

EIÑO YETÁRAFUE KA+ EN+E EROIKANA KA+ IO MAKAJA FEIÑEYENA NOF+KOMO.

***[LOS CONSEJOS DE MI MADRE SOBRE NUESTRO TERRITORIO Y MEMORIAS POR DÓNDE
CAMINABAMOS EN LA CHORRERA – AMAZONAS]***

Aportes para una experiencia pedagógica con niños y niñas del Liceo Nuevo Chile en Bogotá.

HIPÓLITO CANDRE GUZMÁN

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE MEMORIA Y FORMACIÓN POLÍTICA
BOGOTÁ D.C.**

2026

EIÑO YETÁRAFUE KA+ EN+E EROIKANA KA+ IO MAKAJA FEIÑEYENA NOF+KOMO.

***[LOS CONSEJOS DE MI MADRE SOBRE NUESTRO TERRITORIO Y MEMORIAS POR DÓNDE
CAMINABAMOS EN LA CHORRERA – AMAZONAS.]***

Aportes para una experiencia pedagógica con niños y niñas del Liceo Nuevo Chile en Bogotá.

Por:

HIPÓLITO CANDRE GUZMÁN

Código: 2022160016

Trabajo para optar por título de:

Licenciado en Ciencias Sociales

Dirigido por:

DR. WILSON ARMANDO ACOSTA JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE MEMORIA Y FORMACIÓN POLÍTICA

BOGOTÁ D.C

2026

Dedicatoria

Dedicado a la memoria viva de nuestros mayores, quienes, con profundo compromiso y responsabilidad, han transmitido de generación en generación aquellos recuerdos que, con el paso del tiempo, se han convertido en valiosos conocimientos sobre nuestro caminar por los territorios que habitamos. Son esas memorias ancestrales, resguardadas en la palabra y la experiencia de nuestros mayores, las que nos han permitido volver la mirada hacia nuestro pasado y reconocer las huellas que dieron forma a nuestra historia y a nuestra identidad.

A la memoria de mi padre, Hipólito Candre (*K+nera+*) (Q. E. P. D.), quien en vida compartió generosamente con todos sus hijos los conocimientos tradicionales de nuestros ancestros, enseñándonos los caminos por donde transitaron nuestros mayores y mostrándonos, a través de sus relatos y enseñanzas, una manera de conocer, comprender y sentir nuestro propio territorio.

Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que, de una u otra manera, hicieron posible la realización de este trabajo. A quienes me brindaron una palabra de aliento en los momentos de dificultad y también a quienes dudaron de que este proyecto no pudiera concretarse, pues sus cuestionamientos se transformaron en un impulso adicional para perseverar y culminar este proceso académico.

A mi madre, Benilda Guzmán, por su amor incondicional y por el esfuerzo con el que siempre me acompañó a la distancia, enviándome los alimentos tradicionales de nuestra cultura, así como el mambe y el ambil preparados con sus propias manos, recordándome permanentemente mis raíces y el vínculo con mi territorio. Af+g'o bie yetarafue diga ka+ uiñode ie mona ka+ yofuekana at+de, dai ua ar+ monaide bie uai.

A mis hermanos, Blas y Argemiro, con quienes sostuvimos diálogos fraternos y enriquecedores sobre las formas en que nuestros antepasados delimitaban y comprendían el territorio, aportando valiosos conocimientos para esta investigación.

A mi hermana Dina, por sus constantes llamadas y su preocupación sincera, preguntándome cómo estaba y cómo avanzaba mi proceso universitario. Gracias por mantenerme informado sobre la familia y las personas que hacen parte de nuestra vida y nuestra historia.

A Adolfo P. Jacobombaire, licenciado en Ciencias Sociales y profesor del Colegio Indígena Casa del Conocimiento, con quien compartimos largas conversaciones y jornadas de mambeo en torno a los horizontes y desafíos de la enseñanza de las ciencias sociales en nuestro territorio.

A Olga Montenegro, quien estuvo pendiente de mí durante mi primer año en Bogotá. Gracias por su generosidad, colaboración y apoyo en una etapa tan importante de mi vida.

A Wilson A. Acosta, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y tutor de este trabajo de grado, por su orientación, confianza y acompañamiento académico. Seguiremos mambeando ideas, compartiendo reflexiones y construyendo caminos de aprendizaje. Mi más sincero agradecimiento por su apoyo constante.

Al Liceo Nuevo Chile y a la profesora Gilma, por abrirnos sus puertas y brindarnos un espacio de encuentro para compartir saberes, dialogar experiencias y enriquecer mutuamente nuestros conocimientos.

Finalmente, extendiendo mi gratitud a todas las personas que hicieron parte de este recorrido. Que estas palabras les hagan llegar mi reconocimiento y agradecimiento por haber contribuido, de distintas maneras, a la construcción de este trabajo y a mi formación personal y profesional.

Ka+mak+, jaka f+gora. (Muchas gracias a todos)

Contenido

INTRODUCCIÓN	8
1. Territorio, memoria ancestral y delimitaciones territoriales: fundamentos para comprender una problemática histórica y pedagógica	16
1.1. De las territorialidades ancestrales al ordenamiento colonial: cabildos y resguardos indígenas	18
1.2. <i>R+ama ak+dai ka+ en+e eroide</i> [Marcos jurídicos: las transformaciones legales de nuestro territorio]	29
1.3. Referentes conceptuales e investigativos para comprender las delimitaciones territoriales....	35
2. <i>Ka+ en+e rafue</i> [La memoria viva del territorio: voces, relatos y saberes ancestrales.]	42
2.1. <i>Bie ta+j+e jofomo ab+do kue eronete</i> [El trabajo de campo como reencuentro con la memoria viva y el territorio.].....	43
2.2. <i>Ka+mona ka+ ene+e</i> [Concepciones indígenas sobre el territorio y sus delimitaciones.]	46
2.3. Conflictos y tensiones en las delimitaciones territoriales.....	52
2.4. <i>Bie rafue ak+dai yoga</i> [Los procesos de transmisión de la memoria y el papel que desempeñan los mayores.].....	54
2.5. Volver a caminar el territorio: reflexiones del trabajo de campo y aportes al proyecto.....	57
3. Prácticas pedagógicas y experiencias en la enseñanza de las ciencias sociales: un diálogo entre el yetárafue y los saberes escolares	62
3.1. El Liceo Nuevo Chile: un escenario para el diálogo entre las memorias territoriales y la enseñanza de las ciencias sociales.....	64
3.2. Encuentro entre los saberes escolares y los saberes propios de las comunidades indígenas alrededor del territorio.....	71
3.3. Pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde el Yetárafue: una reflexión pedagógica .	88
3.4. <i>Yofuera+ma finoriya rafue</i> [La formación del maestro de Ciencias Sociales desde el encuentro entre territorios.]	92
CONCLUSIONES	97
Referencias.....	101

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Recorrido por el río Igára Paraná	20
Ilustración 2. Mapa del cabildo de cordillera y el territorio ancestral de los Okainas	23
Ilustración 3. Mapa actual del cabildo de cordillera.....	43
Ilustración 4. jitoma adofik+ (Cordillera del Sol)	52
Ilustración 5. Benilda Guzmán.....	55
Ilustración 6. Cuaderno escolar y actividad con estudiantes LNC.	78
Ilustración 7. Actividad escolar con estudiantes del LNC.....	79
Ilustración 8. Actividad escolar con estudiantes del LNC.....	80
Ilustración 9. Límites escolares según los estudiantes del LNC.....	81
Ilustración 10. Actividad con estudiantes del LNC.....	82
Ilustración 11. Poster, actividad con estudiantes del LNC.	85
Ilustración 12. Exposición de los trabajos con estudiantes del LNC.....	86
Ilustración 13. Actividad final con estudiantes del LNC	87

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de grado indagué por las delimitaciones territoriales ancestrales de los pueblos indígenas amazónicos desde una perspectiva etnográfica, educativa y geohistórica, reconociendo el territorio como un espacio de memoria, identidad cultural y profunda relación espiritual con la naturaleza. A lo largo del desarrollo del proyecto analicé las transformaciones territoriales generadas por los procesos históricos de colonización, las dinámicas político-administrativas del Estado colombiano y las tensiones surgidas entre las formas tradicionales de organización de los pueblos indígenas y las delimitaciones jurídicas contemporáneas.

Esta propuesta nace del diálogo entre mi experiencia de vida como integrante de una comunidad indígena amazónica del corregimiento de La Chorrera, en el departamento del Amazonas, y mi proceso de formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente en la Línea de Formación Política y Memoria Social. Mi tránsito desde la Amazonia hasta la universidad me permitió volver sobre mi propia historia, cuestionar las formas en que había comprendido el territorio y encontrar herramientas conceptuales y metodológicas para interpretar las problemáticas que atraviesan hoy nuestras comunidades.

La formación recibida en este espacio académico me permitió comprender que el territorio no constituye únicamente un espacio físico delimitado por fronteras administrativas o jurídicas. Por el contrario, entendí que el territorio es una construcción histórica, política, cultural y espiritual que se configura a partir de las memorias colectivas, los saberes ancestrales y las relaciones que los pueblos establecemos con la naturaleza y con quienes la habitamos. Desde esta perspectiva, el territorio representa un escenario donde convergen la memoria, la identidad, la historia y las prácticas culturales que hacen posible la continuidad de nuestros pueblos.

En este sentido, el trabajo de grado también representa un ejercicio de reflexión sobre mi propia experiencia como estudiante indígena y futuro licenciado en Ciencias Sociales, al reconocer que la formación política implica comprender las transformaciones históricas del territorio, dialogar con las memorias ancestrales y construir propuestas pedagógicas que contribuyan al fortalecimiento de los saberes propios y al reconocimiento de las diversas formas de habitar, interpretar y defender nuestros territorios.

Para nosotros, los pueblos indígenas amazónicos, la selva es nuestra casa. En ella crecimos, aprendimos y construimos nuestra relación con el mundo. Conocíamos a nuestros vecinos y las demás tribus no eran más que pueblos hermanos con quienes compartíamos el territorio, los recursos, las costumbres y una misma manera de comprender la vida. Las visitas entre malocas eran frecuentes y hacían parte de nuestra cotidianidad; en las tardes nos reuníamos a mambear, conversar y transmitir los conocimientos que los mayores habían heredado de sus antepasados.

Conocíamos nuestro territorio y sus límites ancestrales, los cuales eran respetados por todas las comunidades. Sabíamos dónde estaban los rastros, las trampas naturales para la pesca artesanal, las quebradas, los caminos y senderos por donde podíamos transitar para cazar o recolectar frutos silvestres. Reconocíamos los cananguchales, los salados, los humedales, los lagos, los lugares donde abundaban las palomas de milpesos, las palmas de chambira y los manchales de árboles finos. También sabíamos en qué épocas del año era posible encontrar determinadas especies de animales, porque nuestro conocimiento del territorio estaba estrechamente ligado a los ciclos de la naturaleza.

Nuestro calendario era ecológico y estacional. No necesitábamos mapas impresos para orientarnos, pues habíamos construido un mapa mental del territorio a partir de la memoria, la experiencia y los conocimientos transmitidos de generación en generación. En ese mapa estaban registrados los lugares sagrados, los caminos, los ríos, las quebradas, las plantas, los animales y todos aquellos referentes que orientaban nuestra vida cotidiana. Ese conocimiento ancestral nos permitía vivir en equilibrio con la selva, comprender sus ritmos y asumir el territorio no solo como un espacio físico, sino como un lugar de memoria, identidad y profunda relación espiritual con la naturaleza.

Según los relatos de mi padre, las familias que habitaban la ribera alta del río Igara-Paraná presenciaron por primera vez la llegada de un hombre blanco y pálido que descendía por el río en una balsa artesanal. La noticia se propagó rápidamente de tribu en tribu, despertando curiosidad e incertidumbre entre quienes habitaban el territorio. Aquel hombre decidió establecerse temporalmente en una pequeña isla ubicada en el lago de Juma, conocido también como el Pozo de La Chorrera.

Mi padre recuerda que *"aquella pequeña isla estaba cubierta de arbustos de la ribera del río Igara-Paraná, conocidos como guayabas. Allí el hombre blanco hacía una hoguera que podía verse desde la maloca cercana, ubicada en la cima de la montaña occidental, donde habitaban los*

huitotos. Mi abuelo acostumbraba visitar esa maloca debido a los lazos de parentesco existentes entre nuestras familias. Aunque el territorio de la etnia Okaina se encontraba aproximadamente a cuatro horas río abajo de La Chorrera, por tierra el recorrido era más corto, pues desde donde vivían mis abuelos se podía llegar con mayor rapidez por la trocha hasta la maloca de los huitotos."

Con el paso del tiempo comprendí que aquel hombre blanco, de piel pálida y barba abundante, era Thomas Whiffen, explorador y antropólogo británico que recorrió el Putumayo entre 1908 y 1909 y desarrolló estudios sobre diversos pueblos indígenas de la región, entre ellos los Bora y los Huitotos. Sin embargo, más allá de su presencia como explorador, para nosotros aquel acontecimiento representa el inicio de profundas transformaciones en nuestro territorio y en nuestra forma de vida.

Considero que el fin de la tranquilidad de nuestros pueblos comenzó con la llegada del hombre blanco, es decir, con el proceso de colonización y la imposición de formas de organización, costumbres y concepciones del territorio ajenas a nuestras culturas. Antes de ese momento, nuestro territorio estaba delimitado y organizado de acuerdo con nuestros propios conocimientos y formas ancestrales de habitarlo. Las fronteras no respondían a criterios administrativos o jurídicos, sino a los caminos recorridos por nuestros antepasados, a los lugares destinados para la cacería y la recolección de frutos silvestres, a los rastrojos heredados por nuestros abuelos y a los sitios sagrados donde habitan los espíritus y se preserva la memoria de nuestros pueblos.

Nuestra concepción del territorio nunca fue únicamente espacial. Para nosotros, el territorio constituye una relación integral entre el ser humano, la naturaleza y el mundo espiritual. En él convergen la memoria de nuestros ancestros, los conocimientos transmitidos de generación en generación, los lugares sagrados y las prácticas cotidianas que orientan nuestra existencia. Por ello, las delimitaciones territoriales ancestrales expresan una cosmovisión que integra la vida, la cultura y la espiritualidad, una forma de comprender el mundo que posteriormente entró en tensión con las formas de ordenamiento territorial impuestas por el Estado colombiano.

Mi proceso de formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, especialmente en la Línea de Formación Política y Memoria Social, me permitió mirar nuevamente mi propio territorio y comprenderlo desde nuevas perspectivas. Al llegar desde la Amazonia a Bogotá encontré herramientas conceptuales y pedagógicas que me ayudaron a

interpretar las tensiones entre nuestras formas ancestrales de concebir el territorio y las maneras en que el Estado colombiano lo ha delimitado y organizado política y administrativamente.

Desde esta reflexión surgió el propósito inicial de este proyecto pedagógico: trabajar con las comunidades indígenas de La Chorrera para reconstruir, a partir de las memorias de los mayores, las delimitaciones territoriales ancestrales de los pueblos del río Igara-Paraná y comprender cómo los procesos de colonización y la creación de cabildos y resguardos transformaron nuestras formas tradicionales de habitar, recorrer y comprender el territorio. Sin embargo, mi permanencia en Bogotá como estudiante hizo inviable desarrollar de manera continua el trabajo de campo en la Amazonia. Esta circunstancia me llevó a replantear la propuesta y convertirla en una oportunidad para establecer un diálogo entre los saberes territoriales de mi comunidad y las experiencias de los estudiantes del Liceo Nuevo Chile (LNC). A través de este encuentro comprendí que las preguntas por el territorio, la memoria y la identidad no pertenecen únicamente a los pueblos indígenas, sino que también hacen parte de la vida cotidiana de quienes habitan la ciudad.

Así, el proyecto pedagógico desarrollado durante el segundo semestre del 2024 y el primer semestre del 2025 buscó generar un diálogo entre las memorias territoriales amazónicas y las experiencias urbanas de los estudiantes, entendiendo que toda comunidad construye conocimientos, memorias y sentidos sobre el lugar que habita. En este proceso evidencié que la formación política no consiste solamente en comprender las instituciones o el Estado, sino en aprender a leer críticamente el territorio, reconocer las memorias que lo constituyen y construir puentes entre diferentes formas de conocer, narrar y habitar el mundo.

El enfoque metodológico de este proyecto pedagógico se sustenta en una perspectiva cualitativa e interpretativa, orientada a comprender las relaciones sociales, culturales y territoriales que configuran la vida de las comunidades indígenas amazónicas. Al mismo tiempo, la propuesta se fundamenta en las pedagogías propias de nuestros pueblos, las cuales encuentran en las costumbres, las tradiciones y la oralidad los principales medios para la transmisión del conocimiento.

En este sentido, asumí el yetárafue¹ como una metodología de encuentro, diálogo y construcción colectiva de saberes, orientada a comprender las memorias vivas de nuestras comunidades. Esta

¹ El **yetárafue** constituye una práctica pedagógica propia de los pueblos indígenas, Huitoto, Okaina, Muinane y Bora, mediante la cual los mayores orientan cotidianamente la formación de las nuevas generaciones. Más que un método de enseñanza, representa una forma de educar para la vida, sustentada en principios como la reciprocidad, el respeto, el cuidado, la palabra, la escucha y la responsabilidad con la comunidad. A través del yetárafue se transmiten conocimientos, normas, valores y formas de relacionarse

elección responde al hecho de que el conocimiento en los pueblos indígenas se ha construido y preservado, principalmente, a través de la memoria y la tradición oral. Para nosotros, la memoria no constituye únicamente un recuerdo del pasado; es una forma de vivir, interpretar y proyectar nuestro presente, pues recoge las experiencias acumuladas por nuestros mayores y orienta nuestra relación con el territorio.

Comprender las delimitaciones territoriales ancestrales implicó acercarme a nuestras prácticas, costumbres y tradiciones, reconociendo que el territorio ha sido aprendido y transmitido desde la experiencia cotidiana. Aunque no contamos con mapas cartográficos elaborados bajo los criterios de la geografía occidental, nuestros mayores han conservado en la memoria las rutas, los caminos, los ríos, las quebradas, los rastrojos, los lugares sagrados y las referencias astronómicas que orientan la vida comunitaria. Todos estos conocimientos han configurado un mapa mental del territorio que se transmite de generación en generación y que guía nuestras prácticas de caza, pesca, recolección, cultivo y movilidad.

Desde esta perspectiva, entendí que las delimitaciones territoriales ancestrales no corresponden únicamente a fronteras espaciales, sino que representan una construcción histórica, cultural y espiritual sostenida por la memoria colectiva. Por ello, el enfoque metodológico de este proyecto reconoce el valor de las pedagogías propias y de las memorias vivas como fuentes legítimas de conocimiento para comprender, narrar y fortalecer la relación de nuestros pueblos con el territorio.

Teniendo en cuenta los referentes conceptuales e históricos desarrollados en proyecto, así como la problemática social relacionada con las transformaciones de las delimitaciones territoriales ancestrales de los pueblos indígenas amazónicos, diseñé este trabajo de grado como una estrategia para generar procesos de reflexión sobre el territorio, la memoria y el diálogo cultural desde la enseñanza de las ciencias sociales.

La propuesta pedagógica se sustenta, en primer lugar, en la observación participante y los análisis realizados durante mi práctica pedagógica en el Liceo Nuevo Chile, donde identifiqué las posibilidades de construir un diálogo entre las experiencias territoriales de los estudiantes y los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas amazónicos. Asimismo, el proyecto se apoya

consigo mismo, con los demás, con el territorio, con la naturaleza y con los espacios comunitarios, especialmente la maloca, entendida como lugar de encuentro, aprendizaje y fortalecimiento de la memoria colectiva. Desde esta perspectiva, el yetárafue articula la oralidad, la experiencia y la práctica cotidiana, permitiendo la continuidad de los saberes ancestrales y la formación integral de quienes hacen parte de la comunidad.

en la revisión de documentos institucionales y en el análisis del enfoque pedagógico del colegio, fundamentado en el aprendizaje significativo, el cual ofreció las condiciones para articular los saberes escolares con las experiencias culturales y territoriales de los estudiantes.

En segundo lugar, la propuesta se fundamenta en el proceso investigativo desarrollado sobre las delimitaciones territoriales ancestrales de las comunidades indígenas del río Igara-Paraná. Los objetivos de la investigación orientaron el diseño de las actividades pedagógicas y del cronograma de trabajo, procurando establecer un diálogo entre los conocimientos construidos desde la memoria ancestral y las experiencias educativas desarrolladas en el contexto escolar.

A partir de estos elementos, planteé una propuesta pedagógica orientada a fortalecer el reconocimiento de las condiciones culturales y territoriales mediante la articulación con el proyecto transversal de recuperación ancestral del Liceo Nuevo Chile. En particular, el trabajo se centró en el acercamiento a la cultura *M+n+ka* (Huitoto), asumiendo que su conocimiento constituye una oportunidad para que estudiantes y docentes reconozcan una de las múltiples culturas indígenas que habitan la Amazonia colombiana, comprendan sus formas de relación con el territorio, sus costumbres, sus tradiciones y sus memorias, y, de esta manera, promuevan actitudes de respeto, valoración y reconocimiento de la diversidad étnica y cultural que caracteriza a Colombia.

En este sentido, el proyecto pedagógico no buscó únicamente enseñar contenidos sobre un pueblo indígena, sino propiciar un diálogo intercultural que permitiera comprender que existen diversas maneras de construir el territorio, de habitarlo y de transmitir los conocimientos. Así, la propuesta se convirtió en un escenario para reflexionar sobre la memoria, la identidad y el territorio como ejes fundamentales de la formación política y de la educación intercultural.

En el primer capítulo *“Territorio, memoria ancestral y delimitaciones territoriales: fundamentos para comprender una problemática histórica y pedagógica”*, presento los fundamentos conceptuales, jurídicos e históricos que orientan esta investigación. En él desarrollo las nociones

de territorio ancestral, memoria viva, etnoeducación y etnogeografía, al tiempo que analizo las problemáticas derivadas de la implementación de los resguardos y los cabildos indígenas en la Amazonia colombiana. Asimismo, reflexiono sobre la importancia de la oralidad y de las pedagogías propias como pilares para la preservación y transmisión de los conocimientos territoriales de los pueblos indígenas.

El segundo capítulo, *"La memoria viva del territorio: voces, relatos y saberes ancestrales"*, desarrolla una reflexión sobre la manera en que las memorias de mi pueblo se preservan, se transmiten y adquieren sentido a través de la palabra de los mayores y de las prácticas cotidianas que sostienen nuestra relación con el territorio.

En el tercer capítulo *"Prácticas pedagógicas y experiencias en la enseñanza de las ciencias sociales: un diálogo entre el yetárafue y los saberes escolares"*, presento los resultados y las reflexiones construidas a partir de las memorias territoriales, las experiencias comunitarias y el desarrollo del proyecto pedagógico. Reflexiono sobre los aportes de la experiencia desarrollada en el Liceo Nuevo Chile, la cual me permitió constatar que es posible construir propuestas pedagógicas fundamentadas en los saberes propios de nuestras comunidades. En este proceso comprendí que el territorio no puede entenderse únicamente desde sus delimitaciones geográficas, sino también desde las memorias, las prácticas culturales, la oralidad, las costumbres y las formas de vida que le otorgan sentido.

Con este proyecto espero aportar al fortalecimiento de la enseñanza de las ciencias sociales y de las pedagogías propias, promoviendo una comprensión del territorio desde las experiencias, los conocimientos y las prácticas culturales de los pueblos indígenas amazónicos. Asimismo, aspiro a contribuir a la formación de maestros capaces de reconocer el diálogo entre diferentes formas de producir conocimiento y de valorar la memoria como un elemento fundamental para la defensa del territorio y la construcción de una educación comprometida con las condiciones sociales y culturales de las comunidades.

Nota al lector

En este documento, los títulos, subtítulos, apartados y algunos fragmentos narrativos incorporan expresiones en lengua Huitoto *m+n+ka*, acompañadas de su respectiva traducción al español. Esta decisión responde al propósito de reconocer la lengua originaria como portadora de memoria, pensamiento y formas propias de comprender el mundo. Más allá de un recurso estilístico, el uso de la lengua *m+n+ka* constituye una apuesta ética, política y pedagógica orientada a visibilizar los saberes y sentidos culturales presentes en la experiencia sistematizada, favoreciendo un

diálogo intercultural entre distintos modos de nombrar y narrar la realidad. Algunas expresiones conservan significados culturales cuya traducción al español puede ser aproximada, razón por la cual se privilegia mantener el término original acompañado de notas aclaratorias cuando sea necesario. Las expresiones en lengua *m+n+ka* aparecerán en cursiva y acompañadas de su traducción al español entre corchetes.

Otros términos propios de las comunidades indígenas de la Amazonía colombiana son:

- La chagra es el sistema tradicional de cultivo de los pueblos indígenas amazónicos. Más que una huerta destinada a la producción de alimentos constituye un espacio de conocimiento, aprendizaje y transmisión cultural, donde se cultiva una amplia diversidad de especies vegetales que garantizan la alimentación de las familias y la conservación de la biodiversidad. La chagra representa una forma de relación equilibrada con el territorio y la naturaleza, fundamentada en principios de reciprocidad, cuidado y sostenibilidad; por ello, es considerada una expresión del buen vivir, al asegurar la soberanía alimentaria, fortalecer los vínculos comunitarios y preservar los saberes ancestrales que orientan la vida de las comunidades.
- El mambe es una preparación tradicional elaborada a partir de la hoja de coca tostada y pulverizada, mezclada con ceniza de hojas o cortezas de especies vegetales, según los conocimientos propios de cada pueblo indígena amazónico. Más que un producto de consumo, constituye una medicina ancestral y un elemento central de la vida cultural y espiritual. Su uso acompaña las jornadas de trabajo, los espacios de reflexión y enseñanza, las ceremonias, la resolución de conflictos y los encuentros entre familias y clanes. En el mambeadero, el acto de mambear favorece el diálogo, la transmisión de la palabra de los mayores y la construcción colectiva del conocimiento, fortaleciendo los vínculos comunitarios y la relación con el territorio.
- El ambil es una preparación tradicional elaborada a partir de la hoja de tabaco cocinada y concentrada hasta obtener una pasta espesa. Para los pueblos indígenas amazónicos constituye una medicina ancestral y un elemento complementario del mambe, con el que conforma un binomio inseparable en la vida espiritual, social y comunitaria. Su uso acompaña las jornadas de trabajo, los espacios de reflexión y enseñanza, las ceremonias y los encuentros entre familias y clanes. En el mambeadero, el ambil fortalece la palabra, el pensamiento y la escucha, favoreciendo el diálogo, la transmisión de los saberes ancestrales y la orientación de las decisiones colectivas.
- El salado es un lugar natural del bosque donde aflora sal mineral desde el suelo, formando un espacio al que acuden diversas especies de fauna silvestre para consumirla como parte de su alimentación. Para los pueblos indígenas amazónicos, los salados constituyen referentes ecológicos y territoriales de gran importancia, pues permiten conocer los recorridos y hábitos de los animales, orientando las prácticas tradicionales de caza de manera respetuosa y sostenible. Además de su utilidad para la subsistencia, los salados son reconocidos como lugares de referencia dentro del territorio y forman parte de los conocimientos ancestrales transmitidos por los mayores sobre el manejo y cuidado del bosque.
- El cananguchal es un ecosistema característico de la Amazonia dominado por la palma de canangucha (*Mauritia flexuosa*), que se desarrolla en zonas húmedas o inundables. Estos lugares constituyen una importante fuente de alimento y refugio para numerosas especies de fauna silvestre, además de proveer frutos, fibras y otros recursos utilizados por las comunidades indígenas. Para los pueblos amazónicos, el cananguchal es un referente ecológico y territorial de gran valor, asociado a los ciclos de la naturaleza, las prácticas de recolección, la caza y la transmisión de conocimientos ancestrales sobre el manejo y conservación del bosque.

1. Territorio, memoria ancestral y delimitaciones territoriales: fundamentos para comprender una problemática histórica y pedagógica

En este primer capítulo presento los fundamentos históricos, conceptuales, jurídicos y pedagógicos que orientan esta investigación y que constituyen el soporte para el desarrollo del proyecto pedagógico presentado en los capítulos siguientes. Mi propósito es construir el contexto desde el cual emerge la problemática de las delimitaciones territoriales ancestrales de los pueblos indígenas amazónicos, así como las principales categorías de análisis que permiten comprenderla desde una perspectiva histórica, cultural y educativa.

La reflexión que aquí desarrollo parte de una preocupación que nace tanto de mi experiencia como integrante de una comunidad indígena amazónica como de mi proceso de formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales. Durante este recorrido comprendí que hablar del territorio para los pueblos indígenas no significa únicamente referirse a un espacio físico delimitado por coordenadas geográficas o por fronteras político-administrativas. El territorio constituye una construcción histórica y cultural donde convergen la memoria, los conocimientos ancestrales, las prácticas cotidianas, la espiritualidad y las formas de organización que nuestros pueblos han construido durante generaciones. (Escobar, 2014)

Para nosotros, los ríos, las quebradas, los caminos, los rastrojos, las montañas, los sitios ceremoniales y los lugares sagrados no representan únicamente accidentes geográficos; son expresiones vivas de nuestra memoria colectiva y de una cosmovisión que orienta la manera como habitamos, cuidamos y comprendemos el mundo. En ellos permanecen las huellas de nuestros antepasados, las enseñanzas de los mayores y los conocimientos que continúan orientando nuestra relación con la naturaleza y con la comunidad.

Sin embargo, abordar el tema del territorio dentro de nuestras comunidades no resulta sencillo. Nuestros mayores solían decir que hablar de territorio era como prender fuego a antiguas disputas, porque las diferencias sobre las delimitaciones podían generar conflictos incluso entre pueblos hermanos. Aunque históricamente existieron desacuerdos territoriales entre distintos grupos indígenas, estos hacían parte de nuestras propias formas de regulación y resolución de conflictos. Por esta razón, muchas familias prefieren no hablar abiertamente sobre los límites territoriales,

pues reconocen que se trata de un tema profundamente sensible que involucra la memoria, la historia y las relaciones comunitarias.

Precisamente por ello, esta investigación parte de las memorias vivas de nuestros mayores como principal fuente para comprender las delimitaciones territoriales ancestrales. A través de sus relatos es posible reconocer los territorios tradicionales de los diferentes clanes y grupos étnicos, las divisiones familiares, los recorridos, los lugares sagrados y las formas de ocupación construidas históricamente mucho antes de la aparición de las actuales divisiones político-administrativas. En este sentido, la memoria ancestral no constituye únicamente un recuerdo del pasado, sino una forma propia de conocimiento mediante la cual nuestros pueblos han conservado y transmitido la comprensión del territorio.

Al mismo tiempo, este análisis dialoga con la legislación colombiana y con los procesos históricos de organización del Estado. La confrontación entre las memorias territoriales indígenas y las normas jurídicas permite comprender cómo las delimitaciones ancestrales comenzaron a entrar en tensión con las nuevas formas de organización territorial promovidas por el Estado colombiano. A medida que el país consolidó su organización político-administrativa mediante departamentos, comisarías, municipios, resguardos y cabildos indígenas, también fueron imponiéndose nuevas maneras de delimitar el territorio que, en muchos casos, no correspondían a las formas tradicionales de ocupación y organización de nuestras comunidades.

Esta tensión constituye uno de los ejes centrales de la investigación. Mientras nuestras delimitaciones territoriales se construyeron históricamente a partir de la memoria, la oralidad, los recorridos de los ancestros, los lugares sagrados y las relaciones con la naturaleza, las delimitaciones estatales respondieron a criterios jurídicos, administrativos y políticos que reorganizaron el territorio bajo una lógica diferente. Como consecuencia, muchos espacios tradicionalmente compartidos o reconocidos por los clanes quedaron divididos por límites institucionales que modificaron las dinámicas sociales, culturales y espirituales de las comunidades indígenas.

Desde esta perspectiva, la memoria ancestral adquiere un papel fundamental, pues permite comprender que el territorio es una construcción histórica, cultural y política que solo puede interpretarse plenamente desde las voces y experiencias de quienes lo han habitado durante generaciones. (Escobar, 2014) La memoria viva de nuestros mayores se convierte, así, en el

principal referente para reconstruir las territorialidades indígenas y para dialogar críticamente con las interpretaciones jurídicas e históricas producidas por el Estado.

Finalmente, en este capítulo también fundamentó la apuesta pedagógica que orienta esta investigación. Aunque abordar las problemáticas relacionadas con las delimitaciones territoriales ancestrales en un contexto escolar podría parecer un desafío, la experiencia desarrollada me permitió comprender que es posible generar escenarios de diálogo de saberes en los que los estudiantes reflexionen sobre el territorio desde diversas perspectivas y construyan nuevas formas de comprender la diversidad cultural.

Para ello, articulé las pedagogías propias de los pueblos indígenas, especialmente el círculo de la palabra y el yetárafue, con el modelo pedagógico constructivista del Liceo Nuevo Chile, fundamentado en el aprendizaje significativo. Esta articulación permitió reconocer a los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje y al docente como un mediador que propicia el diálogo entre los saberes escolares y los conocimientos ancestrales. De esta manera, las experiencias y memorias de los estudiantes dialogaron con las memorias territoriales de los pueblos indígenas amazónicos, favoreciendo procesos de reflexión crítica sobre el territorio, la identidad y la diversidad cultural.

Esta experiencia me permitió establecer que la memoria, el territorio y los saberes ancestrales pueden constituirse en ejes fundamentales para la formación política y la educación intercultural. Asimismo, evidencié que el diálogo entre las pedagogías propias de los pueblos indígenas y las propuestas pedagógicas de la escuela enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, al promover el reconocimiento de las múltiples formas de habitar, comprender y construir el mundo desde el respeto por la diversidad cultural.

1.1. De las territorialidades ancestrales al ordenamiento colonial: cabildos y resguardos indígenas

Con el paso del tiempo he observado que muchos de los usos y costumbres tradicionales relacionados con el manejo de nuestro territorio han venido transformándose bajo la influencia de formas occidentales de organización. En la actualidad es más frecuente hablar de los límites de los cabildos y de las divisiones administrativas establecidas por el Estado que de las delimitaciones territoriales ancestrales construidas por nuestros mayores. Como consecuencia, parte de los

conocimientos sobre los caminos, los lugares sagrados, los espacios de caza, pesca y recolección, así como de las formas tradicionales de comprender el territorio, se han ido debilitando entre las nuevas generaciones.

A pesar de ello, considero que la etnoeducación, la etnogeografía y la etnogeohistoria desarrolladas en algunas instituciones educativas del corregimiento de La Chorrera han contribuido al reconocimiento y recuperación de estos saberes. Sin embargo, estos esfuerzos aún requieren fortalecerse, pues recuperar las delimitaciones territoriales ancestrales no significa únicamente conocer los límites de un espacio geográfico; implica comprender la memoria, la historia, la cultura y las relaciones que nuestros pueblos han construido con el territorio a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, fortalecer la enseñanza de la etnogeografía y la etnogeohistoria constituye una apuesta fundamental para que las nuevas generaciones comprendan y proyecten la organización de nuestro territorio desde nuestras propias formas de conocimiento y con miras a la consolidación de la Entidad Territorial Indígena.

Estas inquietudes no surgieron únicamente durante el desarrollo de esta investigación; tienen su origen en mi propia experiencia de vida. Desde muy pequeño acompañaba a mis padres en los recorridos por el río Igara-Paraná, mientras ellos me enseñaban a reconocer los caminos, los lugares de referencia y las delimitaciones de nuestro territorio. En esos recorridos comenzó a surgir una pregunta que durante muchos años no pude responder: ¿cómo era posible que dentro del territorio del pueblo Okaina existieran comunidades y cabildos pertenecientes al pueblo Huitoto? Recuerdo que mi padre me decía: *"La siguiente casa es de Pablo y su familia; ellos son huitotos, pero viven en nuestro territorio porque el cacique les permitió establecerse allí cuando este lugar aún no estaba habitado."* En ese momento no comprendía el significado de esas palabras, pero ellas despertaron mi interés por entender las formas de organización territorial de nuestras comunidades.

También recuerdo que, durante las noches, cuando mi hermano Blas y otros mayores se reunían en la casa de mi padre para mambear, escuchaba sus conversaciones sobre la organización comunitaria, la conformación de los cabildos y la Ley 89 de 1890. Yo apenas tenía seis o siete años y no alcanzaba a comprender el sentido de aquellas discusiones; simplemente permanecía escuchando desde la distancia hasta quedarme dormido. Solo muchos años después entendí que esas conversaciones hacían referencia a las profundas transformaciones que habían experimentado nuestros territorios.

Ilustración 1. Recorrido por el río Igára Paraná



Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025.

El área no municipalizada de La Chorrera, o *Nof+ko* en lengua (Huitoto), constituye el territorio donde he crecido y desde el cual construyo esta investigación. Después del genocidio provocado por la Casa Arana, este territorio quedó habitado principalmente por cuatro pueblos indígenas: los Huitoto, Bora, Muinane y Okaina. Cada uno de estos pueblos está conformado por diversos clanes y familias que históricamente han ocupado sus respectivos territorios ancestrales, organizados de acuerdo con su cosmovisión, sus prácticas culturales y las relaciones que establecen con la naturaleza.

Desde niño aprendí que nuestro territorio no se delimitaba mediante mapas o coordenadas geográficas. Nuestros mayores nos enseñaban que los límites estaban definidos por los lugares donde habían vivido nuestros antepasados y por aquellos espacios que conservaban un profundo

significado para la comunidad. Las quebradas, los riachuelos, los arroyos, las montañas, los rastrojos, las malocas, los sitios ceremoniales y los lugares de origen o de carácter mitológico constituían los principales referentes para reconocer hasta dónde llegaba nuestro territorio y dónde comenzaba el de los pueblos vecinos. Estas delimitaciones no respondían únicamente a una distribución espacial, sino que expresaban una forma de comprender la vida, la memoria y la relación espiritual con la naturaleza.

Esta manera de organizar el territorio comenzó a transformarse con la llegada de la Casa Arana. Considero que este acontecimiento marcó uno de los capítulos más dolorosos de nuestra historia, porque convirtió muchos elementos de la naturaleza en mercancías y dio inicio a un proceso sistemático de exploración y apropiación del territorio para la explotación del caucho. La apertura de caminos en selvas que hasta entonces permanecían intactas, el desplazamiento forzado de las comunidades y la reorganización de los espacios de ocupación alteraron profundamente las delimitaciones territoriales ancestrales y modificaron las relaciones que nuestros pueblos habían construido con el territorio durante generaciones.

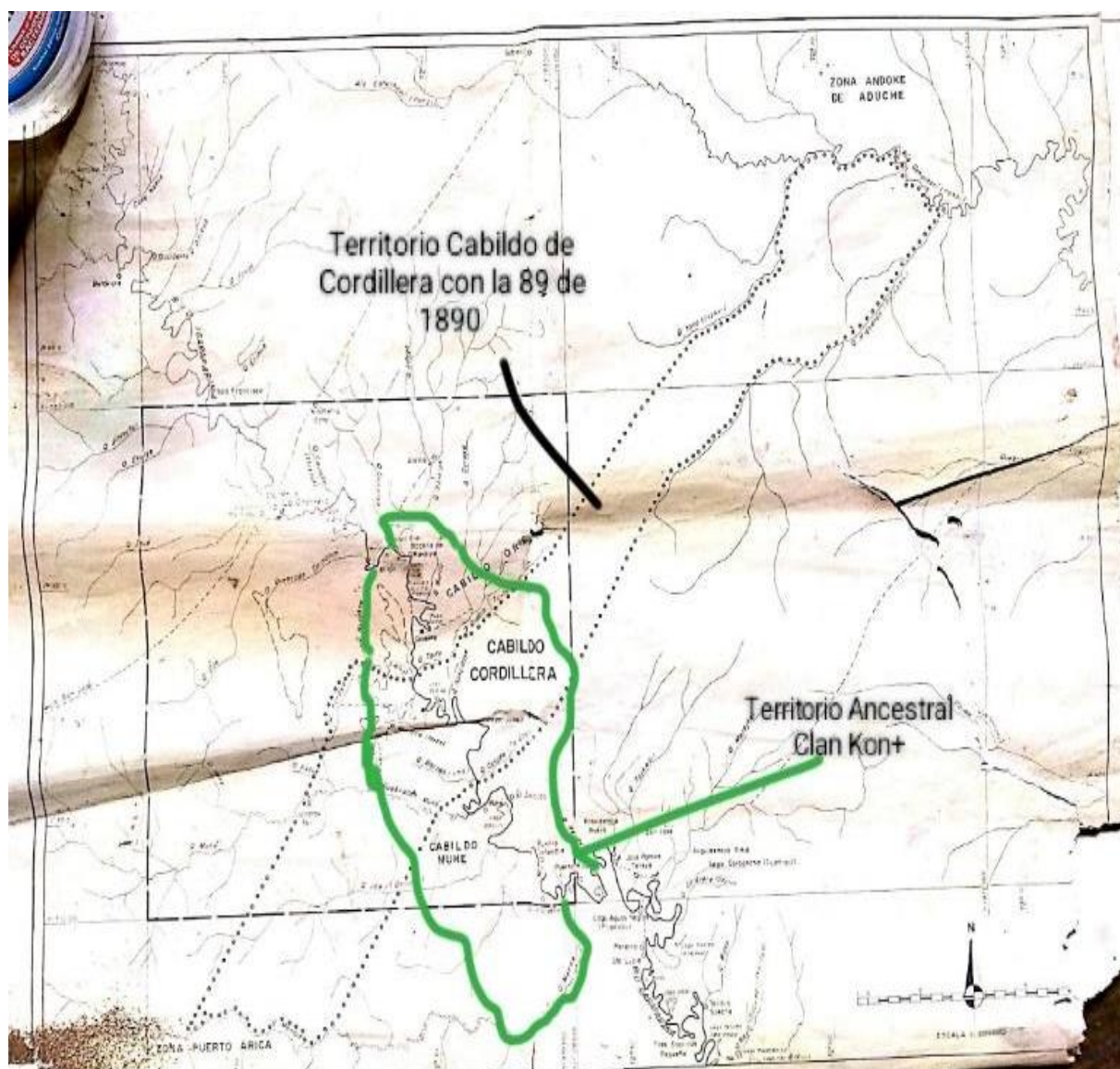
Un ejemplo de ello lo encuentro en el territorio ancestral de mi propio clan, el Kon+ en lengua Okaina, conocido en lengua Huitoto como *K+nereñ* o *K+nereko*, cuyo significado hace referencia al *tigre del cananguchal* (*Mauritia flexuosa*). Este territorio se encuentra ubicado en la ribera baja del río Igara-Paraná, aproximadamente a cuatro horas de La Chorrera. Desde la memoria de nuestros mayores, sus límites ancestrales se reconocen tomando como eje principal el río Igara-Paraná. Hacia aguas arriba, por el lado occidental o de la cordillera, el límite está marcado por la quebrada *Nonok+e*, mientras que al otro lado del río lo establece la quebrada *Guiriyaye*. Hacia aguas abajo, el territorio llega hasta la quebrada *Jae*, en la margen occidental, y hasta la quebrada *Inae*, en la margen oriental. En dirección hacia donde se oculta el sol, los límites continúan por la rastrojera de los abuelos y la quebrada *Koraye*; hacia donde nace el sol, el referente territorial es la quebrada Perdiz.

Estos lugares constituyen los principales puntos de referencia que nuestros mayores han transmitido oralmente para reconocer las delimitaciones del territorio del clan Kon+ y diferenciarlo de los territorios de los clanes vecinos. Más que accidentes geográficos, representan espacios cargados de memoria, historia y significado cultural, pues en ellos permanecen las huellas de nuestros antepasados y las enseñanzas que orientan nuestra forma de habitar el territorio.

Al mismo tiempo, la configuración territorial de nuestras comunidades también pueden comprenderse a partir de la creación de los cabildos y los resguardos indígenas. A diferencia de las delimitaciones ancestrales, sustentadas en la memoria viva y en la tradición oral, estas nuevas formas de organización fueron establecidas mediante documentos, normas jurídicas y registros escritos elaborados desde la lógica del Estado. Por ello, para muchas personas resulta más sencillo comprender la organización territorial a partir de los cabildos y los resguardos que desde las territorialidades ancestrales, aun cuando estas últimas constituyen el fundamento histórico y cultural de nuestros pueblos.

Toda esta manera de comprender el territorio hace parte del yetárafue, entendido como el conjunto de principios que orientan nuestra educación, la convivencia y la transmisión de los saberes comunitarios. A través del yetárafue aprendemos a relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con la naturaleza, al tiempo que fortalecemos el respeto por las normas de vida, la memoria y el territorio. En este proceso, el círculo de la palabra ocupa un lugar central, pues constituye el espacio donde los mayores comparten sus conocimientos, narran la historia de nuestros pueblos y enseñan, mediante el diálogo y la oralidad, los principios que orientan nuestra existencia colectiva. Estas prácticas pedagógicas no solo preservan la memoria ancestral, sino que también garantizan la continuidad de los conocimientos territoriales que sustentan nuestra identidad como pueblos indígenas amazónicos.

Ilustración 2. Mapa del cabildo de cordillera y el territorio ancestral de los Okainas



Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025.

Para comprender las transformaciones que experimentaron las delimitaciones territoriales de los pueblos indígenas amazónicos, considero necesario revisar algunos de los procesos históricos mediante los cuales la Corona española reorganizó los territorios indígenas durante la época colonial. Este recorrido permite entender que las actuales formas de organización territorial no surgieron de manera espontánea, sino que responden a un largo proceso de intervención política y administrativa que modificó profundamente las formas ancestrales de habitar y comprender el territorio.

Durante la colonización, los pueblos indígenas desarrollaron y mantuvieron diversas formas de organización para preservar sus comunidades, sus territorios y sus culturas frente al dominio español. Entre estas se encontraban los cacicazgos, los cabildos indígenas, los resguardos, el trabajo comunitario, las estrategias de resistencia y defensa cultural, así como diferentes formas de organización social y espiritual. Aunque el proceso de evangelización fue intenso, muchas comunidades lograron integrar algunos elementos del cristianismo con sus tradiciones ancestrales, fortaleciendo mecanismos propios de cohesión social y preservando aspectos fundamentales de su identidad cultural. (Garzón Chirivi, 2006)

En este contexto aparecieron los cabildos, instituciones de gobierno local creadas inicialmente por la Corona española para administrar ciudades, villas y poblaciones indígenas. Posteriormente, estas estructuras fueron adaptadas para las comunidades indígenas y quedaron conformadas por autoridades propias, como gobernadores, alcaldes y alguaciles, quienes asumieron funciones relacionadas con la administración de los resguardos, la organización del trabajo comunitario, la recaudación de tributos, la resolución de conflictos internos y la representación de las comunidades ante las autoridades coloniales.

Aunque los cabildos permanecían bajo el control de la administración española, también permitieron conservar algunas formas tradicionales de organización y, con el tiempo, se convirtieron en espacios desde los cuales muchas comunidades defendieron sus territorios y sus derechos colectivos. Esta importancia fue posteriormente reconocida por la Ley 89 de 1890, que les otorgó reconocimiento como autoridades propias de los pueblos indígenas.

De manera paralela, durante los siglos XVI y XVII se consolidó la figura de los resguardos indígenas. Su creación respondió principalmente a intereses políticos, económicos y religiosos de la Corona española. A través de ellos se buscaba concentrar a la población indígena para facilitar su administración, garantizar la disponibilidad de mano de obra, controlar el recaudo de tributos y promover los procesos de evangelización. Al mismo tiempo, los resguardos representaron un mecanismo de protección parcial de algunas tierras indígenas frente al avance de colonos y encomenderos, aunque dicha protección siempre estuvo subordinada a los intereses del orden colonial. (Pineda Camacho, 2023)

Desde mi perspectiva, el estudio de estas instituciones resulta fundamental porque permite comprender el origen de muchas de las tensiones territoriales que aún persisten en las comunidades

indígenas. La organización territorial promovida por la Colonia introdujo formas jurídicas y administrativas que transformaron las maneras ancestrales de delimitar, recorrer y habitar el territorio. Este proceso marcó el inicio de una larga reconfiguración territorial que posteriormente sería profundizada por el Estado colombiano mediante nuevas figuras de organización administrativa, como los resguardos legalmente constituidos y los cabildos indígenas contemporáneos.

Con el paso del tiempo, los resguardos se consolidaron como una institución jurídica mediante la cual el Estado reconoció la propiedad colectiva de determinados territorios indígenas. Aunque durante el siglo XIX muchos de estos resguardos fueron reducidos, fragmentados o incluso desaparecieron debido a los procesos de apropiación de tierras por parte de particulares y a las políticas estatales de integración, posteriormente la Ley 89 de 1890 estableció un marco jurídico que permitió su reconocimiento y protección. Desde mi perspectiva, esta norma representó una paradoja: por un lado, contribuyó a preservar parte de los territorios y de las formas de organización de los pueblos indígenas; pero, por otro, consolidó una forma de organización territorial que no siempre correspondía con las delimitaciones ancestrales construidas históricamente por nuestras comunidades.

Considero importante comprender que la Ley 89 de 1890 surgió en un momento en el que el Estado colombiano buscaba regular la situación de los pueblos indígenas dentro del proyecto de construcción de la nación. Esta legislación estuvo influenciada por las políticas de integración y "civilización" propias del siglo XIX, mediante las cuales se pretendía incorporar progresivamente a las comunidades indígenas a la sociedad nacional, principalmente a través de las misiones religiosas y de la adopción de instituciones estatales. (Pineda Camacho, 2023)

Al mismo tiempo, la ley respondió a la necesidad de establecer mecanismos jurídicos para la administración y protección de los resguardos indígenas, muchos de los cuales habían sido objeto de despojo, reducción o división durante el siglo XIX. Asimismo, reconoció la figura de los cabildos indígenas como autoridades encargadas de ejercer funciones administrativas dentro de las comunidades, otorgándoles un lugar dentro de la estructura institucional del Estado.

Este proceso también estuvo profundamente marcado por la Constitución de 1886 y por el proyecto político de la Regeneración, período durante el cual el Estado fortaleció su alianza con la Iglesia Católica y le asignó un papel central en la administración y evangelización de los territorios

indígenas mediante las misiones. (Pineda Camacho, 1997) En consecuencia, las formas tradicionales de gobierno, de educación y de organización territorial comenzaron a coexistir —y en muchos casos a entrar en tensión— con las estructuras políticas y jurídicas impuestas por el Estado.

Desde la perspectiva de esta investigación, comprender estos antecedentes resulta fundamental, porque permite explicar cómo las delimitaciones territoriales contemporáneas son el resultado de un largo proceso histórico de reorganización institucional. Si bien la Ley 89 de 1890 significó un importante reconocimiento jurídico para los pueblos indígenas y contribuyó a la permanencia de los resguardos y cabildos hasta la actualidad, también consolidó formas de delimitación territorial que, en numerosos casos, no coincidían con las territorialidades ancestrales construidas desde la memoria, la oralidad y las prácticas culturales de nuestros pueblos. Precisamente, esta tensión entre las delimitaciones jurídicas del Estado y las delimitaciones ancestrales constituye uno de los ejes centrales que orienta el desarrollo de esta investigación.

La Ley 89 de 1890 retomó varios elementos de la legislación colonial relacionados con los resguardos y las comunidades indígenas, especialmente aquellos que reconocían la propiedad colectiva sobre determinadas tierras y la existencia de formas propias de gobierno, representadas en los cabildos indígenas. Por esta razón, considero que esta norma constituye un referente histórico fundamental para comprender la organización territorial de los pueblos indígenas en Colombia, pues estableció mecanismos para la protección jurídica de los resguardos y reconoció a los cabildos como autoridades encargadas de la administración de las comunidades.

En términos generales, la Ley 89 de 1890 fue promulgada para regular la administración de las comunidades indígenas, proteger los resguardos y definir la forma en que el Estado colombiano y la Iglesia Católica se relacionarían con los pueblos indígenas dentro del proyecto de construcción de la nación a finales del siglo XIX. Sin embargo, aunque esta legislación representó un importante reconocimiento jurídico, también introdujo nuevas formas de organización territorial que respondían a la lógica administrativa del Estado y no necesariamente a las maneras ancestrales como nuestros pueblos habían organizado históricamente sus territorios.

Desde esta perspectiva, considero que uno de los principales efectos de la implementación de la Ley 89 de 1890 en los territorios indígenas del sur de Colombia fue la progresiva reorganización del espacio mediante la creación de cabildos y resguardos. Este proceso se llevó a cabo con escaso

conocimiento de las territorialidades indígenas por parte de las autoridades estatales y de los misioneros, quienes desconocían que nuestros territorios ya estaban delimitados desde mucho antes por la memoria de los mayores, los recorridos de los ancestros, los lugares sagrados, las áreas de caza, pesca, recolección y cultivo, así como por las relaciones históricas entre los diferentes clanes y pueblos indígenas. En consecuencia, la nueva organización político-administrativa impuso límites que, en numerosos casos, no coincidían con nuestras delimitaciones ancestrales.

Las delimitaciones territoriales ancestrales de nuestras comunidades también experimentaron profundas transformaciones con la constitución del Resguardo Indígena Predio Putumayo, creado mediante la Resolución 030 del 6 de abril de 1988 expedida por el entonces Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA), durante el gobierno del presidente Virgilio Barco Vargas. La creación de este resguardo fue el resultado de un largo proceso de lucha y reivindicación adelantado por los pueblos indígenas de la Amazonia colombiana, quienes, después de soportar las consecuencias del régimen cauchero impuesto por la Casa Arana y de décadas de abandono estatal, exigieron el reconocimiento jurídico de sus territorios ancestrales como garantía para su permanencia física y cultural. (Pineda Camacho, 1997)

Desde mi perspectiva, el reconocimiento del Resguardo Predio Putumayo representó un avance fundamental en la defensa de los derechos territoriales de los pueblos indígenas, pues permitió otorgar seguridad jurídica sobre un extenso territorio que durante muchos años estuvo sometido a procesos de explotación, despojo y violencia. Sin embargo, al profundizar en esta investigación comprendí que este reconocimiento también introdujo nuevas formas de organización territorial que modificaron las maneras tradicionales mediante las cuales nuestros pueblos habían delimitado y administrado sus territorios.

La organización del resguardo se estructuró a partir de cabildos indígenas y de divisiones político-administrativas que respondían al ordenamiento jurídico del Estado colombiano. Aunque esta organización fortaleció la representación política de las comunidades y su interlocución con las instituciones estatales, también produjo tensiones con las delimitaciones ancestrales conservadas en la memoria de nuestros mayores. En muchos casos, los límites definidos para los cabildos no coincidieron con los territorios que históricamente habían ocupado los clanes y las familias indígenas, cuyos referentes territoriales estaban asociados a quebradas, ríos, caminos ancestrales, rastros, lugares ceremoniales y sitios de origen.

Precisamente allí encuentro una continuidad histórica con los procesos iniciados desde la Ley 89 de 1890. Si bien el contexto jurídico había cambiado y la Constitución Política de 1991 posteriormente reconocería la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana y los derechos territoriales de los pueblos indígenas, muchas de las formas de organización implementadas por el Estado continuaron privilegiando delimitaciones administrativas sobre las territorialidades construidas históricamente por nuestras comunidades. En este sentido, el Resguardo Predio Putumayo retomó figuras como los cabildos indígenas, heredadas de la tradición jurídica iniciada con la Ley 89, pero las incorporó dentro de un nuevo marco institucional orientado al reconocimiento de la propiedad colectiva y de la autonomía territorial.

Durante el desarrollo de esta investigación comprendí que esta reorganización territorial generó efectos que aún hoy son visibles. En numerosos casos, las delimitaciones tradicionales quedaron fragmentadas entre diferentes cabildos, de tal manera que espacios que ancestralmente pertenecían a un mismo clan pasaron a estar ubicados dentro de jurisdicciones administrativas distintas. Esto ha producido conflictos relacionados con el uso del territorio, la cacería, la pesca, la apertura de chagras y el aprovechamiento de determinados recursos naturales, pues las fronteras jurídicas no siempre corresponden con las fronteras construidas por la memoria y la tradición oral.

Las conversaciones sostenidas con los mayores de mi comunidad me permitieron comprender que estos conflictos no se originan únicamente por la posesión de la tierra, sino por las diferentes maneras de entender el territorio. Mientras las delimitaciones estatales se apoyan en mapas, coordenadas y actos administrativos, nuestras delimitaciones ancestrales permanecen inscritas en la memoria colectiva, en los relatos de los mayores y en los recorridos que durante generaciones han realizado nuestros pueblos sobre el territorio. Allí donde el Estado observa una línea jurídica, nosotros reconocemos un camino ancestral, una quebrada sagrada, un antiguo rastrojo o el lugar donde vivieron nuestros abuelos.

Por ello considero que uno de los principales aportes de esta investigación consiste en visibilizar estas tensiones históricas y aportar elementos para comprender que las delimitaciones territoriales indígenas no pueden analizarse únicamente desde el derecho o desde la administración pública. Es necesario reconocer también las territorialidades construidas por la memoria, la cultura y la espiritualidad de nuestros pueblos. Solo mediante el diálogo entre estas dos formas de comprender el territorio será posible avanzar hacia procesos de ordenamiento territorial que respeten tanto los

derechos jurídicos reconocidos por el Estado como las delimitaciones ancestrales que continúan orientando la vida de nuestras comunidades.

1.2. *R+ama ak+dai ka+ en+e eroide* [Marcos jurídicos: las transformaciones legales de nuestro territorio]

Comprender las delimitaciones territoriales de los pueblos indígenas amazónicos exige analizar no sólo nuestras formas ancestrales de organización, sino también los marcos jurídicos mediante los cuales el Estado colombiano ha regulado la administración de nuestros territorios. Desde mi experiencia como integrante del pueblo Okaina, considero que el territorio no puede entenderse únicamente como una unidad político-administrativa; constituye, ante todo, un espacio de memoria, identidad, espiritualidad y relaciones históricas construidas entre nuestras comunidades y la naturaleza. A pesar de, a lo largo de la historia, las distintas disposiciones jurídicas expedidas por el Estado han introducido nuevas formas de organización territorial que, aunque en muchos casos buscaron reconocer derechos colectivos, también transformaron las maneras tradicionales mediante las cuales nuestros pueblos delimitaban y habitaban sus territorios. Esta investigación parte precisamente de esa tensión: el encuentro entre las delimitaciones ancestrales, construidas desde la memoria viva y la tradición oral, y las delimitaciones jurídicas establecidas mediante leyes, decretos y figuras administrativas.

Por esta razón, en este apartado analizo algunos de los principales referentes normativos que han incidido en la organización territorial de las comunidades indígenas amazónicas, desde la Ley 89 de 1890 hasta las disposiciones más recientes relacionadas con el ordenamiento territorial indígena. Mi interés no consiste únicamente en describir estas normas, sino en comprender cómo han impactado la vida cotidiana de nuestras comunidades y cómo han influido en la configuración de conflictos alrededor de las delimitaciones territoriales.

- La Ley 89 de 1890 y el inicio de una nueva organización territorial

Uno de los principales referentes jurídicos para comprender la organización territorial indígena en Colombia es la Ley 89 de 1890, "por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada". Esta norma fue expedida en un contexto

profundamente marcado por las ideas civilizatorias propias del siglo XIX y estableció un régimen especial para la administración de las comunidades indígenas.

La ley reconoció la existencia de los resguardos indígenas como formas de propiedad colectiva y reguló el funcionamiento de los cabildos indígenas como autoridades encargadas de representar administrativamente a las comunidades. Aunque su lenguaje refleja una visión colonial e integracionista de los pueblos indígenas, esta norma terminó convirtiéndose, con el paso del tiempo, en uno de los principales referentes jurídicos para la defensa de nuestros territorios colectivos.

Con la expedición de la Constitución Política de 1991, muchas de las disposiciones de esta ley fueron reinterpretadas a la luz del reconocimiento de Colombia como una nación pluriétnica y multicultural. Posteriormente, la jurisprudencia de la Corte Constitucional, especialmente mediante la Sentencia T-601 de 2011, fortaleció el reconocimiento de los territorios indígenas como entidades con autonomía para administrar sus asuntos internos, gobernarse mediante sus propias autoridades y ejercer competencias relacionadas con la protección de su territorio, sus recursos naturales y sus formas de organización.

Desde mi perspectiva, esta evolución jurídica representa un avance importante en el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Sin embargo, durante el desarrollo de esta investigación comprendí que la implementación de estas figuras jurídicas también produjo transformaciones profundas en nuestras formas tradicionales de organización territorial.

En efecto, la figura del cabildo indígena fue incorporada como mecanismo de representación política y administrativa dentro del Estado colombiano. Aunque actualmente constituye una institución fundamental para la defensa jurídica de nuestros derechos colectivos, no corresponde exactamente a las formas ancestrales mediante las cuales nuestros pueblos habían organizado históricamente el territorio. Mucho antes de la existencia de los cabildos, nuestras comunidades ya conocían sus límites territoriales, definidos por la memoria de los mayores, los caminos ancestrales, las quebradas, los sitios ceremoniales, las zonas de cacería, los rastros familiares y otros referentes contruidos a partir de la experiencia colectiva.

Por ello considero que uno de los principales problemas surge cuando las delimitaciones administrativas de los cabildos no coinciden con las delimitaciones ancestrales de los clanes y los

pueblos indígenas. En numerosos casos, territorios tradicionalmente ocupados por una familia o un clan quedaron incorporados dentro de la jurisdicción administrativa de otro cabildo, generando tensiones sobre el uso del territorio, la cacería, la pesca, el establecimiento de chagras y el aprovechamiento de los recursos naturales.

Mi interés en esta investigación no consiste en cuestionar la importancia jurídica de los cabildos indígenas, sino en evidenciar que la organización territorial del Estado y la organización territorial ancestral responden a lógicas distintas que, en ocasiones, entran en conflicto. Mientras el Estado delimita el territorio mediante planos, coordenadas y actos administrativos, nuestras comunidades continúan reconociendo las fronteras heredadas de nuestros mayores y transmitidas mediante la memoria viva.

- El Decreto 2001 de 1988 y la institucionalización de los cabildos indígenas

Otro referente fundamental para comprender estas transformaciones es el Decreto 2001 de 1988, mediante el cual se reglamentó el funcionamiento de los cabildos indígenas. Este decreto definió al cabildo como una entidad pública especial integrada por miembros de la comunidad indígena elegidos conforme a sus usos y costumbres o a lo dispuesto por la Ley 89 de 1890, encargada de representar legalmente a la comunidad y ejercer las funciones asignadas por la legislación colombiana.

Desde una perspectiva jurídica, este decreto fortaleció el reconocimiento institucional de los cabildos y les otorgó mayores competencias para la administración de sus territorios. No obstante, desde la realidad de mi comunidad observé que esta figura también produjo nuevas tensiones con las autoridades tradicionales. En nuestros pueblos, la autoridad ancestral no se fundamenta únicamente en un proceso electoral o en un reconocimiento administrativo. Su legitimidad proviene del conocimiento de la palabra, de la memoria, del Yetárafue, del manejo espiritual del territorio y del reconocimiento otorgado por la propia comunidad a quienes han dedicado su vida al cuidado de los conocimientos tradicionales.

En consecuencia, dentro de muchas comunidades conviven actualmente dos formas de autoridad. Por una parte, el cabildo indígena, reconocido jurídicamente por el Estado como representante administrativo de la comunidad; por otra, las autoridades tradicionales, cuya legitimidad proviene de la historia, la espiritualidad y la organización propia de nuestros pueblos. Cuando ambas

instancias logran dialogar y actuar conjuntamente, fortalecen la gobernanza territorial; sin embargo, cuando sus decisiones entran en contradicción, surgen conflictos que afectan la administración del territorio y la resolución de problemas comunitarios.

Esta situación también ha incidido en las delimitaciones territoriales. En algunos sectores de nuestra región persisten desacuerdos sobre los límites entre cabildos porque las demarcaciones administrativas no corresponden con las delimitaciones ancestrales conocidas por los mayores. Estas tensiones evidencian que el territorio indígena no puede comprenderse exclusivamente desde los marcos jurídicos del Estado, sino que requiere reconocer también los sistemas propios de organización territorial construidos históricamente por nuestras comunidades.

Desde esta perspectiva, considero que uno de los principales aportes de esta investigación consiste precisamente en visibilizar estas dos formas de comprender el territorio. No se trata de oponer el derecho estatal a los conocimientos ancestrales, sino de promover un diálogo que permita reconocer que ambos responden a racionalidades diferentes. Solo así será posible avanzar hacia formas de ordenamiento territorial que respeten la memoria, la cultura y las territorialidades históricas de los pueblos indígenas amazónicos.

- Ley 21 de 1991

La Ley 21 de 1991, mediante la cual Colombia ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales, marcó un cambio significativo en la relación entre el Estado colombiano y los pueblos indígenas. A diferencia de la legislación anterior, esta norma reconoció nuestro derecho a conservar y fortalecer nuestras instituciones sociales, políticas, económicas y culturales, así como a mantener nuestras lenguas, costumbres y formas propias de organización.

Uno de los aspectos más importantes de esta ley para mi investigación es el reconocimiento del derecho que tenemos los pueblos indígenas sobre los territorios que tradicionalmente hemos ocupado. La Ley 21 establece que los Estados deben identificar, proteger y garantizar la propiedad y posesión de estos territorios, reconociendo que la relación entre los pueblos indígenas y la tierra trasciende el aspecto económico y constituye un elemento esencial de nuestra identidad cultural, espiritual y colectiva. Asimismo, señala la necesidad de desarrollar procedimientos adecuados para

la delimitación, protección y titulación de estos territorios, garantizando la participación de las propias comunidades en dichos procesos.

Desde mi perspectiva, esta ley representó un avance muy importante porque, por primera vez, el Estado colombiano reconoció que nuestros territorios no son únicamente espacios físicos o bienes susceptibles de administración, sino lugares donde se desarrolla nuestra vida cultural, espiritual y comunitaria. Sin embargo, durante el desarrollo de esta investigación también comprendí que el reconocimiento jurídico no siempre ha significado el reconocimiento efectivo de nuestras formas ancestrales de organización territorial.

- Decreto 1088 de 1993

En desarrollo de los principios establecidos por la Constitución Política de 1991 y por la Ley 21 de 1991, el Decreto 1088 de 1993 reglamentó la creación y funcionamiento de las asociaciones de cabildos indígenas y de las autoridades tradicionales indígenas. Posteriormente, este decreto fue modificado por el Decreto 252 de 2020, el cual reafirmó que estas asociaciones poseen personería jurídica, patrimonio propio, autonomía administrativa y son reconocidas como entidades de derecho público de carácter especial.

Este reconocimiento fortaleció la capacidad organizativa de nuestras comunidades y permitió consolidar escenarios de representación política frente al Estado. Gracias a estas disposiciones, los cabildos y sus asociaciones adquirieron mayores herramientas para gestionar proyectos, administrar recursos públicos y ejercer funciones relacionadas con el gobierno de los territorios indígenas.

No obstante, al analizar este proceso desde la realidad de mi comunidad, encuentro que estas transformaciones jurídicas también produjeron nuevas tensiones sobre el territorio. En el papel, las leyes reconocen nuestra autonomía y el derecho a gobernarnos conforme a nuestros usos y costumbres; sin embargo, en la práctica, la organización territorial promovida por el Estado continuó apoyándose en delimitaciones administrativas que no siempre correspondían con las delimitaciones ancestrales construidas por nuestros pueblos.

Esta contradicción constituye uno de los principales hallazgos de esta investigación. Mientras las normas fortalecían jurídicamente la figura de los cabildos indígenas, en nuestras comunidades continuaban vigentes las delimitaciones territoriales transmitidas por los mayores mediante la memoria, la oralidad y la experiencia cotidiana. Durante muchos años ambas formas de

organización coexistieron sin mayores confrontaciones, pues la vida comunitaria seguía guiándose por los acuerdos tradicionales. Sin embargo, con el fortalecimiento institucional de los cabildos y el incremento de sus competencias administrativas, las delimitaciones jurídicas comenzaron a adquirir mayor relevancia en la toma de decisiones sobre el territorio.

Fue entonces cuando empezaron a hacerse visibles conflictos que antes permanecían ocultos. Muchas familias comenzaron a preguntarse por qué ya no podían realizar actividades tradicionales, como abrir una chagra, cazar, pescar o recolectar frutos en lugares que siempre habían pertenecido a su territorio ancestral, pero que ahora aparecían dentro de la jurisdicción de otro cabildo. La respuesta no estaba en nuestras memorias ni en nuestros conocimientos tradicionales, sino en una nueva organización territorial respaldada por normas jurídicas del Estado.

Esta situación me permitió comprender que las tensiones actuales no nacen únicamente de los límites establecidos por los cabildos, sino del encuentro entre dos maneras diferentes de concebir el territorio. Por un lado, existe la lógica estatal, que organiza el espacio mediante figuras político-administrativas, mapas, coordenadas y jurisdicciones claramente definidas. Por otro, permanece nuestra concepción ancestral del territorio, construida a partir de los recorridos de los mayores, los sitios sagrados, los caminos tradicionales, las quebradas, los rastrojos familiares y las relaciones históricas entre los diferentes clanes.

Para quienes crecimos dentro de nuestras comunidades, comprender la organización política del Estado colombiano no ha sido un proceso sencillo. Conceptos como República, Estado, jurisdicción o división político-administrativa responden a una racionalidad distinta de aquella con la que aprendimos a comprender nuestro territorio. Nuestra organización tradicional nunca se construyó desde límites trazados sobre un mapa, sino desde la memoria viva y las relaciones de reciprocidad entre las familias, los clanes, la naturaleza y los espíritus que habitan el territorio.

Por ello considero que el principal desafío no consiste en sustituir una forma de organización por otra. El verdadero reto es construir un diálogo entre el ordenamiento jurídico del Estado y los sistemas propios de organización territorial de los pueblos indígenas. Solo de esta manera será posible garantizar que las normas destinadas a proteger nuestros derechos colectivos no terminen desconociendo las delimitaciones ancestrales que durante siglos han orientado nuestra forma de habitar, cuidar y comprender el territorio.

1.3.Referentes conceptuales e investigativos para comprender las delimitaciones territoriales.

Los apartados anteriores me permitieron construir el contexto sociocultural y jurídico que explica la manera como el Estado colombiano ha organizado los territorios indígenas mediante diferentes figuras administrativas, entre ellas los cabildos, los resguardos y, más recientemente, las entidades territoriales indígenas. Comprender este proceso fue necesario para identificar el origen de muchas de las tensiones que hoy persisten entre las delimitaciones establecidas por el Estado y las delimitaciones ancestrales que continúan vivas en la memoria de nuestros pueblos. Para comprender realmente esta problemática no basta con revisar las normas jurídicas. También es necesario acudir a las investigaciones que han reflexionado sobre el territorio, la memoria, la educación y la organización política de los pueblos indígenas. Desde esta perspectiva, este apartado reúne algunos antecedentes investigativos y referentes conceptuales que orientan mi investigación y permiten interpretar las delimitaciones territoriales como construcciones históricas, culturales, políticas y pedagógicas.

Durante la revisión documental encontré que existen pocos estudios dedicados específicamente al análisis de las delimitaciones territoriales ancestrales de los pueblos indígenas en Colombia. Esta ausencia es aún más evidente en las áreas no municipalizadas del departamento del Amazonas y, particularmente, en La Chorrera, donde no encontré investigaciones que reconstruyan las delimitaciones territoriales de los diferentes pueblos indígenas desde las memorias de los mayores y los conocimientos propios de las comunidades. Precisamente esta ausencia constituye uno de los principales aportes de este trabajo, pues busca documentar y comprender un conocimiento que, hasta ahora, ha permanecido principalmente en la tradición oral.

Las investigaciones existentes se han concentrado, en mayor medida, en los procesos de reconocimiento jurídico de los territorios indígenas, en la creación de los resguardos y en las discusiones políticas sobre la autonomía territorial. Estos trabajos ofrecen elementos fundamentales para comprender cómo el territorio indígena pasó de ser considerado, durante gran parte de la historia republicana, como un territorio periférico o "baldío", a convertirse en un asunto central dentro de la agenda política nacional.

En este sentido, John Giraldo (2017) analiza las razones por las cuales los territorios indígenas adquirieron relevancia durante la Asamblea Nacional Constituyente de 1991. El autor sostiene que la incorporación de los territorios indígenas en la agenda política respondió a un proceso de articulación entre diferentes actores e instituciones que aprovecharon un momento histórico para impulsar el reconocimiento jurídico de estos territorios dentro del nuevo orden constitucional. Como afirma Giraldo:

¿Por qué se instala los territorios indígenas en la agenda política durante la Constituyente de 1991 en Colombia? La hipótesis de trabajo sostiene que un mecanismo de acoplamiento institucional permite la agencia de ciertos actores que aprovechan un momento político acoplando los problemas a las soluciones, e impulsando el tema en la agenda política (Giraldo, 2017, p. 150).

Esta reflexión me permite comprender que el reconocimiento jurídico de los territorios indígenas fue el resultado de importantes luchas políticas desarrolladas por los propios pueblos indígenas. Sin embargo, también evidencia que dicho reconocimiento se produjo desde la lógica institucional del Estado, la cual no siempre incorporó las formas ancestrales mediante las cuales nuestras comunidades habían construido y delimitado históricamente sus territorios.

En la misma dirección, Naidú Duque-Cante (2019) explica que la Constitución Política de 1991 incorporó las Entidades Territoriales Indígenas (ETI) con el propósito de fortalecer la autonomía de los pueblos indígenas y reconocer su capacidad de gobierno sobre sus territorios. Como señala la autora:

La Constitución de 1991 incluyó a las Entidades Territoriales Indígenas (ETI) como posibilidades para el nivel local. Estas últimas fueron consideradas con el ánimo de contribuir al reconocimiento y consolidación de las autonomías de los pueblos indígenas que habitan nuestro territorio (Duque-Cante, 2019, p. 310).

Desde mi investigación reconozco la importancia de este avance constitucional. Sin embargo, considero que la autonomía territorial no puede limitarse al reconocimiento jurídico de nuevas entidades administrativas. También debe incluir el reconocimiento de las memorias territoriales, de las formas tradicionales de organización y de los conocimientos ancestrales mediante los cuales nuestros pueblos han administrado históricamente sus territorios.

Por otra parte, Jacqueline Blanco (2011) plantea que los territorios indígenas no deben comprenderse únicamente como espacios protegidos o aislados del resto de la sociedad. La autora propone que estos territorios participen activamente en los procesos políticos, económicos y educativos del país sin perder su identidad cultural. En sus palabras:

El objeto de conocimiento parte de la importancia de la tierra como eje de protección y desarrollo para las comunidades indígenas; a la vez, señala que el derecho a la tierra no debe asumirse desde un lugar de apartamiento, sino como un espacio de protección que no desvincule necesariamente a estas comunidades de su realidad y de un contexto que evoluciona permanentemente (Blanco, 2011, p. 27).

Esta reflexión dialoga profundamente con los propósitos de mi investigación. No busco plantear una oposición entre la educación propia y la educación promovida por el Estado. Por el contrario, considero que ambas pueden encontrarse mediante procesos interculturales que reconozcan la legitimidad de los conocimientos ancestrales y permitan fortalecer la enseñanza de la geografía, la historia y la memoria desde las realidades territoriales de nuestras comunidades.

Las discusiones sobre autonomía, territorio y reconocimiento jurídico también han generado procesos de recuperación de la memoria histórica impulsados por las propias comunidades indígenas. Un referente importante es el trabajo desarrollado por Adriana María Segura Calderón (2014), quien se pregunta: "¿Cómo reconstruir la memoria social desde los procesos educativos y políticos propios desarrollados por el territorio indígena Muisca de Cota?" Esta pregunta constituye un referente para mi investigación porque desplaza la mirada desde las instituciones hacia las comunidades y reconoce que la memoria histórica no puede reconstruirse al margen de los procesos educativos y políticos propios de los pueblos indígenas.

Precisamente ese es el horizonte que orienta este trabajo. Mi interés consiste en comprender cómo las memorias territoriales pueden convertirse en un componente central de los procesos educativos desarrollados en nuestras comunidades y, al mismo tiempo, dialogar con la educación escolar. Desde esta perspectiva, la memoria deja de ser únicamente un recuerdo del pasado para convertirse en una herramienta pedagógica que fortalece la identidad, el sentido de pertenencia y la defensa del territorio.

A partir de estos referentes surgieron varias preguntas que acompañaron todo el desarrollo de esta investigación y que continúan orientando mis reflexiones como futuro licenciado en Ciencias

Sociales. Me pregunto, por ejemplo: ¿por qué la enseñanza de la geografía de nuestro propio territorio ocupa un lugar tan reducido dentro de los procesos educativos desarrollados en nuestras comunidades? ¿Por qué las formas ancestrales mediante las cuales comprendemos y organizamos el territorio suelen quedar subordinadas a las delimitaciones político-administrativas establecidas por el Estado? ¿Por qué los conocimientos transmitidos por nuestros mayores y nuestras memorias vivas continúan ocupando un lugar marginal dentro de la escuela y de la producción académica?

Estas preguntas constituyen el núcleo conceptual de esta investigación. Mi propósito no consiste únicamente en documentar las delimitaciones territoriales ancestrales del pueblo Okaina y de las comunidades de La Chorrera, sino también en aportar elementos para que estos conocimientos sean reconocidos como saberes legítimos dentro de la educación intercultural. Considero que recuperar la memoria territorial no significa volver al pasado; significa fortalecer las posibilidades de construir una educación que dialogue con nuestras formas propias de comprender el territorio, la historia y la vida comunitaria.

Se han planteado varios interrogantes sobre la recuperación de la memoria de las comunidades indígenas acerca de los relatos, conocimientos culturales, saberes ancestrales de medicinas, del cuidado del medio ambiente, de la educación propia y por supuesto sobre las delimitaciones territoriales “¿Cómo a partir de la enseñanza del territorio en el marco de la educación geográfica, se articulan los saberes propios y las Pedagogías Ancestrales para la reivindicación cultural...? (Güiza Moya, 2022, p. 23)

La enseñanza del territorio en las escuelas de las comunidades indígenas locales está orientado a las directrices nacionales que, por supuesto son importantes, pero lo que realmente se necesita en las comunidades indígenas es la enseñanza de su propio territorio, de cómo son sus organizaciones territoriales de delimitaciones ancestrales, esto responde a la pregunta de Güiza (2022), porque si el Estado reconoce y garantiza que las comunidades indígenas están enseñando desde sus conocimientos propios de pedagogía ancestral la reivindicación social indígena es un hecho. Desde allí podemos relacionar con nuestra investigación la importancia de reflexionar sobre las delimitaciones territoriales y la pedagogía ancestral que está muy ligada con el yetárafue.

Otro referente importante para comprender las transformaciones territoriales de los pueblos indígenas es la investigación desarrollada por Pérez Cubillos (2022), quien analiza las dinámicas de ordenamiento territorial en el municipio de Leticia y las tensiones que se generan cuando las

formas tradicionales de organización indígena se superponen con las figuras político-administrativas del Estado. Aunque su estudio se desarrolla en un contexto urbano y suburbano diferente al de La Chorrera, encuentro importantes puntos de encuentro con mi investigación, pues ambos trabajos muestran que las transformaciones territoriales no se reducen a modificaciones cartográficas o administrativas, sino que producen profundas afectaciones sobre las formas de vida, las prácticas culturales y las relaciones que las comunidades establecen con su territorio.

La autora orienta su investigación a partir de la siguiente pregunta: “¿De qué manera los conocimientos tradicionales ecológicos de los pueblos indígenas son integrados a la planificación del ordenamiento territorial del municipio de Leticia, en medio de tensiones socioambientales y de una composición multiétnica, en que confluyen varias asociaciones indígenas?”. Este interrogante resulta especialmente significativo para mi investigación porque pone en el centro una preocupación que también comparto: la necesidad de reconocer los conocimientos territoriales indígenas como un componente fundamental en la planificación y el ordenamiento del territorio.

Desde mi experiencia como integrante del pueblo Okaina, considero que nuestros conocimientos sobre el territorio no solo permiten identificar los lugares donde sembramos, pescamos o cazamos; también representan una forma de comprender el equilibrio entre los seres humanos, la naturaleza y el mundo espiritual. Durante generaciones hemos aprendido a utilizar los recursos naturales respetando los ciclos ecológicos y las relaciones de reciprocidad con el territorio. Sin embargo, estas formas de conocimiento han sido escasamente consideradas por las políticas estatales de ordenamiento territorial, las cuales, en muchas ocasiones, continúan privilegiando una visión occidental donde la naturaleza es concebida principalmente como un recurso económico susceptible de explotación.

Precisamente esta tensión constituye uno de los ejes centrales de mi investigación. Mientras nuestras comunidades comprenden el territorio como un espacio vivo, construido mediante la memoria, la espiritualidad y las relaciones comunitarias, las políticas públicas suelen abordarlo desde categorías administrativas, económicas y jurídicas que difícilmente logran incorporar nuestras territorialidades ancestrales.

En esta misma línea de reflexión, revisé el trabajo de Ramírez y Giraldo (2017) sobre la consulta previa como un derecho fundamental de los grupos étnicos en Colombia. Los autores muestran cómo los pueblos indígenas, afrocolombianos y el pueblo Rom han enfrentado históricamente

procesos de exclusión, invisibilización y aculturación que han puesto en riesgo su permanencia como colectivos diferenciados. Como señalan los autores, estas comunidades “vivieron una constante confrontación para el resguardo de su identidad, que se desarrolló a lo largo de su historia” (Ramírez y Giraldo, 2017, p. 25).

Esta afirmación me permite comprender que la defensa del territorio no puede separarse de la defensa de la identidad cultural. En nuestro caso, proteger el territorio significa también proteger la lengua, la memoria, los lugares sagrados, los conocimientos transmitidos por los mayores y las formas propias de organización comunitaria. Por ello, el reconocimiento constitucional de derechos como la consulta previa representa un avance importante; sin embargo, estos derechos solo adquieren sentido cuando las comunidades participan realmente en las decisiones que afectan sus territorios y cuando sus conocimientos son reconocidos como formas legítimas de producción de saber.

La Constitución Política de 1991 fortaleció este reconocimiento al declarar a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural y al establecer mecanismos para la protección de los territorios indígenas. Como consecuencia de este nuevo marco constitucional se consolidaron figuras como los resguardos y los cabildos indígenas, reconocidos en los artículos 63, 329 y 330 de la Constitución y desarrollados posteriormente por la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial. No obstante, como lo plantea Melo Vera (2020), estos procesos deben comprenderse más allá de su dimensión jurídica, pues el territorio indígena posee características que trascienden la simple propiedad de la tierra.

En palabras del autor:

La importancia de las comunidades indígenas en la vida política del país obliga a pensar cómo la diversidad cultural también produce formas diferentes de ver y vivir la realidad; evidencia de esto es el territorio indígena, el cual posee unas características que trascienden la mera tenencia y explotación de la tierra, como es la concepción hegemónica de la misma (Melo Vera, 2020, p. 27).

Comparto plenamente esta reflexión porque constituye uno de los fundamentos de mi investigación. El territorio que heredé de mis mayores nunca fue entendido como una propiedad delimitada por coordenadas o documentos jurídicos. Desde niño aprendí que nuestro territorio estaba conformado por los caminos que recorrían nuestros abuelos, las quebradas donde

pescábamos, los rastros familiares, las chagras, los sitios ceremoniales y los lugares donde habitan los seres espirituales. En otras palabras, aprendí que el territorio es una construcción cultural, histórica y espiritual antes que una división político-administrativa.

Las reflexiones de García Hierro (2001) me permitieron comprender que muchos de los conflictos actuales no provienen únicamente de las diferencias entre comunidades indígenas, sino de la manera como el derecho estatal ha sido históricamente utilizado para imponer formas externas de organización territorial. El autor plantea una profunda crítica al preguntarse:

¿Debe el Derecho continuar siendo la herramienta de dominación que siempre fue en América o limitarse a cumplir su rol orientado a la ordenación dinámica de conflictos de intereses de acuerdo con los valores aceptables para una determinada sociedad en un momento histórico determinado? (García Hierro, 2001, p. 620).

Esta reflexión atraviesa todo mi trabajo de investigación. Al reconstruir las delimitaciones territoriales ancestrales del pueblo Okaina comprendí que muchas de las tensiones actuales no surgieron porque nuestras comunidades desconocieran sus territorios, sino porque sobre esos territorios fueron imponiéndose sucesivamente nuevas formas de organización jurídica y administrativa que transformaron las maneras tradicionales de comprender el espacio.

Por ello considero que uno de los principales desafíos consiste en construir un verdadero diálogo entre el derecho estatal y los sistemas propios de organización territorial de los pueblos indígenas. No se trata de desconocer los avances jurídicos alcanzados durante las últimas décadas, sino de reconocer que estos solo serán realmente efectivos cuando incorporen las memorias territoriales, la oralidad, las autoridades tradicionales y los conocimientos ancestrales como fundamentos legítimos para el ordenamiento de nuestros territorios.

Estos referentes conceptuales fortalecen el horizonte de esta investigación al permitirme comprender que las delimitaciones territoriales no son únicamente un asunto jurídico o cartográfico. Constituyen una expresión de la memoria colectiva, de la historia, de la cultura y de las formas propias de habitar el territorio. Desde esta perspectiva, mi propósito es contribuir a que estos conocimientos dialoguen con la enseñanza de las ciencias sociales y con las políticas públicas, de manera que las nuevas generaciones puedan reconocer el valor de nuestras territorialidades ancestrales y participar en la construcción de formas de ordenamiento territorial más justas e interculturales.

2. *Ka+ en+e rafue* [La memoria viva del territorio: voces, relatos y saberes ancestrales.]

Recuerdo que mi padre solía decirnos: "Después de que yo ya no esté, ustedes se acordarán de mí y querrán preguntar". Con el paso del tiempo comprendí la profundidad de esas palabras. Muchos de los conocimientos que él se llevó ya no pueden recuperarse de la misma manera. Por eso, entendí que nuestros mayores constituyen la principal fuente de las memorias vivas de nuestro pueblo. Ellos no solo recuerdan el pasado; mantienen vivo un conocimiento que orienta nuestra forma de habitar el territorio, de relacionarnos con la naturaleza y de comprender quiénes somos como pueblo. La memoria viva de nuestras comunidades se construye en la cotidianidad. No nace únicamente de los relatos que escuchamos alrededor del mambadero, sino también de las actividades diarias: cuando caminamos por la selva, cuando pescamos, hacemos cacería, cultivamos la chagra o recorremos los caminos que nuestros mayores transitaban antes que nosotros. Es en esas experiencias donde aprendemos hasta dónde llega nuestro territorio, cuáles son los lugares que debemos cuidar y cuáles pertenecen a los clanes vecinos.

En muchas ocasiones las delimitaciones territoriales no están marcadas por cercas, monumentos o señales visibles. Son límites que existen en nuestra memoria colectiva y que se sostienen en el respeto por los acuerdos establecidos entre nuestros mayores. Aunque para quien observa desde afuera puedan parecer delimitaciones imaginarias, para nosotros representan acuerdos profundamente arraigados en la historia de cada familia, de cada clan y de cada pueblo indígena. Es precisamente esa memoria compartida la que garantiza el equilibrio y la convivencia entre quienes habitamos el territorio.

En este capítulo reúno los relatos, entrevistas, conversaciones y testimonios contruidos durante el trabajo de campo realizado con los mayores de La Chorrera y sus comunidades vecinas. Más que presentar una recopilación de historias, busco comprender cómo esas narraciones constituyen verdaderas formas de conocimiento territorial. Las voces de los mayores permiten reconstruir no solamente los límites ancestrales, sino también las formas de organización social, los acuerdos comunitarios, los lugares sagrados y las relaciones espirituales que dan sentido a nuestro territorio.

A partir de estos relatos organizo el análisis en tres ejes que orientan la comprensión de las memorias territoriales. El primero corresponde a las concepciones indígenas sobre el territorio y sus delimitaciones; el segundo aborda los conflictos y transformaciones que estas delimitaciones

Ilustración 3. Mapa actual del cabildo de cordillera

Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025.

El trabajo de campo que desarrollé para esta investigación trascendió la aplicación de unas entrevistas o la recolección de información sobre las delimitaciones territoriales. En realidad, significó un regreso a mi propio territorio, un reencuentro con mi familia, con mi comunidad, con mi lengua y con las memorias que han dado sentido a mi existencia desde la infancia. Después de permanecer cerca de tres años en Bogotá realizando mis estudios de Licenciatura en Ciencias Sociales, regresar a La Chorrera implicó volver a caminar los senderos que recorrí cuando era niño,

escuchar nuevamente los sonidos de la selva, navegar el río Igara-Paraná y reconocer que el territorio seguía hablándome, aunque yo mismo había cambiado durante mi proceso de formación universitaria.

Llegué a mi comunidad con un propósito académico claramente definido. Había construido una guía de entrevistas que buscaba profundizar en las delimitaciones territoriales ancestrales, las memorias de los mayores y los conflictos derivados de las transformaciones jurídicas y políticas del territorio. Sin embargo, comprendí muy rápidamente que el trabajo de campo no podía reducirse a la lógica convencional de formular preguntas y obtener respuestas. En mi territorio, el conocimiento no se encuentra organizado en cuestionarios ni se entrega automáticamente al investigador. El conocimiento está vivo y aparece en la conversación cotidiana, en el silencio oportuno, en el caminar compartido, en la preparación del mambe, en el ambil, en el trabajo de la chagra, en la pesca, en la navegación por el río y en las múltiples relaciones que las personas establecen diariamente con el territorio.

Por esta razón, mi trabajo de campo fue transformándose progresivamente en una experiencia profundamente etnográfica y participativa. Más que entrevistar, aprendí nuevamente a escuchar. Más que preguntar, comprendí la importancia de esperar el momento adecuado para que la palabra surgiera naturalmente. Descubrí que hablar sobre las delimitaciones territoriales no es un asunto que pueda abordarse en cualquier espacio ni con cualquier persona. Es un tema que exige confianza, respeto y preparación espiritual, porque remueve memorias sensibles, conflictos históricos y acuerdos que durante generaciones han permitido la convivencia entre familias, clanes y pueblos indígenas.

Esta experiencia me llevó también a reconocer que la memoria viva no es únicamente aquello que las personas recuerdan verbalmente. La memoria vive en la manera como los mayores nombran una quebrada, señalan una montaña, recuerdan un antiguo rastrojo o describen un sendero casi invisible dentro de la selva. Vive igualmente en las pausas de la conversación, en aquello que algunos deciden no contar completamente, en los silencios que acompañan determinados acontecimientos históricos y en el profundo respeto con el que ciertas narraciones deben ser transmitidas.

Durante este proceso comprendí que existen conocimientos que pueden compartirse ampliamente y otros que pertenecen exclusivamente a la vida interna de la comunidad. Como investigador

indígena tuve que aprender a moverme permanentemente entre esos dos escenarios: por una parte, mi compromiso académico consistía en comprender y documentar las memorias territoriales; por otra, mi responsabilidad ética como miembro del pueblo Okaina me exigía respetar aquellos conocimientos que forman parte del patrimonio cultural y espiritual de nuestra comunidad y que no pueden divulgarse indiscriminadamente. Este aprendizaje se convirtió en uno de los principales criterios metodológicos de la investigación.

Los encuentros con mi madre, con mis familiares y con los mayores de la comunidad fueron adquiriendo un significado mucho más profundo que el de simples entrevistas. Muchas de las conversaciones ocurrieron mientras caminábamos hacia la chagra, durante la preparación de los alimentos, navegando el río o compartiendo el círculo de la palabra al finalizar la tarde. En esos momentos comprendí que la memoria no necesita ser provocada mediante preguntas estructuradas; aparece cuando el territorio mismo convoca el recuerdo. Un árbol, una quebrada, un antiguo sendero o un lugar ceremonial eran suficientes para que comenzaran a surgir relatos sobre los acuerdos territoriales, los desplazamientos de las familias, las transformaciones provocadas por la Casa Arana o las nuevas tensiones derivadas de la organización administrativa de los cabildos.

Igualmente, significativos fueron los encuentros con docentes e investigadores de la misma comunidad, quienes desde hace varios años vienen desarrollando procesos de etnoeducación, recuperación lingüística y fortalecimiento cultural. Dialogar con ellos me permitió comprender que las preocupaciones sobre las delimitaciones territoriales no constituyen únicamente una inquietud personal o familiar, sino que hacen parte de una reflexión colectiva sobre el futuro de nuestros pueblos y sobre la necesidad de fortalecer procesos educativos que recuperen las memorias territoriales desde la escuela. Estas conversaciones enriquecieron considerablemente mi perspectiva investigativa y me permitieron reconocer que la educación constituye uno de los escenarios fundamentales para reconstruir aquellos conocimientos que, debido a múltiples transformaciones históricas, han ido debilitándose entre las nuevas generaciones.

El trabajo de campo también me permitió reconocer que las memorias territoriales están atravesadas por experiencias traumáticas que todavía permanecen presentes en la vida cotidiana de las comunidades. La explotación cauchera, el genocidio perpetrado durante la época de la Casa Arana, los procesos de reorganización territorial posteriores y los conflictos generados por las delimitaciones de los cabildos continúan apareciendo en los relatos de los mayores. Sin embargo,

estas memorias no siempre son narradas de manera explícita. En muchos casos aparecen fragmentadas, acompañadas de silencios, de cambios en el tono de la conversación o de referencias indirectas que expresan el dolor sin necesidad de describirlo completamente.

Comprendí entonces que esos silencios también constituyen una fuente de información. No representan vacíos de la memoria, sino formas culturales de proteger experiencias profundamente dolorosas. Desde esta perspectiva, mi trabajo de campo no solo consistió en registrar aquello que las personas dijeron, sino también en aprender a interpretar aquello que decidieron callar. Los silencios, las pausas y las reservas hacen parte de la memoria viva tanto como los relatos explícitos, porque expresan las huellas que los procesos históricos dejaron sobre nuestras comunidades.

Paralelamente, este recorrido me permitió observar cómo las comunidades han construido múltiples estrategias para mantener viva su organización territorial. Las escuelas indígenas, los procesos de etnoeducación, la enseñanza de la lengua materna, el Yetárafue, el círculo de la palabra y el trabajo cotidiano de los mayores constituyen hoy escenarios fundamentales para transmitir las memorias territoriales y fortalecer el sentido de pertenencia de las nuevas generaciones. Esta constatación fue decisiva para la construcción de mi propuesta pedagógica, pues comprendí que la enseñanza de las ciencias sociales puede enriquecerse significativamente cuando incorpora las formas propias de producción y transmisión del conocimiento desarrolladas por los pueblos indígenas.

En términos metodológicos, este trabajo de campo se sustentó en la observación participante, la conversación abierta, las entrevistas flexibles, los recorridos territoriales y el diálogo intercultural. No busqué únicamente obtener información; procuré comprender las formas mediante las cuales el conocimiento se produce, circula y permanece vivo dentro de mi comunidad. La experiencia de caminar nuevamente el territorio, escuchar a los mayores, reconocer los lugares donde ocurrieron los acontecimientos narrados y contrastar permanentemente los relatos con la experiencia vivida fortaleció la profundidad interpretativa de esta investigación.

2.2. *Ka+mona ka+ ene+e* [Concepciones indígenas sobre el territorio y sus delimitaciones.]

Los relatos muestran que nuestras delimitaciones territoriales nunca fueron simples referencias geográficas. Cada quebrada, cada rastrojo, cada cerro, cada camino y cada sitio ceremonial expresa

una historia que vincula la memoria con la espiritualidad y con la vida colectiva. Los límites territoriales representan acuerdos contruidos durante generaciones y expresan una forma particular de comprender el territorio como espacio de convivencia y responsabilidad compartida, más que como un bien susceptible de apropiación individual.

Por ello, cuando los mayores hablan del territorio, no hablan únicamente de la tierra. Hablan de los espíritus que la habitan, de los lugares donde caminaron nuestros antepasados, de los caminos de cacería, de los sitios donde se sembraban las chagras, de los lugares ceremoniales y de las relaciones de respeto establecidas con los pueblos vecinos. En nuestra tradición, delimitar el territorio significa también delimitar responsabilidades y compromisos con la naturaleza y con la comunidad.

Las memorias territoriales también se construyen mediante relatos que explican el origen de los lugares. Recuerdo, por ejemplo, la historia de la quebrada *Jebeye* —"río tripa"—. Nuestros mayores cuentan que allí habitaba una familia caníbal y que, cuando cazaban a otro ser humano, dejaban descender las vísceras por las aguas de la quebrada como señal para advertir a las demás familias que aquel territorio les pertenecía. Más allá del contenido del relato, esta narración funciona como un referente espacial que permite identificar un lugar específico y reconocer los límites territoriales de una determinada familia.

De la misma manera, las delimitaciones aparecen presentes durante las danzas ceremoniales. Cuando anunciamos la entrada de la gente de río arriba, la gente de río abajo o la gente del centro, no estamos haciendo únicamente una distribución protocolaria de los participantes; estamos recordando la organización ancestral del territorio y reproduciendo, en el espacio ceremonial de la maloca, las relaciones territoriales que estructuran la vida comunitaria. La disposición de cada grupo dentro de la maloca expresa también una memoria territorial que continúa viva en nuestras prácticas culturales.

Comprendí entonces que nuestras memorias no permanecen únicamente en la palabra. También habitan los lugares mismos, los recorridos, los rituales y las prácticas cotidianas que seguimos realizando generación tras generación. En ese sentido, la memoria constituye el principal mapa con el que nuestro pueblo continúa reconociendo y habitando su territorio ancestral.

En mi comunidad he comprendido que los mayores son la principal fuente de la memoria viva. Son ellos quienes conservan y transmiten los relatos sobre el origen de nuestro pueblo, las

delimitaciones territoriales, los acuerdos entre los clanes, los lugares sagrados y los acontecimientos que marcaron la historia de nuestras comunidades. Gracias a su palabra conocemos cómo estaba organizado ancestralmente nuestro territorio y cuáles eran los principios que regulaban las relaciones entre quienes lo habitaban.

La memoria no se encuentra únicamente en las personas. También permanece inscrita en el propio territorio. Los sitios sagrados, las quebradas, los ríos, los caminos, las malocas antiguas y los lugares donde ocurrieron hechos importantes continúan narrando nuestra historia. Cada uno de estos espacios constituye un referente que mantiene viva la memoria colectiva y permite comprender cómo nuestros antepasados habitaron y organizaron el territorio.

Existen lugares donde la memoria se expresa materialmente. En los alrededores del raudal de La Chorrera, por ejemplo, se conservan petroglifos que recuerdan quiénes ocuparon esos espacios y qué familias realizaban allí actividades como la cacería. Del mismo modo, en diferentes lugares todavía es posible encontrar restos de utensilios de barro y vasijas que conservan inscripciones asociadas a determinados pueblos indígenas. Estos vestigios no son únicamente objetos arqueológicos; para nosotros constituyen testimonios vivos que fortalecen la memoria sobre la ocupación ancestral del territorio.

La selva también guarda las huellas de acontecimientos más recientes. Cuando camino por antiguos senderos y encuentro árboles de siringa (*Hevea brasiliensis*) marcados por los cortes realizados para extraer el caucho, inmediatamente recuerdo uno de los episodios más dolorosos de nuestra historia. Las cicatrices que permanecen en sus troncos son la memoria material de la explotación cauchera desarrollada por la Casa Arana. Cada vez que alguien observa esas marcas suele decir: "*Eso fue en tiempos del Perú*", expresión con la que nuestros mayores recuerdan la época del caucho y el sufrimiento vivido por nuestras comunidades.

Comprendí entonces que la memoria territorial no consiste únicamente en recordar los lugares donde se encuentran los límites ancestrales. También significa conservar los acuerdos que nuestros mayores establecieron con los jefes de los clanes vecinos para garantizar la convivencia y el respeto mutuo. Esos acuerdos continúan orientando la manera como entendemos el territorio y las relaciones entre quienes lo habitamos.

La transmisión de estos conocimientos constituye una responsabilidad de los padres, los abuelos y las autoridades tradicionales. Desde niños aprendemos recorriendo el territorio junto a ellos.

Mientras caminamos por los senderos, navegamos por los ríos o visitamos antiguos rastrojos, ellos nos muestran los lugares y nos explican su significado. Posteriormente, esos mismos conocimientos se profundizan en los círculos de la palabra y en el mambeadero, donde los relatos, los consejos y las historias permiten comprender el sentido de cada recorrido y de cada delimitación territorial.

Cuando regresé a La Chorrera para desarrollar esta investigación experimenté una mezcla de entusiasmo e incertidumbre. Sabía que hablar sobre las delimitaciones territoriales no era un asunto sencillo. En nuestras comunidades este tema sigue siendo delicado, pues puede despertar antiguas diferencias entre familias, clanes y pueblos indígenas, especialmente después de los procesos de reorganización territorial ocurridos tras el genocidio de la Casa Arana y la posterior creación de los cabildos indígenas.

Antes de iniciar las entrevistas conversé con mi madre sobre el propósito de la investigación. Ella me respondió con la serenidad propia de nuestros mayores:

- *Es necesario que te prepares. Ahí está el mambe; en el fondo del recipiente del ambil todavía queda un poco. Busca la sal de monte y prepara tu ambil. Hablar con la gente sobre los límites del territorio no es fácil.*

Seguí cuidadosamente sus recomendaciones. Comprendí que no bastaba con presentarme como estudiante universitario. Debía acercarme desde nuestras propias formas de relacionarnos con el conocimiento. El mambe, el ambil y la sal de monte no eran simples objetos rituales; representaban el respeto por la palabra de los mayores y la disposición para escuchar con humildad.

Cada conversación comenzaba casi siempre de la misma manera.

- *¿Por qué quiere hablar de eso?*

Respondía que estaba realizando mi trabajo de grado en la Licenciatura en Ciencias Sociales y que mi interés consistía en comprender las delimitaciones territoriales ancestrales desde la memoria de quienes todavía conservaban ese conocimiento. Poco a poco esa explicación generaba confianza y abría el camino para que comenzaran los relatos.

Recuerdo especialmente mi conversación con el profesor Adolfo. Antes de iniciar el diálogo dirigió unas palabras para alejar los espíritus del caos, pues según nuestra tradición hablar sobre los límites territoriales puede despertar conflictos si no se hace con el debido respeto. Solo después comenzó

a narrar los conocimientos que había aprendido de sus padres y abuelos. Al finalizar volvió a dirigirse a los espíritus para explicar que el propósito de mi investigación era sincero y que buscaba fortalecer la memoria de nuestro pueblo. Ese momento me hizo comprender que investigar también implica asumir responsabilidades espirituales y culturales frente a los conocimientos que otros deciden compartir.

Otra experiencia significativa ocurrió cuando encontré casualmente a un anciano que prefirió mantener en reserva su identidad. Apenas iniciamos la conversación me dijo:

- *No podemos hablar de las delimitaciones territoriales en cualquier parte. Eso no es un juego. ¿Dónde está su mambe? ¿Dónde está su ambil? Quien quiere hablar de los límites debe traer sus cosas.*

Lo invité entonces a mi casa para conversar con tranquilidad mientras mambeábamos. Solo en ese espacio comenzó a reconstruir los relatos sobre las quebradas, los rastrojos, los caminos ancestrales y los acuerdos que delimitan el territorio de cada clan. Comprendí que el conocimiento no se transmite en cualquier lugar ni bajo cualquier condición; necesita un espacio de confianza, reciprocidad y respeto.

Estas experiencias me permitieron comprender que nuestras memorias vivas no pueden separarse de las prácticas culturales mediante las cuales son transmitidas. La palabra necesita un contexto, un tiempo y unas condiciones que garanticen el respeto por quienes la comparten. Solo así los mayores entregan un conocimiento que durante generaciones ha permitido preservar la memoria territorial de nuestros pueblos.

Las memorias vivas hacen referencia precisamente a ese conjunto de recuerdos, experiencias y conocimientos que permanecen activos en la conciencia colectiva y que se transmiten mediante la oralidad, los relatos, los testimonios y las prácticas culturales. No son recuerdos estáticos; por el contrario, se reconstruyen permanentemente desde el presente y orientan las decisiones que las comunidades toman sobre su futuro.

En este sentido, las reflexiones de Maurice Halbwachs permiten comprender que la memoria nunca es exclusivamente individual. Como afirma el autor, "es en la sociedad donde las personas normalmente adquieren sus recuerdos. Es también en la sociedad donde los recuerdan, reconocen y localizan sus recuerdos. Es a partir de los marcos de la memoria social que nuestros recuerdos individuales se constituyen" (Halbwachs, 1925). Esta perspectiva coincide profundamente con

nuestra experiencia comunitaria, pues ninguno de nosotros aprende solo las delimitaciones del territorio; las aprendemos junto a nuestros padres, nuestros abuelos y nuestros mayores, en los recorridos, en los trabajos comunitarios y en los espacios de conversación.

El propio Halbwachs profundiza esta idea cuando afirma que "cuando evoco un recuerdo, no estoy solo. Un grupo se acuerda conmigo. Todos mis recuerdos están en el fondo colectivo, y se me recuerdan porque soy parte de un grupo" (Halbwachs, 2004). Esta afirmación expresa con claridad la manera como entiendo la memoria de mi pueblo. Cuando un mayor recuerda una quebrada, un sendero o un antiguo lugar de cacería, no está evocando únicamente una experiencia personal; está actualizando la memoria colectiva de toda una comunidad.

Desde esta perspectiva, reconozco que la memoria viva de nuestros mayores constituye la fuente principal de esta investigación. Gracias a ella fue posible reconstruir las delimitaciones territoriales ancestrales, comprender las formas tradicionales de organización del territorio y reconocer los acuerdos que históricamente hicieron posible la convivencia entre los distintos clanes y pueblos indígenas.

A continuación, presento algunos de esos testimonios, que constituyen uno de los aportes más importantes de esta investigación.

Blas Hernández Candre, mayor del pueblo Okaina y habitante de la comunidad indígena Cordillera, relata:

Nuestros ancestros realizaban chagras donde sembraban umarí, maraca, uvas, almendras y muchas otras especies. Después de cosechar la yuca y los demás cultivos de corta duración, esa chagra se convertía en rastrojera. Esa rastrojera era la huella que dejaba el clan como evidencia de que allí había trabajado la tierra. Por eso todo el espacio que rodeaba ese lugar le pertenecía al clan, hasta llegar al siguiente punto de referencia, que podía ser una quebrada, un cananguchal, un salado, una loma o el lugar donde comenzaba el territorio de otra familia perteneciente a un clan diferente. Así se hacían nuestras delimitaciones tradicionales. No estaba prohibido que personas de otros clanes ingresaran al territorio para realizar algunas actividades, pero siempre debían pedir permiso llevando ambil, mambe y sal de monte, porque ese era el acuerdo entre nuestros mayores."

Este relato sintetiza una de las principales conclusiones de esta investigación: nuestras delimitaciones territoriales nunca estuvieron definidas únicamente por accidentes geográficos, sino

por relaciones de respeto, reciprocidad, memoria y reconocimiento mutuo construidas históricamente entre los diferentes clanes que habitan nuestro territorio.

Ilustración 4. jitoma adofik+ (Cordillera del Sol)



Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025.

2.3.Conflictos y tensiones en las delimitaciones territoriales

Otro hallazgo de esta investigación fue comprender que los conflictos territoriales que hoy viven nuestras comunidades no surgieron únicamente por disputas entre familias o clanes. En gran medida, estos conflictos son consecuencia de la superposición de dos formas distintas de comprender y organizar el territorio. Por un lado, permanece vigente el ordenamiento ancestral, construido durante generaciones a partir de la memoria viva, los acuerdos entre clanes, los recorridos cotidianos, los sitios sagrados y el respeto por el espacio de los otros. Por otro lado, se

encuentra el ordenamiento jurídico impulsado por el Estado colombiano mediante figuras como los cabildos indígenas y los resguardos, que introdujeron nuevas delimitaciones político-administrativas sin conocer plenamente la organización territorial propia de nuestros pueblos.

Esta tensión apareció de manera reiterada en los relatos de los mayores. Durante las entrevistas comprendí que, para ellos, el problema no consiste únicamente en dónde termina un territorio y comienza otro, sino en el hecho de que los nuevos límites jurídicos desconocieron acuerdos ancestrales construidos durante siglos. De esta manera, muchas familias quedaron ubicadas administrativamente en espacios diferentes a aquellos que históricamente habían ocupado sus antepasados.

En una de las conversaciones más significativas de esta investigación, mi hermano Blas Hernández Candre, mayor del pueblo Okaina, explicó cómo se realizaron las delimitaciones de los cabildos:

Los límites de los cabildos se construyeron con el afán de tener un territorio organizado según la Ley 89. Para eso se reunieron con los clanes vecinos y trazaron los límites. Algunos clanes que no estaban en su territorio ancestral ocuparon esos lugares, mientras que otros ampliaron sus límites más allá de los de su propio clan, ocupando territorios pertenecientes a otros. Allí empezaron los problemas entre clanes y cabildos. En nuestro caso, los límites ancestrales del clan Kon+ se ajustaron a los del cabildo de Cordillera, aceptando algunas reducciones para evitar conflictos con nuestros vecinos. (20/07/2025)

Sus palabras me permitieron comprender que la conformación de los cabildos respondió principalmente a una necesidad administrativa del Estado y no a una reconstrucción de las delimitaciones ancestrales. Los acuerdos se hicieron buscando dar cumplimiento a una figura jurídica, pero no siempre respetaron las memorias territoriales conservadas por los mayores.

Esta situación explica por qué actualmente muchos conflictos territoriales no tienen su origen en desacuerdos recientes, sino en la coexistencia de dos mapas diferentes: el mapa jurídico del Estado y el mapa de la memoria construido por nuestros antepasados. Mientras el primero establece límites mediante documentos y coordenadas, el segundo continúa orientando nuestra vida cotidiana mediante quebradas, salados, rastros, caminos, árboles antiguos y lugares ceremoniales.

Esta misma idea fue profundizada por Argemiro Candre, cacique de la comunidad indígena de Cordillera, quien explicó que los acuerdos territoriales nunca estuvieron sustentados únicamente en referencias espaciales, sino en compromisos éticos entre los clanes:

Los acuerdos que hicieron nuestros antepasados sobre el territorio dicen que desde cierta quebrada le pertenece a usted; desde este rastrojo le pertenece; desde tal loma, desde tal árbol hasta tal salado le corresponde. Desde entonces hasta hoy seguimos sosteniendo esos acuerdos. Por eso luchamos y defendemos nuestros límites territoriales. No hay otra palabra ni otro acuerdo. La tierra es el lugar donde sembramos la coca, el tabaco, la yuca y el maní; donde cuidamos la tierra, a nuestros hijos y a la familia. Ninguna especie silvestre está prohibida; simplemente debemos aprovecharla con responsabilidad.
(24/07/2025)

Mientras escuchaba estas palabras comprendí que las delimitaciones territoriales nunca fueron concebidas como barreras para excluir a otros pueblos. Por el contrario, los límites representaban acuerdos de convivencia y de respeto mutuo. Cada clan conocía el espacio donde podía desarrollar sus actividades y reconocía igualmente el territorio de los demás.

2.4. *Bie rafue ak+dai yoga* [Los procesos de transmisión de la memoria y el papel que desempeñan los mayores.]

El cacique Argemiro continuó explicándome cómo estos acuerdos territoriales eran transmitidos de generación en generación:

Para enseñar estos acuerdos a nuestros hijos, antes los jefes de clan hacían los relatos y señalaban desde dónde hasta dónde llegaba nuestro territorio y dónde comenzaba el de otro grupo familiar. Así los niños aprendían las delimitaciones. Hoy ya no existen muchos de esos jefes de clan y esa responsabilidad pasó a los padres y a los mayores. Nada ha cambiado; seguimos enseñando mediante los mismos relatos. Eso es el Yetárafue: una persona bien educada habla con cuidado, respeta, conoce y actúa con responsabilidad para vivir en armonía con nuestro entorno.

Este testimonio me permitió reconocer que el Yetárafue no constituye únicamente una práctica educativa, sino también una forma de preservar el ordenamiento territorial ancestral. A través de él no solo se transmiten normas de convivencia, sino también los acuerdos que garantizan el respeto por el territorio y por las relaciones entre los distintos clanes.

Una de las conversaciones que más marcó esta investigación fue la que sostuve con mi madre, Benilda Guzmán. En realidad, no se trató de una entrevista formal, sino de una serie de diálogos que surgieron durante los días que compartimos en la comunidad. Conversábamos mientras caminábamos hacia la chagra, mientras pelábamos yuca bajo la sombra de unas hojas de milpesillo o durante las noches, en el espacio del círculo de la palabra donde mi padre (Q. E. P. D.) acostumbraba sentarse a reflexionar.

Cuando le conté que estaba investigando sobre las delimitaciones territoriales, me preguntó con cierta sorpresa:

- *¿Por qué usted quiere saber eso?*

Le respondí que realmente yo ya conocía esas enseñanzas porque había crecido con ellas, pero que mi propósito era mostrarlas al *Riama*, al hombre blanco, para que comprendiera que nosotros también tenemos formas propias de organizar nuestro territorio.

Entonces ella volvió a preguntarme:

- *¿Ellos no saben? Si fueron ellos quienes vinieron a hablar de eso.*

Después de un largo silencio le expliqué que muchas personas desconocían completamente nuestra manera de comprender el territorio y que, para muchos, la selva aparecía como un espacio vacío, disponible para ser ocupado o explotado. Le conté que deseaba compartir estos conocimientos con los estudiantes del colegio donde desarrollaría mi práctica pedagógica y, al mismo tiempo, incorporarlos a esta investigación.

Ella respondió:

"Ah, meita ñue ite..." ("Entonces está bien"). Luego añadió: "Hablar de la tierra y de las delimitaciones territoriales siempre trae problemas y víctimas."

Ilustración 5. Benilda Guzmán.



Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025.

Después recordó el asesinato de un líder Okaina de la comunidad de Remolino ocurrido durante un conflicto con habitantes de la comunidad de Milán por disputas relacionadas con los límites territoriales. Finalmente me dijo unas palabras que se convirtieron en uno de los pilares de esta investigación:

"Todo por donde nosotros caminamos y caminaron nuestros antepasados es nuestro territorio. Así lo contaba mi padre y así se los conté a ustedes cuando eran niños. Por donde íbamos a echar barbasco, por donde están nuestras chagras y nuestros rastrojos, por donde hacíamos cacería, toda esa ribera y esa montaña nos pertenecen. Cuando usted sube a la Montaña del Sol y mira hacia el otro lado, todo lo que alcanza a ver es nuestra tierra. Más allá empiezan los territorios de otros clanes y de otras etnias. Así está organizado nuestro territorio. Así debes contarles a los blancos." (26/07/2015)

Mientras la escuchaba comprendí que mi investigación no consistía únicamente en reconstruir delimitaciones territoriales. También significaba traducir una manera distinta de comprender el mundo, una forma de organización que difícilmente aparece en los documentos oficiales, pero que continúa viva en la memoria de nuestros mayores.

Los testimonios analizados muestran que las tensiones territoriales actuales no pueden interpretarse únicamente desde la legislación o la administración pública. Detrás de cada conflicto existen memorias, acuerdos ancestrales y formas propias de comprender el territorio que continúan orientando la vida de nuestras comunidades. Por ello, considero que recuperar estas voces constituye una forma de fortalecer la memoria colectiva y de aportar elementos para que los procesos de ordenamiento territorial dialoguen con los conocimientos ancestrales, en lugar de reemplazarlos o invisibilizarlos.

Desde esta perspectiva, las memorias vivas dejan de ser únicamente un recurso metodológico y se convierten en una fuente legítima de conocimiento histórico, territorial y pedagógico. Escuchar a nuestros mayores me permitió comprender que el territorio no se hereda solamente por medio de documentos o títulos jurídicos; se hereda, sobre todo, mediante la palabra, los recorridos compartidos y los acuerdos construidos entre generaciones. Solo reconociendo esa memoria será posible avanzar hacia formas de organización territorial que respeten la diversidad cultural y fortalezcan la autonomía de nuestros pueblos.

2.5. Volver a caminar el territorio: reflexiones del trabajo de campo y aportes al proyecto.

El trabajo de campo realizado durante mi regreso a La Chorrera, entre el 10 y el 20 de julio de 2025, significó mucho más que la aplicación de entrevistas o la recolección de información para esta investigación. Representó un retorno a mi propio territorio después de permanecer cerca de tres años y medio viviendo en Bogotá, un tiempo en el que mi formación como estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales me permitió mirar mi propia historia con nuevas preguntas y herramientas para comprenderla.

Regresar a mi comunidad fue también regresar a una forma distinta de entender el mundo. Durante estos años aprendí categorías como territorio, memoria social, formación política y pedagogía intercultural; sin embargo, fue al volver a caminar los senderos de mi infancia cuando comprendí que muchos de esos conceptos ya estaban presentes en los saberes de mis mayores, aunque expresados desde otras palabras, otros silencios y otras formas de enseñar. La investigación me permitió reconocer que las memorias vivas de mi pueblo no solo constituyen una fuente de información, sino una manera de producir conocimiento sobre nuestro territorio.

Este regreso también implicó un ejercicio de autoobservación. Después de haberme acostumbrado al ritmo de la ciudad, a sus calles, sus edificios y sus formas de organizar el espacio, caminar nuevamente por las riberas del río Igara-Paraná, recorrer los caminos hacia la chagra, visitar las quebradas y sentarme otra vez en el mambadero me hizo comprender que el territorio no había cambiado únicamente por las transformaciones jurídicas y políticas que analiza esta investigación; también había cambiado mi manera de observarlo. Ahora podía reconocer con mayor claridad las tensiones existentes entre las delimitaciones ancestrales que aprendí desde niño y las delimitaciones político-administrativas que conocí durante mi formación universitaria.

Durante el trabajo de campo confirmé que hablar sobre los límites territoriales continúa siendo un asunto profundamente sensible para nuestras comunidades. Antes de iniciar las entrevistas sentía incertidumbre, pues sabía que no estaba preguntando únicamente por accidentes geográficos o referencias espaciales, sino por acuerdos históricos, memorias familiares y conflictos que todavía permanecen abiertos. Esa preocupación se hizo evidente desde las primeras conversaciones con los mayores, quienes antes de responder me preguntaban por qué quería hablar de esos temas y cuál era el propósito de la investigación. Comprendí entonces que investigar el territorio también implicaba asumir una responsabilidad ética frente a la palabra de quienes conservan estas memorias.

Las entrevistas no fueron conversaciones aisladas. Todas ocurrieron dentro de nuestras formas tradicionales de encuentro. Compartimos mambé, ambil, sal de monte y la palabra; caminamos el territorio; recorrimos antiguos lugares de cacería y pesca; señalamos quebradas, rastros, salados y caminos que todavía conservan el recuerdo de los acuerdos entre clanes. Comprendí que, en nuestra cultura, el conocimiento no se transmite únicamente mediante preguntas y respuestas, sino a través del tiempo compartido, del caminar juntos y del diálogo respetuoso que permite que la palabra vaya encontrando su lugar.

Uno de los aportes más importantes de este trabajo fue constatar que las delimitaciones territoriales ancestrales continúan vivas en la memoria de nuestros mayores, aunque muchas veces no aparezcan representadas en mapas oficiales. Las referencias territoriales siguen estando asociadas a los lugares donde caminaron nuestros antepasados, a las quebradas donde se pescaba, a los rastros antiguos, a los sitios ceremoniales y a los acuerdos contruídos históricamente entre clanes vecinos. Estas formas de organización sobreviven gracias a la oralidad y al Yetárafue, que continúa siendo

el principal medio para transmitir a las nuevas generaciones el respeto por el territorio y por quienes lo habitan.

Al mismo tiempo, el trabajo de campo permitió comprender con mayor profundidad el origen de muchos conflictos actuales. Los relatos coincidieron en señalar que buena parte de las tensiones surgieron cuando las delimitaciones jurídicas de los cabildos comenzaron a superponerse sobre las delimitaciones ancestrales. Esta situación produjo desacuerdos entre comunidades, clanes y familias, pues en numerosos casos los nuevos límites administrativos no coincidían con los territorios tradicionalmente reconocidos por los mayores. Lo que para el Estado representaba una reorganización administrativa, para nuestras comunidades significó la transformación de acuerdos históricos construidos durante generaciones.

Sin embargo, este trabajo también me permitió reconocer que nuestras comunidades no permanecen inmóviles frente a estas transformaciones. Encontré importantes esfuerzos por recuperar las memorias territoriales mediante la educación propia, el trabajo de los mayores, la enseñanza en las familias y las experiencias desarrolladas en las escuelas indígenas. Las conversaciones con el profesor Adolfo Pablo Jacobombaire evidenciaron que la geohistoria y las ciencias sociales pueden convertirse en escenarios para fortalecer la memoria territorial, articulando los contenidos escolares con los acontecimientos propios de nuestras comunidades.

Precisamente allí encontré uno de los principales aportes de esta investigación para la propuesta pedagógica. Comprendí que enseñar el territorio no consiste únicamente en aprender mapas o divisiones político-administrativas. Enseñar el territorio significa recuperar las historias que viven en los caminos, comprender por qué una quebrada tiene determinado nombre, reconocer los acuerdos que hicieron posible la convivencia entre los clanes y entender que cada lugar guarda una memoria que explica quiénes somos como pueblo.

Este aprendizaje adquirió un nuevo sentido cuando lo relacioné con la experiencia desarrollada posteriormente en el Liceo Nuevo Chile, en Bogotá. Al comparar las preguntas que surgían entre los estudiantes sobre los límites de sus barrios y localidades con las preguntas que durante años me acompañaron sobre mi propio territorio, comprendí que la memoria territorial constituye un problema educativo que trasciende los contextos indígenas. Tanto en la Amazonia como en la ciudad, el territorio deja de ser únicamente un espacio geográfico para convertirse en un escenario donde se construyen identidades, pertenencias y formas de comprender el mundo.

Las conversaciones con mi madre fueron especialmente significativas porque me recordaron que esta investigación también constituye una responsabilidad con quienes me enseñaron a conocer el territorio desde niño. Cuando ella me dijo que debía contarles a los "blancos" que nuestra selva no está vacía, sino llena de vida, de historias y de acuerdos contruidos por nuestros antepasados, comprendí que este trabajo de grado no solo buscaba responder una pregunta académica, sino también contribuir a que otras personas reconozcan la existencia de formas diferentes de comprender y habitar el territorio.

Al finalizar este trabajo de campo entendí que las memorias vivas constituyen el principal soporte para comprender las delimitaciones territoriales ancestrales. Sin ellas sería imposible reconstruir los recorridos, los acuerdos y las formas de organización que durante siglos permitieron la convivencia entre los diferentes pueblos amazónicos. Pero también reflexioné cómo estas memorias solo permanecerán vivas si continúan siendo enseñadas y apropiadas por las nuevas generaciones. Como licenciado en formación, esta experiencia transformó profundamente mi comprensión de la investigación social. Entendí que investigar no consiste únicamente en aplicar métodos científicos, sino también en construir relaciones de confianza, reconocer otras formas de producir conocimiento y valorar la oralidad, la memoria y la experiencia como fuentes legítimas de saber. Descubrí que el territorio puede leerse como un gran texto pedagógico, donde cada quebrada, cada camino, cada rastrojo y cada lugar ceremonial guarda enseñanzas que difícilmente podrían encontrarse en los libros escolares.

Este trabajo de campo reafirmó el propósito central de esta investigación. Comprendí que recuperar las memorias vivas sobre las delimitaciones territoriales no significa únicamente reconstruir el pasado de mi pueblo. Significa también generar nuevas posibilidades para enseñar las ciencias sociales desde un diálogo de saberes que permita reconocer la diversidad de formas de comprender el territorio colombiano. Volver a caminar mi territorio después de varios años de formación universitaria me permitió integrar dos mundos que durante mucho tiempo parecían separados: el conocimiento académico aprendido en la universidad y los saberes ancestrales transmitidos por mis mayores. Precisamente de ese encuentro nace la propuesta pedagógica que desarrollo en este trabajo, una propuesta que busca tender puentes entre la memoria viva de los pueblos indígenas amazónicos y la enseñanza de las ciencias sociales en contextos escolares urbanos, reconociendo que el diálogo entre diferentes formas de conocimiento constituye una condición indispensable

para construir una educación verdaderamente intercultural, crítica y comprometida con la diversidad cultural del país.

Por ello, considero que este capítulo no solo aporta elementos para comprender la problemática de las delimitaciones territoriales, sino que fundamenta la apuesta pedagógica de esta investigación. Recuperar las memorias vivas, caminar nuevamente el territorio, dialogar con los mayores y reconocer el valor educativo del Yetárafue me permitió comprender que la educación intercultural no consiste en incorporar contenidos indígenas al currículo, sino en reconocer que nuestras formas de producir conocimiento también tienen la capacidad de dialogar con la escuela y de enriquecer la enseñanza de las ciencias sociales. En ese sentido, volver a caminar mi territorio fue también volver a encontrarme conmigo mismo y comprender que la memoria, cuando se comparte y se enseña, se convierte en una forma de defender la vida, el territorio y el futuro de nuestros pueblos.

3. Prácticas pedagógicas y experiencias en la enseñanza de las ciencias sociales: un diálogo entre el yetárafue y los saberes escolares

Este capítulo presenta la sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada en el Liceo Nuevo Chile, escenario en el que busqué poner en diálogo los conocimientos construidos durante la investigación sobre las delimitaciones territoriales de las comunidades indígenas amazónicas con los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica. Más que describir una secuencia de actividades realizadas en el aula, mi propósito es reflexionar sobre la manera en que una propuesta pedagógica, construida desde las memorias vivas, el territorio y el diálogo intercultural, puede enriquecer la formación escolar y contribuir a que los estudiantes comprendan la diversidad de formas de habitar, nombrar y organizar el espacio.

La sistematización que presento parte de una convicción que fue consolidándose durante todo el proceso investigativo: la enseñanza de las ciencias sociales adquiere mayor sentido cuando dialoga con las realidades culturales de los sujetos y reconoce que existen múltiples formas de producir conocimiento sobre el territorio. Desde esta perspectiva, la experiencia desarrollada en el Liceo Nuevo Chile no pretendió trasladar de manera mecánica los saberes de mi comunidad al contexto urbano, sino propiciar un encuentro entre diferentes maneras de comprender el territorio, la memoria y la organización social, favoreciendo procesos de aprendizaje significativo y de reconocimiento de la diversidad cultural.

Con este propósito, organizo la reflexión alrededor de cuatro ejes analíticos que permiten comprender el alcance de la propuesta pedagógica. En primer lugar, analizo el proceso de incorporación de la propuesta dentro del Proyecto Educativo Institucional del Liceo Nuevo Chile, mostrando cómo dialogó con el modelo pedagógico constructivista y con la apuesta institucional por el aprendizaje significativo y la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. Este primer eje permite comprender que la propuesta no surgió como una actividad aislada, sino que encontró puntos de encuentro con los principios formativos del colegio, fortaleciendo la reflexión sobre el territorio, la identidad y la convivencia.

En segundo lugar, reflexiono sobre el encuentro entre los saberes escolares y los saberes propios de las comunidades indígenas alrededor del territorio. A partir de las actividades desarrolladas con

los estudiantes, analizo cómo fue posible problematizar las nociones convencionales de límite, espacio geográfico y organización territorial, incorporando las memorias vivas, la oralidad y las formas ancestrales de comprender el territorio. Este diálogo permitió reconocer que la geografía escolar puede enriquecerse cuando incorpora otras epistemologías y otras formas de construir conocimiento, favoreciendo una educación intercultural que reconoce la pluralidad de experiencias y de territorialidades presentes en Colombia.

El tercer eje desarrolla la relación entre el Yetárafue y la enseñanza de las ciencias sociales. Desde mi experiencia como integrante del pueblo Okaina, comprendí que el Yetárafue no constituye únicamente una práctica cultural propia de los pueblos amazónicos, sino una verdadera pedagogía sustentada en la palabra, la escucha, el consejo, la reflexión colectiva y la formación ética de las personas. En este sentido, analizo cómo algunos de sus principios dialogan con las metodologías participativas implementadas en el aula, particularmente con el círculo de la palabra, la construcción colectiva del conocimiento y las estrategias de aprendizaje significativo, mostrando que las pedagogías indígenas pueden aportar nuevas perspectivas para la enseñanza de las ciencias sociales sin perder su sentido cultural.

El cuarto eje reflexiona sobre la formación del maestro de ciencias sociales en la educación primaria. La experiencia desarrollada me permitió comprender que enseñar ciencias sociales implica mucho más que transmitir contenidos disciplinares; supone formar docentes capaces de leer críticamente los contextos, reconocer la diversidad cultural, dialogar con distintos saberes y construir propuestas pedagógicas situadas en las realidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, sostengo que la formación inicial del profesorado debe abrir mayores espacios para la interculturalidad, la investigación educativa y el reconocimiento de los conocimientos producidos por las comunidades, de manera que la escuela contribuya a formar ciudadanos comprometidos con la justicia social, la diversidad cultural y el cuidado de los territorios.

En conjunto, estos cuatro ejes constituyen la estructura de la sistematización presentada en este capítulo y permiten comprender que la propuesta pedagógica desarrollada trasciende una experiencia de aula. Representa, ante todo, una apuesta por construir puentes entre la escuela y las memorias de los pueblos indígenas, entre los saberes académicos y los saberes ancestrales, y entre la formación de maestros y los desafíos que plantea una educación intercultural en un país caracterizado por su diversidad territorial, histórica y cultural.

3.1.El Liceo Nuevo Chile: un escenario para el diálogo entre las memorias territoriales y la enseñanza de las ciencias sociales

El primer eje de esta sistematización se centra en comprender el contexto institucional y educativo donde desarrollé la propuesta pedagógica. Antes de implementar cualquier actividad, consideré necesario conocer el colegio, comprender su proyecto educativo, identificar sus apuestas formativas y reconocer las condiciones pedagógicas que hicieron posible el desarrollo de esta experiencia. Más que realizar una descripción de la institución, mi interés fue analizar cómo este escenario educativo dialogaba con las preocupaciones que orientaron mi investigación sobre las memorias vivas, las delimitaciones territoriales y la enseñanza de las ciencias sociales.

Llegué al Liceo Nuevo Chile durante el segundo semestre de 2024 con muchas expectativas, pero también con numerosas preguntas: ¿cómo se enseñaban las ciencias sociales en este colegio?, ¿qué lugar ocupaban las memorias, los saberes ancestrales y la diversidad cultural dentro del currículo?, ¿existían posibilidades reales para dialogar entre los conocimientos de mi pueblo y los saberes escolares? Estas preguntas orientaron mi proceso de caracterización institucional y me llevaron a asumir una actitud de observación, escucha y participación antes de intervenir pedagógicamente.

Esta caracterización no se limitó a recopilar información institucional. La concebí como un ejercicio etnográfico de aproximación al contexto escolar, en el que procuré comprender las dinámicas cotidianas del colegio, las relaciones entre docentes y estudiantes, los proyectos institucionales y las formas como circulaban los saberes dentro de la comunidad educativa. Poco a poco comprendí que, antes de enseñar, debía aprender a leer el territorio escolar, de la misma manera como en mi comunidad aprendí desde niño a leer el territorio amazónico a partir de los ríos, las quebradas, las chagras y la palabra de los mayores.

Para ello desarrollé cuatro estrategias complementarias que me permitieron comprender la institución desde diferentes perspectivas. La primera fue un acercamiento al proyecto educativo institucional; la segunda la observación de las actividades cotidianas del colegio; la tercera, el diálogo permanente con docentes, directivos y coordinadores; y la cuarta, la participación en diversas actividades institucionales, especialmente aquellas relacionadas con los proyectos

pedagógicos transversales y el Proyecto de Recuperación Ancestral. Estas estrategias me permitieron identificar no solamente la organización académica del colegio, sino también las posibilidades que existían para construir un verdadero diálogo intercultural desde la enseñanza de las ciencias sociales.

- Mi primera visita al Liceo.

Bogotá fue el primer territorio que tuve que aprender a conocer. Llegué a una ciudad con más de siete millones de habitantes, organizada en veinte localidades y cientos de barrios, donde la movilidad, las distancias y el ritmo cotidiano eran completamente diferentes a los de mi comunidad en la Amazonía. Después de adaptarme poco a poco a la ciudad, el siguiente reto fue encontrar el lugar donde desarrollaría la propuesta pedagógica. Ese lugar fue el Liceo Nuevo Chile, ubicado en la localidad de Puente Aranda, barrio Milenta.

Recuerdo claramente mi primera visita al colegio. Llegar hasta allí fue toda una experiencia. No conocía la ciudad lo suficiente y tomé un bus que no me llevaba al lugar indicado. Tuve que bajarme, preguntar nuevamente, tomar otro transporte y finalmente caminar varias cuadras hasta encontrar el colegio. Cuando llegué observé un edificio de cinco pisos con un gran pendón en su fachada donde se leía "Liceo Nuevo Chile". Mientras esperaba autorización para ingresar, pensé en cómo sería aquel espacio donde desarrollaría una parte tan importante de mi trabajo de grado.

Al ingresar experimenté una sensación muy diferente a la que había vivido durante toda mi formación escolar en la Amazonía. Los espacios eran reducidos, cada rincón del edificio estaba cuidadosamente aprovechado y todas las dependencias cumplían una función específica. Las aulas, la biblioteca, la sala de informática y los demás espacios compartían dimensiones similares. Para mí, que crecí en un territorio donde la escuela se prolonga hacia la selva, los caminos, los ríos y los espacios abiertos, esta organización espacial representaba una experiencia completamente distinta.

No pude evitar comparar ese escenario con el Colegio Indígena Casa del Conocimiento, en La Chorrera, donde cursé mis estudios de bachillerato. Allí los amplios espacios verdes hacen parte de la experiencia educativa; durante los descansos caminábamos por senderos, corríamos, jugábamos o simplemente permanecíamos conversando bajo la sombra de los árboles. En el Liceo Nuevo Chile descubrí otra manera de habitar la escuela. Aunque el edificio era pequeño, percibí

que cada espacio estaba pensado para favorecer la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo de múltiples proyectos pedagógicos.

Una de las primeras sorpresas que encontré ocurrió antes de ingresar al salón de clases. Al recorrer los pasillos observé que las puertas de las aulas llevaban los nombres de diferentes pueblos indígenas de Colombia: Embera, Kogui, Nasa, Muisca, entre otros. Sin embargo, hubo un nombre que inmediatamente llamó mi atención: Huitoto. Detenerme frente a esa puerta produjo en mí una emoción difícil de describir. Sentí que, de alguna manera, una parte de mi territorio ya estaba presente en aquel colegio urbano antes incluso de comenzar la propuesta pedagógica. En ese momento me pregunté cuál sería el significado de esa decisión institucional y qué lugar ocupaban los pueblos indígenas dentro del proyecto educativo del colegio.

Estas inquietudes comenzaron a resolverse durante la conversación que sostuvimos con la directora de la institución. Ella nos compartió la historia del colegio, fundado el 23 de octubre de 1985 e inscrito oficialmente ante la Secretaría de Educación el 17 de febrero de 1987 como una institución privada de carácter mixto y jornada única, que ofrece educación desde preescolar hasta la educación media. También nos relató las múltiples dificultades que enfrentaron para consolidar la infraestructura física, fortalecer el proyecto pedagógico y construir una propuesta educativa alternativa comprometida con la formación integral de niños y jóvenes.

Comprender esta trayectoria institucional me permitió reconocer que el Liceo Nuevo Chile había construido una identidad pedagógica profundamente coherente con los propósitos de mi investigación. Su interés por la educación intercultural, la recuperación ancestral, la formación ambiental y el desarrollo de proyectos de investigación constituía un escenario privilegiado para poner en diálogo las memorias territoriales de las comunidades indígenas amazónicas con los procesos de enseñanza de las ciencias sociales.

- El Proyecto Educativo Institucional como punto de encuentro con la propuesta pedagógica.

Desde el comienzo comprendí que una propuesta pedagógica solo adquiere sentido cuando logra articularse con el contexto donde se desarrolla. En consecuencia, procuré identificar aquellos elementos del Proyecto Educativo Institucional que permitieran establecer puentes entre los saberes construidos en mi comunidad indígena y las apuestas formativas del Liceo Nuevo Chile. Esta lectura institucional fue fundamental porque me permitió reconocer que el colegio había construido una trayectoria importante alrededor de la formación humanista, la recuperación ancestral, la

educación ambiental y la investigación escolar, aspectos que posteriormente facilitarían el diálogo entre las memorias territoriales indígenas y los saberes escolares.

A medida que profundicé en la lectura del Proyecto Educativo Institucional comprendí que este documento no era únicamente una herramienta administrativa, sino la carta de navegación que orienta la vida académica, pedagógica y formativa del Liceo Nuevo Chile. En él encontré principios que dialogaban directamente con las preocupaciones de esta investigación y que hicieron posible la incorporación de la propuesta pedagógica dentro de las dinámicas institucionales.

La misión, la visión y los principios del colegio se fundamentan en referentes como José Martí, Paulo Freire y Lev Vygotsky, desde una perspectiva humanista, crítica y constructivista que busca formar sujetos autónomos, comprometidos con la transformación social y con el reconocimiento de la diversidad cultural. Esta perspectiva se expresa en una apuesta por fortalecer la identidad de niños y jóvenes mediante procesos de recuperación ancestral, educación ambiental, investigación, arte y convivencia, elementos que encontré profundamente relacionados con los propósitos de mi propuesta pedagógica.

Uno de los aspectos que más llamó mi atención fue que la institución se define como un espacio pluriétnico y multicultural, comprometido con la construcción de una sociedad respetuosa de las diferencias. Esta concepción permitió que la propuesta sobre las memorias territoriales indígenas no fuera entendida como un contenido externo al currículo, sino como una oportunidad para fortalecer la formación ciudadana y ampliar las maneras de comprender el territorio colombiano desde distintas perspectivas culturales.

Los valores institucionales —respeto, responsabilidad, solidaridad, inclusión, honestidad, compromiso, tolerancia, excelencia y justicia— también encontraron un punto de encuentro con los principios del Yetárafue, particularmente con la importancia del respeto por la palabra, el cuidado del otro, la responsabilidad colectiva y la convivencia armónica con el territorio. Esta afinidad permitió establecer un diálogo genuino entre los saberes propios de mi comunidad y las apuestas éticas del colegio.

El modelo pedagógico del Liceo Nuevo Chile se fundamenta en el constructivismo y en el aprendizaje significativo, donde los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento y el docente actúa como mediador del proceso educativo. Desde mi perspectiva, este enfoque facilitó enormemente el desarrollo de la propuesta, pues coincidía con la forma en que el

conocimiento se construye dentro de nuestras comunidades indígenas: mediante la experiencia, la participación, el diálogo, la observación y la reflexión colectiva.

Igualmente encontré una estrecha relación entre la propuesta pedagógica y los diversos proyectos transversales desarrollados por la institución, particularmente el Proyecto de Recuperación Ancestral, el Proyecto de Investigación, el Proyecto de Ecología Humana y el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE). Estos espacios ofrecieron condiciones favorables para que las reflexiones sobre territorio, memoria y delimitaciones territoriales trascendieran el aula y dialogaran con otras experiencias formativas del colegio.

En cuanto al sistema institucional de evaluación confirmó la coherencia pedagógica de la institución. Su énfasis en la evaluación formativa, la autoevaluación, la coevaluación y la construcción colectiva del aprendizaje resultó compatible con los principios metodológicos que orientaron mi propuesta. Más que evaluar la memorización de contenidos, el colegio privilegia procesos de reflexión, participación y construcción conjunta del conocimiento, aspecto que fortaleció el desarrollo de una experiencia pedagógica centrada en el diálogo intercultural y en el reconocimiento de las múltiples formas de comprender el territorio.

Desde esta perspectiva, comprendí que el Liceo Nuevo Chile no fue únicamente el lugar donde implementé la propuesta pedagógica; se convirtió en un verdadero interlocutor de la investigación, un escenario que hizo posible el encuentro entre las memorias vivas de los pueblos indígenas amazónicos y la enseñanza de las ciencias sociales en un contexto escolar urbano. Ese diálogo constituye, precisamente, uno de los principales aportes de esta experiencia investigativa.

- La observación cotidiana.

La observación cotidiana constituyó el primer acercamiento al ambiente escolar. Durante varias semanas observé cuidadosamente las rutinas institucionales, los espacios de encuentro, las relaciones entre estudiantes y profesores, las formas de participación y los escenarios de aprendizaje. Descubrí una comunidad educativa muy dinámica, donde cada espacio tenía una intención formativa y donde el trabajo colectivo ocupaba un lugar importante. Aunque el colegio dispone de una infraestructura reducida, pude evidenciar que sus limitaciones físicas eran compensadas por una fuerte apuesta pedagógica centrada en la formación humana, la investigación, el cuidado del ambiente y el reconocimiento de la diversidad cultural.

Uno de los aspectos que más llamó mi atención fue la manera como el colegio incorporaba prácticas relacionadas con la recuperación ancestral. Desde mis primeras observaciones encontré que existían espacios como el Círculo de la Palabra, las izadas de bandera con participación de los diferentes proyectos institucionales y actividades donde los estudiantes se acercaban a la diversidad étnica del país. Estas experiencias despertaron en mí una reflexión permanente: muchas de estas prácticas recuperaban elementos importantes de los pueblos indígenas, pero al mismo tiempo existían diferencias profundas entre el sentido que estas tienen dentro de nuestras comunidades y la manera como eran apropiadas en el contexto escolar. Esta constatación no significó una crítica, sino una oportunidad para establecer un diálogo pedagógico que permitiera profundizar esos significados desde la voz de quienes hacemos parte de esas culturas.

- Diálogo con los docentes y directivas.

El diálogo con los docentes, la directora y el equipo directivo. Estas conversaciones fueron fundamentales para comprender la filosofía institucional y las apuestas pedagógicas del colegio. Encontré un grupo de maestros abiertos al intercambio de experiencias, interesados en fortalecer la educación intercultural y dispuestos a escuchar otras maneras de comprender el territorio y la memoria. Lejos de encontrar resistencia, hallé disposición para construir conjuntamente una propuesta que enriqueciera los procesos formativos ya existentes.

Estas conversaciones también me permitieron comprender que el Proyecto de Recuperación Ancestral ocupaba un lugar relevante dentro del PEI y que la institución había realizado un esfuerzo sostenido por incorporar referentes culturales diversos dentro de sus prácticas educativas. Sin embargo, también identifiqué que muchos contenidos sobre los pueblos indígenas provenían de fuentes secundarias o de investigaciones documentales, situación que abría una oportunidad significativa para incorporar la experiencia de un integrante de una comunidad indígena como fuente directa de conocimiento. Más que transmitir información, podía compartir formas de comprender el territorio desde la experiencia vivida.

- Participación en actividades del Liceo.

Participar activamente en diferentes actividades institucionales. Asistí a círculos de la palabra, izadas de bandera, festivales culturales, reuniones y observaciones de clases relacionadas con el Proyecto de Recuperación Ancestral. Estas experiencias me permitieron comprender que la formación de los estudiantes no se limitaba al aula, sino que se construía en múltiples escenarios

donde el arte, la cultura, la investigación y la convivencia ocupaban un lugar central. Durante estas actividades también tuve la oportunidad de presentarme como integrante del pueblo Okaina y hablante de la lengua Huitoto, situación que despertó un enorme interés entre los estudiantes y abrió múltiples preguntas sobre la Amazonia, sus pueblos y sus formas de vida.

Uno de los momentos más significativos ocurrió cuando participé en los Círculos de la Palabra desarrollados con diferentes grados. Allí comprendí que esta práctica tenía un significado distinto al que aprendí en mi comunidad. Mientras en el colegio era utilizada principalmente como una estrategia para resolver conflictos escolares y promover la convivencia, para nosotros constituye un espacio cotidiano de reflexión, orientación, consejo y transmisión del Yetárafue. En lugar de considerar estas diferencias como una contradicción, las asumí como una oportunidad pedagógica para mostrar que un mismo concepto puede adquirir sentidos diversos según el contexto cultural en el que se desarrolla. Ese descubrimiento terminó convirtiéndose en uno de los pilares de mi propuesta pedagógica.

Las observaciones realizadas durante las clases del Proyecto de Recuperación Ancestral reforzaron aún más esta convicción. Al trabajar con los estudiantes sobre la ubicación geográfica de la Amazonia y del territorio Huitoto, identifiqué tanto su interés como sus vacíos de conocimiento. Muchos de ellos manifestaban curiosidad por nuestra cultura, pero la información disponible era escasa y, en algunos casos, imprecisa. Comprendí entonces que mi presencia en el aula no consistía únicamente en enseñar algunos contenidos sobre la Amazonia, sino en aportar una experiencia situada que permitiera acercar a los estudiantes a una comprensión más profunda de los territorios indígenas, sus memorias y sus formas de vida.

Todo este proceso de caracterización transformó profundamente mi propia manera de comprender la enseñanza de las ciencias sociales. Descubrí que el diálogo entre los saberes escolares y los saberes propios no surge únicamente del diseño de actividades didácticas; comienza mucho antes, cuando el maestro aprende a escuchar el contexto, reconoce las experiencias de los estudiantes y establece relaciones respetuosas entre diferentes formas de producir conocimiento.

Por ello considero que esta etapa de observación, diálogo y participación fue mucho más que un requisito previo a la práctica pedagógica. Constituyó el fundamento metodológico y ético de toda la investigación, pues me permitió comprender que la educación intercultural solo es posible cuando existe disposición para reconocer al otro como portador de conocimientos legítimos. Desde

esa comprensión comenzó a tomar forma la propuesta pedagógica que presento en este trabajo, una propuesta que busca poner en diálogo las memorias territoriales de los pueblos amazónicos con la enseñanza de las ciencias sociales en un contexto urbano, demostrando que ambos mundos pueden encontrarse desde el respeto, la escucha y la construcción compartida del conocimiento.

3.2. Encuentro entre los saberes escolares y los saberes propios de las comunidades indígenas alrededor del territorio

Para desarrollar este proyecto pedagógico comprendí que no era suficiente apoyarme únicamente en las metodologías propias de la investigación académica, ni tampoco bastaba con acudir exclusivamente a las formas de enseñanza de mi comunidad. Muy por el contrario, esta investigación me exigió construir un diálogo permanente entre dos maneras de producir conocimiento que históricamente han transitado por caminos separados: los saberes escolares, propios de la educación formal, y los saberes ancestrales que han orientado durante generaciones la vida de los pueblos indígenas amazónicos. En ese momento encontré la posibilidad de pensar una enseñanza de las ciencias sociales que reconociera la diversidad cultural, las memorias vivas y las distintas formas de comprender el territorio.

En consecuencia, esta investigación se fundamenta en dos perspectivas metodológicas que dialogan de manera permanente. La primera corresponde al enfoque cualitativo e interpretativo propio de las ciencias sociales; la segunda se sustenta en las pedagogías propias de mi comunidad, particularmente en el **Yetárafue**, entendido como principio de formación, orientación ética y transmisión de los conocimientos culturales. Aunque ambas metodologías tienen orígenes distintos, descubrí que comparten un mismo propósito: comprender la experiencia humana, fortalecer los procesos de aprendizaje y construir conocimientos a partir de la relación con el territorio y con quienes lo habitan.

Desde el campo de las ciencias sociales asumí un enfoque cualitativo e interpretativo, orientado a comprender los significados sociales, culturales, históricos y territoriales presentes tanto en las comunidades indígenas del área no municipalizada de La Chorrera como en el contexto escolar del Liceo Nuevo Chile, en Bogotá. Más que buscar explicaciones generales, me interesó comprender cómo las personas construyen sentido alrededor del territorio, cómo recuerdan sus lugares, cómo

narran sus experiencias y cómo esas memorias continúan orientando las prácticas sociales del presente.

En esta perspectiva, la memoria no constituye únicamente un recuerdo del pasado, sino una forma de interpretar el presente y proyectar el futuro. Por ello asumí las entrevistas, los diálogos, las conversaciones cotidianas, los relatos orales y las observaciones participantes como fuentes principales de conocimiento. Cada conversación con los mayores, cada recorrido por el territorio, cada silencio compartido y cada relato escuchado se convirtieron en una posibilidad para comprender las tensiones existentes entre memoria, territorio, educación, poder e invisibilización cultural.

Metodológicamente decidí centrar el análisis en una unidad territorial específica. No pretendí estudiar la totalidad de los pueblos indígenas amazónicos, sino comprender en profundidad una experiencia concreta que pudiera dialogar con problemáticas más amplias. Por ello tomé como unidad de análisis el Resguardo Indígena Predio Putumayo y, particularmente, el área no municipalizada de La Chorrera, con énfasis en la comunidad indígena de Cordillera, perteneciente al pueblo Okaina. Elegí este territorio porque allí nací, crecí y aprendí las primeras enseñanzas sobre las delimitaciones territoriales, pero también porque constituye un escenario donde aún permanecen vivas las memorias sobre las formas ancestrales de organizar el territorio y donde hoy se evidencian las tensiones producidas por las figuras jurídicas impuestas por el Estado colombiano.

Sin embargo, esta investigación no podía limitarse únicamente a las herramientas metodológicas de la academia. Como indígena Okaina comprendí que muchas de las respuestas que buscaba no se encontraban solamente en los documentos o en las entrevistas estructuradas, sino en las prácticas cotidianas de mi pueblo, en la palabra compartida, en el caminar el territorio, en el mambear, en la conversación con los mayores y en las enseñanzas que recibimos desde niños. Fue entonces cuando el **Yetárafue** adquirió un lugar central como fundamento metodológico y pedagógico de esta investigación.

Como señala mi padre Hipólito Candre, traducido por Juan Álvaro Echeverri en *Tabaco frío y coca dulce*:

"Toda actividad tiene sus reglas de Yetárafue. Hay Yetárafue para mambear coca, para la mujer en embarazo, para el padre de un niño recién nacido... Toda comida que uno ingiere

y toda actividad que uno realiza tiene un efecto potencial en la vida. Por eso todas las actividades y comportamientos de los jóvenes están cuidadosamente controlados..." (Echeverri, 1997, p. 97).

Esta reflexión reafirma algo que aprendí desde mi infancia: el Yetárafue no es únicamente una norma de comportamiento. Es una manera de formar a las personas para vivir en armonía consigo mismas, con los demás, con el territorio y con los seres que habitan la naturaleza. Es una pedagogía que enseña mediante el ejemplo, el consejo, la escucha y la palabra compartida.

Desde esta perspectiva comprendí que las delimitaciones territoriales tampoco pueden enseñarse únicamente mediante mapas o cartografías. Antes de conocer una línea sobre el papel, un niño aprende a reconocer una quebrada, un rastrojo, un árbol antiguo, un salado, una loma o el sitio donde trabajaron sus abuelos. Aprende escuchando los relatos de los mayores mientras recorren el territorio, participa en las conversaciones del mambadero, observa cómo se establecen los acuerdos con los clanes vecinos y comprende que el respeto por el territorio también implica respetar la palabra de quienes lo han habitado durante generaciones.

El Yetárafue también me permitió comprender que la enseñanza constituye un ejercicio profundamente ético. Escuchar sin interrumpir, permanecer atento durante toda la conversación, respetar la palabra de los mayores y compartir con responsabilidad el mambe, el ambil, la caguana o la manicuera hacen parte del proceso educativo. No se trata únicamente de aprender información sobre el territorio, sino de formar personas capaces de convivir respetuosamente con la naturaleza y con los demás.

Estas enseñanzas adquirieron un nuevo significado cuando inicié mi práctica pedagógica en Bogotá. Allí comprendí que los saberes escolares y los saberes propios no debían entenderse como conocimientos opuestos. Por el contrario, ambos podían complementarse para enriquecer la enseñanza de las ciencias sociales. Mientras la escuela aporta herramientas conceptuales, metodológicas y curriculares, los conocimientos propios ofrecen otras formas de comprender el espacio, la memoria, el tiempo y las relaciones entre sociedad y naturaleza. Precisamente en ese diálogo se encuentra el sentido de esta propuesta pedagógica.

Inicialmente concebí esta investigación para desarrollarla completamente en el territorio de La Chorrera, dialogando directamente con las comunidades indígenas y con las instituciones educativas locales. Sin embargo, las dificultades económicas, la distancia geográfica entre Bogotá

y la Amazonia y las exigencias académicas propias de la licenciatura hicieron necesario replantear parte del trabajo de campo. Aunque esta decisión fue difícil desde lo personal, también abrió una oportunidad inesperada: llevar las memorias de mi territorio a un escenario urbano y construir un puente pedagógico entre la Amazonia y la ciudad.

Fue precisamente ese desplazamiento el que terminó fortaleciendo esta investigación. Comprendí que el territorio no solamente se estudia dónde está físicamente ubicado; también puede hacerse presente mediante la memoria, la palabra y el diálogo intercultural. Así, el Liceo Nuevo Chile se convirtió en un espacio privilegiado para poner en encuentro los saberes escolares con los saberes propios de mi comunidad y demostrar que la enseñanza de las ciencias sociales puede contribuir al reconocimiento de otras formas de habitar, comprender y cuidar el territorio.

- Reflexiones sobre los diálogos de saberes escolares y ancestrales.

Uno de los aspectos más significativos de esta propuesta pedagógica fue comprender que la enseñanza de las ciencias sociales puede convertirse en un escenario de diálogo entre distintos sistemas de conocimiento. Desde el inicio tuve claro que mi propósito no era únicamente enseñar contenidos sobre la Amazonia o sobre el pueblo Huitoto, sino generar un encuentro entre los saberes escolares y los saberes que he aprendido desde niño en mi comunidad. Mi intención fue demostrar que ambos conocimientos pueden dialogar, complementarse y enriquecer la formación de los estudiantes cuando se reconocen en condiciones de igualdad y respeto.

La experiencia desarrollada en el Liceo Nuevo Chile me permitió observar que los estudiantes poseen conocimientos sobre el territorio contruidos desde su vida cotidiana, aunque muchas veces estos permanecen invisibles dentro de la escuela. Por ello, la propuesta no comenzó hablando de la Amazonia, sino invitando a los niños y niñas a reconocer su propio territorio: el barrio donde viven, la localidad, los lugares que frecuentan, las rutas que recorren diariamente y aquellos espacios que hacen parte de sus memorias. Solo después de ese reconocimiento fue posible establecer puentes con las formas como nosotros, los pueblos indígenas amazónicos, comprendemos y habitamos nuestro territorio.

La sistematización de estas sesiones me permitió comprender que la propuesta pedagógica fue mucho más que una práctica docente. Constituyó un proceso de diálogo permanente entre mis

experiencias como indígena Okaina, mi formación como futuro licenciado en Ciencias Sociales y las realidades de un colegio urbano en Bogotá. Cada sesión fortaleció la convicción de que las memorias vivas pueden convertirse en una herramienta pedagógica para enseñar geografía, historia y territorio desde perspectivas interculturales.

Igualmente, las evidencias recogidas durante las clases —fotografías, diarios de campo, producciones de los estudiantes, mapas, conversaciones y registros de observación— se transformaron en fuentes fundamentales para analizar cómo los estudiantes resignificaron sus propias nociones de territorio. Las imágenes del archivo no fueron simples ilustraciones; se convirtieron en detonantes de preguntas, comparaciones y reflexiones que permitieron establecer un diálogo entre la Amazonia y la ciudad de Bogotá.

A continuación, presento una matriz de síntesis de las sesiones de la propuesta pedagógica. La estructura no se limita a describir las actividades realizadas, sino que sistematiza los propósitos, las estrategias, los aprendizajes y las reflexiones que surgieron durante el proceso de implementación en el Liceo Nuevo Chile, permitiendo evidenciar cómo la experiencia fortaleció la relación entre la enseñanza de las ciencias sociales, las memorias vivas y los saberes territoriales de los pueblos indígenas amazónicos.

Finalmente, esta matriz evidencia que la propuesta pedagógica logró articular los cuatro ejes centrales de la investigación: el reconocimiento del contexto institucional del Liceo Nuevo Chile, el diálogo entre los saberes escolares y los saberes propios de las comunidades indígenas, la incorporación del Yetárafue como principio pedagógico y la formación de maestros de Ciencias Sociales capaces de enseñar desde una perspectiva intercultural, crítica y situada. De esta manera, la experiencia confirmó que enseñar el territorio también implica aprender a escuchar las memorias, caminar la palabra y reconocer que toda educación adquiere sentido cuando dialoga con la vida y con los contextos donde habitan las comunidades.

Sesión	Propósito	Actividades desarrolladas	Materiales e imágenes del archivo	Reflexión pedagógica y etnográfica (primera persona)
1. Reconociendo nuestros territorios	Explorar las ideas previas de los estudiantes sobre el territorio y la diversidad territorial de Colombia.	Conversatorio inicial, presentación personal, socialización de mi historia de vida, elaboración de mapas mentales sobre el concepto de territorio.	Fotografía de presentación con el grupo. Fotografías de los mapas elaborados por los estudiantes.	Esta primera sesión me permitió comprender que la mayoría de los estudiantes asociaban el territorio únicamente con mapas políticos y fronteras administrativas. Al compartir mi historia como joven indígena Okaina de La Chorrera, observé cómo surgía la curiosidad por otras maneras de entender el territorio. Comprendí que antes de enseñar debía escuchar y reconocer los saberes previos de los estudiantes.
2. La Amazonia desde las memorias vivas	Acercar a los estudiantes a las formas indígenas de comprender el territorio.	Narración de relatos familiares, presentación de fotografías de mi comunidad, diálogo sobre las memorias vivas y los relatos de los mayores.	Fotografías familiares, imágenes del río Igara-Paraná, malocas, chagras, mayores y paisajes amazónicos.	Mientras compartía las fotografías de mi comunidad sentí que también regresaba simbólicamente a mi territorio. Descubrí que una imagen no solo muestra un paisaje, sino que despierta preguntas, emociones y comparaciones. Los estudiantes comenzaron a comprender que cada fotografía contenía una historia y una memoria colectiva.
3. Delimitaciones territoriales ancestrales	Comprender que las delimitaciones indígenas responden a acuerdos culturales y memorias compartidas.	Explicación mediante relatos, ubicación de referentes naturales, comparación entre mapas oficiales y delimitaciones tradicionales.	Croquis elaborados durante la investigación, fotografías de quebradas, rastros, salados, petroglifos y lugares ceremoniales.	Esta sesión fue una de las más significativas porque pude explicar que nuestros límites no siempre aparecen en los mapas oficiales. Descubrí que los estudiantes entendían con facilidad cuando relacionaba las delimitaciones con historias familiares y lugares específicos. Comprendieron que el territorio también se recuerda y se narra.
4. Conflictos sobre el territorio	Analizar las transformaciones del territorio ocasionadas por procesos históricos y jurídicos.	Análisis de casos, conversación sobre la Casa Arana, Ley 89 de 1890, creación de cabildos y resguardos.	Fotografías históricas del caucho, mapas del Resguardo Predio Putumayo, imágenes de archivo utilizadas en clase.	Durante esta sesión comprendí que los estudiantes podían relacionar procesos históricos nacionales con las problemáticas actuales del territorio amazónico. Para mí también fue una oportunidad para resignificar experiencias familiares que antes veía únicamente como recuerdos dolorosos y ahora lograba interpretarlas como procesos históricos.
5. Caminar la palabra	Reconocer la oralidad como metodología de construcción de conocimiento.	Círculo de la palabra, conversación colectiva, reflexión sobre el Yetárafue y el papel de los mayores.	Fotografías del círculo de la palabra desarrollado en clase y de los encuentros realizados en La Chorrera.	Descubrí que el círculo de la palabra podía desarrollarse también en un colegio urbano. Aunque el contexto era diferente, los estudiantes aprendieron a escuchar con respeto y comprendieron que la palabra también enseña. Esta experiencia confirmó que el Yetárafue puede dialogar con la enseñanza de las ciencias sociales.
6. Cartografía de memorias	Elaborar representaciones territoriales desde las experiencias personales.	Elaboración de mapas colectivos, dibujo de lugares significativos, socialización de experiencias familiares.	Fotografías de los mapas realizados por los estudiantes, carteles y producciones gráficas.	Observé que los estudiantes dejaron de representar únicamente calles y barrios para incorporar recuerdos, afectos y lugares importantes de sus vidas. Comprendí que la cartografía también puede expresar emociones y memorias, no solamente información geográfica.
7. Diálogo intercultural	Promover el reconocimiento de la diversidad cultural y territorial.	Conversatorio final, comparación entre experiencias urbanas y amazónicas, reflexión colectiva.	Fotografías del cierre de la propuesta, trabajos finales de los estudiantes y exposición de materiales.	Esta sesión confirmó que el diálogo intercultural no consiste únicamente en hablar sobre pueblos indígenas, sino en construir puentes entre diferentes maneras de comprender el mundo. Los estudiantes reconocieron que todos habitamos un territorio cargado de memorias, aunque las expresemos de formas distintas.
8. Sistematización y evaluación	Reflexionar sobre los aprendizajes construidos durante toda la experiencia.	Autoevaluación, coevaluación, diálogo final, revisión de producciones de los estudiantes.	Registro fotográfico del proceso completo, portafolios y diarios de campo.	Al revisar todo el proceso comprendí que esta propuesta no solamente transformó la manera en que los estudiantes entendían el territorio, sino también mi propia forma de enseñar las ciencias sociales. Regresar a mi comunidad para realizar el trabajo de campo y posteriormente llevar esas memorias al aula me permitió unir dos mundos

				que muchas veces aparecen separados: la universidad y el territorio, la escuela urbana y la selva amazónica, los saberes académicos y los saberes de nuestros mayores.
9. Identificar los límites desde una perspectiva diferente	Diferenciar límites naturales y límites artificiales desde la experiencia cotidiana.	Elaboración de dibujos y ubicación de referentes territoriales en el mapa de Bogotá.	Fotografías de los dibujos, mapas y participación de los estudiantes.	Comprendí que los estudiantes también construyen memorias territoriales a partir de ríos, cerros y calles. Esta actividad me permitió acercar las formas amazónicas de comprender el territorio a las experiencias urbanas de los niños, demostrando que toda comunidad desarrolla referentes para orientarse y habitar el espacio.
10. Delimitaciones del resguardo y pueblos indígenas	Comprender la organización territorial del Amazonas y de los pueblos Huitoto, Bora, Okaina y Muinane.	Exposición apoyada en mapas, fotografías y presentación digital; diálogo con los estudiantes.	Presentación en Canva, mapas del Amazonas y fotografías del territorio.	Sentí que esta sesión permitió romper muchos imaginarios sobre la Amazonia. Los estudiantes comprendieron que detrás de los mapas existen comunidades vivas, memorias, autoridades y formas propias de organización territorial.
11. Elaboración de pósteres	Representar colectivamente los saberes culturales de los pueblos indígenas.	Trabajo colaborativo mediante carteles, dibujos y collage.	Fotografías del proceso de elaboración y de los pósteres terminados.	Descubrí que el trabajo artístico favorece la apropiación de los conocimientos. Los estudiantes transformaron la información en representaciones propias, fortaleciendo el trabajo colectivo y el respeto por la diversidad cultural.
12. Socialización de los aprendizajes	Compartir los conocimientos construidos durante la propuesta pedagógica.	Exposición oral de los pósteres elaborados por los estudiantes.	Registro fotográfico de las exposiciones y participación de la directora.	Ver a los estudiantes explicar con seguridad lo aprendido fue una de las mayores satisfacciones de mi práctica. Confirmé que los aprendizajes fueron significativos y que lograron reconocer la riqueza cultural de los pueblos amazónicos desde una perspectiva de respeto e interculturalidad.
13. Cierre institucional y evaluación	Sistematizar la experiencia pedagógica y reflexionar sobre sus aportes.	Presentación final ante la comunidad educativa y balance colectivo de la práctica.	Fotografías del evento institucional, intervenciones de docentes y estudiantes.	Esta sesión cerró un proceso de formación personal y profesional. Comprendí que enseñar Ciencias Sociales implica tender puentes entre diferentes culturas, hacer visibles las memorias territoriales y formar estudiantes capaces de reconocer la diversidad como un elemento fundamental para construir una sociedad más justa e intercultural.

Durante las sesiones de trabajo fui comprendiendo que el verdadero aprendizaje no consistía únicamente en transmitir información, sino en construir relaciones entre experiencias aparentemente diferentes. Mientras los estudiantes descubrían el territorio Huitoto, yo también aprendía a comprender la ciudad desde sus relatos, sus recorridos cotidianos y sus propios puntos de referencia. Esa relación hizo posible que el territorio dejara de ser un concepto abstracto para convertirse en una experiencia vivida tanto por ellos como por mí.

La secuencia pedagógica fue organizada de manera gradual. En las primeras sesiones trabajé la ubicación geográfica del pueblo Huitoto dentro del territorio colombiano, explorando los conocimientos previos de los estudiantes mediante preguntas abiertas y utilizando el mapa político de Colombia como herramienta de orientación espacial. Pronto comprendí que la mayoría identificaba a los Huitotos únicamente como un grupo indígena, pero desconocía completamente su ubicación, su historia y sus prácticas culturales.

Más que corregir respuestas, este ejercicio me permitió identificar los imaginarios existentes sobre la Amazonia. Para muchos niños el Amazonas aparecía como un lugar lejano, lleno de animales exóticos y grandes ríos, pero sin habitantes concretos. Esa percepción fue el punto de partida para mostrar que allí vivimos pueblos indígenas con una historia, una lengua, unos conocimientos y unas formas propias de organización territorial.

Ilustración 6. Cuaderno escolar y actividad con estudiantes LNC.



Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025.

Posteriormente desarrollé actividades relacionadas con las costumbres y formas de vida de los Huitotos. Los estudiantes investigaron diferentes aspectos culturales, presentaron imágenes y compartieron sus hallazgos con el grupo. A partir de ese ejercicio introduje elementos fundamentales de nuestra cultura como la chagra, la maloca, el mambe, el ambil, las ceremonias y algunas expresiones en lengua Huitoto, acompañadas de un canto tradicional que posteriormente interpretaron durante la Semana Científica del colegio.

Ilustración 7. Actividad escolar con estudiantes del LNC.



Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025

Sin embargo, comprendí que enseñar nuestras costumbres no podía reducirse a mostrar objetos, fotografías o vestuarios tradicionales. Mi propósito era explicar el significado profundo de cada práctica. Cuando hablé de la chagra no la presenté únicamente como una huerta, sino como un espacio donde se educa, se transmite conocimiento y se fortalece la relación entre la familia y la naturaleza. Del mismo modo, cuando expliqué el mambe procuré mostrar que no se trata solamente de un producto derivado de la coca, sino de un elemento espiritual que orienta la palabra, el pensamiento y la construcción de acuerdos colectivos.

Uno de los momentos más importantes de la propuesta surgió cuando invité a los estudiantes a reconocer primero su propio territorio. Les pedí ubicar la localidad donde vivían, identificar los

lugares más importantes de su barrio y representar aquellos espacios que hacían parte de sus recorridos cotidianos. Esta actividad me permitió descubrir que varios estudiantes tenían dificultades incluso para reconocer los límites administrativos de Bogotá y la localidad donde residían.

Ilustración 8. Actividad escolar con estudiantes del LNC.



Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025.

Este hallazgo fue muy significativo para mi investigación. Comprendí que resulta difícil comprender las delimitaciones territoriales de otros pueblos cuando aún no reconocemos plenamente nuestro propio espacio. Esa observación modificó la manera como desarrollé las sesiones siguientes, pues decidí establecer constantemente comparaciones entre las referencias espaciales utilizadas por los estudiantes y las referencias territoriales empleadas por mi comunidad.

Posteriormente trabajamos los mapas político-administrativos del departamento de Amazonas, la organización territorial del Resguardo Indígena Predio Putumayo y las áreas no municipalizadas. Aunque al comienzo estas categorías parecían complejas para los niños, poco a poco fueron comprendiendo que existen diferentes formas de organizar un territorio y que las divisiones políticas del Estado no siempre coinciden con las formas tradicionales de delimitación utilizadas por los pueblos indígenas.

En este momento de la propuesta incorporé uno de los aportes centrales de mi investigación: la diferencia entre los límites administrativos y las delimitaciones ancestrales. Expliqué que, mientras

el Estado utiliza mapas, coordenadas y divisiones político-administrativas, en nuestras comunidades los límites se reconocen a partir de quebradas, ríos, salados, montañas, rastros, senderos, árboles antiguos y lugares donde ocurrieron acontecimientos importantes para nuestros mayores. Esta comparación permitió que los estudiantes comprendieran que existen distintas formas de construir conocimiento geográfico y que ninguna de ellas puede considerarse superior a la otra.

Uno de los ejercicios que mayor impacto produjo consistió en identificar límites naturales y límites artificiales dentro de Bogotá. Los estudiantes comenzaron reconociendo el río Fucha, los cerros orientales, algunas avenidas principales y parques de su localidad como puntos de referencia para orientarse en la ciudad. A partir de esos ejemplos fue mucho más sencillo explicar cómo nosotros utilizamos las quebradas, los cananguchales, los salados o los rastros para reconocer nuestras delimitaciones territoriales ancestrales.

Ilustración 9. Límites escolares según los estudiantes del LNC.



Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025.

Este proceso me permitió comprobar que el aprendizaje se fortalece cuando parte de las experiencias cercanas de los estudiantes. En lugar de presentar las delimitaciones indígenas como una realidad distante, los niños lograron establecer relaciones con su propio contexto y

comprendieron que ellos también utilizan referencias espaciales para orientarse diariamente, aunque dichas referencias sean diferentes a las nuestras.

Otra parte de la propuesta se concentró en explicar la organización territorial de los pueblos Huitoto, Bora, Okaina y Muinane dentro del Resguardo Indígena Predio Putumayo. Para ello elaboré una presentación que integraba mapas, fotografías, relatos y explicaciones construidas desde mi propia experiencia como integrante del pueblo Okaina. Durante esta sesión los estudiantes formularon numerosas preguntas sobre la manera como distinguimos los límites entre comunidades, cómo se organizan los cabildos, quiénes son las autoridades tradicionales y cómo viven los niños en nuestras comunidades.

Ilustración 10. Actividad con estudiantes del LNC



Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025.

Las preguntas de los estudiantes me permitieron comprender que la curiosidad surge cuando el conocimiento se presenta desde la experiencia y no únicamente desde los libros de texto. Muchas de esas preguntas me llevaron a compartir recuerdos personales de mi infancia, de los recorridos con mis padres por el territorio, de las enseñanzas de los mayores y de la manera como aprendí a reconocer los límites de nuestro clan caminando la selva y escuchando los relatos familiares.

Al finalizar la implementación de la propuesta confirmé que el principal aporte de esta experiencia no consistía únicamente en enseñar aspectos culturales del pueblo Huitoto, sino en construir un verdadero diálogo intercultural. Los estudiantes comenzaron a reconocer que existen otras formas

de comprender el espacio geográfico, otras maneras de construir memoria y otros modos de relacionarse con el territorio que pocas veces aparecen en los contenidos escolares.

De igual manera, esta experiencia transformó mi propia comprensión sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Como futuro licenciado entendí que enseñar geografía, historia o territorio no significa únicamente explicar conceptos, sino propiciar encuentros entre diferentes memorias, diferentes formas de conocimiento y diferentes maneras de interpretar el mundo. Descubrí que el aula puede convertirse en un espacio donde dialogan la cartografía escolar y la cartografía de la memoria; donde los mapas oficiales conversan con los caminos recorridos por nuestros mayores; y donde la palabra de la comunidad adquiere el mismo valor que los conocimientos académicos.

A medida que avanzaba la implementación de la propuesta pedagógica fui comprendiendo que el objetivo de mi trabajo no consistía únicamente en enseñar contenidos sobre los pueblos indígenas amazónicos, sino en propiciar un verdadero encuentro entre los saberes escolares y los saberes propios de nuestras comunidades. Cada sesión fue construyendo un camino de diálogo en el que los conocimientos aprendidos en la escuela comenzaron a relacionarse con las memorias vivas, las experiencias territoriales y las formas de comprender el mundo que hacen parte de mi pueblo y de otros pueblos indígenas del Amazonas. Más que transmitir información, busqué que los estudiantes descubrieran que existen otras maneras de leer el territorio, de comprender los límites y de construir relaciones con la naturaleza. En ese proceso también fui transformando mi propia manera de entender la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Durante la sesión 9, cuando propuse identificar los límites desde una perspectiva diferente, observé que los estudiantes empezaron a desplazar la mirada exclusivamente administrativa que habían construido sobre el territorio. Hasta ese momento los límites estaban representados por calles, avenidas, barrios o localidades; sin embargo, al invitarlos a reconocer límites naturales presentes en su vida cotidiana comenzaron a descubrir que los ríos, los humedales, los cerros y otros elementos del paisaje también organizan el espacio. Me sorprendió escuchar que varios estudiantes escogieron el río Fucha porque atraviesa el sector donde viven, mientras otros señalaron los cerros orientales como el gran referente natural de Bogotá. En ese instante recordé las caminatas que realizaba con mis padres y mis abuelos por nuestro territorio en La Chorrera, cuando ellos me enseñaban que una quebrada, una palma de canangucho, un salado o una loma marcaban los acuerdos establecidos entre los clanes vecinos. Comprendí entonces que el territorio siempre se

aprende caminándolo y viviéndolo, aunque cada cultura le otorgue significados diferentes. Esta sesión me permitió construir un puente entre la geografía escolar y la geografía vivida, demostrando que el aprendizaje adquiere mayor sentido cuando parte de la experiencia cotidiana de quienes aprenden.

En la sesión 10 ese diálogo alcanzó un nivel mucho más profundo porque por primera vez llevé mi propio territorio al salón de clases. Mientras explicaba la ubicación del Resguardo Indígena Predio Putumayo, el área no municipalizada de La Chorrera y la organización territorial de los pueblos Huitoto, Bora, Okaina y Muinane, comprendí que los estudiantes ya no observaban el mapa únicamente como una división político-administrativa.

Las preguntas que surgieron mostraban una transformación importante en su manera de comprender el territorio: querían saber cómo se reconocían los límites entre comunidades, quiénes tomaban las decisiones, cómo vivían los niños indígenas y por qué existían diferentes grupos étnicos en un mismo espacio. Sentí que la clase dejaba de ser una explicación geográfica para convertirse en un verdadero diálogo intercultural. A través de los relatos pude mostrar que nuestras delimitaciones no nacen de líneas trazadas sobre un mapa, sino de acuerdos entre clanes, de recorridos ancestrales, de memorias familiares y del profundo conocimiento que los mayores conservan sobre el territorio. En ese momento comprendí que el conocimiento escolar puede enriquecerse cuando dialoga con quienes han vivido esas realidades y que la escuela puede convertirse en un escenario donde diferentes formas de conocer el mundo encuentran un lugar para ser escuchadas.

La sesión 11, dedicada a la elaboración de los pósteres sobre los cuatro pueblos indígenas, marcó el momento en que los estudiantes comenzaron a apropiarse verdaderamente de los conocimientos construidos durante todo el proceso. Dejaron de ser receptores de información para convertirse en productores de nuevos significados. Mientras recorría los grupos observando sus conversaciones, escuchaba cómo discutían cuáles eran los elementos más representativos de cada pueblo, qué imágenes debían utilizar y cómo organizar la información.

Ilustración 11. Poster, actividad con estudiantes del LNC.



Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025.

Quienes no encontraron imágenes decidieron dibujarlas, recreando malocas, pinturas corporales, cestería, plantas sagradas y vestuarios tradicionales. Comprendí que el encuentro entre los saberes escolares y los saberes indígenas también podía construirse desde el arte y la creatividad. Los estudiantes no estaban copiando información; estaban reinterpretándola desde sus propias formas de expresión. Como maestro en formación confirmé que las Ciencias Sociales también se aprenden dibujando, creando, dialogando y trabajando colectivamente, porque el conocimiento se fortalece cuando pasa por la experiencia y la sensibilidad.

La sesión 12 constituyó uno de los momentos más gratificantes de toda la práctica. Aunque inicialmente habíamos planeado realizar una exposición para toda la comunidad educativa, las circunstancias institucionales hicieron que la socialización se desarrollara únicamente con los estudiantes del grado cuarto, la directora y la profesora titular. Lejos de representar una limitación, este espacio permitió escuchar con mayor detenimiento las voces de los niños y las niñas.

Ilustración 12. Exposición de los trabajos con estudiantes del LNC.



Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025.

Cuando la directora les preguntó qué habían aprendido durante las clases de Recuperación Ancestral, respondieron con seguridad hablando de las comunidades indígenas, de las delimitaciones territoriales, de las costumbres, de las plantas sagradas y de las formas de organización comunitaria. Mientras observaba las exposiciones comprendí que los conocimientos habían dejado de pertenecer únicamente al profesor; ahora eran los propios estudiantes quienes explicaban la diversidad cultural del Amazonas. Cada grupo resaltó aspectos diferentes: unos hablaron de las pinturas corporales, otros de la coca y el tabaco, otros de la cestería o de los vestuarios tradicionales. Descubrí que cada uno había construido una comprensión distinta de los pueblos indígenas y que todas esas miradas contribuían a fortalecer el respeto por la diversidad cultural. Sentí que, por un momento, los estudiantes también se habían convertido en mediadores interculturales.

Finalmente, la sesión 13 representó el cierre de un proceso que trascendió ampliamente la práctica pedagógica. Durante la socialización institucional comprendí que ya no estaba presentando únicamente los resultados de una propuesta de aula; estaba compartiendo un recorrido que había comenzado muchos meses atrás, cuando regresé a La Chorrera para reencontrarme con mi familia, con mi comunidad y con las memorias vivas de mi territorio. Al escuchar las experiencias de los demás profesores en formación entendí que cada uno había construido un camino distinto, pero cuando llegó mi turno sentí la responsabilidad de representar también a mis mayores, a mi madre, a los sabedores que compartieron conmigo sus relatos y a las comunidades que mantienen viva la memoria del territorio amazónico. En mi intervención destacué que enseñar Ciencias Sociales también implica reconocer la diversidad de conocimientos que existen en el país y comprender que los saberes indígenas tienen un enorme potencial para enriquecer la educación escolar. Al finalizar confirmé que esta práctica había logrado construir un puente entre la Amazonia y Bogotá, entre las memorias vivas y los saberes escolares, entre el Yetárafue y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Comprendí que mi formación como licenciado no consiste solamente en dominar contenidos disciplinares, sino en aprender a establecer diálogos respetuosos entre diferentes formas de conocer el mundo.

Ilustración 13. Actividad final con estudiantes del LNC



Fuente: registro fotográfico de Hipólito Candre, 2025.

En conjunto, las sesiones 9 a 13 evidenciaron que el territorio puede convertirse en una categoría pedagógica capaz de articular la experiencia, la memoria, la historia y la cultura. Más que enseñar contenidos sobre los pueblos indígenas, esta propuesta permitió que los estudiantes cuestionaran las formas tradicionales de comprender el espacio y reconocieran que existen múltiples maneras de construir y habitar un territorio. Para mí, como indígena Okaina y maestro en formación, esta experiencia confirmó que la enseñanza de las Ciencias Sociales adquiere un sentido mucho más profundo cuando reconoce el valor de las memorias vivas, incorpora las voces de las comunidades y promueve un auténtico encuentro entre los saberes escolares y los saberes propios, haciendo de la escuela un espacio para el diálogo intercultural, el reconocimiento mutuo y la construcción colectiva del conocimiento.

Considero que esta propuesta pedagógica apuesta por la enseñanza de las ciencias sociales la cual no consiste únicamente en incluir contenidos sobre los pueblos indígenas dentro del currículo escolar. Su verdadero sentido está en reconocer que los conocimientos contruidos desde las comunidades poseen un enorme potencial para enriquecer la enseñanza de las ciencias sociales. Cuando los estudiantes descubren que el territorio también puede leerse desde la memoria, la oralidad, los recorridos cotidianos y las experiencias de quienes lo habitan, la educación deja de ser una transmisión de información y se convierte en una oportunidad para comprender la diversidad cultural que constituye nuestro país.

3.3. Pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde el Yetárafue: una reflexión pedagógica

Al finalizar esta experiencia comprendí que la propuesta pedagógica no solamente me permitió enseñar algunos aspectos sobre los pueblos indígenas amazónicos, sino que transformó profundamente mi manera de comprender qué significa enseñar Ciencias Sociales. Durante mucho tiempo entendí la didáctica como un conjunto de estrategias para transmitir conocimientos históricos o geográficos; sin embargo, al regresar a mi territorio, dialogar nuevamente con los mayores y, posteriormente, desarrollar esta experiencia con los niños y niñas del Liceo Nuevo Chile, comprendí que la enseñanza también puede construirse desde otras formas de producir conocimiento.

En mi caso, ese horizonte pedagógico se encuentra en el Yetárafue, entendido no solamente como una palabra de disciplina, sino como una filosofía educativa que orienta la formación de la persona, la manera de relacionarse con los demás, el cuidado del territorio y el respeto por la palabra. Durante el trabajo de campo confirmé que el Yetárafue está presente en todas las actividades de la vida cotidiana. No aparece únicamente en los espacios ceremoniales ni en las conversaciones de los mayores; también se manifiesta cuando caminamos por el territorio, cuando sembramos una chagra, cuando realizamos una jornada de pesca o de cacería, cuando compartimos el mambe y el ambil o cuando un abuelo decide transmitir un relato a los más jóvenes. Allí comprendí que la educación propia no separa el conocimiento de la vida. Se aprende viviendo, caminando, escuchando, observando y respetando.

Esa experiencia transformó mi manera de pensar la enseñanza escolar, porque me permitió reconocer que la cotidianidad también puede convertirse en un objeto de estudio para las Ciencias Sociales. Al llegar al Liceo Nuevo Chile encontré que los niños y las niñas también construyen sus propios territorios desde la vida cotidiana. Sus recorridos diarios desde diferentes localidades de Bogotá, las calles por donde caminan, los parques donde juegan, los barrios donde viven, los conflictos ambientales que observan, las relaciones con sus familias y con la escuela constituyen igualmente experiencias territoriales. Comprendí entonces que existía un punto de encuentro entre ambas realidades. Aunque la Amazonia y Bogotá representan contextos profundamente distintos, en ambos casos las personas construyen memoria a partir de los lugares que habitan, de los caminos que recorren y de las relaciones que establecen con quienes comparten esos espacios.

Esta comprensión me permitió replantear el sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Dejé de pensar el territorio únicamente como una categoría geográfica para comprenderlo como una experiencia social, cultural, política, espiritual y afectiva. En consecuencia, las actividades desarrolladas durante la propuesta pedagógica buscaron precisamente ese encuentro entre los saberes escolares y los saberes propios de las comunidades indígenas. Cuando los estudiantes identificaban los límites naturales de Bogotá, cuando comparaban los cerros orientales con las quebradas de la Amazonia, cuando analizaban la organización territorial de los pueblos Huitoto, Bora, Okaina y Muinane o cuando elaboraban sus pósteres, en realidad estaban estableciendo diálogos entre distintas formas de comprender el mundo.

Uno de los aprendizajes más importantes fue descubrir que el Yetárafue también puede dialogar con la didáctica de las Ciencias Sociales. En nuestra tradición, el Yetárafue enseña a escuchar antes de hablar, a respetar la palabra de quien tiene experiencia, a cuidar aquello que se dice y a comprender que toda palabra produce consecuencias para la comunidad. Estas enseñanzas adquirieron un profundo significado dentro del aula. Comprendí que escuchar a los estudiantes, permitir que narraran sus propias experiencias, valorar sus preguntas y construir colectivamente las respuestas también constituye una manera de practicar el Yetárafue. No se trataba únicamente de transmitir información sobre las comunidades indígenas, sino de formar una actitud ética frente al conocimiento y frente al otro.

Esta reflexión me llevó también a resignificar uno de los espacios pedagógicos más importantes del Liceo Nuevo Chile: el círculo de la palabra. Durante mi práctica observé que este espacio ya hacía parte de la propuesta institucional como una estrategia de diálogo y participación. Sin embargo, desde mi experiencia como indígena Okaina comprendí que el círculo de la palabra posee un significado mucho más profundo. Para nosotros no representa simplemente la posibilidad de conversar. Constituye un espacio espiritual donde la palabra adquiere responsabilidad, donde quien habla lo hace porque tiene algo valioso para compartir y donde quien escucha asume igualmente el compromiso de respetar esa palabra. En nuestra tradición nadie interrumpe al mayor, nadie habla por encima del otro y nadie utiliza la palabra para imponer su pensamiento.

La palabra se cuida porque ella mantiene el equilibrio de la comunidad. Desde esta perspectiva comprendí que el círculo de la palabra puede enriquecer profundamente la enseñanza de las Ciencias Sociales. No solamente favorece el diálogo democrático, sino que enseña a construir memoria colectiva, a reconocer la experiencia del otro, a valorar la diversidad de conocimientos y a comprender que el saber no pertenece exclusivamente a los libros o al maestro. Los relatos familiares, las experiencias cotidianas, las memorias comunitarias y las narraciones de los mayores también producen conocimiento histórico y social.

Otro aspecto que llamó profundamente mi atención fue descubrir que el grado cuarto donde desarrollé la propuesta lleva el nombre Huitoto y que los demás cursos reciben igualmente el nombre de diferentes pueblos indígenas del país. Al principio pensé que era únicamente una estrategia institucional para reconocer la diversidad cultural; sin embargo, con el paso de las semanas comprendí que esta decisión también constituye una invitación permanente para que los

estudiantes se pregunten quiénes son esos pueblos, dónde viven, cuáles son sus historias y por qué hacen parte de la identidad nacional. Mi presencia como maestro indígena permitió que ese nombre dejara de ser únicamente un rótulo en la puerta del salón y comenzara a adquirir rostros, relatos, memorias, prácticas culturales y experiencias concretas.

A lo largo de la propuesta también comprendí que los conflictos territoriales constituyen un punto de encuentro entre las experiencias urbanas y las experiencias indígenas. Evidentemente no son conflictos idénticos, pero ambos revelan que el territorio nunca es un espacio neutral. Mientras en las comunidades amazónicas las tensiones aparecen alrededor de las delimitaciones ancestrales, la presión sobre los recursos naturales o las transformaciones derivadas de las políticas estatales, en la ciudad los estudiantes reconocen conflictos relacionados con la contaminación, el crecimiento urbano, la pérdida de espacios ambientales, las desigualdades entre barrios o la inseguridad.

Este reconocimiento permitió que los niños comprendieran que el territorio siempre expresa relaciones sociales, disputas, memorias e intereses diferentes. Desde allí la enseñanza de las Ciencias Sociales deja de ser únicamente descriptiva para convertirse en un ejercicio crítico de comprensión de la realidad. Como futuro licenciado en Ciencias Sociales considero que una didáctica inspirada en el Yetárafue no pretende reemplazar los conocimientos escolares ni oponer los saberes indígenas al conocimiento académico. Por el contrario, busca construir puentes entre ambos. Significa reconocer que existen múltiples maneras de producir conocimiento y que la escuela puede convertirse en un escenario donde esas diferentes racionalidades dialoguen en condiciones de respeto y reciprocidad.

El mapa dialoga con el recorrido por el territorio; la historia escrita dialoga con la memoria oral; el concepto académico dialoga con el relato de los mayores; la explicación científica dialoga con las prácticas culturales que durante siglos han permitido habitar y cuidar la selva. Esta experiencia me permitió concluir que enseñar Ciencias Sociales desde el Yetárafue implica asumir la educación como una práctica ética antes que exclusivamente académica. Significa formar estudiantes capaces de escuchar, de respetar la palabra, de reconocer la diversidad cultural, de comprender los conflictos territoriales y de asumir una responsabilidad frente al cuidado de la vida y del territorio.

En otras palabras, significa comprender que aprender Ciencias Sociales no consiste únicamente en conocer el pasado o memorizar conceptos geográficos, sino en aprender a vivir con los otros, a cuidar aquello que compartimos y a construir relaciones más justas entre las personas, los territorios

y la naturaleza. Por ello considero que el principal aporte de esta experiencia consiste en demostrar que los saberes propios de las comunidades indígenas pueden enriquecer profundamente la didáctica de las Ciencias Sociales. El Yetárafue deja de ser únicamente un conocimiento cultural de los pueblos amazónicos para convertirse en una posibilidad pedagógica capaz de fortalecer una educación intercultural, crítica, territorial y profundamente humana, donde la memoria, la palabra, la escucha, el respeto y el cuidado del territorio ocupan un lugar central en la formación de las nuevas generaciones.

3.4. *Yofuera+ma finoriya rafue* [La formación del maestro de Ciencias Sociales desde el encuentro entre territorios.]

Al concluir esta práctica pedagógica comprendo que mi proceso de formación como maestro de Ciencias Sociales ha sido mucho más que el cumplimiento de un requisito académico. Ha significado un proceso de transformación personal, profesional y cultural que me permitió mirar mi propio territorio desde otra perspectiva y, al mismo tiempo, comprender que la escuela puede convertirse en un escenario donde dialogan distintas maneras de conocer y habitar el mundo. Regresar a la Amazonia para realizar el trabajo de campo y luego desarrollar la propuesta pedagógica en un colegio urbano de Bogotá me permitió transitar entre dos territorios, dos realidades y dos formas de entender la educación. Ese recorrido, más que fragmentar mi formación, la fortaleció, porque comprendí que mi papel como maestro consiste precisamente en construir puentes entre esos mundos.

Mi formación como normalista en la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana de Leticia me permitió vivir experiencias educativas profundamente vinculadas con los territorios amazónicos. Allí aprendí que la enseñanza siempre estaba relacionada con la vida comunitaria, con el río, la selva, la palabra de los mayores y los recorridos por el territorio. Sin embargo, llegar al Liceo Nuevo Chile significó enfrentarme a un escenario completamente distinto. Me encontré con niños y niñas de cuarto de primaria que crecían en medio de la ciudad, con dinámicas urbanas, con otras formas de relacionarse con el espacio y con experiencias muy diferentes a las que yo había vivido durante mi infancia. En un principio pensé que esas diferencias

podían convertirse en una dificultad para desarrollar la propuesta; hoy entiendo que fueron precisamente esas diferencias las que hicieron posible el aprendizaje mutuo.

Esta experiencia me permitió comprender, como lo plantea Alberto Martínez Boom (fecha) cuando reflexiona sobre el oficio del maestro, que enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos previamente elaborados. El maestro construye permanentemente su oficio a partir de las preguntas que le plantea la realidad, de los sujetos con quienes trabaja y de las condiciones particulares donde desarrolla su práctica. Yo mismo tuve que aprender a observar de otra manera, a escuchar con mayor atención, a adaptar mis estrategias pedagógicas, a buscar nuevos recursos y a reconocer que cada grupo de estudiantes exige formas diferentes de aproximarse al conocimiento.

Poco a poco fui descubriendo que mi principal herramienta pedagógica no era únicamente el conocimiento disciplinar sobre las Ciencias Sociales, sino mi propia experiencia de vida. Las conversaciones con los estudiantes, las preguntas que surgían espontáneamente en cada sesión, las historias que compartíamos, las canciones que aprendimos juntos, las imágenes, los mapas, los relatos orales y las actividades colectivas fueron construyendo una manera distinta de enseñar. Comprendí que el conocimiento no circula solamente desde el maestro hacia los estudiantes; también circula en sentido contrario. Mientras ellos aprendían sobre las comunidades indígenas amazónicas, yo aprendía a comprender la ciudad desde sus recorridos cotidianos, desde sus barrios, desde sus conflictos y desde las maneras como construyen su propia memoria territorial.

Uno de los aprendizajes más significativos fue comprender que la enseñanza de las Ciencias Sociales necesita partir siempre del contexto donde viven los estudiantes. Los niños del Liceo Nuevo Chile conocían profundamente sus barrios, las rutas que recorrían diariamente, los parques, los humedales, las calles y los problemas ambientales de la ciudad. Desde esas experiencias fue posible aproximarlos a las problemáticas territoriales de la Amazonia. Descubrí que las diferencias entre ambos territorios no impedían el diálogo; por el contrario, permitían reconocer que todas las comunidades construyen relaciones con el espacio, enfrentan conflictos por el territorio y desarrollan formas particulares de cuidar, defender y habitar los lugares donde viven.

Esta práctica también fortaleció mi convicción de que un maestro de Ciencias Sociales necesita integrar múltiples lenguajes y herramientas pedagógicas. Durante la propuesta recurrí a mapas digitales, presentaciones, fotografías tomadas durante el trabajo de campo, ilustraciones, videos, dibujos, actividades artísticas, canciones y relatos orales. Comprendí que las tecnologías

contemporáneas no sustituyen los saberes ancestrales; por el contrario, pueden convertirse en herramientas para visibilizarlos y fortalecerlos. Como futuro maestro deseo regresar a mi territorio llevando conmigo estas experiencias, convencido de que las tecnologías también pueden contribuir a preservar nuestras memorias, nuestras lenguas y nuestras formas propias de comprender el mundo, siempre que se utilicen desde el respeto por nuestros conocimientos y no para reemplazarlos.

Al mismo tiempo comprendí que los saberes ancestrales no pueden reducirse a contenidos folclóricos o decorativos dentro del currículo escolar. Durante mi permanencia en el Liceo Nuevo Chile observé que la institución posee una apuesta pedagógica profundamente comprometida con la educación popular, la recuperación ancestral y el reconocimiento de la diversidad cultural. Sin embargo, también identifiqué que, en ocasiones, algunos conceptos propios de los pueblos indígenas eran utilizados de manera muy general, sin profundizar en sus significados culturales, históricos y espirituales. Esta situación me llevó a reflexionar sobre la responsabilidad que tenemos como maestros de estudiar con mayor profundidad aquello que enseñamos.

Un ejemplo muy claro fue el círculo de la palabra. En la institución este espacio hacía parte de las estrategias pedagógicas habituales; sin embargo, desde mi experiencia comprendí que para los pueblos amazónicos el círculo de la palabra representa mucho más que un momento para conversar. Es un espacio donde se cuida la palabra, donde se escucha con respeto a los mayores, donde se aprende a guardar silencio cuando otro habla y donde la palabra adquiere un profundo compromiso ético y espiritual con la comunidad. Compartir estas reflexiones con los docentes y con los estudiantes permitió ampliar el significado de esta práctica y comprender que las pedagogías ancestrales no pueden reducirse únicamente a metodologías participativas, sino que expresan formas particulares de comprender la educación, la convivencia y la vida comunitaria.

De igual manera, observé que algunos materiales pedagógicos elaborados para trabajar los saberes ancestrales eran utilizados de forma bastante instrumental. Esta experiencia me llevó a cuestionarme como futuro maestro sobre la manera en que elaboramos nuestros recursos didácticos. Comprendí que un texto, una guía o una cartilla solamente adquieren verdadero sentido cuando están acompañados por procesos de reflexión, por el diálogo con las comunidades y por la comprensión de los contextos culturales donde esos conocimientos fueron construidos. Los

materiales no pueden reemplazar la experiencia, la conversación ni la palabra de quienes mantienen vivas esas memorias.

Otro aspecto que enriqueció profundamente mi formación fue la posibilidad de dialogar permanentemente con mis compañeros de práctica, especialmente con Nicole Miranda. Mientras yo trabajaba las delimitaciones territoriales y las memorias de los pueblos amazónicos desde las Ciencias Sociales, ella desarrollaba una propuesta centrada en la literatura y las memorias indígenas. Nuestras conversaciones me permitieron descubrir que los cuentos, las narraciones, los mitos y los relatos orales también constituyen una poderosa herramienta para enseñar el territorio, la historia y la memoria. Comprendí que la literatura y las Ciencias Sociales no son campos separados, sino escenarios que pueden complementarse para fortalecer una educación intercultural donde las historias narradas por los pueblos indígenas ocupen un lugar legítimo dentro de la escuela.

También comprendí que ser maestro implica aprender a leer las instituciones donde uno realiza la práctica. El Liceo Nuevo Chile atravesaba un momento de transformación y reconfiguración institucional. Como maestro en formación no permanecía allí durante toda la jornada escolar, pero poco a poco fui entendiendo las dinámicas cotidianas del colegio, las relaciones entre docentes, directivos, estudiantes y familias, las tensiones propias de una institución privada comprometida con una apuesta de educación popular y recuperación ancestral. Esa experiencia me enseñó que todo proyecto pedagógico necesita comprender primero la cultura escolar donde pretende desarrollarse.

Esta experiencia reafirmó en mí una convicción profunda: deseo regresar a mi comunidad para ejercer allí la docencia llevando conmigo todo lo aprendido durante este proceso. No regresaré siendo la misma persona que salió de la Amazonia para estudiar en Bogotá. Regresaré como un maestro que ha aprendido a reconocer el valor de la interculturalidad, que comprende la importancia de dialogar entre distintos saberes, que valora las tecnologías sin abandonar las enseñanzas de los mayores y que entiende que la escuela puede convertirse en un espacio donde las memorias vivas de nuestros pueblos dialoguen con los conocimientos escolares.

Hoy comprendo que la formación de un maestro de Ciencias Sociales no termina con la obtención de un título universitario. Es un proceso permanente de aprendizaje, de escucha, de observación y de diálogo con las comunidades. Ser maestro significa aprender a caminar distintos territorios sin

perder el vínculo con el propio; significa construir puentes entre la ciudad y la selva, entre la memoria oral y el conocimiento académico, entre la escuela y la comunidad. Ese será el compromiso que orientaré en mi ejercicio profesional: contribuir a que las Ciencias Sociales escolares permitan comprender la diversidad de Colombia desde las voces de quienes históricamente han permanecido al margen de los relatos oficiales y hacer de la educación un espacio donde nuestras memorias, nuestros territorios y nuestras formas de comprender el mundo sean reconocidas como parte fundamental de la formación de las nuevas generaciones.

CONCLUSIONES

Llegar al final de este proyecto pedagógico representa para mí mucho más que culminar un trabajo de investigación. Significa volver sobre mi propia historia, reconocer el camino recorrido desde mi comunidad hasta la Universidad Pedagógica Nacional y comprender que las preguntas que dieron origen a esta investigación también hacen parte de mi vida y de la memoria de mi pueblo.

Soy *Komora*+ [Hipólito] Candre Guzmán, integrante de la comunidad indígena Cordillera, perteneciente al pueblo Okaina, ubicada en el área no municipalizada de La Chorrera, dentro del resguardo Predio Putumayo, en el departamento del Amazonas. Crecí hablando la lengua (Huitoto) y aprendiendo, desde muy pequeño, los conocimientos que nuestros mayores transmiten sobre el territorio, la naturaleza y la convivencia comunitaria. Mi infancia transcurrió a orillas del río Igara-Paraná, donde cada recorrido con mis padres se convirtió en una escuela para comprender nuestro territorio.

Ellos me enseñaron que el territorio no comenzaba ni terminaba en una línea imaginaria. Aprendí a reconocer los límites por las quebradas, los rastrojos de los abuelos, los árboles antiguos, los caminos de cacería y los lugares donde nuestros antepasados habían vivido. También aprendí que cada familia y cada clan conocían el espacio donde podían cultivar, cazar o recolectar frutos sin afectar el territorio de los demás. Esos conocimientos nunca estuvieron escritos en un mapa; permanecían vivos en la memoria de nuestros mayores y eran transmitidos mediante la palabra y la experiencia cotidiana.

Recuerdo que muchas veces preguntaba a mis padres por qué no podíamos continuar caminando más allá de determinado lugar. Ellos respondían que desde allí comenzaba el territorio que otro clan trabajaba y cuidaba. Aquellas respuestas despertaron en mí preguntas que solo muchos años después empecé a comprender: ¿cómo se habían construido realmente nuestras delimitaciones territoriales?, ¿por qué las fronteras establecidas por los cabildos no siempre coincidían con las delimitaciones que conocían nuestros mayores?, ¿qué ocurrió para que muchas de esas memorias comenzaran a perderse?

Estas preguntas adquirieron un nuevo sentido cuando llegué a Bogotá, a comienzos del año 2022, para iniciar mis estudios en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. El cambio fue profundo. Dejé atrás la selva, el río, la cercanía de mi familia y la

tranquilidad de mi comunidad para enfrentar una ciudad completamente distinta. No solo tuve que adaptarme al frío o a la altura; también tuve que aprender una nueva manera de leer el espacio.

En mi territorio me orientaba siguiendo los ríos, las quebradas, las montañas y los senderos abiertos por nuestros mayores. En Bogotá descubrí que las personas se orientaban por calles, carreras, números y barrios. Recuerdo que en mis primeros días salí a caminar y terminé perdido porque no lograba comprender esa lógica urbana. Solo cuando alcancé a ver los Cerros Orientales encontré un referente que me permitió regresar al lugar donde vivía. Ese momento me hizo comprender que toda persona construye mapas mentales para orientarse en el territorio y que dichos mapas siempre están relacionados con las experiencias culturales de quienes los habitan.

Precisamente esa experiencia personal me permitió reconocer, durante mi práctica pedagógica en el Liceo Nuevo Chile, que muchos estudiantes también presentaban dificultades para reconocer los límites de su barrio o de la localidad donde vivían. Aunque se trataba de un contexto completamente diferente al mío, encontré una preocupación similar: el desconocimiento del territorio que habitamos. Esta coincidencia me permitió comprender que el problema de las delimitaciones territoriales no pertenece únicamente a las comunidades indígenas, sino que constituye una oportunidad para reflexionar sobre la manera como todas las personas construimos nuestra relación con el espacio, la memoria y la identidad.

A partir de esta experiencia confirmé que es posible establecer un diálogo entre los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas amazónicos y los procesos educativos desarrollados en la escuela. La implementación del proyecto pedagógico demostró que las memorias territoriales de nuestras comunidades pueden dialogar con las experiencias urbanas de los estudiantes y enriquecer la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente de la geografía, la historia y la memoria.

Uno de los principales aprendizajes que deja esta investigación es que las delimitaciones territoriales ancestrales constituyen un patrimonio cultural que debe ser recuperado y fortalecido. No representan únicamente una forma de dividir un espacio geográfico; expresan una manera de comprender el mundo, de organizar la vida comunitaria, de relacionarnos con la naturaleza y de transmitir conocimientos entre generaciones. Por ello considero indispensable fortalecer procesos de etnoeducación, etnogeografía y etnogeohistoria que permitan recuperar estos saberes desde las voces de los mayores y desde las memorias vivas de nuestras comunidades.

Asimismo, comprendí que el yetárafue no es solamente una práctica cultural, sino una propuesta pedagógica profundamente vigente. Su propósito no se limita a formar individuos; busca preparar a las personas para vivir en comunidad, asumir responsabilidades, cuidar el territorio y transmitir los conocimientos que garantizan la continuidad de la vida colectiva. Desde esta perspectiva, la educación comienza mucho antes de ingresar a la escuela y continúa durante toda la existencia mediante la palabra, el ejemplo y la experiencia compartida.

Esta investigación también me permitió reflexionar sobre los desafíos de la educación en una sociedad multicultural. Considero que no es suficiente reconocer que Colombia es un país diverso; es necesario que esa diversidad transforme las prácticas educativas. La escuela debe convertirse en un espacio donde dialoguen distintos sistemas de conocimiento y donde las culturas no sean tratadas como contenidos aislados, sino como formas legítimas de comprender el mundo. Esto exige proyectos educativos abiertos al diálogo intercultural, capaces de integrar los saberes comunitarios, las memorias territoriales y las realidades sociales de los estudiantes.

Del mismo modo, reafirmo que el ejercicio docente exige comprender profundamente el contexto donde se desarrolla la enseñanza. Adaptarse al contexto no significa únicamente conocer las características de una comunidad; implica reconocer sus historias, sus memorias, sus formas de habitar el territorio y sus maneras de producir conocimiento. Solo así es posible construir procesos de enseñanza significativos que partan de la experiencia cotidiana de los estudiantes y fortalezcan su capacidad para comprender críticamente el mundo que los rodea.

Concluyo este trabajo con una profunda satisfacción personal y académica. Como estudiante indígena que llegó desde la Amazonia a la Universidad Pedagógica Nacional, encontré en mi proceso de formación herramientas para comprender críticamente la historia de mi territorio y, al mismo tiempo, para reconocer el enorme valor de los conocimientos que heredé de mi comunidad. Hoy comprendo que esos saberes no pertenecen únicamente al pasado; constituyen una fuente de conocimiento indispensable para pensar la educación, la memoria, el territorio y la formación política en una sociedad diversa.

Espero que este trabajo contribuya, aunque sea modestamente, a fortalecer el reconocimiento de las delimitaciones territoriales ancestrales de los pueblos indígenas amazónicos y a promover una educación intercultural basada en el respeto, el diálogo de saberes y la valoración de la diversidad cultural. De la misma manera, deseo que las nuevas generaciones de mi pueblo encuentren en estas

páginas una invitación para seguir caminando nuestro territorio, escuchar la palabra de los mayores y mantener viva la memoria que nos identifica como pueblos indígenas de la Amazonia.

Moo, ak+dai bie rafue kai en+e makaja fuedo iteza, fui kai kom+n+taiad+ ak+dai yoiri [hijo, así están nuestras delimitaciones territoriales, por donde nosotros caminamos, así los puedes contar a nuestra futura generación]

Referencias

- Blanco Blanco, J. (2011). Tierra, autonomía y ancestralidad: Una tríada de poder al interior de la jurisdicción especial indígena en Colombia. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 14(28), 25–44.
- Candre-Kinerai, H., & Echeverri, J. Á. (1993). *Tabaco frío, coca dulce: Palabras del anciano Kinerai de la tribu Cananguchal para sanar y alegrar el corazón de sus huérfanos*. Colcultura.
- Colombia. Congreso de la República. (1890). *Ley 89 de 1890, por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada*. Diario Oficial.
- Colombia. Presidencia de la República. (1988). *Decreto 2001 de 1988, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 135 de 1961 en lo relativo a resguardos indígenas en la región amazónica*. Diario Oficial. SUIN-Juriscol
- Colombia. Congreso de la República. (1991). *Ley 21 de 1991, por medio de la cual se aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Diario Oficial. SUIN-Juriscol
- Colombia. Ministerio de Gobierno. (1993). *Decreto 1088 de 1993, por el cual se regula la creación de las asociaciones de cabildos y/o autoridades tradicionales indígenas*. Diario Oficial No. 40.864
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. Ministerio de Educación Nacional de Colombia
- Colombia. Congreso de la República. (2023). *Ley 2294 de 2023, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”*. Diario Oficial No. 52.400. Función Pública – Gestor Normativo

- Escobar, A. (2014) Sentipensar con la tierra. Nuevas lectura sobre desarrollo, territorio y diferencia. Bogotá: Ediciones UNAULA
- García Hierro, P. (2001). Territorios indígenas: tocando a las puertas del Derecho. En Rodolfo Stavenhagen y Diego Iturralde (Comps.), Entre la ley y la costumbre: El derecho consuetudinario indígena en América Latina (pp. 603–654). México: Instituto Indigenista Interamericano e Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Pérez Cubillos, C. M. (2022). El conocimiento tradicional ecológico indígena y su papel en el blindaje de territorios étnicos y en el ordenamiento territorial de Leticia, Amazonas – Colombia. Espacio y Desarrollo, (39), 1–35. <https://doi.org/10.18800/espacioydesarrollo.202201.004>
- Ramírez Galvis, M. A., y Giraldo Alzate, O. M. (2017). Consulta previa y proyecto de ley en materia de consulta previa: Vulneración del derecho fundamental en Colombia. Criterio Libre Jurídico, 14(1), 3–9. <https://doi.org/10.18041/1794-7200/criteriojuridico.2017.v14n1.1600>
- Garzón Chirivi, O. (2006). Educación, escuela y territorio en la Amazonía colombiana. Bogotá: Fundación Gaia Amazonas.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. (Obra original publicada en 1973)
- Giraldo, J. (2017). Los territorios indígenas en la agenda política de Colombia: entre apuestas estatales y reivindicaciones ancestrales. Ciencia Política, 12(23), 149-173. MLA: Giraldo, J. “Los territorios indígenas en la agenda política de Colombia: entre apuestas estatales y reivindicaciones ancestrales”. Ciencia Política, 12.23 (2017): 149-173.
- Güiza, W. D. (2022). Elementos para la articulación de las pedagogías ancestrales y la enseñanza del territorio en el marco de la educación geográfica. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18023>
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria* (M. A. Baeza, Trad.). Anthropos. (Obra original publicada en 1925)
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza. (Obra original publicada en 1950)

- Herrera, B. (2022). Retos políticos, epistemológicos y pedagógicos en el sistema educativo indígena propio - SEIP - capítulo amazonia. Desde el pensamiento de los pueblos indígenas amazónicos. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17824>
- Liceo Nuevo Chile. (2024). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2024 – 2025*
- Melo Vera, E. A. (2020). Derechos territoriales de los pueblos indígenas en los planes de ordenamiento territorial en Colombia (Trabajo de grado, Universidad Católica de Colombia).
- Naidu Duque Cante. (2019). *Áreas no municipalizadas y territorios indígenas en Colombia*.
- Pineda Camacho, R. (1997). *La creación de los grandes resguardos indígenas de la Amazonia colombiana*. Bogotá.
- Pineda Camacho, R. (2023). *El amanecer del Resguardo Indígena Predio Putumayo Amazonía colombiana: Un ensayo de antropología histórica sobre el territorio colectivo más grande de Colombia*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.
- Segura, A. M. (2014). Reconstrucción de la memoria histórica del territorio indígena Muisca de Cota. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2556>
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston. “El proceso de aprendizaje de la cultura de los participantes mientras se participa en las actividades cotidianas con ellos” (Spradley, 1980, p. 55)