esta metodología.

### **Aprendizaje Basado en Proyectos como Metodología en Educación Primaria**

Sola Martínez, Tomas; Hinojo Lucena, Francisco et al. (2020) escribieron para el libro Investigación e innovación educativa el artículo *Aprendizaje Basado en Proyectos como Metodología en Educación Primaria*. El objetivo general del artículo es explorar y describir el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una metodología activa de enseñanza-aprendizaje en la Educación Primaria. Se busca analizar sus características, ventajas y dificultades, así como el papel del docente en su implementación.

La metodología usada para la realización del artículo se basa en una revisión bibliográfica de diversas fuentes académicas y estudios previos sobre el ABP. Se analizan y sintetizan los conceptos clave, los principios pedagógicos y las experiencias prácticas relacionadas con esta metodología en el contexto de la Educación Primaria.

Los hallazgos del artículo son: el ABP se presenta como una metodología centrada en niños y niñas, que promueve el aprendizaje autónomo, la colaboración y el desarrollo de habilidades socioafectivas y cognitivas. Se destaca la importancia del papel del profesor como facilitador y guía del proceso de aprendizaje, así como la necesidad de una formación adecuada para implementar con éxito esta metodología.

Para finalizar los autores concluyen que el ABP se considera una herramienta eficaz para potenciar las capacidades de los estudiantes y prepararlos para participar activamente y tener motivación hacia el aprendizaje. Se reconoce que existen dificultades en su implementación, como la falta de tiempo y la necesidad de formación en TIC para los profes, pero se considera que estas dificultades pueden superarse con una adecuada formación y apoyo.

Los documentos anteriormente revisados se buscaron en un intervalo de tiempo que inicia en el 2018 y finaliza en el 2024, son escritos a partir de la práctica en las escuelas o de la revisión de experiencias que han aplicado un currículo escolar intercultural, la huerta escolar como herramienta pedagógica o la metodología activa de ABP<sup>14</sup>.

En relación a la inclusión del conocimiento indígena en el currículo escolar se puede observar que en Colombia se desarrolla desde un área en específica que es la biología o las ciencias naturales, a diferencia de las experiencias en México, Chile y Brasil, quienes le han

---

<sup>14</sup> Sigla para Aprendizaje Basado en Proyectos

apuntado a transformar el currículo en su totalidad para crear una educación situada en la que todas las epistemes dialoguen de manera horizontal y ninguna se imponga, de esta revisión emerge el Método Inductivo Intercultural propuesto por Gasché que construyó un currículo más pertinente para alumnos indígenas en la Amazonia Brasileña (Quilaqueo Rapimán, 2019)

En lo que respecta a las huertas escolares, los documentos son mayoritariamente de Colombia. Lo que denota el carácter agrícola de nuestro país y los alcances y significados que tiene el trabajo de la tierra para fortalecer el trabajo en equipo y la inclusión de familias y comunidades en la escuela. La huerta escolar rescata el valor de los conocimientos que subyacen de la práctica y el rescate de los saberes ancestrales siendo es muy potente para movilizar, pero quedándose corta en cuanto a la influencia que pueda tener dentro del currículo escolar, de manera que poner en diálogo el pluralismo epistemológico con el hacer usando la huerta como herramienta pedagógica potencia el saber que emerge de la práctica.

El Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología activa aplicada de manera transversal es escasa en Colombia ya que se aborda desde un área específica. La revisión documental de aplicación de esta metodología se halló en Ecuador y Uruguay arrojando que el Aprendizaje Basado en Proyectos contribuye al mejoramiento académico porque las niñas, niños y jóvenes son los protagonistas de su aprendizaje, al construir experiencias significativas que aumentan la motivación, el trabajo en equipo y la apropiación del conocimiento desde una perspectiva integral.

## Marco Conceptual

En el marco de la investigación educativa, es importante situar aquellas perspectivas conceptuales que conversan y resignifican el hacer y saber Muruy, potencializando aquellas relaciones situadas en el aula, que pueden brindar otras posibilidades de construir aprendizaje, es por ello, que se proponen tres categorías de investigación tales como Indígena como Categoría Política, Otras Epistemes y la Escuela Como Posibilidad. Comprender la dimensión política de la categoría indígena sienta las bases para abordar la episteme Muruy y las posibilidades de crear un puente entre el conocimiento indígena y el currículo en la escuela como una forma de situar y crear conocimiento, en un diálogo constante con el contexto.

### Indígena como categoría política

Esta categoría se inspira en el libro *Un nosotrxs sin estado* (2023) de Yásnaya Aguilar Gil. En esta obra, la autora realiza un riguroso estudio de la palabra "indio", comenzando por su origen, que se remonta al río Sindhu en la meseta tibetana. Aguilar Gil también explora las transformaciones que ha experimentado el término al adaptarse a diversas lenguas, hasta llegar al español, donde se denominó "Indo". Finalmente, esta denominación sirvió de base para nombrar a los habitantes del territorio desconocido para los invasores, cuyo destino era la India y no Abya Yala. Pese a esta equivocación, los recién llegados no dudaron en llamar "indios" de manera despectiva, a los habitantes de este territorio.

Aunque es sabido que no hay especie más parecida entre sí que la especie humana, en tiempos de la corona en Abya Yala la tonalidad de piel fue usada para clasificar en superior o inferior y los españoles la denominaron raza, para aquello que era diferente a su "pureza"; "pureza" que según ellos se representaba en su tonalidad de piel blanca y en su forma de comportarse. Esta jerarquización racial fue la mediadora de las relaciones y organización social

entre “lo puro y lo impuro” en el que los derechos, obligaciones y oportunidades se asignaban de manera desigual. (Cardona R. , 2017)

Es en este contexto histórico de clasificación y diferenciación social en el que Yásnaya ubica la palabra indio para continuar con la palabra indígena, la cual emerge con la creación de los Estados – Nación, que en un gran supuesto son los que administran todo lo que cubre su territorio, entre esos “las diversas naciones encapsuladas en dichos estados” (Aguilar Y. , 2023 p. 16) La autora afirma que hay una falsa equivalencia en Estado- Nación porque las naciones entendidas como pueblos del mundo no son necesariamente Estados, sin embargo, estos niegan la existencia de otras naciones, naciones que tienen un pasado común, lengua, territorio y que son anteriores a dicha delimitación.

El proyecto de Estado Nacional comprometió la erección de una memoria hegemónica, pues al exigir a las minorías étnicas el abandono de sus tradiciones lingüísticas – culturales, y adoptar una nueva lengua y una cultura oficial o “mayor”, que desconocía sus propios sentidos comunes, su historia, sus prácticas sociales, sus ritmos de vida debían ser relegados por otros que eran impuestos por el Estado. (Prado L. , 2004 p. 32)

Como bien lo describe Prado, la consolidación de los países fue todo un proyecto que trajo consigo el objetivo de homogenizar, creando una falsa identidad generalizada a la que se le otorgo una religión, modos de ser y estar en común y una lengua oficial. Esto desconoce la diversidad de lenguas y de naciones que no comparten lo anteriormente mencionado. Trayendolo a la realidad colombiana, encontramos que como lo indica Ardila, 2007 “en Colombia existen doce familias lingüísticas y 10 lenguas aisladas para un total de sesenta y cinco lenguas indígenas” en palabras de Yásnaya, hay más de sesenta y cinco naciones encapsuladas dentro del Estado Colombiano.

Lo anterior quiere decir que a causa de la violencia sistemática ejercida sobre naciones que no fueron Estados, sumado al interés nacional de unificar las culturas, empezó a tener fuerza la categoría mestizo, que se acomodaba muy bien a la conformación de los Estados – Nación. Sin embargo, como afirma Aguilar, 2023 “Mestizo no responde a una mezcla racial sino a un cambio político y social que creó una nueva identidad” p. 20. Dicho cambio político respondía al interés de replicar un estado más cercano a los españoles nacidos en Abya Yala, que a los pueblos anteriores a la invasión. La connotación mestizo no solo niega las particularidades, sino que también pretende negar la colonización.

Justamente la identidad nacional que profundizó el mestizaje se basó en la evangelización católica, la cual fue uno de los pilares ideológicos de la invasión en Abya Yala. La imposición del idioma español, difundido en las narrativas bíblicas y los rituales católicos, contribuyeron a la creación de un supuesto imaginario colectivo que aunque compartido siempre fue jerarquizado para los diversos grupos sociales, donde la fe católica actuó como un elemento impuesto para la normalización de los sujetos.

Como lo expone Castillo L. (2021) El proceso de evangelización buscaba convertir los pueblos americanos a la fe cristiana y con esta conversión se harían civilizados. El vehículo para transmitir los dogmas católicos fue la lengua; por lo que a través de la palabra oral y escrita, se logró imponer la religión p. 362

Como parte de la estrategia para consolidar su dominio y basado en la conversión religiosa, la necesidad de controlarlo todo se materializó en la búsqueda de la homogenización, se le apuntaba a un sistema donde la diversidad se minimizara para facilitar la administración de los Estados. Sin embargo, la realidad es diversa y compleja, lo que convierte el proyecto de una identidad única en un fracaso.

Ante este panorama, el siguiente paso es la clasificación, ya que al no poder eliminar las diferencias por completo, se pretende organizar y categorizar, creando grupos distintos para establecer cierto control. Es en este momento cuando el Estado nombra indígenas a los pueblos originarios desde su significado etimológico reconociéndolo como “aquel que nace allí” (Ocampo A. , 2020) y otorgándole así un carácter legal.

Pese a que hay un reconocimiento ante la ley, Yásnaya señala que el objetivo de mestizar a las personas pertenecientes a pueblos indígenas se mantenía con la usurpación de sus tierras para la extracción de minerales y materias primas o para la ejecución de proyectos hidroeléctricos y mineros. Situaciones que seguían representando una amenaza para los pueblos, al desplazarlos de sus territorios; tal como sucedió con el pueblo Muruy en La Chorrera al que el auge del caucho violentó, desplazándolos y vulnerando su dignidad.

Todo lo anterior es importante mencionarlo ya que el reconocimiento ante la ley no es sinónimo de protección para los pueblos, pese a que la mayoría de Estados ratificaron el convenio 169 de la OIT, el cual ha aportado a la mitigación de robo de tierras y a la ejecución de diversos proyectos con el mecanismo de la consulta previa, la ejecución de proyectos extractivistas continúa bajo el amparo del capitalismo verde (Rivera S. , 2018), extractivismo disfrazado de ecológico y amigable con la tierra que bajo la etiqueta de sostenible profundiza la violencia, afectando la libre determinación y la autonomía de estos territorios.

Falta de autonomía que se refleja en el tema central que nos convoca en esta investigación, la forma en que la educación es impartida a los pueblos indígenas como en el caso particular de los Muruy del Km 11, en la que se evidencia que no hay libre determinación del pueblo en el momento de plantear sus planes curriculares, aunque exista la figura del Proyecto Educativo Comunitario -el cual ampliaré más adelante- y que quizá en los documentos oficiales

esté muy bien planteado, en la práctica demuestra una educación tradicional que se evidencia en la persistencia de lógicas hegemónicas.

Una vez hecha una aproximación a los desafíos que plantea la autora y al ponerlos en diálogo con el problema evidenciado en el territorio, es importante cerrar el inicio de esta categoría exponiendo las razones por las que Indígena es una categoría política. Una secuela que nos dejó el colonialismo fue querer homogenizar lo diferente, Yasnaya es crítica al preguntar: epistemología indígena ¿cuál? Música indígena ¿Cuál? “Hay siete mil naciones encapsuladas en poco o mas de 200 Estados, lo que indica que lo único que comparten son las características ya antes mencionadas, fueron colonizados, tienen una lengua y un territorio (Aguilar Y. , 2023)

Yasnaya expone que la categoría indígena es un cascaron que no tiene nada concreto adentro, lo que la hace ver como una gran masa homogénea y si hay algo que caracteriza a las naciones indígenas es la diversidad cultural y de pensamiento, no es equivalente hablar de los Muruy del Amazonas y de los Arahuaos en la Sierra Nevada de Santa Marta, si nos detenemos a identificar desde los pisos térmicos de estos dos territorios, hallamos la primera diferencia y en cada elemento a profundizar se harán más visibles dichas diferencias, hay una relación con la tierra compartida, pero, es una característica que comparten diversidad de culturas exceptuando las judeo cristianas en las que esa conexión es poca o inexistente.

Por todo lo anterior Yásnaya al ser una mujer Mixe racializada, en quien la categoría indígena opero desde la opresión, en la escuela al prohibirle hablar su lengua materna y años más adelante en la universidad cuando le asignaron la identidad indígena decide problematizar el ser indígena exponiendo que no es una categoría identitaria, ya que “hay multiples identidades incluso dentro de las naciones Mixe, Zapoteca en México o Samy en Japon debido a que la

identidad es una invención y reinención constante, no es estática, ni tampoco un rasgo pero si es múltiple y compleja” (Aguilar, 2021)

Si bien no ahondaré en la categoría identidad, es importante mencionar el posicionamiento de la autora que da nombre a esta categoría quien también problematiza la reducción de lo indígena a accesorios culturales, insistiendo en que indígena tampoco es una categoría cultural, aunque no niega que se le han otorgado la identidad y la cultura para conceptualizarla. Sin embargo, es necesario retomar las preguntas ¿Cuál identidad indígena? ¿Cuál cultura indígena? Yasnaya se reafirma como Mixe ya que después de salir de Ayutla, su municipio de origen en México se dio cuenta que era indígena y cuando se reencontró con su abuela monolingüe del mixe se lo contó; su abuela le respondió enfáticamente: soy Mixe, no indígena, ya que la palabra indígena no existe en su lengua materna (Aguilar Gil, Revista de la universidad de México , 2017)

Por todo lo anterior, mi relación con la palabra y la categoría indígena es compleja, sé que dejando de enunciarla la categoría no va a desaparecer y mucho menos dejar de operar pero tampoco quiero reforzarla usando para todo: música indígena, estética indígena (como si solo hubiera una). Así que la enuncio siempre en los casos en los que la generalización describe esa situación política: haber sufrido colonización y no tener un estado detrás. (Aguilar , 2019)

Para finalizar, es crucial reconocer que, a pesar de su origen colonial, la categoría "indígena" también ha sido apropiada y resignificada por los propios pueblos originarios como un punto de encuentro para la lucha política. Bajo esta categoría común, han articulado demandas por sus territorios, sus derechos y su autonomía frente a los Estados-Nación. La movilización y la organización indígena a nivel local, nacional e internacional demuestran la

fuerza política que esta categoría, aunque problemática, ha adquirido en la defensa de sus existencias.

En el ámbito de la investigación educativa, comprender la dimensión política de la categoría Indígena es fundamental. La escuela ha sido históricamente un espacio donde se ha reproducido una visión homogenizante, invisibilizando las epistemologías y los saberes de cada nación. No obstante, también puede transformarse en un espacio de resistencia y de reconocimiento de la diversidad, donde se promueva el diálogo intercultural y se fortalezcan las otras epistemes. Esto exige una ruptura con las categorías impuestas y un acercamiento a las relaciones situadas en el aula, donde las voces y las experiencias de los niños y las niñas sean centrales en la construcción del aprendizaje.

### ***Interculturalidad***

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, queda claro que todas las naciones son multiculturales, incluso si son la misma nación, ya que las distancias o variabilidades en los mismos territorios influyen en las prácticas y van trazando diferencias en la cultura. Diferencias que se van profundizando cuando llegan nuevos habitantes a los territorios como sucede en la actualidad y tal como lo narró el profesor Gustavo Lorenzo, la unión entre Magutas y Muruy es común, así como lo es Entre Muruy y Yaguas O Muruy y Cocamas, entre muchas otras. La presencia de la cultura dominante en la escuela también entra a hacer parte de la diversidad cultural del Amazonas.

Teniendo en cuenta las diversas culturas del territorio entrare a conceptualizar la interculturalidad, principalmente entre los Muruy y la escuela que es el lugar en el que se implementó esta propuesta. La escuela representa una oportunidad para un diálogo intercultural donde el hacer y el conocimiento Muruy enriquecen el currículo y las prácticas pedagógicas, ya

que al abordar las diversas formas de ser y estar en el mundo partiendo desde lo cercano, se fortalece el proceso de enseñanza – aprendizaje, abordaré esta subcategoría desde la obra de Yasnaya Aguilar Gil, lingüista Mixe en dialogo con otros autores.

La interculturalidad, en el contexto de esta investigación, se concibe como la interacción entre diversas culturas a las que históricamente los Estados y la herencia colonial, han intentado mestizar, así como también con la cultura dominante. La interculturalidad exige una reflexión crítica sobre las asimetrías de poder y la necesidad de entenderla más allá de un simple intercambio cultural o una vaga armonía entre culturas (Alarcón Puentes, Fernández Soto , & Leal Jerez, 2020)

Como afirma Rodriguez (2022) “la interculturalidad es un espacio de disputas por el pleno reconocimiento de las diferencias, la dignidad de las personas y sus prácticas culturales, así como por la trascendencia de las culturas al liberarlas de perspectivas coloniales, al denunciar sus relaciones de poder y al trabajar por la conciencia crítica de los significados culturales en los procesos identitarios individuales y colectivos” p. 15

En este sentido, la obra de Yásnaya Aguilar Gil resulta fundamental al cuestionar la homogenización que encubre a la categoría "indígena", Aguilar nos invita a reconocer la diversidad que caracteriza a las naciones anteriores a la invasión a Abya Yala desde su análisis de la pluralidad lingüística en México, con el que ejemplifica cómo la interculturalidad debe basarse en el reconocimiento de las particularidades de cada nación, evitando así la creación de diálogos que no reflejan las dinámicas reales entre culturas (Aguilar Gil, 2023).

Pensarse la categoría indígena como categoría política implica reconocer la interculturalidad que en la constitución de los Estados- Nación era impensable porque “lo otro o

lo diferente representaba un problema” (Rodríguez, 2022) la lucha por la participación, la memoria y la incidencia en las políticas públicas es un campo en disputa inacabado que no se agota en políticas interculturales sino en la materialización de las mismas. Reconocer que hay diversas epistemes que responden a las dinámicas propias de los territorios permite trascender la visión hegemónica y construir comprensiones más complejas y contextualizadas de los pueblos.

### ***Educación Intercultural***

Otra subcategoría que emerge de esta categoría inicial es la educación intercultural, la cual, como señala Fonet (2004), “se establece como una propuesta pedagógica y política que busca transformar las relaciones asimétricas de poder entre culturas, promoviendo un diálogo equitativo y la construcción de un proyecto común desde la diversidad”. Esta perspectiva emerge directamente de la interculturalidad y se convierte en objetivo del Proyecto Educativo Comunitario del Colegio Francisco José de Caldas “Hacia un modelo pedagógico de educación propia e intercultural” Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas , 2014)

La educación intercultural se concibe como un diálogo horizontal entre los saberes occidentales y los diversos saberes de los pueblos, sean campesinos, indígenas o afros. “Esta perspectiva reconoce la igualdad epistemológica del conocimiento de los pueblos, fundamentándose en una relación de complementariedad entre la conexión cuerpo-naturaleza y la dualidad mente-razón” (Díaz y Vargas, 2022, p. 111). En el contexto colombiano, la implementación de la educación intercultural enfrenta grandes desafíos.

La escuela, naturalmente es un espacio multicultural donde convergen diversas expresiones culturales. Sin embargo, la transición hacia una verdadera interculturalidad demanda la superación de la mera integración de las diferentes etnias en el entorno educativo. Como

señalan Boot y Ainscow (1998, citado por Arroyave, 2022, p. 349), “el movimiento hacia la creación de escuelas interculturales busca trascender la simple integración física y geográfica”.

En este sentido, la educación intercultural “requiere un diálogo genuino entre individuos provenientes de distintas tradiciones culturales que comparten espacios sociales comunes” (Rasskin, 2020, p. 34). Para lograrlo, es más que necesario trascender la implementación de currículos que pretenden integrar otras epistememes y avanzar hacia currículos interculturales que fomenten espacios de diálogo, tejido de aprendizaje entre culturas y el reconocimiento de la diversidad e identidad de los diferentes pueblos presentes en la escuela.

En el escenario actual, la educación intercultural tiene la necesidad de replantear los modelos educativos tradicionales y de aprovechar los modelos inclusivos que faciliten la interacción entre las diversas culturas. Es necesario revisar y adaptar los currículos, la forma de evaluar y los ambientes de aprendizaje en contextos multiculturales. Por ejemplo, “en cuanto al currículo, se propone abordar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) de manera interdisciplinar, superando la enseñanza fragmentada por asignaturas” (Jiménez, 2021, p. 162).

En relación a la educación propia o etnoeducación se plantea realizar un dialogo permanente entre los diversos conocimientos, situando el hacer como eje central en la construcción de saber, teniendo en cuenta que para obtener el conocimiento hay una serie de practicas a realizar, ya que el pensamiento nunca se separa del cuerpo ni el cuerpo del territorio, en el caso Muruy, es todo un sistema en relacionamiento continuo con el trabajo de la tierra, los bailes, las plantas sagradas y el territorio.

En cuanto a la evaluación, “se debe avanzar hacia procesos formativos que valoren las tradiciones orales y escritas, las expresiones artísticas y el conocimiento ancestral de las

diferentes etnias” (Hurtado, 2022). Finalmente, “el ambiente de aprendizaje debe ser un espacio que motive a los estudiantes y fomente la construcción de conocimiento en contextos interculturales, aprovechando el potencial pedagógico del entorno natural” (Jiménez, 2021, p. 141).

### ***Proyecto Educativo Comunitario (PEC)***

Los Proyectos Educativos Comunitarios se establecen para reafirmar la autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas en materia educativa, los antecedentes se ubican en la ratificación del Convenio 169 de la OIT “ratificado en Colombia mediante la Ley [21](#) de 1991” (Vergara Figueroa, 2023) y en la constitución política de Colombia, en la que se expone que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (Consejo Superior de la Judicatura , 2015) Por último, se encuentra un antecedente en la Ley 115 de 1994 en la que “se reglamenta la atención educativa para grupos etnicos en los artículos 55 a 63” (Ministerio de Educación Nacional , 1995)

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) se crea como un instrumento fundamental de planificación educativa dentro del modelo etnoeducativo. Según el Ministerio de Educación Nacional (s.f.), el PEC “se define como instrumentos de planificación educativa en los que se refleja la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y Rrom o gitano". Estos planes permiten a las comunidades poner en diálogo los saberes estandarizados con las diversas culturas; respondiendo a las dinámicas y problemáticas sociales de los territorios para construir proyectos de vida acordes a su identidad y de manera comunitaria.

La implementación del PEC dentro de la educación intercultural facilita el desarrollo de los saberes propios bajo la autonomía y la autogestión de las comunidades. De esta manera, las

autoridades indígenas tienen la potestad de controlar la planificación, implementación y evaluación de sus programas educativos, lo que les permite adaptar el currículo a sus necesidades y contextos específicos.

El objetivo primordial del PEC es que los contenidos educativos reflejen las lenguas, tradiciones, saberes y prácticas culturales de cada comunidad, incluyendo la enseñanza en su lengua materna o nativa y la utilización de metodologías pedagógicas propias. Idealmente, el PEC también refleja la adaptación de la educación a los tiempos de la comunidad.

Uno de los principales desafíos de la educación intercultural es la consolidación de los Planes Educativos Comunitarios desde un diálogo intercultural pertinente y actualización constante con las necesidades específicas de los territorios y los pueblos indígenas, promoviendo la interculturalidad y la incidencia de los pueblos indígenas en la escuela. El proceso de actualización debe ser liderado por las propias comunidades, en ejercicio de su autonomía y autodeterminación.

### **Otras Epistemes**

Como se ha identificado a lo largo de este documento, la intención de esta propuesta es poner en diálogo el conocimiento Muruy -principalmente el que emerge del trabajo de la tierra- con el conocimiento escolar, llevando a cabo una serie de estrategias que posibiliten una relación de horizontalidad entre prácticas de la comunidad llevadas a la escuela o en las dinámicas de la escuela llevadas a la comunidad, para fortalecer el vínculo escuela comunidad y producir conocimiento desde el contexto. Como se ha venido abordando a lo largo del texto, es claro que más allá del pensamiento hegemónico hay diversidad de epistemes como pueblos originarios.

Para abordar esta categoría hay que responder la pregunta ¿Qué es epistemología? que según Ceberio y Watzlawich (1998) "el término epistemología deriva del griego episteme que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo". Esta definición nos dice que la epistemología es el estudio sobre cómo llegamos a saber lo que sabemos, analizando las bases y la veracidad del conocimiento, es decir la epistemología estudia el conocimiento. Aunque se parezcan epistemología y episteme no significan lo mismo, por esta razón es necesario definir la palabra episteme.

Según Machado (1999) "La episteme es el orden específico del saber, la configuración, la disposición que toma el saber en una determinada época y que le confiere una positividad en cuanto saber (p.25)" positividad refiere a que dicho saber se establece de manera real y definida con unas reglas de funcionamiento propio. La episteme determina qué se puede pensar y qué se considera conocimiento válido. Traza los límites de lo razonable o lo irracional dentro de una cultura y un tiempo específicos. Como consecuencia, aquello que queda fuera de sus fronteras a menudo es descartado como error o locura.

Con la invasión a Abya Yala se invisibilizaron las epistemes de las naciones precolombinas y se impuso la episteme occidental como la única válida para pensar y producir conocimiento. Como lo señala Cardona (2017) "El contexto de la Ilustración pone en juego la hegemonía de una sola forma de conocimiento verdadero, el de la racionalidad científico-técnica, otra herramienta más de la colonialidad del poder" (p.9) Frente a esta herencia de exclusión epistémica, se vuelve fundamental explorar marcos de pensamiento que desafíen esa hegemonía y reconozcan la complejidad de los saberes subalternizados, tarea para la cual el pensamiento decolonial resulta crucial.

Abordaré esta categoría desde el pensamiento de Silvia Rivera Cusicanqui y la epistemología chi'xi, ya que se piensa desde la mezcla rara y diversa que somos en el presente, presente que es necesario incomodar con el ser india que se ha pretendido negar sistemáticamente o que se intenta reivindicar desde una apropiación cultural por parte de las izquierdas que usan palabras, grandilocuentes o palabras mágicas para acallar las exigencias de los grupos subalternizados (Rivera, 2018). Silvia invita a producir conocimiento desde lo cotidiano y esta postura es potente y necesaria en la reivindicación de otras epistemes.

Rivera al ser una mujer Aymara racializada y organizada narra lo chi'xi desde su propia experiencia, desde las voces y cotidianidades del territorio que habita y que la habitan, tiene un diálogo bilingüe constante ya que considera que hay palabras del español a las que les falta precisión para describir lo que quiere narrar, de ahí emerge lo chi'xi de la potencia metafórica que poseen las lenguas precolombinas de Abya Yala, chi'xi es un color que a lo lejos se ve gris, pero que cuando se observa con detenimiento es una mezcla de blancos y negros, y aunque esté uno al lado del otro, no se tocan ni son lo mismo.

Al igual que Yásnaya, Rivera es crítica ante el mestizaje y el olvido que se pretende con este, menciona que la homogenidad es un suicidio colectivo, ella se identifica como un objeto étnico no identificado (Cusicanqui, 2018), Silvia no cree en las fronteras, cree en el piso indio de Abya Yala, es leal al territorio, a las cuencas de ríos y a los ecosistemas como elementos constitutivos de su ser y de su pensar desde la autodeterminación y también como una forma de resistencia contra la desterritorialización de la que han sido víctima diversos pueblos.

Es importante comprender que la episteme a la que Silvia le apuesta se construye desde una perspectiva situada en el aquí y el ahora. En este marco ella no desconoce las corrientes de pensamiento occidental porque algunas aportan a forjar una episteme decolonizada, por esa

razón, ella dialoga con los autores y teorías noratlánticas que permiten comprender la realidad de manera crítica (Rivera Cusicanqui, Historia oral, investigación-acción y sociología de la imagen, 2015). Sin dejar de lado las epistemes de Abya Yala, que, por medio de la diversidad lingüística permite otras formas de ver, pensar y nombrar el mundo. En las otras epistemes los sentidos y la experiencia corporal como el caminar y el respirar hacen parte del conocimiento, reconociendo que el saber no reside en lo abstracto.

Precisamente para abordar la complejidad del conocimiento y superar las limitaciones del pensamiento binario, Rivera (2018) desarrolla el concepto de epistemología chi'xi la cual define como “el esfuerzo por superar el historicismo y los binarismos de la ciencia social hegemónica, echando mano de conceptos-metáfora que a la vez describen e interpretan las complejas mediaciones y la heterogénea constitución de nuestras sociedades” (p. 41).

Entender la compleja realidad de Abya Yala implica reconocer la multitemporalidad que habitamos, comprendiendo que la historia no es una simple línea recta y que ciertos hechos del pasado tienen potencial de futuro (Rivera, 2018). De la misma manera, es crucial comprender que no todo el pasado determina el presente. Esto significa que en el hoy de Abya Yala coexisten y se tensionan distintas épocas y lógicas – ancestrales y coloniales- lo chi'xi es el reconocimiento de la coexistencia conflictiva de opuestos como lo indígena y lo europeo de las que han emergido diversas formas de conocimiento.

Rivera Cusicanqui enfatiza la importancia de reconocer la pluralidad de saberes, conocimientos de las naciones sin estado, populares y subalternos, que han sido históricamente marginados por las epistemologías dominantes. En este sentido, plantea que

Las luchas indígenas, las luchas feministas y las luchas medioambientales son una pesadilla para los TLC que se intentan imponer a rajatabla en todo el continente, y para otros tantos delirios eurocéntricos que desean una manufactura global de lo humano (Rivera, 2018 p. 41). De esta manera, Silvia destaca el potencial de estas otras epistemes para la resistencia y la transformación social.

La autora también explora la estrecha relación entre las epistemes y el territorio, señalando cómo las dinámicas propias de cada lugar generan formas particulares de conocer y comprender el mundo. Rivera utiliza la metáfora del "abigarramiento" usada por Zabaleta para describir la heterogeneidad de la sociedad boliviana, donde

se dice que Bolivia es una formación abigarrada es porque en ella no sólo se han superpuesto las épocas económicas (...) sino que también el particularismo de cada región, porque aquí cada valle es una patria, en un compuesto en el que cada pueblo viste, canta, come y produce de un modo particular y habla todas las lenguas y acentos diferentes sin que unos ni otros puedan llamarse por un instante la lengua universal de todos" (Zabaleta, citado en Rivera, 2018). Esta diversidad territorial y cultural da lugar a una multiplicidad de epistemes que deben ser reconocidas.

La autora también aborda las tensiones y conflictos epistemológicos que surgen de la coexistencia de diferentes formas de conocimiento. En este sentido, critica la colonización intelectual que ha caracterizado a las élites latinoamericanas, quienes han tendido a reproducir epistemologías eurocéntricas, desconociendo o negando los saberes locales. Al respecto, Rivera afirma que "Tamayo llamaba bovarystas a los pedagogos e intelectuales de escritorio, que importaban métodos de gimnasia sueca y programas educativos franceses para instalar en el país formas de enseñanza elitistas e imitativas, modernas sólo en apariencia" (Rivera, 2018 p. 52).

Esta colonización intelectual mantiene las relaciones de poder y las desigualdades epistemológicas. Rivera también destaca el potencial de las otras epistemes para la construcción de un mundo ch'ixi. La autora plantea "el mundo ch'ixi como una epistemología capaz de nutrirse de las aporías de la historia en lugar de fagocitarlas o negarlas, haciendo eco de la política del olvido" (Rivera, 2018 p. 49). En este sentido, el pensamiento ch'ixi se presenta como una herramienta para retomar lo conflictivo y contradictorio de la historia para extraer fuerza y conocimiento de ellas.

Silvia investiga desde esas otras epistemes, incorporando elementos como la oralidad, la memoria colectiva y el diálogo intercultural. Reconoce la importancia de pensar en diálogo con las lenguas maternas, señalando que "el aymara tiene cuatro personas gramaticales, no sólo tres: yo, tú, él/ella. La cuarta persona es jiwasa, que no es considerado un yo plural, sino una persona singular y a la vez colectiva" (Rivera, 2018 p. 101). Jiwasa es una unidad relacional que se teje en el diálogo de los sujetos en el que conversan individualmente pero también es colectiva porque hay más de una persona en dicho diálogo.

Un mundo ch'ixi es posible de Silvia Rivera Cusicanqui nos invita a reconocer la diversidad de epistemes que coexisten en Abya Yala. La autora nos muestra cómo estas otras epistemes, lejos de ser un obstáculo, pueden enriquecer nuestra comprensión del mundo y abrir caminos hacia la transformación social. Al desafiar las epistemologías hegemónicas y promover un diálogo de saberes más inclusivo, Rivera Cusicanqui nos ofrece una perspectiva esperanzadora para construir un mundo en el que quepan todos los mundos.

### ***Diálogo de saberes***

Para seguir aportando y construyendo el mundo en el que quepan varios mundos y en el que no haya una única episteme que imponga la forma de pensar y que defina qué es

conocimiento válido y que no. El diálogo de saberes es un imperativo, reconocer que el conocimiento responde al tiempo, a los lugares y a los sujetos que los habitan nos permite comprender que hay muchas formas de pensar, de ser, de hacer y de estar en el mundo, además de que no son estáticas, cambian con el tiempo. La imposición del eurocentrismo en Abya Yala pone en evidencia que ante la violencia y la imposición siempre va a haber resistencia, quizá no una rebeldía de masas como nos gustaría pero si una que ha dejado semillas para que en este presente reconozcamos la diversidad de epistemes.

Epistemes que deben entrar en diálogo en esta mezcla de opuestos que señala Silvia y que es una realidad, sin embargo, no quiere decir que una se oponga a la otra o que algunas sean superiores y otras inferiores, sólo existen y en la diversidad de naciones que nos ilustró Yasnaya pueden coexistir por medio del diálogo de saberes que permite comprender la complejidad del mundo desde la riqueza de saberes y el potencial creativo de estos. La tensión que no va a dejar de existir, puede generar nuevas preguntas, perspectivas y soluciones que ninguna podría alcanzar por sí sola.

El diálogo de saberes se presenta como una propuesta epistemológica y que busca establecer un encuentro horizontal y respetuoso entre diversas formas de conocimiento, reconociendo su validez y su potencial para enriquecer la comprensión de la realidad y comprender la sociedad desde múltiples perspectivas. Diversos pensadores latinoamericanos han abordado la noción de diálogo de saberes, enfatizando su importancia para la descolonización del pensamiento y una construcción plural del conocimiento.

Como lo expone Fals Borda (1981): "La ciencia social debe ser puesta al servicio de la transformación social, y esto implica reconocer y validar los conocimientos y experiencias de las comunidades oprimidas, estableciendo un diálogo horizontal donde ambos tipos de saber se

enriquezcan mutuamente" (p. 35). Fals pone en evidencia la necesidad de superar la jerarquía tradicional del conocimiento y reconocer la agencia de los actores sociales en la producción de saber, tal como lo hace en historia doble de la costa, libro en el que pone en diálogo el saber teórico con el saber popular.

Boaventura de Sousa Santos, plantea el dialogo de saberes desde la idea de una "ecología de saberes", donde diferentes formas de conocimiento son reconocidas e importantes en sus lógicas y prácticas. Según de Sousa Santos (2010):

La ecología de saberes es un concepto que permite ampliar la noción de conocimiento más allá del conocimiento científico occidental, reconociendo la existencia de otros saberes – saberes laicos, saberes populares, saberes indígenas, saberes campesinos– que también son válidos y relevantes para la comprensión y transformación del mundo (p. 45).

La ecología del saber es una invitación a ampliar lo que consideramos conocimiento, la idea clave es que todos los conocimientos mencionados anteriormete, son válidos y relevantes. No son simples creencias o anécdotas, sino sistemas de saber con su propia lógica. Reconocer esta ecología nos permite tener una comprensión mucho más completa de la realidad y, además, nos ofrece más herramientas y perspectivas para enfrentar los problemas complejos del mundo y trabajar en su transformación.

Por su parte Silvia Rivera Cusicanqui, desde su análisis de la colonialidad del poder y del saber en los Andes, destaca la importancia de descolonizar el pensamiento y de establecer un diálogo intercultural que reconozca los conocimientos indígenas y populares. Para Rivera (2010): "El diálogo intercultural no puede ser un mero intercambio superficial, sino un proceso profundo

de descolonización epistemológica que implica cuestionar las categorías occidentales de pensamiento y abrirse a la riqueza y complejidad de los saberes ancestrales" (p. 78).

Según Silvia, para que personas de culturas distintas puedan dialogar de forma significativa, no es suficiente con tener conversaciones superficiales o simplemente conocer algunas de sus costumbres. El verdadero diálogo de saberes es un proceso profundo de descolonización epistemológica. Esto significa que debemos trabajar para liberar nuestra propia forma de pensar y de entender qué hay muchos conocimientos válidos, reconociendo que durante mucho tiempo y como herencia del colonialismo, se impuso la idea de que el pensamiento occidental era el único correcto o el superior.

El diálogo de saberes es fundamental para reconocer la pluralidad de conocimientos y su encuentro de manera horizontal, estos abren la posibilidad de construir varias comprensiones de la realidad, además de aportar al proceso educativo de los niños y las niñas si se piensa desde la escuela. Retomo aquí la interpretación de Silvia cuando nos enseña que el saber no se queda en lo abstracto, de manera que el cuerpo es central en todo este sistema ya que para los Muruy y otras naciones indígenas el trabajo intelectual no se separa del trabajo físico.

### ***Conocimiento Muruy***

El conocimiento Muruy, propio del pueblo Muruy que habita en la Amazonía colombiana, constituye un sistema complejo y dinámico de saberes ancestrales y prácticas culturales que han sido transmitidos de generación en generación. Esta subcategoría se propone explorar las dimensiones fundamentales del conocimiento Muruy, resaltando su profunda conexión con el territorio, su tradición oral y las prácticas que construyen el conocimiento.

El conocimiento Muruy comprende múltiples dimensiones interconectadas que dan cuenta de su integralidad y su construcción con la vida cotidiana y el territorio. Para el pueblo Muruy, el territorio es una entidad viva y sagrada que sustenta su existencia física y espiritual. Su conocimiento está ligado a la comprensión profunda de la selva, sus ciclos, sus recursos y sus seres.

"Nuestro conocimiento nace de la selva, de observar los espíritus de los árboles, de escuchar el canto de los animales, de sentir el pulso de la tierra. El territorio es nuestra gran escuela, y todo lo que necesitamos saber está allí, esperando ser comprendido con el corazón" (Oviedo, 2014, p. 45).

Como lo narraba la abuela Laura en una de las salidas de campo que tuvimos en la implementación de la propuesta, antes de que llegara la escuela a la comunidad y al territorio la escuela eran la chagra y la Jofo ananeko, en las dos se recibía el conocimiento. En la chagra se recibía el consejo de las abuelas y de las madres, ya que la chagra es trabajo de mujer y si lo dividimos por etapas allí recibían los consejos los mas pequeños y este continuaba siendo el lugar de aprendizaje de las niñas a lo largo de su vida, a diferencia de los “varones” quienes pasaban a recibir el conocimiento de los abuelos guiados por el aliento del mambe y el ambil, justo cuando los mayores consideraban que ya estaban preparados para recibir conocimientos para la vida adulta.

Según Castaño Cuéllar (2018) Desde la ontología Muruy, el territorio no es un mero escenario geográfico, sino un entramado de relaciones entre humanos y no-humanos, donde cada elemento posee agencia y significado. El conocimiento ecológico tradicional Muruy se fundamenta en esta comprensión relacional del territorio" (p. 78).

Para el pueblo Muruy, su territorio es mucho más que un simple lugar en el mapa, ellos y ellas entienden el espacio como una red donde todo está conectado: las personas, los animales, las plantas, los ríos y los espíritus. Lo más importante es que cada parte de este territorio no es un objeto inerte, sino que tiene su propia capacidad para actuar e influir, a parte de tener un significado especial dentro de esta gran red de relaciones. Todo el conocimiento de los Muruy sobre la naturaleza y cómo vivir en ella se basa precisamente en esta forma de ver el territorio como un tejido vivo de relaciones entre todos los seres.

Aunado a la importancia del territorio, la tradición oral, representa mas que una simple forma de comunicación para los Muruy, es fundamental para construir y transmitir el conocimiento, preservando historias, saberes ancestrales, normas sociales y valores culturales a través de mitos, leyendas, cantos y la palabra de los abuelos. A través de la palabra se mantiene viva la historia sagrada que narra el origen, los saberes y los consejos para el cuidado y la preservación de la vida.

La palabra hablada no es simplemente un vehículo de información, sino un acto performativo que recrea el pasado, da sentido al presente y proyecta el futuro. En las sociedades amazónicas, la oralidad es la principal forma de mantener viva la memoria colectiva y de transmitir el conocimiento esencial para la vida (Ramos, 1998, p. 112).

La investigación de Castaño Cuéllar arroja que la tradición oral está llena de sabiduría ya que en esta se comparte ideas profundas y complejas sobre el cuidado de la vida, que es el cuidado de sí, la coexistencia con los animales, el cuidado y trabajo de la tierra, los ríos, la chagra y los espíritus. Además, estas narrativas enseñan cuáles son los principios esenciales que rigen la vida, es decir, las reglas o valores importantes para vivir en armonía y equilibrio. Al contar y escuchar estas historias de generación en generación es que se transmiten las claves más

importantes de su pensamiento: las epistemológicas (cómo saben lo que saben, cómo aprenden) y las ontológicas (qué es real para ellos, cómo entienden la existencia).

"Los relatos y las narrativas Muruy son portadores de complejas concepciones sobre el origen del mundo, las relaciones entre los seres, y los principios que rigen la vida. A través de la oralidad, se transmiten las claves epistemológicas y ontológicas que fundamentan su conocimiento" (Castaño Cuéllar, 2018, p. 95).

Por otro lado encontramos que las actividades como la pesca, la caza y la agricultura no son solo consideradas acciones para la subsistencia o para conseguir alimento. Estas actividades son otra muestra de que para los Muruy todo está conectado y por lo tanto los humanos mantienen una relación con el entorno que se basa en el respeto con el territorio lo que quiere decir que no ven la selva, los ríos y la tierra como paisajes sin vida para explotar sino como un espacio compartido con otros seres. Las prácticas de cuidado de estos espacios incluyen rituales para pedir permiso y no afectar el equilibrio, también es importante tener en cuenta que partes de la selva que ellos y ellas no se exploran porque le pertenecen a los seres que habitan en lo salvaje.

"Las actividades de caza, pesca y agricultura Muruy no son meramente técnicas de subsistencia, sino expresiones de una relación de reciprocidad y respeto con el entorno natural. Su conocimiento ecológico se basa en una comprensión del mundo donde los animales y las plantas son considerados seres con agencia y espíritu" (Castaño Cuéllar, 2018, p. 112).

Así mismo el conocimiento Muruy está intrínsecamente ligada a un rico mundo espiritual y ritual, que refleja una cosmovisión compleja sobre el cosmos, los espíritus y las fuerzas de la naturaleza.

"Para los pueblos indígenas de la Amazonía, el conocimiento no se limita a lo empíricamente observable, sino que incluye una dimensión espiritual fundamental. Los rituales y las prácticas chamánicas son formas de acceder a otros niveles de realidad y de interactuar con los espíritus que habitan el mundo, manteniendo el equilibrio y la armonía" (Von Hildebrand, 2003, p. 156).

Para el pueblo Muruy, el conocimiento va más allá de lo que podemos ver o tocar con nuestros sentidos. Para ellos, la parte espiritual es fundamental y forma una parte esencial de su saber. Mediante sus rituales pueden conectarse con otras realidades que normalmente no percibimos. Estas ceremonias y prácticas también son su manera de interactuar con los espíritus que habitan en las plantas, animales, ríos, entre otros. El objetivo principal de todo esto es poder mantener el equilibrio y la armonía entre los seres humanos, la naturaleza y el mundo espiritual.

Para finalizar esta subcategoría retomamos la investigación de Castaño quien abre la puerta a la comprensión del conocimiento Muruy como un sistema epistémico válido en sí mismo con potencial para dialogar con otras formas de conocimiento, lo que quiere decir que no requiere la aprobación o validación de ninguna institución porque ha existido durante siglos, resiste para mantener la vida en equilibrio y es válido en la medida en que lo sea para los sujetos que habitan dicho territorio.

Comprender las perspectivas ontológicas y epistemológicas del conocimiento Muruy no solo es crucial para valorar su riqueza cultural, sino también para fomentar un diálogo intercultural genuino que reconozca la diversidad de formas de conocer y de concebir la vida (Castaño Cuéllar, 2018, p. 180).

El conocimiento Muruy representa un sistema de sabiduría ancestral profundo y complejo, intrínsecamente ligado a su territorio, transmitido oralmente y manifestado en las distintas prácticas. El conocimiento Muruy no solo es fundamental para la pervivencia cultural de dicho pueblo y su resistencia frente a las presiones externas, sino que también ofrece valiosas lecciones sobre la relación entre los seres humanos y la naturaleza, y sobre la diversidad de formas de conocer el mundo.

### **La Escuela Como Posibilidad**

Abordar la escuela como un espacio de posibilidad exige una mirada crítica a sus orígenes y a su función histórica como instrumento de reproducción y en continentes como Abya Yala, de invasión y colonización. La escuela no es una institución neutra, hizo parte del proyecto de poder colonial. Como señala Huanacuni Mamani (2015), "Desde el inicio de la colonia en nuestras tierras, tanto en el norte como en el sur la educación estaba a cargo de la Iglesia Católica" (p. 159), evidenciando su poder y su interés de eliminar con violencia, la cultura, la memoria y las lenguas de las naciones precolombinas.

La imposición cultural y la homogenización que tenían el objetivo de "borrar la cultura ancestral" (Huanacuni Mamani, 2015, p. 160), con una supuesta neutralidad ideológica es develada por Althusser (1970) al afirmar que "la ideología presenta a la escuela como un medio neutro, carente de ideología, 'laico', en el que sólo se transmiten conocimientos 'científicos' y normas y valores 'eternos' y válidos para todos" (p. 25). Sin embargo, es claro que el objetivo era imponer la visión del mundo dominante.

Como detalla Ayuste (1998) "el sistema educativo transmite las ideas, creencias, valores y formas de conocimiento de la ideología hegemónica a través de los contenidos que se imparten,

del tipo de organización, de la distribución de roles, de las jerarquías, de la metodología utilizada y del sistema de evaluación".

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela se configuró no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un instrumento de control, se convirtió, como lo indica Huanacuni, F. (2015), en "un instrumento mucho más poderoso para someternos ya no sólo físicamente, sino también mentalmente, era la manera moderna de producir la 'asimilación blanda' del indígena al sistema" (p. 161).

La asistencia obligatoria a la escuela no solo aseguró una adaptación gradual y menos violenta al sistema dominante, sino que también actuó como un poderoso mecanismo de normalización. Al imponer un espacio y un tiempo específicos para el aprendizaje, la escuela influyó en la asimilación de la lógica de dominación y reproducción cultural del proyecto colonial. Este proceso de normalización, al volverse una parte de la experiencia de socialización de los individuos, contribuyó a la persistencia de estructuras de poder y a la apropiación de una visión del mundo que perpetuaba las desigualdades.

Paulo Freire fue un pedagogo que desafió las concepciones tradicionales de la educación, abriendo caminos para pensar la escuela como un espacio de liberación y de posibilidad. Freire denunció la educación escolar denominándola Educación Bancaria, un modelo en el que "el educador siendo el único que tiene el saber, es quien deposita conocimientos en el educando, un ser pasivo. En esta educación no existe el diálogo y por tanto no se da el espacio a la creatividad y mucho menos a la transformación" (Bolaños, Argoti et al., s.f., p. 45).

Frente a la negación de la capacidad de pensar de los sujetos Freire propuso una Educación Liberadora. Esta alternativa se fundamenta en una relación dialógica y horizontal

donde educador y educando aprenden y enseñan de manera conjunta porque todos sabemos e ignoramos algo (Freire, s,f) Hay conocimientos que no están certificados pero que han sido importantes desde el inicio de la historia humana y se han transmitido de generación en generación, Freire conoce la potencia de dichos saberes y por la misma razón no los excluye del acto educativo, los hace una herramienta para llenar de sentido el proceso de aprendizaje.

La propuesta freiriana no es una mera técnica pedagógica, sino una filosofía educativa profundamente ética y política, centrada en la praxis, una unión indisociable entre acción y reflexión como camino hacia la humanización. Freire insistía en que "sin el diálogo con los oprimidos no es posible la praxis autentica ni para unos ni para otros" (Freire, (s.f) p. 112), un diálogo que requiere la humildad de aprender y enseñar de igual a igual que era algo impensable en la educación tradicional.

De esta manera, Paulo Freire reconfigura radicalmente la educación, despojándola de su tradicional papel como un acto unidireccional de llenar cabezas de contenidos preestablecidos, para transformarla en un acto de conocimiento y transformación de la realidad. Al participar activamente en este proceso reflexivo y dialógico, se posibilita que los niños y jóvenes se reconozcan como actores de sus propias vidas mas no como receptores pasivos de información para transformar su realidad.

Una vez vista la educación desde otra perspectiva en la que se reafirma que es un acto político, los maestros juegan un papel fundamental en la configuración de otra escuela y otra sociedad posible, en la que se adquiere un compromiso ético-pedagógico (Kaplan, 2020) entendiendo que la educación va más allá de un currículo, que si bien es importante también hay condiciones y particularidades que entran en juego en el aula las cuales influyen en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Para entrar en detalle abordaré el capítulo titulado “la escuela y el poder de nombramiento” del libro “La inclusión como posibilidad” de la argentina Carina Kaplan.

La escuela no es solo un lugar donde se aprende, sino también un espacio donde se construye la forma en que los niños y jóvenes se ven a sí mismos. Según Kaplan y García (2006), esto sucede a través de formas de hablar, maneras de poner etiquetas y de decirles quiénes son. Estas formas de comunicación y clasificación influyen directamente en cómo los alumnos se perciben y en lo que esperan lograr en la escuela. Es importante recordar que los estudiantes no son receptores pasivos, sino que también, se resisten, preguntan o callan (Kaplan y García, 2006).

El lenguaje que se utiliza en la escuela tiene el poder de moldear la manera de entender la realidad educativa. Lo que se dice en la escuela y cómo se nombra a los niños y jóvenes afecta cómo se sienten en la escuela (Kaplan y García, 2006). Quienes se han dedicado a estudiar la sociedad han destacado cómo el lenguaje no solo describe, sino que también construye nuestra comprensión del mundo social y, en particular, del ámbito educativo. Por eso, las palabras que se eligen en el aula tienen un impacto significativo en la autoestima y el desarrollo de los estudiantes.

Los autores retoman la idea de Bourdieu para explicar que las palabras tienen la capacidad de decirnos qué hacer aunque parezca que solo describen, y también pueden criticar aunque parezca que solo informan (Kaplan y García, 2006). Esto significa que el lenguaje escolar nunca es neutral. Por lo tanto y retomando un poco de la importancia de la palabra para los Muruy, es importante poner atención a las comparaciones y metáforas que se utilizan en el contexto educativo, ya que, sin darnos cuenta, pueden estar transmitiendo ideas o creencias que limitan el potencial de algunos niños y jóvenes.

Entender cómo el lenguaje influye en la escuela nos abre la posibilidad de imaginar "nuevas formas de hacer las cosas" Kaplan y García (2006, p. 44). Pensar otras formas de evaluar que se alinien con las preestablecidas en la escuela sin que se desarrollen en la competencia permite pensar en pedagogías más horizontales. El objetivo es comprender las clasificaciones que los profes hacen a diario para descubrir cómo este sistema de categorías funciona en la sociedad y qué consecuencias tiene para los niños y jóvenes.

Kaplan y García (2006) resaltan que los maestros pueden volver a marcar a los alumnos que ya sufren por la exclusión, usando palabras para hablar de sus trabajos de la escuela. Este tipo de lenguaje, aunque a veces sutil, es internalizado por los niños y niñas, llevándolos a construir explicaciones sobre su propio fracaso escolar basadas en estas etiquetas negativas, como "yo no sirvo para esto" (Kaplan & García, 2006, p. 46). Esto ilustra el poder dañino de la violencia simbólica en el ámbito educativo.

Para que este apartado se desarrollara de manera diálogica me pareció relevante retomar este texto ya que una buena forma de posicionar a la escuela como el horizonte de posibilidad es empezar por la palabra y el cómo nombramos el mundo y a los niños y a los jóvenes. Si bien en muchos casos no se reconoce la importancia que tiene la palabra en el aula, ella es una de las principales herramientas en la construcción de conocimiento, la forma de referimos a los niños y las niñas, la validación que le damos a su palabra ¿la palabra se comparte con todos? O ¿solo con aquellos que participan? La oralidad sigue siendo columna vertebral del presente en la escuela y de esto poco se ha hablado pero es una gran herencia que nos han dejado nuestras naciones indígenas.

### *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*

En el inicio de la categoría denominada la escuela como posibilidad hablamos de la importancia de la palabra que es por donde todo inicia, el cómo nombramos el mundo y a los sujetos dentro de la escuela y si el diálogo está o no presente en el aula. Sin embargo, hay que pasar a la práctica y otra de las maneras en que la escuela se convierte en un potente horizonte de posibilidad es en la medida en que se pueda aprender desde el hacer, la práctica tiene un lugar importante para construir conocimiento y considero que mucho más en territorios rurales, como la sede Virgen de las Mercedes en la que los niños y niñas realizan actividades propias del trabajo de la tierra desde muy pequeños pero dichas actividades no se ponen en diálogo con la teoría, perdiendo el potencial de enseñanza que tienen.

En el ámbito educativo, es fundamental trascender la enseñanza de conocimientos puramente teóricos. Si bien la palabra y la explicación son esenciales, el aprendizaje se consolida cuando los niños y las niñas tienen la oportunidad de aplicar lo aprendido, de pasar de la teoría a la práctica. La escuela como espacio de formación debe facilitar escenarios donde los conceptos cobren vida a través de la práctica y la experiencia. Una metodología que responde directamente a esta necesidad es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que sitúa la práctica y la aplicación activa del conocimiento en el centro del proceso educativo, transformando la dinámica tradicional del aula.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología activa de enseñanza y aprendizaje, que de manera dinámica propone otras formas de aprender. Se caracteriza por poner al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje: El Aprendizaje Basado en Proyectos, “se define como una metodología de enseñanza que se centra en que los alumnos son la base del aprendizaje y protagonistas del mismo” (Sola Martínez et al., 2020, p. 55).

La implementación del ABP permite que las niñas y los niños no solo adquieran competencias y conocimientos teóricos sino que, simultáneamente, desarrollen "habilidades socio-afectivas y cognitivas" (Sola Martínez et al., 2020, p. 56). La autonomía es crucial en esta metodología, ya que al promover el trabajo en equipo los niños y jóvenes planean estrategias para la solución de actividades y la respuesta a las preguntas, estando activos en su aprendizaje, la idea es que el maestro intervega lo menos posible para potenciar dicha autonomía de los alumnos.

Esta metodología facilita "la creación y ejecución de actividades más flexibles centrados en los beneficios e intereses de los alumnos", lo cual "permite el desarrollo de un aprendizaje más significativo" (Sola Martínez et al., 2020, p. 56). En la era digital actual, La tecnología educativa y los dispositivos tecnológicos funciona como un soporte indispensable para el Aprendizaje Basado en Proyectos, ya que su correcta incorporación puede contribuir al proceso de enseñanza – aprendizaje, además de responder a las necesidades del momento.

Aplicado a la Educación Primaria, el ABP prioriza que los estudiantes sean los protagonistas en la resolución de problemas. El estudiante "se convierte en un partícipe activo a la hora de solucionar problemas y en un investigador" (Sola Martínez et al., 2020), Esta metodología de trabajo propicia una formación que integra conocimientos de distintas áreas. Ayuda a que niños y niñas mejoren sus competencias, puesto que deben encontrar soluciones a las diversas tareas que se les presentan con un proyecto en común. Además, la colaboración en equipo, que es fundamental impulsa el desarrollo de las habilidades para relacionarse con otros.

Al mismo tiempo, como los alumnos disfrutan de mayor independencia en su proceso, logran fortalecer la confianza en sus propias capacidades. En resumen, el ABP es visto como "una poderosa manera de potenciar las capacidades de los discentes y de prepararlos para ser

responsables y tener motivación hacia el aprendizaje" (Sola Martínez et al., 2020, p. 64).

Estimula la investigación, animándolos a hacer preguntas, consultar distintas fuentes de información e incorporar el uso de la tecnología. Al mismo tiempo, ayuda a crear un clima de respeto mutuo donde se puede compartir y reelaborar la información.

Considero la metodología activa del ABP como fundamental en la ejecución de esta propuesta ya que la parte práctica del conocimiento Muruy llevado a la escuela por medio de la huerta escolar requiere el diálogo entre el conocimiento Muruy y el conocimiento escolar, por esta razón pensarse en un proyecto conjunto que permita realizar el diálogo de saberes de manera horizontal se encuentra pertinente en esta metodología que no superpone el conocimiento práctico sobre el conocimiento teórico, los dos codependen y fortalecen el trabajo en equipo y que las niñas y los niños hagan parte de su proceso de aprendizaje guiado por los maestros.

### ***Educación Rural***

La educación rural en Colombia enfrenta desafíos profundos que van más allá de la falta de recursos materiales. El histórico abandono estatal ha precarizado las condiciones de infraestructura, falta de recursos pedagógicos y condiciones laborales de los docentes, existe también una deuda simbólica significativa (Orozco Gómez, 2022). El no comprender las dinámicas del campo se suma a esto, creer que están atrasados en comparación con las ciudades capitales, ignorando la riqueza y diversidad de las múltiples ruralidades del país y sus trayectorias históricas que en su mayoría han sido marcadas por el conflicto armado agravan esta problemática.

Además de la deuda material con la ruralidad, la mayor deuda está inscrita en el plano de lo simbólico, allí donde lo humano reside, se crea y se recrea constantemente. Hay una deuda

con el devenir histórico y con todas las manifestaciones propias de las comunidades rurales, que además han sido marginadas, desconocidas y aminoradas. (Orozco Gómez, 2022, p. 3).

Las estadísticas confirman la desigualdad entre la educación urbana y rural en Colombia. Los datos muestran que, aunque una parte importante de la población en edad escolar habita zonas rurales, sus oportunidades son considerablemente menores (Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2023). Esto se refleja en mayores casos de analfabetismo, menor nivel educativo alcanzado, y la extra edad. Además, la infraestructura tecnológica es precaria o inexistente y la calidad, medida por pruebas estandarizadas es inferior.

En las zonas rurales, el 65,4% de los jóvenes entre los 17 y los 21 años no asistió a instituciones educativas, mientras que este porcentaje fue del 46,8% para las zonas urbanas. A medida que las personas crecen, dejan de estudiar o asistir a algún centro educativo; esto es más recurrente e inicia a una edad más temprana en zonas rurales, especialmente en las zonas PDET donde para 2021 el 71,1% de los jóvenes entre los 17 y los 21 años no asistió a instituciones educativas. (LEE, 2023, p. 4).

Históricamente, los esfuerzos por abordar la educación rural desde el estado, como el Programa de Educación Rural (PER) y el posterior Plan Especial de Educación Rural (PEER), se han centrado en gran medida en mejorar la cobertura y la calidad a través de modelos educativos flexibles (Parra Triana et al., 2018). Si bien estos programas lograron aumentar el acceso para una parte de la población rural, a menudo se implementaron como soluciones únicas, con un enfoque a veces limitado (por ejemplo, a lo agropecuario) y sin una profunda articulación con las diversas realidades territoriales, las apuestas de desarrollo local o la construcción de capacidades institucionales sostenibles en las regiones.

Es importante mencionar que, si bien los modelos educativos flexibles permitieron la vinculación a la educación formal de un porcentaje importante de población que habitaba las zonas rurales, estos fueron asumidos como estrategias únicas para garantizar el derecho a la educación de los habitantes del campo. Aunque se solucionó un problema básico de acceso, se dejaron de lado otras posibilidades de la educación rural y en la mayoría de los casos la oferta se redujo al enfoque agrícola, coartando las posibilidades de expansión social y cultural de las comunidades y el país. (Parra Triana et al., 2018, p. 55).

La educación rural en Colombia requiere un abordaje multidimensional que reconozca tanto las brechas materiales y de acceso evidenciadas por los datos, como la dimensión simbólica, histórica y social resaltada en las experiencias de los maestros y comunidades. Superar la visión fragmentada y a menudo centralista de intervenciones pasadas, para construir políticas públicas sostenibles, pertinentes y participativas, que fortalezcan la diversidad de las ruralidades, sigue siendo una tarea crucial para saldar la deuda histórica con el campo colombiano.

El Programa de Tutorías para el Aprendizaje y Formación Integral 3.0 , anteriormente llamado Viva la Escuela justamente es una medida para la mitigación de la brecha escolar antes mencionada, considero que tiene objetivos claros y muy bien pensados, sin embargo, también tiene múltiples falencias tales como el poco tiempo en el territorio. Si bien se han podido plantear propuestas interesantes estas se debilitan cuando ya no hay presencia de los practicantes en el territorio, la falta de comunicación y el poco tiempo de trabajo con los maestros de las escuelas rurales debilitan las nuevas iniciativas lo que resulta en un retorno a las clases tradicionales.

## **El Camino Recorrido**

El presente apartado expone el diseño metodológico de la propuesta pedagógica investigativa, describiendo el proceso desarrollado en la investigación. Aquí se presenta el paradigma y enfoque metodológico adoptado, así como la secuencia de las fases metodológicas desarrolladas y las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados.

La presente propuesta se enmarca en las apuestas de la línea de investigación Escuela Comunidad y Territorio que pretende ver la escuela más allá de una estructura o de un currículo establecido, la perspectiva que tiene la línea reflexiona, investiga y piensa la escuela como una esfera de acción y reflexión atravesada y articulada con la sociedad, es por esto que la línea “propone pensar la escuela como territorio, el territorio local como posibilidad de conocimiento, la comunidad como una apuesta política inacabada y diversa y a los sujetos políticos como sujetos situados y contextualizados”. (Línea de Escuela Comunidad y Territorio , 2023 p. 4)

### ***Construyendo camino al investigar***

La investigación educativa se fundamenta en diferentes paradigmas que marcan las pautas en la indagación de la enseñanza – aprendizaje de manera que esta propuesta se enmarca en el paradigma socio crítico ya que no pretende generalizar el conocimiento o solo interpretarlo, le apunta a aproximarse a una acción transformadora en la forma de concebir y posicionar en la escuela, las múltiples formas de construir conocimiento, por esta razón esta investigación se basa en el paradigma sociocrítico.

El paradigma sociocrítico está fundamentado en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo y considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano que se

consigue a través de la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. (Díaz López & Pinto Loria , 2017 p. 47)

En el contexto de esta investigación, el paradigma socio crítico se manifiesta en la búsqueda de otra forma de llevar a cabo las prácticas educativas. No se trata simplemente de comprender o interpretar la realidad escolar, sino de intervenir en ella de manera que se promueva la participación activa de los estudiantes y la comunidad en la construcción del conocimiento.

Al adoptar este paradigma, se reconoce que el conocimiento no es neutral, sino que está influenciado por factores sociales, políticos y culturales. Por lo tanto, se busca generar espacios de reflexión y diálogo donde se cuestione la forma de enseñar y se promueva la construcción de un conocimiento más situado. La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos utilizada en la propuesta, al fomentar la colaboración, la investigación y la acción, se alinea con los principios del paradigma socio crítico, permitiendo que los niños y las niñas estén activos en su propio proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la investigación fue con y para la escuela y la comunidad de manera vivencial y en una relación constante con estas, el enfoque de esta investigación es cualitativo, porque valora la experiencia subjetiva, se da de manera colaborativa y pretende ver y entender el mundo desde otra perspectiva. “La investigación cualitativa; es un tipo de investigación cuya finalidad es proporcionar una mayor comprensión, significados e interpretación subjetiva que el hombre da a sus creencias, motivaciones y actividades culturales” (Corona Lisboa, 2018 p. 72)

Este enfoque cualitativo se tradujo en una metodología que priorizó la inmersión en el contexto, buscando conocer la riqueza de lo cotidiano. La flexibilidad característica de la investigación cualitativa nos permitió acercarnos a las dinámicas de la comunidad y la escuela, reconociendo que la investigación se construye en el intercambio de saberes y que las experiencias de los NNA, profes y de la comunidad son centrales en este proceso.

El método utilizado para llevar a cabo esta propuesta fue la Investigación – Acción que se plantea desde la participación y reflexión, en la medida en que cada acción realizada siempre fue puesta a consideración de los habitantes de N+maira Na+mek+ Ib+r+ y de los profesores, permitiendo un dialogo continuo. La reflexión estuvo presente en la práctica gracias al trabajo interdisciplinar realizado con los profes en el que evaluábamos la forma en que se estaban desarrollando las actividades, para potenciar las estrategias que fortalecían la participación de NNA y mejorar o cambiar aquellas que no.

La investigación-acción es una investigación sobre la práctica, realizada (...) por el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación es de tipo colaborativo. Requiere una clase de comunicación simétrica, que permite a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, y una participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político es el sello de la investigación-acción (Kemmis, 1988 como se citó en Latorre, 2005 p. 25)



*Ilustración 6 IA Autoría propia*

La fase inicial fue de diagnóstico y focalización para comprender mejor el contexto escolar, las percepciones y los intereses de la comunidad educativa (estudiantes y profesores) en las diferentes sedes de la institución. La herramienta diseñada fue la actividad "Mi escuela CRESE". En la acción se recorrieron varias sedes de la institución aplicando la actividad "Mi escuela CRESE". En cada sede, se utilizó una cartelera donde los participantes respondían a tres preguntas clave. Para la observación, se recopilaron las respuestas de estudiantes en la cartelera. Los datos recogidos fueron las respuestas escritas o dibujadas a las preguntas ¿Qué me gusta de mi escuela? ¿Qué me interesa aprender en mi escuela? ¿Qué no me gusta de mi escuela?

La reflexión estuvo presente al analizar las respuestas de las diferentes sedes, se identificó un interés particular en la Sede Virgen de las Mercedes (Km 11) por abordar y valorar aspectos de la identidad Muruy, incluyendo palabras y conocimientos propios, dentro del espacio

escolar. Esta reflexión fue crucial para decidir enfocar la intervención principal en esta sede específica, ya que respondía directamente a una necesidad sentida y expresada por la comunidad.

En un segundo momento se diseñó e implementó la propuesta partiendo de la reflexión del primer ciclo y en colaboración directa con los profesores de la Sede Virgen de las Mercedes (Ofelia, Esbar, Laura), se diseñó una estrategia para integrar el saber Muruy. Surgió la idea central de construir una huerta escolar como espacio pedagógico para abordar áreas del conocimiento escolar e incorporar prácticas y saberes ancestrales Muruy relacionados con la siembra, el cuidado de las plantas y la relación con el territorio. Se estructuró el proyecto en fases:

1. De la palabra a la creación
2. De la chagra a la escuela
3. Cultivando y aprendiendo

Se estableció una rutina de una o dos reuniones semanales con los profesores para planificar las actividades específicas de la semana siguiente y hacer un balance conjunto.

En un segundo momento se puso en marcha la propuesta siguiendo las fases planificadas. Esto incluyó: diálogos de saberes, diseño del espacio, preparación de la tierra, siembra, desarrollo de actividades pedagógicas vinculadas a la huerta, salidas de campo para recolectar semillas y aprender de chagras, entre otros.

La reflexión fue un componente constante gracias a las reuniones con los profesores. En estos espacios se analizaba colectivamente: ¿Cómo estaban funcionando las actividades planeadas? ¿Se estaban logrando los objetivos de integración curricular y cultural? ¿Es necesario replantear más actividades?

## Fases Metodológicas



*Ilustración 7 Lectura de contexto Autoría propia*

### Primera Fase Lectura de Contexto

Esta primera fase se desarrolló en un total de dos semanas iniciando el 08 de abril y finalizando el 19 de abril de 2024, en este primer momento conocimos las sedes: Principal (Km 6), San Sebastián de los Lagos (Km 3), San Antonio (ubicada al final de San Sebastián, cruzando la quebrada Yahuarca) y Virgen de las Mercedes (Km 11). En cada sede, nos reunimos con los profes para conocer sus proyecciones y apuestas con el fin de decidir en qué sede íbamos a realizar el voluntariado. Además, tuvimos la oportunidad de conocer a los directivos de la escuela, quienes nos invitaron a la reunión de docentes del segundo trimestre.

La actividad principal de esta fase, titulada “Mi escuela Francisco José de Caldas CRESE” consistió en recopilar las percepciones de los niños y las niñas sobre su escuela, aprovechamos los espacios disponibles, como los descansos o espacios de clase facilitados por los profes para llevar a cabo la actividad. Este ejercicio nos permitió identificar problemáticas como el consumo de sustancias en la sede principal y la falta de espacios de recreación, así como el interés de los estudiantes de primaria por tener juguetes en la escuela. La herramienta usada en esta fase fue una cartelera en la que NNA respondían las preguntas ¿Qué me gusta de mi escuela? ¿Qué me gustaría aprender en mi escuela? ¿Qué no me gusta de mi escuela?



*Ilustración 8 Mi escuela CRESE Autoría propia*

Finalmente, elegimos la sede Virgen de las Mercedes debido al interés de los profes en recuperar el conocimiento Muruy, que se ha visto fragmentado por diversos hechos históricos. Su convicción de que era posible hacerlo desde su labor en la escuela fue importante en nuestra decisión. Así, durante la segunda semana de exploración del contexto, comenzamos a trabajar con los profes Esbar, Ofelia y Laura.

Este trabajo inicial consistió en un intercambio constante de ideas y posibles actividades para integrar el conocimiento Muruy en la escuela. Dado que este conocimiento se adquiere principalmente a través de la práctica, especialmente en el trabajo de la tierra, decidimos implementar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos la cual permite a los niños adquirir conocimientos y habilidades a través de la elaboración de proyectos que respondan a problemáticas de su entorno. La colaboración con los tres profes facilitó la planificación de un proyecto común que abarcara áreas curriculares y que incluyera un producto final construido colectivamente en cada fase. La pregunta planteada fue: "¿Cómo podemos construir una huerta escolar que refleje el conocimiento Muruy y que nos permita aprender en la escuela?".

### Segunda fase: De la palabra a la creación



*Ilustración 9 Segunda fase Autoría propia*

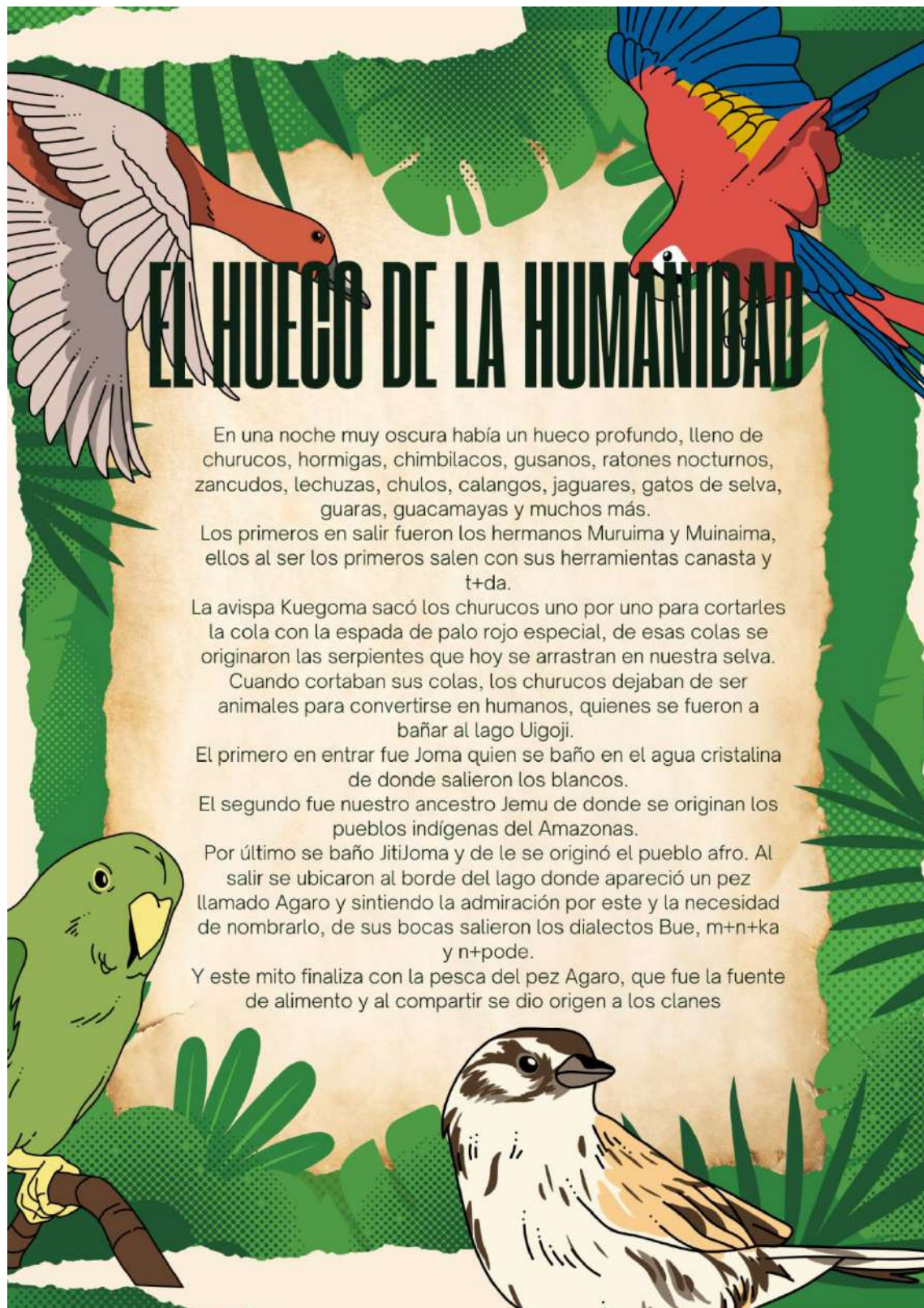
Tras investigar y acercarnos al pensamiento Muruy encontramos que la oralidad es fundamental en el conocimiento. Por ello, organizamos salidas de campo a lugares en los que la tradición oral tuviera un papel protagónico, tales como la Jofo Ananeko, Chagras cercanas a la escuela, casa de la abuela Laura y a territorio Yagua. Antes de la visita de los niños y niñas a la abuela Laura, nos reunimos con ella para que nos compartiera sus conocimientos, de manera que sus palabras para los niños y niñas fueran más precisas, considerando que el tiempo fuera de la escuela era limitado y que los NNA se distraen con facilidad. El producto de esta fase fue un relato grabado por los niños y las niñas, basado en las narraciones de la abuela llamado “*El hueco de la humanidad*” *competen*



Ilustración 10 Grabación de audio Autoría propia

El área a fortalecer en esta primera fase fue la de lenguaje, de manera que los niños escribían lo que consideraban más importante de cada sesión en su diario de campo, para luego

escribir un texto siendo este el insumo para la grabación de la historia. Estas visitas a la casa de la abuela y a la Jofo Ananeko nos dejaron como aprendizaje que la palabra era la que llenaba de sentido el conocimiento Muruy. Porque a través de ella se transmite la historia de generación en generación, por esta razón los relatos de la abuela son tan importantes, porque ella ofrece la riqueza de su conocimiento, manteniendo viva la memoria. Para crecer en sabiduría y para saber vivir en comunidad la escucha es fundamental. De manera que llevar lo que entendieron los niños y las niñas a la grabación de su relato, era la forma de reafirmarlo.



## EL HUEGO DE LA HUMANIDAD

En una noche muy oscura había un hueco profundo, lleno de churucos, hormigas, chimbilacos, gusanos, ratones nocturnos, zancudos, lechuzas, chulos, calangos, jaguares, gatos de selva, guaras, guacamayas y muchos más.

Los primeros en salir fueron los hermanos Muruima y Muinaima, ellos al ser los primeros salen con sus herramientas canasta y t+da.

La avispa Kuegoma sacó los churucos uno por uno para cortarles la cola con la espada de palo rojo especial, de esas colas se originaron las serpientes que hoy se arrastran en nuestra selva.

Cuando cortaban sus colas, los churucos dejaban de ser animales para convertirse en humanos, quienes se fueron a bañar al lago Uigoji.

El primero en entrar fue Joma quien se bañó en el agua cristalina de donde salieron los blancos.

El segundo fue nuestro ancestro Jemu de donde se originan los pueblos indígenas del Amazonas.

Por último se bañó JitiJoma y de le se originó el pueblo afro. Al salir se ubicaron al borde del lago donde apareció un pez llamado Agaro y sintiendo la admiración por este y la necesidad de nombrarlo, de sus bocas salieron los dialectos Bue, m+n+ka y n+pode.

Y este mito finaliza con la pesca del pez Agaro, que fue la fuente de alimento y al compartir se dio origen a los clanes



Ilustración 12 Tercera fase Autoría propia

### Tercera fase: De la chagra a la escuela

Guiadas por los profes, reconocimos la importancia de explorar los lugares donde se aprendía en la antigüedad. A pesar de nuestro desconocimiento de estos espacios, las salidas de campo a las chagras cercanas a la escuela resultaron muy enriquecedoras porque los niñas y los niños fueron nuestros profes. Observar su libertad y felicidad al guiarnos, mostrarnos cómo trepaban a los árboles y compartir las frutas que recogían fortaleció nuestra conexión con ellos. Durante estas salidas, recolectamos abono y semillas que se usarían en el producto final de esta fase que sería la huerta escolar llamada *Monifue*<sup>15</sup>

Durante esta fase, se abordaron las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales. Para conectar el aprendizaje con la experiencia; en ciencias sociales abordamos el clima del Amazonas y su importancia para la humanidad, las lluvias tan normalizadas para ellos por la

---

<sup>15</sup> Abundancia en Bue

selva que nos rodeaba daban respuesta a esto, ya que el conocer los pisos térmicos nos enseñó que no ocurre en todo el país, preguntas como ¿Por qué en Bogotá hacia tanto frío? fueron importantes para el desarrollo de esta.

Para establecer un puente entre el conocimiento Muruy y las ciencias naturales, en la salida de campo #3 nos enfocamos en identificar las frutas y tubérculos mencionados en el video de Moniya Amena y el árbol de la abundancia. Una vez identificadas, recordamos las palabras de la abuela cuando nos contó que estas especies endémicas de la región han sido cultivadas ancestralmente por las mujeres Muruy, quienes mantenían un respeto por los tiempos y ciclos naturales. Esta práctica no solo aseguraba la subsistencia, sino que también representaba el nacimiento y la continuidad de las nuevas generaciones.

En el contexto de la clase de ciencias, podemos traducir este conocimiento en conceptos como los ciclos de vida de las plantas y los ciclos agrícolas. Al explorar las técnicas de cultivo tradicionales, se evidencia cómo el conocimiento Muruy hecho practica cuidaba la sostenibilidad y biodiversidad, enriqueciendo nuestra comprensión de las ciencias naturales desde una doble perspectiva.

#### **Cuarta fase: Cultivando y aprendiendo**

Aunque el tiempo en el territorio no fue suficiente para evaluar completamente el impacto en los niños y las niñas, se intentó integrar las salidas de campo y el trabajo en la huerta, con las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales. La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos facilitó la participación activa de niños y profes. La creación de la huerta, desde la preparación del terreno hasta la siembra de semillas, se convirtió en un aula viva para la aplicación de conceptos matemáticos. Por ejemplo, la medición de longitudes y áreas, al medir los espacios en que se iba a hacer la huerta, la distancia y el área en total.



*Ilustración 13 Cuarta fase Cultivando y aprendiendo*

A través de este proyecto, los niños y niñas no solo desarrollaron habilidades matemáticas, sino que también adquirieron una comprensión más profunda de su entorno natural y cultural. La huerta se convirtió en un espacio de aprendizaje interdisciplinario, donde las matemáticas se aplicaron de manera práctica y significativa, fomentando el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

En este proyecto investigativo se usaron diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos para adentrarnos en el conocimiento Muruy, conocer las perspectivas de profes, habitantes de N+maira Na+mek+ ib+r+ y por supuesto de las niñas y los niños. De modo que, la primera técnica utilizada fue la observación participante, una vez inmersa en el territorio en el que habité tres meses y medio, la observación del entorno y las interacciones que allí emergían fue muy importante para entender dinámicas e identificar necesidades, el instrumento derivado

de esta técnica fue el diario de campo, ideal para registrar observaciones y anotaciones sobre lo observado y lo que emergía de cada fase.

### Diario de campo N° 3

<b>Fecha:</b>	Miércoles 24 de abril de 2024		
<b>Curso:</b>	4 y 5	<b>Docente titular</b>	Laura Estrella
<b>Docente en formación:</b>	Angie Suárez Vega		

#### 1. Interacciones pedagógicas

<b>Descripción general de lo desarrollado</b>	<p>La jornada inicia en el colegio como de costumbre, al llegar todos dejamos la ofrenda de agradecimiento (Alimentos y dinero) para la abuela sobre la mesa.</p> <p>En la parte techada se realiza la formación por grados y la respectiva oración que responde a la religión católica. Seguidamente se dan las instrucciones de la jornada en la que se reitera la importancia de la disposición y la escucha para el encuentro con la abuela Laura, en la que vamos a conocer y aprender acerca de la creación para el pueblo Muruy y de sus consejos para llevar una vida en armonía con la madre tierra.</p> <p>Nos organizamos para iniciar el camino hacia la casa de la abuela y salimos de la escuela a desarrollar la clase en la comunidad.</p> <p>Al llegar saludamos a la abuela colectivamente en lengua Bue “it+omo+ uzuño” que traduce hola abuela, ella estaba muy emocionada saludando a las NNA y nos acomodamos en el espacio frente a ella para escucharle.</p> <p>El diálogo con la abuela Laura se iba a dar en su lengua materna que es el bue y su hija Ameida iba a traducir al español.</p> <p>Las primeras palabras de la abuela fueron que la escucha y el respeto es importante para crecer en sabiduría, así como lo es saber vivir en comunidad y en familia.</p> <p>Los abuelos son importantes para los pueblos indígenas ya que ellos traen los cantos, las enseñanzas, lo que los abuelos saben es riqueza para el pueblo, ellos enseñan como cultivar el alimento que mantiene la vida, por esa razón siembran en la chagra, para ofrecer su comida y enseñar desde los consejos y desde el ejemplo.</p>
-----------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>“Cuando dejen de ser niños ustedes van a formar una familia, van a tener una chagra y todos los aprendizajes recibidos por los abuelos se pondrán en práctica para desde el ejemplo enseñar a sus hijos y nietos”</p> <p>¿Cómo es el nacimiento de los Muruy?</p> <p>El origen es de un hueco en la tierra, ese hueco estaba lleno de micos, un humano, los sacaba de aquel hueco y les cortaba la cola, de esas colas nacieron las serpientes. Una vez cortadas las colas los tiraron al agua para limpiarlos e iban saliendo de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Del agua cristalina:</b> Hombres y mujeres de tes blanca</li> <li>• <b>Del agua sucia:</b> Hombres y mujeres de tes negra</li> <li>• <b>Del agua café:</b> Monos churucos (Jem+), hombres y mujeres indígenas</li> </ul> <p>Los micos que se quedaron dentro del hueco quedaron para ser alimento de los que fueron convertidos en humanos.</p>
<p><b>Observación con los participantes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los NNA recibieron instrucciones en el colegio antes de salir.</li> <li>• Participaron activamente en el saludo colectivo a la Abuela en lengua Bue (“it+omo+ uzuño”).</li> <li>• Se ubicaron frente a la Abuela en actitud de escucha.</li> <li>• Mostraron reacciones espontáneas (risas, comentarios entre ellos) ante el relato de la creación Muruy.</li> <li>• La Abuela Laura se mostró visiblemente emocionada al recibir y saludar a los NNA.</li> <li>• La Abuela se dirigió directamente a los NNA al hablarles sobre su futuro, la familia y la chagra.</li> <li>• Se observó la presencia de la Profesora Laura Estrella (nieta de la Abuela), destacando su propia sorpresa al no haber escuchado antes el relato de origen, lo que indica una interacción de aprendizaje también para ella.</li> </ul>

## 2. Reflexiones y aprendizajes alcanzados

<p><b>Sobre las estrategias de enseñanza</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se empleó la tradición oral y la narrativa como principal estrategia pedagógica (relatos de origen, consejos, historia personal de la Abuela).</li> <li>• Se recurrió a la figura de la sabedora (Abuela) como fuente directa de conocimiento ancestral y autoridad educativa.</li> <li>• Se implementó el aprendizaje fuera del aula, trasladando la clase a un contexto comunitario real y significativo.</li> <li>• Se utilizó la lengua materna (Bue) como vehículo del saber original, recurriendo a la traducción para hacerlo accesible.</li> </ul>
--------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se conectaron las enseñanzas con elementos culturales tangibles y vitales (la chagra, la Jofo Ananeko).</li> <li>• Se promovió explícitamente la enseñanza de valores (escucha, respeto, comunidad, familia).</li> <li>• La Abuela enfatizó el método de enseñar "desde los consejos y desde el ejemplo".</li> <li>• Se reflexionó sobre el valor de posicionar otras cosmovisiones (como la Muruy) dentro de la escuela para ampliar miradas y perspectivas sobre el origen y la vida.</li> </ul>
<b>Experiencias significativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchar el relato de la creación Muruy directamente de la Abuela.</li> <li>• El impacto de descubrir que conocimientos ancestrales (como el relato de origen) están fragmentados incluso dentro de la propia familia (la nieta no lo conocía).</li> <li>• La toma de conciencia sobre la profunda fragmentación cultural y la pérdida de la lengua Bue en el pueblo Muruy, vinculada a procesos históricos como las caucherías y el desplazamiento forzado.</li> <li>• Comprender el significado vital de la chagra ("el indígena que no tiene chagra no es indígena") y de la ananeko como espacios centrales de vida, sustento y aprendizaje.</li> <li>• El saludo colectivo en lengua Bue y la respuesta emocional de la Abuela.</li> <li>• Escuchar el testimonio personal de la Abuela Laura sobre su huida y supervivencia durante la época de las caucherías, un reflejo de la resiliencia y la memoria histórica.</li> <li>• Observar la interacción y reacción de los NNA ante un saber y una cosmovisión diferente a la hegemónica.</li> </ul>

*Tabla 5 Formato Diario de campo. Autoría propia*

La entrevista se utilizó como técnica para explorar las perspectivas individuales de los participantes. La entrevista semi estructurada se usó como herramienta que basada en la conversación, facilitó la recolección de datos detallados sobre experiencias, opiniones y percepciones. Al ser una conversación guiada, permitió flexibilidad para profundizar en temas emergentes y obtener información rica y matizada. La entrevista a profundidad aportó datos cualitativos valiosos, permitiendo un entendimiento profundo de las experiencias y perspectivas de los entrevistados.

Momento	Guía de preguntas	Espacio para Notas
Saludo y apertura	Saludo cordial: Abuela Laura, muchas gracias de nuevo por recibirnos y por su disposición a compartir su palabra. Valoramos mucho su tiempo y sabiduría. Presentación y explicación breve del propósito: Aprender de usted sobre su historia de vida y la sabiduría de su pueblo.	
Recuerdo de la infancia	La vez pasada nos contó un poco de su niñez en El Encanto y de los tiempos difíciles de las caucherías. ¿Podría contarnos qué recuerda de esos primeros años?	
Historia familiar y enseñanzas	¿Qué nos puede compartir sobre sus padres y abuelos? ¿Qué enseñanzas importantes recibió de ellos cuando era joven?	Anotar elementos de transmisión oral y valores culturales.
Cambios a lo largo del tiempo	¿Qué cambios importantes ha observado usted en la vida, las costumbres o el territorio del pueblo Muruy a lo largo de los años?	Identificar contrastes entre pasado y presente.
Cosmovisión Muruy	Usted habla de vivir en armonía con la madre tierra. ¿Qué significa eso en la práctica diaria para una persona Muruy? ¿Cómo se cultiva y se mantiene esa relación respetuosa?	Explorar el pensamiento espiritual y ecológico del pueblo.
Cierre y agradecimiento	Agradecer nuevamente: Gracias, Abuela Laura, por compartir su palabra. Todo lo que nos ha contado es muy valioso y lo recibimos con mucho respeto.	Posibilidad de dejar abierta una futura conversación.

Los grupos focales se emplearon como tercera técnica para generar datos a través de la interacción grupal. Los instrumentos asociados a esta técnica incluyeron conversaciones informales, grabaciones de voz y fotografías. Las conversaciones informales permitieron la exploración de temas, mientras que las grabaciones de voz aseguraron la captura de las voces. Las fotografías complementaron la información verbal, proporcionando contexto visual y datos adicionales. Esta combinación de instrumentos permitió la recolección de datos cualitativos enriquecedores, revelando dinámicas grupales y perspectivas compartidas.

Por último, se implementó como instrumento el uso de registros detallados de las reuniones. Estos documentos compilaron anotaciones clave sobre los temas discutidos, las decisiones que se tomaron, los avances logrados, las dificultades encontradas y las ideas innovadoras que surgieron durante el balance de las jornadas realizadas con los profesores.

### **Propuesta Pedagógica: La Huerta Escolar Como Espacio de Diálogo de Saberes**

La presente propuesta pedagógica busca fomentar un diálogo de saberes significativo entre el conocimiento ancestral del pueblo Muruy y el currículo escolar, dirigido a los estudiantes de 4° y 5° grado de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, Sede Virgen de las Mercedes (Km 11). Utilizando la huerta escolar como herramienta pedagógica central y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como metodología, se pretende fortalecer el conocimiento Muruy en la escuela, vinculando los aprendizajes curriculares con las prácticas de manera contextualizada y vivencial.

La educación actual suele desvincular el aprendizaje del entorno cercano y de la cultura de las NNA, lo que ocasiona que el conocimiento sea abstracto y poco pertinente para su realidad. Esta propuesta pedagógica se justifica en la necesidad de superar dicha desconexión, reconociendo el inmenso potencial educativo del territorio no solo como un escenario, sino como un aula viva y

fuentes de saber. Al construir conocimiento desde el espacio habitado y vivido se facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que se vuelve significativo y situado.

### **Objetivo General de la propuesta**

Reivindicar el territorio como un aula viva para construir aprendizajes significativos y situados, integrando el currículo escolar con el conocimiento del pueblo Muruy

### **Objetivos Específicos de la propuesta**



1. Crear la huerta escolar como un espacio de aprendizaje teórico y práctico.
2. Potenciar el currículo escolar con las prácticas del pueblo Muruy para lograr un aprendizaje situado.
3. Aplicar prácticamente los conocimientos adquiridos por medio de la metodología activa del Aprendizaje Basado en Proyectos que fortalezca el trabajo en equipo.

### **Metodología de la propuesta**

La metodología seleccionada para guiar esta propuesta es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Este enfoque permite a los participantes construir conocimiento y desarrollar habilidades de manera activa y colaborativa, enfrentándose a desafíos o preguntas complejas a través de la creación de un proyecto concreto. Para asegurar un desarrollo ordenado y efectivo, la implementación de la propuesta mediante ABP se ha organizado en una secuencia lógica de fases y sesiones específicas, las cuales se detallarán a continuación.



#### **Primera fase**


**Objetivo:** de esta primera fase es identificar participativamente los intereses de aprendizaje y las percepciones sobre el entorno escolar de NNA, para establecer un diagnóstico inicial y un punto de partida para la propuesta.

Sesión	Actividad y descripción	Fotografías del momento
1	<p><b>Juguemos a conocernos</b></p> <p>Esta sesión inicial se abordó desde el juego para generar un ambiente de confianza y apertura y de esta manera conocer al grupo. El juego llamado “No dejes que lo atrape” consistía en hacer un círculo en el que había un niño adentro y otro afuera, ellos decían su nombre y entre todos protegíamos a quien estaba adentro de manera que la persona de afuera no pudiera entrar en el círculo.</p>	
2	<p><b>Mi escuela CRESE</b></p> <p>Por medio de una cartelera titulada de la misma manera que la sesión, realizamos una lectura de contexto para conocer las percepciones de las NNA sobre su escuela en la que respondían las preguntas ¿Qué me gusta de mi escuela? ¿Qué me gustaría aprender en la escuela? ¿Qué no me gusta de mi escuela?</p>	

## Segunda Fase


**Objetivo:** Producir colectivamente una grabación de audio, en la que se narre elementos clave del conocimiento Muruy apropiados por NNA sobre el origen de la humanidad a partir de la escucha y el diálogo con abuelas de la comunidad.

Sesión	Actividad y descripción	Fotografías del momento
3	<p><b>Palabras de la Abuela</b></p> <p>Era la primera salida de campo pensada para esta propuesta, la sesión inició a las 6:30 am como de costumbre y las ofrendas de agradecimiento que entregaríamos a la abuela se ponían sobre la mesa. Las instrucciones fueron disposición y escucha, tomar apuntes en el diario de campo ya que de esas notas se realizaría la grabación de cierre de esta segunda fase, nos dirigimos a la casa de la abuela la saludamos en buen "it+omo+ uzuño" que traduce hola abuela, ella conmovida nos habló acerca del origen para los Muruy y nos dio consejos para la vida.</p>	
4	<p><b>Clase en la Jofo Ananeko</b></p> <p>Esta clase fue la segunda salida de campo, al igual que en la primera todas y todos llevábamos alimento como ofrenda para entregar a la chagrera Blanca, la intención de llevar la escuela a un lugar tan importante para la comunidad era recordar que la concepción de aula es muy extensa y cualquier espacio intencionado para el conocimiento hace que la experiencia sea significativa. La charla fue alrededor de la importancia de la chagra para el pueblo Muruy.</p>	

<p><b>5</b></p>	<p><b>Creación Colectiva</b></p> <p>A manera de cierre y con los insumos tomados por NNA de la visita a la abuela y a la Jofo Ananeko, se realizó la grabación de la narración titulada “El hueco de la humanidad”, la historia narrada por la abuela Laura fue la que más impactó y de los apuntes tomados por ellos y ellas, se realizó dicha grabación, narrada por los niños y las niñas de los grados cuarto y quinto, todo esto se realizó en el marco de la clase de español.</p>	
-----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

### Tercera Fase

**Objetivo:** Construir la huerta escolar de manera colectiva entre la escuela y la comunidad.

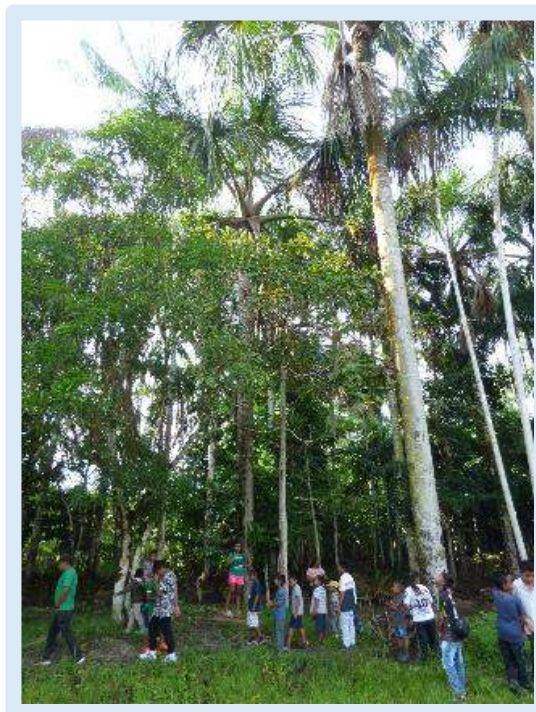
Sesión	Actividad y descripción	Fotografías del momento
<p><b>6</b></p>	<p><b>¡Vamos por abono!</b></p> <p>La tercera salida de campo fue de recolección de abono orgánico en zona Yagua, observando el entorno natural del que notamos diferencias en la maloca de este pueblo que responde a otra estructura y tamaño, previamente los profes habían hablado con la comunidad local para poder tomar el abono, los NNA tenían que llevar tulas y baldes para la recolección del abono.</p>	

7

**De la escuela a la chagra**

La intención de esta cuarta salida de campo consistió en salir de la escuela para realizar la clase en la chagra. La salida inició a las 7 am, las instrucciones fueron reconocer las frutas y tubérculos mencionados en la historia de Moniya Amena y el árbol de la abundancia esto para la clase de ciencias naturales, como nosotras éramos las que desconocíamos el territorio las NNA fueron quienes guiaron la caminata y en grupos nos iban indicando el tiempo de la yuca, del dale dale, del ají entre otros y en ese momento abordamos los ciclos agrícolas y de las plantas.

En un segundo momento se preguntó por qué llovía tanto en este territorio y por qué en Bogotá hacia frío a lo que respondieron que, por los climas, de allí se explicaron los pisos térmicos, como en todas las sesiones NNA tomaban notas para sus diarios de campo.



<p><b>8</b></p>	<p><b>Preparando el suelo para la huerta</b></p> <p>En esta sesión inició la materialización del proyecto pensado para esta fase, la preparación del suelo en donde se realizaría la huerta, esta sesión estuvo acompañada por los padres de algunos NNA, había unas matas de plátano que se reubicaron e inicio la tumba y quema para la preparación. Para esta sesión debían llevar machete, azadón, pala y mucha disposición, antes de la quema se sacaron unas yucas blancas sembradas, las cuales se contaban para hacer un balance al final del día.</p>	
<p><b>9</b></p>	<p><b>¡Manos a la tierra!</b></p> <p>Para la delimitación de los espacios, los NNA tenían metros, papel y lápiz, ya que las medidas se tendrían en cuenta para la clase de matemáticas de la siguiente sesión. Los materiales usados fueron palas y picas para desboronar la tierra, algunos lo hicimos con las manos y mientras esto pasaba encontramos bastantes lombrices que algunos y algunas recolectaban para ir a pescar en la tarde. Una vez la tierra estaba lista se puso el abono, para al pasar unos días sembrar las semillas que cada NNA traería de sus chagras. Una vez acabado el trabajo y después del descanso NNA, tomarían apuntes en sus diarios de campo.</p>	

### Cuarta Fase: Cultivando y Aprendiendo

Sesión	Actividad y descripción	Fotografías del momento
<p><b>Sesión</b></p> <p><b>10</b></p>	<p><b>Matemática y huerta</b></p> <p>Con los apuntes tomados en la sesión anterior, tuvimos la clase de matemáticas, en la charla inicial se preguntó a NNA ¿Cómo medían antes del metro? Las respuestas fueron codos y pies, la profe Laura nos habló acerca de esto y enfatizó en la facilidad que representó la llegada del metro para abordar clases como estas. Una vez explicadas las unidades de medida, la actividad consistió en que NNA tomaban la medida de su estatura y ponían la diferencia con la altura que tenía la huerta. Después trabajaron por grupos y cada grupo tenía a cargo medir una zona del colegio, canchas, restautantes, el área total de la zona de huerta y por último del salón.</p>	
<p><b>Sesión</b></p> <p><b>11</b></p>	<p><b>Arte desde la huerta</b></p> <p>En esta sesión cada NNA dibujaría la planta que llevó para la siembra en la huerta, a manera de guía pusimos el proyector en el tablero ya que a muchxs se les dificultaba y la observación desde la huerta no era posible porque aún eran muy pequeñas, algunas de las plantas fueron: múcura, hoja de pirarucú, coca, tabaco, mataratón achiote, dale dale, cheroso, entre otros. Al finalizar les pusimos la canción Latinoamérica de calle 13 y ellos escribieron algunas frases que les llamó la atención de la canción.</p>	

**Evaluación:** La evaluación será continua, formativa y cualitativa, centrada en el proceso y los aprendizajes integrales, utilizando la siguiente rúbrica:

<b>Criterio</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bien</b>	<b>Necesita mejorar</b>
<b>Participación</b>	Los NNA participan activamente en todas las sesiones de construcción de la huerta y en su preservación y cuidado.	Se involucran en la construcción de la huerta.	No se interesa en participar ni aportar en la creación de la huerta.
<b>Creación</b>	Los NNA crean un producto artístico o audiovisual en el transcurso y el final de la implementación de las fases metodológicas.	Se realizan los productos al finalizar cada fase metodológica.	Realiza dos productos en el transcurso de la implementación del proyecto.
<b>Asociación conocimiento propio y escolar</b>	Los NNA dan respuesta a la pregunta de investigación desde el trabajo en la huerta y lo relaciona con el saber escolar.	Los NNA dan respuesta a la pregunta de investigación desde la práctica sin relacionarla con el saber escolar.	Niegan la relación del trabajo en la huerta con el saber escolar y por lo tanto no responde la pregunta de investigación.

*Tabla 6 Evaluación Autoría propia*

Para finalizar, es necesario resaltar que esta propuesta pedagógica nos permitió realizar un diálogo entre el currículo y los conocimientos del territorio, demostrando que es posible producir conocimiento desde lo local para luego llegar al conocimiento universal sin que el conocimiento propio represente una ruptura en lo planteado para lo escolar, de hecho se potencian el uno al otro sin negarse, el territorio alrededor de la escuela tiene múltiples elementos que hacen posible conocer los fenómenos desde la observación y la investigación en el mismo .

## **Análisis de Resultados**

En este apartado se realizará el análisis de resultados a la luz de las categorías y el marco conceptual en relación con la propuesta pedagógica planteada. Se tomarán las categorías abordadas y se analizará si se vivenció en la práctica, resaltando la participación de la escuela y la comunidad además de la importancia que tiene construir conocimiento de manera situada para que el aprendizaje no se quede en lo abstracto.

### **Indígena como categoría política**

La propuesta pedagógica planteada se piensa como una apuesta a reconocer que hay un conocimiento local que es necesario conocer y reivindicar en la escuela, no en detrimento del conocimiento escolar sino como una oportunidad de potenciar las competencias básicas de aprendizaje al entrar en diálogo con el saber y el hacer Muruy y dándole cabida a otros saberes dentro de la escuela, resaltando que en ella no sólo se enseña la cultura dominante, por el contrario, es posible que ella dialogue con el contexto para aportar a los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Para la sesión 3 el acto de adentrarnos en la comunidad para encontrarnos con la abuela Laura, usar el saludo en lengua bue “*it+omo+ uzuño*” (hola abuela) y valorar su narrativa sobre el origen Muruy como conocimiento digno de ser registrado y apropiado, desafía la imposición histórica del español, a la religión católica y pone en evidencia que hay un silenciamiento de las epistemologías propias que menciona la categoría, ya que se reconoce una episteme diferente a la reproducida por la escuela y el estado.

Dimensionar la Jofo Ananeko en la sesión 4 como aula, es mucho más que un cambio de escenario; es un acto pedagógico que se opone a la lógica de reducir la riqueza del saber Muruy a

una simple expresión folclórica desconectada de la vida y del conocimiento práctico. La clase en la Jofo Ananeko, en cambio, reivindica la centralidad, validez y vigencia de este saber en su propio contexto cultural y territorial.

En la sesión 5 al usar la historia de la abuela Laura como base para una producción colectiva dentro de la clase de español ejemplifica una integración real y no una simple mención cultural. Posiciona la narrativa Muruy al mismo nivel que otros contenidos curriculares y otorga agencia a los NNA como portadores y creadores de su cultura en contraste con ser receptores pasivos de una cultura nacional homogénea.

En la sesión 6 observar diferencias en la maloca Yagua y la necesidad de pedir permiso para recolectar abono ilustra concretamente la crítica de Yásnaya Aguilar a la homogenización bajo la etiqueta indígena. Muestra que existen distintas naciones (Muruy, Yagua) con sus propias estructuras en un mismo territorio, reforzando la idea de diversidad.

### **Educación Intercultural**

La propuesta al pretender salirse del aula tradicional e involucrar a la comunidad y reconocer el saber Muruy, tiene una clara intención política de transformar las relaciones de poder dentro del espacio educativo buscando un diálogo horizontal entre el conocimiento Muruy y el conocimiento escolar.

La propuesta ubica los saberes de manera igualitaria y los integra de forma significativa poniendo el conocimiento Muruy como punto de partida o contenido central mas no como una simple adición. La estructura de la propuesta le apunta a construir un diálogo más horizontal entre culturas ya que va mucho más allá de la integración, no basta solo tener estudiantes de diversos pueblos en la escuela. Se rediseñan las actividades, los espacios y las fuentes de

conocimiento para que la cultura y el saber Muruy sean parte constitutiva de la experiencia educativa, no solo un elemento añadido. La creación de la huerta es un ejemplo clave de esta integración.

En la sesión 5 la propuesta busca conscientemente que se teja la oralidad Muruy con las habilidades de narración y registro propias de la asignatura de español. Este entrelazamiento representa un paso fundamental para validar el conocimiento Muruy dentro del espacio escolar tradicional. Al poner en diálogo la palabra ancestral Muruy con las competencias comunicativas estandarizadas, se fomenta un respeto y reconocimiento mutuo.

El currículo se aleja del modelo tradicional fragmentado por asignaturas y centrado en el aula, se aborda de manera interdisciplinaria y se adapta a la realidad local. Los ambientes de aprendizaje se transforman utilizando la chagra, el entorno natural y la casa de la abuela, como espacio pedagógico central aprovechando su potencial motivador y contextualizado.

Hay una centralidad en el hacer y la conexión cuerpo-territorio este es uno de los puntos más fuertes, la propuesta está llena de actividades prácticas y corporales en el territorio: caminar, observar, recolectar, preparar la tierra, sembrar, medir espacios físicos. Se materializa la idea de que el conocimiento se construye a través de la práctica y en relación directa con el entorno.

### **Proyecto Educativo Comunitario PEC**

La propuesta es un claro ejemplo de cómo se busca llevar a la práctica la autonomía pedagógica y la centralidad en el conocimiento Muruy. Actividades como la visita a la abuela (Sesión 3), el uso de la chagra como aula (Sesiones 4, 7), la incorporación de narrativas Muruy (Sesión 5) y el uso de semillas y técnicas locales (Sesión 9) son manifestaciones directas de este principio fundamental del PEC.

El PEC busca facilitar el diálogo entre saberes estandarizados y los saberes propios, la propuesta lo materializa en varias sesiones: la clase de Ciencias que parte del conocimiento Muruy de plantas y ciclos (Sesión 7), la clase de Matemáticas que reconoce medidas tradicionales antes de usar el metro (Sesión 10), y la clase de español que usa una narrativa Muruy (Sesión 5).

El proyecto de la huerta escolar la cual se aborda en dos fases es una respuesta directa a la importancia de la chagra en la vida Muruy, respuesta a dinámicas locales y la construcción comunitaria. La participación de padres (Sesión 8) y el diálogo con sabedoras locales (abuela, chagrera) refuerzan la dimensión comunitaria que el PEC promueve la propuesta le apunta a elementos como la lengua, los saberes y la práctica, el saludo en lengua bue, la escucha de la tradición oral (abuela), el reconocimiento de saberes sobre plantas, el cuidado de la vida, y la realización de prácticas como la preparación de la tierra y la siembra con semillas locales.

El fuerte énfasis en el aprendizaje a través del hacer, la observación directa en el territorio, el trabajo colectivo y la conexión cuerpo-territorio se alinea estrechamente con enfoques pedagógicos propios de muchos pueblos indígenas, que el PEC busca facilitar y reconocer. La propuesta puede entenderse como una forma de dar vida y contenido al PEC específico de la Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas "Hacia un modelo pedagógico de educación propia e intercultural". Es una implementación práctica que podría informar la reflexión y actualización continua del PEC, un desafío clave mencionado en la descripción de la categoría.

### **Otras Epistemes**

La propuesta se fundamenta en la resignificación de una episteme no hegemónica manifestada en la intención de poner en diálogo el conocimiento Muruy, especialmente el relacionado con la tierra y el conocimiento escolar. Este enfoque no se limita a mencionar otras epistemes, sino que las desarrolla situándolas en el centro del proceso de aprendizaje. Como hallazgo principal, se destaca que la propuesta constituye un ejercicio práctico de reconocimiento epistémico.

Siguiendo la línea de Silvia Rivera Cusicanqui, el conocimiento se presenta como situado y cotidiano, generándose a partir de la experiencia directa y las prácticas diarias de la comunidad Muruy. Ejemplos concretos incluyen el trabajo en la huerta (Sesiones 8, 9, 10, 11), la recolección de abono (Sesión 6) y la identificación de plantas en la chagra (Sesión 7), todas actividades que parten de lo concreto y lo vivido. El aprendizaje se ancla en un territorio específico (Km 11) y aprovecha los saberes presentes en él, como los de la abuela, la chagrera y el conocimiento sobre plantas locales.

Así, la propuesta encarna una epistemología situada que valora el saber emergente del contexto inmediato, sumado a la materialización de la idea de que el territorio es constitutivo del ser y del pensar, actuando como una fuente epistémica en sí mismo: la chagra no es solo un lugar, sino un aula y fuente de saber sobre ciclos, plantas y prácticas culturales (Sesiones 4, 7), y el trabajo en la huerta escolar es un ejercicio de conexión directa con la tierra como productora de vida y conocimiento (Sesiones 8, 9). El hallazgo asociado es que el territorio es un agente activo en el proceso de aprendizaje, superando la noción de ser un simple escenario.

La propuesta se distingue por incorporar activamente fuentes de saber que han sido subalternizadas y marginadas por la episteme occidental dominante. Se recurre de manera central a la oralidad y la memoria colectiva, ejemplificadas en la narrativa de la abuela (Sesión 3 y 5).

Asimismo, se valoran los saberes comunitarios, como el conocimiento práctico de la chagrera y los padres de familia. Fundamentalmente, se integra el conocimiento corporal y sensorial, donde el aprendizaje ocurre a través de acciones como caminar, observar, tocar y trabajar la tierra, reconociendo al cuerpo como un instrumento de conocimiento. El hallazgo clave en este aspecto es que la propuesta logra diversificar las fuentes consideradas como legítimas para la construcción de conocimiento dentro del espacio escolar.

Esta propuesta educativa implementa la práctica del diálogo ch'ixi, entendido como la coexistencia de opuestos, al no buscar eliminar el conocimiento escolar ni reemplazarlo totalmente por el saber Muruy. En su lugar, crea espacios donde ambos sistemas de conocimiento coexisten e interactúan, reflejando la realidad compleja: la narrativa Muruy se integra en la clase de español, el conocimiento de plantas se conecta con Ciencias, y las medidas tradicionales dialogan, aunque sea brevemente, con el sistema métrico en Matemáticas.

Al diseñar e implementar una propuesta tan arraigada en el saber y las prácticas Muruy, se ejerce una resistencia activa a la colonización intelectual y a la tendencia histórica de importar modelos educativos externos desconectados de la realidad local, constituyendo así un acto de descolonización epistémica en la práctica educativa. Adicionalmente, las actividades colectivas, como la preparación de la huerta con los padres o la narración grupal, fomentan un potencial de conocimiento relacional, promoviendo una construcción de saber comunitaria, distinta del enfoque individualista predominante en la episteme occidental.

### **Diálogo de saberes y conocimiento Muruy**

Lo fundamental de esta propuesta pedagógica es construir puentes para un diálogo de Saberes real, se crean espacios salidas de campo, la integración temática, la huerta donde el

conocimiento escolar y el Muruy puedan encontrarse horizontalmente. Es un paso hacia la descolonización epistemológica que mencionan autores como Fals Borda o De Sousa Santos, porque busca activamente superar jerarquías, validando saberes prácticos, orales y comunitarios junto al currículo formal, creando así una verdadera ecología de saberes.

La intencionalidad en el diálogo es efectiva porque parte de un profundo respeto y reconocimiento del conocimiento Muruy en sus propios términos, no se trata solo de mencionar el saber Muruy, sino de aprender desde él, la propuesta recupera la esencia del territorio como escuela, tal como lo entiende el pueblo Muruy, haciendo de la chagra y el entorno aula viva de aprendizaje. Además, le da un lugar protagónico a la tradición oral, como se ve al convertir la narrativa de la Abuela Laura en contenido pedagógico valioso, y basa el aprendizaje en el "hacer", en las prácticas culturales como la agricultura, reflejando cómo se genera y transmite este conocimiento ancestralmente.

La metodología basada en la práctica y el territorio es clave, ya que refuerza la idea de la conexión cuerpo-territorio-saber que resalta Rivera Cusicanqui, no es solo un intercambio superficial de temas; es un encuentro de lógicas distintas. Así se crean las condiciones para un enriquecimiento mutuo, el saber Muruy da contexto y significado a lo escolar, mientras las herramientas académicas pueden servir para registrar o analizar el saber local para generar comprensiones más ricas y complejas a partir de la tensión productiva entre ambos sistemas.

La propuesta logra ser coherente y potente porque no aborda el conocimiento Muruy como un objeto de estudio externo, sino como una fuente viva de saber y una metodología en sí misma. Al incorporar elementos del conocimiento Muruy como el respeto relacional manifestado en las ofrendas o el pedir permiso y al centrarse en el territorio, la oralidad y las prácticas agrícolas resignifican, este sistema de conocimiento dentro de la escuela. Es un ejemplo valioso

de cómo construir una educación intercultural genuina, que parte de la propia base epistémica y ontológica del pueblo Muruy, en lugar de imponer una visión externa.

### **La Escuela Como Posibilidad**

Lo más potente de esta propuesta es cómo se opone a la noción tradicional de escuela en un contexto rural ya que en lugar de ser un agente de homogenización o al invisibilizar lo local, se posiciona como un espacio de posibilidad. Al validar el Conocimiento Muruy y arraigar el aprendizaje en el territorio y la comunidad no solo genera la pertinencia que es importante en la educación rural, sino que empieza a transformar la escuela en ese horizonte liberador que imaginaba Freire, una crítica práctica a su rol colonizador tradicional.

La clave para materializar esa posibilidad fue la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). No se queda en la crítica teórica; implementa el aprender haciendo de forma central. La huerta no es solo un tema, es el eje de dos fases donde los estudiantes son protagonistas activos, investigan, crean, colaboran a diferencia de la educación bancaria. El ABP se convierte en el vehículo perfecto para llevar los principios freirianos a la práctica concreta, fomentando la autonomía y el desarrollo de habilidades, no solo la memorización.

El ABP es el motor, pero lo que impulsa es ese compromiso ético pedagógico de validar saberes y contextos, la propuesta integra áreas como matemáticas o arte directamente en la realidad de la huerta y la cultura Muruy. Esto no solo hace el aprendizaje significativo, sino que también utiliza el lenguaje y la práctica escolar para nombrar positivamente a los estudiantes, contrarrestando la violencia simbólica que a menudo ocurre en escuelas descontextualizadas como señala Kaplan, es una respuesta directa a la necesidad de pertinencia en educación rural.

Para finalizar, la propuesta es un ejemplo de cómo estos tres enfoques se potencian mutuamente al utilizar la metodología activa y colaborativa del ABP como estrategia para convertir la escuela en ese espacio de posibilidad y diálogo liberador, respondiendo a los retos específicos del contexto rural colombiano. Al centrarse en un proyecto relevante que aprovecha el territorio, los saberes comunitarios y desarrolla habilidades diversas, no solo ofrece una educación integral, sino que demuestra que una educación rural pertinente, equitativa y transformadora es factible.

Para finalizar, es importante precisar que pese a que la implementación de la propuesta fue satisfactoria y mostró resultados en el trimestre para la que fue pensada. En términos reales no fue posible dejarla en la institución, ya que esta requiere cambios importantes en la escuela, requiere que la materialización del PEC sea real y vivencial desde la iniciativa de los directivos, para lograr una construcción de aprendizaje contextual y pensada como una apuesta institucional, de manera que se vean resultados reales en la evaluación de la escuela.

### **Conclusiones**

La presente investigación se propuso fomentar un diálogo de saberes entre el conocimiento del pueblo Muruy del Km 11 y el currículo escolar, utilizando la huerta escolar como herramienta pedagógica para fortalecer la presencia y resignificación del saber Muruy dentro de la escuela Francisco José de Caldas, sede Virgen de Las Mercedes, a la luz de los resultados obtenidos y el análisis realizado a través de diversas categorías conceptuales, se generan las siguientes conclusiones.

El diálogo de saberes fue posible y enriquecido a través de la propuesta, se constató que la propuesta pedagógica articulada en torno al hacer logró crear espacios y condiciones adecuadas para un encuentro horizontal entre el conocimiento Muruy que atraviesa por lo

ancestral, la oralidad, lo práctico, lo territorial y el conocimiento escolar. Este diálogo no fue una mera adición de contenidos, sino que implicó, una apuesta por construir puentes significativos, materializando así un diálogo de saberes en la práctica educativa y avanzando hacia otras perspectivas epistemológicas.

El objetivo de experimentar el concepto de aula viva se cumplió satisfactoriamente, las visitas guiadas y las actividades realizadas directamente en espacios naturales y culturales significativos para la comunidad Muruy como la chagra y la Jofo Ananeko, demostraron que el territorio no es un simple escenario, sino un agente activo y una fuente primordial de conocimiento, aprendizaje y conexión identitaria. Esto valida la perspectiva Muruy del territorio como escuela y como constitutivo del ser.

El conocimiento Muruy fue centralizado y validado dentro de la escuela, la investigación y documentación del saber Muruy, principalmente a través del diálogo con la Abuela Laura y la observación de prácticas comunitarias, permitió integrarlo de manera protagónica en la propuesta. Más allá de un registro, el conocimiento Muruy se posicionó como punto de partida, contenido curricular, la metodología de aprendizaje de aprender haciendo y la relevancia de la conexión cuerpo-territorio, logrando una validación epistémica dentro de un espacio que históricamente lo ha subalternizado.

La adaptación curricular contextualizó el aprendizaje, la propuesta demostró la viabilidad y pertinencia de adaptar el contenido curricular y las competencias básicas de áreas como español, ciencias naturales y matemáticas se abordaron de manera interdisciplinaria y significativa al conectarlas directamente con el proyecto de la huerta, las prácticas culturales Muruy y los saberes locales superando la fragmentación dada en modelos educativos tradicionales.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), centrado en el hacer, se reveló como una estrategia metodológica idónea para alcanzar los objetivos propuestos, facilitó el aprendizaje activo, la participación de NNA, el desarrollo de habilidades cognitivas y prácticas, la integración de saberes y la conexión escuela comunidad, alineándose con los principios de una pedagogía liberadora.

La propuesta impulsó una transformación del rol de la escuela, al implementar activamente el diálogo de saberes, posicionar otras epistemes, utilizar el territorio como aula y fomentar la participación comunitaria. La propuesta funcionó como una crítica práctica al rol histórico homogenizador y reproductor de la escuela. Se evidenció cómo la institución escolar puede convertirse en una posibilidad, en un espacio de encuentro intercultural y de construcción de conocimiento pertinente y liberador, en coherencia con los principios del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) indígena.

La investigación demuestra que es posible diseñar e implementar propuestas pedagógicas que desarrolladas desde el contexto y utilizando herramientas como la huerta escolar, las salidas de campo y la práctica, fomenten un diálogo de saberes que fortalezca los conocimientos propios y transformen la experiencia educativa hacia una mayor pertinencia. Este trabajo ofrece un ejemplo concreto de cómo la escuela puede ser un espacio de resistencia epistémica y de construcción de futuros más justos y diversos para las diversas naciones.

La limitación de la investigación corresponde al poco tiempo en el territorio, ya que el programa de tutorías para el aprendizaje 3.0 dura solo cuatro meses y limita que los procesos tengan incidencia de larga duración para lograr ver los resultados cuantificables, que dentro de la escuela formal son importantes. El poco tiempo incide en que estas propuestas se fragmenten al dejar el territorio, aunque es importante precisar que con una buena relación con los y las

maestras es posible que se mantengan. La sede Virgen de las Mercedes sigue trabajando alrededor de la huerta.

Las apuestas de la Línea de Investigación Escuela Comunidad y Territorio fueron materializadas en esta propuesta ya que ella se piensa “las posibilidades de realización y transformación, de encuentro y resistencia de vínculos y construcción de comunidad” (Línea de Escuela Comunidad y Territorio , 2023 – II p. 3) y en esta propuesta fue posible acercarnos a esto, la línea se piensa desde el horizonte de posibilidad pese a que haya diversas problemáticas en el entorno, no se deja de lado la capacidad de agencia y de incidir en el territorio desde lo cotidiano y en pequeñas acciones, en esta realidad es donde inician dichas transformaciones.

Por último y no menos importante es inherente recordar que esta es la Educación Comunitaria, es reconocer las potencialidades existentes en cada uno de los territorios a los que llegamos a ser profes, estas apuestas y adaptaciones son necesarias en cada espacio por los que pasemos. Realizar una adaptación curricular en el territorio del Km 11 vía Leticia – Tarapacá es tan pertinente como hacerlo aquí en mi barrio Atenas de la localidad de San Cristóbal Sur, visibilizar las potencialidades de aprendizaje en cada espacio que tengamos incidencia hace posible que el aprendizaje cobre sentido y sea apropiado por los niños, las niñas y los jóvenes.

## Referencias

- Agudelo, J. J. (2021). Interculturalidad y Pedagogía . En C. N. Aurora Iza, *Repensando pedagogías* (p. 406). Quito : Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Aguilar Gil, Y. (2023). *Un nosotrxs sin estado*. Chiapas: OnA.
- Aguilar, G. Y. (2021). ¿Qué es ser indígena? [Entrevista con L. Revueltas] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=icHqRmw41rM>
- Aguilar Gil, Y. (2019). Indígena es una categoría política transitoria e históricamente determinada. [Entrevista con P. Tovar]. *Río Latir*. <https://surl.li/alccfj>
- Aguilar Gil, Y. (Septiembre de 2017). *Revista de la universidad de México* . Obtenido de Cultura UNAM : <https://surl.li/ziltkl>
- Alarcón Puentes, J., Fernández Soto , Z., & Leal Jerez, M. (2020). La Interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. *Boletín Antropológico*, 458-484.
- Alban Soria, L. (2024). Conversando con la abuela. [Entrevista con A. Suárez] Km 11 vía Leticia- Tarapacá, Colombia.
- Althusser, L. (1969). Ideología y aparatos ideológicos de Estado . *Reproduccion de la fuerza de trabajo*.
- Banco de Desarrollo de America Latina el Caribe. (2023). *Banco de Desarrollo de America Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://surl.li/bmnkey>
- Basail Rodriguez , A. (2022). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo. *LiminaR. Estudios sociales y humanisticos*, 15-25.

- Caicedo Ortiz, J., & Castillo Guzmán, E. (2021). La formación docente intercultural en Colombia (1977-2020) Pedagogía comunitaria, Catedra de estudios afrocolombianos y etnoeducación Universitaria. En C. N. Aurora Iza, *Repensando pedagogías y prácticas interculturales* (pp. 89-142). Abya Yala.
- Cardona Rodas, H. (2017). Colonialidad del poder y biopolítica etnoracial: Virreinato de Nueva Granada en el contexto de las Reformas Borbónicas. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 571 - 594 .
- Beatriz, C. M., & Zara, R. R. (2016). *Abya Yala Wawgeykuna: artes, saberes y vivencias de indígenas americanos*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=706325>
- Carrillo, A. T. (2021). *Volver a la comunidad*. Planeta.
- Castaño Cuéllar, N. (2020). concepciones de vida, cosmogonía muruy, enseñanza de la biología. (Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia).
- Castaño, M. A., & Linares Valderrama, D. N. (2022). *Viva la escuela*. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-413639\\_recurso\\_4.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-413639_recurso_4.pdf)
- Castillo Astudillo, L. (2021). *El mestizaje, una construcción dualista en el contexto latinoamericano* . (Tesis doctoral, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín , Antioquia, Colombia)
- Consejo Superior de la Judicatura . (2015). *Corte Constitucional* . Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

- Corona Lisboa, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat academica*, 69-76.
- Departamento Nacional de Planeación. (2024). *Departamento Nacional de Planeación: Sobre educación*. Recuperado de <https://surl.li/amsgoj>
- Díaz López, C., & Pinto Loria, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis educativa*, 46-54.
- Domingo, Á. (2022). *La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. Recuperado de <https://surl.li/advboh>
- Facultad de Educación UPN. (s.f.). *Licenciatura en educación comunitaria*. Recuperado de <https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-comunitaria/>
- Fariás, K. (Diciembre de 2024). *El aprendizaje basado en proyectos*. ANEP, Consejo de formación en educación. Recuperado de: <https://surl.li/advboh>
- Fischer, A. C. (2012). *Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4186842>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Guitart, M. et al. (2011). *Identidad étnica y autoestima en jóvenes indígenas y mestizos de san cristóbal de las casas (chiapas, méxico)*. Recuperado de: <https://surl.li/xehalq>
- Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas. (2024, febrero). *Proyecto de inversión social y cultural zona rural Leticia de infraestructura educativa institución educativa indígena Francisco José de Caldas km 6 y sedes adscritas*.

Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas . ( 2014). Hacia un modelo pedagógico de educación propia e intercultural . Leticia, Amazonas .

Kaplan, C. (2020). Emociones y trama escolar en tiempos de pandemia. [Entrevista con S. d. Córdoba]. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=Q3T7olY5aZk&t=1737s>

Latorre, A. (2005) *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó

Licenciatura en Educación Comunitaria. (2024). *Facultad de Educación*. Educación UPN.

Recuperado de <https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-comunitaria/>

Línea de Escuela Comunidad y Territorio . (2023). *Documento de fundamentación*. Bogotá, Colombia.

Línea Escuela Comunidad y Territorio. (2023). Programa curricular. Bogotá, Colombia.

Lorenzo Fernández, G. (2024, 18 de abril). *Resguardo indígena Tikuna - Huitoto* [Entrevista con A. Suárez].

Ministerio de Educación Nacional . (1995). *Decreto 804 de 1995* . Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>

Ministerio de Educación Nacional . (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Recuperado de [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (21 de Octubre de 2021). *Escuela Nueva* . Recuperado de <https://surl.lu/qsqtxo>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). “*Todos a aprender*”: *Programa para la Transformación de la Calidad Educativa*. Recuperado de [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-299245\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-299245_recurso_1.pdf)

- Ministerio de Salud y Protección Social. (2021, 12 de octubre). *Minsalud comprometido con la salud mental de los colombianos*. Recuperado de <https://surl.li/beblfe>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2020). *Brecha digital*. Recuperado de <https://surl.li/pekocj>
- Oído Salvaje (2012). *Diálogo #1: Silvia Rivera Cusicanqui*. [Entrevista con F. Kueva]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=qFvVcrBhjEA&t=1279s>
- Ocampo Gonzalez , A. (2020 ). Entrevista con la Dra. Mieke Bal acerca del estudio y trabajo de conceptos en el campo de la diferencia a la inclusión. *Horizonte de la ciencia* , pp. 2-7.
- Paraskeva João, M. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-Ciencia Social(segunda época)*, 157-174.
- Pesántez Abad , C. (2024). *Análisis del aprendizaje basado en proyectos como metodología activa en la unidad educativa fiscomisional sor teresa valsé*. Recuperado de <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/14927/1/20443.pdf>
- Pineda Camacho, R. (21 de Julio de 2017). *La casa Arana en el Putumayo* . Recuperado de <https://surl.li/twyxce>
- Prado Arellano, L. (2004). Etnogénesis: El cuestionamiento del Estado Nacional en el mundo contemporáneo. *Reflexión Política*, pp. 30-38.
- Quilaqueo Rapimán, D. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar . *Educación em Revista*, 219-237 .
- Radio Nacional de Colombia . (2024). *Tarapacá: Lugar donde nace el sol*. Recuperado de <https://surl.li/zmpzde>

Rivera Cusicanqui, S. (2018). Un mundo chi'xi es posible: Memoria mercado y colonialismo .

En S. Rivera Cusicanqui, *Un mundo chi'xi es posible* (págs. 37-110). Buenos Aires :  
Tinta Limón .

Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Historia oral, investigación-acción y sociología de la imagen*.

[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=r48b5RCoyBw&t=28s>

Sanmartín Tacuri, J. (2022). *Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como*

*una metodología activa para aumentar la motivación y el rendimiento escolar en los niños de Educación Inicial II de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios en la ciudad de Cuenca, año lectivo 2020-2021* [Tesis de maestría, Universidad del Azuay].

Recuperado de <https://surl.li/dvhshw>

Santos, B. d. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Grafica Don Bosco.

Sola Martínez, T., Hinojo Lucena, F., Villoria Prieto, J., Garzón Artacho, E., & Berral Ortiz, B.

(2020). Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología en primaria. En *Investigación e Innovación Educativa* (págs. 55-67). Dykinson .

Stefano, P. (2021). Exilio, desplazamiento y secuestros: los traumas de la época del caucho a

través de la creación literaria y la tradición oral . En J. C. Jacobo Alva, *Historias, violencias y memorias en la Amazonia*. (págs. 45-68). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Suárez, A. (Abril de 2024). *Diario de campo*. Leticia, Amazonas, Colombia: Diario de campo.

Tv unam . (2018). *Revista de la Universidad "Utopía ch'ixi" con Silvia Rivera Cusicanqui*.

[Entrevista con Y. Weiss]. Youtube. <https://surl.li/jaiosy>

Vergara Figueroa, A. (09 de Junio de 2023). *Directiva 001 de 2023 Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de <https://surl.li/zdkdau>

Villagómez, M. S. (2021). Introducción . En C. N. Aurora Iza, *Repensando pedagogías* (pág. 406). Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Visión Amazonia. (08 de Octubre de 2024). *Patrimonio natural* . Recuperado de <https://surl.li/yfetr>

Zambrano Quintero, Y., Rocha Roja , C., Flórez Vanegas, G., Nieto Montaña, L., Jiménez Jiménez, J., & Nuñez Samnández , L. (2018). La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. *Cultura, Educación y Sociedad*, 457-464.