

**PROPUESTA PEDAGÓGICA EN PUEBLOS INDÍGENAS AMAZÓNICOS, UNA  
EXPERIENCIA CON LAS COMUNIDADES BORA- MIRAÑA**

**DAVID RICARDO OSPINA ORTEGÓN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA  
LICENCIATURA EN RECREACIÓN Y TURISMO  
BOGOTÁ D.C.**

**2020**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

**Firma Presidente del jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Bogotá D.C. 2020**

## **AGRADECIMIENTOS**

El siguiente proyecto está dedicado especialmente a las comunidades indígenas pertenecientes a la asociación PANI, a los funcionarios del Parque Nacional Natural Cahuinarí, a las organizaciones como Amazon Conservation Team y Red Solare Colombia y a todas aquellas personas que contribuyeron con sus aportes teóricos y emocionales, pues sin ellos esta propuesta no hubiera sido posible.

Al territorio ancestral Bora-Miraña, al río Caquetá, y a todo el ecosistema amazónico, que me permitió ingresar, que me acogió con todo el cariño y con las inclemencias de su clima. De igual forma a cada profesor y abuelo tradicional, que con su participación y trabajo en conjunto nutrieron esta investigación y mi vida personal.

A mi madre y abuela, Jazmín Ortega e Isabel Rodríguez, que con apoyo, amor y paciencia facilitaron la tarea de investigar algo que para mí era desconocido pero motivante.

A la Universidad Pedagógica Nacional, en especial a la Licenciatura en Recreación que, a través de sus saberes, logre encontrar otros mundos, alternativos, alterativos e incluyentes, que el ser maestro no es una profesión, es un estilo de vida que se lleva con orgullo, amor y esperanza, que el ser maestro es un honor que he tenido el privilegio de llevar.

**A todos ellos mil gracias.**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>1. RESUMEN .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>6</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>3. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>4. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>10</b>
<b>5. OBJETIVOS.....</b>	<b>12</b>
5.1 General .....	12
5.2 Específicos.....	12
<b>6. ANTECEDENTES.....</b>	<b>13</b>
<b>7. ESTADO DEL ARTE .....</b>	<b>15</b>
7.1 Educación En Comunidades Indígenas .....	15
<b>8. MARCO TEORICO.....</b>	<b>22</b>
8.1 Saber Pedagógico.....	22
8.2 Saber didáctico.....	24
8.3 Proyecto de aula .....	24
8.3 Creatividad Amazónica y la formación intercultural.....	26
8.4 Calendario ecológico.....	29
8.5 Educación Propia .....	30
<b>9. MARCO LEGISLATIVO.....</b>	<b>36</b>
<b>10. REFERENCIA ESPACIAL GEOGRAFICA.....</b>	<b>39</b>
10.1 Etnias Bora-Miraña contexto histórico.....	40
10.2 Comunidades Bora-Miraña en el contexto educativo.....	43
10.3 Proyecto Educativo Comunitario .....	43
<b>11. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>45</b>
11.1 Fase Preparatoria (Reflexión y Diseño) .....	46
11.2 Fase de Trabajo de campo .....	47
11.3 Fase Analítica e Informativa.....	50
11.4 Matriz de análisis.....	51

<b>12. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>52</b>
12.1 Experiencia .....	52
12.2 Propuesta Pedagógica .....	53
<b>13. CONCLUSIONES.....</b>	<b>57</b>
<b>LISTA DE REFERENCIAS .....</b>	<b>58</b>

## 1. RESUMEN

Esta propuesta pedagógica expone una metodológica en educación propia construida de manera conjunta con las comunidades indígenas Bora-Miraña, ubicadas en la región del Amazonas entre las cuencas del río Caquetá y río Putumayo, en la república de Colombia, así mismo, trabaja sobre tres pilares: lo ambiental (Calendario ecológico), Innovador recreativo (Creatividad Amazónica), Saber pedagógico (Proyecto de aula), siendo esta una metodología alternativa alterativa e incluyente que busca potencializar y re significar los saberes de las comunidades.

## ABSTRACT

This pedagogical proposal exposes a methodological in self-education built in conjunction with the Bora-Miraña indigenous communities, located in the Amazon region between the basins of the Caquetá river and Putumayo river, in the republic of ColombiaLikewise, this pedagogical proposal has three important pillars, the environmental (Ecological Calendar) Recreational Innovative (Amazon and Creativity) Knowing pedagogical (Classroom Project), this being an alternative and inclusive methodology that seeks potentialize and re-signify the knowledge of communities

## 2. INTRODUCCIÓN

Este documento muestra la propuesta pedagógica construida de manera conjunta con las comunidades Bora-Miraña en su institución educativa PANI, ubicada en los resguardos del predio Putumayo y Miriti Paraná, en traslape con el Parque Nacional Natural Cahuinarí, departamento del Amazonas. Es una propuesta elaborada para optar por el título de Licenciado en Recreación y Turismo, que propende por la construcción de alternativas que permitan favorecer los procesos educativos territoriales y autónomos.

Dadas las necesidades de la institución educativa PANI, en colaboración con PNN Cahuinarí, coordinado por el Programa de Formación Intercultural Ambiental (FIA), esta propuesta tiene como propósito aportar al fortalecimiento del modelo educativo propio de la asociación PANI, mediante el uso del proyecto de aula como saber pedagógico y el calendario ecológico como saber ancestral, empleando la creatividad amazónica como eje articulador de sus dimensiones culturales y biológicas.

En este sentido, se utiliza el diálogo de saberes y la etnografía educativa como elementos que posibilitaran el encuentro y construcción participativa de alternativas en favor de los procesos educativos.

Lo anterior, mediante un fortalecimiento metodológico, desde el proyecto de aula como sistema de comunicación dinámico e interactivo, el calendario ecológico como método para la potencialización de los saberes ancestrales y la creatividad amazónica como eje articulador de la creación y la recreación de las dinámicas culturales y biológicas, a través de los recursos existentes en la cotidianidad del espacio Amazónico, dentro del modelo de educación propia del PANI.

Ahora bien, se espera que el desarrollo de esta propuesta contribuya al fortalecimiento del modelo educativo de la institución educativa PANI, a la preservación de los saberes de la comunidad, a la potencialización del que hacer docente de los licenciados en formación y al fortalecimiento de la alianza entre los Parques Nacionales Naturales y la Universidad Pedagógica Nacional.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Este proyecto surge del interés en los procesos educativos de la institución educativa PANI y en el programa de Formación Intercultural Ambiental (FIA), dirigido por el Parque Nacional Natural Cahuinarí, el cual tiene como objetivo general la conservación de la diversidad cultural y el fortalecimiento de los procesos educativos de la región.

Esta propuesta pretende enriquecer, a través del saber pedagógico, el modelo de educación propia del PANI, a partir de círculos de cultura expuestos por Paulo Freire donde se diseñen talleres comunitarios en temas como: el proyecto de aula, el calendario ecológico y la creatividad amazónica, como articuladores de sus dimensiones culturales y biológicas, para su posterior ejecución en el aula.

En este sentido, se busca crear espacios de discusión comunitaria, donde los saberes antes mencionados, permitan construir una propuesta pedagógica que fortalezca los procesos de enseñanza – aprendizaje, reorientando las prácticas educativas desde el reconocimiento de saberes en la región.

Se entiende que es fundamental reconocer el saber pedagógico como un elemento característico de los maestros egresados y valorar el aporte de este para la elaboración de iniciativas orientadas al desarrollo de metodologías alternativas, alterativas e incluyentes en nuestro país. Como aspirante al título de Licenciado en Recreación y Turismo, reconozco en esta propuesta una ocasión para aportar en la generación de oportunidades educativas en un lugar de interés para el territorio colombiano como la Amazonía, desde el cual puedo fortalecer mi quehacer docente, y contribuir al fortalecimiento del tejido social en las comunidades indígenas de la asociación PANI.

#### 4. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Colombia es un país multicultural, reuniendo en su territorio, comunidades como raizales, palanqueros, afrocolombianos e indígenas, esta última comunidad es entendida como el segundo grupo con mayor cantidad de población en Colombia, después de los afrocolombianos, con una población aproximada de 1.392.623 habitantes, equivalente al 3.43% de la población total del territorio nacional, para el año 2005 (Departamento Administrativo Nacional De Estadística, 2005) Estas comunidades se encuentran a lo largo y ancho de todo el territorio colombiano, siendo las regiones, como el Pacífico, la Orinoquía y la Amazonia, la de mayor concentración poblacional.

La región Amazónica, específicamente, posee dentro de su territorio 26 etnias indígenas, con una población aproximada de 47.000 miembros, repartidas en tres subregiones: la Región norte del río Caquetá, la Región entre el Caquetá y el Putumayo, y la Región del trapecio Amazónico (Sistema Nacional De Información Cultural, 2019). Particularmente en la región amazónica se ubican once parques nacionales naturales, repartidos en las tres subregiones antes mencionadas, entre ellos el Parque Nacional Natural Cahuinarí, en el que se desarrolló la presente propuesta pedagógica (Parques Nacionales Naturales De Colombia, 2009)

En el Parque Nacional Natural Cahuinarí, ubicado en Región norte del río Caquetá, se realiza desde hace casi 20 años el programa de formación intercultural ambiental (FIA), que busca la conservación de la diversidad cultural como patrimonio de las comunidades indígenas Bora-Miraña (Siomara, 2019) consolidando una alianza que posibilita la exaltación de los saberes culturales y la protección del área preservada.

A lo largo de este proceso dentro del desarrollo del programa FIA se han presentado dificultades en cuanto a la gestión y metodologías educativas. Es allí donde el PNN Cahuinarí a través del programa Guarda Parques Voluntarios (GVP) se ha interesado en buscar la asesoría de un practicante en el campo de las ciencias de educación, quien pueda orientar y ayudar a potencializar los procesos educativos de las comunidades desde un enfoque alternativo, alterativo e incluyente donde el saber tradicional y el saber pedagógico, fortalezcan el Proyecto Educativo Propio (PEP) de la institución PANI.

Ahora bien, la institución PANI lleva trabajando más de 20 años en procesos educativos orientados a preservar el saber tradicional de los pueblos Bora-Miraña mediante un Proyecto Educativo Propio (PEP) que han creado partiendo de su historia milenaria y del saber de sus abuelos.

Sin embargo, al enmarcarse en un modelo de institución y en la búsqueda de reconocimiento por parte de la secretaria de educación de departamento del Amazonas, deben tener, dentro de su proceso educativo, núcleos de conocimiento que cumplan con los estándares básicos de competencias, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), sin que esto afecte el proceso tradicional de herencia de sus manifestaciones culturales. Es aquí donde surge la pregunta que orienta el desarrollo de esta propuesta pedagógica:

¿Cómo elaborar una propuesta pedagógica para la institución educativa PANI, de las comunidades Bora-Miraña teniendo como ejes articuladores, el saber tradicional y el saber pedagógico?

## **5. OBJETIVOS**

### **5.1 General**

Elaborar una propuesta pedagógica para la Institución Educativa PANI, que articule el saber tradicional y el saber pedagógico.

### **5.2 Específicos**

- Realizar un análisis cualitativo-comparativo frente al saber tradicional del pueblo Bora - Miraña y el saber pedagógico.
- Identificar líneas de acción que articulen el saber tradicional y el saber pedagógico desde una construcción colectiva.

## 6. ANTECEDENTES

En el artículo “La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas”, la autora realiza un análisis frente a las escuelas indígenas implementadas en el departamento del Cauca, donde su objetivo es la “educación para construir raíces y fortalecer identidad” (Terreros, 2012) Esto busca la reivindicación de la etnia indígena, a través de las investigaciones comunitarias y, más específicamente, del fortalecimiento de la identidad indígena, habladas desde el contexto, en una interlocución entre las problemáticas y necesidades del territorio.

De igual forma son importantes las relaciones socioculturales dentro de las dinámicas escolares esto con el fin de crear y fortalecer la identidad en las poblaciones indígenas.

Por otro lado, la Fundación Gaia que lleva más de 25 años trabajando en la Amazonia colombiana, en el campo de la educación ambiental, educación indígena, conservación, entre otros. realiza un recopilado de su trabajo en el texto “la fundación Gaia-amazonas y su participación en los procesos de organización escolar” realizando una recolección de diferentes trabajos e investigaciones que han realizado en el bajo río Apaporis ubicado cerca al casco urbano del corregimiento de la Pedrera- Amazonas (Colombia) dentro de ello se destaca como las relaciones entre la comunidades indígenas y la sociedad nacional han modificado las prácticas educativas, involucrando nuevos saberes, que promueven el desplazamiento del saber propio de estas comunidades. Es allí donde la fundación Gaia plantea la posibilidad de una estrategia capaz de incluir el saber propio con el propuesto por la sociedad nacional (GARZÓN, 2006)

Ahora bien, desde la UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia) en su sede en la ciudad de Pasto departamento de Nariño los licenciados en Etnoeducación Lenny Faviola Muñoz y Richard Aldemar Benavides, realizaron una investigación enfocada al fortalecimiento de la identidad cultural, realizando una recopilación y análisis de los saberes tradicionales del resguardo indígena Mueses-Potosí, mediante su tradición oral. (MUÑOZ & BENAVIDES, 2019)

Por otro lado, encontramos en documentos internacionales la revista Luna Azul de México, en cabeza de Adelina Espejel Rodríguez Aurelia Flores Hernández, se llevó a cabo en el año 2016, en la ciudad de Tlaxcala, un trabajo con jóvenes bachilleres pertenecientes a una comunidad indígena. Allí el proyecto consistía en un programa experiencial de educación ambiental que buscaba concientizar a los jóvenes, y realizar actividades de conservación y sostenibilidad a través de “la aplicación de éste se logra sensibilizar, motivar, propiciar conocimientos, actitudes, destrezas, competencias, habilidades y valores en los jóvenes, para que fomenten su conciencia ambiental” (Espejel-Rodríguez; Flores-Hernández, 2017)

En ese mismo sentido, en Quito-Ecuador, al retomar una nueva edición de la revista pueblos indígenas y educación, el proyecto de educación bilingüe intercultural de la cooperación técnica alemana GTZ-del Ecuador, observa como los cambios y transformaciones presentes en la sociedad permean los procesos educativos en las comunidades indígenas.

Es allí donde surge una corriente metodológica llamada educación intercultural bilingüe, que es entendida como educación propia donde los sistemas de educación nacional se integran con el saber tradicional de estos pueblos. (KÜPER, 1997)

## **7. ESTADO DEL ARTE**

### **7.1 Educación En Comunidades Indígenas**

En la recolección de antecedentes bibliográficos, se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos, abordando ejes temáticos afines, tales como la educación en pueblos indígenas amazónicos, la evolución de los procesos pedagógicos en comunidades indígenas de la región amazónica, el desarrollo del término etnoeducación y las problemáticas socioculturales que se han presentado en estos tipos de comunidad a lo largo del tiempo, siendo encontradas siete publicaciones, que serán abordadas de forma sucinta a seguir.

La mayoría de los textos encontrados fueron publicaciones que hicieron énfasis en la evolución de la presencia del Estado en la educación en comunidades indígenas que habitan el departamento del Amazonas, y una perspectiva histórica de las políticas educativas desde la Colonia hasta después de la reforma constitucional nacional de 1991.

Inicialmente, en los documentos titulados “Etnoeducación en el Amazonas: ¿Se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena?”, publicado por Mueses Delgado en 2008 y “Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación”, publicado por Romero Medina, en 2010, se encuentran similitudes en cuanto al contenido, principalmente en lo que se refiere a los antecedentes de la etnoeducación en el territorio nacional, a los actores en los procesos de ajustes o reformas a la educación indígena, y al papel del Estado y de las comunidades y sus organizaciones

Los autores antes referidos cuentan cómo se crean las primeras escuelas comunitarias como un paso para reafirmar la identidad cultural en los pueblos indígenas durante los años 70's, además, ponen en evidencia la importancia de la presencia de agentes del Estado, distintos a la iglesia, en regiones habitadas por diferentes etnias.

De igual forma, esos documentos destacan la labor de las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) que están a favor de la implementación y desarrollo de la etnoeducación, reconociéndola como parte fundamental en los Planes de Desarrollo de las diferentes entidades territoriales, según esto, atendiendo las necesidades de la población que habita dichos territorios.

Otro aporte de estos dos documentos, fundamentales para el análisis propuesto en esta pesquisa, es el cuestionamiento a la dimensión político-administrativa de la etnoeducación, en cuanto al papel de los indígenas como objetos y sujetos políticos, la delegación de responsabilidades a organizaciones indígenas, si bien para darle autonomía a la comunidad indígena, también como muestra de la ausencia de la responsabilidad del Estado en la región Amazónica.

Siguiendo con esa línea, Castillo Guzmán (2008) presenta en su artículo llamado "Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos" el momento en que el Estado pretende la estandarización y competitividad, hacia la década de los años 90's, momento en que la etnoeducación toma su posición como derecho fundamental, con la publicación de la Constitución del 91, dándole un aire de optimismo a los pueblos indígenas en el marco de la multiculturalidad, sin embargo, mediante la Ley nº 715 del 2001, con modelos de homogenización de los saberes y culturas, se ve afectado el derecho cultural antes

mencionado, con la reducción de gasto público social para educación y la perspectiva neoliberal de educación por competencias.

Dentro de este contexto, la autora hace una crítica a la implementación de la Ley 715, que es interpretada como un deterioro al concepto de etnoeducación y su poder transformador y, al mismo tiempo, a su condición de derecho fundamental en los diferentes territorios, especialmente en las comunidades negras e indígenas, marginalizadas con políticas de mejoramiento de la calidad educativa y ampliación de cobertura.

Por su parte, Rodríguez Reinol (2011), antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia, en su trabajo de grado, para optar al título de Magíster, titulado “La política educativa (Etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991” hace un recuento de las luchas, políticas, reformas y contrarreformas educativas propuestas por el Estado, o por concertación del mismo con organizaciones indígenas, para llevar a cabo el desarrollo de la educación en las comunidades indígenas. La autora pone en manifiesto, de acuerdo a su investigación, un escenario participativo e incluyente, que legitimó las decisiones tomadas, visibilizando sujetos sociales para darle respuesta a demandas específicas de las comunidades y territorios y creando así la posibilidad de articular a la comunidad indígena con la lógica Estatal, no solo en materia de educación, sino en las diferentes formas de integración intercultural, política, económica y social.

En el libro “Experiencias de educación indígena en Colombia: Entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos”, escrito por Guido Guevara *et al.* (2013), se presenta un análisis de las políticas educativas diseñadas para, y con, pueblos indígenas en Colombia, centrando su investigación en los últimos 10 años, sin embargo, se remite a la década de los 70’ para exponer la

“castellanización” y “desindización” de los pueblos indígenas, como estrategia de educación general en el territorio nacional. Se plantea, además, la transversalización de dos categorías para el desarrollo de su investigación, la primera es la Pedagogía, desde el concepto de educación propia de la comunidad, y la segunda es la política, acogiendo la administración autónoma de recursos y proyectos educativos.

Finalmente, en el artículo presentado por Castillo Guzmán *et al.* (2005), llamado “Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana”, se explora el papel de los etnoeducadores como sujetos vitales en las políticas públicas de educación nacional, y la participación de instituciones de educación superior en la formación de dichos actores. Además, se expone la importancia de darle mayor respaldo, por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), y por parte del Estado, a los programas de formación y evaluación de los maestros indígenas, pues los criterios pedagógicos, comunitarios, propuestas curriculares, el control y la administración, son elementos diferenciados de la comunidad general y de las políticas con enfoque centralizador.

En la contextualización realizada durante las últimas páginas, puede observarse un interés generalizado por la discusión histórica de las políticas etnoeducativas, mas, al mismo tiempo, la falta de proyectos orientados al desarrollo de estrategias metodológicas que contribuyan efectivamente con los procesos de educación propia en pueblos indígenas, propuesta del presente trabajo de investigación, orientado particularmente a una comunidad indígena amazónica.

## **7.2 La Etnoeducación en Colombia**

Hasta finales de los 70's el Estado colombiano ofrece una educación homogénea para los habitantes del territorio nacional, sin tener en cuenta las

diferentes etnias y poblaciones indígenas, negras y gitanas, y por lo tanto la diversidad cultural nacional; sin embargo, desde la década de los 80's se vienen llevando a cabo avances en las políticas públicas de educación.

El problema de las comunidades indígenas hasta entonces se había centrado en las desigualdades sociales y los problemas de exclusión que incentiva la educación, justamente a partir de ese proceso de homogeneización; por esta razón surge la necesidad de una educación propia e intercultural y, más específicamente, de una etnoeducación.

En los contextos nacional e internacional, algunos factores que influyeron en la educación de los pueblos indígenas son: La Declaración de la Década Mundial de los Pueblos Indígenas (1994-2004) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU); la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y todas las formas de intolerancia, el reconocimiento de la diversidad étnica colombiana y la celebración de los 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia.

Durante el Censo General del año 2005, realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), fue posible conocer los indicadores estadísticos oficiales de la diversidad étnica y cultural en Colombia. De acuerdo con los resultados del censo, un 3,4% de la población (1.378.884 habitantes) se reconoció como indígena, de los cuales 40% son menores de 15 años (para nuestro caso, en edad de formación).

Fueron identificados además 87 pueblos indígenas, y 64 lenguas amerindias en uso, pertenecientes a 13 familias lingüísticas diferentes, justificando la necesidad de generar espacios de planeación de procesos educativos y de políticas públicas

pertinentes a las necesidades de los grupos étnicos, que permitan desarrollar su identidad cultural, la interculturalidad e, inclusive, el multilingüismo.

La implementación de la política de etnoeducación hasta ahora ha estado relacionada con la formación de docentes, la investigación, la publicación de materiales etnoeducativas, la difusión de la política, la asesoría a las Secretarías de Educación e Instituciones Educativas, el fortalecimiento de procesos comunitarios, la protección de las lenguas de los grupos étnicos y la definición de la inversión educativa en las comunidades.

Además del Ministerio de Educación, otras instituciones asociadas a la política de etnoeducación son los Ministerios del Interior, de Cultura, de Relaciones Exteriores, de Agricultura, de Trabajo, de Salud, la Presidencia de la República, la UNICEF, la ESAP, el ICETEX, el ICFES, las Universidades UNAD (Sedes Pacífico y Chocó), algunas ONG étnicas y Organizaciones de base y el Departamento Nacional de Planeación, que busca a través del Documento CONPES convertir en política nacional la política de etnoeducación.

Predomina en este contexto la necesidad de aceptación de la diversidad cultural en los países de América Latina, y la importancia de generar una educación inclusiva en Colombia, fundamentada en las raíces étnicas, con las que cuentan tanto el país como los demás países de la región, que deben ser resaltadas.

La exclusión de las poblaciones indígenas de algunos sectores de las políticas públicas ha generado e incentivado de diversas maneras la desigualdad social y, en consecuencia, el atraso en el desarrollo social, político y económico de algunas regiones y del país de forma general.

La política de etnoeducación, además de preocuparse por la diversidad lingüística, ha intentado rescatar otros valores indígenas, reconociendo la eficacia e impacto que han generado en las poblaciones indígenas estos dispositivos educacionales, que pueden inclusive ser adoptados con éxito en otros países latinoamericanos, que como ya fue mencionado cuentan con un contexto y con necesidades similares.

La política de etnoeducación ha generado, entre otras cosas, la aceptación de la diversidad cultural en Colombia, tanto por parte de los propios indígenas y otras etnias, como de los colombianos no auto declarados como tal, así como ha permitido que las comunidades indígenas se vean incluidas en las decisiones estatales y de alguna manera puedan formar parte de nuevas políticas y proyectos educativos, más relacionados con su cultura y necesidades, generando así la continuación de sus propios conocimientos milenarios.

## 8. MARCO TEORICO

### 8.1 Saber Pedagógico

El saber pedagógico es entendido como el conjunto de conocimientos (saber profesional) del docente, construidos de manera formal o informal y envolviendo valores, ideologías, prácticas y actitudes, relacionadas con el contexto histórico y cultural (DIAZ, 2006)

Al mismo tiempo, se entiende que la construcción del saber pedagógico es un proceso colectivo, y no sólo individual, que comienza durante el proceso de formación inicial docente y se extiende a lo largo de todo el ejercicio profesional (formación continuada, práctica profesional, etc.), con el auxilio de las interacciones sociales (sociabilización), es decir, del contexto, que contribuye para la comprensión del mundo por parte del profesor (TARDIF, 2004)

Cabe resaltar que, como sugerido por Tardif (2004), el saber pedagógico no envuelve apenas el estudio del currículo o el conocimiento de la práctica/acción docente, sino que aborda la tarea laboral y la reflexión crítica en y sobre la acción, es decir, tanto del proceso de enseñanza como propia, lo cual le permite (re)orientar su acción pedagógica.

El saber pedagógico, desde la visión de Paulo Freire (1970), se analiza como el proceso reflexivo de la educación, con miradas hacia la concientización y liberación, puesto que el saber pedagógico se convierte en una posibilidad para los agentes pedagógicos de interactuar y, al mismo tiempo, de emanciparse, tanto en el

acto educativo como en su propia realidad, inclusive creando la oportunidad de transformar la realidad escolar y social (SANTAMARIA, 2019)

Así, se observa que este proceso no requiere un fin en sí mismo, pues su objetivo es el trabajo colectivo y el crecimiento comunitario. Esto se debe, fundamentalmente, al hecho de que para construir el saber pedagógico deben ser considerados el aprendizaje y el contexto como ejes fundamentales y, en ese sentido, garantizar la interacción de los sujetos para la construcción de un saber pedagógico (crítico) basado en la experiencia (formación contextualizada) y no apenas en la teoría pedagógica.

Por otra parte, Freire utiliza dentro de su metodología el dialogo de saberes, entendido como el medio interlocutor para el desarrollo de los conocimientos presentes en una comunidad, de esta forma, este proceso busca el equilibrio dentro de una sociedad (Freire, Pedagogía Del Oprimido, 1970).

Por este motivo, es posible entender que el saber pedagógico debe fundamentarse en la práctica reflexiva, que permite que el docente sea capaz de generar una relación directa entre la teoría y la práctica para adquirir ese saber, entendido como el conocimiento curricular y, al mismo tiempo, didáctico, disciplinar y reflexivo, y para transformar, reconstruir y resignificar la práctica pedagógica (Freire, Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido, 2002)

De esta forma, es posible observar que el saber pedagógico no lejos de ser estático, se amplía constantemente durante la práctica pedagógica, invitando al docente a regresar a la práctica y generar nuevas preguntas en torno a ésta y generar rutas metodológicas para obtener respuestas a esas preguntas (GUZMAN,

La reflexión de la práctica pedagógica: un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico, 2017)

Es así como el saber pedagógico comienza a tomar forma, desde la reflexión como proceso colectivo. Así, Juan Tedesco apropia esta percepción pedagógica y le da aval, como un eje trascendental dentro del desarrollo de la sociedad, desde la construcción colectiva, transversal e interdisciplinar. De esta forma aparece el aprendizaje, el cual pretende preparar para la vida (Tedesco, 1972), uno de los focos principales del proyecto de aula, abordado a seguir.

## **8.2 Saber didáctico**

El saber didáctico está condicionado por la experiencia dentro del aprendizaje como lo expresa (Sambrano, 1963) "en el corazón de la experiencia encontramos el deseo y el placer" allí manifiesta como el deseo se convierte en la intencionalidad y el placer en la satisfacción frente al aprendizaje. Siendo esto potencializador dentro del proceso de aprendizaje.

De igual forma la experiencia posibilita la aprehensión del saber y la reflexión frente a los procesos educativos, generando transformaciones dentro de las metodologías de aprendizaje. Ajustado por el querer hacer y el querer aprender.

## **8.3 Proyecto de aula**

El proyecto de aula es definido como la estrategia que vincula la pedagogía activa y las relaciones entre el docente y el alumno para la generación de conocimiento, siendo la pedagogía activa entendida como un proceso de preparación

para la vida misma (HELG, 2001) debido a que está orientada al conocimiento directo de las cosas, a la apertura de espacios de reflexión propios del aprendiz, al foco en esta figura (antes vista como pasiva en el ámbito educativo) y, más específicamente, al “aprender haciendo” (FIGUEROA & AYALA, 2018)

De esta forma, el proyecto de aula fomenta la educación experiencial, en donde se utilizan diferentes métodos que ayudan a que el aprendizaje sea significativo, por medio de la oportunidad de que los participantes se involucren y comprometan en la discusión y en la reflexión propuesta; entre esos métodos pueden ser destacados los rincones de aprendizaje, los espacios para el aprendizaje cooperativo y las diversas acciones que se trabajan desde las potencialidades y gustos (Gutiérrez, 2001).

Cabe resaltar que esas propuestas educativas resultan del escenario educativo actual, que ha permitido que diversos profesores se enfoquen en la innovación de las prácticas pedagógicas, debido a la exigencia de nuevas habilidades por parte de los profesionales vinculados al proceso formativo, que ha generado la implementación de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza, en donde el profesor se convierte en un guía (mediador/facilitador) del proceso y el estudiante sale del lugar de sujeto pasivo y comienza a ocupar una posición central en la adquisición del conocimiento, lo que favorece el desarrollo de diversas habilidades fundamentales.

Esas propuestas están orientadas al aprendizaje significativo, un concepto propuesto por el psicólogo educativo y pedagogo estadounidense David Ausubel (1918-2008), que defiende que la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente sean relacionadas de modo substancial con los conocimientos que el aprendiz ya posee, es decir, que el aprendiz esté dispuesto a

relacionar el nuevo material (que debe ser también potencialmente significativo) con su estructura cognoscitiva, evitando que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea mecánico y carezca de significado (AUSUBEL, 1978)

La importancia del aprendizaje significativo se debe a que, según Ausubel (2018) durante el proceso educativo, se convierte en el mecanismo humano para adquirir y almacenar una gran cantidad de ideas e informaciones representadas por cualquier campo de conocimiento; al mismo tiempo, su eficacia es resultante de sus dos características principales, a saber: la intencionalidad y la sustancialidad, puesto que, al relacionar intencionalmente el material (potencialmente significativo) a las ideas establecidas y pertinentes de su estructura cognoscitiva, el aprendiz explora con plena eficiencia los conocimientos que posee, incorporando, entendiendo y fijando grandes cantidades de nuevas ideas y significados, con relativamente pocos esfuerzos y repeticiones.

Se puede observar que esta propuesta de Ausubel (constructivista y no más conductista) es base para la estrategia del proyecto de aula, enriqueciendo la estructura cognitiva del aprendiz mientras este experimenta nuevos aprendizajes por medio de la relación entre una nueva información y un aspecto relevante/preexistente en su estructura de conocimiento (conceptos y representaciones de experiencias sensoriales).

### **8.3 Creatividad Amazónica y la formación intercultural**

El Parque Nacional Natural Cahuinarí, por medio del programa FIA, expresa la educación intercultural cómo “La necesidad de educar para la vida, basándose en la espiritualidad, confianza, respeto y el concepto de adaptabilidad, usando como eje articulador la creatividad amazónica” (Mahecha, 2016).

Adicionalmente, dentro del programa se plantean unas líneas de acción, dentro de las que pueden ser destacadas la valoración social, las pedagogías participativas y el desarrollo socio económico y cultural, a partir de lo cotidiano y siempre en pro de la conservación del territorio.

En este sentido, cabe destacar el papel de las pedagogías participativas, que están centradas en el sujeto, y son asumidas desde una visión transformadora, que envuelve una construcción de significados propios, relacionados con la historia de vida y la experiencia de cada individuo en etapa de formación y con su forma de ser y de estar en el mundo y de relacionarse con el otro.

Así, es posible identificar la necesidad de tener al alumno como foco del proceso de enseñanza/aprendizaje y, al mismo tiempo, de reconstruir las prácticas educativas desde una perspectiva reflexiva y participativa, que considere el contexto social en que la práctica se desarrolla; con esa orientación, es posible que los problemas y desafíos educativos, bien como la complejidad y fluidez de la práctica educativa, sean enfrentados.

Por otra parte, en el ámbito académico son comúnmente articuladas la educación ambiental, en relación con la educación intercultural y la sostenibilidad, manifestando una visión de sostenibilidad en los procesos culturales, que propicia la educación “por ello, la EADS ha de desempeñar un papel fundamental capacitando a los sujetos para que adquieran y apliquen conocimientos, actitudes y comportamientos a favor del entorno tanto en su vida cotidiana como a nivel planetario, pues la enseñanza sólo es eficaz cuando consigue el aprendizaje” (Vega Marcote; Freitas; Álvarez Suárez; Fleuri, 2007).

Ahora bien, es importante destacar que, dentro de la formación intercultural y la creatividad amazónica, los saberes pedagógicos y ancestrales propician el desarrollo de diversas dinámicas culturales y biológicas.

Es allí donde se puede hablar de la creatividad, la fantasía y la imaginación como elementos necesarios para el desarrollo cultural; desde el contexto pedagógico implica que el sujeto amplíe su mundo a diferentes experiencias, con el fin de proporcionarle una base para su actividad creadora, de esta forma se entiende que cuanto más juegue, asimile y explore, más productiva y considerable será su imaginación (Jimenez, 2019)

Todo esto se relaciona en un concepto fundamental para el desarrollo de esta investigación, la creatividad amazónica que, desde el análisis de los docentes y sabedores tradicionales de las comunidades de la Asociación PANI, se comprende como la creación y la recreación de acciones que potencializan los saberes ancestrales, a través de los recursos existentes en la cotidianidad del Amazónico, tanto ambiental como cultural.

Por otro lado, la creatividad amazónica pretende crear seres críticos e innovadores, usando la emoción como detonador de la irracionalidad, la fantasía y la armonía, en donde la experiencia y las relaciones con el entorno promueven el reconocimiento de su biodiversidad y su dimensión cultural, generando el nacimiento de la actividad creadora amazónica (Docentes Intitución Educativa PANI, 2019).

#### 8.4 Calendario ecológico

La campaña nacional por la diversidad cultural de México analiza el término del Calendario Ecológico y lo expresa como los rasgos identitarios, puntos de vista y cosmogonía que pose algún grupo social. Ellos lo pronuncian como **diversidad cultural**, definida como “la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y comunidades” (CIESAS; CONAPRED; CGEIB-SEP; DGPLADES-SS, 2019).

Estas creencias son determinadas por una línea histórica de saberes ancestrales, que se ven reflejados en las diferentes conductas y tomas de decisiones de las comunidades, haciéndolos únicos; por este motivo son considerados de gran importancia para la humanidad y son transformados en patrimonio cultural.

Por otra parte, la Universidad Pedagógica Nacional, en cabeza del docente Silvio Aristizábal Giraldo, expresa que “La mayoría de los colombianos cuando escucha hablar de la diversidad étnica y cultural de la nación piensa que esta expresión se refiere sólo a la existencia de indígenas y afrocolombianos. Pocos entienden que la expresión alude en algún sentido a las diferencias entre un costeño, un valluno y un llanero” (Giraldo, 2000).

Adicional a esto Giraldo plantea una relación entre la educación y la diversidad cultural, en donde aborda que la educación fortalece las diferentes perspectivas culturales, y que esto ayuda a promulgar la historia frente a los relatos interrelaciones.

Es por ese motivo que se entiende que la diversidad cultural potencializa y visibiliza los diferentes saberes que se encuentran en una comunidad, ligado al territorio y sus problemáticas, de ahí la necesidad de abordar el concepto de educación propia, entendida como una educación contextualizada, con foco en las comunidades originarias.

### **8.5 Educación Propia**

La educación propia es actualmente un tema fundamental para la discusión en torno a las comunidades indígenas en Colombia, principalmente del Cauca, pues la consolidación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) permitió la recuperación del territorio ancestral y, al mismo tiempo, la reivindicación de la educación basada en el reconocimiento de los saberes ancestrales, es decir, de una educación autónoma y emancipatoria, a favor de las comunidades y pertinente con sus vivencias, con su identidad, con su cosmovisión y con su sentir indígena (ÁVILA & AYALA, 2017)

Esa reivindicación se debió al interés de las poblaciones indígenas por contar con un proyecto educacional que respondiera a sus dinámicas culturales y a sus necesidades específicas, resaltando el hecho de que se trata de pueblos culturalmente alternos, que no se identifican con el modelo hegemónico preestablecido (MEJIA & CEPEDDES, 2019)

Ese modelo hegemónico, basado en el progreso, la civilización y la universalidad (TERREROS, 2012) se presume totalmente ajeno a la estructura social y cultural de las comunidades indígenas y beneficiario de otros intereses, principalmente del Gobierno y de la Iglesia Católica (BOLAÑOS & TATTAY, La

educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. , 2012)

Lo anterior ocurre en un contexto en que la educación es homogeneizante y, por ende, no contextualizada, cuestión que exige la reivindicación de una educación propia por parte de las minorías étnicas, dedicada a relacionar la escuela con la política comunitaria, con la valoración de las tradiciones y autoridades (indígenas), con la reivindicación de la lengua y el aprendizaje contextualizado y basado en el estudiante (Bolaños; Tattay, 2012).

De esa forma, la legislación en torno a las prácticas educativas en el país reconoció la pluralidad del territorio y la necesidad de una educación que responda a las particularidades de cada población, principalmente a partir del año de 1976, momento en que surgieron los primeros decretos orientados a viabilizar la existencia de una etnoeducación indígena; no obstante, la educación propia continúa siendo apenas un discurso, debido a que los proyectos educativos y modelos propuestos no responden efectivamente a la necesidad de los pueblos originarios (BARRERA, 2018)

La Educación Propia es definida por el CRIC como “la apropiación crítica y capacidad de asumir la orientación, dirección y por lo tanto el replanteamiento de la educación, por parte de las mismas comunidades” (Cauca, 2005) En ese sentido, se entiende que la educación propia es una propuesta de educación desde, por y para las comunidades indígenas, por medio de la articulación de diversos procesos, experiencias y dinámicas, considerando el contexto y con el apoyo de la colectividad.

Dentro de su análisis sobre los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia, Curieux sugiere que el sistema de educación propia se fundamenta justamente en la cosmovisión indígena, en la comunitariedad, también conocida como “minga”, en la interculturalidad y los procesos socioculturales propios de las comunidades originarias (CURIEUX, 2019)

Por su parte, Quintero sugiere que la educación propia no está orientada sólo al estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que también está ligada a la reflexión del (co) aprendizaje (a partir de proyectos de educación comunitaria) como un espacio de transformación social (QUINTERO, 2019) en donde la unidad fundamental para su desarrollo es el Proyecto Educativo Comunitario (BOLAÑOS, La "Educación Propia" en territorios indígenas caucanos escenarios de hegmonía y resistencia., 2011)

De esta manera, se observa que la escuela debe convertirse en un eje fundamental para la lectura crítica (social) y, por ese motivo, en una herramienta de concienciación, interesada en fortalecer a la comunidad, en sentido político, y en garantizar tanto la integración de sus miembros, como el fortalecimiento y permanencia de las culturas y de su identidad (Bolaños; Tattay, 2012).

En ese contexto, se puede decir que el quehacer educativo de las comunidades indígenas debe estar fundamentado en la colectividad, en el desarrollo crítico de la comunidad, en la permanencia de la identidad cultural y en una concepción crítica, participativa e intercultural de la educación, entendiendo a la interculturalidad como parte predominante del ser indígena.

Dentro de esta perspectiva, Bolaños sugiere que lo “propio”, en sentido intercultural, está directamente relacionado con la pertinencia (y, por qué no, pertenencia) de las formas de apropiación del conocimiento y, al mismo tiempo, con el hecho de que toca lo de adentro, permitiendo que la comunidad ocupe un lugar activo en el proyecto educativo, pedagógico e, inclusive, administrativo y, en consecuencia, tome el control de su enfoque y contenido (Bolaños, 2011).

Por su parte, Bolaños y Tattay sugieren que lo propio se refiere a la apropiación crítica del conocimiento por parte de la comunidad, en donde se fortalece la cultura indígena, por medio del uso de herramientas internas y externas al contexto y en donde la interculturalidad posee un sentido eminentemente político, pues busca replantear las articulaciones hegemónicas para garantizar la consolidación de relaciones más equitativas (Bolaños; Tattay, 2012).

La idea de educación propia propone, por lo tanto, la administración autónoma de la educación por parte de las comunidades indígenas, para que esa educación responda a la forma en que la colectividad se relaciona con el mundo, a su pensamiento y a sus principios (Mejía; Céspedes, 2019).

En este sentido, Orozco explica que la educación propia debe estar orientada, sin que sea necesario formalizar el sistema de cogestión entre el Estado y las comunidades originarias, a fomentar la sabiduría ancestral de los pueblos y la lucha por valorar el conocimiento comunitario, dando continuidad a diversos procesos, inclusive a la identidad étnica, a la espiritualidad, a las formas de producción tradicionales, al diálogo entre los saberes propios y los saberes otros, etc. (OROZCO, 2018)

A esos objetivos pueden sumarse el interés por defender el trabajo individual y colectivo, por resguardar la lengua nativa, la medicina tradicional, los mitos y rituales de los pueblos originarios y por conformar un equipo de trabajo colaborativo e interdisciplinario, interesado en (re)construir el conocimiento y los saberes ancestrales (Peralta, Cervantes, Olivares, & Ochoa, 2019)

Así, puede entenderse a la educación propia como un proceso de reivindicación étnica (Terreros, 2012), basado en la defensa de la identidad y libertad y, al mismo tiempo, en la pervivencia sociocultural de las comunidades indígenas y en su poder autónomo, divergente de toda forma de subalterización y de colonización (BEDOYA & FERNANDEZ, 2014)

Se puede decir que, de modo general, la educación propia gira en torno al eje de la cosmovisión indígena, tomada como estructura para el proyecto educacional y ligada al territorio, a la etnicidad, a la organización indígena, a la identidad colectiva, a la comunidad, a la naturaleza, a las actividades tradicionales, tanto productivas como culturales, al pensamiento autóctono y a la cosmoacción, incentivada por el proceso de educación crítica.

De esta forma, la educación propia representa una posibilidad de resistencia, frente al proyecto de desaparición de las poblaciones indígenas, frente al modelo hegemónico, frente a las intenciones civilizatorias de la educación tradicional y frente al proceso de homogeneización cultural, propio de los proyectos nacionales, convirtiéndose en un espacio de fortalecimiento político comunitario y en una posibilidad de organización y concienciación social.

Esa cuestión resalta, una vez más, la necesidad de crear estrategias metodológicas para educación propia en los pueblos originarios colombianos, objeto de esta pesquisa, basada en una experiencia con el pueblo indígena amazónico Bora-Miraña.

## 9. MARCO LEGISLATIVO

Es necesario destacar el papel central de la educación dentro de toda política de desarrollo integral, ya que garantiza la mejoría económica y la participación social activa de los sectores más desprotegidos de la sociedad, esto junto con la importancia del “capital conocimiento” como factor de competitividad internacional.

En Colombia, específicamente, desde la década de los 80's se vienen llevando a cabo avances en las políticas públicas de educación, principalmente al respecto de infraestructura física de las instituciones educativas, formación continuada de docentes y acceso a libros de texto y tecnologías de comunicación. Sin embargo, falta mucho camino por recorrer en aspectos relacionados a la educación inclusiva y a la deserción escolar, principalmente en jóvenes de escasos recursos.

Específicamente hablando de las comunidades indígenas, debido a las desigualdades sociales y problemas de exclusión por los que pasan sus miembros, principalmente en las zonas rurales en Colombia, surge la educación intercultural (de carácter bilingüe), provocada por la movilización de las propias poblaciones indígenas, quienes demandaron su derecho a una educación, que además de ser de calidad, estuviera acorde a su realidad y reconociera su interculturalidad.

En la actualidad, el sistema de educación básica es descentralizado, y a partir de la Constitución de 1991, en su artículo 7, se dio pleno reconocimiento y protección a la pluralidad étnica y cultural, lo que permitió algunos cambios relacionados con las políticas de educación y con las políticas públicas de forma general.

Ya desde 1978, con la promulgación del Decreto 1.142, se da el primer reconocimiento al movimiento indígena en materia de política educativa, otorgando el derecho a los grupos étnicos de diseñar y ejecutar sus propias propuestas curriculares y elegir sus propios maestros, resaltando también la necesidad de introducir la educación bilingüe en las escuelas. Es así como el acceso, permanencia y pertinencia de la educación indígena, se convierte en una de las bases del Plan Nacional de Desarrollo.

Los procesos agenciados por los movimientos sociales étnicos en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX dieron lugar a una nueva perspectiva en la agenda política del campo de la educación. Este fenómeno, denominado como un movimiento pedagógico-étnico, posibilitó la emergencia de la Etnoeducación como política educativa, como proyecto político de las organizaciones y como enfoque educativo para la diversidad cultural (GUZMAN, La educación intercultural bilingüe: El caso colombiano, 2008)

Es justamente en la interculturalidad que surge la necesidad de buscar una salida y nuevas propuestas educacionales; particularmente la Etnoeducación surge como una categoría asociada a la educación en los valores de la etnicidad nacional, para la diversidad étnica y cultural, teniendo en cuenta el sincretismo entre las raíces africanas, hispanas e indígenas.

Cabe resaltar que otros países latinoamericanos cuentan con una política de educación indígena, a saber: Perú, Ecuador, Chile, Venezuela, Brasil y Bolivia, sin embargo, dichos países se enfocan más en la educación bilingüe e intercultural; lo que le da a Colombia la ventaja de contar, en este sentido, con una perspectiva más integral.

Es importante mencionar que no todas las comunidades educativas étnicas son etnoeducadores, un Proyecto Educativo Institucional es etnoeducativas sólo si asume e implementa la etnoeducación afrocolombiana, indígena y mestiza, independientemente de su contexto.

Según el (Ministerio de educación nacional, 2001) el objetivo de la etnoeducación como política pública, es posicionar a la educación intercultural, en todos los colegios, públicos y privados del país, para que todas las familias, y especialmente los niños y niñas conozcan nuestras raíces, provenientes de las culturas afrocolombiana, indígena y gitana, reconociendo así la diversidad de la nación.

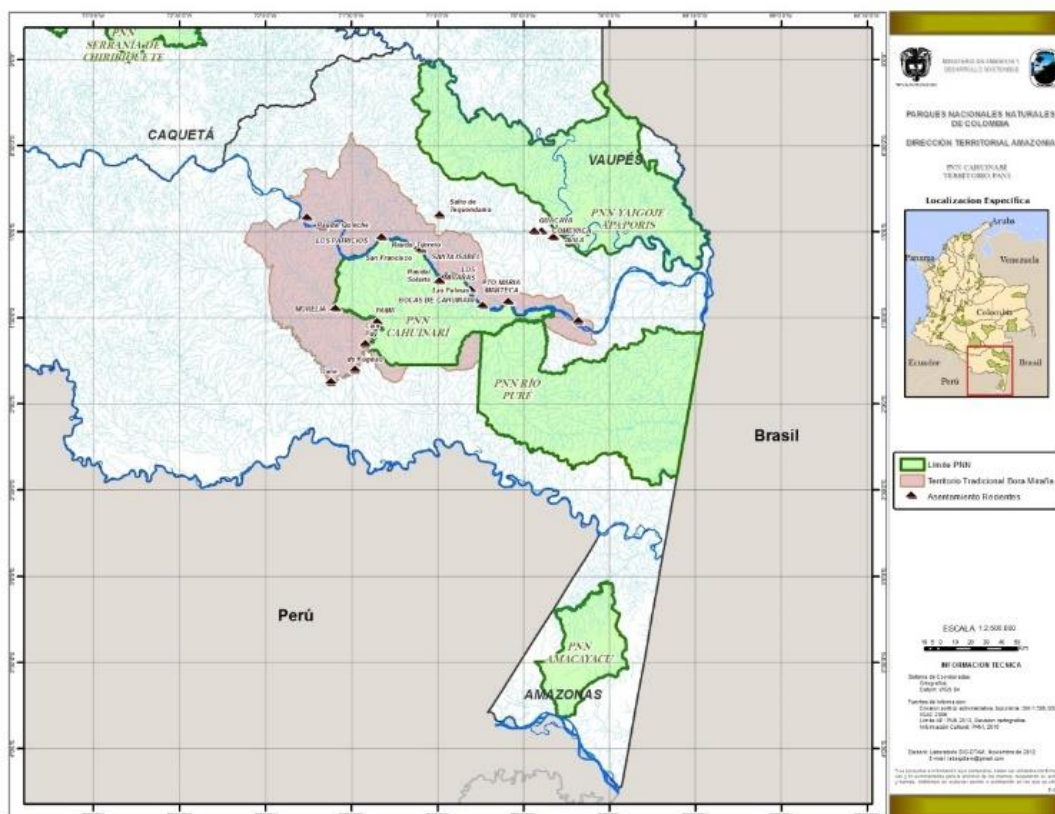
Entre otras problemáticas, según el Ministerio de Educación (2001) con la política se busca atender a la poca correspondencia que hay entre el servicio educativo y la realidad de los pueblos originarios, así como también a la no pertinencia en formación y capacitación docentes, y a la dispersión geográfica de la población objeto.

Es en ese contexto que se debe hablar sobre algunos factores que interfieren directamente en la educación de los pueblos indígenas, identificados durante la investigación de campo propuesta en este trabajo, a saber: saber pedagógico, proyecto de aula, creatividad amazónica, formación intercultural, calendario ecológico y educación propia, algunas estrategias que se consideran fundamentales para garantizar la pertinencia del proceso educativo en los pueblos originarios.

## 10. REFERENCIA ESPACIAL GEOGRAFICA

La siguiente experiencia investigativa se realiza en conjunto con la asociación indígena PANI, especialmente con las etnias Bora-Miraña y las comunidades de Mariapolis, Puerto Remanso y las Palmas, las cuales se encuentran ubicadas en la zona de amortiguación del Parque Nacional Natural Cahuarí, que “limita por el extremo sur occidental con el Parque Nacional Natural Rio Puré, por el extremo nororiental con el resguardo Nunulla de Villazul y el departamento del Caquetá, y por el extremo oriental con el río Putumayo” (Parque Nacional Natural Cahuarí, 2018).

**Figura 1 – Mapa del Parque Nacional Natural Cahuarí y el territorio ancestral del PANI**



**Fuente:** Laboratorio SIG-Dirección Territorial Amazonia.

El Parque Nacional Natural Cahuinarí está localizado en el centro del departamento del Amazonas (Figura 1), sobre la cuenca baja del Rio Caquetá en Colombia, entre las jurisdicciones de los Corregimientos de Puerto Santander y la Pedrera en el departamento del Amazonas.

A área protegida de este Parque Nacional Natural es de aproximadamente 575.000 hectáreas, la cual está traslapada en un 85% con el Resguardo Predio Putumayo y en un 15% con el Resguardo Miriti-Parana, que pertenece al territorio ancestral de los pueblos Bora-Miraña (Parque Nacional Natural Cahuinarí, 2018).

### **10.1 Etnias Bora-Miraña contexto histórico**

La historia de los pueblos indígenas amazónicos es de gran interés para todo aquel que desee conocer el bosque tropical más grande del mundo, pues estas comunidades son las que han conservado de manera eficaz este hermoso ecosistema, además de sus tradiciones, relaciones sociales y ambientales.

La denominación de las etnias Bora-Miraña deriva de la lengua Tupí; “la denominación Miraña corresponde a como los llamaban los portugueses, brasileros y las tribus que se encontraban al oriente de ellos, y quiere decir en lengua Tupí “gente que corre”. Por su lado, los Boras se autodenominan Umejete, lo cual significa “gente de cara”. Estas dos etnias, junto con los Muinanes pertenecen a la familia lingüística Bora” (Franco, 2008).

Su nacimiento o cuna de origen, a partir del saber de sus tradicionales, se remonta a los ríos Pamá, Caimo, Igaraparana, Putumayo, Cahuinarí y Caquetá, siendo estos dos últimos los más importantes dentro de sus territorios tradicionales.

Esto se conoce por los relatos de los primeros exploradores portugueses como en el caso de Alexander Rodríguez Ferreira<sup>1</sup>, que menciona por primera vez a las comunidades Bora-Miraña como habitantes de los ríos antes mencionados y los identifica por los huesos que colocaban en su nariz, adornados de plumas de guacamayo o conchas.

Teniendo en cuenta la ubicación sobre el río Caquetá, el contacto con los colonos portugueses se presentó de manera temprana, debido a sus viajes por el río Amazonas en busca de esclavos; más tarde este contacto se dio de la misma forma con los colonos españoles. Estas etnias dentro de su historia se vieron envueltas por los imperios españoles y portugueses, presentes en América del Sur desde el siglo XV, y que alcanzaron estos territorios presumiblemente durante el siglo XVIII.

Más tarde en el siglo XX, estas comunidades indígenas sufrieron el impacto de los caucheros colombianos; uno de los primeros en ingresar al territorio fue el comerciante Emilio Gutiérrez, quien navegó por el río Caquetá hasta el Brasil, y las actividades caucheras se registraron en la llamada Casa Arana, ubicada en la chorrera Amazonas (PANI, 2009).

Esta sin duda fue una de las épocas más oscuras para la historia de los pueblos Bora-Miraña, conocida por el genocidio y la masacre, tanto a nivel físico, como a nivel cultural, que marcaron a estas comunidades. Con el pasar del tiempo y por la ubicación en la que se encuentran, la lucha por el territorio entre países como

---

<sup>1</sup>Alexander Rodríguez, Ferreira (27 de abril de 1756 - 23 de abril de 1815) fue un naturalista nacido en la colonia portuguesa de Brasil. Realizó un extenso viaje que cruzó el interior de la cuenca del Amazonas hasta Mato Grosso, entre 1783 y 1792. Durante este viaje, describió la agricultura, la flora, la fauna y los habitantes nativos. Recuperado de (<https://sge.org/publicaciones/numero-de-boletin/boletin-60/expedicion-filosofica-alexandre-rodrigues-ferreira/>)

Perú y Colombia, generó gran conflicto dentro de su territorio, destacando el ataque al corregimiento de la pedrera, el 10 de Julio de 1911 (Román, 1928).

Consecuencia de la pérdida de Panamá en 1903, el gobierno de Perú decide tomar este territorio, aprovechando la conmoción que se estaba viviendo en el país. Para esa época Colombia poseía una aduana en el territorio, que funcionaba desde 1910, lo que evitó la toma del territorio por parte de los peruanos, terminando así con el tratado Lozano Salomón<sup>2</sup>, “por el cual se reconoció la propiedad colombiana sobre el trapecio amazónico y sobre el territorio al norte del río putumayo” (PANI, 2009).

Más adelante, durante el gobierno del Presidente Virgilio Barco (1986-1990) se llevó a cabo una política de reconocimiento del territorio a los pueblos indígenas, mediante la creación de Resguardos en el departamento del Amazonas, justificándola también en la conservación que han hecho de sus territorios los pueblos indígenas.

Con el cambio de Constitución en el país y la participación indígena en la Asamblea Nacional Constituyente, se consolidaron una serie de derechos individuales y colectivos (predominantemente políticos) que se vieron reforzados con el reconocimiento de los principios de pluralismo y diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.

Por otra parte, en el año de 1987 se crea el Parque Nacional Natural Cahuinarí, que inicialmente no es admitido por las tribus indígenas, debido a las políticas de conservación que se tenían para la época; sin embargo, con el pasar el tiempo y el trabajo en conjunto con las comunidades Bora-Miraña, se crea el Régimen Especial de Manejo (REM), en donde se estipulan las políticas públicas y la

---

<sup>2</sup> Tratado que determina límites fluviales en cuanto al trapecio amazónico, firmado en Lima en 1922.

forma de impacto dentro del territorio; este documento es creado de forma mancomunada con las comunidades presentes en el territorio y la organización de Parques Nacionales Naturales De Colombia, manteniéndose en ejecución a través Plan Operativo Anual (POA) del Parque Nacional Natural Cahuinari.

## **10.2 Comunidades Bora-Miraña en el contexto educativo**

Dentro del territorio Bora-Miraña sólo existe cobertura en educación básica primaria, la cual está bajo la Institución Educativa PANI, que cuenta con una escuela en la comunidad de Puerto Remanso (Marcelino de Castelvi), escuela en la comunidad de Mariapolis (Santa Teresita) y un aula auxiliar en la comunidad de las Palmas.

Esta escuela cuenta con una cobertura máxima de 80 alumnos en las tres comunidades, atendiendo un promedio de 69 alumnos al año, con una deserción del 11% aproximadamente.

Los jóvenes que desean continuar sus estudios de básica secundaria y educación media, lo realizan en los internados de los cascos urbanos cercanos como: La Pedrera, Puerto Santander, Taraira y Villa Betancourt.

## **10.3 Proyecto Educativo Comunitario**

Por otro lado, a nivel metodológico se plantea una estructura dentro de su Proyecto Educativo Comunitario (PEC), dividida en tres bloques de conocimiento: territorio, encargado de los componentes geográficos y sociales a nivel comunitario y nacional; cultural, en el cual se trabajan sus conocimientos propios, a nivel artístico,

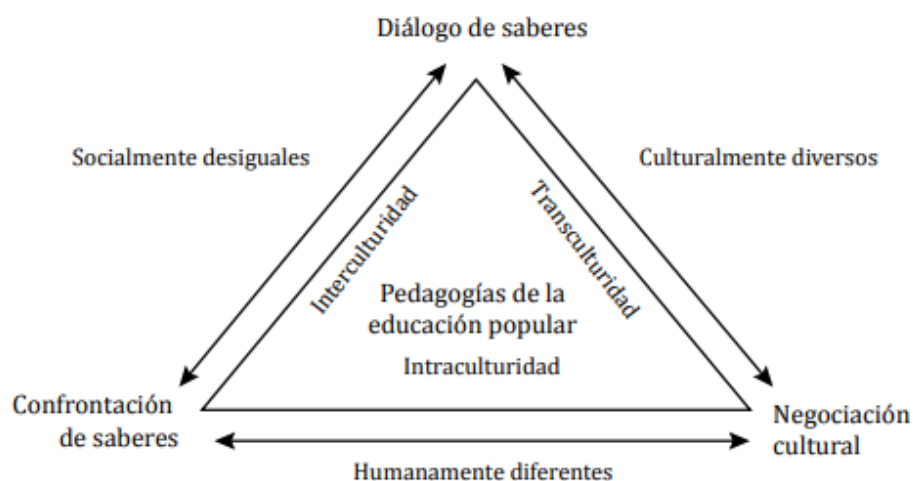
lengua y tradiciones de la comunidad Bora-Miraña y, por último, se encuentra el componente intercultural, donde se evidencian conocimientos occidentales, como la lengua española, el componente recreo deportivo, y lógico matemático.

## 11. DISEÑO METODOLÓGICO

El siguiente proyecto es de carácter cualitativo, de corte analítico-descriptivo, realizado bajo el método de la observación participante. Dentro de las herramientas de investigación, se utilizó el diálogo de saberes y el círculo de cultura, como estrategia de participación y construcción colectiva. Esto propicia el pensamiento, entendido este por la comunidad indígena, como un estado de disposición y aprehensión frente a los temas tratados en círculo de cultura, reconociendo las desigualdades y sus manifestaciones culturales, en beneficio de la comunidad.

A continuación, se muestra el esquema de triangulación de diálogo de saberes propuesto por Mejía (2015).

**Figura 2 – Triangulación Diálogo de Saberes**



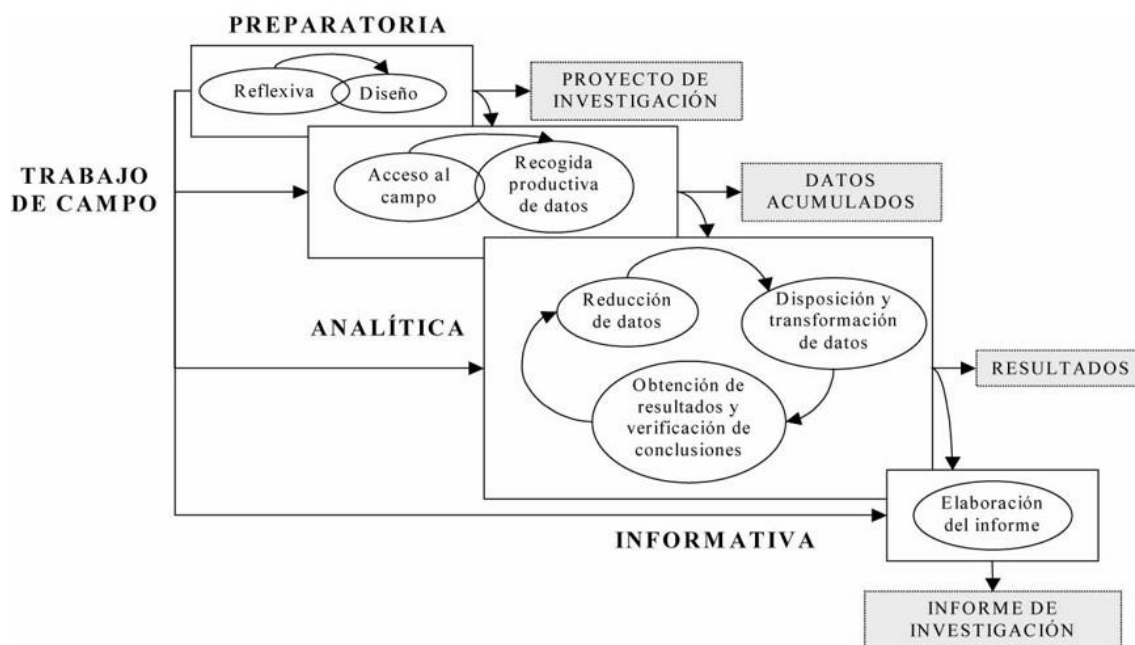
**Fuente:** Mejía, Diálogo-confrontación, 2015.

Por otro lado, se siguieron orientaciones de etnografía educativa enfocadas para analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y metodologías aplicadas a los procesos educativos (Goetz, 1988) que se adelantan en las diferentes escuelas pertenecientes a la Institución Educativa PANI, escuela Santa Teresita (comunidad

de Mariapolis) Escuela Marcelino de Castelvi (Comunidad Puerto Remanso Del Tigre) y su aula filiar (Comunidad de las Palmas).

A continuación, se observan las tres fases en las que está dividida la investigación.

**Figura 3 – Fases de la Investigación Cualitativa**



**Fuente:** Rodríguez, Gil, y García, 1996; 64

### 11.1 Fase Preparatoria (Reflexión y Diseño)

En esta primera parte se realizó una caracterización de las comunidades pertenecientes a la asociación PANI y de su institución educativa, de su ubicación geográfica, dinámicas sociales, ambientales y de sus manifestaciones culturales.

Como resultado de esta observación preliminar se genera una propuesta de trabajo, evaluada al ingresar al territorio por las autoridades de la asociación indígena PANI.

Esta propuesta inicial busca a través del dialogo de saberes, la construcción colectiva de una estructura metodológica y didáctica que potencialice los procesos educativos de la institución PANI. Sin embargo, al realizar la indagación y búsqueda de diferentes conceptos que orientan la estructura metodológica de la educación indígena y a raíz de los ejercicios de caracterización realizados a la población, se determina de manera conjunta que el proyecto articule el saber tradicional con el saber pedagógico, desde un enfoque creativo y ambiental.

### 11.2 Fase de Trabajo de campo

Esta fase se realizó en dos visitas al territorio

<b>Ingreso</b>	<b>FECHA DE INGRESO</b>	<b>FECHA DE SALIDA</b>
Primer Ingreso	27 de Abril del 2019	27 de Mayo del 2019
Segundo Ingreso	12 de Junio del 2019	12 de Agosto del 2019

Durante el primer ingreso que se realizó entre el 27 de abril y el 27 de mayo, se efectuó una reunión preliminar con las autoridades indígenas, para dar inicio al plan de trabajo, el cual comprende los siguientes ítems:

- Creación de rutas de apoyo para el fortalecimiento del PEP (Proyecto Educativo Propio)
- Construcción de matrices colectivas de diagnóstico bajo la modalidad FODA enfocadas a las metodologías en el aula.
- Visita a las diferentes instituciones educativas del PANI en calidad de observador
- Visita a reuniones o encuentros comunitarios indígenas (Minga) en calidad de observador

Posteriormente se inicia con la fase de trabajo de campo. Al visitar cada una de las instituciones educativas y al tener diferentes reuniones con los profesores de la institución se realiza una matriz de diagnóstico FODA para identificar las articulaciones entre el saber pedagógico y el saber tradicional, según lo requerido por la asociación PANI.

Adicionalmente se generaron actas de seguimiento en donde se dio claridad frente a las diversas actividades (académico o no) desarrolladas en las comunidades<sup>3</sup>

A modo de conclusión de esta primera etapa, se llega al acuerdo de realizar una lectura profunda frente a las diferentes metodologías empleadas dentro de las aulas en las comunidades, donde estén relacionadas con las diferentes dinámicas culturales presentes en cada una de las comunidades, en este conversatorio, los sabedores manifestaron su interés en la participación activa de la formación de los estudiantes, en cuanto a su identidad, a través de los cantos, rondas, juegos e

---

<sup>3</sup> anexos

historias ancestrales. Donde se generen procesos identitarios que fortalezcan su comunidad.

Ahora bien, durante el segundo ingreso comprendido entre el 12 de junio y el 12 de agosto del 2019, se dio paso a una segunda fase dentro del trabajo de campo. Esta fase comprende una serie de talleres de construcción colectiva con docentes, estudiantes, autoridades indígenas y población en general.

Dentro de estos talleres colectivos se planteó realizar una revisión al plan curricular y en especial realizar una reflexión frente al método educativo que se emplea en el aula. Teniendo en cuenta que estas metodologías deben ir en pro de sus raíces culturales y sus modelos de enseñanza tradicional.

Dentro de estos talleres se desarrollaron:

- Taller de revisión metodológica y procesos de enseñanza aprendizaje en la comunidad indígena (apoyado por los Sabedores y Sabedoras tradicionales)
  - Taller de construcción conceptual (Creatividad Amazónica)
  - Taller calendario ecológico (autoridades tradicionales indígenas)
  - Taller saber pedagógico (docentes de la institución educativa)
  - Taller de construcción propuesta pedagógica (calendario ecológico, creatividad amazónica y proyecto de aula)

Para finalizar esta segunda etapa se revisó los procesos metodológicos, estructuras y modelos de enseñanza tradicionales. Con base a esta construcción colectiva se elabora una propuesta pedagógica que busca articular el saber tradicional con el saber pedagógico desde la creatividad amazónica, el proyecto de aula y el calendario ecológico.

### **11.3 Fase Analítica e Informativa**

Luego de las diferentes experiencias y construcciones colectivas con la comunidad indígena del PANI, se procede a realizar una matriz de análisis, que busca relacionar los conocimientos construidos en campo desde las diferentes miradas y conceptos recopilados a lo largo de la elaboración de la propuesta.

Dentro del ejercicio de análisis se priorizan 3 dimensiones transversales, Saber pedagógico, saber didáctico y creatividad amazónica en relación a 10 sesiones de trabajo en campo. Con ello, se pretende realizar un análisis de los diferentes conocimientos adquiridos durante las sesiones de trabajo, esto con el fin de propiciar una síntesis que dé paso a la elaboración final de la propuesta pedagógica para las comunidades Bora- Miraña.

## 11.4 Matriz de análisis

MATRIZ DE ANALISIS											
	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6	SESIÓN 7	SESIÓN 8	SESIÓN 9	SESIÓN 10	SINTESIS
<b>SABER ANCESTRAL</b>	El territorio cuenta con principios ligados a su ancestralidad, mediante asesoría de abuelos tradicionales dentro de los procesos educativos.	Ejercicios de preparación de clases, no poseen seguimientos evaluativos y dichos preparadores no se ejecutan en la práctica.	Se crea el calendario ecológico, con el objetivo de entender las dinámicas del ambiente y la biodiversidad presentes en su territorio.	Reconocen que la práctica, el ejemplo y la oralidad son características propias de su cultura, y ellas deben estar dentro de los procesos educativos.	Entienden la educación propia como la relaciones de los conocimientos occidentales y conocimientos ancestrales. Donde se busca que el conocimiento occidental sea una herramienta que potencialice las lógicas tradicionales.	Se determina que la educación experiencial debe ser enfocada desde los recursos presentes en el territorio y con el hacer de la comunidad. Se trabajan conceptos de educación propia y creatividad amazónica.	Se colocan como ejes principales la creatividad amazónica y el calendario ecológico como ejes transversales dentro de la educación propia.	Los docentes determinan que su potencialidad está en el saber tradicional, compuesto de ejes sociales y ambientales, pero debe verse de manera interdisciplinar.	Se determina que la dinámica propia de su pueblo indígena esta enlazada con procesos cíclicos y que esta es la mejor forma de entender y comprender la educación en su comunidad.	Se identifican algunas estrategias didácticas como rincones de aprendizaje, aprendizaje cooperativo y dinámicas de agrupamientos flexibles como, herramientas educativas y tradicionales.	El saber ancestral se entiende como las dinámicas y prácticas propias del territorio vistas de manera trans e interdisciplinar, en estrecha relación con las relaciones sociales dentro de la comunidad en el marco de la experiencia, la creatividad y la tradición.
<b>SABER DIDACTICO</b>	Uso de los recursos tradicionales como la maloca, la chagra, los cantos, las danzas, la naturaleza.	Se trabajan preparadores de clases divididos en tres momentos, inicial, central y final, de esta forma se quiere dar organización a las dinámicas escolares.	Se utilizan herramientas de la recreación dirigida como estrategias para general variables en los juegos autóctonos y ponerlos en práctica dentro de la escuela.	Uso del entorno como eje articulador para la enseñanza en relación con su cotidianidad.	Uso de los esquemas de calendario ecológico para dar claridad a los procesos trans e interdisciplinarios.	Uso del ecosistema y dinámicas culturales dentro de actividades de recreación dirigida, juegos y lúdicas, vistas desde el saber ancestral.	Uso de juegos autóctonos en idioma tradicional con el fin de potencializar su lengua y recopilación de juegos autóctonos.	Implementación de herramientas como rincones de aprendizaje.	Implementación de herramientas como aprendizaje cooperativo.	Implementación de herramientas como espacios de aprendizaje intercultural.	El saber didáctico posee diferentes factores que buscan fortalecer y potencializar los conocimientos tradicionales, desde el uso de los recursos tradicionales, expresados dentro del calendario ecológico las relaciones culturales a través de recursos como el juego, la recreación y la creatividad. Siendo este último el detonador de las actividades interculturales.
<b>CREATIVIDAD AMAZONICA</b>	Se comprende como la creación y la recreación de acciones que potencializan los saberes ancestrales a través de los recursos existente en la cotidianidad del Amazónico, tanto ambiental como cultural. Por otro lado, la creatividad amazónica pretende crear seres críticos e innovadores usando la emoción como detonador de la irracionalidad, la fantasía y la armonía, en donde la experiencia y relaciones con el entorno, promueven el reconocimiento de su biodiversidad y su dimensión cultural. Es allí donde nace la actividad creadora amazónica.										
<b>SINTESIS</b>	La ancestralidad es el núcleo principal dentro de los procesos educativos propios.	Uso de herramientas pedagógicas como el preparador de clase, esto da claridad frente a los objetivos educativos.	El juego como elemento intrínseco, presente en la relación social y sus dinámicas con el ambiente.	La práctica como detonador de la educación experiencial y elemento fundamental dentro de la enseñanza tradicional.	El calendario ecológico como creación propia desde elementos sociales, culturales y ambientales.	El territorio se entiende como el espacio de interacciones sociales lúdicas, donde nace crece y se potencializa los conocimientos tradicionales.	Se integra como componente importante la creatividad amazónica, desde la imaginación el juego autóctono, la lengua y la tradición Bora-Miraña.	Se reconocen herramientas didácticas enlazadas desde los ejes sociales, ambientales y culturales.	Su educación se enfoca en procesos cíclicos transversales, desde lo cooperativo.	La interculturalidad como un factor importante dentro de su educación tradicional, comprendiendo que la interculturalidad puede potencializar los elementos tradicionales.	La educación en el pueblo indígena Bora-Miraña se comprende desde el territorio como espacio tradicional en estrecha relación con el ambiente y la biodiversidad amazónica. Donde las relaciones sociales y culturales, desde la experiencia, la práctica y el juego propiciando elementos creativos, cooperativos e interculturales. Basados tres elementos, la creatividad amazónica, el calendario ecológico y el saber pedagógico.

## 12. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 12.1 Experiencia

Durante la experiencia que se desarrolló en el territorio Bora-Miraña, en un periodo aproximado de 3 meses, se visitaron las comunidades pertenecientes al territorio PANI: Comunidad de Mariapolis, Puerto Remanso y Las Palmas. Enfocados en las escuelas indígenas presentes en la zona, las cuales están ligadas a la Institución Educativa PANI.

Durante este periodo se desarrollaron diferentes actividades orientadas a los círculos de cultura y las mingas indígenas donde se tomaron decisiones frente al trabajo que se realizaría, desde este momento surgieron 3 saberes que debían ser tenidos en cuenta a la hora de iniciar con la construcción de la propuesta metodológica. Saber ancestral (condicionado por los maloqueros y abuelos tradicionales) Saber pedagógico (determinado por los docentes y asesores pedagógicos) y la creatividad amazónica (condicionada por las dimensiones del ambiente y la biodiversidad). Teniendo en cuenta esto se desarrolló la matriz de sistematización de saberes<sup>4</sup>.

Posteriormente se ejecutó talleres de construcción colectiva donde se comenzaron a realizar actividades para la construcción del proyecto de aula, inmerso en los saberes ya mencionados. Luego esto se llevó a la práctica dentro del salón de clases.

---

<sup>4</sup> Matriz de sistematización de saberes encontrar en los anexos.

Ahora bien, dentro de los procesos desarrollados en el aula, se logró reconocer que los estudiantes se sintieron identificados y participaron activamente dentro de los procesos y proyectos realizados. Al final de cada una de las intervenciones se realizó matriz FODA<sup>5</sup> y actas referentes a los procesos y actividades.

Teniendo en cuenta esto surge la siguiente propuesta pedagógica.

## 12.2 Propuesta Pedagógica

La siguiente propuesta metodológica surge a raíz de diferentes círculos culturales y de actividades recreativas que se realizaron con, y hacia, las comunidades pertenecientes a la asociación.

**Figura 3 – Triangulación Propuesta Metodológica**



**Fuente:** Autoría propia.

---

<sup>5</sup> Actas y matrices FODA encontradas en los anexos

Esta propuesta busca orientar y direccionar a los docentes que trabajan o a aquellos que desean trabajar en los procesos formativos vinculados con la asociación PANI.

La propuesta (Figura 4) tiene como ejes centrales el calendario ecológico, la creatividad amazónica y el proyecto de aula, creando de manera conjunta una triangulación que pretende generar una estrategia educativa, acorde a las necesidades de las comunidades indígenas pertenecientes a la asociación PANI.

Inicialmente, se observa que el calendario ecológico es una herramienta que consiste en un esquema desarrollado por los tradicionales de la comunidad, en donde se pueden observar los espacios relacionados con el comportamiento del ecosistema de su territorio y, al mismo tiempo, las épocas de lluvia y de verano y otras cuestiones relacionadas con sus dinámicas ambientales.

Considerando que se trata de un calendario de carácter cíclico, al usarlo dentro del modelo educativo se puede ver como los espacios académicos se relacionan con las dinámicas expuestas en el calendario ecológico, pues con ello los docentes realizan diferentes proyectos, orientados a potencializar el aprendizaje de los estudiantes, desde diversos aspectos.

Por su parte, la creatividad amazónica se comprende como la creación y la recreación de acciones que potencializan los saberes ancestrales a través de los recursos existentes en la cotidianidad del Amazónico, tanto ambiental como cultural.

Esta creatividad amazónica pretende crear seres críticos e innovadores, usando la emoción como detonador de la irracionalidad, la fantasía y la armonía, en

donde la experiencia y las relaciones con el entorno promueven el reconocimiento de su biodiversidad y su dimensión cultural. Es allí donde nace la actividad creadora amazónica.

De forma general, lo que se pretende con estos tres planteamientos es generar una estrategia en donde los saberes tradicionales y el saber occidental se manejen de formas interdisciplinarias, siendo el centro de este método el conocimiento tradicional de las comunidades indígenas, apoyado a partir de los parámetros aportados por Hugo Cerda Gutiérrez en la creación de proyectos de aula.

Se observa que el calendario ecológico propicia el conocimiento sobre las dinámicas ambientales y biodiversas del territorio indígena, dando a conocer los recursos que posee el territorio en cada época del año, así como las épocas de cultivo y las celebraciones tradicionales.

El papel de la creatividad amazónica es, en cambio, el de posibilitar el uso de los recursos ambientales de una manera creativa y sostenible, con la finalidad de usarlos como herramientas didácticas dentro de las diversas actividades educativas desarrolladas en sala de aula.

Por último, el proyecto de aula, contribuye con la estructuración y organización, de manera sistemática, de los contenidos académicos que deben ser vistos en la escuela, en relación con los saberes tradicionales y la cosmología de las etnias.

Al desarrollar de manera eficaz esta propuesta se pretende que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean mayormente efectivos y en un panorama a mediano

y largo plazo fortalezcan los conocimientos tradicionales, desde lo interdisciplinar e intercultural.

### 13. CONCLUSIONES

La realización de este trabajo de investigación permite llegar a diferentes conclusiones, como valorar la importancia de los ejercicios de diálogo y participación colectiva, presentes en la comunidad, reflexionando frente a la importancia de la recuperación de identidad, vista como el saber tradicional. Los ejercicios de diálogo de saberes permitieron dar cuenta que no existe una articulación del saber ancestral con el saber pedagógico, esto ocasiona dificultades en los procesos educativos, es por ello que el componente pedagógico es fundamental para la consolidación de los saberes, mediante los ejes que se propusieron como: ambiental, recreativo y educativo.

De acuerdo con lo anterior se evidencia la viabilidad de desarrollar propuestas pedagógicas que articulen de forma transversal e interdisciplinar los saberes tradicionales con el saber presentes en diferentes comunidades.

Para finalizar como recomendación dentro de los procesos formativos en la licenciatura en recreación, se generen espacios de participación colectiva en donde se analicen diferentes saberes tradicionales de las comunidades, desde una mirada pedagógica, con el fin de potencializar las relaciones interculturales en las poblaciones y así mismo herramientas sólidas, que contribuyan aún mejor desenvolvimiento del licenciado en formación en los procesos educativos en comunidad.

## LISTA DE REFERENCIAS

- AUSUBEL. (1978). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Trillas.
- ÁVILA, & AYALA. (2017). *Ala Kusreik Ya-Misak Universidad: Construyendo educación propia*.
- BARRERA. (2018). *Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí- Mistrató, Risaralda- Colombia*. Pereira.
- BEDOYA, & FERNANDEZ. (2014). Educación propia. Resistencia al modelo de homogenización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis Revista latinoamericana*, 149-172.
- BOLAÑOS. (2011). *La "Educación Propia" en territorios indígenas caucanos escenarios de hegmonía y resistencia*. Bogotá: Tesis (Maestria en Ciencias Sociales) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- BOLAÑOS, & TATTAY. (2012). *La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos*. . Educación y Ciudad.
- Cauca, C. R. (2005). *Sistema de educación propia como estrategia de los pueblos indígenas hacia la consolidación de la autonomía. Memoria de la JUnta Directiva Regional Del Cabildo*. Paniquita.
- CIESAS; CONAPRED; CGEIB-SEP; DGPLADES-SS. (20 de Marzo de 2019). *INALI*. Recuperado el 20 de Marzo de 2019, de INALI: [https://www.inali.gob.mx/pdf/Marco\\_conceptual\\_CNDCM.pdf](https://www.inali.gob.mx/pdf/Marco_conceptual_CNDCM.pdf)
- CURIEUX. (2019). Una mirada a los proceos en torno a la educación cn los pueblos indígenas en Colombia, Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 9-34.
- Departamento Administrativo Nacional De Estadistica. (22 de Mayo de 2005). *DANE*. Recuperado el 1 de Marzo de 2019, de DANE:

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>

DIAZ. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Caracas: 12(Extra).

Docentes Intitución Educativa PANI. (2019). *Creatividad Amazónica*. Mariapolis, Bajo Caqueta , Amazonas , Colombia: Parque Nacional Natural Cahuinarí.

Espejel-Rodríguez; Flores-Hernández. (2017). Experiencias exitosas de educación ambiental en los jóvenes del bachillerato de. *Luna Azul*, 22.

FIGUEROA, & AYALA. (2018). La escuela activa y sus aportes a la formación de educadores en Colombia. *Revista Espacios*, 6,39,52.

Franco, R. (2008). *Historia del poblamiento de cuatro áreas protegidas Amazónicas en territorios indígenas: La playa, Cahuinarí, Amacayacu y Puinawai*. Bogotá D.C.: Dirección Territoria Amazonia Orinoquía.

Freire, P. (1970). *Pedagogía Del Oprimido*. Brasil: Tierra Nueva.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires.

GARZÓN, O. A. (2006). *EDUCACIÓN, ESCUELA Y TERRITORIO: LA FUNDACIÓN GAIA AMAZONAS Y SU PARTICIPACIÓN EN LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN LA AMAZONIA COLOMBIANA*. Bogotá D.C.: Fundación Gaia Amazonas.

Giraldo, S. A. (2000). LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL DE COLOMBIA. *Pedagogía y Saberes* , 8.

Goetz, J. y. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gutiérrez, H. C. (2001). *El Proyecto de Aula (El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos)*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

GUZMAN. (2008). *La educación intercultural bilingüe: El caso colombiano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio De políticas Públicas.

GUZMAN. (2017). La reflexión de la práctica pedagógica: un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico. *Tesis de Maestría en educación, Universidad Francisco José de Caldas*.

HELG. (2001). *La educación en Colombia Entre 1918 y 1957*. Bogotá: Plaza y Janés.

Jimenez, C. A. (2019). *Fantasia, fasinaciones y habilidades secretas*. Bogota.

KÜPER, D. W. (1997). *Pueblos Indígenas y Educación*. Quito: Abya-Yala.

Mahecha, D. C. (Septiembre de 2016). Diseño De La Estrategia Para Formación Intercultural Ambiental (FIA). *Documento Corporativo de PNN*. La Pedrera, Amazonia, Colombia: PNN.

MEJIA, & CEPEDDES. (2019). *Prácticas Educativas, Identidad Cultur y Concepciones de lo Indígena en Colombia, Entre la Etnoeducación, la Interculturalidad y la Educación Porpia*. Bogotá: Tesis (Maestría en Edcucaión) Universidad Pontifia Javeriana.

Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación. *Pedagogía y Saberes*, 12.

Mejía, M. R. (1 de Julio de 2015). Diálogo-confrontación. *Figura 1*. Bogotá, Bogotá D.C, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de educación nacional. (2001). *Etnoeducación una Política para la diversidad*. Bogotá: Altablero.

MUÑOZ, L. F., & BENAVIDES, R. A. (2019). *RECOPILACIÓN DE MITOS Y LEYENDAS, UNA MIRADA HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL DEL RESGUARDO INDÍGENA DE MUESES-POTOSÍ*. PASTO: REPOSITORIO UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA.

OROZCO. (2018). *Educación indígena propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico*. Bogotá: Tesis (Doctorado en Ciencias Huumanas y Sociales) Universidad Nacional de Colombia.

PANI, A. D. (2009). *Testimonios y relatos para la historia de los Miraña y Bora del río Cahuinarí (1710-2008)*. Bogotá: Parques Nacionales Naturales De Colombia.

Parque Nacional Natural Cahuinarí. (2018). Regimen Especial De Manejo. En P. N. Cahuinarí, *Regimen Especial De Manejo* (pág. 200). Pedrera, Amazonas: Parques Nacionales Naturales De Colombia.

Parques Nacionales Naturales De Colombia. (2009). *Parques Nacionales*. Recuperado el 1 de Marzo de 2019, de Parques Nacionales: <http://www.parquesnacionales.gov.co/portal/es/parques-nacionales/>

Peralta, Cervantes, Olivares, & Ochoa. (2019). Educación Propia de la Etnia Mokoná: experiencia organizacional contemporánea. *Revista de Ciencias Sociales*, 88-100.

QUINTERO. (2019). Hacia una sociología de la educación propia: Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda. *Revista Colombiana de Sociología*, 135-161.

Rodríguez, G. y. (27 de Julio de 2019). *Fases y etapas de la investigación cualitativa*. Obtenido de Cisolog: <http://cisolog.com/sociologia/>

Román, L. F. (1928). *La Pedrera, Relato del combate entre colombianos y peruanos en el año 1911*. Bogotá: Bolívar.

Sambrano, A. (1963). *Didáctica Pedagogía y Saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

SANTAMARIA, R. (2019). *Pedagogías Críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica, Educacao & Sociedade*.

Siomara. (26 de Febrero de 2019). Parque Nacional Natural Cahuinarí. (P. N. Colombia, Entrevistador)

Sistema Nacional De Información Cultural. (1 de Marzo de 2019). *SINIC*. Recuperado el 1 de Marzo de 2019, de SINIC:  
<http://www.sinic.gov.co/SINIC/ColombiaCultural/ColCulturalBusca.aspx?AREID=3&COLTEM=216&IdDep=91&SECID=8>

TARDIF. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tedesco, J. (1972). *Educación En La Sociedad De Conocimiento*.

TERREROS. (2012). *La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas, Pedagogía y Saberes*.

Terreros, M. I. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnica. *Universidad Pedagógica Nacional*, 11.

Vega Marcote; Freitas; Álvarez Suárez; Fleuri. (2007). MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE EDUCACIÓN. *EUREKA*, 17.