

**APRENDIENDO Y SEMBRANDO PARA LA VIDA -IACHAIKUSPA TARPUSPA  
KAUSAIMANDA- COMO ESPACIOS DE APRENDIZAJE DE LA VIDA Y DE LO  
VIVO DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL**



**ANGELA PATRICIA CARDENAS TORO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA  
BOGOTÁ, COLOMBIA  
2014**

**APRENDIENDO Y SEMBRANDO PARA LA VIDA -IACHAIKUSPA TARPUSPA  
KAUSAIMANDA- COMO ESPACIOS DE APRENDIZAJE DE LA VIDA Y DE LO  
VIVO DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL**

**ÁNGELA PATRICIA CÁRDENAS TORO**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Biología**

**Directora:**

**Andrea Rodríguez Fierro**

**Licenciada en Biología y docente del Departamento de Biología  
Línea de Investigación Concepciones de la vida y de lo vivo en contextos  
culturalmente diversos**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA  
BOGOTÁ, COLOMBIA  
2014**



## DEDICATORIA

*A ese ser supremo que no se ve, que no se oye, pero que sé que está presente, porque yo lo siento, y que me acompañó en esta aventura, de soñar, vivir y construir una experiencia diferente, en un lugar diferente, que me transformó, donde pude hacer lo que realmente me gusta, servir.*

*A mi madre Mariapas, por ser la luz de mi vida, el motor que me ha impulsado a ser lo que soy y el ejemplo de mujer luchadora, incansable que siempre me ha dicho.... ¡Nunca digas No puedo! O ¡...Patty uno no se puede dejar vencer en el la vida!*

*A los niños, docentes y mayores de la comunidad de la I.E Inga Yachaikury, quienes fueron la fuente de inspiración y la base para el desarrollo de este proceso investigativo, sin su trabajo y apoyo nada de esto hubiese sido posible.*

*A mis amigos y compañeros de la licenciatura con los que compartí largas jornadas de estudio, salidas de campo, problemas cotidianos, vivencias estudiantiles y viernes culturales, porque fueron un punto de apoyo para aprender y compartir experiencias en este proceso de formación.*

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios por poner en mi vida y en mi camino misiones y oportunidades que me permiten aprender cada día más.*

*A la vida por permitirme vivir experiencias maravillosas y enriquecedoras.*

*A los Niños, docentes y mayores de la comunidad Inga del Caquetá quienes me permitieron vivir esta experiencia que me ha hecho más humana, más persona y más maestra, ante su realidad educativa y así mismo sensible para vivenciar las diversas realidades de este mi diverso país.*


*A mi madre Mariapas, por apoyarme siempre en todos los planes, viajes y experiencias que se me ha ocurrido realizar, por ser mi madre, mi padre... la luz de mi vida...mi orgullo de mujer.*

*A mi tutora y directora de este trabajo de grado Andrea Rodríguez por su apoyo, colaboración y sobre todo por el interés que siempre tuvo con todas las ideas que revoloteaban en mi cabeza.*

*A la profesora Marcela Bravo, por un día cualquiera llegar con la idea de ofrecer un nuevo rumbo de aprendizaje, una nueva aventura de vida.*

*A todos los demás profesores que han sido mis mentores durante estos casi 6 años de formación como maestra de Biología, porque de cada uno de ellos he aprendido algo, para mi vida y mi futuro profesional.*

*A la Universidad Pedagógica Nacional, por ser el lugar que me formó, y me transformó en una docente lista para analizar y reflexionar alternativas y posibilidades para una educación de calidad, pertinente y contextualizada con los problemas reales de cada uno de los contextos colombianos.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación en movimiento</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 140</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	<i>Aprendiendo y sembrando para la vida –Ichaikuspa Tarpuspa Kausaimanda-</i> Como espacios de aprendizaje significativo de la vida y de lo vivo desde un enfoque Intercultural.
<b>Autor(es)</b>	Cárdenas Toro, Ángela Patricia
<b>Director</b>	Rodríguez Fierro, Andrea del Pilar
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014, 140p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Vivo, vida, Aprendizaje, Proyectos Pedagógicos Agropecuarios, Investigación-acción en Educación.
<b>Palabras Claves</b>	Ruta pedagógica, Espacios Pedagógicos Agropecuarios, Investigación, aprendizaje significativo, Interculturalidad, Pueblo Inga Caquetá.

<b>2. Descripción</b>
El documento, presenta una ruta pedagógica construida desde el contexto y la realidad educativa de la I.E <i>Yachaikury</i> , cuyo fin es consolidar los proyectos pedagógicos agropecuarios de la IE Inga <i>Yachaikury</i> “Aprendiendo sembrando para la vida –

*lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda-* “como escenarios de aprendizaje significativo de la vida y de lo vivo a partir del trabajo investigativo desde un enfoque intercultural.

Esta propuesta se construye a partir de la caracterización de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de los proyectos agropecuarios pedagógicos de la IE Inga *Yachaikury*; el reconocimiento algunos elementos del proyecto - modelo etnoeducativo de los Inga, y el Proyecto Educativo comunitario (PEC) en torno al proceso de educación propia y el trabajo por proyectos pedagógicos agropecuarios de la IE Inga *Yachaikury* y la reflexionar con el docente y estudiantes Inga de la I.E Inga *Yachaikury*, sobre el componente investigativo y los proyectos o espacios pedagógicos agropecuarios.

### **3.Fuentes**

En el contraste teórico de la investigación se usaron 41 referencias bibliográficas, dentro de ellas se pueden considerar:

(MEN), M. d. (2012). *Proyecto Etnoeducativo Inga: Asi Caminamos con nuestros saberes -Kasami Purinchi Nukanchipa lachaikunawa-*. Bogotá D.C;

Inga, P. (2013). *Nukanchipa Atun lachachii Ñambikuna: Modelo etnoeducativo del pueblo Inga*;

ATI, ASOCIACIÓN TANDACHIRIDU INGANOKUNA. (2013). *Proyecto Educativo Comunitario Inga (PEC) “ESTRATEGIA PARA PERPETUAR EL PENSAMIENTO DE LOS INGAS MAYORES”*. San Jose del Fragua, Caqueta;

Castaño, N. (2010). Enseñanza de la biología en un país Biodiverso, Pluriético y multicultural. *Bio-grafía: escritos sobre biología y su enseñanza*, 511-538;

Castaño, N. (2010). Enseñanza de la Biología en un país pluriético y multicultural: aproximaciones epistemológicas. *Bio-grafía*, 511-538;

Castellanos, M. L. (2003). proyectos de investigación: Una metodología para el aprendizaje. *Revista de pedagogía Scielo*.

Cardenas Toro, A. P. (2014). *Diario de campo*. Yurayaco, Caquetá.

Ortiz, M. B. (2008). La investigación Acción Participativa: aporte de fals borda a la educación popular. *Red Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 615-627.

Peña, M. T. (2007). *El niño indígena en su universo de ideas vivas. Trabajo de grado para optar a Licenciatura en Biología*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sanchez, I. (s,f). *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio de la plata.

Suarez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación acción colaboradora en educación . *Revista Electronica de Enseñanza de las Ciencias*, 40-56;

Walsh, C. (2011). *La interculturalidad en la educación*, . Lima: Ministerio de Educación (DINEBI) y programa FORTE- PE

#### **4. Contenidos**

El trabajo de grado está dividido en 5 capítulos que contienen los siguientes contenidos: El capítulo 1, se refiere a la investigación, contiene el planteamiento del problema, la formulación, objetivos y justificación; en capítulo 2, presenta una contextualización y descripción sobre la práctica pedagógica, los resultados e información conocida como antecedente al trabajo investigativo; el capítulo 3, abarca los referentes teóricos, con antecedentes de investigación y las diferentes posturas sobre los ejes centrales de la investigación: el enfoque intercultural, la pedagogía de la pregunta, el aprendizaje significativo, la investigación en el aprendizaje, lo vivo y la vida, la ruta pedagógica y los proyectos pedagógicos agropecuarios.

En el capítulo 4, se cuenta todo el proceso metodológico iniciando con los referentes metodológicos, la investigación cualitativa, el enfoque de investigación acción en educación, se presentan también las estrategias de investigación: La observación participante, algunas estrategias de investigación propias de la comunidad Inga, la cartografía social; y los instrumentos usados como el diario de campo, el registro fotográfico y visual, la entrevista no estructurada. En este capítulo también se describe el diseño metodológico realizado mediante 3 fases que abarcan desde la vivencia con la comunidad, la construcción de la ruta pedagógica y las reflexiones de las actividades realizadas.

Finalmente el capítulo 5 se describe la fase 3, del diseño metodológico en tanto la investigación que deja ver los principales resultados del diseño metodológico, y presenta la ruta pedagógica con su respectiva sustentación.

## **5. Metodología**

El proceso metodológico se adelantó desde un método cualitativo, según Bonilla & Rodríguez (2001), la responsabilidad del investigador fue reconocer el significado social, la relación entre el investigador y el sujeto de investigación fue cercana, cuya búsqueda se fundamentó en comprender la realidad de la Institución y la comunidad Inga del Caquetá, contexto donde hay diversidad de culturas en interacción como los indígenas, los campesinos y los colonos, para luego transformar y aportar hacia a las situaciones encontradas, desde un enfoque de investigación acción en educación. Se empleó la observación participante como estrategia principal de investigación, que según Malinowski (1973), “para conocer bien una cultura introducirse en ella y tomar información sobre su vida cotidiana”, se tomaron en cuenta las formas propias de investigar de los Inga del Caquetá, como los conversatorios, las mingas y los recorridos por el territorio; los instrumentos usados fueron el diario de campo, el registro fotográfico y visual, la entrevista no estructurada.

Para el proceso de análisis se usó la reflexión cómo forma para entender lo observado y lo vivido y contrastar las experiencias con diversos autores, como Gadamer (1989), Zuleta (2005), Freire (2000), Delcourt, M. traducido Gerum, G y redactado por Bru a & Mathews, J (1989), Gutiérrez, O (2003), entre otros que hablan sobre las apreciaciones que surgieron en el proceso investigativo.

## **6. Conclusiones**

- La caracterización de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en los espacios pedagógicos agropecuarios de la I.E Inga Yachaikury, permitió identificar contradicciones y tensiones pedagógicas que surgen entre la teoría y la práctica, entre lo que dicen las propuestas de Instituciones como el Ministerio de Educación Nacional y lo que verdaderamente pasa en las realidades educativas donde se

atiende a población diversa con diferentes particularidades contextuales, a partir de la caracterización se pueden entender las diversas prácticas educativas y su relación, articulación con los espacios pedagógicos que hacen parte del proceso formativo.

- El reconocimiento de elementos centrales de los documentos que orientan las formas de enseñanza y aprendizaje de una Institución Educativa Indígena, proyecto y modelo etnoeducativo y proyecto educativo comunitario, permite también realizar un análisis y reflexión sobre la coherencia con la que se establecen las apuestas institucionales de un ente educativo diverso, pluriétnico y multicultural, con un precedente que es la elaboración de un proyecto y modelo etnoeducativo, a partir de un proceso de renovación de memoria, dejando cuestiones como ¿las propuestas en comunidades indígenas o grupos diversos se están generando desde su propia realidad o desde afuera?
- La relación y comunicación entre investigador e “investigado- investigador” permite hallar puntos de encuentro entre las necesidades del contexto que se está investigando y así mismo decidir y planear como se van a desarrollar las acciones y propuestas que lleven a la transformación de un determinada realidad, luego de la reflexión con el docente acerca de cómo fortalecer los espacios pedagógicos, se llegó a la conclusión de que hacer visible la investigación en las actividades que se desarrollaban en la institución era una forma de aportar y ser coherente con que las propuestas deben partir de la propia comunidad y el investigador es un mediador en ese proceso.
- A partir de la reflexión entre docente e investigador, se pudo establecer caminos para mejorar las prácticas tanto en el aula, como en los espacios *-lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda-* Aprendiendo y sembrando para la vida, uno de ellos, la posibilidad de fundamentar la pedagogía de la pregunta, como una forma de

motivar a los estudiantes a la investigación y hacia la búsqueda de nuevas formas de aprender con significado y sentido.

- Las investigaciones educativas cobran sentido si se desarrollan en los contextos reales y jugando con las dinámicas propias con las que se construye el conocimiento y se reconocen saberes locales propios en la forma de entender los fenómenos sobre la vida y lo vivo como elementos centrales de un determinado campo de conocimiento.
- La Investigación y el maestro no se hacen en un solo espacio se construyen en el contexto, en la práctica, y el vivencia con las otras culturas.

<b>Elaborado por:</b>	Ángela Patricia Cárdenas Toro
<b>Revisado por:</b>	Andrea Del Pilar Rodríguez Fierro

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	11	08	2014
--	----	----	------

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	18
1. CAPITULO 1: LA INVESTIGACIÓN .....	24
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	24
1.2 FORMULACIÓN DE PROBLEMA.....	30
1.3 OBJETIVOS.....	31
1.3.1 GENERAL.....	31
1.3.2 ESPECÍFICOS.....	31
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	32
2. CAPITULO 2: CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA .....	39
2.1 APROXIMACIÓN A LA COMUNIDAD INGA DEL CAQUETÁ .....	39
2.2 PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	41
2.3 EXPERIENCIA Y RESULTADO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA .....	42
2.3.1 ALGUNAS REPRESENTACIONES SOCIALES (RS) SOBRE LO VIVO Y LA VIDA.....	42
2.3.2 RELACIÓN ENTRE LA RS DE LO VIVO Y DE LA VIDA Y LAS PRÁCTICAS AGRÍCOLAS ANCESTRALES.....	44
2.3.3 ALGUNOS ELEMENTOS IMPORTANTES CONOCIDOS DURANTE LA PRÁCTICA: CÓMO CONCIBEN LA EDUCACIÓN PROPIA LAS COMUNIDADES INGAS.....	46
2.3.4 ELEMENTOS DEL PROCESO DE EDUCACIÓN PROPIA .....	47
2.3.5 PROCESO DE ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD INGA DE CAQUETÁ .....	49
2.3.6 HISTORIA DEL PROCESO EDUCATIVO DE LA INSTITUCIÓN INGA YACHAIKURY.....	53
2.3.7 ÁREA PEDAGÓGICA EN LA IE INGA YACHAIKURY.....	57
2.3.8 EJES, PROYECTOS Y CICLOS EDUCATIVOS.....	60
2.3.9 <i>IACHAIKUSPA TARPUSPA KAUSAIMANDA</i> –APRENDIENDO Y SEMBRANDO PARA LA VIDA- .....	63
3. CAPITULO 3: REFERENTES TEÓRICOS .....	64

3.1	ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	64
3.1.1	TRABAJOS INVESTIGATIVOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y APRENDIZAJE .....	64
3.2	QUE SE HA DICHO SOBRE LO QUE PIENSAN LO NIÑOS ACERCA DE LOS VIVO .....	66
3.3	UNA APROXIMACIÓN A UNA HISTORIA DE LA INCLUSIÓN DE PROYECTOS PRODUCTIVOS EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA.....	69
3.2.1.	QUE SE HA DICHO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS PEDAGÓGICOS AGROPECUARIOS O PRODUCTIVOS.....	70
3.4	REFERENTES TEÓRICOS .....	74
3.4.1	ENFOQUE INTERCULTURAL.....	74
3.4.2	LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA.....	76
3.4.3	LA INVESTIGACIÓN EN EL APRENDIZAJE.....	77
3.4.4	LO VIVO Y LA VIDA.....	79
3.4.5	QUÉ ES UNA RUTA PEDAGÓGICA .....	81
3.4.6	LOS PPP (PROYECTOS PEDAGÓGICOS PRODUCTIVOS).....	82
4.	CAPITULO 4: PROCESO METODOLÓGICO .....	84
4.1	REFERENTES METODOLÓGICOS .....	84
4.2	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....	85
4.3	ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN: LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EDUCACIÓN .....	86
4.4	TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....	89
4.4.1	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	89
4.4.2	ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN PROPIAS: RECORRIDOS, MINGAKUNAS, CONVERSATORIOS .....	90
4.4.3	CARTOGRAFÍA SOCIAL .....	92
4.5	INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN .....	93
4.5.1	EL DIARIO DE CAMPO .....	93
4.5.2	REGISTRO FOTOGRÁFICO Y AUDIOVISUAL.....	93
4.5.3	LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA .....	94
4.6.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	94

4.6.1 FASE I: VIVIENDO Y APRENDIENDO CON LOS INGAS DE YURAYACO, CAQUETA.....	95
4.6.2 FASE II: PENSANDO, COSTRUYENDO Y RECREANDO FORMAS DE EDUCAR.....	95
4.6.3 FASE III: MOSTRANDO LO VIVIDO, LO APRENDIDO Y LO CONSTRUIDO .....	95
5. CAPITULO 5: RESULTADOS Y ANALISIS .....	96
5.1 FASE III: MOSTRANDO LO VIVIDO, LO APRENDIDO Y LO CONSTRUIDO .....	96
5.1.2 CARACTERIZACIÓN DE LAS DINÁMICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LOS PROYECTOS AGROPECUARIOS (MEDIANTE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE).....	97
5.1.3 SÍNTESIS Y ANÁLISIS DEL PROYECTO- MODELO ETNOEDUCATIVO Y PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO (PEC).....	99
5.1.4. ACTIVIDADES CON LOS ESTUDIANTES .....	104
5.1.4.1 LECTURA DEL TERRITORIO: MI TERRITORIO, -NUKANCHIPA ALPAMI PROYECTO ES... UN EJERCICIO DE CARTOGRAFÍA SOCIAL.....	104
5.1.4.2 LA INVESTIGACIÓN: TAPUNGAPA, -PREGUNTAR- .....	106
5.1.4.3 INTERESES DE LOS ESTUDIANTES. <i>IMATA MUNANI IACHAIKUNGAPA ¿QUÉ QUIERO APRENDER... QUE QUIERO SABER? ..</i>	110
5.1.4.4 TRABAJO, PRÁCTICO, RENUEVO Y APRENDO SIGNIFICATIVAMENTE.....	113
5.1.4.4 DESARROLLEMOS UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN. - <i>IACHAIKUNE TARPUSPA IACHAIKUNE-</i> APRENDO, INVESTIGO APRENDO .....	115
5.2 RUTA PEDAGÓGICA .....	117
5.2.1 LA ESTRATEGIA .....	117
5.2.2 OBJETIVO GENERAL DE LA ESTRATEGIA .....	118
5.2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ESTRATEGIA .....	118
5.2.4 LA PROPUESTA.....	119
5.2.4.1 RECONOCIMIENTO DE LOS SABERES LOCALES .....	119
5.2.4.2 ENFOQUE DIFERENCIA E INTERCULTURAL.....	120
5.2.4.3 DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES DE LOS NIÑOS .....	120

5.2.5	ACCIONES ESTRATÉGICAS.....	120
5.2.6	LAS PARADAS.....	121
5.2.7	RUTA PEDAGÓGICA O CAMINO DE APRENDIZAJE -IACHAIKUNA TARPUSPA IACHAIKUNA NUKANCHIPA RIMAKUNCHI ÑAMBITA NUKANCHIPA TARPUDIRUMA NUKANCHIPA KAUSAIMANDA- APRENDO INVESTIGO APRENDO, VAMOS POR NUESTRO CAMINO DONDE SEMBRAMOS PARA NUESTRA VIDA.....	123
6.	CONCLUSIONES.....	124
BIBLIOGRAFÍA .....		127
ANEXOS.....		131

## INDÍCE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1. Ubicación geográfica de la Institución Educativa Inga Yachaikury. Colombia, Departamento del Caquetá, Municipio de San José del Fragua, Inspección de Yurayaco. Resguardo Indígena Yurayaco. Fuente Mapas Google, 2014.....	20
Fotografía 2. Estudiantes de ciclo 3, buscando organismos vertebrados e invertebrados en el proyecto pedagógico abonos orgánicos de la I.E Yachaikury.....	23
Fotografía 3. Septiembre de 2012, primer viaje de acercamiento a la comunidad Inga de Caquetá, en la foto Carolina Jiménez, Lorena González, Ángela Patricia Cárdenas, primeras practicantes en la I.E Yachaikury y docente Leidy Marcela Bravo, contacto con la comunidad Inga del Caquetá.....	40
Fotografía 4. Algunas vivencias con la comunidad durante la práctica pedagógica, enero a mayo de 2013. ....	42
Fotografía 5: Conversatorios con docentes y estudiantes de la I.E Yachaikury. Cárdenas, 2014.....	90
Fotografía 6 Reconocimiento de clases de plantas. Recorrido territorial por Iachaikudiru Ñambi. Cárdenas, 2014.....	91
Fotografía 7. Mingas para la construcción de la maloca y elaboración de abono orgánico. Cárdenas, 2014. ....	92
Fotografía 8. Estudiantes de ciclo 3 procesando abono orgánico. Cárdenas, 2014.....	99
Fotografía 9 Cárdenas, A. (2014). Estudiantes de Ciclo 3 de la I.E Yachaikury, realizando un ejercicio de cartografía social. ....	104
Fotografía 10: Presentación del mapa elaborado en la actividad, Mi territorio... Mi proyecto es... Estudiantes.....	105
Fotografía 11 Cárdenas, A. (2014). Clases compartidas del eje Nukanchipa Alpa.....	106
Fotografía 12. Estudiante de ciclo 3, expresando su interés sobre investigar un huevo, en el proyecto de especies menores. Cárdenas, 2014.....	111
Fotografía 13 Cárdenas, A (2014). Trabajo de Campo y desarrollo de actividades en algunos espacios pedagógicos agropecuarios.....	113

## INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Diseño Curricular para escuelas y Sedes de la Institución Educativa Yachaikury. ((ATI), ASOCIACIÓN TANDACHIRIDU INGANOKUNA, 2013).....	57
Ilustración 2 Estructura de plan de estudios – Trukachispa lachaikunata – Caminos del saber- Fuente ((ATI), ASOCIACIÓN TANDACHIRIDU INGANOKUNA, 2013).....	59
Ilustración 3. Ejes y proyectos pedagógicos. Modelo de educación propia de los Ingakuna. Fuente ((MEN), Proyecto Etnoeducativo Inga: Asi Caminamos con nuestros saberes - Kasami Purinchi Nukanchipa lachaikunawa-, 2012) .....	61
Ilustración 4. Ciclos educativos de los Ingakuna de Colombia. Fuente. ((MEN), Proyecto Etnoeducativo Inga: Asi Caminamos con nuestros saberes -Kasami Purinchi Nukanchipa lachaikunawa-, 2012).....	62
Ilustración 5. Síntesis del Proyecto educativo comunitario de la I.E Yachaikury, el proyecto etnoeducativo y el modelo etnoeducativo del Pueblo Inga de Colombia.....	138

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Balance proyectos pedagógicos agropecuarios o productivos en el aprendizaje escolar y los proyectos de vida. ....	72
--	----

## INTRODUCCIÓN

Partiendo de la necesidad que se tiene de replantear, renovar y reconstruir las prácticas de la enseñanza de la biología, y de que el maestro en formación conozca y vivencie distintos escenarios educativos, cuestionando la influencia de diferentes instituciones normalizadoras, limitantes y rígidas que priorizan elementos políticos, administrativos y normativos, (Castaño, 2010), se genera una propuesta de investigación cuyo propósito es dar otro sentido a la enseñanza de la biología desde una práctica en contexto que responda a las diversas realidades que se viven en Colombia, y que se derive en un proceso de construcción colectiva de conocimientos y saberes<sup>1</sup> en torno a problemáticas propias de cada una de las comunidades, grupos sociales y al conocimiento biológico, pues es claro que este debe ser puesto a disposición de todas las comunidades, independientemente de sus niveles educativos y formas de enseñanza, en un país que se asume como biodiverso, pluriétnico y pluricultural, que reconoce la diversidad cultural, identidad, y que debe reflexionar sobre propuestas educativas contextualizadas y pertinentes, para las diferentes comunidades étnicas que habitan en sus territorios geográficos. (MEN, 2009)

Colombia es un país con diversidad de gente, grupos o comunidades de familias lingüísticas y cosmovisiones y en cada uno de estos se han construido, se tejen y se siguen tejiendo una gran riqueza de saberes y conocimientos que son ignorados en los programas de educación. Infortunadamente en este país no se ven planes de estudio ni estrategias que lleven al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de los diferentes contextos, aun cuando existen programas de Etnoeducación, un acercamiento profundo a estas propuestas y los requerimientos que desde el Ministerio de Educación Nacional se orientan, dejan para pensar que lo que realmente se busca es la homogenización de la forma de concebir el mundo y la

---

<sup>1</sup> Los conocimientos para los Ingakuna hacen parte de los saberes, no representan lo mismo, en la medida en que se van adquiriendo a partir de las relaciones sociales que se establecen y se convierten en saberes cuando se configuran en la práctica como eje central para lograr un determinado aprendizaje.

normalización a través de instituciones influenciadas por elementos de saber y de poder que desconocen los saberes construidos desde hace muchos años por pueblos y culturas originarias del país.

Es así como la Institución Educativa Inga<sup>2</sup> *Yachaikury*<sup>3</sup> perteneciente a la Asociación de cabildos *Tandachiridu Inganokuna*<sup>4</sup>, que quiere decir “todos unidos por un mismo pensamiento” ubicada al suroccidente del Caquetá, en la inspección de Yurayaco, perteneciente al municipio de San José del Fragua, Colombia, lugar en el que se desarrolló la investigación, se presenta como un espacio donde se lleva a cabo una educación diferente en el que existen otras formas de ver la vida, de entender el mundo y los fenómenos que le rodean. El proceso de educación propia está fundamentado en su plan de vida<sup>5</sup>.

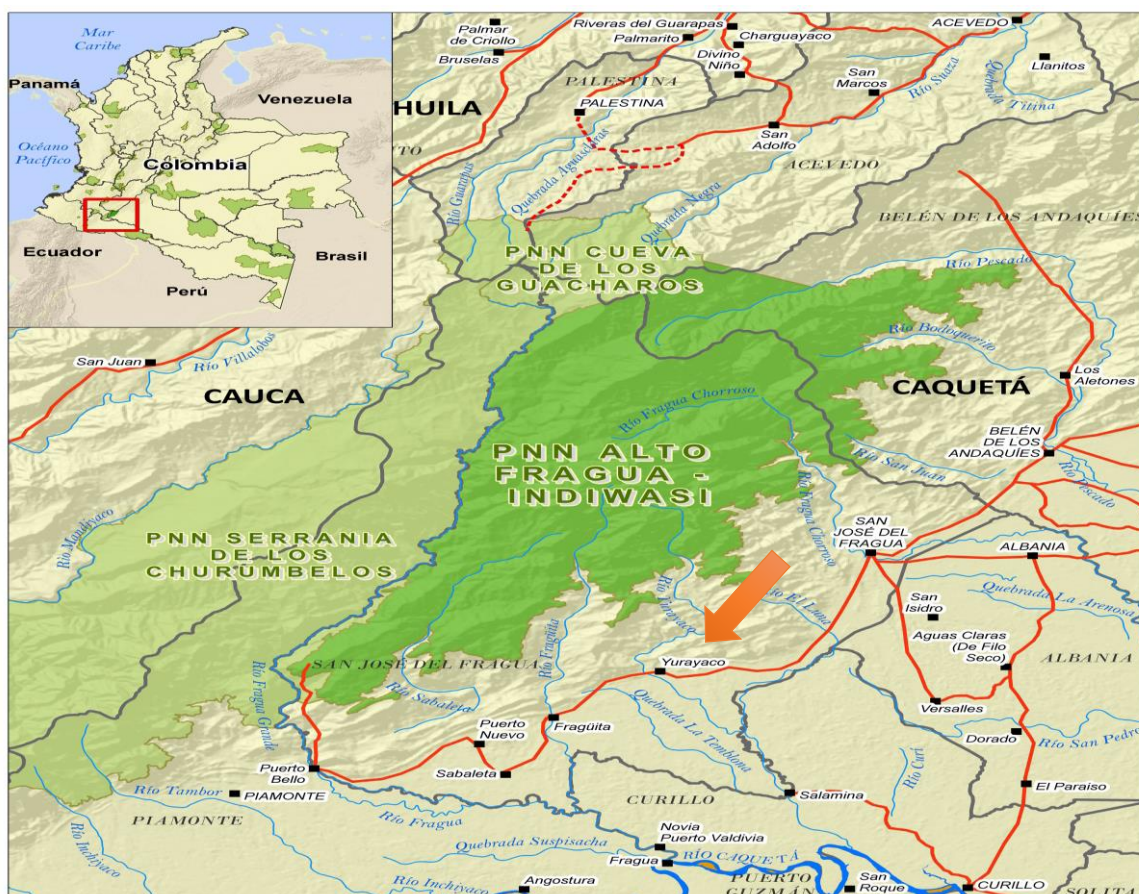
---

<sup>2</sup> “... El principal asentamiento del Pueblo Inga es el Valle de Sibundoy, localizado en lo Alto del Río Putumayo a 2.200 metros sobre el nivel del mar, se encuentran ubicados en varios lugares del territorio nacional, como Aponte- Nariño; Bota Caucana; Medio Putumayo, Bajo Putumayo, Alto Putumayo y Caquetá, en este último ,está ubicado el resguardo de Yurayaco y ocho resguardos más, aunque no se debe desconocer que hay otras familias de esta comunidad en ciudades como: Cali, Barranquilla, Medellín y Bogotá. A nivel histórico por la ola de expansión que sucedió en los años de 1900, en la zona de Putumayo, algunas familias decidieron emigrar al Caquetá defendiendo su territorio, alejándose un poco de las comunidades de origen...” ((ATI), s.f)

<sup>3</sup> Palabra Inga, que significa seguir aprendiendo, en adelante la escritura Inga que aparece en este documento se pone en cursiva y se escribe como lo plantean los habitantes del bajo Caquetá y no bajo la unificación del alfabeto Inga.

<sup>4</sup> Cabildo hace referencia a la forma de organización y de gobierno impuesta por los colonizadores a las comunidades Indígenas y que luego ha sido apropiada por estas comunidades y utilizada como figura legal en sus procesos de lucha y resistencia. Está Conformado por un gobernador mayor, un alcalde mayor y un alguacil mayor. Un resguardo es la figura de posesión de tierras por una comunidad indígena.

<sup>5</sup>El plan de vida es el núcleo de organización y participación donde están consagrados los objetivos y metas y a la vez es la fuerza motivadora del bienestar, la convivencia y el desarrollo de los Inga. Para los Ingakuna la vida y la cultura son una misma cosa, esta idea es la base de dicho plan en relación con el territorio, la vivencia con la tierra, lo que en su lengua sería *Nukanchi Kaugsay Iulai* -nuestra forma de pensar la vida-, ((MEN), Proyecto Etnoeducativo Inga: Así Caminamos con nuestros saberes -*Kasami Purinchi Nukanchipa Iachaikunawa*-, 2012)



Fotografía 1. Ubicación geográfica de la Institución Educativa Inga *Yachaikury*. Colombia, Departamento del Cauca, Municipio de San José del Fragua, Inspección de Yurayaco. Resguardo Indígena Yurayaco. Fuente Maps Google, 2014.

Este colegio, busca promover la supervivencia física y cultural de los Ingakuna, así como la reconstrucción de sus territorios, cultura y economía. “La comunidad Inga parte de la reflexión sobre las maneras de la educación convencional y el impacto en su cultura, afirmando que estas interfieren en las formas y contenidos de la educación Inga, causando deserción escolar, por el extrañamiento de espacios significativos en su mundo, por la suplantación a los mayores, médicos tradicionales y a la comunidad como educadores de las nuevas generaciones y hasta el momento no ha logrado dar sentido a la realidad concreta a la que se enfrentan” (Inga, *Nukanchipa Atun Iachachii Ñambikuna: Modelo etnoeducativo del pueblo Inga*, 2013)

En el proceso educativo dentro de la Institución Inga Yachaikury, se desarrollan proyectos pedagógicos agropecuarios, estos proyectos son apoyados por promotores Indígenas capacitados por la escuela-granja agroecológica S.O.S Armero Guayabal Tolima, en estos se articulan los conocimientos tradicionales de los mayores, las prácticas ancestrales, los conocimientos de las otras culturas, y son los estudiantes quienes responden por estas actividades asociadas a los proyectos pedagógicos con el fin de recuperar el sentido comunitario, aprender sobre el territorio y practicar las técnicas tradicionales de la agricultura Inga.

*lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda* -Aprendiendo y sembrando para la vida- es el nombre que la comunidad educativa le ha dado a los proyectos pedagógicos agropecuarios – como una forma de proyectarse Ingas, surge de la necesidad de recrear las prácticas agrícolas y pecuarias de los ancestros *Ingakuna*, y a su vez busca fortalecer las prácticas pedagógicas de los maestros de la institución al retomar estos lugares como escenarios de aprendizaje desde los ejes y proyectos pedagógicos.

Los conocimientos son producidos en un contexto específico que ha sido producto de una historia y de unas relaciones sociales y tienen diferentes grados de apropiación y formas de socializarse (Castaño, 2010). Hoy en día se evidencia que existen individuos cuyo poder lo potencializan para rivalizar e imponer conocimientos y formas para transmitirlos. En el marco de la educación actual existen imposiciones de conocimientos o formas de explicar el mundo, que desde occidente están poniendo en condición de subalternidad a otro tipo de saberes surgidos en condiciones culturales propias, continuando con el proceso colonial que desmerita otras formas de concebir el mundo y aprender sobre él, acrecentando paradigmas de control, de homogenización, de subordinación y destrucción de territorios y cosmovisiones de grupos humanos, para responder al concepto de desarrollo económico resultado de la ola globalizadora y el posmodernismo que

llega hasta los lugares más recónditos del país (Castaño, 2010). El conocimiento se considera también una construcción social que surge de las diversas relaciones y encuentros entre diferentes sujetos que observan y participan en el diario vivir de una determinada realidad,

Teniendo en cuenta lo anterior surgió la intención de realizar un trabajo investigativo desde la acción y la participación donde investigador y sujetos de investigación a partir de un diálogo constante horizontal, en igualdad de condiciones y el desarrollo de actividades conjuntas construyen conocimiento, generan ideas y transforman prácticas pedagógicas en el aula de clase y en los proyectos aprendiendo y sembrando para la vida – *lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda-*

Por esta razón la finalidad de proyecto de grado fue consolidar los proyectos pedagógicos agropecuarios de la IE Inga *Yachaikury* “Aprendiendo y sembrando para la vida –*lachaikuna Tarpuspa Kausaimanda-*” como escenarios de aprendizaje significativo de la vida y de lo vivo, a partir de la relación de los saberes propuestos por la comunidad en su proyecto de educación propia desde un enfoque intercultural y la investigación a través de múltiples caminos entre ellos la caracterización de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en estos espacios o proyectos pedagógicos; la reflexión y análisis con el orientador del eje territorio y cosmovisión -*Nukanchipa Alpa-* y estudiantes de los ciclos 3 y 4, a partir del trabajo investigativo en los proyectos pedagógicos agropecuarios, para lograr un aprendizaje con sentido; y llegar a la construcción colectiva de una ruta pedagógica de investigación para el desarrollo de las actividades académicas en el aula de clase y en los proyectos aprendiendo y sembrando para la vida.

El trabajo por proyectos pedagógicos agropecuarios, a partir de la investigación representa una posibilidad para relacionar la teoría con la práctica en actividades contextualizadas a la institución, a sus principios y cosmovisión y a los intereses de los estudiantes; además a través del análisis y la resolución de problemas permite

a los estudiantes hallar un sentido y un aprendizaje significativo en un determinado entorno social, económico, científico y disciplinar.

El fortalecimiento de la investigación en los proyectos productivos pedagógicos aporta a los componentes pedagógico, productivo y práctico en la enseñanza y aprendizaje desde la educación propia que fomenta el colegio *Yachaikury* como una forma de recuperar, practicar y producir a partir de las prácticas agrícolas y técnicas ancestrales, como una manera de respetar, valorar y conservar su territorio desde la chagra, el vivero, las huertas de hortalizas y medicinales, la crianza de especies menores y demás proyectos que ayudan al sustento y la autosostenibilidad de la institución.



Fotografía 2. Estudiantes de ciclo 3, buscando organismos vertebrados e invertebrados en el proyecto pedagógico abonos orgánicos de la I.E *Yachaikury*

## 1. CAPITULO 1: LA INVESTIGACIÓN

*“Solo investigando se aprende a investigar”.* Carlos Sabino

En este Capítulo se hace la compilación de todos los elementos que hacen parte de la Investigación, desde el planteamiento del problema hasta la justificación del proyecto investigativo que se llevó a cabo con la comunidad educativa Inga del Caquetá.

### 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En un mundo en el que la globalización y la modernización son cada día más fuertes y aplastantes, no se puede pretender que los pueblos indígenas vivan soñando, vivir el tiempo pasado de tranquilidad que vivieron sus antepasados, al contrario hoy el contacto con lo externo es un gran desafío para llevar a cabo procesos interculturales que permitan la pervivencia de la cultura y así mismo el desarrollo intelectual y profesional de los estudiantes descendientes de grupos indígenas.

Últimamente según Torres (1998) existe un interés por lograr una relación de campos de conocimiento, de conectar los conceptos espontáneos y promover su reconstrucción desde una perspectiva sistémica y desde la experiencia, que faciliten una reflexión más profunda y crítica de la realidad, subrayando no solo dimensiones centradas en contenidos culturales, sino también el dominio de los procesos que son necesarios para conseguir alcanzar conocimientos concretos y, al mismo tiempo la comprensión de cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento con las dimensiones éticas inherente a dicha tarea. (Torres, 1994)

La educación hoy día está exigiendo a los educadores y educadoras que garanticen altos niveles de pensamiento y acción. Según Vygotsky (1998), de lo que se trata es de humanizar al ser humano desde todas sus dimensiones: cognitiva, social, afectiva, comunicativa y estética, conjugando la teoría con la práctica. Y de esta manera la escuela también debe constituirse como un espacio para el desarrollo integral de los estudiantes partiendo del principio de que los seres humanos son una complejidad donde se conjugan distintas dimensiones y elementos culturales. (Vygotsky, 1998)

Las aulas escolares urbanas en Bogotá con los procesos de la reorganización curricular por ciclos han sido objeto de múltiples lecturas analíticas en relación con su estructura interna. Los resultados han dado a conocer que existe una permanente discrepancia entre las expectativas del maestro frente al rendimiento del alumno, sus necesidades, intereses y capacidades reales, lo que ha sobrepasado los muros de la escuela, implicando los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa de las instituciones. En estas instituciones, concluyendo de la experiencia de apoyo pedagógico a cinco de los colegio distritales de la localidad de Engativá durante el 2013, continuamente se evidencia la falta de relación y comunicación entre las diferentes áreas o disciplinas, la falta de espacios comunes tanto físicos como académicos para el trabajo en conjunto, y la evidente fragmentación del conocimiento en la educación actual.

Este último aspecto reflexionado por la comunidad de la institución Inga *Yachaikury* y demás Ingas del país, contexto y población con el que se desarrollara la investigación, mediante la propuesta de su modelo y proyecto etnoeducativo como una nueva forma de educación que integra procesos de enseñanza y aprendizaje propios desde las dimensiones culturales, contextuales y una aproximación hacia las disciplinares.

Algunas de las Instituciones educativas ubicadas en zonas rurales del Departamento del Huila según experiencia de ex alumnado y apoyo pedagógico, tiene sus énfasis en áreas agropecuarias, donde existen proyectos pedagógicos llamados productivos o agropecuarios que presentan una apuesta afín con la formación agropecuaria, en búsqueda de un desarrollo social y de identidad de acuerdo al contexto y a los intercambios productivos y económicos nacionales, pero desconociendo aspectos fundamentales de los sistemas productivos tradicionales, sus lógicas propias de minimizar riesgos e incertidumbres económicas, la espiritualidad, la reciprocidad y armonía con la naturaleza, los intercambios de semilla y su cosmovisión.

La Institución educativa Inga *Yachaikury*, es un colegio Indígena que lleva a cabo un proceso de recuperación cultural a partir de una propuesta de educación propia e intercultural, creada por ellos y establecida en el modelo y proyecto etnoeducativo, producto de un trabajo colectivo entre los Ingas de los departamentos de Nariño, Putumayo, Caquetá y Cauca y el Ministerio de Educación Nacional, quienes partieron de la reflexión sobre los modelos educativos propios, los de la educación convencional escolarizada y su impacto en la cultura Inga. Este modelo recrea las maneras colectivas de construir conocimiento, orientar y fortalecer la espiritualidad del pueblo Inga, la identidad y pertenencia cultural, guiados por su pensamiento y cosmovisión, ley de origen, justicia propia, medicina Inga, idioma y respeto por el territorio *-Nukanchipa Alpa Mama-*, como fuente de sabiduría y conocimiento, aspectos de su cultura que constituyen los ejes alrededor de los que se desarrollan los proyectos pedagógicos.

El problema de investigación surgió a partir de todos los aspectos y documentos leídos, las experiencias observadas, vividas, aprendidas y construidas durante el acompañamiento y práctica pedagógica durante el periodo académico 2013-1 y la reflexión y análisis realizada con la comunidad 2014-1 para dar cuenta del interés

de investigación y su relación con las necesidades propias y contextualizadas con la comunidad.

Se pudo evidenciar ciertas tensiones o problemáticas en la ejecución del modelo y proyecto etnoeducativo Inga, tales como:

En primer lugar el proyecto esta creado para los Ingas de los departamentos de Cauca, Nariño, Putumayo y Caquetá, como contextos generalizados sin incluir particularidades de cada una de las realidades políticas, económicas, sociales y culturales de cada uno de los resguardos y comunidades y sus interacciones con las otras culturas.

Para el caso de la Institución Educativa Inga muchos estudiantes que llegan no son Ingas provienen de departamentos cercanos, o de la capital del país, enviados por los padres para que sean educados mediante un sistema educativo diferente y exigente o por condiciones sociales y económicas que estos padecen, de acuerdo con esto surge la pregunta de ¿cómo articular el Modelo y Proyecto como está planteado a la realidad que ha vivido un estudiante No Inga que llega a la institución o un estudiante Inga afectado por un contexto de guerra, de conflicto, de narcotráfico y de intervención de grupos armados al margen de la ley?.

Otro aspecto es que los estudiantes Ingakuna son muy pocos y se ven influenciados por los demás estudiantes, pues si la Institución dentro de sus proyectos pretende la recuperación de la lengua materna, la intervención de estudiantes colonos influyen en los descendientes Inga hablantes, pues se observan actitudes en los estudiantes de burlas cuando se comunican y comentarios no favorables ante el uso de la lengua materna.

Los estudiantes hacen parte de un contexto y de una realidad social de conflicto, guerra y cultivos ilícitos, una lucha de poderes que de una u otra forma intervienen directamente en su educación y en su proyecto de vida.

Los orientadores realizan una excelente labor en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lo comunitario y lo propio, pero carecen de formación en otros procesos pedagógicos y disciplinares que requieren los estudiantes para continuar con su educación; Aunque los docentes se esfuerzan por aprender contenidos que deben ser abordados por los estudiantes, hace falta procesos de formación en cuanto al saber disciplinar para los docentes Indígenas.

El desarrollo de los proyectos productivos y a su vez pedagógicos de la institución no relaciona directamente los conocimientos que reciben y construyen los estudiantes en las clases propuestas por los orientadores, pues básicamente las actividades en dichos espacios se limitan al mantenimiento de los mismos y la producción para el sustento, por esta razón los estudiantes tienen actitudes en las que no manifiestan motivación para el aprendizaje, realizan el trabajo en los proyectos y en las clases por una nota, por castigo y no lo hacen por iniciativa propia, no hay autonomía en el desarrollo de las actividades, en ocasiones se esconden para no realizar los compromisos, causando que la intención con que se han establecido estos proyectos se debilite y pierda el propósito que la comunidad pretende que es fortalecer en los estudiantes habilidades, destrezas y actitudes en el uso sostenible y respeto por el territorio –*Nukanchipa Alpa Mama*- y aprendizajes a partir de los conocimientos tradicionales de los mayores, sus prácticas agrícolas ancestrales, y los otros conocimientos que puedan aportar las demás culturas.

Finalmente la propuesta de modelo y proyecto etnoeducativo no ha sido completa en cuanto a la formación de docentes y orientadores que están desarrollando el proyecto, pues es evidente que no se trabaja de manera analítica y reflexiva sino parcializada y generalizada, es decir se toman algunos aspectos los más generales

como los ejes, los proyectos y las competencias, esta últimas elaboradas por docentes y orientadores en base a documentos que vienen de políticas públicas y homogenizantes de educación y lineamientos de colegios urbanos de educación por niveles y grados, aspecto que lleva al cuestionamiento sobre cuál es la autonomía de los colegios indígenas para la elaboración de sus propias formas de enseñanza y qué procesos de formación brinda el Estado para contextos diversos como reconocimiento y atención a la diversidad pluriétnica y multicultural y a los saberes locales que enriquecen a Colombia. Todos estos aspectos que se evidencian causan una ruptura entre lo que se plantea, escribe y la verdadera práctica en la realidad educativa.

Atendiendo a estas situaciones que fundamentan la base social de una realidad y de un contexto específico como lo es la I. E Inga *Yachaikury*, el problema de investigación se planteó desde la realidad educativa, enmarcada en el aula de clase y el trabajo en los proyectos o en el espacio que ellos denominan *lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda* –Aprendiendo y sembrando para la vida- que consta de 6 proyectos pedagógicos, chagra, huerta medicinal, huerta de hortalizas, vivero, abonos orgánicos y especie menores (Crianza de pollos y patos). En este proceso se hizo necesario entender las dinámicas y prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaban a partir de la interacción con los docentes, para llegar a la reflexión en el que el sujeto que conoce y el objeto por conocer se trastocan en una relación horizontal entre sujetos, construyendo conocimientos en conjunto e inventando nuevos caminos, lo que para Fals Borda, sería la “devolución sistemática” a los participantes de la investigación, es decir dar cuenta de lo que se va avanzando en el conocimiento de la situación u objeto de investigación en la que están involucrados los “educadores investigadores”. (Ortiz, 2008)

El problema fundamental de este trabajo investigativo se centró en el aprendizaje significativo de los estudiantes en torno a los proyectos productivos “aprendiendo y sembrando para la vida” –*lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda*- siendo estos una

oportunidad y un espacio para la construcción de conocimientos y habilidades pedagógicas, prácticas, productivas e investigativas acerca de la vida y de lo vivo, que se enmarcan en cada uno de sus cuatro ejes establecidos por el proyecto Etnoeducativo (Territorio y cosmovisión -*Nukanchipa Alpa*-; Lenguaje y significado; Medicina tradicional y Organización social) en el proceso de educación Inga de Colombia, forma de educación creada en un contexto diverso, lo que permite que se construya un trabajo de grado intercultural y la experiencia investigativa se vea desde un enfoque intercultural que surgió al encontrarse dos sujetos para el reconocimiento mutuo desde sus particularidades sin anular sus conocimientos, saberes y experiencias de cada uno.

De esta manera se hace necesario dentro de la problemática resaltar la importancia de convertir los proyectos pedagógicos agropecuarios: chagra, vivero, abonos, huerta medicinal, huerta de hortalizas, especies menores, en escenarios de aprendizaje donde cada estudiante pueda relacionar y practicar los saberes teóricos en cada uno de estos espacios, que lleven a un proceso investigativo con objetivos, metas y aprendizajes significativos generados, además de actitudes de respeto, valoración, motivación y conservación del territorio Inga donde confluyen el conocimiento tradicional, las prácticas en el territorio y los conocimientos de las otras culturas, que en este caso es el conocimiento que se ha construido de la vida y de lo vivo en contextos social y culturalmente diversos, siendo esta una posibilidad para que estudiantes Ingas y no Ingas construyan un conocimiento intercultural en igualdad de condiciones reconociendo, valorando y respetando sus diferencias.

## **1.2 FORMULACIÓN DE PROBLEMA**

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado se formula la siguiente pregunta investigativa como una posibilidad o aporte que conlleve a la solución de las problemáticas planteadas, esta pregunta de investigación se genera en torno a la

reflexión del acompañamiento pedagógico y lo evidenciado en la comunidad educativa.

En este sentido la pregunta de investigación propuesta es la siguiente:

¿Cómo consolidar los proyectos pedagógicos agropecuarios de la IE Inga *Yachaikury* “Aprendiendo y sembrando para la vida –*lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda*” como escenarios de aprendizaje significativo de la vida y de lo vivo teniendo en cuenta la cosmovisión, las condiciones particulares del colegio, de los estudiantes, orientadores y el contexto sociocultural?

### **1.3 OBJETIVOS**

#### **1.3.1 GENERAL**

- Generar una ruta pedagógica para consolidar los proyectos pedagógicos agropecuarios de la IE Inga *Yachaikury* “Aprendiendo sembrando para la vida –*lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda*” como escenarios de aprendizaje significativo de la vida y de lo vivo a partir del trabajo investigativo desde un enfoque intercultural.

#### **1.3.2 ESPECÍFICOS**

- Caracterizar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de los proyectos agropecuarios pedagógicos de la IE Inga *Yachaikury*.
- Reconocer elementos centrales del proyecto - modelo etnoeducativo de los Inga, y el Proyecto Educativo comunitario (PEC) en torno al proceso de educación propia y el trabajo por proyectos pedagógicos agropecuarios de la IE Inga *Yachaikury*.

- Reflexionar con el docente y estudiantes Inga de la I.E Inga *Yachaikury*, sobre el componente investigativo y los proyectos o espacios pedagógicos agropecuarios.
- Construir una ruta pedagógica de actividades a partir del componente investigativo, a través del trabajo por proyectos pedagógicos agropecuarios y la relación de los saberes establecidos desde un enfoque intercultural.

#### 1.4 JUSTIFICACIÓN

Partiendo de que la formación del Licenciado en Biología busca el desarrollo humano integral, se hace necesario que los estudiantes desarrollen un conjunto de acciones basadas en la diversidad de aspectos éticos, políticos, morales, sociales, ideológicos e intelectuales en los determinados contextos para la consecución de su profesión, que le permitan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo sobre lo que observa, experimenta y analiza para luego realizar propuestas que lleven a la interacción con los educandos y sobre todo al desarrollo de proyectos viables para la innovación y mejoramiento de la calidad educativa del país.

Por esta razón el presente trabajo de grado tiene como fin consolidar una propuesta a partir del trabajo investigativo en los proyectos pedagógicos, agropecuarios, para lograr un aprendizaje significativo en el desarrollo de las actividades y los espacios de la institución denominados por la comunidad “aprendiendo y sembrando para vida –*lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda*- esta iniciativa surgió de las observaciones realizadas , documentos leídos y de la experiencia vivida durante cuatro meses en la práctica y acompañamiento pedagógico a la Institución Educativa Inga *Yachaikury*, en las clases teóricas como prácticas del eje Nukanchipa Alpa que comprende los componentes de biología, química y agropecuaria y trabaja desde los proyectos transversales Chagra; memoria histórica y significado del territorio; además de la reflexión del docente sobre los procesos

investigativos que se llevaban dentro de la institución y la actitud de los estudiantes en los espacios pedagógicos agropecuarios.

En la experiencia se observó la forma en que la comunidad está desarrollando el modelo y proyecto etnoeducativo a partir de algunas rutas pedagógicas que buscan fortalecer el pensamiento y la cosmovisión Inga, proyecto pensado para los Inga y realizado por ellos teniendo en cuenta su visión de mundo, pero también se pudo evidenciar que en la institución la mayoría de niños son colonos o de otros departamentos y no tienen un acercamiento a la cultura de los Inga, razón por la cual el desarrollo de las actividades en los proyectos no cobra mucho sentido pues quienes pertenecen a la comunidad están luchando por su proceso de recuperación cultural y biológica de sus tradiciones y conocimientos, pero quienes llegan por falta de adaptabilidad irrumpen el proceso.

Esto se evidenció, en el desarrollo de los proyectos pedagógicos agropecuarios que son propuestos como un complemento para que los estudiantes fortalezcan su formación y desarrollen habilidades en el buen uso y conservación del territorio, pero lo que se observa en dichas actividades es que algunos estudiantes lo toman como un simple trabajo, castigo o simplemente lo hacen porque les toca, mostrando la falta de motivación por el aprendizaje en estos espacios centrales para la institución.

Se hace necesario entonces repensar el sentido del conocimiento y del aprendizaje en un contexto que no es netamente indígena si no una mezcla de culturas que se han formado debido a los hechos, situaciones y acontecimientos políticos, económicos, sociales, históricos; un contexto de niños campesinos, indígenas, ciudadanos que son llevados para ser educados por un modelo que puede ser beneficioso para contrarrestar comportamientos, circunstancias, modificar estructuras mentales, entre otros.

El conocimiento debe ser pensado para un contexto rural, indígena, que ha sido producto del conflicto, de la guerra, del desplazamiento, y que debe partir de esa necesidad y de esa misión de los Inga que es recuperar su tradición desde el pensamiento ancestral, los saberes de la naturaleza, los intereses de quienes viven en este territorio y quienes llegan también, con el fin de hallar el verdadero sentido de la educación Inga desde sus principios, sentidos y fines construidos con base a la sistematización de experiencias por los mismos docentes de la institución.

En la escuela todos los profesores y orientadores deben partir de un principio fundamental que orienta su trabajo: “la educación debe partir de la realidad de los niños”. Esta debería ser la base de toda la pedagogía de cualquier programa de Etnoeducación; por supuesto, hay que investigar, experimentar, trabajar para encontrar la manera de llevarlo a la realidad, de ponerlo en práctica.

El trabajo Investigativo en los proyectos pedagógicos agropecuarios, representa una oportunidad para articular la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la vida y de lo vivo en el eje *Nukanchipa Alpa*, también para lograr la motivación del estudiante hacia el aprendizaje de manera significativa a partir de los saberes propios de los educandos, sus intereses, la misión de la comunidad educativa para la construcción de nuevos conocimientos que posibiliten el mejoramiento de la granja de la institución y su horizonte institucional.

La investigación, Tapungapa -Preguntando investigando- en los proyectos pedagógicos, agropecuarios, aporta de manera significativa en la medida en que fortalece la metodología propuesta en el proyecto etnoeducativo fundamentada en el “aprender haciendo”, porque da sentido a lo que realizan los estudiantes desde sus intereses, el aprendizaje significativo en este caso implica unas experiencias que se convierten en parte de quien vive y experimenta el proceso, por ejemplo cuando las experiencias nuevas se integran a esquemas propios de significado o

cuando se integran las experiencias pasadas para ayudar en las nuevas situaciones problemáticas.

Desde el modelo etnoeducativo de los Inga la investigación es la estrategia para profundizar los conocimientos que se activan en el andar, es hacer visible lo que está latente, es *Nukanchipa iuiaita maskasunchi*– buscar más allá de lo aparente- es como buscar una laguna donde se sabe que no la hay y encontrarla. Con la investigación se buscan conocimientos guiados por las preguntas que surgen cuando se han activado los conocimientos, se ha andado los caminos de aprendizaje, y se han relacionado con *Nukanchipa Alpa*, esta preguntas se convierten en puentes – *Chakuna*- que nos permiten ir y venir por los caminos de la investigación.

Los proyectos pedagógicos agropecuarios permiten generar en la escuela un tejido de saber, y conocimientos académicos una experiencia económica-productiva, mediante la cual los estudiantes construyen formas de pensar a través de diálogos creativos entre los saberes de su cultura y otras culturas. Los proyectos pedagógicos agropecuarios son una estrategia para que los estudiantes rurales e indígenas se apropien de saberes universales que les permitan situarse en su propio acontecimiento de vida en el marco de la comprensión y explicación de la ciencia y la tecnología. (Escobar, (s, f), desde diversas fuentes, entre estas las de educación propia, como la ceremonia del *Ambiwaska*<sup>6</sup>, los seres y existencias, el territorio, los saberes de los taitas y mayores, la tulpa, la chagra, la minga, el consejo, los sueños, la madrugada, y los tres mundos, que para los Inga son los diversos caminos de la vida; estas fuentes articuladas a fuentes de otras culturas como documentos, escritos, el preguntar a diferentes personas, hacer registros,

---

<sup>6</sup> Es un momento de encuentro para la sanación del cuerpo físico, la mente y el alma, a partir del consumo de la planta medicinal sagrada, Yagé. En el Institución es un espacio formador donde se consume Yagé, planta medicinal y sagrada para los Inga, donde se experimenta, se comunica y se reflexiona sobre los distintos aspectos de la vida y se fortalece la conexión con el territorio –*Nukanchipa Alpa mama*-

escribir diarios de campo, formular preguntas, justificar los intereses de investigación, entre otros procesos.

El área de producción agrícola y pecuaria del colegio Inga *Yachaikury* está dirigida al rescate y el fortalecimiento de las prácticas ancestrales de los pueblos indígenas del piedemonte amazónico y por medio del Sistema de Educación Propia de los Inga (SEIP) pretende el rescate, recreación y fortalecimiento vivencial de los valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, lengua materna, formas de producción, sabiduría, conocimiento propio, fortalecimiento de la autoridad, autonomía, territorio, autoestima, crecimiento y desarrollo, con el desarrollo de una ruta pedagógica a través de los proyectos desde una perspectiva intercultural aporta directamente a favorecer en los estudiantes la valoración y el respeto por el territorio -Nukanchipa Alpa – que es quien garantiza al Inga a pervivir su cultura, alimenta el espíritu y favorece la vida a través de los alimentos que produce la tierra; el agua que toman y el aire que respiran.

Por esta razón los proyectos de investigación que propongan los estudiantes en formación permitirán el desarrollo de habilidades para el aprendizaje a partir de los conocimientos locales y de las realidades educativas particulares, además de la contribución de propuestas pedagógicas que reconozcan la diversidad y colaboren con la formación de niños y adolescentes integralmente para el logro de habilidades, actitudes, valores tendientes a fomentar la apreciación y el respeto por el otro y por la naturaleza en su diversidad de formas de ser apreciada.

El aporte de dicho trabajo a la institución es fortalecer un componente clave que esta enunciado dentro de la propuesta general de proyecto y modelo etnoeducativo, la investigación, pero que no se manifiesta en la práctica dentro de la institución y la realidad estudiantil de este lugar, también hace un aporte directamente al maestro-orientador para transformar algunas prácticas docentes en el aula como en los demás espacios formativos teniendo en cuenta que para esta comunidad

todo lugar y actividad es un espacio de aprendizaje, un espacio para cuestionarse, conversar, preguntar y construir conocimientos colectivamente sobre los fenómenos sociales, políticos, culturales y organizativos que se presentan.

Este proyecto de investigación se hace pertinente en la medida en que se parte del contexto y la realidad de quienes experimentan las situaciones y dinámicas que se desenvuelven en el diario vivir con la intención siempre de comprender los saberes y conocimientos locales y establecer su importancia dentro de los conocimientos occidentales y homogenizantes de la sociedad occidental, aproximándonos así a la caracterización de aspectos epistemológicos y ontológicos del conocimiento de la vida y de lo vivo en un país que se considera biodiverso, pluriétnico y multicultural, discusiones llevadas a cabo en la línea de investigación *concepción de los conocimientos de la vida y lo vivo en contexto culturalmente diversos*, y para la cual se realiza el presente trabajo de grado. Otra de las posibilidades que presenta esta investigación que nace desde el contexto y discutidas también en el campo universitario es la reconfiguración de elementos pedagógicos y didácticos que puedan contribuir a la construcción de propuestas para la enseñanza de la biología como un campo de conocimientos en contextos con características particulares, y sin lugar a dudas representa una iniciativa para propiciar procesos educativos en enseñanza de la vida y de lo vivo desde un enfoque intercultural como un plataforma para interpretar la realidad del otro y establecer relaciones y conversaciones en igualdad de condiciones.

La investigación que se presenta es una oportunidad y un camino de aprendizaje para el licenciado en formación, pues reúne habilidades y capacidades para cuestionarse sobre el mismo proceso de investigar desde sus intereses y la compatibilidad con las necesidades de la comunidad en la que va a realizar dicho proceso, permite reflexionar y analizar las posiciones de los sujetos que se van a investigar ya no como objetos de conocimiento sino como investigados-investigadores que aportan al procesos de investigación desde la conversación y el

dialogo para llegar a acuerdos que transformen pequeñas realidades, resultando de este un proceso basado en el principio Freiriano “La concientización dialógica” es decir la constante tensión que comprende la teoría y la práctica y el “pausado ritmo de reflexión y acción” que debe acompañar los procesos de investigación. (Ortiz, 2008)

## 2. CAPITULO 2: CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

*La Investigación y el maestro no se hacen en un solo espacio se construyen en el contexto, en la práctica, y el vivencia con las otras culturas. (Cárdenas, 2012)*

En este capítulo se hará una breve descripción de la práctica pedagógica desde que se inició hasta los resultados obtenidos luego de la experiencia, que ayudara a entender aspectos de la cosmovisión Inga que aún permanecen en la comunidad, también se describen los aspectos que se pudieron conocer y que son relevantes sobre la institución, su historia, su constitución, las apuestas institucionales y formas de aprendizaje y enseñanza, con el fin de contextualizar al lector sobre una parte de la realidad educativa de este contexto.

### 2.1 APROXIMACIÓN A LA COMUNIDAD INGA DEL CAQUETÁ

El acercamiento a la comunidad Inga del Caquetá se dio gracias a las puertas abiertas por la docente adscrita al grupo de profesores del departamento de biología de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Leidy Marcela Bravo, quien trabajó en la consolidación del proyecto y modelo etnoeducativo del pueblo Inga en los departamentos de Cauca, Putumayo, Caquetá y Nariño, gracias a su recomendación y conexión con la comunidad Inga, abrió la posibilidad de que tres practicantes del programa de licenciatura en Biología de la UPN, realizarán por primera vez una experiencia de práctica pedagógica en la institución Inga *Yachaikury*, por cuatro meses consecutivos.



Fotografía 3. Septiembre de 2012, primer viaje de acercamiento a la comunidad Inga de Caquetá, en la foto Carolina Jiménez, Lorena González, Ángela Patricia Cárdenas, primeras practicantes en la I.E *Ychaikury* y docente Leidy Marcela Bravo, contacto con la comunidad Inga del Caquetá.

La intención y la oportunidad de desarrollar la práctica integral con esta Institución también se hizo posible gracias a la apertura de la misma para intercambiar experiencias y promover el fortalecimiento de su colegio, el proceso Etnoeducativo y la comunidad con otros conocimientos, pues para ellos es claro que la pervivencia parte del conocimiento de los mayores como primera medida, de las acciones que realizan en el territorio y de los conocimientos que les puedan brindar las otras culturas.

Durante el semestre anterior al desarrollo de la práctica se realizó una lectura profunda sobre el modelo y proyecto etnoeducativo, los lineamientos pedagógicos y la estructura de la educación de la comunidad e institución Inga, con la asesoría de la docente se empezó la reflexión y análisis del trabajo intercultural que se iba a realizar, sobre la importancia de situarse en el lugar del otro, del diálogo horizontal y en igualdad de condiciones, de pensar el papel del docente en un contexto diferente al suyo, de la fragmentación del conocimiento en occidente y la lucha de los pueblos indígenas por su educación propia donde no existe la división de los conocimientos y saberes, sobre la enseñanza que se da en el contexto, el

aprendizaje que se debe generar, entre otras temáticas que permitieron conocer el contexto desde fuera.

## 2.2 PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La práctica pedagógica se desarrolló en un periodo de 4 meses, viviendo con la comunidad de la institución Inga Yachaikury, durante estos meses con la comunidad educativa, se desarrollaron una serie de actividades de manera colectiva, que aportaron significativamente a la Institución. Estas actividades respondieron a dos grandes campos en la Institución Educativa *Yachaikury*; el campo académico y el campo comunitario. Se hizo acompañamiento a los siguientes procesos educativos y formativos: orientación de clases y desarrollo de clases en el componente disciplinar, sistematización de proyectos investigativos y sociales, acompañamiento de *lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda*, liderazgo en espacios artísticos y de manualidades, participación en ceremonias de *Ambiwaska*, acompañamiento en la disciplina y convivencia de los estudiantes, talleres formativos de educación sexual, participación en conversatorios con los mayores, en talleres de teatro y en actividades propias de la Institución como el *Atun Puncha*, o carnaval del perdón comienzo del año para los Inga, recorridos territoriales y visita a distintos resguardos pertenecientes a la asociación de cabildos *Tandachiridu Inganokuna*.



Fotografía 4. Algunas vivencias con la comunidad durante la práctica pedagógica, enero a mayo de 2013.

## 2.3 EXPERIENCIA Y RESULTADO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El resultado de la práctica pedagógica fue un artículo de investigación cuyo objetivo central era comprender las Representaciones Sociales sobre lo vivo y la vida, a partir de los saberes de los mayores, orientadores y estudiantes de la Comunidad Ingakuna de la Institución Educativa Inga *Yachaikury* y el Resguardo Yurayaco.

### 2.3.1 ALGUNAS REPRESENTACIONES SOCIALES (RS) SOBRE LO VIVO Y LA VIDA

Las representaciones sociales (RS) de los mayores, orientadores y estudiantes de la Institución Inga *Yachaikury* sobre la vivo y la vida, corresponden a todos los

conocimientos, creencias, actitudes y aptitudes que poseen para representar dichas categorías en sus quehaceres diarios, en el proceso educativo, en el trabajo en la chagra, en el río y en su territorio que es la fuente de vida de esta comunidad.

Lo vivo y la vida para esta comunidad en términos semánticos es igual, pues ambos términos para la mayoría de los actores no difieren en su significado y se corresponden en la medida en que para ellos lo vivo parte de lo que tiene vida y la vida se cultiva y se labra en la chagra. La metáfora con que el sabedor o taita de la comunidad define el territorio –*Nukanchipa Alpa*- es un buen ejemplo de la interconexión porque se infiere que las dos categorías de estudio dependen una de la otra y en tanto se afecte una la otra también resultara afectada. Las representaciones de los mayores hacen parte de una cosmovisión que para ellos es la propia idea e imagen del cosmos, la forma de pensar, ver y sentir el mundo y unas creencias que les permiten percibir la vida y lo vivo como algo que esta interconectado y relacionado, estas representaciones están enmarcadas en el sentir, el hacer, el pensar y el conocer.

Las prácticas agrícolas ancestrales en el territorio permiten identificar representaciones sociales de lo vivo y de la vida, pues en sus discursos son definidas como la manera para conservar el territorio y favorecer la vida, pues la comunidad se conecta con la vida a través de sol, la luna, el agua, y las montañas donde crece el alimento, la medicina, el remedio –*Ambiwaska*-. La vida y lo vivo para el indígena Inga es poder trabajar la tierra como un elemento vivo, del territorio que le proporciona el sustento y una posibilidad de pervivir física, cultural y biológicamente en el mundo de hoy.

El *Ambiwaska* o Yagé es la planta que les genera conocimiento para entender y relacionarse con todo lo que observan a través de sus ceremonias momentos centrales dentro de su cosmovisión donde construyen una relación especial entre el Inga y *Nukanchipa Alpa Mama*, a través de imaginarios colectivos y

representaciones simbólicas para entender los fenómenos que les rodean y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la práctica.

Las RS de los estudiantes muestran que existe una correspondencia entre los que saben, piensan, creen y hacen los mayores y orientadores de la institución, pues son quienes están recibiendo los conocimientos en el proceso educativo que se lleva en la institución, y consideran que para ellos la vida y lo vivo no son categorías separadas y son dependientes una de la otra.

### **2.3.2 RELACIÓN ENTRE LA RS DE LO VIVO Y DE LA VIDA Y LAS PRÁCTICAS AGRÍCOLAS ANCESTRALES**

Existe una fuerte relación entre las representaciones sociales sobre la vida y lo vivo con la agricultura ancestral y sus prácticas, el estudio del saber Inga acerca de lo vivo y de la vida, visto como RS, permite analizar aspectos puntuales que dan sentido a las prácticas agrícolas ancestrales y al cuidado de *Nukanchipa Alpa*, siendo este “más que el espacio físico que ocupan, un espacio espiritual del que forman parte y recrean, orientados por la certeza de su cuidado y protección, lo que da unidad, enlaza, comunica y conecta todas las actividades para la supervivencia física, cultural y biológica de este pueblo” (Inga, Proyecto Etnoeducativo: *CHASAM MUNANCHI PURINGAPA NUKANCHI IACHAIKUNAWA* -Así Caminamos con nuestros saberes, 2009)

Se infiere que la vida-vivo para el indígena Inga es poder trabajar la tierra como un elemento vivo, del territorio que le proporciona el sustento y una posibilidad de pervivir física, cultural y biológicamente en el mundo de hoy. Con los dibujos que realizan los estudiantes y sus argumentos y en las palabras de mayores y orientadores, se puede interpretar que los conocimientos que ellos tienen se han transmitido y se siguen transmitiendo a través de la práctica y mediante el lenguaje oral y gestual y no es frecuente la comunicación escrita alfabéticamente, como sí lo es para la transmisión del conocimiento científico y en las culturas occidentales. La importancia de estos saberes o representaciones sociales es que además de ser

procesos ancestrales de conocimiento, eje transversal para la supervivencia, son válidos para los Ingakuna y sus descendientes que los comparten, los recrean y con ellos expresan una forma de ser, de pensar y de estar en el mundo.

Las prácticas agrícolas ancestrales para esta comunidad se refieren a los conocimientos y actividades desarrolladas por ellos a través de la historia que les permiten comprender y manejar sus propios ambientes locales, su territorio, se trata de un conocimiento práctico y no codificado ni estandarizado, es decir que no parten de un manual o una guía para el trabajo en las chagras, sino que parten del consejo de los mayores y de lo que han aprendido de sus abuelos de generación en generación, articulándolo con el conocimiento de las otras culturas. El arte y práctica del trabajo en el territorio y en la misma tierra se ha desarrollado por la observación directa y la experiencia que les permite conservar el saber ancestral de su etnia, el Nukanchipa Alpa como base de la vida y pasarlo a las siguientes generaciones, labor que están intentando realizar en su proceso de educación en *Yachaikury*.

Estas prácticas de siembra, cosecha y cuidado de los cultivos en la chagra están orientados por los calendarios solares y lunares, a diferencia de otras formas de conocimiento, este es culturalmente específico y está basado en las estrategias de vida que fundamentan el contexto y la realidad social de los *Ingakuna* del piedemonte amazónico.

Estas prácticas se combinan con otros conocimientos como los agro-ecológicos, que permiten desarrollar una interculturalidad en la medida en que se valoran otras formas de conocimiento y se ponen en condiciones de horizontalidad y que como propone García Canclini (2004), se remiten a la confrontación y el entrelazamiento cuando los grupos entran en relaciones de intercambio, implicando que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos.

Se infiere que la vida-vivo para el indígena Inga es poder trabajar la tierra como un elemento vivo, del territorio que le proporciona el sustento y una posibilidad de

pervivir física, cultural y biológicamente en el mundo de hoy. Con los dibujos que realizan los estudiantes y sus argumentos y en las palabras de mayores y orientadores, se puede interpretar que los conocimientos que ellos tienen se han transmitido y se siguen transmitiendo a través de la práctica y mediante el lenguaje oral y gestual y no es frecuente la comunicación escrita alfabéticamente, como si lo hace el conocimiento científico y las culturas occidentales. La importancia de estos saberes o representaciones sociales es que además de ser procesos ancestrales de conocimiento, eje transversal para la supervivencia, son válidos para los Inga y sus descendientes que los comparten, los recrean y con ellos expresan una forma de ser, de pensar y de estar en el mundo.

Las prácticas agrícolas ancestrales para esta comunidad se refieren a los conocimientos y actividades desarrolladas por ellos a través de la historia que les permiten comprender y manejar sus propios ambientes locales, su territorio, se trata de un conocimiento práctico y no codificado ni estandarizado, es decir que no parten de un manual o una guía para el trabajo en las chagras, si no que parten del consejo de los mayores y de lo que han aprendido de sus abuelos de generación en generación, articulándolo con el conocimiento de las otras culturas. El arte y practica del trabajo en el territorio y en la misma tierra se ha desarrollado por la observación directa y la experiencia que les permite conservar el saber ancestral de su etnia, el *Nukanchipa Alpa* como base de la vida y pasarlo a las siguientes generaciones, labor que están intentando realizar en su proceso de educación en Yachaikury

### **2.3.3 ALGUNOS ELEMENTOS IMPORTANTES CONOCIDOS DURANTE LA PRÁCTICA: CÓMO CONCIBEN LA EDUCACIÓN PROPIA LAS COMUNIDADES INGAS**

Las comunidades Inga consideran la educación como uno de los pilares fundamentales para la pervivencia de la identidad cultural, en esa dinámica la

propuesta educativa del colegio Inga *Yachaikury* se desarrolla en áreas indígenas como la agricultura ancestral, la medicina tradicional y espiritualidad, el territorio, la artística y la comunicación fundamentadas en la investigación cultural, pedagógica, didáctica y metodológica.

La educación Inga es un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual se fortalece la autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de conocimientos, de valores, y desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su plan de vida. La educación está íntimamente relacionado con los procesos organizativos y culturales, además implica el acceso a diferentes conocimientos y espacios de la dinámica local, regional, nacional y mundial. También involucra la investigación, reflexión de la historia, vivencias, necesidades y procesos culturales, para generar nuevos procesos sociales, fortalecidos y dinamizados desde las raíces culturales del pueblo Inga.

Esta experiencia educativa se nutre de la relación estrecha entre los seres humanos y la naturaleza, en la que el trabajo, el aprendizaje y la convivencia con el entorno es un valor que recrea y estrechar los vínculos de comunicación con la madre tierra y que se expresan a través de prácticas culturales y rituales de reciprocidad, donde las danzas, la música, las fiestas, la elaboración de diferentes objetos, las prácticas agrícolas y el arte expresan el pensamiento, y cumplen una función creadora en el discurrir cotidiano de la comunidad. (ATI, ASOCIACIÓN *TANDACHIRIDU INGANOKUNA*, 2013)

### **2.3.4 ELEMENTOS DEL PROCESO DE EDUCACIÓN PROPIA**

“Los conversatorios recrean la palabra *-Mingachinakusunchi Nukanchipa lujiaikunata-*, son espacios comunitarios en donde se comparten ideas y conocimientos para el fortalecimiento cultural, en unos se orienta con palabra de consejo, sanación y prevención, en otros se toman decisiones o trazan políticas

internas, estos son presididos por *Sinchikuna*, *taita kuna* o *mama kuna*. Por lo general se comienza en la madrugada hasta que se termine de pensar el tema propuesto, en algunos casos previo consumo de bebidas de plantas medicinales que centran la palabra y disponen al diálogo.

La comunidad prevé los alimentos y la chicha necesaria para que los participantes estén bien y no se retiren del lugar en donde se encuentran reunidos. En algunos casos en la noche se toma *Ambiwaska*, ritual que es dirigido por el *Sinchi*.

Las asambleas comunitarias pueden comprometer la presencia de instituciones del Estado o invitados de otras culturas, en estos casos las decisiones son sobre políticas interculturales y están dirigidas por los mayores y gobernadores. En estas, se piensa cómo actuar y se orientan los caminos a seguir de acuerdo con nuestra forma de ver al mundo. El gobernador del Cabildo saluda a toda la comunidad y da a conocer el tema a tratar, el secretario recoge las intervenciones desde su inicio, los alguaciles están pendientes de que se mantenga el orden, puedan participar activamente y se dé la palabra con el permiso de los mayores y de la comunidad.

Estas asambleas se hacen en lengua materna *-Nukanchipa simi rimai-* y/o castellano según el caso, se comparte el alimento y el saber de los mayores y de los sabedores, los niños junto con sus abuelos y padres tienen que estar sentados y atentos a las reflexiones que se hacen. Se realizan recesos de quince o veinte minutos, en ellos se interpreta nuestra música, se cuentan anécdotas o sucesos de las chagras, el río y la cacería. En algunos casos se registra la participación de los asistentes y se hace acta de la asamblea”

### **2.3.5 PROCESO DE ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD INGA DE CAQUETÁ**

“Entre los años 1980-1984, se inició un acompañamiento y apoyo a las escuelas por parte de los profesores y los programas de Etnoeducación del Centro Indigenista del Caquetá, (de la Diócesis de Florencia). Los avances más importantes de este acompañamiento fueron la consolidación de procesos autónomos de las comunidades y el interés de los padres de familia por enviar a sus hijos a estudiar a internados y a las escuelas de las comunidades: Mama Bwe-Reojaché Caquetá y Puerto Limón (Putumayo). Acompañamiento que la Vicaría del Sur, hace a las comunidades en los procesos de formación y en los procesos de organización de sus comunidades.

Debido a la preocupación de los Taitas y mayores por la situación organizativa de los pueblos indígenas de Yurayaco y del Fragua grande, Crearon en 1988, las comunidades Ingas del Caquetá conformaron la Organización de Ingas del Sur de Colombia –ORINSUC- integrada por las nueve comunidades reconocidas y dirigidas por un Gobernador Mayor que era elegido para un período de dos años. Su primera tarea fue reconstituir los cabildos indígenas y recuperar sus estructuras de gobierno y judiciales. Cada cabildo es elegido para un período de un año y está conformado por Gobernador, Alcalde Mayor, Alcalde Menor, Alguacil Mayor, Alguacil Menor; el gobernador es el representante legal. El cabildo es el encargado de mantener la unidad de la comunidad y de expedir los reglamentos para regular todo lo que atente contra la dignidad e integridad de los miembros.

También iniciaron el proceso de legalización de territorios colectivos y la conformación de resguardos indígenas. Hasta la fecha han sido reconocidos legalmente los resguardos de Niñeras, Cusumbe, San Antonio, San Gabriel, San Miguel, San Rafael, Yurayaco y Brisas; aunque son territorios muy pequeños y no permiten reestructurar sus formas sociales y productivas.

A partir de 1989 se inició el Programa de recuperación de la medicina tradicional, con la participación de varios médicos tradicionales y la conformación de la Coordinación de Salud y Medicina Tradicional. Organizaron varios encuentros, iniciaron intercambio de semillas de plantas medicinales, publicaron una primera cartilla sobre la medicina Inga (con el apoyo del SENA).

En 1994, se dio inicio el proyecto de recuperación integral de la cultura Indígena con apoyo económico de la Fundación Herencia Verde. El proyecto tuvo como eje conductor la recuperación de la medicina tradicional y el uso de las plantas medicinales. También se hizo un taller para establecer un diagnóstico del estado actual de su cultura; *la conclusión* fue dramática: su cultura, territorio, alimentación tradicional, la lengua, los usos y costumbres, y hasta la medicina estaban desapareciendo. En efecto, el proyecto se encaminó a apoyar programas concretos en estas áreas y sobre todo a la capacitación de jóvenes indígenas para que asuman el liderazgo de la recuperación.

En 1997, se vincula la asesoría en Etnoeducación y ante la ampliación de sus territorios se acepta incorporar nuevas tecnologías agrícolas limpias y sostenibles que permitan la subsistencia en los resguardos. Se inició con la formación de promotores en Agro ecología en la Granja Agro ecológica de Armero-Guayabal (Tolima), de la Organización Aldeas Infantiles SOS Colombia.

En noviembre de 1998, en el V congreso de la organización ORINSUC – se constituyó en *Asociación de Cabildos Tandachiridu Inganokuna* regulada bajo el decreto 1088 de 1993. Y se consolidó la idea de plasmar una educación originada en el pensamiento inga, concretándose la aspiración de crear un colegio donde los niños/as que terminaran 5º grado en los resguardos, pudieran continuar sus estudios. Se nombró el comité de Etnoeducación, encargado de dinamizar los procesos educativos en las comunidades y llevar a cabo la construcción del Proyecto Colegio Inga.

En julio de 1.999, en el resguardo de San Miguel del Fragua, y con la participación de indígenas de las distintas comunidades ingas del Piedemonte Amazónico, en el marco de un taller de educación, se da una reflexión en torno al mundo indígena y sus proyectos de vida, donde se cuestionaron sobre su identidad como indígenas y si querían seguir siendo indios o no.

En el 2000, se restablece el Comité de Etnoeducación con la participación de seis comunidades y se inició un diagnóstico por medio del censo de población infantil en edad escolar y procesos educativos llevados a cabo. Con los datos se inició la elaboración del Proyecto Colegio Inga *Yachaikury*, mediante cuatro talleres de Etnoeducación, en Cusumbe, Niñeras, Yurayaco y San Miguel de Fragua, dirigidos por el Comité de Etnoeducación con la participación de las comunidades Ingas: los médicos tradicionales, niños/as, jóvenes, maestros/as, pertenecientes a las comunidades de Yurayaco, San Miguel, Brisas, Cusumbe y Niñeras del departamento del Caquetá; posteriormente se vincularon las comunidades de Calenturas, *Huasipanga*, *Inchiyaco*, San Rafael, pertenecientes a los departamentos del Putumayo y la Baja Bota Caucana.

Esta etapa fue muy importante para consolidar el equipo de trabajo que adelantaría los procesos educativos desde el contexto inga, así como para conocer la realidad educativa de cada uno de las comunidades.

En el 2002 nace la experiencia del Colegio Inga *lachaikuri*, con la participación de 18 estudiantes de las comunidades de *Iura laku*, San Miguel, Brisas, *Kusumbi* y Niñeras del departamento del Caquetá; posteriormente se vinculan las comunidades de Calenturas, *Wasipanga*, Yunguillo, *Inchi laku*, San Antonio y San Rafael del Fragua, pertenecientes a los departamentos del Putumayo y la Baja Bota Caucana.

En el 2008 se trabaja con 88 estudiantes, entre ellos no indígenas que comparten

el proceso de recuperación cultural desde preescolar hasta la media secundaria. Se coordina el trabajo con las escuelas de primaria de las comunidades cercanas a lura laku.

Los objetivos centrales de la propuesta son: recuperar y afianzar los saberes de la medicina Inga, para ello se cuenta con un médico tradicional como parte del equipo, el aprendizaje y uso del idioma propio, el reconocimiento de los significados y usos del territorio, renovación de memoria y práctica de técnicas ancestrales para la siembra y las actividades artísticas. Esta iniciativa se da sobre todo por la insistencia y el liderazgo de los ancianos conocedores de la medicina tradicional, taita kuna APOLINAR JACANAMIJOY, ROBERTO JACANAMIJOY Y LAUREANO BECERRA.

Los procesos educativos se desarrollan desde una granja donde se manejan 14 proyectos agropecuarios, estos proyectos son apoyados por promotores egresados de la escuela agroecológica SOS. Otros proyectos asociados al plan de estudios son los de proyecto de vida y cultura, artesanías, vida y conservación. Los estudiantes responden por las prácticas ancestrales asociadas a los proyectos pedagógicos, desde estas prácticas se recupera el sentido comunitario y las técnicas tradicionales de agricultura Inga.

Para el año 2010, la Asociación *Tandachiridu* concursa como oferente y aunque esta oferta es aprobada desde comienzo de año, solo se contrata en el mes de Agosto para la prestación del servicio por los cuatro meses que restan del año escolar. La asignación presupuestal de esta contratación no toma en cuenta su propuesta pedagógica, limitando a la institución en el desarrollo de sus proyectos. La Secretaría de Educación Departamental otorgó la licencia de funcionamiento a la institución, lo permitió funcionar y acreditar los grados de enseñanza; pero no comprendió el entramado cultural en el que se desarrolla esta experiencia.

En este momento la Asociación *Tandachiridu* está desarrollando procesos que

apuntan a la sostenibilidad cultural, organizativa y política con cada uno de los programas mediante proyectos y programas entre ellos los productivos que apuntan al fortalecimiento de la auto sostenibilidad y uno de los espacios importantes para hacer las prácticas es el colegio Yachaikury” (ATI, ASOCIACIÓN TANDACHIRIDU INGANOKUNA, 2013)

### **2.3.6 HISTORIA DEL PROCESO EDUCATIVO DE LA INSTITUCIÓN INGA YACHAIKURY<sup>7</sup>**

En el 2000, con el Comité de Etnoeducación y la participación de seis comunidades se inició la construcción del Proyecto Educativo Institucional – PEI- del Colegio *Yachaikury*, mediante cuatro talleres. En el 2001, los objetivos fundamentales fueron consolidar un equipo de trabajo y aprender de las experiencias de convivencia de los estudiantes del internado.

En el año 2002, la experiencia continuó con 25 estudiantes, sin incrementar el recurso financiero para el sostenimiento del colegio; se establece un convenio con el colegio departamental de Yurayaco, con el fin de validar algunos procesos llevados a cabo por el proyecto colegio; igualmente se avanza en el proceso de apropiación de la propuesta por parte del equipo y se continúa con el convenio SOS.

En el año 2003, el número de estudiantes se incrementó a 35, procedentes de las distintas comunidades, sin modificarse la planta de personal. Se estableció un plan de trabajo basado en el desarrollo de tres estrategias: articulación del colegio-comunidad, una propuesta pedagógica propia y reconocimiento legal, social y cultural del colegio. De la misma manera se determinó un calendario escolar. Se fortaleció el proyecto de granja como

---

<sup>7</sup> La información es sintetizada de diversas fuentes documentales que hay en la institución entre estas el proyecto educativo comunitario (PEC).

espacio para la educación agro ecológica de los estudiantes, con el apoyo de promotores en Agroecología, egresados de la escuela agro- ecológica S.O.S. Un logro importante de este año fue el inicio, el 8 de febrero del 2003, de la programación al aire de la Emisora *Ingakuna* Estéreo (105.3 FM), perteneciente a la Asociación y vinculada al Colegio *Yachaikury*.

En el año 2004, se incrementó el número a 40 estudiantes pero a partir del tercer periodo se retiraron 7 estudiantes debido a la situación de orden público, en ese momento se tienen 33 estudiantes, de sexto a décimo, de los departamentos del Cauca, Putumayo y Caquetá. En ese año se mantuvo la misma planta de personal y se logró una propuesta pedagógica, estructurada desde la realidad cultural y adoptando lo más importante de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional; El Plan Educativo Institucional PEI, se estructuró a partir los componentes de Cultura, Naturaleza y Salud.

Por otra parte, se dio apertura al trabajo coordinado con las escuelas de primaria de las comunidades Ingas, con miras a construir un Plan Educativo Comunitario PEC, del pueblo Inga, que permita a los niños/as y jóvenes, señoritas empezar su proceso de formación desde los espacios familiar, social y educativo en sus respectivas comunidades y continuar con los mismos valores, pensamientos y visión a futuro al ingresar al colegio. En consecuencia, se planteaba el cambio del plan educativo institucional.

En el año 2.006, ingresaron 43 estudiantes, procedentes del Cauca, Putumayo y Caquetá y el colegio continuaba con la misma planta de personal y con un plan de estudio estructurado desde los lineamientos etnoeducativos regidos por el decreto 804, y desde la cosmovisión Inga.

El trabajo coordinado con las escuelas de primaria de las comunidades Ingas permitió mayor articulación con los otros programas del plan de vida de

La Asociación *Tandachiridu Inganokuna* y favoreció a la motivación para la construcción de la granja que está ubicada dentro del mismo colegio, con perfil pedagógico, donde se realizan las prácticas del área Agropecuaria, y es el espacio donde se recupera el sentido comunitario y las técnicas tradicionales de la agricultura Inga.

En este año se ven los primeros frutos del arduo trabajo que se venía realizando, en el mes de Diciembre del 2007 se otorgó el título de bachilleres agropecuarios a la primera promoción de jóvenes indígenas que habían iniciado sus estudios en el Colegio Yachaikury. Fue muy satisfactorio para toda la comunidad indígena ver realizado su sueño y contar ahora con dos bachilleres hijos del proceso de recuperación cultural.

En el año 2008 se incrementó el número a 80 estudiantes, y en el 2009, 2010 con un promedio de 100 estudiantes, son años importantes porque se inicia la experiencia de trabajar con estudiantes no indígenas que entran a compartir el proceso de recuperación cultural, se cuenta con una planta de personal de 8 docentes, 3 administrativos y 1 persona que hace acompañamiento pedagógico a los docentes.

En estos años, se fortalecieron los procesos de los proyectos pedagógicos: proyecto de vida y cultura, artesanías, vida y conservación, y proyectos agropecuarios – que son los que dan la modalidad y énfasis al Colegio, se incrementó el número de estudiantes a 88, desde preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional. La Asociación desde sus propios esfuerzos busca los medios para el funcionamiento de la Institución con el fin de afianzar la propuesta propia de educación que desde años atrás se ha venido implementando.

En los años, 2011 y 2012 la consolidación del desarrollo del proyecto

etnoeducativo como pueblo Inga en Colombia toma mayor fuerza donde se reestructura el plan de estudio empezando a trabajar por ejes, proyectos y ciclos educativos en el marco del PEC, se inició el trabajo con 105 estudiantes y en el 2012 con 143 estudiantes. Se logró también socializar e iniciar del desarrollo del proyecto etnoeducativo Inga con familias y comunidades de las escuelas Ingas de San Miguel del fragua, San Antonio del fragua, San Rafael del Fragua, Brisas del Fragua y Yurayaco del municipio San José del Fragua y la comunidad de Niñeras del municipio de Solano.

Las comunidades, los cabildos, la directiva de la Asociación Tandachiridu Inganokuna, las familias y los docentes toman la decisión de apoyar y contribuir al desarrollo del proyecto educativo comunitario PEC, y en efecto buscan que se les reconozca el carácter público especial.

En la actualidad, en enero del año 2014 el colegio ha logrado el reconocimiento como Institución oficial de carácter especial que respeta, valora y desarrolla procesos culturales a partir de la cosmovisión Inga, desde sus estrategias administrativas, pedagógicas y comunitarias y se cuenta con una planta de personal administrativo y docente idóneo, para el desarrollo del proyecto etnoeducativo quienes vienen fortaleciendo cada vez más los procesos pedagógicos- investigativos. El colegio actualmente maneja 8 proyectos agropecuarios y los estudiantes Ingas y colonos son responsables de desarrollar las prácticas ancestrales con una visión de la autosostenibilidad y el respeto, conservación del territorio” (ATI, ASOCIACIÓN TANDACHIRIDU INGANOKUNA, 2013)

### 2.3.7 ÁREA PEDAGÓGICA EN LA IE INGA YACHAIKURY.

El área pedagógica de la Institución Educativa *Yachaikury* está organizada por los enfoques pedagógicos, el plan de estudios, estrategias, acciones pedagógicas y evaluación de los procesos de educación.

El enfoque pedagógico parte de la cosmovisión Inga, fundamentada en el territorio, la chagra, las artes, la medicina tradicional, la lengua materna, el castellano, para formar jóvenes con apropiación por su cultura y construir en ellos un conocimiento integral, donde se articulan los saberes ancestrales ingas, las prácticas y valores culturales con la pedagogía constructivista y participativa enfocada en el componente investigativo. Este enfoque pedagógico en *Yachaikury* nos da como resultado niñas, niños, señoritas y jóvenes que aportan al desarrollo de sus comunidades, de la región y del país.

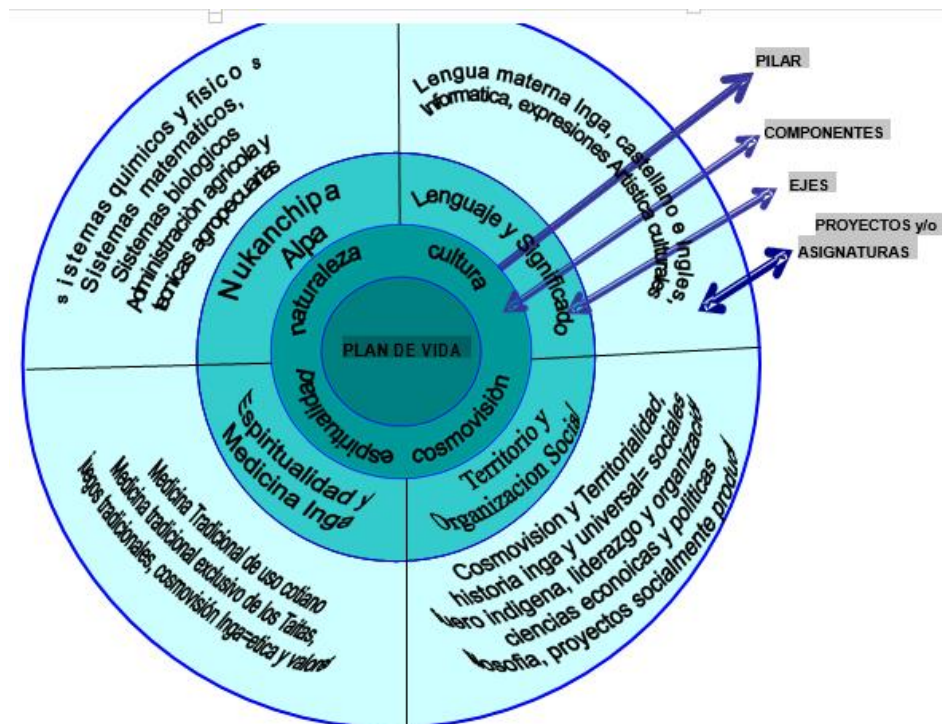


Ilustración 1. Diseño Curricular para escuelas y Sedes de la Institución Educativa Yachaikury. (ATI, ASOCIACIÓN TANDACHIRIDU INGANOKUNA, 2013)

El Plan de Estudios, como se muestra en la ilustración 2, está diseñado bajo el enfoque pedagógico que encierra la cosmovisión Inga, los cuatro componentes transversales del Proyecto Educativo Comunitario: Cosmovisión, que hace referencia al conocimiento y pensamiento de un pueblo, el sentido de la vida, las creencias sobre el origen, la estructura del universo, la concepción de la naturaleza y los fenómenos que le rodean: componente de cultura, que hace referencia a la forma de ver, organizar y concebir el mundo y que se expresa en las manifestaciones culturales como su lengua, su música, su artesanía y sus mitos; el componente de naturaleza, relacionado con la forma en que el conocimiento tradicional moldea el entorno natural, el territorio como espacio donde confluyen las practicas organizativas, sociales, culturales y religiosas; y el componente de espiritualidad relacionado con la vida desde la integralidad del ser y la relación con ese ser superior y los dueños espirituales del territorio, conocidos y experimentados a través de la medicina tradicional y la planta sagrada el yagé –*ambiwaska*–.

El plan de estudios- *Trukachispa lachaikunata* está en constante actualización de acuerdo a la experiencia del docente, a la realidad de los estudiantes y los avances que se van dando en la ciencia y tecnología en la búsqueda de alcanzar la formación del hombre ideal, capaz de liderar. Es un esquema estructurado, con metas, objetivos, procesos, subproceso, niveles de logro, competencias, estrategias y contenidos organizados de una manera secuencial que sirve como guía para la construcción de conocimientos en determinadas áreas, donde se articula lo tradicional con lo occidental, de igual manera el desarrollo de muchos contenidos culturales no están escritos, se imparten desde la tradición oral.

**TRUKACHJSPA JACHAJKUNATA**  
**"Camino Del Saber"**

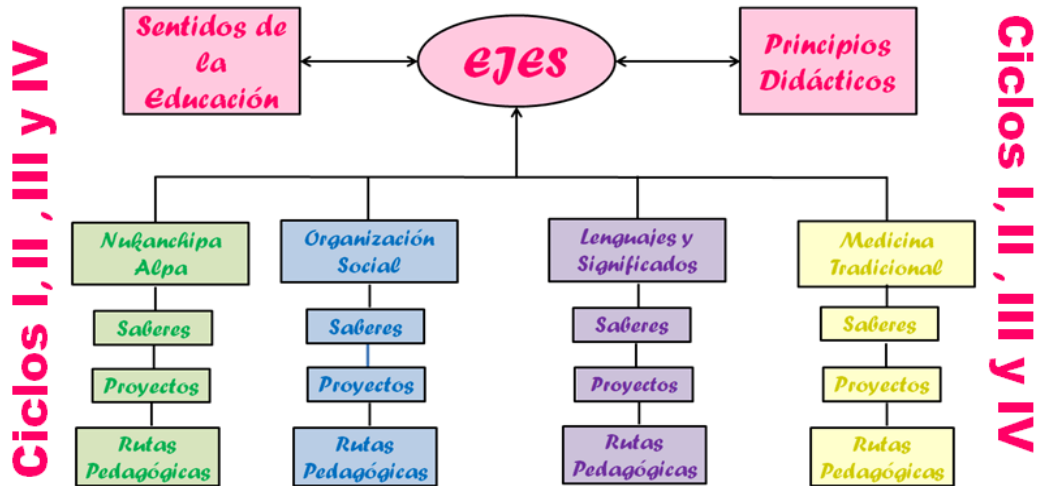


Ilustración 2 Estructura de plan de estudios – Trukachispa Jachaikunata – Caminos del saber- Fuente (ATI, ASOCIACIÓN TANDACHIRIDU INGANOKUNA, 2013)

Las estrategias pedagógicas implementadas en *Yachaikury* son las formas como se pretende llegar al estudiante para orientar el ser y el saber hacer a fin de que los estudiantes, construyan sus propios conocimientos, a partir de los pre saberes, entendidos estos como los adquiridos en la familias, en la comunidad y la escuela, en los cuales se pretende orientar y guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje significativo de los conocimientos tradicionales y occidentales a través de exposiciones, salidas de campo , juegos recreativos, trabajo en grupo, evaluación constante, actualización de currículo, practica de usos y costumbres del pueblo inga (la chagra, los encuentros, las reuniones, jornadas culturales de inga), la tradición oral (lengua materna, historias, mitos y leyendas Ingas)

Las acciones pedagógicas implementadas en *Yachaikury* son las actividades que se desarrollan dentro de la estrategia para que el aprendizaje sea significativo, las acciones pedagógicas son también considerados como usos y costumbres de la tradición oral Inga que eran practicados por los mayores en la vida diaria y

que se fortalecen reviviéndolos en la cotidianidad del proceso educativo.

En el colegio *Yachaikury* las acciones más evidentes son:

- Siembras en la chagra
- Investigación en campo
- El diseño y ejecución de proyectos productivos
- Reflexiones
- Explicaciones en los espacios de aprendizaje
- Acompañamiento personalizado
- Diálogos
- Consejos a las madrugadas por los mayores
- Ceremonias ambiwaska y toma del yoko
- Uso de las fases lunares
- el cuidado de la menstruación
- creencias en los sueños
- el uso de las plantas medicinales
- la celebración de la fiesta tradicional
- El uso de la ortiga para prevenir las influencias negativas
- la pesca y caza
- Caracterizaciones de flora y fauna
- Practicas del arte Inga

### **2.3.8 EJES, PROYECTOS Y CICLOS EDUCATIVOS.**

Teniendo en cuenta que los pueblos Indígenas tienen la autonomía para establecer su currículo de acuerdo a sus costumbres y tradiciones, se presenta la ilustración 3, en la que se representa como han establecido los Ingas de todos los departamentos la estructura pedagógica y según como se plantea en el Proyecto etnoeducativo.

Este presenta los cuatro ejes según el plan de vida y los proyectos pedagógicos que se trabajan en cada uno de los ejes.

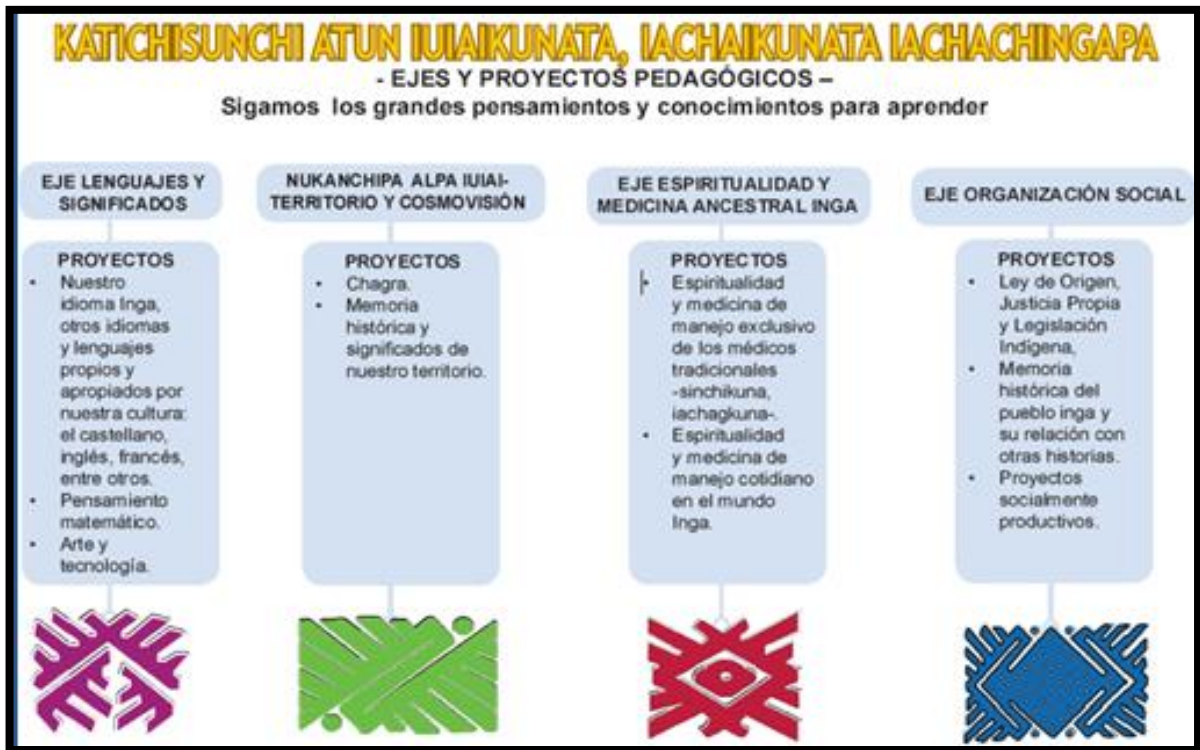


Ilustración 3. Ejes y proyectos pedagógicos. Modelo de educación propia de los Ingakuna. Fuente ((MEN), Proyecto Etnoeducativo Inga: Asi Caminamos con nuestros saberes - Kasami Purinchi Nukanchipa Iachaikunawa-, 2012)

La educación de los Ingakuna no se imparte por niveles y grados, si no por ciclos educativos, como se muestra en la ilustración 4, debido a los análisis y reflexiones que se han hecho entorno a la educación convencional y occidental y los efectos negativos que generan para su cultura y su pervivencia como pueblo Indígena.

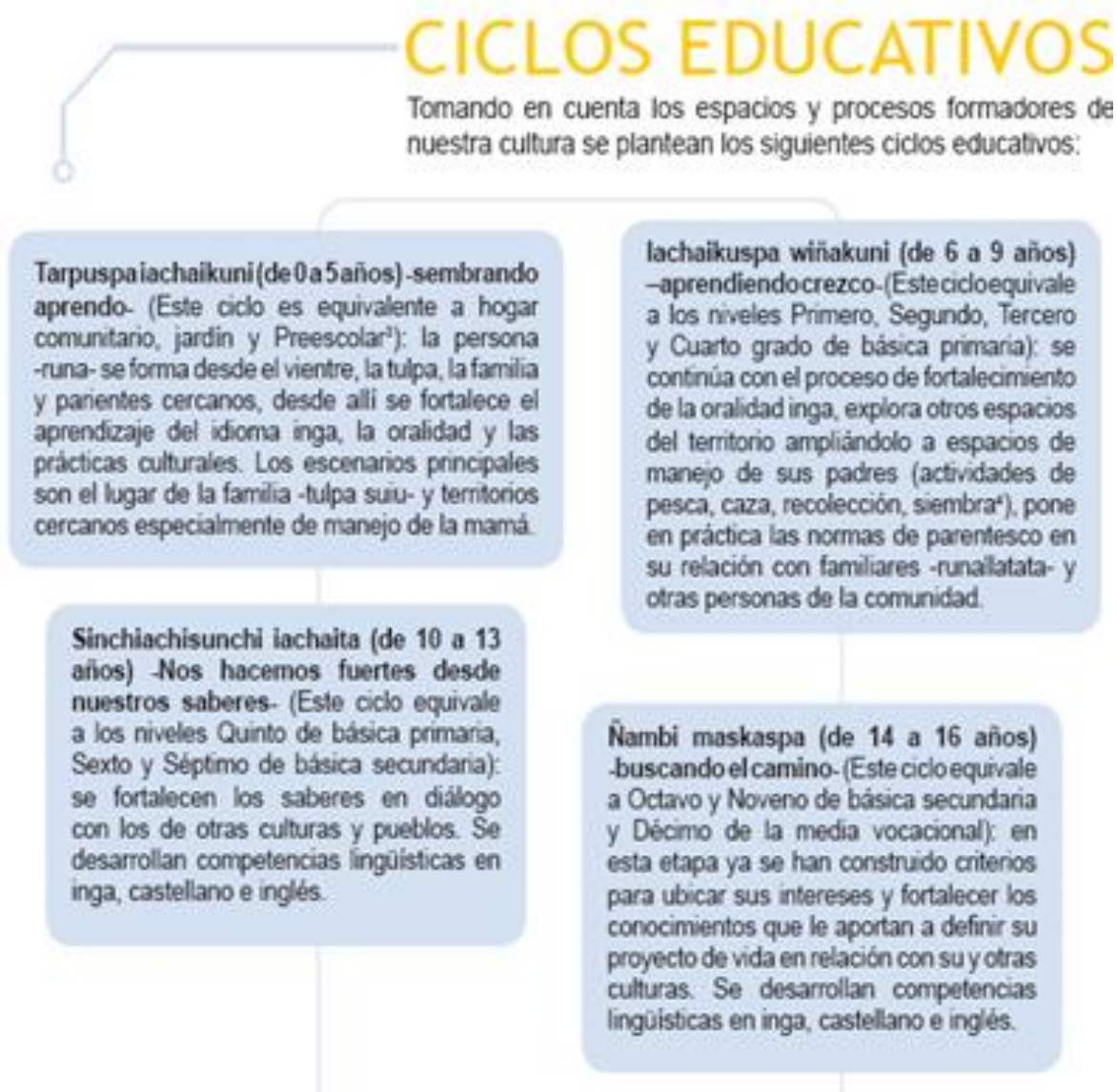


Ilustración 4. Ciclos educativos de los Ingakuna de Colombia. Fuente. ((MEN), Proyecto Etnoeducativo Inga: Asi Caminamos con nuestros saberes -Kasami Purinchi Nukanchipa lachaikunawa-, 2012)

### **2.3.9 IACHAIKUSPA TARPUSPA KAUSAIMANDA –APRENDIENDO Y SEMBRANDO PARA LA VIDA-**

El 15 de febrero del año 2013, se llevó a cabo una reunión con los docentes, para modificar metodológicamente la atención a proyectos, dicha reorganización surge a partir de inquietudes, cuestiones y problemáticas que los docentes identifican en el desarrollo continuo de estos proyectos prácticos, agrícolas y pecuarios y la apropiación de los estudiantes hacia los mismos.

Como alternativa se hace un cambio del nombre del espacio desde la lengua materna para darle un significado y un sentido a este espacio y no ser simplemente llamados atención a proyectos, luego de establecer un dialogo entre docentes y practicantes se llega al nombre en Inga *lachaikuspa Tarpuspa kausaimanda* que significa “aprendiendo y sembrando para la vida”.

Aprendiendo y sembrando para la vida –*lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda*- son los espacios pedagógicos, proyectos pedagógicos agropecuarios, que se tienen en la I. E *Yachaikury* con múltiples finalidades entre las que están renovar y practicar la agricultura tradicional, valorar y respetar el territorio con el buen uso del territorio como espacio donde se genera la vida y lo vivo, producir alimentos en las chagras y en las huertas para el sustento de los estudiantes del colegio que funciona como Internado para estudiantes de bajos recursos económicos, Desarrollar en los estudiantes destrezas, habilidades y aprendizajes en el trabajo de los proyectos como una posibilidad de proyecto de vida en el cultivo respetuoso y adecuado de la tierra según tradición de los ancestros, partiendo de la posición de que el indio sin tierra no tiene vida.

Además se propone articular los contenidos disciplinares a los proyectos prácticos desde cada uno de los ejes, planteando la posibilidad de que las clases sean desarrollados en el territorio -*Nukanchipa Alpa mama*-. De la misma manera cada docente quedó comprometido a realizar la integración curricular de acuerdo al eje que orienta y a los proyectos.

### **3. CAPITULO 3: REFERENTES TEÓRICOS**

En este capítulo se encontraran todos los referentes teóricos consultados para fundamentar el proceso investigativo, incluido los antecedentes de investigación teóricos y de campo, fuentes claves para reflexionar sobre el objeto de investigación desde puntos de vista cercanos o proceso investigativos que se relacionan directa o indirectamente con alguno de los elementos del problema u objetivo investigativo.

Estos trabajos fueron consultados en la base de datos de tesis del departamento de biología, en bases de datos de la web, y aportados por los docentes de la línea de investigación.

#### **3.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **3.1.1 TRABAJOS INVESTIGATIVOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y APRENDIZAJE**

Un primer trabajo muy importante para la presente investigación es el de Hernández y Martínez (2008), trabajo de análisis documental denominado la investigación como estrategia de aprendizaje, que trata de señalar los aspectos positivos de la investigación en el aprendizaje. En primer lugar define los conceptos aprendizaje, estrategia e investigación; y finalmente presenta la reflexión de que el aprendizaje es ese llegar a saber algo, que implica tener una habilidad y conocer cosas sabiendo que son verdaderas; que las estrategias de aprendizaje son planes de acción conscientes e intencionales y que se definen como procesos de toma de decisiones en el que el estudiante elige los conocimientos que necesita para cumplir con una determinado objetivo; y la investigación debe ser orientada al desarrollo integral del alumno, a obtener aprendizajes verdaderos, fuertes y conscientes.

Este trabajo es de gran importancia para el proceso investigativo en la medida en que lleva a reflexionar sobre qué es la investigación y cuáles son los beneficios que aporta en el aprendizaje del alumno y lo más importante el por qué usarla como un camino para que el estudiante aprenda, en este sentido la importancia de la investigación en el proceso educativo orienta al estudiante hacia la búsqueda y encuentro con una verdad, que se consigue como lo plantea Caturelli (1982) haciendo lo que el verbo investigar indica, buscando, rastreando hasta encontrar esa verdad ese ser, ese saber y ese conocer que le permite dar sentido a las cosas, a los fenómenos, a las personas y a su propia vida.

Para estas autoras, al hablar de la investigación como estrategia de aprendizaje, sin desmeritar otras actividades, exige al alumno poner en práctica una gran gama de operaciones del intelecto como es el saber definir, distinguir, analizar criticar, establecer relaciones y sus causas, sistematizar, cuyo ejercicio permite desarrollo de habilidades y hábitos de pensamiento. (Hernández, 2006)

De la misma manera Castellanos (2003), en su artículo proyectos de investigación: una metodología para el aprendizaje hace énfasis en que si se considera el aprendizaje como un proceso activo de construcción de conocimiento partiendo del significado que a ello se le atribuye, entonces se puede decir que la enseñanza tendrá como objetivo orientar el proceso de construcción de aprendizaje. En este escrito se desarrollan una serie de aspectos que pueden ser considerados en la orientación del aprendizaje como construcción del conocimiento a partir de situaciones problemáticas, donde el alumno puede aproximar sus actividades a un trabajo científico en el momento de abordar problemas. (Castellanos, 2003)

### 3.2 QUE SE HA DICHO SOBRE LO QUE PIENSAN LO NIÑOS ACERCA DE LOS VIVO

Dentro del tema de lo que piensan los niños sobre lo vivo, se encuentra el trabajo de castaño y Leudo (1998), las nociones de los niños acerca de lo vivo, implicaciones didácticas, este proyecto se desarrolla con la intención de desarrollar actitudes para la ciencia a partir de una propuesta denominada “Quike, el científico”. Para ello reflexionan sobre la importancia de las ideas de los niños y de su experiencia como punto de partida hacia el conocimiento biológico, cuyo objeto de estudio es lo vivo. Con esta experiencia logran plantear que los niños tienen un pensamiento coherente acerca de lo vivo que es diferente al conocimiento biológico, pero que no está alejado de la realidad, la investigación les generó alternativas de las que emergen imágenes de los niños con pensamiento propio, capaz de inventar y escribir historias iladas y coherentes que reflejan su mundo interior, pero que a la vez consideran los símbolos y los signos con que la cultura empieza a influirlos, niños que piensan lo vivo con tintes muy particulares y hasta con filosofía, niños que sorprenden con sabiduría en fin niños con un pensamiento distinto al que la escuela pretende imponer. (Castaño, N y Leudo, M, 1998)

En este trabajo de da gran interés a las ideas previas de los estudiantes, en la enseñanza de un conocimiento disciplinar como lo es el biológico y dentro de este el objeto propio de estudio lo vivo, desde las diferentes posturas a través de la historia que contemplan el antropocentrismo, las ideas creacionistas, animistas, vitalistas, sinergistas que se pueden inferir de los que los estudiantes piensan.

El resultado de dicho trabajo aporta significativamente al desarrollo de la investigación con la comunidad educativa Inga Yachaikury, los estudiantes de ciclo 3 y cuatro y el docente del eje Nukanchipa Alpa, en la medida en que permite la reflexión sobre el estudiante como sujeto activo dentro del proceso de construcción de conocimiento en una determinada realidad educativa, que reacciona, influye e interacciona con su entorno, además ratifica la idea de construir propuestas

educativas partiendo del pensamiento de los estudiantes sobre lo que consideran vivo y sobre sus propios intereses acerca de su territorio y su comprensión sobre él.

Otro trabajo que se puede relacionar como antecedente a dicha investigación es el de Álzate, (2000), llamado teorías infantiles sobre lo vivo y lo no vivo, que plantea como el concepto infantil de lo vivo, puede ser entendido como concepto, teoría y creencia, analizado desde una triple relación complementaria: como construcción de concepto, como creencia/conocimiento y como teoría implícita presente en el proceso de escolaridad, para de esta forma sugerir una perspectiva más amplia para conocer la mente infantil.

En el artículo se reflexiona sobre la construcción de conceptos por parte de los niños acerca de los seres vivos y más concretamente la atribución de características “de vida” a los objetos inanimados, debido a que no existe un consenso de como denominarlas, pues algunos las califican como tendencias del espíritu, creencias espontáneas, conceptos erróneos, insuficiente conocimiento biológico, teorías intuitivas, teorías implícitas, preconcepciones e ideas previas. También se discute acerca de lo que pasa cuando un estudiante es sometido a procesos escolares formales, si sus teorías implícitas pueden transformarse o acercarse al conocimiento científico/ conocimiento escolar o permanecer estas como marcos referenciales de interpretación y acción para toda la vida. (Alzate, 2000)

Finalmente el trabajo hace algunas consideraciones de orden teórico con relación al concepto de lo vivo o de “ser vivo” relacionadas con las características que Piaget encontró en las creencias infantiles y que el caracterizó en cuatro etapas, tales como son: considerado vivo todo lo que tiene una función o actividad; la vida se define por el movimiento; el niño distingue el movimiento propio y el movimiento recibido; y finalmente la vida se reserva a los animales y a las plantas, y con respecto a ellas se cuestiona las implicaciones de que los niños tengan creencias sobre los seres vivos a modo de conocimiento personal, si solo se tratara de meras especulaciones sin sentido o de conjunto de conocimiento organizado en unas determinadas teorías

implícitas, y como tales ¿son útiles e inútiles como modelos explicativos?, ¿pueden ser comparadas si más como modelos científicos y sustituidas por los conceptos formales de la ciencia? (Alzate, 2000)

Este permite cuestionarse acerca de la distinción entre el conocimiento científico y las creencias o teorías implícitas, en lo respectivo a la investigación desarrollada lleva a contrastar si lo que piensan los estudiantes de la I.E Yachaikury representan modelos de cognición complejos que se basan en creencias de conocimientos construidos por tradición o por un proceso histórico y de relaciones normativas, histórico culturales y cognitivas individuales que permiten reflexionar sobre del paso de las creencias al conocimiento de los niños.

Finalmente cabe resaltar el trabajo investigativo realizado por el profesor Marco Tulio Peña (2007), quien muestra las ideas previas de lo vivo de los niños de la comunidad indígena Piapoco, donde caracteriza las categorías cognitivas para cualificar el pensamiento de lo vivo en los niños indígenas, tratando de identificar las ideas como un proceso de comprensión y aporte a la enseñanza de la biología, desde un sentido multicultural para la construcción de conocimiento.

En su investigación manifiesta que las ideas de lo vivo que los niños tienen están impregnadas de su realidad indígena, pues se refieren a lo vivo de una perspectiva ancestral que se ha construido a través del tiempo en la comunidad indígena. El pensamiento de los niños esta relaciona con nueve posibles universos que ellos conciben dando como resultado de que lo vivo se aproxima más a los animales que a las plantas, y que la clasificación de los organismos vivos guarda estrecha relación con lo pensado y establecido por sus ancestros. (Peña, 2007)

De este trabajo se concluye que las ideas que se tienen sobre lo vivo aportan directamente a la forma en que actúan y reaccionan frente a la vida, como se relacionan con los recursos naturales que se encuentran en un determinado territorio, viéndose como se sitúan dentro de un determinado lugar y lo configuran desde su pensamiento donde parten todas las demás ideas de respeto y valoración

y relación entre hombre, territorio y vida, aporte fundamental para dar explicación a lo que piensan, preguntan y desean investigar algunos estudiantes de la I. E Yachaikury, como sujetos sobre los que recae un proceso de educación que busca fortalecer la cultura Inga desde lo propio, pero que tienen una realidad particular y una forma de ver la vida desde los ancestros, desde el territorio y desde la cotidianidad que viven día a día en la institución y en la región donde habitan.

### **3.3 UNA APROXIMACIÓN A UNA HISTORIA DE LA INCLUSIÓN DE PROYECTOS PRODUCTIVOS EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA.**

Durante las décadas del 40 al 70 en respuesta a los problemas de carácter social político y económico del país y en especial del sector rural, se empezaron a crear diversos lugares educativos que ofrecieran la modalidad técnica para que la juventud rural se preparara en la incorporación de procesos productivos y al desarrollo del país.

Años más adelante, este tipo de educación se fue demeritando y catalogando como una formación de segunda categoría, con limitaciones para servir a la juventud rural en su posterior ingreso tanto al mundo del trabajo como a la educación superior. En el año de 1994, con la ley general de educación, ley 115, se reafirmó la prioridad de atender a la juventud rural y se definieron dos opciones para los establecimientos que operen con la modalidad de Educación Técnica Secundaria.

Las experiencias colombianas con proyectos productivos en las instituciones de educación parecen haber tenido un sesgo predominante hacia la producción primaria y, en la agricultura, hacia el aprendizaje de tecnologías intensivas en semillas mejoradas, agroquímicos, maquinaria y equipos. Sin embargo, algunos observadores visualizan que la inserción de lo productivo rural en la educación en Colombia tendrá que hacer aportaciones significativas en la formación de capital humano y social, en un contexto amplio de conceptos como los de agricultura,

producción y tecnología que le abran nuevas perspectivas al campo. (Cano J. , 1999)

Las personas y organizaciones que constituyan ese capital humano y social del país tendrán que enfrentarse a difíciles retos planteados por un entorno caracterizado entre otros factores por la convergencia de:

- un agudo conflicto político y social predominante en el campo, el cual incide no solo en las condiciones de pobreza y problemas de equidad en que se desenvuelve la población rural, sino en la gobernabilidad del país y en su viabilidad como nación;
- un creciente deterioro de los recursos naturales que hace urgente la puesta en práctica de políticas de sostenibilidad ambiental; y
- una baja competitividad de los actores productivos.

Desde una perspectiva de actores productivos, se requiere superar las limitaciones de las concepciones tradicionales y convencionales de lo sectorial agropecuario que hasta el presente se han restringido al manejo de plantas y animales en las fincas. La superación de estas tradiciones implica ampliar los conceptos de agricultura, producción y tecnología. (Cano, 2003).

### **3.2.1. QUE SE HA DICHO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS PEDAGÓGICOS AGROPECUARIOS O PRODUCTIVOS**

La mayoría de las Instituciones educativas ubicadas en zonas rurales tiene sus énfasis en áreas agropecuarias, donde existen proyectos pedagógicos llamados productivos o agropecuarios que presentan una apuesta a fin con la formación agropecuaria, en búsqueda de un desarrollo social y de identidad de acuerdo al contexto y a los intercambios productivos y económicos nacionales, pero desconociendo aspectos fundamentales de los sistemas productivos tradicionales, sus lógicas propias de minimizar riesgos e incertidumbres

económicas, la espiritualidad, la reciprocidad y armonía con la naturaleza, los intercambios de semilla y su cosmovisión.

La educación formal, la extensión agrícola y los Proyectos Pedagógicos Agropecuarios o Productivos, son organizados con un modelo de conocimiento vertical impuesto desde arriba, con teorías, paquetes y prácticas tecnológicas no apropiadas ni cultural ni técnicamente para las comunidades porque obedecen a otras lógicas y estrategias productivas intensivas y mercantiles. Esto ha venido causando pérdida de identidad, desplazamiento de los territorios y el declive de los sistemas de conocimiento local. (Escobar, (s, f)

La implementación de los proyectos pedagógicos agropecuarios o productivos desarrollados en algunas instituciones educativas han sido orientados en un sentido exclusivo de rentabilidad e interés personal de quien orienta, pero bastante poco por su valor y contenido pedagógico, es decir la estrategia de Proyectos Pedagógicas Agropecuarios o Productivos (PPAoP), se realiza por lo que se tiene y por lo que se puede y poco por los objetivos pedagógicos de la especialidad. (Escobar, (s, f)

A continuación se presentan algunas apreciaciones realizadas por German Escobar, a partir de un balance sobre los proyectos pedagógicos agropecuarios o productivos en el aprendizaje escolar y los proyectos de vida.

Tabla 1: Balance proyectos pedagógicos agropecuarios o productivos en el aprendizaje escolar y los proyectos de vida.

Apreciaciones	Explicación
<p><b>Los PPAoP no presentan una estructura curricular transversal</b></p>	<p>Las instituciones educativas rurales utilizan los PPA fundamentalmente con el propósito de formar a los estudiantes en competencias y habilidades laborales y con ello demostrar su orientación agropecuaria, sin profundizar en la formación de competencias educativas científicas y tecnológicas de los estudiantes. Los PPA no presentan una articulación con las áreas fundamentales, es decir no existe un proceso pensado y construido colectivamente con el grupo de docentes para encontrar puntos conceptuales, procedimentales y actitudinales de encuentro.</p>
<p><b>Los PPAoP no presentan una estructura curricular articulada.</b></p>	<p>En los PPA documentados se evidencia la desarticulación permanente entre la teoría y la práctica, asumiendo que para poder realizar la segunda es necesario haber explicado y enseñado la primera, dejando de lado la posibilidad de construir un conocimiento escolar desde la relación practica/teoría.</p>
<p><b>Los PPAoP como recetarios y prácticas estandarizadas</b></p>	<p>Los Proyectos Pedagógicos Productivos son unos recetarios de fórmulas, procesos y rutinas mecánicas que no profundizan, no indagan, no comparan ni llegan a los porqués de las cosas y</p>

	la necesidad de generar respuestas y nuevas preguntas.
<b>Los PPAoP no se construyen en común acuerdo con la comunidad educativa.</b>	El tipo de PPP y prácticas asociadas generalmente son definidos y planteados desde la experticia y conocimiento de los docentes de la especialidad o desde otras instituciones (gubernamentales, de extensión, universidades, ONG) que ofrecen capacitaciones y apoyos a la institución.
<b>Los PPAoP se caracterizan por la poca pertinencia y articulación comunitaria, expresado en escaso o nulo diálogo de saberes con la comunidad educativa local</b>	Los PPP deben responder a las necesidades propias de cada localidad, ser pertinentes y sostenibles, adecuados a las condiciones ambientales, sociales, culturales de cada comunidad, en un proceso integral de formación académica en conceptos y prácticas, que contribuyan al fortalecimiento y la construcción de los proyectos de vida y planes comunitarios.

El aporte de este referente al trabajo investigativo es valioso en la medida en que permite contrastar la manera en que se plantean los proyectos pedagógicos productivos en las instituciones como propuestas verticales sin responder a las necesidades de las escuelas y a sus contextos particulares, además de la falta de articulación entre los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje y los conocimientos y saberes locales de la comunidades en sus procesos propios de educación, como lo es la I.E *Yachaikury*, en la que se pueden evidenciar ciertos problemas en el desarrollo de los espacios pedagógicos agropecuarios similares a

los que presenta German Escobar en el análisis y balance sobre su implementación en el aprendizaje escolar y el proyecto de vida de los estudiantes.

### **3.4 REFERENTES TEÓRICOS**

En este apartado se encontraran las posturas teóricas de autores que establecen ideas o teorías que se relacionan directamente con los elementos del problema investigativo, haciendo énfasis en la importancia o el uso en el proceso de investigación.

#### **3.4.1 ENFOQUE INTERCULTURAL**

El principio de la interculturalidad abarca todas las formas y procesos de socialización: económica política ética, jurídica, laboral, salud, deportiva, etc. Como principio promueve el intercambio y las relaciones interpersonales y colectivas, erradicar toda clase de inequidad sin suprimir las diferencias ni las identidades culturales. En este marco la interculturalidad desde la educación tiene un orientación sociopolítica propositiva muy clara expresada en acciones tendientes al reconocimiento de las posibilidades y riquezas de nuestra diversidad, el sostenimiento de nuestras particularidades y la lucha frontal contra las desigualdades instaladas en la sociedad en pos de aportar a la solución de conflictos entre culturas y a la transformación del marco estructural que origina inequidad política, socio- económica y cultural.

La educación intercultural se da cuando la escuela promueve procesos de aprendizaje para enfocar las posibilidades y asimetrías en las relaciones socioculturales, afirmar las identidades y desarrollarlas en un clima de respeto y equidad para construir una sociedad democrática, plural y participe de las tendencias globales.

La interculturalidad se concibe como una actitud que supone tolerancia y respeto por el Otro diferente de mí, del Otro perteneciente a otra cultura o más precisamente citado por Córdova 2006,

“Como concepto y como práctica, la interculturalidad significa” *entre otras culturas*” pero no simplemente un contacto entre las culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad, además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar y construir y propiciar un respeto mutuo , y aun desarrollo pleno de las capacidades de los individuo, por encima de sus diferencias sociales. En si la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, de esta manera reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (Walsh, 2011)

Para el desarrollo de la presente investigación se tuvo en cuenta el enfoque intercultural desde el punto de vista del reconocimiento del otro y de sus saberes desde una postura igualitaria y horizontal, como fundamento para entender la realidad de los sujetos de la I.E Yachaikury y compartir las experiencias y aprendizajes del investigador para construir nuevas formas de aprender y enseñar con significado en dicho contexto y sus particularidades.

### 3.4.2 LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA

*Conservo seis honestos servidores que me enseñaron todo lo que sé. Sus nombres son: qué, cuándo, por qué, cómo, dónde y quién.* RUDYARD KIPLIN

La pregunta Pedagógica como herramienta de aprendizaje ha sido quizás uno de los temas que menos debate ha suscitado en las instituciones educativas y sobre él se investiga y publica en nuestro medio educativo a pesar de ser un tema tan importante y necesario en la dinámica de los procesos formales de construcción de conocimiento. Entre tantos otros, este parece ser uno de los problemas que más afecta la calidad de la educación pues los docentes y alumnos se ven enfrentados a un sistema educativo aniquilado que no cuestiona el objeto de conocimiento y mucho menos los procesos de aprendizaje autónomo. (Zuleta, 2005)

La reflexión y la aplicación de la pedagogía de la pregunta concuerdan muy bien en un modelo educativo flexible, libre y propio que implica, desde luego, no sólo innovar e implementar métodos y estrategias, de los materiales, de los ambientes y espacios educativos, sino también rescatar el papel crítico-constructivo de los educadores y de los estudiantes. En este tipo de escuelas, el maestro y los alumnos establecen sinceros y fuertes lazos de amistad. Allí se reconocen y se valoran mutuamente.

Decía Freire que “Las preguntas ayudan a iniciar proceso interactivos de aprendizajes y solución de problemas lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logra los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje...” La debe acompañar y, de hecho acompaña al ser humano durante todo el desarrollo de su vida, vivir podríamos decir es preguntar, es estar preguntando constantemente. Para Gadamer por ejemplo, quien no se hace preguntas no es porque se haya vuelto tonto si no porque no necesita saber. Para poder preguntar hay que querer saber esto es saber que no se sabe. Esto significa tener una postura humilde frente al saber. Esto es equivalente a la ignorancia docta

de Sócrates, que consistía precisamente en decir “sólo sé que nada sé”, cuando en realidad él era el sabio más grande de toda Grecia. En cambio, una persona que se cree que lo sabe todo, que se jacta de ser sabio, bloquea toda posibilidad de aprendizaje. Y, por el contrario, lo que puede ocurrir en los interminables procesos de aprendizaje, es que quien no sepa la respuesta –en un momento determinado-, debe reflexionar sobre la pregunta planteada. (Zuleta, 2005)

La ciencia, el conocimiento y la solución de problemas se inician y se nutren continuamente a partir de las preguntas. Freire nos dice que “el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el mismo acto de preguntar; me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo”. Con ello, Freire nos quiere significar que la pregunta es de naturaleza humana, y por tanto, el hombre como ser histórico-social se debe a que ha logrado constituir un lenguaje articulado y pensado a partir de la formulación de sucesivas preguntas. En la medida en que el hombre que posea suficientes elementos lingüísticos tenga la posibilidad de pensar mejor, y poseer una mayor capacidad y calidad en su pensamiento, desde luego, podrá formularse preguntas con mayor sentido.

### **3.4.3 LA INVESTIGACIÓN EN EL APRENDIZAJE**

La investigación es un camino es una aventura con la vida misma; es lo más inherente a la naturaleza del ser humano, porque su significado es la búsqueda y el encuentro con la verdad. La formación del espíritu investigativo en los estudiantes requiere en un principio que el docente conozca y experimente lo que implica la investigación. El proceso educativo, está orientado al desarrollo integral del estudiante, la enseñanza y el aprendizaje deben ir orientados también al mismo objetivo a la construcción de aprendizajes verdaderos, fuertes, conscientes e intencionales, donde el alumno tome conciencia incluso de las operaciones del intelecto que intervienen en su proceso de aprendizaje, y tome las decisiones pertinentes para llevar a cabo de manera eficiente sus actividades de aprendizaje.

De esta manera se hace importante reflexionar sobre ¿Qué es la investigación? ¿Qué beneficios aporta al aprendizaje del estudiante? Y ¿Por qué la investigación como estrategia de aprendizaje?

La importancia de la investigación en el proceso educativo, queda al descubierto cuando se señala que esta orienta hacia la búsqueda y encuentro con la verdad, la docencia se constituye en una verdadera docencia cuando se basa en la verdad.

Para Gutiérrez Sánchez (1990), “Investigar quiere decir buscar, indagar, averiguar algo... El hombre tiene normalmente una tendencia que lo impulsa a buscar el sentido de las cosas... Investigar es Descorrer los velos de las verdades (Alétheia – descorrer velos – verdad en griego)... Investigar, significa pues, enriquecer las propias posibilidades para darle sentido a las cosas. El hombre, como buscador de sentido a la vida, a las personas, a los hechos, es un investigador nato. No investigar es confinarse en el estrecho mundo de lo cotidiano” (Gutierrez, 1990, págs. 90-91)

Al hablar de la investigación como estrategia de aprendizaje desde diferentes perspectivas, ya sea experimental, de campo o documental, sin desmerecer de otras actividades de aprendizaje la investigación exige al estudiante poner en práctica una gran gama de operaciones del intelecto como son entre otras el saber definir, distinguir analizar criticar, establecer relaciones y sus causas y sistematizar, cuyo ejercicio permite el desarrollo de habilidades y hábitos de pensamiento. Cabe así mismo señalar que la investigación requiere que la persona que la realice desarrolle algunas actitudes habilidades y hábitos como son: Hábito por la lectura, habilidades informativas, habilidades para construir métodos, trabajo en equipo, el hábito de la auto-crítica, el espíritu científico, entre otras, además operaciones intelectuales orientadas y guiadas por el docente tales como la observación, definición, distinción, interpretación, relación, y causalidad, sistematización, la crítica y la síntesis.

#### 3.4.4 LO VIVO Y LA VIDA

Es muy fascinante el panorama que se abre ante nuestros ojos cuanto intentamos caracterizar lo vivo como un mundo diferente de lo que llamamos el mundo muerto, lo mecánico, lo material. Descubrimos que tenemos aquí, en la Tierra, dos reinos diferentes en esencia pero que actúan juntos por todas partes: el reino vivo, representado por plantas, animales y hombres, y por otro lado todo lo muerto. Lo vivo tiene algo misterioso que llamamos vida, una fuerza mucho más abarcante y universal que el conjunto de todos los diferentes organismos que tienen vida. (Kjell, 1986)

Lo vivo en textos de occidente y desde autores cuya perspectiva es el conocimiento biológico, se propone como un conjunto de características innatas al concepto, lo vivo suele definirse en occidente teniendo en cuenta las propiedades más sobresalientes de los seres vivos, pues el objeto de estudio de la biología como ciencia es lo vivo. De esta manera lo vivo biológicamente hablando se refiere a algo que está compuesto por materia orgánica, es complejo, posee un alto grado de organización, es capaz de realizar funciones vitales como la nutrición, la relación, la reproducción entre otras. En el conocimiento occidental distingue lo vivo de lo no vivo, teniendo en cuenta todo el proceso de constitución del conocimiento científico y desde la perspectiva biológica, pues esta agrupa a todas las disciplinas cuyo objeto de estudio son los seres vivos, desde los que solo pueden ser vistos con la ayuda de un microscopio hasta los que son mucho más grandes que nosotros, como los elefantes o las ballenas.

Lo vivo y la vida en un contexto donde existen ideas, conocimientos y saberes provenientes de tradición y de culturas indígenas originarias, que construían su forma de ver el mundo y de entender los fenómenos que les rodeaban de acuerdo a como experimentaban las situaciones y las interacciones con el entorno, son categorías que no se diferencian la uno de la otra, en el conocimiento ancestral la

vida hace parte de lo que está vivo y lo vivo de lo que tiene vida, ellos expresan una relación de interdependencia entre dichos conceptos, dando el valor y conectando cada forma viva y de vida que experimentan a través de su relación directa con el territorio y con sus seres.

El qué es la vida se ha convertido en un problema epistemológico, este tema ha adquirido un importante papel en la historia de la filosofía y más ampliamente en la metafísica y la ética. Hoy día la ignorancia sobre ¿qué es la vida? Así como otras cuestiones son grandes interrogantes filosóficas que lamentablemente no han logrado un cierto consenso. Las diversas concepciones de la vida que han tenido tanto filósofos, biólogos, químicos y otros científicos a lo largo de la historia, han podido elucidar rasgos comunes para dicho término.

Partiendo de la historia tenemos a Aristóteles quien define la vida como “aquello por la cual un ser se nutre, crece y perece por sí mismo” Por otra parte el Diccionario de la real academia española (DRAE), define vida como “fuerza o actividad interna sustancial, mediante obra el ser que la posee”. A partir de estas definiciones, podríamos establecer si algo está vivo o no, pero cuando se leen a conciencia se pueden identificar algunos problemas, por ejemplo en lo que define Aristóteles no hay una explicación solo hay un “aquello” y el por “por sí mismo” anula la posibilidad de darle una causa externa al ser que la posee, y el DRAE, también dificulta entender la definición por la falta de claridad del concepto fuerza y el adjetivo sustancial que lleva a otra idea que no se tiene clara todavía, que es la sustancia. (Bernardo, s, f)

Por lo anterior y con este claro ejemplo, se infiere que el concepto de vida realmente representa un problema epistemológico, porque esta puede hacer parte de conceptos explicables teniendo en cuenta el lenguaje que se usa en sus definiciones, y se puede llegar a concluir que todos los términos son explicables en función de otros pertenecientes al lenguaje, por lo tanto el lenguaje es un sistema cerrado e interconectado; en caso de dificultades, dudas e imposibilidad de

entendimiento se puede reducir a la experiencia y a la relación interpersonal, en efectos de obtener una explicación; pero aun así cuando intentamos explicar anulamos la inexplicabilidad que está dentro de su propia constitución, es decir entender la vida es una paradoja que se podría resolver a partir de caminos como el escepticismo, el empirismo, el pragmatismo y finalmente al comprender el concepto vida dentro de los términos inexplicables y esto implica abandonar la pregunta de ¿qué es la vida? Abandonando la diferenciación entre ser y ser vivo y centrar nuestro análisis en el concepto de ser. (Bernardo, s, f)

### **3.4.5 QUÉ ES UNA RUTA PEDAGÓGICA**

Las rutas pedagógicas para los Inga, según el modelo etnoeducativo son entendidas como caminos de la vida: hacerse tejedor, sobandero, partero, lachaichidur – educador-, chagra iukag –el que tiene chagra-, sinchi o lachai–médico tradicional-, que son caminos de aprehendizaje -lachai Ñambikuna porque al andarlos se activan conocimientos, confluyen y se armonizan actores, escenarios colectivos de aprehendizaje, propósitos, estrategias y cultura material, logrando un tejido colectivo de conocimiento.

Una ruta pedagógica según el Ministerio de Educación Nacional, es entendida como una estrategia educativa que permite desarrollar competencias.

Para el desarrollo de la investigación la ruta pedagógica es un camino que tiene orientaciones didácticas para el trabajo con los estudiantes en el eje de Nukanchipa Alpa, y en los espacios pedagógicos productivos, con el fin de guiar al docente y permitir que los estudiantes mejoren sus capacidades investigativas y así mismo desarrollen potencialidades hacia el aprendizaje significativo, entendido este como un aprehendizaje con sentido y con significado en su realidad estudiantil y su realidad cotidiana, a través de experiencias propias que les permitan desarrollarse

como personas integrales que valoren su territorio, aprendan de él y para él, y que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

### **3.4.6 LOS PPP (PROYECTOS PEDAGÓGICOS PRODUCTIVOS)**

Los proyectos pedagógicos productivos –PPP- del Ministerio de Educación de Colombia son una estrategia articuladora de los currículos escolares, para facilitar la relación teórico-práctica y el desarrollo transversal de competencias básicas, laborales y ciudadanas del proceso pedagógico. La iniciativa PPP define cuatro dominios: pedagógico, productivo, ambiental e institucional, que fusionan de manera interdependiente y complementaria para transformar y desarrollar prácticas pedagógicas e interdisciplinarias para garantizar una educación de calidad, más pertinente y sostenible. (Escobar, (s, f)

La implementación de los Proyectos Pedagógicos Productivos está definida conceptual y metodológicamente en normas y políticas, sustentadas en el Decreto 1.860 de agosto 3 de 1.9942, por el cual el Ministerio de Educación de Colombia reglamenta aspectos pedagógicos y organizativos de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1.994) expedida por el Congreso de la República de Colombia.

Los PPP como cualquier estrategia educativa. Están guiados por un conjunto de propósitos y prácticas institucionales que en conjunto aportan a la formación de niños, niñas y jóvenes. En el contexto institucional, estos propósitos y prácticas se convierten en componentes del currículo, es decir, en programas y acciones que se planean para llevar a cabo los procesos de formación de los estudiantes, especialmente, en el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas. Los componentes del currículo se dinamizan gracias a la gestión institucional que fortalece los proyectos académicos y contribuye tanto al mantenimiento de la autonomía institucional como al enriquecimiento de los procesos pedagógicos;

generando respuestas a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales. (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2010)

El proyecto pedagógico productivo es un pretexto y elemento articulador, que recoge un hecho de la vida cotidiana de la comunidad como es la producción y lo convierte en la estrategia y el escenario que articula el saber escolar con la experiencia comunitaria a la vez que congrega a los tres actores sociales claves en el proceso formativo: por un lado a la familia y a la comunidad portadoras de vida experiencia y prácticas ancestrales de gran valor en la diversidad socio cultural, a los niños, niñas y jóvenes deseosos no solo de construir si no de continuar pero, igualmente, enriquecer el legado cultural que reciben, así como los maestros y maestras que van a encontrar sentido a sus saberes, en cuanto les permiten explicarlos en un dialogo constructivo e imaginativo, con resultados prácticos y reales en las condiciones de vida de sus comunidades. (Vera, N Gil, C. y Gil Duran, C, s, f)

## 4. CAPITULO 4: PROCESO METODOLÓGICO

*Las investigadoras e investigadores cualitativos observan, interactúan con, transforman y son transformados por otras personas. (Gilgun, 2005: 260), su actividad es relacional y la situación, la experiencia o el fenómeno que investigan puede afectarlos (Cutcliffe, 2003: 141).*

En este capítulo se relaciona primero los referentes metodológicos que se tuvieron en cuenta en el proceso de investigación, se encontrará el método de investigación, el enfoque, las técnicas e instrumentos; además se hace mención a estrategias investigativas propias de la comunidad Inga del Caquetá, establecidas en su modelo y proyecto etnoeducativo y que se evidencian en la cotidianidad de las actividades que se realizan en la I.E Yachaikury.

También se presenta el diseño metodológico que consta de tres fases que recogen la experiencia vivida en la comunidad educativa, lo construido, las reflexiones encontradas y las alternativas pensadas y realizadas para aportar a las situaciones encontradas durante la investigación.

### 4.1 REFERENTES METODOLÓGICOS

La práctica docente está en constante búsqueda de estrategias que permitan la construcción y reconstrucción del conocimiento, búsqueda que requiere de momentos cotidianos, donde se investigue, se participe y se conviva con la comunidad sujeto del proceso, para lograr momentos de reflexión y acción en la transformación de situaciones y realidades que se vivencian en las instituciones educativas.

Un reto educativo en la enseñanza de los saberes relacionados con la ciencia, es el planteamiento de diversas estrategias pedagógicas, para construir conocimiento, un conocimiento que sea integral y que incluya las distintas condiciones contextuales de cada una de las instituciones educativas y sus realidades. Este reto se engrandece aún más cuando queremos enseñar ciencias en un contexto rural - indígena cuyo fundamento de enseñanza y aprendizaje parte de la cosmovisión de quienes lideran el proceso educativo.

El propósito de la pedagogía es producir teorías, metodologías, estrategias que al ser aplicadas, den respuestas a las exigencias de cada una de las realidades educativas y de los diversos contextos, pero dichas estrategias deben salir de las experiencias, prácticas y necesidades propias de los contextos estudiados, por esta razón la investigación se encamino hacia la búsqueda de la investigación desde el eje Nukanchipa Alpa y su relación con los proyectos pedagógicos agropecuarios que posee la institución en su granja y que son la base para la recuperación de técnicas agrícolas y pecuarias ancestrales y la conservación del territorio como fuente de vida de los indígenas Ingakuna y no Ingas que habitan.

#### **4.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

El proceso metodológico se adelantó desde un método cualitativo, la responsabilidad del investigador fue reconocer el significado social, la relación entre el investigador y el sujeto de investigación fue cercana, cuya búsqueda se fundamentó en comprender la realidad de la Institución y la comunidad Inga del Caquetá, para luego transformar y aportar hacia la situación objeto de estudio encontrada.

Se hizo necesaria una metodología de corte cualitativo, pues en su sentido amplio, según Taylor & Bogdan (1986), citado por Rodríguez, Gil, & García (1996) la consideran como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de

las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” donde el investigador cualitativo ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, es sensible a los efectos que causa sobre las personas objeto de estudio; suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones y hace de su investigación un proceso de compartir y vivir en la comunidad y como la comunidad y los sujetos investigados viven.

Los investigadores cualitativos usan el método cualitativo para captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia y es definida como un producto histórico, es decir validada y transformada por los mismos actores. Los investigadores tienen que desarrollar una comunicación directa permanente con los sujetos investigados, porque su interés implica de hecho comprender el conocimiento que ellos tienen de su situación y de sus condiciones de vida. (Bonilla & Rodríguez, 2001)

#### **4.3 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN: LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EDUCACIÓN**

El trabajo investigativo se desarrolló desde un enfoque de investigación acción pues combinó de manera integrada acciones de tipo investigativo y acciones educacionales; el problema objeto de estudio se generó en la misma comunidad; el propósito de la investigación tenía la finalidad de mejorar la calidad educativa y pedagógica en los espacios de aprendizaje de la I. E Yachaikury; la solución del problema requirió de la intervención de la comunidad educativa y de su participación en todo el proceso de investigación.

La investigación acción fue la forma o el camino para estudiar o explorar la determinada situación social educativa que se presentaba en el contexto, para mejorarla. En este proceso metodológico fue necesario analizar y reflexionar el papel de los actores investigados y la realidad educativa desde cuatro interrogantes,

con el fin de poder establecer la importancia de la investigación acción. Las cuatro preguntas claves son: ¿qué se investiga?, ¿Quién?, ¿cómo y para qué?

El qué hace referencia al objeto de investigación que en este caso es la exploración de la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios definidos, los proyectos pedagógicos agropecuarios y las clases en el eje de Nukanchipa Alpa; se trata de la situación problemática o, en todo caso susceptible de ser mejorada.

Eliot (1978) indica que “se investigan acciones y situaciones en las que están implicados los docentes, situaciones que para ellos son problemáticas, que pueden ser modificadas y que, por lo tanto, admiten una respuesta práctica. No se trata de problemas teóricos, ni de cuestiones que sean de interés exclusivo para los académicos o expertos; puede haber coincidencia, pero es imprescindible que el objeto de la exploración sea un problema vivido como tal por los profesores” (Suarez Pazos, 2002, p. 32)

En el quien, no son los investigadores los que diseñan un plan y realizan un proceso de investigación si no las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio. Los profesores son docentes pero también son investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente. Queda atrás el docente objeto de estudio, ahora es el agente que decide y toma las decisiones en conjunto con el investigador, haciendo un proceso de investigación colectiva.

El cómo, trata del enfoque predilecto para realizar la investigación que es el cualitativo y utiliza técnicas de recogida de información variada, provenientes de fuentes y perspectivas diversas. Todo aquello que ayude a conocer mejor una situación es de utilidad, por ejemplo registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registro de audio, video y fotográficos, descripciones, entrevistas, cuestionarios. La investigación acción se estructura en ciclos en espiral contando cada ciclo como cuatro momentos claves: fase de reflexión inicial, fase de

planificación, fase de acción y fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación. (Suarez Pazos, 2002)

Y finalmente el para que investigar se expresa en el propósito de la investigación acción mejor la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (Carr, W Kemmis, S, 1988), es decir se pretende mejorar acciones, ideas y contextos; un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión.

Por esta razón los proyectos pedagógicos agropecuarios, como espacios de aprendizaje significativo adoptaron una metodología de Investigación-Acción que consistió en una forma de investigar desde las actividades que realizaban los estudiantes y el rol del docente, a partir de un análisis crítico de la realidad institucional y contextual de la población estudiada, con la participación de todos los grupos implicados, que orientó a transformar algunas prácticas de enseñanza, de aprendizaje y de cambio en el desarrollo de las prácticas educativas en el eje Nukanchipa Alpa.

La Investigación Acción, es un proceso que combina la teoría y la práctica, lo que posibilitan un aprendizaje significativo, la toma de conciencia crítica de la realidad, su empoderamiento, el fortalecimiento de los saberes locales y otros saberes, la movilización colectiva y su acción transformadora. (Escobar, (s, f)

## 4.4 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

*El trabajo de campo... tiene como eje fundamental la observación, pues este es el instrumento por excelencia para aprehender "la totalidad de lo social que se manifiesta en la experiencia. (Straus, Levi, citado por De tezanos Araceli, 2002)*

### 4.4.1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación participante es una técnica de recolección de información donde el investigador se convierte en observador pero a la vez puede participar de las actividades de la comunidad; Malinowski es el primer autor que estructura la observación participante, él afirma que para conocer bien una cultura es necesario introducirse en ella y recoger datos sobre su vida cotidiana.

Para el desarrollo de la investigación esta técnica fue la primera y la más importante en la medida en que permitió el discernimiento sobre el ¿qué investigar? Luego de haber sido observadora participante durante el periodo de la práctica pedagógica 2013-I, teniendo la oportunidad de asistir a todas las actividades realizadas por la comunidad desde actividades académicas, fiestas propias de su cultura entre ellas la fiesta del perdón o Kalustulinda, los conversatorios y las madrugadas; y rituales y ceremonias que representan su cosmovisión como la toma de ambiwaska, un espacio para entender su forma de pensar y entender los fenómenos que les rodean.

Teniendo en cuenta los dos elementos claves de la observación participante, el grado de participación que hace referencia a la aproximación del observador y los observados fue total, el investigador se convirtió en uno más de la comunidad dejando atrás creencias, formas de pensar, conocimientos y modos de vida propios; y el segundo elemento que es el acceso, fundamentado en la estrategia para

introducirse en el contexto natural de la observación, dicha estrategia fue el aprendizaje de la comunidad, buscar cada actividad como un construir conocimiento, como aprender algo nuevo, con la intención de reconocer los saberes locales que existen dentro del contexto de la Institución Inga.

La sistematización de las observaciones se presenta en matrices de información donde se organizan los datos recogidos.

#### **4.4.2 ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN PROPIAS: RECORRIDOS, MINGAKUNAS, CONVERSATORIOS**



Fotografía 5: Conversatorios con docentes y estudiantes de la I.E Yachaikury. Cárdenas, 2014

En el modelo etnoeducativo de los Inga se proponen estrategias de formación e investigación de acuerdo a la cosmovisión y la forma de interpretación de los fenómenos que les rodean, para el desarrollo de la ruta pedagógica y en proceso de acompañamiento se tuvieron en cuenta los recorridos territoriales, las Mingakuna o jornadas de trabajo colectivo en los proyectos pedagógicos

agropecuarios y los conversatorios con mayores, orientadores y estudiantes de la I. E Yachaikury. Dichas estrategias según modelo etnoeducativo 2013, son caminos de conocimiento que se activan al andar, con la experiencia y que aportan a la investigación –Nukanchipa iuiaita maskasunchi- como estrategia para hacer lectura, para profundizar, comprender y transformar las relaciones y los conocimientos que se activan a partir de las mismas.

Los recorridos territoriales se realizaban en cada uno de los proyectos pedagógicos agropecuarios con la finalidad de que los estudiantes reconocieran el territorio desde sus actividades y compromisos en los espacios denominados lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda – Aprendiendo y sembrando para la vida- o proyectos pedagógicos agropecuarios. En las Mingas se realizaban los trabajos para el



Fotografía 6 Reconocimiento de clases de plantas. Recorrido territorial por lachaikudiru Ñambi. Cárdenas, 2014

fortalecimiento de la granja de la institución incluidos los proyectos y la planta física del colegio, estas actividades se planeaban buscando siempre el trabajo colectivo y en equipo para lograr buenos resultados para todos los habitantes de la I. E Yachaikury. Y los conversatorios eran los espacios para construir conocimiento alrededor de la tulpa, a partir de todas la vivencias y actividades desarrolladas, para el caso de las actividades desarrolladas por los estudiantes en la construcción de sus proyectos de investigación tomaban este espacio para conversar con el taita, mayores y docentes sobre las distintas temáticas de interés, así lograban obtener información y datos en ese proceso de fortalecimiento del proceso investigativo.



Fotografía 7. Mingas para la construcción de la maloca y elaboración de abono orgánico. Cárdenas, 2014.

#### 4.4.3 CARTOGRAFÍA SOCIAL

La complejidad de la realidad actual obliga a construir nuevas técnicas de análisis con los que se puedan interpretar las tendencias que rigen la configuración del mundo. De esta manera aparece la cartografía social como una nueva herramienta de planificación y transformación social, una estrategia fundamentada en la investigación acción participativa y sus principios. (Herrera, 2008)

La cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica que permite construir un conocimiento integral de un territorio utilizando instrumentos técnicos y vivenciales. Parte de reconocer en la investigación que el conocimiento es un producto social y se construye en un proceso de relación, convivencia e intercambio con los otros como seres sociales y su relación con la naturaleza. (Herrera, 2008)

En la investigación se utilizó la cartografía como un ejercicio de participación que por medio de dibujos y mapas, recorridos, talleres, clases, conversatorios y esquemas permitió la reflexión y el redescubrimiento del territorio en un proceso de apropiación desde su quehacer como estudiante y el desarrollo de sus actividades en los proyectos pedagógicos agropecuarios para ubicarse dentro del espacio-territorio -Nukanchipa Alpa-.

## 4.5 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

### 4.5.1 EL DIARIO DE CAMPO

Hablar de investigar, es hablar de trabajo de campo y observación, son estos de donde se apoya el investigador para estudiar una determinada realidad, conocer sus necesidades y problematizarla. El diario de campo es uno de los instrumentos que día a día permite sistematizar las prácticas investigativas, para mejorarlas o enriquecerlas a través de la reflexión.

Según Bonilla y Rodríguez (2001) *“el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil... al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”*.p.24.

El diario de campo fue útil en la investigación para analizar la relación entre la teoría y la práctica, pues mucho de lo observado no era totalmente relacionable con lo que se proponía en los documentos escritos en la I.E Yachaikury, permitió consignar palabras y frases de los estudiantes para su posterior análisis y valoración dentro del proceso investigativo y aún más para hallar posibles rutas para la solución de problemáticas vista durante las actividades realizadas.

### 4.5.2 REGISTRO FOTOGRÁFICO Y AUDIOVISUAL

El video, la fotografía y las grabaciones de audio se han convertido en instrumentos y herramientas indispensables para quienes realizan estudios observacionales. El registro fotográfico y audiovisual permite a los docentes investigadores registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales, en la investigación acción, la cámara de video se puede utilizar para grabar clases o actividades con los estudiantes en diferentes espacios. Según Elliot 1993, señala que es más provechoso revisar

primero la cinta, detenerse en los acontecimientos significativos y luego transcribir los episodios pertinentes.

En la investigación las fotografías, los videos y las grabaciones de audio, permitieron analizar detalladamente algunos momentos significativos observados, debido a que estos instrumentos son productores de contenidos luego de ser revisados y analizados en repetidas ocasiones.

#### **4.5.3 LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA**

La entrevista es un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas, en este proceso hay un intercambio de información. La entrevista se realiza con alguna intencionalidad y lleva implícitos unos objetivos de alguna investigación. Según la estructura de las entrevistas, la que se usó en la proceso de investigación fue la no estructurada, es decir sin ningún guión previo. La información recogida mediante este instrumento se realizó con preguntas abiertas, sin ningún orden establecido para hacer una amena conversación que permitiera corroborar los datos recogidos a través de las observaciones participantes en lo relacionado al trabajo en los proyectos pedagógicos agropecuarios y demás actividades académicas de la institución. El uso de este instrumento transformaba las actividades de recolección de información en conversaciones libres sobre el tema de estudio o sobre sus experiencias vividas.

La información recopilada también se presenta en matrices que permiten a partir de la caracterización, leer diversas respuestas sobre el tema de investigación.

#### **4.6. DISEÑO METODOLÓGICO**

El diseño metodológico incluye la recopilación de información, la investigación de la práctica pedagógica y su resultado, la experiencia vivida durante la estancia con la comunidad educativa durante el 2012-II, 2013-I y 2014- I. este diseño se divide en

cuatro fases que son : Fase I: Contextualización, Viviendo y aprendido con los Ingas de Yurayaco Caquetá.

#### **4.6.1 FASE I: VIVIENDO Y APRENDIENDO CON LOS INGAS DE YURAYACO, CAQUETA.**

En esta fase se relacionan los momentos vividos y aspectos conocidos durante la práctica pedagógica, el resultado del proceso de investigación y las inferencias después de conocer las situaciones reales en este contexto.

#### **4.6.2 FASE II: PENSANDO, COSTRUYENDO Y RECREANDO FORMAS DE EDUCAR**

En esta fase se muestra la ruta pedagógica creada a partir de las vivencias propias con los estudiantes y docente del eje *Nukanchipa Alpa* de la I. E *Yachaikury*. Esta ruta se presenta mediante un *lachai ñambikuna*, es decir un camino de conocimiento, como está planteado en el modelo etnoeducativo y desde los cuales se desarrollan los ejes y proyectos del modelo propio de educación Inga que se está ejecutando.

*lachaikuna Tarpuspa lachaikuna- Nukanchipa Rimakunchi Ñambita Nukanchipa Tarpudiruma Nukanchipa Kaugsaïmanda* – Aprendo investigo aprendo- Vamos por nuestro camino donde sembramos para nuestra vida, propone la investigación como un componente práctico que aporta al plan de clase del eje *Nukanchipa Alpa*, donde se trabaja la biología, la química y la agropecuaria usando los proyectos pedagógicos agropecuarios como escenarios de práctica y así mismo como lugares donde se genere un aprendizaje sobre lo vivo en relación con la vida.

#### **4.6.3 FASE III: MOSTRANDO LO VIVIDO, LO APRENDIDO Y LO CONSTRUIDO**

Esta fase hace parte de los resultados y análisis y se muestra a continuación, porque lo que se vivió, aprendió y se construyó es el comienzo de los resultados.

## 5. CAPITULO 5: RESULTADOS Y ANALISIS

En este capítulo se desarrolla la tercera fase del diseño metodológico que muestra los principales resultados, análisis y reflexiones para lo que se vivió, se conoció, se aprendió y se construyó.

También se presenta la ruta pedagógica o estrategia que se fundamentó luego de la experiencia con su respectiva justificación e importancia en este contexto diverso donde se construyen saberes, conocimientos y experiencias.

### 5.1 FASE III: MOSTRANDO LO VIVIDO, LO APRENDIDO Y LO CONSTRUIDO

En esta fase se recopila la experiencia con los estudiantes y docente en el desarrollo de las actividades que hacen parte de la práctica pedagógica y la construcción de la ruta pedagógica. Es una fase de reflexión ante el desarrollo de un trabajo que nace desde los propios intereses de los niños y desde su realidad y su contexto y la manera en que trabajan y aprenden en cada uno de los espacios.

Los resultados se presentan de acuerdo a los objetivos propuestos y se desarrollan en cada una de las fases enunciadas en el diseño metodológico.

**Objetivo 1. Caracterizar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de los proyectos agropecuarios pedagógicos de la IE Inga Yachaikury.**

### 5.1.2 CARACTERIZACIÓN DE LAS DINÁMICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LOS PROYECTOS AGROPECUARIOS (MEDIANTE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE)

De acuerdo a las observaciones participantes, la experiencia de acompañamiento pedagógico y las actividades desarrolladas con la Práctica Pedagógica Integral se puede inferir que:

En la institución Educativa Inga *Yachaikury*, los proyectos agropecuarios pedagógicos, son espacios donde los estudiantes realizan diversas actividades en torno a la producción agroecológica teniendo en cuenta las técnicas agrícolas ancestrales y los conocimientos de dicha disciplina para favorecer la sostenibilidad del territorio o *Nukanchipa Alpa Mama*.

Por medio de esta caracterización se puede reconocer que en la I. E *Yachaikury los lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda* – aprendiendo y sembrando para la vida, son denominados también la granja, proyectos pedagógicos agropecuarios y de salud tradicional, proyectos productivos, proyectos pedagógicos proyecto de vida y cultura, artesanías, vida y conservación, y proyectos agropecuarios.

Estos Lugares son donde realizan las prácticas del área Agropecuaria, y es el espacio donde se recupera el sentido comunitario y las técnicas tradicionales de la agricultura Inga; Apuntan al fortalecimiento de la auto-sostenibilidad del colegio *Yachaikury*; Son los que dan la modalidad y énfasis al Colegio y se constituyen como estrategia para fortalecer en los estudiantes habilidades, destrezas y actitudes en el uso sostenible y respeto por el territorio –*Nukanchipa Alpa Mama*–

*...Los estudiantes están acostumbrados a escribir lo que nosotros les decimos, a hacer los que nosotros le mandamos, pero si uno no está ellos no hacen nada... (Vargas, 2014)*

Al establecer conversaciones con los docentes sobre las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que se realizan en la institución con relación al espacio denominado *lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda*, -aprendiendo y sembrando para la vida- los docentes comentan que básicamente en estos lugares ellos preparan una serie de actividades para que los estudiantes las desarrollen, cuando lo estudiantes son nuevos les muestran cómo se hacen y les dicen que hacer para cumplir con los compromisos y dar resultados en cada uno de los proyectos, estos resultados son para el caso de la chagra alimentos para el restaurante escolar; la huerta, hortalizas para consumo en el propio colegio, la huerta medicinal, elaboración de remedios caseros y naturales para las enfermedades y padecimientos de la comunidad educativa y de quienes viven en el colegio; las especie menores gallinas y patos para la crianza y consumo de huevos del colegio y la venta a otras personas; el vivero recolección y siembra de semillas propias que no se consiguen dentro del territorio y que son importante en el conocimiento ancestral.

Los estudiantes son los encargados de realizar el mantenimiento a cada uno de estos espacios y son evaluados a partir del trabajo que realizan y del producto que entregan en cada uno de los periodos académicos. Se evidencia entonces que no hay una articulación de los espacios pedagógicos con los saberes establecidos para evaluar así el desarrollo de habilidades y potencialidades en los estudiantes pues se hace un trabajo más de instrucción y por productos que por enseñanza y aprendizaje.



Fotografía 8. Estudiantes de ciclo 3 procesando abono orgánico. Cárdenas, 2014

**Objetivo 2. Reconocer elementos centrales del proyecto - modelo etnoeducativo de los Inga, y el Proyecto Educativo comunitario (PEC) en torno al proceso de educación propia y el trabajo por proyectos pedagógicos agropecuarios de la IE Inga *Yachaikury*.**

### **5.1.3 SÍNTESIS Y ANÁLISIS DEL PROYECTO- MODELO ETNOEDUCATIVO Y PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO (PEC).**

Se hizo la lectura a profundidad del proyecto y el modelo etnoeducativo y documentos institucionales de la I. E *Yachaikury* con el fin de sintetizar e identificar los elementos que dan directrices del proceso de educación propia que han construido y de la realidad institucional desde sus apuestas, a partir de una matriz

donde se definen el proceso educativo o la palabra que orienta como aparece dentro del modelo etnoeducativo; los principios pedagógicos (cosmovisión); las metodologías, pedagogías propias y las que surgen en dialogo con otras culturas; las fuentes y finalmente los caminos de construcción de conocimiento.

En lo relacionado con el modelo y proyecto etnoeducativo, el proceso educativo se fundamenta con un conocimiento no fragmentado más allá de la mirada disciplinar donde se relacione el sentir, el saber, el conocer y el hacer con el territorio para armonizar los sentimientos, pensamientos, las palabras y las acciones. Los principios pedagógicos parten de la cosmovisión y se convierten en valores de integralidad, diversidad, complementariedad, historicidad, Relacionalidad y reciprocidad, estos valores se desarrollan teniendo en cuenta las metodologías propias establecidas y las construidas con otras culturas, estas son los ejes, los proyectos pedagógicos.

Los caminos de aprendizaje o rutas pedagógicas y diversas estrategias de formación como las ceremonias de *ambiwaska*, recorridos territoriales, *Mingakuna* de pensamiento y trabajo, participación en eventos culturales del pueblo Inga y las otras culturas, intercambio de experiencias y saberes, revisión documental, creación de textos y audiovisuales en Inga y otros idiomas. Dichas estrategias se hacen posible en espacios como la maloca lugar de las ceremonias de *ambiwaska*, el sedero o la montaña como camino de aprendizaje *-lachaikudiru Ñambi-*, los seres y existencias, la tulpa, la chagra y los conocimientos de las otras culturas. El modelo finalmente propone la investigación como una estrategia para hacer lectura, profundizar, comprender y transformar las relaciones y conocimientos activados en el territorio.

Con respecto al Proyecto Educativo Comunitario (PEC), el proceso educativo debe propiciar la cultura y las normas de convivencia con la madre tierra y las personas, enmarcados en su plan de vida a partir de un proceso de formación que fortalezcan principios de autonomía, territorio y cultura, la educación propia e intercultural y la

lengua materna, además busca brindar una educación integral que prepare a los estudiantes afrontar los retos del mundo actual; los principios pedagógicos hacen referencia a los valores de autonomía, identidad, tenencia de la tierra, la cultura, la participación y el desarrollo sostenible. Las metodologías que se proponen en el PEC, hacen referencia al SEIP (Sistema Educativo Inga Propio), una pedagogía centrada en el aprendizaje constructivo, áreas indígenas (agricultura ancestral, medicina, artística, comunicación, el territorio) en la investigación cultural y educativa, un diseño curricular de educación Inga, (Pilares, componentes, ejes, proyectos y asignaturas), competencias interculturales (ser, saber, saber hacer y saber emprender que se relacionan con los lineamientos curriculares y estándares de competencias del MEN, Estrategias de trabajo en el aula como la integración curricular.

Las fuentes principales para el desarrollo de dichas metodologías son Diálogos de saberes, Tradición oral, narración, Ejemplos, Ceremonias, Gráficos y dibujos, Dialogo de saberes, Participación comunitaria, Proyectos pedagógicos agropecuarios y de salud, Intercambio de experiencias, Proceso de formación y autoformación de las otras culturas. Y finalmente se propone la investigación como componente metodológico del proyecto etnoeducativo *Ñambikuna* o caminos de investigación: las prácticas pedagógicas, estrategias metodológicas, materiales que se usan en definición de contenidos, rutas pedagógicas y el desarrollo de cada uno de los proyectos que contemplan los ejes.

Es evidente que surgen ciertas contradicciones entre las apuestas del modelo etnoeducativo y el proyecto educativo comunitario, en tanto se propone un proceso educativo no fragmentado y luego se proponen unas estrategias de integración curricular, y competencias que son establecidas a partir de modelos de educación convencional escolarizada como los lineamientos y competencias según el MEN, también al hablar de contenidos que se presentan como saberes pero que en realidad no difieren de un plan de estudios común de un colegio urbano o rural sin población indígena.

Dichas contradicciones y tensiones que se leen al analizar los documentos institucionales y observar la realidad de las prácticas educativas que se realizan en la Institución día a día son el resultado de que las propuestas que se han desarrollado para la instituciones con poblaciones diversas vienen desde arriba y tienden a ser homogenizantes porque no hay un reconocimiento de las particularidades de cada una de las realidades y contextos, por ejemplo es muy diferente una institución Inga en el alto Putumayo a una en el bajo Caquetá, las condiciones socio culturales varían de acuerdo a las regiones, las relaciones y las formas de vida que se establezcan en cada lugar.

Cuando se reflexionaba con los docentes sobre estas situaciones ellos opinaban que mucha gente propone ciertos proyectos para desarrollar en la comunidad, pero dichas ideas no nacen dentro de la comunidad aspecto que la asociación *Tandachiridu Inganokuna* se ha cuestionado y ha decidido tomar una actitud de ya no ser los que dan el conocimiento para que los demás construyan sus propuestas si no incluirse en proceso como sujetos de conocimiento y de acción, sistematizando sus propias prácticas y construyendo conocimientos propios de su diario vivir, su realidad educativa y contexto sociocultural.

Cuando se leen las metodologías propuestas en el PEC, se evidencia también que existe una mezcla de métodos, estrategias y fuentes, por ejemplo se habla de constructivismo, de integración curricular, de proyectos de aula, de competencias de áreas y de contenidos, lo que lleva a contradecir el pensamiento no fragmentado que se busca con el Modelo etnoeducativo, realidad que vive el colegio en la actualidad porque en su proceso de constitución y elaboración de sus apuestas han comenzado proceso de formación y autoformación de docentes pero que han no ha culminado, causando que los orientadores indígenas queden con ideas parciales de dichas estrategias y las apliquen hasta donde las entiendan y con sus propios medios, sin un proceso de acompañamiento pedagógico y menos un proceso de evaluación que permita establecer la viabilidad de dichas propuestas.

En lo relacionado con los proyectos pedagógicos agropecuarios o espacios a los que denominan lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda –Aprendiendo y sembrando para la vida- se observa que no se establecen como un eje transversal en la su proceso de educación, simplemente se presentan como lugares en los que los estudiantes realizan actividades y cumplen metas, pero no hay una retroalimentación desde los ejes y una relación con los saberes que proponen los docentes en sus planes de estudio, este último otro elemento contradictorio porque de una u otra forma fragmenta el conocimiento.

Es claro que existe entonces una gran distancia entre lo que se escribe y lo que realmente se hace, y luego de un acompañamiento de más de 4 meses puedo inferir que en la práctica se ven dichas contrariedades también, debate que siempre se ha mantenido respecto a la relación discurso y práctica y aunque en la actualidad se siguen publicando gran variedad de obras y artículos que aportan las diferentes disciplinas académicas a las prácticas educativas, sin embargo a pesar del interés, nada parece cambiar en la percepción de quienes preparan proyectos y propuestas sobre la teoría, manteniéndose aferrados a una imagen de ellas como algo ininteligible, una “jerga” que nada tienen que ver con sus problemas reales y cotidianos.

Esta experiencia y la aproximación a esta realidad educativa específica permite un encuentro con el otro en la medida en que el problema de investigación busca la manera de construir procesos en los que los sujetos reconozcan los saberes locales, organicen su acción e interpreten sus experiencias dando un nuevo sentido a la práctica educativa y social del ser y que hacer del maestro en un contexto social y culturalmente diverso.

#### 5.1.4. ACTIVIDADES CON LOS ESTUDIANTES

##### 5.1.4.1 LECTURA DEL TERRITORIO: MI TERRITORIO, -NUKANCHIPA ALPA- MI PROYECTO ES... UN EJERCICIO DE CARTOGRAFÍA SOCIAL.

Se realizó un ejercicio de construcción de mapas por los estudiantes de ciclo 3 y 4 donde se plasmó el sentido del territorio desde su proyecto pedagógico agropecuario, la fortaleza y la debilidad de su proyecto, lo que más le gustaba y lo que no le gustaba, que le hacía falta y que le gustaría aprender y saber de su proyecto.



Fotografía 9 Cárdenas, A. (2014). Estudiantes de Ciclo 3 de la I.E Yachaikury, realizando un ejercicio de cartografía social.

Con esta actividad se logró identificar que los estudiantes tenían múltiples intereses de investigación, se evidenció que gran parte de ellos han estudiado en escuelas occidentales, donde el conocimiento se presenta fragmentado y así se han constituido sus pensamientos e ideas sobre lo que observan. También que existen desventajas en los proyectos tales, como: que los estudiantes son muy perezosos para el trabajo en los proyectos, los factores climáticos para trabajar no son los

adecuados, los docentes algunas veces no acompañan el trabajo en los espacios pedagógicos, lo que causa desmotivación por el aprendizaje y falta de sentido de pertenencia por el lugar de trabajo asignado.

*Los estudiantes dibujan diferentes lugares que hay en su territorio, en su proyecto... pero cuando se les pregunta cuál es la relación de que existe entre la casa, la maloca, la ortiga, la chagra, y el indio no establecen una relación que los lleve a ver la importancia de los lugares y espacios pedagógicos de la I.E Yachaikury como lugares donde puedan aprender... (Cardenas Toro, 2014)*

El ejercicio de cartografía social fue un trabajo colectivo de reconocimiento del entorno socio-territorial, a través de la construcción de un mapa para establecer las relaciones de cada uno de los estudiantes con el territorio delimitado como su proyecto pedagógico agropecuario, aquí se pudo identificar lo que los estudiantes piensan y ven estos espacios como una forma de comprensión de la realidad que viven y experimentan. “La percepción usual común sobre la naturaleza de los mapas es que son espejos, representaciones graficas de algunos aspectos del mundo real... y que el papel del mapa es de presentar una imagen de la realidad geográfica” (TopoHarley, 2014)



Fotografía 10: Presentación del mapa elaborado en la actividad, Mi territorio... Mi proyecto es...Estudiantes

**Objetivo 3. Reflexionar con el docente y estudiantes Inga de la I.E Inga Yachaikury, sobre el componente investigativo y los proyectos o espacios pedagógicos agropecuarios.**

#### **5.1.4.2 LA INVESTIGACIÓN: TAPUNGAPA, -PREGUNTAR-**

Se hicieron clases y talleres sobre la investigación en compañía del profesor del eje *Nukanchipa Alpa*, quien iba orientando el proceso de la investigación haciendo énfasis en la investigación desde la educación propia y el lenguaje sencillo para que los informantes o sujetos de la investigación entendieran y pudieran brindar la información en el proceso de construcción de conocimientos sobre las distintas temáticas y en los diferentes proyectos pedagógicos agropecuarios.



Fotografía 11 Cárdenas, A. (2014). Clases compartidas del eje Nukanchipa Alpa.

En el desarrollo de las clases compartidas del Eje *Nukanchipa Alpa* se pudo evidenciar que los estudiantes se habían acostumbrado solo a escribir lo que el

profesor les dictaba y tenían problemas de argumentación sobre sus ideas y propuestas, para ello se vio la necesidad de socializar y dialogar sobre la importancia de una herramienta de aprendizaje basada en la pregunta como recurso pedagógico en procesos de construcción de conocimiento.

Para el profesor Gadamer, preguntar quiere decir abrir; abrir la posibilidad al conocimiento. “El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta”. De acuerdo con Gadamer el preguntar también es el arte de pensar, porque preguntar y pensar son dos procesos inseparables, primero porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva de conocimiento y segundo porque si el hombre piensa y tiene conciencia de ello puede así mismo plantearse preguntas y posibles respuestas, de esta manera se producen nuevos conocimientos. (Gadamer, 1994, p. 54)

Desde la perspectiva pedagógica la pregunta tiene una gran importancia en el aula y es susceptible de ser aprendida o enseñada. En sintonía con este requerimiento los docentes en el aula pueden orientar a los alumnos por medio de talleres en el necesario pero difícil arte de preguntar; es significativo que el estudiante aprenda a formular sus propias preguntas. (Zuleta, 2005)

Teniendo en cuenta lo anterior se propuso a los estudiantes realizar preguntas sobre cada uno de los saberes que se iban a abordar en el eje Nukanchipa Alpa, para poder discutir en cada una de las sesiones. También se empezó a practicar la pregunta en las formas de educación propia de la comunidad Inga, iniciando con la búsqueda del término pregunta en lengua Materna, luego de programar conversatorios los estudiantes tuvieron la oportunidad de hablar con los mayores para darle un significado a la pregunta desde los Inga y se llegó a la conclusión que la palabra que mejor definía este término era - *Tapungapa*- que significa preguntando.

Otras actividades propuestas fueron realizar preguntas en los recorridos por el territorio, en el trabajo en los espacios agropecuarios pedagógicos, en base a textos propuestos por el docente, en los conversatorios con el taita, en la ceremonias de ambiwaska momento central para comunidad que fundamenta la construcción colectiva de conocimientos, guía espiritual y de comportamiento de todos los que hacen parte de la institución y de la asociación Tandachiridu Inganokuna.

La reflexión y la aplicación de la pregunta motivan a los estudiantes de esta institución hacia la investigación y la innovación de formas de aprender con significado de acuerdo a lo que viven y experimentan en el día a día, además permite rescatar el papel crítico-constructivo de los estudiantes para que no se queden callados y calladas ante la explicación del docente desde su saber si no que ellos mismos cuestionan ese saber sacando a flote sus experiencias de vida.

*En clase de Nukanchipa Alpa debatiendo el tema de las teorías del origen de la vida un estudiante, no queda conforme con la explicación de los profesores de que existen muchas teorías que dan una razón sobre este tema, y textualmente dice “¿existe alguna manera de que ustedes me puedan demostrar a mí en este colegio y con la gente que yo vivo que todos los seres vivos y lo que tiene vida no somos creados por Dios? No profes!!! No me venga a tramar aquí con esas cosas... y mucho menos eso de que un animal se fue transformando en otro por esa tal evolución porque yo no lo veo y no percibo cuando pasa esto...”*  
(Cardenas Toro, 2014)

Este comentario surgió luego de que los mismos estudiantes intentaran plantear preguntas sobre una de las clases orientadas por los profesores desde el conocimiento occidental, el estudiante finalmente intento proponer una teoría desde su forma de ver la vida y lo vivo y terminó concluyendo que cada quien ve las cosas de una manera diferente de acuerdo a como lo hayan educado. (Cardenas Toro, 2014)

Con ello se buscaba hacer visibles en la práctica los principios didácticos de la educación Inga construidos en los dos últimos años a partir de la sistematización de experiencias de los docentes de *Yachaikury* y escuelas de los resguardos asociados, estos principios proponen que:

1. Piense en incorporar la lengua propia en cada actividad, juego, guía, recorrido; entre otras acciones educativas que realice.
2. Trabaje con la contra-pregunta, no de las respuestas sino incentive la creatividad, la imaginación y la participación, para resolver los problemas.
3. Involucre a los niños y niñas desde pequeños en las actividades propias de la comunidad: asambleas, reuniones, carnavales, entre otras.
4. Piense en las diferentes dimensiones del territorio que puede trabajar en las actividades que propone: cultural, económica, ambiental – ecológica, sociopolítica e histórica.
5. Busque fortalecer los saberes propios, para poder dialogar y construir con los saberes de otras comunidades y pueblos, desde la interculturalidad.
6. Invite a la comunidad a participar de las iniciativas que surjan del proyecto pedagógico.
7. Haga memoria de sus acciones pedagógicas, registrando las iniciativas en un diario de campo. (Asociación Tandachiridu Inganokuna, 2014).

Paulo Freire Plantea en su libro la pedagogía de la pregunta que “los maestros y los estudiantes se reúnen en el aula de clase para plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de sus vidas, de sus comunidades y del conocimiento que esperan construir” decía Freire las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizaje y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se plantea nuevos problemas y nuevas

situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida” (Zuleta, 2005, p. 29)

#### **5.1.4.3 INTERESES DE LOS ESTUDIANTES. *IMATA MUNANI* *IACHAIKUNGAPA ¿QUÉ QUIERO APRENDER... QUE QUIERO SABER?***

Se realizó con los estudiantes listados de temas de interés, para encontrar los elementos para plantear un posible problema de investigación que permitiera validar los saberes locales que se desarrollan en la institución y los conocimientos de las otras culturas en la construcción de formas de percibir el mundo.

Los temas de interés partieron de diferentes aspectos tales como: los saberes del Eje *nukanchipa alpa*, los proyectos pedagógicos agropecuarios, los motivos personales para conocer un determinado tema. Según Gardner y Van Aalst 1985, los intereses de los alumnos para el aprendizaje de las ciencias, son influenciados por tres tipos de variables que permitirían dar respuesta a tres interrogantes respecto de los intereses: Variables relacionadas con el contenido, variables personales y variables del entorno.

Las variables relacionadas con el contenido tienen que ver con los temas, tópicos o actividades que tienden a ser interesantes para los estudiantes; Las variables personales se relacionan con las motivaciones que tienen los estudiantes para sentirse interesados en los temas de ciencias y las variables del entorno definen las condiciones que ayudan a estimular el interés de los alumnos en el tema de ciencias.

Cuando los niños llegan a la edad de entrar a la escuela, no solo están introducidos a nuevas oportunidades de aprender, también conocen otros intereses que competirán con los que ya tenían, algunos mantienen el interés en las actividades cuando eran niños. Por ejemplo, una colección de insectos de la infancia que puede desarrollar un compromiso con el estudio de la entomología; al igual que un niño

que siempre le ha guasta dibujar paisajes, animales, figuras animadas, puede acabar siendo un gran artista. Pero también hay que reconocer que los intereses cambian a lo largo de la vida y del tiempo, hay intereses que pueden durar muchos años y de repente pueden dejar de interesar por distintos motivos. La pregunta está en ¿por qué cambian los intereses? La causa más típica es la motivación.

Esto se evidenció en el proceso de conocer los intereses de los estudiantes, pues se encontró que los estudiantes de ciclo 3, deseaban conocer sobre como actuaban los animales y cómo vivían en el abono orgánico, pero al preguntarles porque no seguían adelante con su interés, manifestaban la ausencia del docente para pedir orientación o hacer experimentos, es claro que si la persona que puede orientar el desarrollo de las actividades para fortalecer su interés está ausente el niño también va a perder la motivación por aprender.



Fotografía 12. Estudiante de ciclo 3, expresando su interés sobre investigar un huevo, en el proyecto de especies menores. Cárdenas, 2014.

*“ lo que yo quiero investigar es sobre un huevo, aquí lo estamos viendo sucio, como negro aquí debajo y amarillo, eso existe una capacidad de un animal aquí dentro y yo quisiera saber cómo formaran la capacidad para respirar dentro de un huevo,*

*sería que ellos dentro tendrán una capacidad para recibir, cuando ellos nacen unos mueren otros se enferman, esto es lo que quiero investigar... en un huevo va la fuerza de un animal...investigar sobre los huevos, los patos, como crecen, como se desarrollan como respiran como tendrán la fuerza en el pico para romper el huevo... de un huevo viene la creación de los patos..." (Armando, 2014)*

En las palabras de este estudiante podemos encontrar diversos temas de investigación, para dar respuesta a preguntas que le interesan y que son relevantes para entender un fenómeno biológico como lo es el crecimiento y desarrollo de un organismo en este caso el pato. Todas estas posibles preguntas y temas de interés pueden servir como insumo para que el docente genere alternativas y propuestas que lleven a que los estudiantes desarrollen potencialidades y actitudes investigativas hacia un conocimiento de lo vivo en relación con la vida, en un determinado contexto.

Muchos de los problemas que al estudiante le pueden surgir en el proceso de aprendizaje pueden ser resueltos cuando se presta una verdadera atención a sus intereses, por ejemplo un niño interesado en ciencia tiene la curiosidad por el ¿Por qué? Y el ¿cómo? De las cosas que ocurren, los estudiantes pueden preguntar cosas como ¿cómo descubrieron que la tierra es redonda? ¿Por qué no se puede oír bien debajo del agua? ¿Existe otro modo de llamar a alguien por teléfono sin usar la electricidad? Estas preguntas muestran una capacidad de intentar clasificar las cosas en un orden lógico y entender fenómenos. Estos de los estudiantes dan una experiencia en un tema particular, el cual puede ser utilizado en el futuro. Por otro lado este interés puede crear un mayor compromiso representando así un área más profunda en el desarrollo de la capacidad. (Delcourt, M traducido Gerum, G y redactado por Bru, A Y Mathews, J, 1989)

#### 5.1.4.4 TRABAJO, PRÁCTICO, RENUENO Y APRENDO SIGNIFICATIVAMENTE

Esta etapa se desarrolló con los estudiantes el trabajo y el desarrollo de las actividades en cada uno de sus proyectos asignados, ellos tenían la oportunidad de observar más detenidamente el espacio, reconocer elementos importantes de su proyecto y relacionar los saberes con lo que hacían diariamente.



Fotografía 13 Cárdenas, A (2014). Trabajo de Campo y desarrollo de actividades en algunos espacios pedagógicos agropecuarios.

Trabajar, aprender, practicar, renovar y generar conocimiento son principios pedagógicos y condiciones esenciales para el desarrollo de prácticas educativas reales y significativas para los docentes y estudiantes en formación; dichos elementos permiten la transformación de la práctica docente, el logro de

aprendizajes con significado y sentido para los estudiantes y la mejora de la calidad educativa.

En la medida en que el maestro trabaja con sus estudiantes en los espacios pedagógicos centra la atención y motivación de los mismos hacia los saberes teóricos y prácticos que se estén desarrollando en determinado momento, estas actividades permiten al docente planificar estrategias para potenciar el aprendizaje, un aprendizaje cotidiano que se construya a partir de un trabajo colaborativo, cuyo espacio sea un ambiente de aprendizaje que consolide una relación más cercana ente maestro y estudiante y, estudiante y estudiante para favorecer la relación con el otro respetando sus diferencias y desde un postura de dialogo equitativo y justo.

En las últimas décadas han surgido diversas propuestas que bajo denominaciones como aprender a aprender o aprender a pensar, expresan nuevas intenciones del sistema y de las instituciones educativas con relación a lo que debe esperarse de los estudiantes al concluir su proceso educativo. Evidentemente, esos propósitos plantean la necesidad de enseñar a pensar y enseñar a aprender, lo cual implica una transformación profunda de las funciones y tareas que ha desempeñado tradicionalmente el docente durante su proceso de formación.

*El concepto de aprender a aprender está relacionado estrechamente con el concepto de potencial de aprendizaje. Aprender a aprender consiste en desarrollar las capacidades del individuo, especialmente del estudiante a través del mejoramiento de técnicas destrezas y estrategias y habilidades con las cuales busca acceder al conocimiento...El propósito de aprender a aprender debe realizarse a través de aprender a pensar desarrollando capacidades y valores, es decir, desarrollando la cognición y la afectividad, potenciando el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten que el sujeto logre aprendizaje significativos. (Gutierrez O. , 2003)*

Se considera que el aprendizaje deja de ser un proceso pasivo para ser auto orientado y autocontrolado; es decir, que ya no estará totalmente dirigido por el

profesor sino que busca centrarse en el sujeto que aprende. Esto supone subordinar la enseñanza al aprendizaje y reconocer al profesor como mediador del conocimiento y de la cultura social. El contexto adquiere una mayor importancia en esta nueva concepción del proceso educativo. Este determina y condiciona en gran medida lo que el estudiante realiza en el aula, la manera en que asume ciertas tareas de aprendizaje, su percepción del estudio y su estilo particular de actuación en la institución educativa (Gutierrez O. , 2003)

#### **5.1.4.4 DESARROLLEMOS UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN. - *IACHAIKUNE TARPUSPA IACHAIKUNE- APRENDO, INVESTIGO APRENDO.***

Los estudiantes plantean un problema de investigación a partir de la orientación y las actividades que desarrollan en sus proyectos pedagógicos agropecuarios, este problema de investigación se iría desarrollando cada clase y al finalizar se entregaban avances. Esta estrategia del proyecto de investigación se estableció como una metodología de trabajo para realizar durante todo el año escolar, con el fin de que los estudiantes desarrollen un proyecto investigativo real y no un simple ejercicio de consulta y de buscar el conocimiento del mayor y copiarlo.

Los estudiantes de ciclo 3 y algunos de ciclo 4 (grados 9, 10 y 11), empiezan a realizar su propuesta investigativa para graduarse usando la ruta pedagógica que se ha desarrollado en los cuatro pasos anteriores.

Los temas de investigación y problemas de investigación que se generaron son:

- Renovación de memoria sobre las palabras arcaicas de los ancestros Inga, y el buen uso del idioma ancestral para el trabajo en los espacios pedagógicos.
- Las propiedades físicas e interacciones biológicas de las plantas usadas en la ceremonia de ambiwaska y lo que dicen los mayores sobre esas plantas.

- El origen de la ortiga, el algodón, y los usos en la cultura Inga y las otras culturas.
- La importancia y la función de los abonos para el crecimiento de la plantas desde la cultura occidental y desde los saberes de los mayores
- ¿Qué seres vivos crecen en los abonos y como viven en ese lugar?
- ¿Cómo los huevos se convierten en pollos?
- ¿Cómo un pollo puede vivir y crecer dentro de un huevo?
- ¿Cómo sacar aceite y leche de la palma de milpés, usos y saberes para nuestra y otras culturas?

**Objetivo 4. Construir una ruta pedagógica de actividades a partir del componente investigativo, a través del trabajo por proyectos pedagógicos agropecuarios y la relación de los saberes establecidos desde un enfoque intercultural.**

## 5.2 RUTA PEDAGÓGICA

### 5.2.1 LA ESTRATEGIA

La ruta pedagógica surge como resultado de las actividades realizadas con los estudiantes y el docente, en la medida en que se convierte en un camino de aprendizaje, donde se logra conocer la realidad institucional y educativa de los estudiantes y de la comunidad en general, se genera a partir de la búsqueda, la reflexión y la acción sobre una necesidad propia del contexto, la investigación, a través de una relación directa con los sujetos de investigación basada en el dialogo constante y la concertación para la construcción del conocimiento desde un trabajo colaborativo e intercultural porque fue necesario el intercambio de experiencias, saberes y conocimientos, el reconocimiento del “otro”, un otro diferente al investigador y a su perspectiva de ver el mundo.

La ruta es una iniciativa que busca que tanto los espacios pedagógicos productivos, aprendiendo y sembrando para la vida –lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda-, las actividades en el eje Nukanchipa Alpa y demás ejes, partan desde las necesidades e intereses de los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general y así mismo respondan a sus condiciones sociales, económicas culturales y territoriales.

La estrategia genera un proceso integral de formación académica, que contribuye a la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes a partir de los planes de vida y propuestas propias que se generan desde la Asociación Tandachiridu Inganokuna, proponiendo alternativas que posibiliten la pervivencia de las comunidades y sus culturas, complementando la dimensión cultural de la realidad educativa y del contexto, los saberes previos, intereses, los conocimientos y saberes locales como factores de fortalecimiento de la identidad.

La ruta pedagógica en tanto estrategia se configura como aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de la

vida en relación con lo vivo de los estudiantes, para que no se reduzca a simples técnicas y recetas deben apoyarse en actividades flexibles que cuestionen los intereses del estudiante para el desarrollo de capacidades y habilidades, como la creatividad y el cuestionamiento necesario para un verdadero aprendizaje en las clases como en los espacios pedagógicos agropecuarios.

Para escobar (2014), “los PPP, no deben desconectar a los estudiantes de su origen y su cultura. Se precisa construir PPP con identidad, que valoren el saber y el hacer social, como un conjunto de conocimientos, prácticas y valores que permitan un dialogo, la valoración de una pluralidad de saberes y técnicas; y en su comparación aprender a optar y decidir por alternativas con las mejores prácticas, culturalmente aceptables, económicamente sustentables, socialmente justas y ambientalmente saludables” (Costa, G. Vargas, M. y , Medeiros E. , 2014)

### **5.2.2 OBJETIVO GENERAL DE LA ESTRATEGIA**

Potenciar en los estudiantes y docentes de la I.E Inga Yachaikury capacidades que les permitan desarrollar propuestas de enseñanza y aprendizaje significativo, a partir del reconocimiento de su territorio desde los espacios pedagógicos agropecuarios –lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda- Aprendiendo y sembrando para la vida, desde los intereses, preguntas, trabajos prácticos y proyectos investigativos que surjan en la realidad educativa y proceso de formación de estudiantes Ingakuna y colonos.

### **5.2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ESTRATEGIA**

Desarrollar actitudes científicas y culturales en los estudiantes en el proceso de formación y construcción de conocimientos sobre lo vivo y la vida.

Incitar la reflexión sobre la práctica educativa de los docentes de la I.E Yachaikury para la construcción de otras posibilidades de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

#### **5.2.4 LA PROPUESTA**

La estrategia es una propuesta que aporta a los elementos centrales en el proceso educativo: el pedagógico, el productivo, el institucional y el ambiental, que desde la cosmovisión Inga, se llamaría el cuidado, el conocimiento y la valoración por la madre tierra o territorio -Nukanchipa Alpa-, que se fusionan de manera interdependiente y complementaria para transformar y desarrollar prácticas pedagógicas contextualizadas y pertinentes que aporten al mejoramiento de la calidad educativa y de vida de las comunidades y grupos étnicos de Colombia, desde el reconocimiento de sus saberes locales y la construcción de conocimientos desde un enfoque intercultural.

En la ruta pedagógica se pueden identificar dimensiones para su implementación, las cuales a su vez conforman la propuesta metodológica: Reconocimiento de los saberes locales, enfoque diferencial e intercultural y el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes.

##### **5.2.4.1 RECONOCIMIENTO DE LOS SABERES LOCALES**

Estamos en proceso histórico orientado a la construcción de un país que supere las exclusiones y toda forma de discriminación, dirigido a la reafirmación multicultural y pluriétnica de Colombia, en donde sean tenidos en cuenta todos los pueblos y comunidades interculturales diversas. Por esta razón el reconocimiento de los saberes locales consiste en comprender y entender que existe una pluralidad de saberes, conocimientos, prácticas ancestrales de los pueblos originarios o locales; que permite por un lado el fortalecimiento de los procesos multiculturales de lo que

se sabe y se hace en los pueblos originarios y por otro lado procesos interculturales que faciliten un diálogo en igualdad de condiciones y el intercambio de conocimientos. (Costa, G. Vargas, M. y , Medeiros E. , 2014)

#### **5.2.4.2 ENFOQUE DIFERENCIA E INTERCULTURAL**

Consiste en implementar la práctica pedagógica o el ser y el hacer docente con un enfoque de derechos con el fin de facilitar las condiciones pedagógicas necesarias para que efectivamente se ofrezca un trato diferencial a un determinado estudiante ya sea Inga, colono, o campesino, o de otro grupo étnico o comunidad indígena que haga parte de la I.E Inga Yachaikury.

#### **5.2.4.3 DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES DE LOS NIÑOS**

Según Vigotsky (1989), en la práctica educativa, la acción del educador como mediador se hace más relevante, porque apoya las potencialidades, el desarrollo de nuevas capacidades, a partir de los propios saberes de los estudiantes. Es claro que el educador, la familia y el entorno en que se desenvuelve el estudiante contribuyen los elementos para la construcción del aprendizaje, el docente debe plantearse estrategias que permitan la construcción de aprendizaje para el logro de aprendizajes significativos, considerando los recursos más apropiados, valiéndose de estrategias diversas que le permitan al niño aprender con todos los sentidos.

#### **5.2.5 ACCIONES ESTRATÉGICAS**

- Llevar a cabo un proceso de formación de docentes sobre los procesos pedagógicos y disciplinares de los diferentes ejes y su articulación con el componente cultural, los saberes propios y sus propuestas educativas.
- Motivar a los docentes a reflexionar sobre su práctica pedagógica a partir del uso de una bitácora pedagógica donde describan las dinámicas y sucesos que surjan en las distintas actividades que realicen en la I.E Yachaikury.

- Identificar características sociales, culturales y educativas de los estudiantes que llegan a las I. E, para reconocer la realidad educativa y proponer alternativas y propuestas pertinentes a la forma de vida de los sujetos de enseñanza y aprendizaje de esta comunidad.
- Proponer el desarrollo de habilidades propias de pensamiento y potencialidades a partir de los saberes propios y construidos en contexto.
- Identificar y sistematizar las experiencias significativas de los docentes, para la construcción de otras rutas pedagógicas que atiendan las situaciones reales del este particular contexto educativo.

### 5.2.6 LAS PARADAS

Para la implementación de la propuesta se propone una ruta pedagógica o camino de aprendizaje denominada -lachaikuna Tarpuspa lachaikuna Nukanchipa Rimakunchi Ñambita Nukanchipa Tarpudiruma Nukanchipa Kausaimanda- Aprendo Investigo Aprendo, vamos por nuestro camino donde sembramos para nuestra vida.

El camino es un símbolo usado por los Inga denominado -lachai Ñambikuna- Caminos de aprendizaje, mediante el cual desarrollan los ejes y los proyectos pedagógicos, estos caminos son los pilares fundamentales del modelo etnoeducativo, en ese camino el caminar se convierte en estrategias que actualizan y afianzan procesos de aprehendizaje propio y de otras culturas, profundizando en lecturas de sus propias realidades para transformarlas -nukanchipa suma iuiaita, suma kaugsaita kaugsachisunchi - (Inga, Nukanchipa Atun lachachii Ñambikuna: Modelo etnoeducativo del pueblo Inga, 2013, p.14)

*“Estas rutas al igual que los conocimientos, no son lineales en tanto no tienen un principio y un fin, están en permanente cambio y transformación; en este sentido las diferentes situaciones que activan conocimientos pueden*

*converger, devolverse, adelantarse, ser simultáneas, desarrollarse permanentemente y recrearse desde la vida, de acuerdo a cada uno de los contextos en donde estamos ubicados” (Inga, Nukanchipa Atun Iachachii Ñambikuna: Modelo etnoeducativo del pueblo Inga, 2013)*

Las paradas son las actividades realizadas con los estudiantes de la I. E Inga, cada parada es la puerta de entrada a un universo de emociones, sensaciones, ideas, saberes, realidades y experiencias, que a partir de acercamientos sucesivos a la historia y al que hacer de los estudiantes y el docente, permite reconocer los saberes locales, saberes propios y construidos en el convivir cotidiano de los estudiantes. Cada estación permite explorar y pensar que enriqueciendo cada uno de estos aspectos, es posible generar alternativas cuando existen condiciones tan adversas como la violencia, la discriminación, el narcotráfico y el desplazamiento forzado.

Por esta razón recurriendo a un saber a partir del reconocimiento propio del territorio desde un lugar común de la I.E Yachaikury, nos embarcamos en un viaje, en un caminar para reconocer, descubrir y recrear elementos que nos permitan construir una apuesta pedagógica donde los estudiantes tiene un papel principal con sentido, futuro y sobre todo presente. En su conjunto los componentes de las paradas una herramienta de apoyo a los maestros para contribuir a que los estudiantes desarrollen sus potencialidades y garantizar el derecho a una educación de calidad desde su realidad propia con el objeto de que puedan ser los protagonistas de su propio aprendizaje.

**5.2.7 RUTA PEDAGÓGICA O CAMINO DE APRENDIZAJE -IACHAIKUNA TARPUSPA IACHAIKUNA NUKANCHIPA RIMAKUNCHI ÑAMBITA NUKANCHIPA TARPUDIRUMA NUKANCHIPA KAUSAIMANDA- APRENDO INVESTIGO APRENDO, VAMOS POR NUESTRO CAMINO DONDE SEMBRAMOS PARA NUESTRA VIDA.<sup>8</sup>**



<sup>8</sup> Esta ruta pedagógica se construye a partir de todas las actividades realizadas con los estudiantes y el profesor durante la práctica pedagógica y el trabajo de campo. Se realiza como una forma de materializar las rutas que se proponen en el proyecto y modelo etnoeducativo desde lo pedagógico, por lo tanto conservan la misma estructura. Las paradas las constituyen las actividades realizadas con los estudiantes.

## 6. CONCLUSIONES

Luego de realizar la experiencia de práctica pedagógica e investigación en la institución Inga Yachaikury se puede concluir que:

- Para generar una ruta pedagógica o una estrategia en un contexto diverso se hace necesario la interacción del investigador con los sujetos investigados, que le permitan conocer necesidades propias del contexto y la realidad educativa y así ambos puedan participar en la construcción de un conocimiento útil, pues el resultado de la investigación no solo arroja una ruta pedagógica para el fortalecimiento de los proyectos pedagógicos agropecuarios o aprendiendo y sembrando para la vida – lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda- desde el componente investigativo, si no que luego de reflexiones, cuestiones y diálogos se llega a la conclusión que aprendiendo y sembrando para la vida puede ser cualquier espacio o actividad que se tenga o realice en la institución, pues como su nombre lo indica Yachaikury significa –seguir aprendiendo-
- La caracterización de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en los espacios pedagógicos agropecuarios de la I.E Inga Yachaikury, permitió identificar contradicciones y tensiones pedagógicas que surgen entre la teoría y la práctica, entre lo que dicen las propuestas de Instituciones como el Ministerio de Educación Nacional y lo que verdaderamente pasa en las realidades educativas donde se atiende a población diversa con diferentes particularidades contextuales; contextuales, a partir de la caracterización se pueden entender las diversas prácticas educativas y su relación, articulación con los espacios pedagógicos que hacen parte del proceso formativo.

- El reconocimiento de elementos centrales de los documentos que orientan las formas de enseñanza y aprendizaje de una Institución Educativa Indígena, permite también realizar un análisis y reflexión sobre de la coherencia con la que se establecen las apuestas institucionales de un ente educativo diverso, pluriétnico y multicultural, con un precedente que es la elaboración de un proyecto y modelo etnoeducativo, a partir de un proceso de renovación de memoria, dejando cuestiones como ¿las propuestas en comunidades indígenas o grupos diversos se están generando desde su propia realidad o desde afuera?
- La relación y comunicación entre investigador e “investigado- investigador” permite hallar puntos de encuentro entre las necesidades del contexto que se está investigando y así mismo decidir y planear como se van a desarrollar las acciones y propuestas que lleven a la transformación de un determinada realidad, luego de la reflexión con el docente acerca de cómo fortalecer los espacios pedagógicos, se llegó a la conclusión de que hacer visible la investigación en las actividades que se desarrollaban en la institución era una forma de aportar y ser coherente con que las propuestas deben partir de la propia comunidad y el investigador es un mediador en ese proceso.
- A partir de la reflexión entre docente e investigador, se pudo establecer caminos para mejorar las prácticas tanto en el aula, como en los espacios— -lachaikuspa Tarpuspa Kausaimanda-, uno de ellos, la posibilidad de fundamentar la pedagogía de la pregunta, como una forma de motivar a los estudiantes a la investigación y hacia la búsqueda de nuevas formas de aprender con significado y sentido.
- Las investigaciones educativas cobran sentido si se desarrollan en los contextos reales y jugando con las dinámicas propias con las que se

construye el conocimiento y se reconocen saberes locales propios en la forma de entender los fenómenos o sobre la vida y lo vivo como elementos centrales de un determinado campo de conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

(ATI), A. d. (s.f). *Trapusunchi Kausay: Sembrando para la vida*. Florencia, Caquetá.

(MEN), M. d. (2012). *Proyecto Etnoeducativo Inga: Así Caminamos con nuestros saberes -Kasami Purinchi Nukanchipa lachaikunawa-*. Bogotá D.C.

Alzate, M. V. (2000). Las teorías infantiles sobre lo vivo y lo no vivo: creencias y escolaridad. *Revista Ciencias Humanas*.

Armando, E. (2014). *que quiero saber, que quiero aprender*. Yurayaco, Caqueta, Colombia.

Asociación Tandachiridu Inganokuna. (2014). *Trukachispa lachaikunata - Tejido de saberes-*. Yurayaco Caquetá.

ATI, ASOCIACIÓN TANDACHIRIDU INGANOKUNA. (2013). *Proyecto Educativo Comunitario Inga (PEC) “ESTRATEGIA PARA PERPETUAR EL PENSAMIENTO DE LOS INGAS MAYORES”*. San Jose del Fragua, Caqueta.

Bernardo, H. (s, f). ¿Qué es la vida? Un proble epistemológico. *A parte Rei. Revista de filosofía*, 33.

Bonilla, E., & Rodriguez, P. (2001). *La investigación en ciencias sociales: Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá D.C: Norma.

Cano, J. (1999). *Perspectivas de la extensión para la agricultura multifuncional y a la medida. Trabajo presentado al XI Congreso Nacional Agronómico y de recursos naturales*. San Jose, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Cano, J. E. (2003). Historia de la inclusión de proyectos en la educación colombiana. En J. a. Cano, *Lineamientos conceptuales y metodologicos sobre proyectos productivos pedagogicos* (págs. 7- 45). Bogota.

Cardenas Toro, A. P. (2014). *Diario de campo*. Yurayaco, Caquetá.

Carr, W Kemmis, S. (1988). *Teoria critica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.

Castaño, N y Leudo, M. (1998). Las Nociones de los niños acerca de lo vivo. Implicaciones didácticas. *Universidad Pedagógica Nacional*, 11.

- Castaño, N. (2010). Enseñanza de la biología en un país Biodiverso, Pluriétnico y multicultural. *Bio-grafía: escritos sobre biología y su enseñanza*, 511-538.
- Castaño, N. (2010). Enseñanza de la Biología en un país pluriétnico y multicultural: aproximaciones epistemológicas. *Bio-grafía*, 511-538.
- Castellanos, M. L. (2003). Proyectos de investigación: Una metodología para el aprendizaje. *Revista de pedagogía Scielo*.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Coll, C. E. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Costa, G. Vargas, M. y , Medeiros E. . (2014). *La etnobiología en la educación Iberoamericana*. Feira de Santana: UEFS Editora.
- Delcourt, M traducido Gerum, G y redactado por Bru, A Y Mathews, J. (1989). *Reconocer y animar los intereses, la capacidades y los talentos de los niños dotados de la escuela primaria*. Guía práctica B0213.
- Escobar, G. (s, f). *los proyectos pedagógicos productivos como estrategias para el aprendizaje escolar y los proyectos de vida: un balance*.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gutierrez, O. (2003). *Enfoque y modelos educativos centrados en el aprendizaje*. Estado del arte y propuesta para su operativización en la instituciones de educación superior nacionales.
- Gutierrez, S. R. (1990). *Introducción al método científico*. México: Esfinge.
- Henandez, E. (2006). *Metodología de la investigación*. --: Escuela de salud publica
- Hernández, M. T. (2006). *La Investigación como estrategia de aprendizaje*. Guadalajara, Jalisco: Universidad Autónoma de Guatemala.
- Herrera, J. (11 de 01 de 2008). *Cartografía Social*. Obtenido de <http://www.juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>
- Inga, P. (2009). *Proyecto Etnoeducativo: CHASAM MUNANCHI PURINGAPA NUKANCHI IACHAIKUNAWA -Así Caminamos con nuestros saberes*. Colombia.

- Inga, P. (2013). *Nukanchipa Atun Iachachii Ñambikuna: Modelo etnoeducativo del pueblo Inga*.
- Kjell, A. (1986). *La dinámica de lo vivo*. Madrid: Rudolf Steiner S.A.
- MEN, M. d. (2009). *Colombia Aprende*. Obtenido de Educar en la diversidad y para la diversidad: [www.colombiaprende.co.gov](http://www.colombiaprende.co.gov)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Proyectos pedagógicos productivos*. Bogotá : MEN.
- Naredo, J. M. (9 de Agosto de 2004). *Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible*. Obtenido de Ciudades para un futuro mas sostenible: <http://habitat.aq.upm.es/cs/p2/a004.html>
- Ortiz, M. B. (2008). La investigación Acción Participativa: aporte de fals borda a la educación popular. *Red Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 615-627.
- Peña, M. T. (2007). *El niño indígena en su universo de ideas vivas. Trabajo de grado para optar a Licenciatura en Biología*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sanchez, I. (s,f). *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio de la plata.
- Straus, Levi, citado por De tezanos Araceli. (2002). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Colección pedagógica S. XXI.
- Suarez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación acción colaboradora en educación . *Revista Electronica de Enseñanza de las Ciencias*, 40-56.
- TopoHarley, J. (15 de Julio de 2014). *tex and contexts inthe interpretation of early maps, en Habegger, S. y Mancilla I.*
- Torres, S. J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Vargas, E. (2014). Reunión docente . Yurayaco, Caqueta, Florencia, Colombia.
- Vera, N Gil, C. y Gil Duran, C. (s, f). *Educación y trabajo: El proyecto Pedagógico Productivo*. Pamplona: Universidad de pamplona- Grupo de investigación en educación rural-.

Vygotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La habana: Pueblo y Educación. Amigues.

Walsh, C. (2011). *La interculturalidad en la educación*, . Lima: Ministerio de Educación (DINEBI) y programa FORTE- PE.

Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *La revista venezolana de educación* , 28-35.

## ANEXOS

Matriz de categorización de información de estudiantes de la IE Inga Yachaikury. DC1E1 (dibujo categoría 1, estudiante 1) y VC1E1 (Verbalización Categoría 1, estudiante 1); DSCE1 (dibujo subcategoría estudiante 1); VSCE1 (verbalización subcategoría estudiante 1).

CATEGORIA	UNIDADES DE INFORMACIÓN (Representaciones Sociales)	SUBCATEGORIA: Relación Prácticas Agrícolas Ancestrales
1. VIVO	<p>DC1E1: un árbol.            VC1E1: "de los arboles depende de la vida, el árbol es vivo porque es un medio de la naturaleza"            DC1E2: mapa mundo que lo conforman diferentes colores.            VC1E2: lo vivo es lo que nos identifica donde vivimos, el planeta es vivo"            DC1E3: suelo, hierba, arboles, flores y aves.            VC1E3: Lo vivo son las plantas, cuando uno hace un daño ellos sienten pero no hablan, el agua y los pájaros también."            DC1E4: suelo, hierbas, patos, arboles, montañas, sol.            VC1E4: "vivo es todo lo que nos rodea en nuestro Nukanchipa Alpa"            DC1E5: pato y un triángulo con un color rojo fuerte.            VC1E5: vivo para mi es algo muy diferente porque yo lo interpreto con los colores que sobresaltan en la naturaleza"            DC1E6: Personas, árboles frutales, flores, plantas sin flores, agua, río y suelo.            VC1E6: "vivo es todo lo que se puede mover, pero incluso los arboles también tienen vida, todo lo vivo muere, porque si a los arboles los mochamos, mueren los seres vivos, morimos y la tierra también es vivo porque es lo que permite que todos nosotros existamos.            DC1E7: hierbas y dos arboles            VC1E7: "vivo el árbol porque nos da la alimentación"            DC1E8: un pájaro posando en un árbol y llegando al nido            VC1E8: "lo vivo es igual a la vida porque el agua, el sol, los árboles, se alimentan para tener vida"            DC1E9: un loro, un círculo verde, el sol y las nubes.            VC1E9: " vivo es lo mismo que vida por que la naturaleza tiene colores vivos y también todo lo que nos rodea es vida"            DC1E10: nubes, montañas, ríos, agua, peces, arboles, patos, cerdos.            VC1E10: "es todo lo que tiene un movimiento para hacer cualquier cosa"            DC1E11: lago, pata con sus paticos, arboles alrededor.            VC1E11: "lo vivo es igual a la vida porque lo vivo parte de lo que tenga vida."            DC1E12: montañas, nubes, aves, peces agua y árboles.            VC1E12: vio y vida es algo igual porque todo es vivo"            DC1E13: arboles, río, palmas, peces y nubes.            VC1E13: vivo es vida porque sin agua no hay vida y tampoco tierra y para el indígena sin tierra no es vida"</p>	<p>DSCE1: Palmas de chontaduro, plátano, yuca son elementos que hacen parte de una Chagra ancestral.            VSCE1: la chagra ancestral tiene diferentes productos que ayudan para poder vivir y dentro de nuestras prácticas se tiene en cuenta el ciclo lunar.            DSCE2: una persona, con una rula que se dirige al monte a platear y deshojar.            VSCE2: "Son las que hacemos, cotidianamente y que nos sirven para el existir o para vivir".            DSCE3: Matas de plátano y la luna cuarto menguante.            VSCE3: en nuestras prácticas ancestrales tenemos en cuenta la luna, de acuerdo a ella lo que sembramos crece, por ejemplo en luna llena sembramos plátano, Yuca, Ñames y otros"            DSCE4: una Chagra            VSCE4: las practicas ancestrales agrícolas, es donde aprendemos desde la práctica, para poder sobrevivir fortaleciendo el Nukanchipa Alpa.            DSCE5: Un hombre con una Rula y una Pala cavando la tierra.            VSCE5: "En la agricultura inga tenemos en cuenta las fases lunares para poder culminar una serie de actividades en el Nukanchipa Alpa, con las practicas se aprende y se desaparede para cuidar el territorio"            DSCE6: Chagra, abonos orgánicos, compostera, ciclo lunar, sol y árboles y palmas de chontaduro.            VSCE6: "agricultura ancestral son todas las practicas que realizamos nosotros, por ejemplo teniendo en cuenta la luna para hacer cada actividad en el territorio"            DSCE7: Palmas de Chontaduro, Yuca, Bore, Plátano, árboles frutales y artesanales.            VSCE7: "la agricultura ancestral es todo lo que nos da la chagra y que es</p>

		para el beneficio de nosotros mismos de ella vivimos y por ella estamos vivo".
<b>2. VIDA</b>	<p>DC2E1: Sol con ojos nariz y boca, montañas cubiertas de árboles, ríos, peces, casas, hierba, patos, cerdos.  VC2E1 "Este paisaje significa la vida porque de la naturaleza dependemos"  DC2E2: : una danta u oso hormiguero  VC2E2: "Vida son los animales que hacen parte de la vida del Planeta.  DC2E3: Árboles frutales, una persona cogiendo frutos, flores, un conejo comiendo hierbas.  VC2E3: "la vida somos nosotros que tenemos vida, que hablamos, cuidamos y a veces dañamos y trabajamos para vivir"  DC2E4: arboles, casas, aves, personas, conejos, peces, vacas, montañas, arboles, nubes, sol, cultivos  VC2E4: "vida es nuestra madre naturaleza, donde nosotros sobrevivimos fortaleciendo nuestra cultura indígena"  DC2E5: Montañas, personas mayores, niños, ríos y peces.  VC2E5: "Nosotros los humanos, dependemos de la naturaleza, porque de ellas podemos sobrevivir"  DC2E6 cultivos y personas dentro del ellos, ríos, peces, árboles y el sol con cara feliz"  VC2E6: "La vida es desde que nosotros o algo vivo nace y empieza a recorrer una vida, un camino donde pueda comprender que es la vida, todo lo que existe a nuestro alrededor nos sirve para obtener una mejor vida"  DC2E7: Sol, montañas, arboles, ríos, peces.  VC2E7: "la naturaleza, los animales y el agua nos dan vida, porque de ellas dependemos nosotros"  DC2E8: Nubes, Montañas, un rio atravesado por un árbol y plantas pequeñas.  VC2E8: "la vida y lo vivo es lo mismo porque el agua, el sol, los árboles, son vida por que se alimentan de ella"  DC2E9: Arboles, Sabanas, caballos, Casas, Personas, ríos y peces.  VC2E9: "Vida y vivo es lo mismo porque la naturaleza tiene un color vivo y también todo lo que nos rodea es vida"  DC2E10: Un elefante.  VC2E10: Es todo lo que tiene un movimiento para hacer cualquier cosa, como estar haciendo una acción.  DC2E11: Sol, montañas, arboles, aves  VC2E11: "Vivo y vida es igual porque lo vivo parte de lo que tenga vida"  DC2E12: Árbol, la flor, la piedra, hiervas.  VC2E12: "vida es igual que vivo"  DC2E13: "Palma, rio con muchos peces, montañas, arboles.  VC2E13: "la vida es igual que lo vivo, porque sin agua no hay vida y porque el indígena sin tierra tampoco es vida"</p>	<p>DSCE8: Plátano que se sembramos en la chagra.  VSCE8: "La agricultura es para los inga lo que significa la vida el inga sin tierra no puede estar vivo"  DSCE9: Un hombre con una Rula en una chagra limpiando el plátano, el bore, la yuca y las palmas de chontaduro.  VSCE9: prácticas agrícolas ancestrales nos representa a como nosotros como Inganos conservando las chagras y el Nukanchipa Alpa y a través de nuestras Prácticas reproducimos las comidas típicas y sembramos plantas medicinales para sobrevivir".  DSCE10: Un hombre con una Rula limpiando y deshojando una Palma de coco.  VSCE10: "las prácticas agrícolas nos permiten tener un espacio donde nosotros podamos cultivar nuestro alimento para poder vivir".  DSCE11: Una persona bajando cocos de una palma con una media luna en horas de la mañana  VSCE11: "en las prácticas agrícolas y agricultura ancestral se deben tener en cuenta la luna y el tiempo para bajar los frutos no se pueden bajar cuando hay mucho sol"  DSCE12: una palma de Coco y una luna llena.  VSCE12: "las plantas se siembran en luna llena para que no crezcan tanto y den buena producción"  DSCE13: Un cultivo de Palmas de chontaduro y coco y las diferentes fases lunares.  VSCE13: "Las fases lunares son el calendario principal para hacer una chagra, en la medida en que sembremos en buena luna vamos a tener buena producción para sobrevivir bien"</p>

Matriz de categorización de informaciones Mayores y orientadoras de la IE Inga Yachaikury. Información obtenida por comunicaciones personales. UIM1: Taita Patricio Jojoa. UIM2: Mayora Natividad Mutumbajoy. UIM3: Mayora Antonia Mutumbajoy. UIO1: Evirley Mutumbajoy Díaz. UIO2: Wilmar Becerra. UIO3: Alex Becerra. UIO4: Yolanda Jacanamejoy. UIO5: Nelcy Méndez

CATEGORIAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN (Representaciones Sociales)	SUBCATEGORÍA: Prácticas Agrícolas Ancestrales
<b>VIVO Y VIDA.</b>	<p>UIM1: “Lo vivo es el Nukanchipa Alpa “el suelo es la carne; el bosque es la piel; los ríos y el petróleo son la sangre; las quebradas son las venas; el rastrojo son los huesos; los animales son la alegría y las personas son los ojos, el corazón y el pensamiento del Nukanchipa Alpa.” (luiachingapa, consejo de los mayores)</p> <p>UIM2: “vida es un ser que se reproduce, porque si no hubiera vida, no viviéramos, ni las plantas, ni la tierra nadie, nadie hubiéramos, porque tenemos vida nos movemos, nos alimentamos y también nos morimos, ese es vida para nosotros” “vida es toda la naturaleza que está vivo... donde no cuidemos la naturaleza pues hay nos vamos muriendo todos, los animales no tienen que comer, el agua se merma, entonces hay esta la vida con la naturaleza”</p> <p>“La vida y lo vivo se experimenta en el ambiwaska... por ejemplo la palabra nacedero de agua u ojo de agua es producto de una pinta del ambiwaska”</p> <p>“Nosotros los inga nos conectamos para la vida es con el sol, la luna, el agua y pues la montaña, la naturaleza, pues todo eso es vida para nosotros donde se nos acabe la droga en el monte los remedios pues no hay vida, donde hay naturaleza viva, hay animales y el rio digamos también existe pescado , agua limpia pues vida”</p> <p>UIM3: “vida es nuestra tierra, el modo de uno vivir, la tierra tiene vida, cuando sembramos producimos vida con la semillita también produce, cría y reproduce y muere pero siempre queda la semilla. La vida y lo vivo es una sola.</p> <p>UIO1: “Dentro de la Cosmovisión lo vivo es todo, comenzando desde el Nukanchipa, porque desde ahí está la vida de nosotros, todos estos seres y existencias, nos permite a nosotros sobrevivir como pueblo Inga, donde podemos compartir las comidas, la bebidas, la medicina, la caza, en fin.</p>	<p>UIM2: “la vida y lo vivo esta todo relacionado, digamos no es aparte, con los alimentos, como la yuca, pues comemos, pero la yuca es remedio para la erisipela, para los quebrados, el almidón, la yuca es remedio da vida”</p> <p>UIM3: “Además en el ser humano es la misma cosa si nosotros cultivamos bien la tierra guardamos lo que hemos aprendido de nuestros padres no se va a acabar la vida. El indígena sin tierra no es vida, la tierra es la madre para dar producción, sostenimiento y alimentación, pero si trabajamos la tierra”</p> <p>UIO1: “como yo voy cultivo dentro del territorio sin causarle daño, porque digamos si nosotros no partimos desde lo vivo, desde el pensamiento, según el luiachingapa dice que nosotros las personas somos el pensamiento, el corazón y los ojos, entonces de ahí parte la relación entre Nukanchipa y nosotros como seres vivientes”</p> <p>UIO2: “lo vivo y la vida está directamente relacionado con el territorio, porque lo vivo es todo lo que hay en el Nukanchipa Alpa, pues ahí está la existencia de nosotros, las plantas medicinales, alimenticias, artesanales. Todo esto hace que nosotros realicemos nuestra vivencia, si no hubieran los</p>

	<p>Entonces eso es vida para nosotros desde el territorio parte la vida del mundo Inga. Y lo vivo es la relación que hay entre el Nukanchipa Alpa con nosotros, es decir como yo interactuó dentro de ella.”</p> <p>UIO2: “Desde la concepción mía y desde lo inga, la vida es algo que nos permite mover a diario realizar actividades diarias para nuestra existencia, la vida pues se hace en los diferentes espacios, cuando conversamos, compartimos experiencias con los niños, cuando nos desplazamos a la chagra. Y lo vivo es algo que existe en los diferentes lugares, dentro ellos estamos nosotros los inga, y los otros seres y existencias ellos son vivos, como las plantas, quebradas, nacimientos, esos son seres vivos que tienen sus procesos de existencias o el significado y la importancia que juegan dentro del Nukanchipa Alpa Mama. De igual manera los animales. Lo vivo nos permite existir nos permite que hagamos la vida, lo vivo nos permite demostrar todo lo que sabemos, lo que nos han transmitido nuestros ancestros.”</p> <p>UIO3: “la vida es todo lo que no rodea, todos los elementos que tiene Nukanchipa Alpa que es el territorio, ahí encontramos las plantas, los animales, son vida, y ellos nos dan vida a nosotros y nosotros los tenemos que cuidar para tener buena vida. Y lo vivo es casi lo mismo pues todos los elementos que se necesitan de otros, como las aves necesitan de las frutas para estar vivas y las plantas que necesitan del agua de la luz.</p> <p>UIO4: “es la tierra, porque la tierra es viva, es la que da fruto, igual como la persona que da vida, entonces entre esas tres cosas hay relación vida, vivo y tierra”. La tierra tiene vida y se relaciona con lo vivo porque lo vivo se mueve, crece por eso es vivo. Y la vida es la creación que Dios creo al mundo, ahí donde estamos, el ser humano, los animales Y esta todo lo más mínimo que no se se relaciona con ese ser vivo.</p> <p>UIO5: ella, Lo vivo lo define como lo que se vive dentro y fuera de la comunidad, el trabajo en equipo, la medicina tradicional, la artística, las artesanías y la experiencia a través de ambiwaska. La vida es definida como el sustento diario, los cultivos, las comidas...</p>	<p>otros seres y existencias de Nukanchipa no habría vida.</p> <p>UIO3: la tierra tiene vida, porque si nosotros utilizamos el Nukanchipa Alpa para una chagra pues sembramos la semilla entonces ella empieza a coger la vida entonces nosotros sembramos y cosechamos lo vivo para vida”</p>
--	--	--

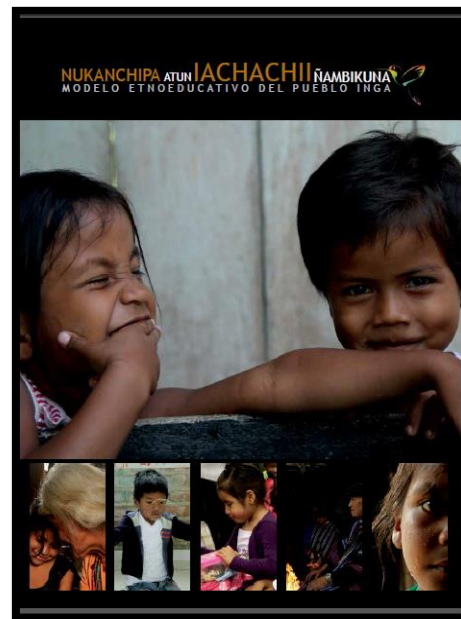
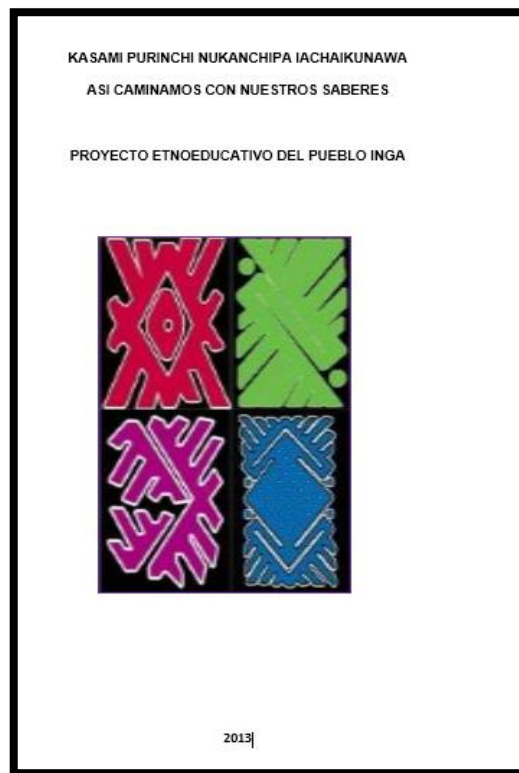
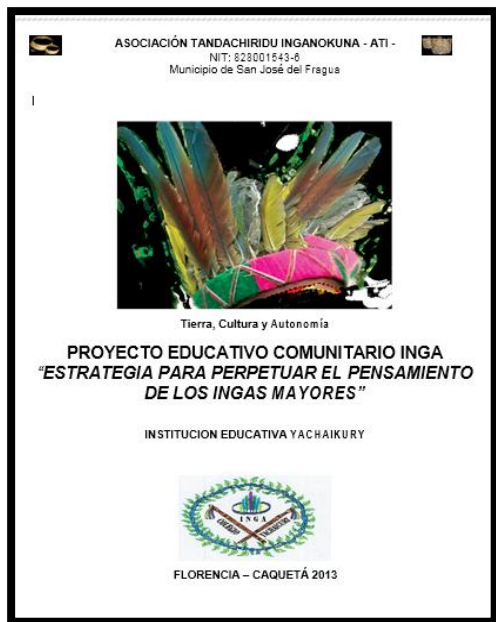


## Matriz de Caracterización de dinámicas de enseñanza y aprendizaje en los espacios pedagógicos productivos

Actividades	Especies menores (Patos y gallinas)	Huerta	Abono Orgánico	Chagra	Huerta Medicinal	Vivero
¿Qué hacen los docentes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hace la planeación de las actividades que se van a realizar.</li> <li>Orienta y realiza las actividades con los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer una inducción sobre que es la huerta, pregunta problematizado para desarrollar un guía</li> <li>Realizar actividades: renovación de todas las eras</li> <li>Prácticas y técnicas de conservación de suelo, prácticas y principios de agroecología</li> <li>Cartografía social, mapa sueño</li> <li>Técnicas propias del pueblo inga: Construcción de azoteas y siembra d otros productos (píldora, y yuca)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ver necesidades y problemas del proyecto. Planeación de actividades con los docentes</li> <li>Socializar con los docentes</li> <li>Se distribuyen tareas y compromisos</li> <li>Acompañamiento en las actividades y buscar asesoría con los demás docentes para practica</li> <li>Gestionar los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar la teoría y dar las instrucciones</li> <li>Reunir con los estudiantes y planear</li> <li>Asignar compromisos a cada estudiante y herramientas.</li> <li>Hacer seguimiento.</li> <li>Actualización de conceptos de acuerdo</li> <li>Enseñar en nombre de plantas y variedades de especies de la chagra en lengua materna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar lo que se hace a los estudiantes para hacer el trabajo</li> <li>Hacer las actividades con los estudiantes</li> <li>Recorrido en el lachaikudiru Ñambi</li> <li>Orienta la preparación de recetas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planear las actividades durante la semana con los estudiantes</li> <li>Asignar actividades</li> <li>Presentar un informe de resultados.</li> </ul>

<p>¿Qué hacen los estudiantes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a planear actividades</li> <li>• Realizan actividades como: Adecuación de cercos, de nidos, siembran de planta medicinal para prevenir y curar peste de aves, alimentar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumplir el cronograma de actividades</li> <li>• Presentan informe en conjunto con el profesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan el trabajo de campo, las actividades.</li> <li>• Exploran y proponen actividades para el desarrollo del proyecto.</li> <li>• Encargados directos de que el proyecto produzca.</li> <li>• Intercambios entre proyectos para actividades colectivas.</li> <li>• Experimentan los distintos procesos en la preparación de abonos orgánicos para aprender, sobre tiempos y modos de prepararlos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer cercas</li> <li>• Limpiar</li> <li>• Sembrar</li> <li>• Recoger los productos</li> <li>• Presentar informe de dificultades y resultados de las actividades realizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cargan y buscan abono</li> <li>• Limpian</li> <li>• Siembran</li> <li>• Hacen recetas</li> <li>• Preparan recetas para prevenir y curar las enfermedades de los estudiantes de la institución.</li> <li>• Buscan nuevas recetas medicinales</li> <li>• Recorridos para conocer las plantas y sus principales usos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperar que el profesor oriente la actividad</li> <li>• Siguen instrucciones del profesor</li> <li>• Realizan actividades: recoger abonos, semillas, adecuación de la eras y de las plantas, embolsar y reembolsar.</li> </ul>
------------------------------------	---	--	---	--	--	---

Ilustración 5. Síntesis del Proyecto educativo comunitario de la I.E Yachaikury, el proyecto etnoeducativo y el modelo etnoeducativo del Pueblo Inga de Colombia.



Documentos institucionales	Proceso educativo (palabra que orienta)	Principios pedagógicos (cosmovisión)	Metodología	Fuentes	Investigación (Nukanchipa luaita Maskasunchi)
Proyecto y modelo etnoeducativo inga	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento no fragmentado más allá de mirada disciplinar.</li> <li>• Relación del sentir el saber el conocer y el hacer.</li> <li>• Relación con el territorio (armonizar sentimientos pensamientos palabras y acciones)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integralidad</li> <li>• Diversidad</li> <li>• Complementariedad</li> <li>• Historicidad</li> <li>• Relacionalidad</li> <li>• Reciprocidad</li> </ul>	<p>Pedagogías propias y en dialogo con otras culturas que emergen a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejes</li> <li>• Proyectos pedagógicos</li> <li>• Caminos de aprendizaje (rutas pedagógicas)</li> <li>• Estrategias de formación (ceremonias de ambiwaska, recorridos territoriales, Mingakuna de pensamiento y trabajo, participación en eventos culturales del pueblo inga y las otras culturas, intercambio de experiencias y saberes, revisión documental, creación de textos y audiovisuales en inga y otros idiomas.)</li> <li>• Competencias interculturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ceremonia de ambiwaska</li> <li>• Territorio</li> <li>• Seres y existencias</li> <li>• La tulpa, la chagra, la minga</li> <li>• Conocimientos de otras culturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategia para hacer lectura, profundizar, comprender y transformar las relaciones y conocimientos activados en el territorio.</li> </ul>
Proyecto educativo comunitario (PEC) (institución educativa inga Yachaikury)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación que propicie valorar la cultura, normas de convivencia con la madre tierra y con las personas.</li> <li>• Plan de vida (vida y cultura)</li> <li>• Proceso de formación que fortalezcan principios de autonomía, territorio y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía</li> <li>• Identidad</li> <li>• Tenencia de la tierra</li> <li>• La cultura</li> <li>• La participación</li> <li>• Desarrollo sostenible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SEIP (sistema educativo inga propio)</li> <li>• Una pedagogía centrada en el aprendizaje constructivo.</li> <li>• Áreas indígenas como la agricultura ancestral, la medicina, la artística, la comunicación, el territorio, fundamentadas en la investigación cultural y educativa.</li> <li>• Diseño curricular de educación inga (pilares, componentes, ejes, proyectos y/o asignaturas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos de saberes,</li> <li>• Tradición oral, narración</li> <li>• Ejemplos,</li> <li>• Ceremonias</li> <li>• Gráficos y dibujos</li> <li>• Dialogo de saberes</li> <li>• Participación comunitaria</li> <li>• Proyectos pedagógicos agropecuarios y de salud.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La investigación como componente metodológico del proyecto etnoeducativo</li> <li>• Ñambikuna o caminos de investigación: las prácticas pedagógicas, estrategias metodológicas, materiales que se usan, definición</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cultura.</li> <li>• Educación propia e intercultural-lengua materna.</li> <li>• Educación integral que prepare a los estudiantes afrontar los retos del mundo actual</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias interculturales: ser, saber, saber hacer y saber emprender.</li> <li>• Estrategias de trabajo en aula: estrategias de integración curricular. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyectos de aula</li> <li>- Integración por temas</li> <li>- Integración por relatos</li> <li>- Integración por tópicos generadores</li> <li>- Integración por problemas</li> <li>- Integración por ejes articulatorios</li> <li>- Prácticas.</li> <li>- Aprender haciendo y hablando</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambio de experiencias.</li> <li>• Proceso de formación y autoformación de las otras culturas.</li> </ul>	<p>de contenidos, rutas pedagógicas y el desarrollo de cada uno de los proyectos que contemplan los ejes.</p>
--	--	--	--	---	---