



Política pública educativa intercultural: un acercamiento desde la política pública del sistema educativo indígena propio (SEIP) con el pueblo Múruí Muina del municipio de Puerto Leguízamo, Putumayo.

Diana María Suaza Correa

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales
Departamento de Ciencia Política
Bogotá, Colombia
2022

Política pública educativa intercultural: un acercamiento desde la política pública del sistema educativo indígena propio (SEIP) con el pueblo Múruí Muina del municipio de Puerto Leguízamo, Putumayo

Diana María Suaza Correa

Trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Políticas Públicas

Director (a):

Ph.D. Andrés Felipe Mora Cortés

Línea de Investigación:

Políticas de Derechos Humanos

Grupo de Investigación:

Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Educación Superior

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales

Departamento de Ciencia Política

Bogotá, Colombia

2022

A mis abuelas, abuelos, madre y padre.

Declaración de obra original

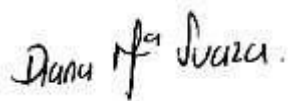
Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.



Nombre

Fecha 16/06/2022

Agradecimientos

A cada una de las personas que hicieron parte de ésta investigación que trasciende el sentido académico de la misma. Una investigación que se compromete con una incidencia organizativa y política para el fortalecimiento del pueblo Múruí Muina del municipio de Puerto Leguízamo, Putumayo.

En este sentido, se hace necesario agradecer al Consejero Mayor de la Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Múruí, Muina, Coreguaje Y Nasa Del Municipio De Leguízamo Y Puerto Asís, Alto Resguardo Predio Putumayo (ACILAPP), Martín David Charry Cuellar por dar el aval para la realización de éste trabajo. A la Autoridad Tradicional de la Asociación, Mayor Braulio Okainatofe (Rib+e) por su acompañamiento espiritual y consejo a lo largo de mi estancia en el municipio de Puerto Leguízamo. Al Coordinador de Educación de la Asociación, Oscar Javier Larrarte, un profundo agradecimiento por la confianza y acompañamiento en este proceso. A la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC) en cabeza del Presidente Julio Cesar López Jamioy. A la Coordinadora de Educación, Marbe Luz Becerra; a ella y a su equipo de trabajo, un agradecimiento especial por permitir el trabajo articulado y comprometido para el fortalecimiento de la educación propia de los pueblos indígenas de la Amazonía colombiana desde el espacio de la CONTCEPI. A cada uno de los comuneros y comuneras que participaron en la redacción de éste documento; sin ellos, éste trabajo no tendría fuerza ni fundamento.

Resumen

Título: Política pública educativa intercultural: un acercamiento desde la política pública del sistema educativo indígena propio (SEIP) con el pueblo Múru Muina del municipio de Puerto Leguizamo, Putumayo

La educación como base fundamental para la reproducción de la vida y el manejo del territorio, desde los pueblos indígenas, se ha convertido en un escenario de disputa con la sociedad hegemónica. De un lado, un modelo educativo occidental que tiende a estandarizar conocimientos y competencias para integrar un sistema instrumentalmente modelado hacia una definición de desarrollo limitado a la eficiencia y eficacia desde una perspectiva de racionalidad instrumental. Del otro, la existencia de modelos educativos que posicionan formas diferentes de ser y hacer en el mundo; un avatar de conocimientos que plantea alternativas al desarrollo desde la concepción del vivir en abundancia. El desconocimiento e inferiorización de las dicotomías de ser y estar en el mundo produjeron, y siguen produciendo, dinámicas de debilitamiento cultural e incluso, el riesgo de extinción de los pueblos originarios en Colombia.

Si bien la Constitución colombiana reza como una nación pluriétnica y multicultural, permanecen dinámicas de invalidación y desconocimiento de la autonomía y posicionamiento organizativo - político de los pueblos frente a la resolución de escenarios en disputa que los disputan entre la pervivencia y la extinción, convirtiéndose la promoción de la educación indígena propia, una de las principales banderas de lucha para la garantía de su existencia.

Con la conformación de la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas (MPC) en el año 1996 mediante decreto 1397, los pueblos originarios ganan un nuevo escenario de participación con el fin de legitimar los derechos adquiridos constitucionalmente: territorio, autonomía, identidad y cultura. El diseño e implementación de sistemas educativos propios que los garanticen juegan un papel estratégico para los procesos político - organizativos de los pueblos; así, con la creación de la Comisión de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) en el año 2006, derivada de ésta mesa, comenzó el diseño de la política pública del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) que a partir de los componentes político - organizativo, pedagógico y administrativo plantea una propuesta integral e intercultural educativa al Estado colombiano, con la finalidad de reivindicar su autonomía y direccionamiento como pueblos indígenas para su pervivencia.

De acuerdo a lo anterior, esta investigación pretende realizar un acercamiento hacia una lectura intercultural de articulación de la política pública del SEIP en la región Amazónica partiendo de la pregunta ¿cómo desarrollar una propuesta de articulación de la política pública intercultural del SEIP en la región amazónica? A partir de la experiencia de campo en la construcción del componente pedagógico del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) con el pueblo Múruí Muina del municipio de Puerto Leguizamó (Putumayo) durante los meses de julio del año 2021 hasta febrero del año 2022, se plantean análisis y reflexiones desde un enfoque de política pública interpretativista sobre las oportunidades y retos de una propuesta intercultural pedagógica de cara a un sistema educativo indígena propio en la Amazonía y el modelo de descentralización colombiano identificando que la creación de un capítulo diferencial amazónico se hace pertinente dadas situaciones de carácter espacio temporal, espiritual, social, cultural, política, territorial y biogeográficas determinantes que plantean retos estructurales frente a la composición del aparato de Estado y de su Constitución.

Palabras clave: Política Pública, Sistema Educativo Indígena Propio, Interpretativismo, Amazonía, Múruí Muina, Educación Indígena Propia, Interculturalidad.

Abstract

Title: An intercultural public policy: an approach through the public policy of Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) with the Murui Muina Nation from Leguizamo, Putumayo

Education as a fundamental basis for the reproduction of life and the management of the territory - indigenous people affirm - has become a scene of dispute with the hegemonic society. On the one hand, a Western educational model that tends to standardize knowledge and skills to integrate an instrumentally modeled system towards a definition of development limited to efficiency and effectiveness from an instrumental rationality perspective. On the other, the existence of educational models that position different ways of being and doing in the world; an avatar of knowledge that proposes alternatives to development from the conception of living in abundance. The ignorance and inferiorization of the diversity of types of being in the world produced, and continue to produce, dynamics of cultural weakening and even the risk of extinction of the native peoples in Colombia. Ignorance and inferiorization of these forms produced, and continue to produce, dynamics of cultural weakening and even the risk of extinction of indigenous peoples in the country.

Although the Colombian Constitution prays as a multiethnic and multicultural nation, scenarios of invalidation and ignorance of the autonomy and organizational-political positioning of the native continue to be presented in the face of the resolution of disputed scenarios that place them between survival and extinction, being the promotion of their own indigenous education, one of the main banners of struggle facing the State.

With the formation of the Mesa Permanente de Concertación (MPC) in 1996 through decree 1397, the native people gain a new scenario of participation in order to legitimize the constitutionally acquired rights: territory, autonomy, identity and culture. The design and implementation of their own educational systems that guarantee them play a strategic role for the political-organizational processes of the peoples; Thus, with the creation of the Comisión Nacional Para el Trabajo y la Concertación dela Educación Propia Indígena (CONTCEPI) in 2006, derived from this table, the design of the Sistema Educativo Indígena Propio(SEIP) began, which from of the political - organizational, pedagogical and administrative components proposes a comprehensive and intercultural educational proposal to the

Colombian State, with the aim of claiming their autonomy and direction as indigenous peoples for their survival.

According to the above, this research intends to make an approach towards an intercultural proposal for the articulation of the public policy of the SEIP in the Amazon region based on the question: how to develop a proposal for articulation between the public policy of the SEIP in the Amazon region on the base of the Organization of the Indigenous Peoples of the Colombian Amazon (OPIAC)? From the work and participation in the construction of the Proyecto Educativo Comunitario (PEC) with the Múruí Muina people of the municipality of Puerto Leguízamo (Putumayo) during the months of July 2021 to February 2022, this research analyzes and make reflections from an interpretative public policy approach on the opportunities and challenges of an intercultural proposal facing an indigenous educational system of its own in the Amazon and the Colombian decentralization model, identifying that the creation of an Amazonian differential chapter becomes pertinent given situations of a space- time nature , social, cultural, territorial and biogeographic determinants and that pose challenges and aims a restructuring of the State apparatus and its Constitution.

Keywords: Public Policy, Own Indigenous Educational System, Interpretivism, Amazon, Múruí Muina, Own Indigenous Education, Interculturality.

Contenido

1.	Aproximación teórico-metodológica	7
1.1	Presupuestos Interpretativos	13
1.2	Comunidades de Sentido y Marcos de Política.....	15
1.3	Relaciones Simbólicas y Conocimiento Tácito.....	16
1.4	Pasos para el análisis de la Política Pública del SEIP	17
2.	Cultura e Interculturalidad.....	23
2.1	Cultura.....	24
2.1.1	El Espacio.....	25
2.1.2	El Tiempo.....	26
2.1.3	Identidad y Diferencia	27
2.2	Multiculturalidad	28
2.3	Interculturalidad.....	30
3.	El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).....	34
3.1	Antecedentes históricos de la región Amazónica colombiana.....	35
3.2	El proceso educativo en la Amazonía Colombiana	45
3.3	La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación Propia Indígena (CONTCEPI)	49
3.4	SEIP y el Capítulo Amazónico	52
4.	El Pueblo Múruí Muina de Puerto Leguízamo, Putumayo	58
4.1	Contexto.....	59
4.1.1	Plan de Vida.....	59
4.1.2	Origen y Cosmovisión	61
4.1.3	Autodiagnóstico y reconocimiento de problemáticas.....	64
4.1.4	Conflictos Territoriales.....	65
4.1.5	Reconocimiento de las autoridades tradicionales	66

4.1.6	Educación.....	67
4.2	Proceso Educativo del pueblo Múruí Muina	68
4.3	PEC – Componente Pedagógico	77
4.3.1	Metodología	78
4.3.2	Pilares De Conocimiento y Ejes De Conocimiento y Sabiduría	80
4.3.3	Ejes de Conocimiento y Sabiduría	82
4.3.4	Pedagogía Propia E Intercultural	85
4.3.5	Ciclos De Aprendizaje	88
4.3.6	Espacios De Aprendizaje – Uruai Yofuerano	99
4.3.7	Calendario Ecológico Y Calendario Escolar	112
4.3.8	Procesos Educativos	117
4.3.9	Didáctica	119
4.3.10	Proyectos Pedagógicos.....	125
4.3.11	Formación A Formadores.....	128
4.3.12	Valoración.....	129
5.	Reflexiones y Recomendaciones.....	137
5.1.1	Recomendaciones.....	162
6.	Bibliografía	164

Lista de Gráficas y Tablas

1 Ejes de conocimiento (elaboración propia).....	82
2 Ciclos de aprendizaje (elaboración propia).....	89
3 Ciclo I de aprendizaje: Irai Fue Imak+ Yofuea (elaboración propia)	90
4 Ciclo II de aprendizaje (elaboración propia)	92
5 Ciclos de Aprendizaje del Pueblo Múruí Muina (elaboración propia)	93
6 Ciclos de Aprendizaje definidos por la comunidad de Puerto Refugio (elaboración propia).....	94
7 Los Espacios de Aprendizaje para el Pueblo Múruí Muina (elaboración propia)	101
8 Diagrama del Calendario Ecológico dibujado por la comunidad de Guaquirá (Río Caquetá). 2021.112	
9 Enfoques de aprendizaje (elaboración propia).....	122
10 Instrumentos musicales Múruí Muina (elaboración propia).....	123
11 Danzas tradicionales del pueblo Múruí Muina (elaboración propia).....	123
12 Diagrama de valoración para el pueblo Múruí Muina (elaboración propia).....	131
13 Ruta de consejo (elaboración propia)	136

1 Jornada Pedagógica en la comunidad de Fr+d+ Na+ra+, río Caquetá	6
2 Jornada Pedagógica en la comunidad de Yarinal, Resguardo Alto Predio Putumayo (2021)	12
4 Jornada Pedagógica con etnoeducadores de la comunidad de Refugio, Resguardo Alto Predio Putumayo (2021)	12
3 Espacio de mambadero con autoridades tradicionales y comuneros (2021)	12
5 Las tres dimensiones de la asignación de sentido (diagrama diseñado por la investigadora)	17
6 Jornada pedagógica en la comunidad de Bellavista, Resguardo Alto Predio Putumayo (2021)	22
7 Jornada pedagógica con mujeres en el casco urbano de Leguízamo (2021)	22
8 Jibie y Diona en la comunidad de F+r+d+ Na+ra+ (2022)	64
9 Autoridades Tradicionales de la comunidad de Umancia, río Caquetá (2022)	66
10 Comité Comunitario en la comunidad de Yarinal, Alto Resguardo Predio Putumayo (2021)	78
11 Jornada pedagógica en la comunidad de Refugio, Resguardo Alto Predio Putumayo (2021)	81
12 Jornada Pedagógica en la comunidad de Kaiyano, Resguardo Alto Predio Putumayo (2021)	99
13 Calendario Ecológico pueblo múruí muina (elaboración propia)	114
14 Tiempos del calendario ecológico (elaboración propia)	116
15 Baile Carijona en la jofo ananeko Riamaike, casco urbano de Leguízamo (2021)	120
16 Espacio de mambadero con el nimairama Ribie (2021)	120
17 Chagra de asociación de mujeres en la comunidad de Refugio, Resguardo Alto Predio Putumayo (2021)	121
18 Artesanías realizadas por las mujeres múruí muina en el marco del II Encuentro de mujeres, lideresas y sabedoras del pueblo múruí muina de Leguízamo (2021)	124

Introducción

Reconocer la historia de los pueblos indígenas en Latinoamérica, es reconocer 3 siglos de sometimiento al control social de la dominación colonial, lo que implica situarse en un panorama de inequidad y exclusión histórica que no solo conllevó a la colonización de su saber, la imposición de una cultura externa, la deslegitimación e invisibilización, sino también la destrucción de la relación ser – saber haciendo, viviendo, buscando sentido a su existencia en el medio que lo rodea (Betancourt Santiago, 2015)

Ubicar el escenario histórico y espacial brinda un punto de partida sobre las realidades que han configurado la historia del colonialismo, las resistencias y luchas de los pueblos originarios que reivindican su sentido de existencia y su legado cultural. Así, se hace necesario establecer marcos de referencia alrededor del desarrollo de la investigación en el país, dada la complejidad y diversidad del (los) pensamiento(s) originario(s) y de la necesidad de una apertura por parte de las instituciones gubernamentales en ejercicios en donde no solo se reconozca, sino que se vincule la diversidad cultural en la estructura del Estado, de tal forma que reconfigure su finalidad.

A partir de lo anterior, desde los años 90 se ha dado un fenómeno latinoamericano el cual ha concentrado su atención en el concepto de diversidad étnica cultural. Sin embargo, este es instaurado desde un lugar de desconocimiento de las dinámicas propias de los pueblos indígenas en voz del Estado. Así se vincula un discurso institucional que “abre” un canal de comunicación con la diversidad, pero que al mismo tiempo carece de una relación dialógica intercultural con los grupos étnicos, situación que devela la continuidad de un proyecto de Estado en donde se impone un ordenamiento territorial colonial que des(re)configura las formas de ser y saber de los pueblos originarios.

En este sentido, se hace necesario generar un diálogo de saberes en donde se fundamenten nuevas agendas para la construcción de políticas públicas frente a las particularidades de los pueblos indígenas y los conflictos que se generan con el ordenamiento territorial legalizado por el Estado – e ilegítimo para

los pueblos – a partir del campo de la investigación en donde se evidencie la necesidad de la comprensión de los múltiples pensamientos de los pueblos originarios y la urgencia de vincularlos participativamente a partir de una democracia radical para la construcción de políticas públicas. De igual manera, es importante debatir sobre los límites que estas deben tener en relación con la realidad de los pueblos y su distancia con contextos nacionales; puntualmente, los elementos que corresponden a las particularidades de un Estado que, si bien se define multiétnico y pluricultural, no ha logrado una participación efectiva que incida en la autenticidad de una política pública diferencial que, hasta el momento, visibiliza los desencuentros entre las realidades y necesidades de los pueblos originarios y la estructura y normativa del Estado colombiano.

Elementos como la vulnerabilidad de un proyecto nacional que ha fortalecido su orientación política y económica hacia el neoliberalismo y, al mismo tiempo, un rasgo integracionista en sus políticas respecto a los pueblos originarios con el fin de generar progreso y desarrollo, permite reconocer una posición clara en contradicción al reconocimiento de las demandas y reivindicaciones de los pueblos originarios en sus procesos educativos junto al reconocimiento y la autonomía de sus procesos políticos y organizativos, los cuales van en contravía de las nociones de progreso o desarrollo imperantes.

Entendiendo entonces las políticas públicas como el resultado de procesos sociopolíticos por parte del Estado que concretan acciones y decisiones y que buscan dar salida a problemas y demandas de la sociedad o sectores específicos (López Rodríguez, 2017) es necesario ahondar desde una fundamentación teórica y metodológica sobre investigaciones que incidan en el diseño de políticas articuladas a los territorios y a los pensamientos y cosmovisiones que correspondan a las dinámicas y contextos de los pueblos originarios en un marco de referencia – desde un análisis crítico – que aborde y se cuestione conceptos como desarrollo y modernidad como puntos de quiebre para la (re)significación de las políticas públicas. Cuestionar estos conceptos en el marco de la relación entre política pública con educación propia indígena nos permitirá pensar ventanas de oportunidad relacionadas con la efectividad de las acciones estatales, las tensiones que se generan con las posiciones políticas de los pueblos originarios y las estrategias y acciones de las instituciones en su ciclo. Las ventajas y desventajas que se han dado en la elaboración de la política al igual que la funcionalidad que hayan tenido para los pueblos, puede lograr identificar los desafíos teóricos y prácticos que integran este campo con el fin de generar relaciones interculturales dentro del aparato de Estado.

Así las cosas, la política educativa indígena actual no responde a las necesidades ni a los intereses socioculturales de los pueblos originarios del Amazonas colombiano. Esta no ofrece garantías, medios ni recursos (materiales o humanos) necesarios para promover modelos propios y autónomos que den apertura a procesos de formación pertinentes para la pervivencia cultural en los territorios indígenas. Aunado a esto, los pactos y compromisos acordados entre los miembros de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación en Educación para los Pueblos Indígenas – CONTCEPI – y el Estado no se han cumplido a cabalidad, situación que ha ocasionado retrasos, aplazamientos y descontento en la implementación y ejecución de acciones orientadas al fortalecimiento de la educación indígena propia en la Amazonía (OPIAC, 2019)

A partir del año 2013 la CONTCEPI ha venido construyendo la propuesta de la política pública del Sistema Educativo Indígena Propia – SEIP – cuya finalidad es obtener la autonomía en la administración y pedagogía de su educación. Para ello, se han llevado a cabo encuentros entre el Ministerio de Educación – MEN – y representantes de las organizaciones indígenas consolidadas en el país¹ y se han llevado a cabo consultas con los y las indígenas en los territorios. No obstante, en el proceso, las organizaciones y pueblos indígenas amazónicos han manifestado algunas diferencias con lo propuesto en la política pública, ya que ésta no tiene en cuenta ni integra particularidades relacionadas con su contexto, sus procesos históricos y organizativos, dinámicas, entre otros.

Por lo anterior, se propone el capítulo amazónico en la construcción de ésta política con el fin de exponer las particularidades que acogen a más de la mitad de la totalidad de los pueblos indígenas a nivel nacional. Con esta propuesta, las diferentes organizaciones indígenas amazónicas posicionan el carácter diferencial que debe ser tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo la implementación de la política pública en ésta región.

¹ Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana (OPIAC), Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Consejo Indígena Tayrona (CIT), Organización Indígena de Antioquia (OIA), Consejo Regional Indígena del Vaupes (CRIVA), Organización Zonal Indígena del Putumayo (OZIP), Organización Indígena Chiquitana (OICH), Asociación de Cabildos y Autoridades Tradicionales Indígenas del departamento de Arauca (ASCATIDAR), Gobierno Mayor, Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú, entre otros.

Esta iniciativa, liderada por la OPIAC, se encuentra con aliados y no aliados en el sentido en el que rompe la unidad como pueblos indígenas a nivel nacional para la atención educativa con enfoque diferencial y, según algunos de los participantes en la CONTCEPI, pone en desventaja a otros pueblos originarios en relación a sus contextos propios. No obstante, a lo largo de éste documento se argumenta la necesidad de mantener este capítulo dentro de la propuesta de política pública y para ello, a partir del trabajo de campo desarrollado por la investigadora en la consolidación del Proyecto Educativo Comunitario del pueblo Múruí Muina del municipio de Puerto Leguízamo, Putumayo se expondrán argumentos basados en la construcción del componente pedagógico de éste documento, con la finalidad de identificar elementos de política pública que se hace necesario tener en cuenta a la hora de pensar en una acción de política en ésta región de la Amazonía colombiana.

Si bien, se realizó un trabajo de campo de ocho meses entre julio de 2021 y febrero de 2022 en el municipio, la metodología planteada trascendió su alcance, consolidando una relación dialógica entre la academia y los procesos comunitarios. Fundamentada en la Investigación Acción Participativa (IAP) y el enfoque interpretativista para el análisis de la propuesta de Política Pública a partir del proceso educativo del pueblo Múruí Muina del municipio de Puerto Leguízamo, se pretende identificar y reconocer las particularidades y necesidad de un capítulo amazónico dentro de esta propuesta.

Esta investigación permite brindar elementos de política pública que aporten en el diseño, construcción e implementación de la Política Pública del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en la región amazónica resaltando la necesidad de generar espacios amplios de participación y concertación en sintonía con sus procesos político – organizativos.

A partir de lo anterior, como línea base de investigación para el análisis de la construcción de la política pública del SEIP se determina que el enfoque interpretativista es el que más corresponde con la intencionalidad de ésta investigación. De tal manera que el primer capítulo expone la justificación del enfoque de análisis de política seleccionado y la descripción de los elementos y categorías de análisis tenidos en cuenta para el desarrollo de ésta investigación. Seguido de esto, se aborda brevemente la discusión frente al concepto de cultura, multiculturalidad e interculturalidad crítica dada la necesidad de realizar un acercamiento conceptual de cara a una política pública intercultural. En el tercer capítulo se aborda el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en la región amazónica, partiendo de unos antecedentes históricos, el proceso educativo en la región, la participación de las delegaciones indígenas de la Amazonía en la Comisión Nacional del Trabajo para la Educación de los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) y la participación y construcción del Capítulo Amazónico en la propuesta. En el cuarto

capítulo se realiza el contexto del pueblo múruí Muina de Puerto Leguizamo, elementos importantes a tener en cuenta en su Plan de Vida a partir del autodiagnóstico y reconocimiento de problemáticas en el territorio y el sector educativo. Seguido de esto se describe el proceso educativo del pueblo múruí muina y el proceso participativo de construcción del componente pedagógico del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) del Centro Educativo Rural Indígena D+ona Safia. Finalmente, se cierra con un capítulo de conclusiones, propuestas y recomendaciones para la implementación de la política pública del SEIP en la región Amazónica.



1 Jornada Pedagógica en la comunidad de Fr+d+ Na+ra+, río Caquetá

1. Aproximación teórico-metodológica

El concepto de desarrollo como paradigma social que emerge a nivel mundial en el contexto geopolítico de la segunda posguerra y establece como principios el progreso y la evolución como homólogos de la búsqueda y el mejoramiento del bienestar material y la autonomía ha traído consigo el riesgo de extinción e incluso la desaparición de los pueblos originarios. La asimilación de este concepto en el plano material se ha caracterizado por la delimitación de modelos de vida unificados, la identificación de problemas sociales, culturales y políticos como retrasos, el diseño e implementación de métodos y estrategias de política que se llevan a cabo en largos periodos de tiempo y un compendio de leyes, teorías e instrumentos que normalizan e institucionalizan imaginarios y prácticas sociales (Gómez, 2014)

La hegemonía de esta concepción de desarrollo se puede evidenciar en la producción de un modo de vida en donde las prácticas habituales y, específicamente lo que se concibe como cultura, se encuentra fundamentado directamente con prácticas afines exclusivamente a la producción económica. Así, remitiéndonos a la experiencia cotidiana, es posible identificar efectos decisivos sobre la manera en la que la sociedad moldeada percibe y reproduce una visión del mundo, de los objetos, de la historia, de las creencias, valores y, en el caso de ésta investigación, de la educación que se piensa para la continuación de este modelo. En síntesis, una sociedad que produce simultáneamente las formas de la vida práctica y las justificaciones teóricas que dan cuenta de las mismas (Alapin, Helena; Mariano, 1998)

Desde una perspectiva crítica, ningún modelo hegemónico en ninguna de las áreas de la vida social puede dar cuenta de todos los significados y valores de una sociedad, la variabilidad de marcos interpretativos que surgen en los contextos prácticos de la vida cotidiana habitan disidencias “consentidas” que incluso pueden llegar a ser consideradas como propuestas contrahegemónicas que pueden alcanzar la transformación de relaciones de poder y llevar consigo el desplazamiento de los sectores dominantes (Cruz, 2013). Dicho así, los nuevos pactos y prácticas que se den producto de esta transformación se constituyen en parte de una nueva dominación que si bien se antecede por un carácter contrahegemónico, termina por ceder en sus finalidades dado que las posibilidades dentro de un marco discursivo con prácticas sociales, políticas y culturales profundamente universalistas, conducen y

mantienen estándares de vida que no rompen el orden hegemónico legitimando su condición subalterna (Alapin, Helena; Mariano, 1998)

En ese sentido, esta investigación no pretende llevar discusiones superficiales intelectuales, sino realizar un acercamiento hacia la comprensión de una perspectiva colonizadora que trae consigo una concepción de desarrollo bajo una fuerza institucional que se ha especializado en la cooptación de, casi, la totalidad de los ámbitos de la vida, desvirtuando y haciendo parecer irracionales proyecciones y entendimientos para la pervivencia y relacionamiento con la tierra desde otros imaginarios fuera del ya impuesto. Se hace necesario entonces ahondar en las bases que han hecho de esta concepción de desarrollo un paradigma epistemológico que promete la producción de la vida y la felicidad para la humanidad, aun poniendo en riesgo la vida misma.

La interculturalidad plantea retos más allá de una dialéctica cultural o del reconocimiento de la diferencia integrando sus capitales para mejorar procesos locales contextualizados dado que se construye como una propuesta crítica y reflexiva frente a la tendencia que lo reduce a una disputa de intercambios culturales en una era de globalización. Para avanzar en este camino, se requiere entonces de indagaciones por esos otros modos de vida concretados en lo diverso de la vida cotidiana, fuera de lo formalmente reconocido, dado que muchos de esos discursos y prácticas de vida han permanecido al margen considerándose erróneamente como atrasados o simples sistemas de sobrevivencia (Gomez, 2014)

Una perspectiva crítica que se funda en un diálogo intercultural orienta su reflexión hacia un planteamiento que se piense la decolonización del desarrollo en diferentes dimensiones. Inicialmente, reconocer un legado colonial que abarca el paradigma y la matriz desde la cual se ha configurado un único camino de conocimiento, ser humano y vida social. Seguidamente, es necesario un giro ontológico que permita reconocer *lo espiritual* con los sentidos y las prácticas de vida que, muchas veces desde una perspectiva eurocéntrica, se percibe como algo que pertenece espacio/temporalmente al pasado.

Pensarse una decolonización del desarrollo requiere entonces la identificación de otros sentidos de la participación en la construcción de Estado. Posteriormente, es conveniente identificar con rigurosidad las rupturas que existen en el paradigma hegemónico desde otras posturas de vida milenaria que se mantienen en la subalternidad dados los proyectos implementados desde el modelo hegemónico de desarrollo. Esta diversidad cultural es posible identificarla a partir de multiplicidad de fenómenos: desde flujos migratorios e intercambios producidos por el efecto de la colonización y globalización hasta

nacionalismos fundamentalistas y movimientos étnicos que han desafiado el modelo de modernidad cooptados a un Estado y una cultura nacional. Si bien, hoy se reconoce que la mayoría de los estados son plurinacionales y pluriculturales desde un enfoque multicultural, es necesario pensarse transformaciones estructurales que posibiliten un entendimiento y convivencia mutua entre la multiplicidad de cosmovisiones del país (Cruz, 2013; Gomez, 2014)

En América Latina el multiculturalismo se articuló al modelo económico neoliberal y quienes criticaron su relacionamiento propusieron un acercamiento diferente: la interculturalidad. El origen de esta categoría se da en las políticas de educación para los pueblos indígenas a comienzos de los ochenta y más recientemente ha sido reivindicada por los movimientos indígenas a lo largo del Abya Yala como parte de su proyecto decolonizador (Bolaños, Ramos, Miñana, & Rappaport, 2004; Cruz, 2013; ONIC, 2021; OPIAC, 2015; Viaña, Tapia, & Walsh, 2010)

Desde el sur global la interculturalidad es comprendida como una lógica de culturas dominantes y dominadas, no necesariamente relacionadas con su tamaño. A diferencia de la multiculturalidad, la cual establece la definición de una cultura por sí misma (identidad colectiva), la interculturalidad plantea una perspectiva relacional de la identidad. Catherine Walsh (2010) argumenta que en Abya Yala las relaciones de desigualdad entre culturas han sido un legado de la dominación colonial la cual se ha regido por un patrón de poder que se sustenta en la idea de raza como herramienta de jerarquización social: colonialidad del poder. En ese sentido, no solamente se habla del dominio de un Estado sino de un dispositivo de poder basado en la idea de raza, el cual impide una relación dialógica y equitativa entre las culturas, horizonte normativo de la apuesta intercultural.

“... La interculturalidad es el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. El intercambio se refiere a la comunicación y el aprendizaje permanente entre personas y grupos con distintos saberes, valores, tradiciones y racionalidades y se orienta a construir el respeto mutuo y el desarrollo de individuos y colectividades trascendiendo las diferencias culturales” (Viaña et al., 2010)

Desde una perspectiva multicultural, la identidad colectiva ignora que las identidades se construyen a partir de relaciones, por tanto, su relacionamiento supone disputas políticas que en última instancia definen el carácter minoritario o mayoritario, dominante o subordinado de un grupo cultural. Por el contrario, desde una perspectiva intercultural se reconoce el relacionamiento, per se, de la construcción de identidades: este es intrínseco a las culturas dado que son realidades que se sitúan; son sujetos dinámicos e históricos que se autodefinen por sus relaciones con los otros, lo que nos lleva a suponer

que las culturas e identidades cambian en el tiempo en la medida en la que se mantengan las interacciones con otras culturas.

De esta manera, mientras el multiculturalismo intenta generar una igualdad formal basada en el reconocimiento de derechos diferenciados para los grupos étnicos, la interculturalidad promueve una igualdad y justicia sustanciales, elementos que implican cambios estructurales de las instituciones y el Estado para superar las condiciones económicas, políticas y sociales que profundizan la desigualdad entre culturas².

A partir de lo anterior, entendemos entonces que las identidades son realidades relacionales: es la relación la que permite definir las identidades de los grupos culturales y no la idea de una identidad preestablecida y estática, como plantea el multiculturalismo. El interculturalismo nos permite reflexionar frente a las relaciones de colonización y dominación entre culturas con base en una concepción relacional de la identidad, característica que permite un mayor alcance analítico para comprender los fenómenos de la diversidad cultural en Abya Yala (Arlés, 2015)

Sumado a esto, es de importancia aclarar que la lógica intercultural no desconoce el carácter conflictivo que genere el relacionamiento, sino más bien identificar y reaccionar entre y sobre las estructuras, instituciones y relaciones que lleguen a producirlo con la intención de construir puentes de interrelación entre culturas que, a partir del respeto y la convivencia – como fundamentos éticos – posibiliten las condiciones para el diálogo y retroalimentación mutua para el ejercicio efectivo de una democracia radical.

Entonces, más allá de un reconocimiento de derechos, una apuesta intercultural propone una igualdad sustantiva que implica transformaciones estructurales que se orienten a la progresiva eliminación de inequidades sociales y económicas que truncan un diálogo equitativo entre culturas; de ahí su principio de justicia: *reconocer la otra cultura como igual y diferente al mismo tiempo*.

² Así – propone la interculturalidad – se llevaría a cabo una articulación de la justicia cultural a la justicia social, más claramente un contexto en condiciones de reconocimiento y redistribución (Arlés, 2015; Cruz, 2013; Gomez, 2014; Viaña et al., 2010; Walsh, 2008)

Entendiendo entonces que la igualdad no requiere de un tratamiento idéntico sino diferencial que justifique los derechos en función del grupo, lo que se intenta promover es una compensación de las desigualdades que generan relaciones inequitativas entre las culturas, mal llamadas minoritarias, en regímenes políticos democráticos. Más allá de perseguir un reconocimiento de derechos diferenciados, se clama por la participación en las instancias de decisión de las comunidades étnicas con el propósito de desmontar el constructo de la etnización por parte del Estado, consecuencia de la colonialidad.

“Planteado entonces como una alternativa para articular las demandas por reconocimiento de la diferencia y la redistribución, no se piensa únicamente como un diálogo o sino que al mismo tiempo se encaren las condiciones en que este se desarrolla, sus constricciones estructurales y las relaciones asimétricas de poder en las que tiene lugar: “hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre factores económicos, políticos, militares, los cuales condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad (...) No es posible separar la justicia cultural de la justicia social” (Cruz, 2013)

Ahora bien, dado que el propósito de esta investigación es desarrollar una propuesta de articulación para la conformación de un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de la región amazónica desde una aproximación intercultural, se propone realizar un acercamiento al diseño y construcción a partir de un enfoque interpretativo de políticas públicas identificando su potencial en el avance progresivo y la intención de transformar los condicionantes de la construcción de políticas públicas diferenciales.

Bajo esta óptica, Fisher (2015) entiende el seguimiento y evaluación de políticas públicas como la actividad científica social aplicada y diseñada para proporcionar información sobre problemas sociales y económicos complejos y para evaluar procesos mediante los cuales se formule o implemente un política o programa. En ese sentido, se espera que el análisis de la construcción de política del SEIP provea tanto a los hacedores de política como a los pueblos originarios una base idónea para la discusión y el juzgamiento de ideas en conflicto, propuestas y resultados.

El analista de política pública entonces, tiene como función aconsejar al hacedor de política pública en una decisión relativa con el proceder del problema de política. El analista concentra sus esfuerzos en proveer información con la que el hacedor de política no cuenta y es imposible, por diferentes razones, que obtenga personalmente. Así, la información se convierte en un factor clave e insumo para lo que tradicionalmente se conoce como un conocimiento experto requerido para crear una política o para evaluar la probabilidad de y evaluar sus resultados, pero también puede implicar conocimientos de procedimientos funcionales para las actividades de implementación.



2 Jornada Pedagógica en la comunidad de Yarinal, Resguardo Alto Predio Putumayo (2021)

En relación

a lo anterior, es pertinente reconocer que el análisis de política pública es una forma de investigación que dialoga con aquellos que se relacionan en la búsqueda académica de las políticas públicas, así como también con aquellos que están involucrados con las prácticas de la política pública.



3 Jornada Pedagógica con etnoeducadores de la comunidad de Refugio, Resguardo Alto Predio Putumayo (2021)

Para esta investigación la Investigación Acción Participativa (IAP) como metodología para la recolección de la información se basó en el diseño de actividades, jornadas pedagógicas y apoyo técnico de encuentros, asambleas, comités, consejos y un congreso educativo en torno a la estructuración del componente pedagógico del PEC, además de adelantar acciones de tipo técnico mediante la asesoría profesional en diversos espacios orientados al fortalecimiento del proceso

educativo en el territorio y a una profunda reflexión y diálogo de saberes con autoridades tradicionales, líderes políticos, etnoeducadores, entre otros en los espacios tradicionales del pueblo.



4 Espacio de mameadero con autoridades tradicionales comuneros (2021)

Con el propósito de aportar en la recolección y reflexión respecto de los insumos producto de la investigación el análisis no se centró en el valor (costo – beneficio) sino en otras formas en las que los pueblos originarios dan significado a su existencia y problemáticas en ella, incluyendo las creencias y los sentimientos (Yanow, 2000). Para entender las

consecuencias de como una política incidirá en la población objetivo, se requiere de un conocimiento local, el más mundano y experto entendimiento y razonamiento práctico sobre las condiciones locales derivadas de la experiencia vivida. La falta de atención o la devaluación total del conocimiento local se ha convertido en algo común en el desarrollo de las políticas. Es por eso que para esta investigación se dio una especial atención a éste con tal de resaltar el potencial y ventajas que tiene aproximarse al

conocimiento local de un pueblo indígena que habita una región de la Amazonía colombiana la cual ha venido caminando en la construcción de su política educativa propia desde un enfoque intercultural e basado en los valores de la empatía y el amor.

1.1 Presupuestos Interpretativos

Partiendo del enfoque interpretativista planteado por Dvora Yanow (2000), los métodos interpretativos están basados en el presupuesto que nosotros vivimos en un mundo social caracterizado por la posibilidad de tener múltiples interpretaciones *“así como vivir requiere dar sentido, y dar sentido implica interpretación, también lo requiere el análisis de políticas”* (Yanow, 2000)

Los acercamientos tradicionales al análisis de las políticas públicas usando las herramientas de la microeconomía, el análisis de la decisión y otros, fundamentados en la racionalidad instrumental, están conducidos bajo el paradigma positivista de la ciencia informada, que no solo se hace necesaria sino también posible, para hacerla objetiva, libre de moralismos desde un punto externo a ella. Por ejemplo, una comparación usualmente utilizada está entre las palabras de la legislación y las acciones implementadas en el campo, bajo el presupuesto de que las palabras de la política pueden y deben tener un significado unívoco, dejado de ambigüedad, que canalice la percepción de los implementadores y públicos relevantes de la política.

Esta investigación parte entonces de que, no es posible para un analista de política pública asumir una posición por fuera del problema de política pública estudiado libre de sus valores y significados y de los valores propios del analista, de sus creencias y de sus sentimientos. En este sentido, se argumenta que el conocimiento se adquiere a través de la interpretación, la cual es necesariamente subjetiva: esta refleja la educación, experiencia y entrenamiento, así como el bagaje individual, familiar y comunal del sujeto que realiza el análisis. No solo los analistas sino todos los actores en la situación de política (y con otros aspectos del mundo social) interpretan los datos del problema mientras buscan dar sentido a la política. En consecuencia, los artefactos y acciones humanas, incluidos los documentos de política, legislación y su implementación, son entendidos para éste trabajo no solamente para ser racionalmente instrumentalizados sino también se perciben como una expresión de significado(s), incluyendo a la misma vez identidades individuales y colectivas (Cuevas Valenzuela, 2012; Roth, 2017; Yanow, 2000)

Las bases conceptuales de éste modelo se remiten a los filósofos alemanes neo-kantianos, fenomenólogos y hermenéuticos de la primera parte del siglo XX. Estos realizaron una crítica frente a la aproximación al conocimiento científico del hombre y el mundo social, el cual separa y deja fuera del campo del análisis científico los valores y su papel respecto a un conocimiento a priori de entendimiento. Discuten también la preocupación analítica por el lenguaje y sus formas de lógica en donde la mente y/o conciencia filtra las percepciones de los sentidos y los estímulos físicos percibidos en un proceso de creación de sentido. Así las cosas, el conocimiento previo, derivado de la educación, entrenamiento y experiencia, se entiende como elemento central en la creación de sentido, el cual se proyecta materialmente en el lenguaje, la música, el arte, la literatura, las acciones e interacciones, entre otros, siendo estos artefactos, elementos de análisis clave para abordar los análisis de política pública (Yanow, 2000).

De ésta manera, un acercamiento interpretativista al análisis de política se concentra en los significados que tienen las políticas a partir de una amplia gama de actores que la constituye. Los análisis interpretativos usualmente se concentran en rompecabezas o tensiones de dos tipos relacionados:

El primero, la diferencia entre lo que el analista espera encontrar y en lo que realmente experimenta en la política o en el campo de agencia; las expectativas que tiene el analista frente al proyecto de análisis de la política se derivan de una experiencia anterior, educación y/o entrenamiento. Cuando hay un desajuste o tensión en ese rompecabezas, se crea una oportunidad, para el analista, de explicar porque la política o la agencia están haciendo las cosas de manera diferente; no obstante, usualmente, el analista aborda estos eventos como un error en el ejercicio de ejecución. Un acercamiento interpretativista nos llama a tratar dichos cambios o tensiones como caminos diferentes de ver, entender y hacer basados en experiencias anteriores diferentes (Cuevas Valenzuela, 2012; Yanow, 2000)

El segundo tipo de rompecabezas que emerge en el análisis interpretativo se deriva de la tensión identificada en la advertencia: *has lo que digo, no lo que hago*. Cuando damos con una contradicción entre la palabra y la acción, se tiende a creer que la acción está más cercana de la verdad (o intención individual) que la palabra. En términos de política, esto se traduce en la creencia que lo que los implementadores hacen, más de lo que la política dice en un lenguaje explícito, constituye la verdad de la intención de la política (e incluso del Estado). El análisis interpretativo de la política explora contrastes entre los significados de las políticas según lo previsto por los formuladores de políticas (textos escritos) y los

significados posiblemente variantes e incluso inconmensurables (textos contruidos) hechos de ellos por otros grupos relevantes para las políticas (Yanow, 2000).

1.2 Comunidades de Sentido y Marcos de Política

En la interacción, diversos miembros de una comunidad tienden a usar mecanismos cognitivos iguales y/o similares; se comprometen con acciones y usan un lenguaje igual o similar para hablar sobre ideas y/o acciones. Los procesos que se gestan dentro de ellas refuerzan esta interacción, muchas veces promoviendo cohesión interna como una marca de identidad respecto a otras comunidades.

Aunque el concepto de “comunidad” tiene sus raíces en una geografía local que connota similitudes de posición derivadas de intereses de propiedad, posiciones políticas, etnicidad, raza, clase, religión y otros puntos en común, también es posible identificar otras dimensiones que llevan a identificar valores, creencias y sentimientos que permiten aproximarse a las comunidades de sentido. Las prácticas cognitivas, lingüísticas y culturales se entrelazan entre ellas, al punto en el que el sentido compartido es más común y los grupos de política relevantes se convierten en comunidades interpretativas que comparten pensamiento, discurso, práctica y sus significados. En este sentido, son por lo menos tres las comunidades de sentido que se pueden identificar en cualquier situación de política: los hacedores de política pública, el personal de quienes se encargan de materializarla y los ciudadanos afectados o clientes (Yanow, 2000) A partir de aquí es entonces cuando se genera la pregunta central para el analista de política pública: ¿cómo el problema de política está siendo percibido por las diferentes comunidades de sentido en el debate?

Teniendo claridad respecto a las comunidades de sentido, se hace necesario indagar por los marcos de política, usualmente expresados a través del lenguaje. Estos resaltan y contienen al mismo tiempo de que excluyen, aquello que se resalta o incluye es usualmente aquello que se identifica como los valores de la comunidad de sentido identificada. Los diferentes marcos reflejan valores de grupos compitiendo por reconocimiento público y validación.

Los marcos de política se evidencian a través del lenguaje, especialmente en el lenguaje metafórico, para dar forma a percepciones o entendimientos. En ese sentido, el rol de un analista interpretativista de política es mapear la arquitectura del debate relacionado con el problema de política a analizar identificando el lenguaje y sus implicaciones (entendimientos, acciones, significados) usados por las diferentes comunidades interpretes en el marco del problema.

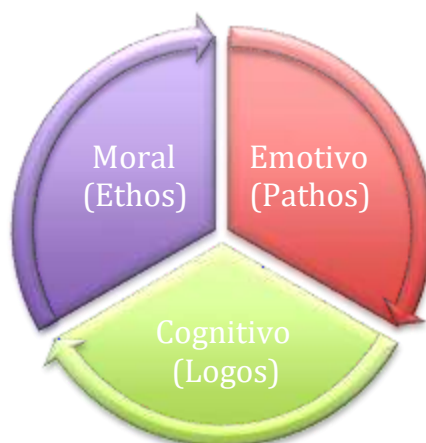
1.3 Relaciones Simbólicas y Conocimiento Tácito

Hasta aquí, es posible entender que un acercamiento interpretativo al análisis de política pública es aquel que se enfoca en los significados de las políticas, en los valores, sentimientos y creencias que se generan a su alrededor, además de los procesos por los que cada uno de estos significados son comunicados a diversas audiencias.

En este sentido, desde el interpretativismo se abordan los sentimientos, creencias, valores y significados humanos a partir de la personificación y transmisión a través de artefactos creados por el humano tales como el lenguaje, vestido, patrones de acción e interacción, textos escritos o espacios construidos. En el contexto de análisis de la política, esto significa concentrarse en artefactos de política como los símbolos concretos que representan los significados más abstractos y organizacionales de la política (Yanow, 2000).

El símbolo se entiende aquí como algo - usualmente concreto - que representa algo más, usualmente una abstracción. Un símbolo como una convención social en donde un grupo de personas está de acuerdo con él como sustituto del significado que transmite. Estos son histórica y culturalmente específicos. Los símbolos sirven para unir a aquellos que comparten su significado, mientras los distingue de otras personas o grupos que no (Cuevas Valenzuela, 2012; De Vallescar, 2000; Roth, 2017)

De acuerdo a lo anterior, los artefactos de política se basan en una relación simbólica que personifica o engendra. Los símbolos personifican tres dimensiones de la asignación de sentido que corresponden a sus sentimientos, valores y creencias:



5Las tres dimensiones de la asignación de sentido (diagrama diseñado por la investigadora)

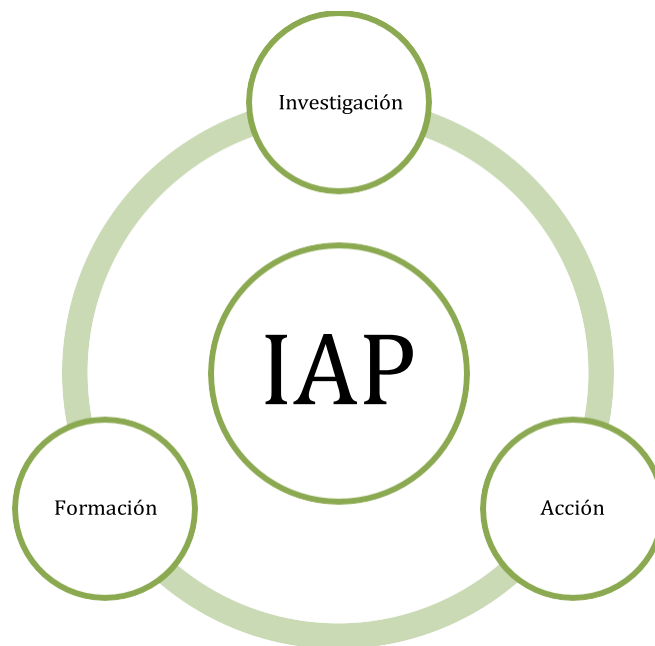
Así las cosas, los símbolos de los artefactos incluyen tres categorías de la acción humana: el lenguaje, los objetos y las acciones. El artefacto de política es entonces la manifestación y/o expresión concreta de los valores, creencias, sentimientos o significados más abstractos. Con la interpretación de estos símbolos, es posible realizar una aproximación a los significados que ellos envisten con sus bases morales (creencias), cognitivas (valores) y afectivas (sentimientos) (Yanow, 2000)

1.4 Pasos para el análisis de la Política Pública del SEIP

Con el fin de corresponder con el análisis interpretativo expuesto anteriormente, la investigadora propone ayudar a generar nuevas ideas para la acción pública, sintetizando argumentos opuestos y reformulando el debate desde otro nivel, el nivel local, con el fin de brindar herramientas de política ante una posible ruta de articulación para la implementación de la política pública del SEIP en la región Amazónica.

Debido a la formación en pregrado como antropóloga, la pertenencia a un grupo de estudio enfocado en los estudios amazónicos y dado lo abstracto, poco accesible y de naturaleza de difícil observación de los significados, creencias y valores de la política, la investigadora planteó como método principal la Investigación Acción Participativa (IAP) (Calderon & López Cardona, n.d.; Colmenares, 2011; Sirvent & Rigal, 2012) en donde realizó un trabajo de campo ocho meses entre julio de 2021 y febrero de 2022

mediante trabajo voluntario para la Organización de los Pueblos Indígenas del Amazonas Colombiano (OPIAC) con sede en Bogotá, puntualmente como asesora técnica para la Organización en la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas (CONTCEPI). Además, en común acuerdo con la Coordinación de Educación de la Asociación de Autoridades Tradicionales y Cabildos de los Pueblos Indígenas de Leguízamo y Alto Resguardo Predio Putumayo (ACILAPP) acompañó y apoyó la construcción del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), específicamente en la construcción comunitaria del componente pedagógico.



2 Los tres elementos de la Investigación Acción Participativa (diagrama diseñado por la investigadora)

Como se mencionó anteriormente, son tres los tipos de comunidades de sentido. No obstante, ésta investigación se centró específicamente en la comunidad de sentido de los ciudadanos/as dado el interés particular de la investigadora por indagar y construir de manera conjunta a partir de un diálogo de saberes las categorías de análisis que estructuran el componente pedagógico con el fin de brindar una de las múltiples justificaciones de cara a la creación de un capítulo amazónico en la Política Pública del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

De esta manera, como primer paso, se hizo una delimitación de la comunidad de sentido central de ésta investigación. Para ello, en el segundo capítulo se presenta un contexto histórico de la región noroccidental de la Amazonía colombiana. En ella, se identifican actores y procesos políticos, sociales, territoriales a tener en cuenta en la configuración de la identidad indígena y su papel en espacios políticos e institucionales en la región. Seguido de esto se realiza un acercamiento hacia el proceso histórico de la educación en la Amazonía Noroccidental y la creación de la política pública del SEIP a partir de algunos de los actores que participaron como delegados de la OPIAC ante la CONTCEPI y que aportaron en el diseño y consolidación del capítulo amazónico en la propuesta de política. A partir de lo anterior, como estudio de caso para plantear una propuesta de articulación para la implementación de la política pública del SEIP, se presenta el contexto del proceso educativo del pueblo Múruí Muina del municipio de Puerto Leguízamo Putumayo.

Mediante la Investigación Acción Participativa desarrollada para la construcción del componente pedagógico del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de uno de los tres centros educativos indígenas del pueblo Múruí Muina en el municipio de Puerto Leguízamo, esta investigación se planteó la necesidad de delimitar categorías de sentido para el proceso educativo del pueblo Múruí Muina con la intención de acercar cada vez más el problema de política a la realidad de la comunidad objetivo.

A partir de lo anterior, la investigación se centró en la reunión de las voces de las y los comuneros y de su participación directa en la construcción de la política pública del SEIP mediante la construcción de su PEC. Este acompañamiento y junta permitieron identificar sentimientos, valores y creencias que dotan de sentido la educación propia indígena del pueblo múruí muina y se hacen fundamentales frente a una propuesta de articulación para la implementación de la política desde una dimensión pedagógica. Por último, se hace una identificación de las tensiones identificadas dentro de la comunidad de sentido abordada y recomendaciones para tener en cuenta a la hora de idear una ruta de articulación para la implementación de la política pública del SEIP en la región Amazónica.

A continuación, se presenta una tabla que describe los instrumentos de recolección de información, espacios de participación durante la investigación, fecha de realización y actores identificados a partir del trabajo de campo realizado entre octubre de 2019 a febrero de 2022 teniendo como base de trabajo la Investigación Acción Participativa (IAP)

Metodología	Instrumentos	Actores	Espacios	Fechas
IAP	Trabajo de campo (voluntariado en la Coordinación de Educación de la OPIAC) Redacción de relatorías en sesiones de CONTCEPI Diario de Campo Nvivo (definición de categorías de análisis)	Coordinadora de Educación - OPIAC Equipo técnico del área de educación de la OPIAC Delegados/as indígenas ante la CONTCEPI Equipo técnico del área de educación de la OPIAC Ministerio de Educación Nacional (MEN) ICBF Autoridades Tradicionales CRIC ONIC AICO CRIVA OIA OZIP CIT ASCATIDARR	CONTCEPI Oficinas OPIAC Reuniones Virtuales de CONTCEPI y OPIAC	Octubre 2019 - Junio 2021
IAP	Trabajo de Campo 25 Entrevistas Semiestructuradas Participación en los Espacios Tradicionales Diálogo guiado	ACILAPP OZIP OPIAC	Puerto Leguízamo Oficinas ACILAPP	Julio 2021 - febrero

	<p>Diario de Campo Cartografía Social Cuadros de Parentesco Trabajo de campo en comunidad Diseño de Serie de Podcast (“Tejiendo la palabra de la educación propia” Para escuchar la Serie: 1. https://www.mixcloud.com/dmsuazac/tejiendo-la-palabra-de-la-educaci%C3%B3n-propia-cap%C3%ADtulo-1/ 2. https://www.mixcloud.com/dmsuazac/tejiendo-la-palabra-de-la-educaci%C3%B3n-propia-cap%C3%ADtulo-2/ 3. https://www.mixcloud.com/dmsuazac/tejiendo-la-palabra-de-la-educaci%C3%B3n-propia-cap%C3%ADtulo-3/</p>	<p>Coordinación de Educación de ACILAPP Directivos Docentes Profesores Líderes Autoridades Tradicionales Misión La Consolata Comuneros y Comuneras Niños y niñas indígenas Gobernación del Putumayo Alcaldía Municipal de Puerto Leguízamo Secretaría de Educación Departament al Pueblo Awá ACIPAP Gobernadore s/as de Cabildos Actores organizados comunitarios</p>	<p>Maloca (ananeko) ACILAPP Maloca R+aimaik o (riare naguedika +) Mambeade ros familiares Cabildo Indígena de Ka+iyano Cabildo Indígena de Bellavista Cabildo Indígena de Yarinal Cabildo Indígena de Puerto Refugio I Encuentro de mujeres indígenas líderes, sabedoras y abuelas tradicionales del municipio de Puerto Leguízamo ACILAPP</p>	<p>o 2022</p>
--	--	---	--	---------------

			II Cumbre de Autoridades Tradicionales de ACILAPP	
--	--	--	---	--



6 Jornada pedagógica en la comunidad de Bellavista, Resguardo Alto Predio Putumayo (2021)



7 Jornada pedagógica con mujeres en el casco urbano de Leguízamo (2021)

2. Cultura e Interculturalidad

Para aproximarnos al análisis de una política pública intercultural, esta investigación plantea necesario realizar un breve acercamiento y posicionamiento al concepto de cultura y una breve discusión en torno a la multiculturalidad e interculturalidad en el campo de la política pública. Partir de la discusión conceptual sobre cultura, multiculturalidad e interculturalidad le permitirá a esta investigación sentar su base de lineamiento epistemológico de política pública reconociendo una relación subjetiva del hacedor de política con la comunidad de política a quien va dirigida. Esto, de igual manera justificará la necesidad de transformación de las relaciones de poder estructurales del Estado y el requerimiento de un vuelco a su aparato y Constitución con el fin de garantizar la participación efectiva de los pueblos originarios en el diseño, implementación y seguimiento de su política pública educativa propia.

De otro lado, cuestionar el concepto de multiculturalidad desde una perspectiva crítica permite generar banderas de alerta frente a la formulación de las políticas públicas con enfoque diferencial, las cuales no están atendiendo de manera concreta las necesidades de los pueblos originarios. Por una parte, la definición del problema de política no parte de una identificación y participación de los actores directamente relacionados. De otro lado, los niveles de participación para la construcción de una política educativa indígena propia también mantienen lógicas multiculturales que no intervienen los ejes estructurantes de las inequidades y desigualdades de atención, cobertura y calidad bajo la línea de la educación desde una perspectiva alternativa.

Dado que el concepto de cultura ha sido un elemento fundacional para aproximarse a los pueblos indígenas desde la academia, y más puntualmente, para el diseño y ejecución de políticas públicas de grupos étnicos, se hace pertinente realizar un breve contexto sobre las discusiones y avances que han existido en la materia con el fin de dar cuenta de las fortalezas y debilidades que este concepto tiene a la hora de pensar una política pública intercultural. Hablar sobre la posibilidad de la consolidación de una

política pública intercultural nos obliga directamente a realizar una reflexión concienzuda sobre la aproximación a la definición de interculturalidad.

2.1 Cultura

Cuando nos enfrentamos al estudio de la cultura son diferentes las dificultades: la amplitud de acepciones acerca de la cultura, los diversos puntos críticos o polaridades de la cultura, las paradojas de la cultura. Así, es necesario establecer que la cultura es universal en la experiencia de la persona, no obstante, cada manifestación local o regional de ella es única; es estable y al mismo tiempo dinámica, manifestando un cambio continuo y constante. La cultura llena y determina ampliamente el curso de nuestras vidas y raramente se entremete en el pensamiento consciente (Ariza, Ramirez, & Vega, 1998; Bonfil Batalla, 1991; De Vallescar, 2000; Suaza, 2016)

Se ha fundado como mito englobante de cada cosmovisión en un tiempo y un espacio determinados. Por ésta razón no son accidentes, es un tema que requiere de especial atención ante las discusiones alrededor de la globalización.

El ser humano no está dotado únicamente de una naturaleza fisiológica, es también un animal cultural. Estas son diferencias humanas y no podemos por ello inferiorizarlas o negarlas al reconocer problemas humanos. Existen variantes culturales, pero no pueden existir universales culturales; la cultura hegemónica colonial se ha insertado de manera tan acelerada alrededor del mundo, que con frecuencia el llamado *extranjero/diferente* es ya una persona colonizada por ésta misma cultura hegemónica.

En este sentido, se hace necesario identificar y enunciar elementos configuradores de toda cultura, la manera en la que ésta los ordena, configura y concreta de manera particular. Son ellos: *el espacio, el tiempo, la identidad y diferencias y las fronteras*. A continuación, se hace un breve acercamiento de los elementos que configuran la cultura, con el propósito de abordar un abordaje crítico de la interculturalidad.

2.1.1 El Espacio

“Todo grupo humano es «sujeto de cultura». No hay, por tanto, un saber universal, verdad absoluta, y la única universalidad posible es precisamente que todo pensamiento tiene su geocultura - un desde dónde -. En un contexto así, nos encontramos con sujetos en constitución continua - nunca acabados protagonistas y gestores culturales, que deciden desde un núcleo geocultural y existencial, sobre una orientación de la acción en términos éticos. Pueden hacer del mundo distintos paisajes o campos escriturales y, no exclusivamente, campos de batalla. El pensador, es un intelectual orgánico de esa comunidad, y la propia ciencia no es autónoma, sino un tipo de gestión cultural” (De Vallescar, 2000)

Se parte, de un lado, de las necesidades humanas – vitales y sociales – como fundamento de la acción individual y social, que dispone de mecanismos tales como la localización, movilidad, jerarquización y funcionalización para enfrentar y lograr un manejo en un medio heterogéneo; de la mano, se encuentran aquellos aspectos del mismo espacio geográfico, considerado en su globalidad para el mismo fin. Estos aspectos han de ser leídos como la condición de posibilidad para el asentamiento provisional o definitivo de distintos grupos humanos, sin olvidar que dichos grupos también han decidido racionalmente en función de determinados objetivos – que les permitirían la óptima combinación de factores – según su variada y desigual distribución espacial.

El espacio desde siempre ha jugado un papel primordial en la acción y transformación humana, aún más, nunca ha sido indistinta o neutra. En la actualidad se hace necesario repensar la concepción de espacio dado que asistimos a una concepción de espacio construido culturalmente y altamente politizado. Sin descontar que los medios y técnicas de comunicación y transporte han tenido un enorme influjo en la remodelación espacial dentro del territorio, y en su relación con otros territorios.

Con los aportes de la geografía política, se puede comprender la dinámica social, acerca de las relaciones de poder asimétricas y ya constituidas – estado, bloques, imperios, partidos – para estructurar el espacio desde sus ordenadores políticos como son: amigo/enemigo, imperio/nación, centro/periferia o civilización/barbarie. Su objetivo es posibilitar su control, gestión, aprovechamiento y movilización para acceder a los recursos fijos, recursos de capital, innovación y racionalidad técnica. Pero, quizá, olvidemos que no es la única perspectiva que hay, ni es suficiente y posee en contrapartida varios aspectos que pueden ser sujetos a un abordaje crítico.

2.12 El Tiempo

Desde la perspectiva de la geocultura, la estructuración del espacio geográfico en intersección con lo cultural, acentúa que ese espacio desde siempre se encuentra recubierto del pensamiento del grupo y, a su vez, condicionado por el lugar. Hablamos entonces de *unidad geocultural*. En consecuencia, la cultura tiene que ver con la significación de la existencia del grupo, y *todo pensamiento nace enclavado en un determinado ámbito geocultural* (De Vallescar, 2000)

Se considera como punto de partida, el reconocimiento de la *multiplicidad compleja del tiempo* o *multiplicidad de niveles temporales* entre sus consecuencias más notables se encuentran: ninguna dimensión temporal goza de un status privilegiado – superior o más esencial – porque son iguales. La diversidad es irreductible al juego de múltiples dualismos y dualidades – lineal, circular, reversible, irreversible, natural, social, cualitativa o cuantitativa, pues surgen en una tradición occidental que ha optado por segregar el mundo en espacios incompatibles. Con ello, se niega un tiempo esencial, en sí, a priori, universal y absoluto. De la misma manera que se cuestiona fundamentalmente que sea un resultado de la evolución de la materia, cósmica o social porque los tiempos no están en clara correspondencia con los estadios materiales o culturales, incluso un mismo nivel temporal puede situarse en distintas fases evolutivas. Por tanto, habría que distinguir tiempos específicos con particularidades propias, con posibilidades de fusión y a partir de un acuerdo estratégico, comenzarían a darse las diferencias.

Cada comunidad de sentido, desde la base morfológica hasta la mentalidad colectiva, en cada actividad social (mítica, religiosa, mágica, económica, jurídica, política, moral, educativa o técnica) tiene tendencia a moverse en un tiempo que le es propio. Sin embargo, una sociedad no puede vivir sin intentar unificar la pluralidad de los tiempos sociales (De Vallescar, 2000). Toda cultura está sujeta al principio de *cronotipicidad*, ahí radica la universalidad. Esto significa que no viven respectivamente en los mismos tiempos, aunque parecieran contemporáneas, sino que son coexistentes. Poseen sus tiempos y su manera de vivirlos, analizarlos, interpretarlos, mecanizarlos y desde ahí, en su espacio y tiempo, ha de ser reconocida su aportación propia.

A partir de lo anterior, es posible concluir que cada civilización ha tenido su aporte cultural propio, aun cuando no corresponda a las categorías mentales convencionales y/o adquiridas. La memoria histórica, no es sino un vínculo de incardinación y compromiso con el respectivo grupo social, que ha interiorizado determinados signos o símbolos en eso que reconoce como tiempo.

2.13 Identidad y Diferencia

La racionalidad instrumental y el discurso científico ha promovido fundamentos raciales y excluyentes que jerarquizan o, si se quiere, que han llevado a un proceso degenerativo de la especie en función de intereses políticos y económicos muy determinados para justificar tal situación. Es sano despertar la sospecha de los supuestos comúnmente aceptados – particularmente en éste ámbito – para los que muchas veces no existe una autentica fundamentación, ni siquiera científica. Reconocer como todo ello provoca un serio problema: el cierre de horizonte mental a todos los niveles de la producción y la comprensión del mundo, de otros grupos y sus culturas. La causa es la obstinada y fuerte ideologización de la diferencia, concebida en términos de inferioridad, desprecio, atraso, demarcación, que es proyectada a todos los campos de la vida, conocimiento e historia humana.

Es posible considerar al ser humano como especie, y al mismo tiempo como un sujeto individual concreto. Así estamos frente a un planteamiento de carácter diferencial y, parece ser en principio, la idea que subyace a la reflexión sobre la identidad y la diferencia. De no ser por algunos planteamientos pretendidamente universalizantes, que desconocen el tipo de interacciones que se dan entre un nivel biológico, ambiental y sociocultural donde radica el origen de algunas de sus diferencias. Ese planteamiento es a la vez la única manera para intentar comprender al hombre como ser viviente. Por otro lado, la misma experiencia, la de la persona y los distintos grupos, nos descubre que se ha dado constantemente inscrita en y a través de una pluralidad de culturas y subculturas, interconectadas de modo diferencial.

Respecto a las diferencias, Barth (1969) sostiene que las diferencias culturales responden a la elaboración de una serie de categorías creadas para regular la actuación y son afectadas significativamente por la *interacción* y no por su contemplación. Barth menciona que, en circunstancias variables, ciertas orientaciones de valor y categorización cobran un carácter autosuficiente, a veces se ven negadas por la experiencia, y otras no pueden consumarse por la interacción. La idea que subyace a este planteamiento es la interconexión entre status y conducta. Y agrega, que a pesar de que haya una variación objetiva considerable – según la experiencia de las comunidades y las categorizaciones impuestas – es posible mantener ciertas dicotomías sencillas y reforzar diferencias de conductas estereotipadas.

Hay que acentuar las diferencias culturales, más que surgir del contexto local de organización, proceden un contraste cultural preestablecido en conjunción con el sistema social, igualmente preestablecido, que ha cobrado importancia en la variedad de sus modos. Ahora bien, también cada cultura, durante el transcurso de su historia, conforma o modela un estilo propio de vivir, de situarse y actuar en el mundo, de ver las cosas, sentir, apreciar y valorar, intuir, de funcionamiento racional; algunos hablan incluso de capacidades extrasensoriales y de una forma de somatizar. Este estilo de vivir se cristaliza en una identidad cultural, que se va definiendo – puesto que nunca es un proceso cerrado – y se concreta en unas tradiciones, costumbres, patrimonios comunes, característicos de cada uno de los grupos humanos, consolidando lazos de integración y cohesión entre los individuos y la sociedad.

El problema, según Barth, reside en que esa identidad queda asociada a un conjunto de *normas de valor*, específicamente culturales. Concluye distinguiendo circunstancias en las que puede ser expresada con éxito moderado la identidad. Sin embargo, afirma la existencia de límites más allá de los cuales no debería ser conservada, según unas normas básicas de valor, en las que la conducta es totalmente inadecuada. Propone considerar como criterio, la actuación de los otros y las alternativas abiertas al propio sujeto.

2.2 Multiculturalidad

Según Gramsci (1978) las sociedades modernas y sus estados eran productos de procesos de construcción realizados a partir de fragmentos que resultaron de los procesos de destrucción y desarticulación de las formas culturales previas, producidas básicamente por la acumulación primitiva del capital y los procesos de expansión de este tipo de relaciones sociales que han ido transformando las formas de totalización social previas. En ese sentido, la cultura es un proceso de organización, no es algo que podamos dar por existente, sobre todo en las sociedades modernas. Esto implica que la cultura es algo que se organiza políticamente también: la articulación de las diversas dimensiones de la vida social es algo que se realiza histórica y políticamente (Viaña et al., 2010)

Las naciones modernas han sido construidas en territorios más o menos multiculturales, en la medida en que han sido horizontes de unificación política, económica y social mayor en relación a una diversidad de formas de unidad sociopolíticas preexistentes, caracterizadas por una diversidad de lenguas y de historias colectivas. Lo propio de una construcción hegemónica, en esta perspectiva, es la capacidad de articular fragmentos de las culturas que se han visto desarticuladas o están siendo desarticuladas por la implantación y expansión del capitalismo, en torno a un nuevo modo de homogenización, que

corresponde a este nuevo tipo de relaciones sociales que penetran y transforman la producción y, paulatinamente, los procesos de reproducción social y de producción y reproducción del orden social y político.

Las naciones han sido construidas con fragmentos de varias culturas, en muchos casos en torno a la matriz de una cultura preexistente pero que también se ha visto ampliamente transformada, en la medida en que el nuevo núcleo de estructuras económicas, sociales y políticas corresponde a un nuevo tipo de sociedad: el capitalismo, a lo cual se articula *la lengua, un conjunto de costumbres, de creencias y de valores*, es decir, fragmentos de cultura de aquello que se puede convertir en lo que aparece como la cultura del grupo dominante en la construcción de la nación global.

En los procesos de construcción de las naciones modernas y de hegemonías para articular esas culturas, y en los estados que han tenido éxito en componer consenso y dominación, se trabaja con una diversidad de fragmentos provenientes de varias culturas, dependiendo de la heterogeneidad existente en los territorios en los que se va a configurar las nuevas fronteras sociales y políticas nacionales. Si bien se trabaja con fragmentos de varias culturas, el objetivo es construir una nueva unidad cultural. Se reconoce una diferenciación social en su interior, sobre todo en términos de estructura de clases, pero no hay el reconocimiento de la existencia de varias culturas como una condición permanente ni el reconocimiento de igualdad entre esas culturas.

En este sentido, nos enfrentamos a un contexto de reinención colonial en donde el multiculturalismo no plantea un reconocimiento más allá del discursivo. Si bien, se reconocen los derechos de los grupos étnica y racialmente diferenciados, los impactos en relación a su autonomía y autogobierno siguen siendo débiles. Se diseñan políticas públicas en donde se reconoce un enfoque diferencial dada la diversidad con la que se reconoce el Estado – Nación, no obstante, y como lo mencionaba anteriormente Gramsci: el propósito final de éste discurso es construir una nueva unidad cultural, mas no el reconocimiento y transformación estructural del Estado Nación, fundamentado desde la década de los ochenta en la lógica del neoliberalismo y el capital.

2.3 Interculturalidad

Valorar la perspectiva del otro e intentar ser conscientes de ella, aún sin poder comprenderla, ya presupone el comienzo de la superación de la dicotomía entre conocimiento y amor (Panikkar, 2006)

Se podría decir, genéricamente, que los países de América Latina estamos viendo una época en que los procesos de articulación y rearticulación político – cultural, en el seno de algunos pueblos subalternos durante el periodo colonial y el dominio liberal y conservador capitalista en nuestro continente, ha logrado cuestionar la supremacía y el carácter universal de las instituciones políticas, sociales y culturales de los estados modernos y la sociedad moderna capitalista. La movilización político – cultural de algunos pueblos ha mostrado que existen otras culturas como totalidades sociales, que han existido a través del tiempo y el dominio colonial, y han articulado capacidades de cuestionar las relaciones de poder al interior de las estructuras neoliberales, que reproducen una vez más la condición de superioridad del sistema de instituciones y relaciones sociales modernas y capitalistas (Viaña et al., 2010).

La interculturalidad aparece como necesidad y alternativa, en la medida en que las otras culturas históricamente subalternas no solo son fragmentos de memoria y de historia que cabría integrar en la historia y cultura de la nación construida en torno a la matriz de la cultura y civilización colonizadora, sino que existen como territorios sociales organizados en torno a otro conjunto de relaciones sociales, cosmovisiones, formas de interacción y constitución de sujetos, otro tipo de intersubjetividad y estructuras de autoridad (Rojas, 2011; Rojas & Castillo Guzmán, 2005; Walsh, 2008).

En este sentido, se reconocen algunos elementos de otras culturas, pero no con el carácter que tiene en el seno de su totalidad social, sino con nuevas acciones al interior del sistema institucional que responde a la cultura hegemónica. Es un puente entre instituciones de dos culturas, pero bajo la subordinación, por lo cual se podría decir que es una forma de interculturalidad conservadora.

Se ha llegado a un momento en el que la fuerza política de los pueblos y culturas históricamente subalternos ha planteado una nueva relación de fuerzas, en la que se demanda un reconocimiento igualitario y la reforma de las instituciones de relación entre las culturas, que implica también a la política. Así, se puede pensar que la interculturalidad responde a configuraciones históricas, es decir, a diferentes condiciones históricas (Rojas, 2011; Viaña et al., 2010).

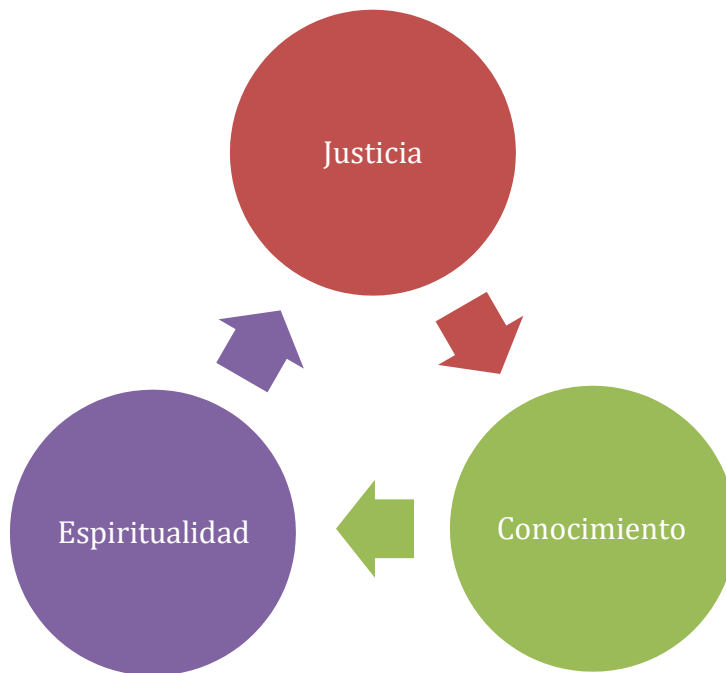
La interculturalidad no consiste básicamente en la práctica del reconocimiento, y es que esta no se traduce en relaciones e instituciones en que las culturas como tales interactúan. En cambio se entiende como una vuelta a procesos de conocimiento, no a sistemas de verdades (estos entendidos como instrumentos de procesos de poder) en relación estrecha con el poder y el saber (saber industrializable en la medida en la que es un saber que produce dinero) La interculturalidad vuelve a esos saberes que NO son industrializables; es crítica de la maquinaria que industrializa el saber y esclava para entrar a la memoria de los conocimientos que tienen en su finalidad: inventar para la vida y no para alimentar el sistema (Cruz, 2013; Viaña et al., 2010).

No hay interculturalidad sin vuelta a lo contextual. Como hacer interculturalidad se propone volver a la comunidad, trabajar comunitariamente, cualquier trabajo es cooperación, buscar métodos de investigación filosóficos corporativos, es hacer filosofía comunitariamente (De Vallescar, 2000; Panikkar, 2006). Se hace necesario abordar a partir de las tradiciones culturales de la humanidad, y en especial el término espiritualidad, como una fuerza social y cognitiva (no como algo privado) tomar la espiritualidad como un eje de organización social, de organización política y también de conocimiento (Panikkar, 2006).

La interculturalidad en la educación aparece estrechamente ligada al nuevo espíritu de equidad y calidad que inspiran las actuales propuestas educativas, lo que contribuye a la superación de la visión igualitarista que predominó en el escenario social latinoamericano desde la llegada de las primeras oleadas liberales al continente. Esta supone un doble camino: hacia dentro y hacia afuera, y que una de las direcciones necesarias a las que debe dirigir un proyecto educativo intercultural, particularmente cuando está orientado a pueblos que han sido objeto de opresión cultural y lingüística, es precisamente hacia las raíces de la propia cultura y de la propia visión del mundo, para estructurar o recomponer un universo coherente sobre el cual se pueda luego cimentar, desde una mejor posición, el diálogo e intercambio con elementos culturales que, si bien ajenos, son necesarios tanto para sobrevivir en el mundo de hoy como para alcanzar mejores niveles de vida, aprovechando aquellos avances científico-tecnológicos que se consideren necesarios. Esta debe entenderse inmersa en un proceso pedagógico que involucra a varios sistemas culturales. Nace del derecho individual y colectivo de los pueblos ancestrales y/o migrantes que comprende no solo el derecho a gozar de la educación como todos los ciudadanos, sino también del derecho a mantener y cultivar sus propias tradiciones, su propia cultura, sus propios valores (Arlés, 2015)

En un plano más concreto, y de cara al trabajo inmediato, este supuesto implica para la filosofía intercultural superar el marco referencial de la razón sistemática y sistematizada, o, más exactamente, de la razón arropada con sistemas, que, por muy elaborados que sean, no pueden, debido justo a la contextualidad e historicidad de los modos de saber y de hacer, dar la medida acabada de la razón como comunión de prácticas de razón. Todo intento dentro de ese marco de referencia parece llevar a formalismos sacrificadores de la materialidad de la vida y de las culturas; y con ello, curiosamente, a la pérdida de la capacidad crítica del quehacer filosófico. Para superar este horizonte de la razón (sin negarlo), la filosofía intercultural propone un programa de reubicación de la razón desde la consulta abierta de sus usos plurales en las prácticas culturales de la humanidad, tanto pasadas como presentes.

Todas las culturas conocen procesos de discernimiento y prácticas de diferenciación interna; procesos y prácticas que son a su vez reflejo de conflictos internos; es decir, expresiones del litigio intracultural entre fuerzas sociales con diferentes intereses de poder, políticos, económicos, genéricos, religiosos, etc., que luchan precisamente por fundar tradición en su universo cultural y crear así referencias vinculantes para el ordenamiento del mismo (Fornet-Betancourt, 2003)



3 Triada fundante de las bases de la interculturalidad (elaboración propia)

En este sentido, se plantea la triada justicia – conocimiento – espiritualidad como condicionante de la interculturalidad en donde la justicia se entiende como la práctica y forma de vida. Vivir de manera que su propio modo de vida se ajuste a su comunidad. *La justicia ajusta, el ser justo nos ajusta*. El conocimiento, el cual no se reconoce como un saber científico, sino como un proceso de co-nacimiento con lo real; se nace con aquello que se conoce, es decir: no se separa el objeto del sujeto. Y, por último, la espiritualidad como fuerza y/o disposición cognitiva en relación al conocimiento propio. Se reconoce como una dimensión que dispone a mantener una relación libre con lo que se conoce, con lo que se aprende; uno no es esclavo del conocimiento (De Vallescar, 2000).

Más allá de reconocer una diversidad cultural, lo intercultural se propone romper con prestigios jerárquicos basados en las diferencias culturales; las cuales establecen exclusiones y profundizan las desigualdades. La interculturalidad en la educación parte de la noción de que hay mucho que aprender de los conocimientos y las formas de transmisión y conservación de esos conocimientos que han hecho las culturas diversas (Romel, 2018).

3. El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)

A partir del capítulo anterior fue posible adentrarse en la definición del concepto cultura, las dimensiones que la componen y la función que cumple desde una perspectiva multicultural e intercultural. Entonces, desde un espacio, tiempo, identidad y diferencias particulares que plantean retos en términos multi e interculturales, este trabajo de investigación se plantea la interculturalidad como concepto clave a la hora de realizar un acercamiento hacia una lectura para una posible articulación de la implementación de la política pública educativa indígena en la región amazónica, tomando como referente a la población mürui muina del municipio de Puerto Leguízamo, Putumayo.

En este capítulo se realizará un breve marco contextual histórico de la región amazónica con tal de dar cuenta de las transformaciones del espacio en el tiempo en relación con las dinámicas de manejo territorial de poblamiento del occidente de la Amazonía colombiana como elementos a tener en cuenta en el análisis desde un enfoque intercultural. . Posteriormente, se hace un recuento del proceso educativo indígena producto de las dinámicas de gobernanza del Estado colombiano en consonancia con las dinámicas sociales en el territorio. Seguido de esto se aborda la creación de la Comisión Nacional para el Trabajo y la Concertación de la Política Pública Educativa Indígena Propia (CONTCEPI) para el diseño de la política pública del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y la posición de los pueblos indígenas adscritos a la OPIAC frente a la creación de un Capítulo Amazónico. A partir de allí se plantea el marco de análisis que brindará la descripción de la construcción del componente pedagógico del PEC del Centro Educativo Rural Indígena D+ona Safia, componente central que pone en evidencia los sentimientos, valores y creencias alrededor de la pedagogía propia del pueblo Mürui Muina en el municipio de Puerto Leguízamo.

3.1 Antecedentes históricos de la región Amazónica colombiana

Históricamente, los imaginarios sobre la Amazonía colombiana han girado en torno a tierras lejanas, agrestes y ambientes inhóspitos con una reiterada idea de una “tierra sin hombres” (Ciro, 2016), imaginarios que no daban cuenta de un territorio habitado por miles de indígenas organizados y con activas relaciones con los Andes en donde se intercambiaban bienes, conocimientos y sujetos³(Ciro, 2008)(Pineda Camacho, 2000)

Desde La Colonia, el piedemonte amazónico fue concebido como la *frontera* entre la “civilización” y la “barbarie”, esta diferencia se enunciaba dada la renuencia de los indígenas a ser cristianizados o sometidos como mano de obra, trayendo consigo la destrucción de los primeros poblados de la corona hacia el oriente(Pineda Camacho, 2000) Si bien, fueron varios los intentos por consolidar centros económicos y/o político-administrativos en las tierras de los pueblos originarios, estos fueron inestables y efímeros. Otro de los factores que influenciaba esta diferenciación se daba a partir de la falta de caminos transitables y adecuados para la integración de la región con el occidente, y no menos importante - y central para esta investigación – el acceso a los recursos naturales con un propósito extractivo y depredador sin la intención de generar riqueza en la región o fomentar núcleos de población permanentes (Gómez López, 2005)

No obstante, las redes de intercambio de bienes entre las tierras bajas amazónica y los Andes cambiaron progresivamente asimilándose a relaciones sociales y económicas de carácter colonial; la encomienda, las mitas y los resguardos desestabilizaron y rompieron la estructura social de la organización indígena y, de igual manera, los caminos prehispánicos por donde circularon tradicionalmente dichos bienes fueron integrados en su mayoría a la economía mercantil colonial, sirviendo posteriormente como base de la

³ “(...) las fuentes documentales sugieren por igual la existencia de una activa red de intercambio entre los grupos étnicos del Putumayo y Caquetá y los pobladores de la jurisdicción de Pasto, actividad que debió surgir desde épocas prehispánicas si se observa, por ejemplo, la conocida tradición cerámica de los indios Pastos, cuyos detalles de fino trazo lineal se lograban recurriendo a la técnica de pintura al negativo, para la cual necesariamente se empleaba la cera de abejas que históricamente se obtenía por intercambio con los grupos indígenas del Putumayo, el río Caquetá y de sus afluentes” “(...) María Clemencia Ramírez analizó la importancia real de los grupos indígenas del valle de Sibundoy en el conjunto de las relaciones de intercambio entre los Andes, el Piedemonte y la selva amazónica, desde el siglo XVI hasta el Siglo XVIII, llegando a la conclusión de que tales nexos no sólo pervivieron hasta este último siglo, sino que en ellos continuaron jugando un papel fundamental las comunidades de Ingas y Camentsá del piedemonte, quienes se valieron del quechua, en su calidad de lengua general, para facilitar las actividades de intercambio de bienes” (Gómez López, 2005)

infraestructura sobre la cual se forjarían los “caminos reales” (Gómez López, 2005)

La corona española delegó en las misiones religiosas la acción colonizadora siendo los franciscanos los pioneros de las misiones fundadas sobre los ríos Caquetá y Putumayo con un interés persistente en civilizar y evangelizar a los indígenas (Gómez López, 2005) (Jaramillo, Mora, & Cubides, 1989). En el caso del Caquetá, la actividad misionera franciscana desde la primera mitad del siglo XVII comenzó a configurar lo que para la época denominaron el “Gran Caquetá” a partir de las pacificaciones de indios:

“En la rica cuanto dilatada Provincia de Mocoa que baña el río del Gran Caquetá y que con distancia de cuatro días de camino confina con la de los Sucumbíos, se pacificaron las Naciones de los Neguas, de los Caguis y de los Coreguages, habiendo desde este tiempo tomado posesión dichos religiosos de las misiones del Gran Caquetá y de Mocoa”
ALÁCANO, Bartholomé de. “Informe del Padre Provincial.”. Tomado de (Gómez López, 2005)

El restablecimiento de los pueblos de misiones y la tarea civilizatoria inicial empezaron a configurar el mapa del *Gran Caquetá* que, si bien aún se caracterizaba por ser cambiante e inestable dada la falta crónica de operarios, empezaba a trazar un ordenamiento territorial sobre el territorio Amazónico durante el siglo XVIII.

En el Alto Caquetá (Ríos Ortegúaza, Caguán y Caquetá) – espacio geográfico a donde se redujeron las misiones debido a las derrotas a manos de los pueblos indígenas al oriente - se estableció a Mocoa como centro regional para las actividades misioneras justificando su acción evangelizadora y civilizatoria hacia los indígenas a partir de discursos racistas, negando su condición humana, intelectual y moral:

“(…) los indios habitantes de lo que hoy llamamos Territorio del Caquetá viven, con poca diferencia, como los animales montaraces, a los cuales disputan el dominio de las selvas en aquellas vastas y umbrosas soledades. Las mujeres andan totalmente desnudas, y desde la más tierna edad se unen al hombre que las trata como acémilas o parte de su ambulante menaje. Las facciones de esas desventuradas criaturas no indican gracia, sensibilidad ni elevación del alma; su fisonomía requemada y curtida por la intemperie, nada tiene de femenina, en términos que, si cubrieran lo que dejan a la vista de todos, no se diferenciarían del otro sexo en el aspecto. Nacen todos ellos, crecen y mueren sumidos en absoluta ignorancia de cuanto constituye la vida civil, y puede asegurarse que sólo tienen de hombres la figura. Para ellos no existen las relaciones sociales que se fundan en la mutua benevolencia y los servicios recíprocos; cada cual mira por sí mismo, y la medida de su bienestar material es la fuerza y destreza de su brazo (...). Débiles ante ella (la naturaleza), pocos en número y hallando a la mano abundantísimos frutos espontáneos, caza y pesca para satisfacer el hambre, miran con indolencia la vida y jamás les afana la previsión del día de mañana. Por tanto, su inteligencia industrial duerme, careciendo del aguijón de las necesidades para ejercitarla y tratar de mejorar de estado. Actividad y

*energía les sobra, según lo manifiestan siempre que algún grande interés, como la guerra, les mueve a sacudir la pereza. Son pues capaces de civilización, y la adoptarían si ella no exigiera trabajo y esfuerzos cuya utilidad no conciben, puesto que no han menester de nada para vivir, embriagarse y guerrear, que es la suma de los goces que pueden imaginar y apetecer (...). Es fácil inferir de lo dicho, que las costumbres de estos indios, esclavos y adoradores de la fuerza bruta, son rudas y aun feroces (...)*⁴

Definido el “otro” indígena se designa su rol como *mano de obra útil para el transporte, la industria extractiva y la explotación de los recursos naturales* de inmensa riqueza identificados por los expedicionarios y científicos europeos que durante el siglo XVIII habían navegado entre los meandros de los ríos amazónicos. dentro de la conformación de una nueva nación que para el siglo XIX se proponía integrar al Gran Caquetá al proyecto de Nación.

A partir de allí comenzó la promoción de la inmigración de los pobladores de provincias vecinas. Por solicitud del prefecto Bautista Paredes del Territorio del Caquetá en 1857 se pidió al gobierno ayudas económicas para realizar el traslado y establecimiento de familias provenientes de Pasto y Neiva hacia el Caquetá, en donde se garantizaba la subsistencia de estas:

*“La inmigración y la mezcla de razas trasformaría pronto estos bosques inmensos en poblaciones regulares, y en breve el Territorio del Caquetá ofrecería la perspectiva de un país civilizado y a nivel delas demás provincias de la República; trescientos veinte pesos anuales gastados por el tesoro nacional y una suma igual o inferior para la reducción de individuos errantes bastarían para llevar a cabo este proyecto de humanidad”*⁵

La primera adjudicación de baldíos por parte del gobierno en la región del piedemonte y planicie de la región amazónica tuvo como finalidad acceder a extensas áreas de bosque natural para explotar las quinas silvestres, las variedades de árboles productores de látex y otros recursos forestales y minerales (Ciro, 2008; Gómez López, 2005; Jaramillo et al., 1989; Rodríguez Becerra & Cárdenas, 2004)

⁴ GÓMEZ LOPÉZ, Augusto J.; BARONA BECERRA, Guido; DOMÍNGUEZ OSSA, Camilo A., y FIGUEROA CASAS, Apolinar. (Eds.) Geografía física y política de la Confederación Granadina: Volumen II, Estado de Cundinamarca y Bogotá - antiguas provincias de Bogotá, Neiva, Mariquita y San Martín. Bogotá: Departamento de Cundinamarca; Instituto Distrital de Cultura y Turismo-Alcaldía de Bogotá; Universidad del Cauca; Universidad Nacional de Colombia, 2003. Págs. 19-44

⁵ PAREDES, Bautista. “Informe del estado del Territorio del Caquetá presentado por el Prefecto al Sr. Secretario de Gobierno”. Mocoa, 25 de abril de 1857. AGN: Paquete 4.509, sin foliación. Tomado de (Gómez López, 2005)

“El Poder Ejecutivo podrá conceder en propiedad hasta ciento cincuenta fanegadas de tierras baldías [subrayado por la investigadora] a cada una de las familias que se hallen establecidas o que se establezcan en adelante en el Territorio del Caquetá (...). Los individuos nacionales o extranjeros actualmente establecidos en el Territorio del Caquetá y los que en adelante se establezcan, no pagarán ninguna clase de contribuciones por el término de diez años (...). Quedan exentos de toda clase de derechos los efectos que se importen a la República por los ríos del Territorio del Caquetá, que tributan sus aguas al Amazonas (...)”⁶

La quina en los departamentos del Putumayo y el Caquetá fueron monopolizadas por los hermanos Reyes. Campesinos oriundos de Nariño, Huila y el Tolima junto a los indígenas reducidos en las misiones se dedicaron estacionariamente a la recolección de la fibra curativa dependiendo de la comercialización de la corteza y de las tasas de la empresa de la empresa familiar (Brücher, 1970; Meisel-Roca, Bonilla-Mejía, & Sánchez-Jabba, 2013).

Si bien la extracción de la quina no tuvo como objetivo realizar grandes inversiones en el área de extracción, si tuvo la necesidad de generar una infraestructura mínima para desarrollar su actividad; carreteras, caminos, trochas y vías de comunicación para transportar los productos, construcción de viviendas para los trabajadores, bodegas de almacenamiento de la producción, desmonte para la siembra de cultivos y potreros para la alimentación de las bestias y un vasto conocimiento de la región para poder explotarla con éxito fueron algunas de las intervenciones que se realizaron sobre el espacio y que ocuparán un papel fundamental para la colonización campesina del siglo XX (Brücher, 1970; Gómez López, 2005; Jaramillo et al., 1989; Molano, 1996).

Dada la caída de la demanda de quina en el mercado internacional y el auge del látex hacia 1880 se reactiva la navegación a vapor por los ríos Putumayo y Caquetá a partir de contratos celebrados con empresas privadas y personas particulares con el fin de acceder a extensiones de baldíos aptos para la explotación del caucho, juansoco y balata (Jaramillo et al., 1989). De igual manera, se retomarían las obras para el arreglo de caminos de comunicación entre la selva con los Andes, trayendo mano de obra y personal del Tolima, Cauca, Cartagena, Santa Marta, Panamá, Buenaventura, Tumaco, entre otros. Esta migración trajo consigo un desplazamiento y desaparición de diferentes grupos indígenas a lo largo de los ríos Putumayo y Napo, cuyas riberas estuvieron densamente pobladas por estos antes del auge

⁶ PINEDA, Anselmo. “Carta abierta del Prefecto del Territorio del Caquetá”. Quito, agosto de 1845. Véase: DOMÍNGUEZ OSSA, Camilo A. y GÓMEZ LOPÉZ, Augusto Javier. Nación y etnias... Pág. 29 – 30. Tomado de (Gómez López, 2005)

cauchero y que se desvanecieron producto de la economía extractiva. Alfredo White Uribe, empresario de la época mencionaba:

“Los que hemos conocido estos ríos poblados por valientes y sufridos caucheros hace doce años y por comerciantes, nos pasamos de la transformación sufrida en tan corto lapso de tiempo. La caída del caucho, las leyes inconsultas sobre la explotación de los bosques nacionales, despoblaron el territorio además de otras causas secundarias que no quiero enunciar aquí”⁷

A partir de 1910 se da una segunda adjudicación de baldíos, por parte del gobierno, la cual buscó acceder por medios legales a terrenos del piedemonte y la planicie amazónica para emprender procesos de colonización sobre la base de la agricultura y la ganadería.

Esta época trajo consigo una fuerte migración de la población indígena a las selvas amazónicas del oriente de la región dada la gran afectación que la expansión de la frontera agrícola ocasionó sobre su territorialidad. De igual manera, fomentó una ola de migración hacia el oriente de la cordillera oriental, proyectando en ella un futuro venidero y de abundancia dada el alza de la demanda de carne hacia el centro del país y el aprovechamiento del cuero de los animales con los cuales se fabricaban los empaques en donde se exportaban las cortezas (Gómez López, 2005)

Durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX las comisarías del Caquetá y el Putumayo se consideraban como un tesoro dada la enorme extensión y fecundidad de sus tierras, lo cual justificaba la custodia de la riqueza de estos territorios por parte del Estado. No obstante, las amenazas y avanzada de las colonias caucheras de Brasil y Perú sobre el territorio colombiano iban a ser determinantes para delimitar las fronteras entre los países y la presencia del Estado en el territorio colombiano. La fundación de los municipios de San Vicente del Caguán (1896), Puerto Rico (1884) y la ciudad de Florencia (1902) en el Caquetá se da producto de la presencia y comercialización del caucho que por medio de incipientes trochas es transportado hacia el Huila (Jaramillo et al., 1989)

⁷ WHITE URIBE, Alfredo. “Bosquejo de la situación de la población de los dos ríos más importantes (Putumayo-Caquetá) de la Comisaría. Extinción de pueblos por las enfermedades y epidemias”. 1923. AGN: Sec. República, Fdo. Ministerio de Gobierno, Sec. Primera, T. 891, Fol. 435. Tomado de (Gómez López, 2005)

La guerra civil de los Mil Días (1889 – 1902), la separación de Panamá del territorio colombiano (1903) y la invasión de la colonia cauchera en la región amazónica hicieron urgente consolidar las fronteras internas y ejercer un mayor control sobre las tierras limítrofes con el fin de asegurarse los recursos mineros y forestales con potencial de exportación, razón por la cual las autoridades eclesiásticas y civiles de Pasto, el gobierno central en Bogotá, el Congreso y el Poder Ejecutivo dan su apoyo a los capuchinos (Gómez López, 2005; Jaramillo et al., 1989)

El 13 de enero de 1903 los capuchinos por medio del Convenio de Misiones de 1902 aceptaron formalmente hacerse cargo de la Misión del Caquetá requiriendo del gobierno la construcción del paso entre Pasto a Mocoa, el camino que comunicaría el piedemonte y las planicies amazónicas con los Andes. No obstante, en la tarea que le había sido asignada por parte del gobierno – la apropiación privada de la Misión – hacendados y colonos por medio de contratos de arrendamiento de predios baldíos trajeron consigo disputas territoriales entre la población indígena, los campesinos desterrados de sus tierras en los andes colombianos producto de la guerra civil y los mismos intereses de la Misión sobre el territorio de frontera con apoyo del Congreso y otras autoridades de la República bajo el régimen conservador.

Desde comienzos del siglo XX empezaron a circular noticias sobre la presencia de petróleo en el Putumayo producto de las exploraciones en el piedemonte amazónico para la construcción de la ruta que partiría de Pasto, pasaría por el Valle de Sibundoy y Mocoa, y uniría los Andes con un punto navegable del río Putumayo: Puerto Asís. La necesidad entonces de construir el camino entre Mocoa y Puerto Asís con la finalidad de explotar los recursos río abajo no daba espera dada la pobreza en la cual se encontraba el departamento en la época y la cual tenía todo el potencial dados sus abundantes y ricos productos (Brücher, 1970; Gómez López, 2005) (Castro, 2014)

A la par de la injerencia de la Misión capuchina sobre las tierras en el Putumayo, la privatización de las tierras comunales indígenas (Gómez López, 2005) y el establecimiento de poblados sobre el río Caguán y Caquetá producto de la guerra civil y el destierro de los campesinos al lado occidental de la cordillera oriental (Ciro, 2008; Melo Rodríguez, 2014) se da una avanzada significativa de hacendados, colonos, especulaciones de tierra y empresas petroleras y mineras. Aunque desde principios del siglo se sabía de la existencia de petróleo en el Putumayo fue solo hasta finales de los cuarenta cuando se emprenden las primeras exploraciones a cargo de la Texas Petroleum Company que para los años 60 extraía petróleo de los yacimientos de Condagua, Mayoyoque y Puerto Asís, además de entregar dádivas al gobierno con el fin de no permitir la explotación de otros yacimientos explorados e identificados informalmente en el departamento (Gómez López, 2005)

De otro lado, el auge de la extracción del caucho y la colonización dirigida de La Casa Arana en cabeza de Julio Cesar Arana genera presión sobre la región. El presidente López Pumarejo (1934 – 1938) diseña una política de población de la Amazonía y Orinoquía de la cual se impulsan nuevas vías de acceso, aeropuertos, comisaríaes policiales y establecimiento institucional al cual se le había delegado la misión de colonizar la región (Molano, 1996)

Hasta este punto, podemos identificar lo que Alfredo Molano (1995) denominó *colonización rapaz*, una colonización producto del hallazgo e identificación de materias primas y recursos naturales con una alta demanda en el mercado internacional que establece la base de la economía extractiva y que trae consigo la primera ola de violencia⁸ en la región.

Una vez derrotada la Hegemonía Conservadora durante tres periodos seguidos Olaya Herrera (1930-1934), Alfonso López Pumarejo (1934-1938) y Eduardo Santos (1938-1942) debieron enfrentar las protestas campesinas dados los crecientes conflictos en las zonas de colonización que desencadenaron en el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán en el 48 y un eco de violencia a nivel nacional⁹, una segunda ola de violencia que tuvo como consecuencia el desplazamiento de cientos de familias de la región andina hacia el piedemonte y las llanuras amazónicas. Según los datos censales, entre 1938 y 1973 esta región recibió 208.471 personas, las cuales, en su mayoría, estaban huyendo de la guerra (Salgado, 2012)

La llegada de familias campesinas asediadas por una segunda ola de violencia se adentraron en los cauces de los principales ríos de la región amazónica noroccidental que tras las bonanzas extractivas hasta la fecha dejaban rastros de poblamientos estacionarios; terrenos enmontados, huellas de cultivos y cercos de bestias promoviendo así un reasentamiento que dejara atrás el miedo, la persecución y la guerra que

⁸ Ciro (2016) establece cinco olas de violencia en la región amazónica desde el siglo XX. La primera, el genocidio cauchero, economía extractivista que arrasó con los pueblos indígenas de la región amazónica. La segunda que corresponde al periodo de La Violencia en donde cientos de familias campesinas son desplazados forzosamente cruzando la cordillera oriental en busca de tierras. La tercera violencia, la guerra contra las guerrillas liberales y las FARC. La cuarta ola que corresponde al periodo en el que Turbay, en aplicación del Estatuto de Seguridad a finales de los 70 declaró la guerra contra las guerrillas y la quinta ola como una continuación de las últimas dos décadas en donde las FARC desarrolla una estrategia militar en el territorio ocasionando graves consecuencias en la vida política, además de consolidar la economía cocalera, la cual atrae la presencia paramilitar en la región (Ciro, 2016)

⁹ El conflicto de los años 50 produjo la migración de 400.000 familias rurales del centro del país hacia los municipios de diferentes regiones (Castro, 2014)

por varias décadas les obligaba a ser nómadas sin rumbo alguno; una constante expectativa de tener que recoger lo poco que traían a cuestas para comenzar de nuevo (Molano, 1996) (Jaramillo et al., 1989)

Producto de la violencia bipartidista se generó un nuevo tipo de colonización; la *colonización armada*, en la cual campesinos liberales y conservadores armados fundaron poblados a las orillas de los ríos; solo por mencionar algunos Doncello, Paujil, Montañita y Puerto Rico en el norte del Caquetá, poblados fundados a mano armada por secciones liberales en constante alerta ante cualquier movimiento de los chulavitas en la región. La creación de estas autodefensas en los poblados recién fundados dio cuenta de la inexistencia o debilidad de Estado en ellas. Su autoridad, fuerza y legitimidad ante los ojos de los colonos las constituyeron en auténticas representantes de los pobladores recién asentados con un objetivo en común: rechazar la consolidación de cualquier latifundio y la presencia de comerciantes e intermediarios inescrupulosos respaldando estas normas con las armas (Molano, 1996)

Llegado el golpe de Estado y la posesión del General Rojas Pinilla en 1955 se establece un periodo de paz, pero al mismo tiempo se da orden expresa al cuerpo militar de recuperar las tierras de los antiguos latifundistas y la expulsión de los “*chusmeros*” que las invadieron; del lado de los campesinos en armas la orden también era clara: *todos los campesinos armados, defiendasen, no se dejen sacar e intenten pelear por una verdadera reforma agraria* (Cardozo, 2019)

Simultáneamente a estos eventos, la inversión en el desarrollo para la región y la generación de infraestructura para tal fin influye notablemente en el desplazamiento de mano de obra y aumento de la población. En el caso del Putumayo, para 1951 la población era de 28.105 habitantes, para el año 1964 la población fue de 56.284; es decir, un aumento a una tasa anual de un 55%... Las noticias de los hallazgos de petróleo y los buenos salarios y jornales para su extracción se constituyeron en elementos de atracción. No obstante, la expansión de la migración producto de la fiebre del petróleo agudizó los problemas con los pueblos indígenas del piedemonte dada la explotación en sus territorios y la incapacidad de llevar a cabo alguna acción jurídica para impedir la explotación del oro negro ya que no contaban con resguardos constituidos, lo que dio como resultado el desplazamiento de estos pueblos hacia el interior de la selva¹⁰

¹⁰ Para 1973 la colonización ocupó entre el 60% y el 70% de los territorios indígenas (Gómez López, 2005)

En el Caquetá las ideas desarrollistas se implementan con más fuerza con la inversión de fondos nacionales e internacionales con los proyectos Caquetá I y II en donde se fortaleció la idea del Caquetá como la despensa ganadera del país (Ciro, 2016)

Las implicaciones de forjar la ganadería en la región dieron como resultado contradicciones frente a las exigencias de la población campesina frente al acceso a la tierra, la propiedad y los recursos productivos, consolidándose así las primeras élites regionales y el establecimiento de sus condiciones en las dinámicas del territorio. Uno de los puntos de quiebre sobre esta política fue el ataque militar del gobierno a los campesinos de El Pato en 1964, quienes venían realizando una serie de demandas de salud, educación e infraestructura (Ciro, 2008)

La violencia continua sobre la población rural por parte de los diferentes actores armados, quienes ejercieron gobernabilidad en las regiones en forma de soberanías fragmentadas; las fracturas sociales producto de la persecución, la no garantía de derechos de subsistencia de la población campesina e indígena y la ausencia de programas y proyectos que los integraran en la economía nacional se encuentra con la llegada del negocio de la coca en la región.

“Si bien no está claro el momento preciso en que apareció la actividad cocalera en la selva colombiana, hay consenso sobre la llegada de narcotraficantes extranjeros y nacionales que regaron la semilla en la región y dieron las primeras guías para el cultivo y su procesamiento. Los estudios indican que se introdujo inicialmente en el bajo y medio Caguán, extendiéndose en áreas de colonización en los ríos Sunciya, en el medio y bajo Orteguaza, en la zona de colonización del río Caquetá y la región de la bota caucana (Vásquez, T., 2014)” Tomado de (Ciro, 2016)

El mercado de la cocaína inició entre los sesentas y los setentas y la oferta principal tuvo base históricamente en Perú, Bolivia y Colombia posicionándose en todos los niveles de sus respectivas sociedades: desde el campesino que la siembra y la produce hasta el comprador en los centros poblados y las ciudades capitales.

Aunque la llegada de la coca mitigó en parte el problema de la pobreza rural en la Amazonía Noroccidental, no incidió en el problema estructural del campesinado y la población indígena en el territorio, esta nueva forma de economía extractiva generó una nueva dinámica de desventajas y desigualdad rural. Desventajas dado que las ganancias y los mayores beneficios no quedaron en el

departamento – propio de la economía extractiva – y desigualdad rural debido al posicionamiento de los latifundistas abriendo nuevas fincas, tumbando selva y apropiándose de los desmontes obligando a los campesinos a desplazarse cada vez más hacia el oriente (Ciro, 2016; CNMH, 2015; García Molano, 1995; Jaramillo et al., 1989)

La quinta ola de violencia (Ciro, 2016) en la década del noventa recrudece la relación entre las FARC y las poblaciones indígenas y campesinas en la región. Dada la intensificación del conflicto y la postura de esta guerrilla por enfrentar al estado y la necesidad de regular el negocio de la coca ante los intereses y expansión de los paramilitares en la zona, esta guerrilla se propone incidir en la política local por medio de la amenaza e intimidación.

Durante esta década, asumió el control sobre la población, los intercambios, la resolución de conflictos y el ajusticiamiento, acciones que les permitieron fijar en la coca un acceso a una fuente de financiación para su lucha y, al mismo tiempo, para los campesinos sirvió como fuente de ingresos y elemento constitutivo de su identidad política de cara al país (Ciro, 2008, 2016)

En el caso del Putumayo, las movilizaciones y protestas campesinas se traslapan con las disputas de poder por el control de la producción de la coca. Derrumbamientos de zonas de bosque primario para la siembra de la hoja, abandono de cultivos de maíz, arroz, plátano, pastos para los bovinos, cambios en las relaciones comerciales, uso del agua y prácticas productivas se ven impactadas por el establecimiento de los cultivos ilícitos; los intereses de los campesinos colonos y algunos pueblos indígenas de involucrarse en el mercado de alimentos se reconfiguran alrededor de los dividendos generados por la siembra de la hoja y la producción de la pasta base (Castro, 2014)

Las prácticas alrededor del negocio de la coca comenzaron a expresarse en el control de los individuos en el territorio; la vigilancia y el seguimiento a la producción y extensión de los cultivos ilícitos limitaron la cotidianidad de los pobladores: la movilidad hacia las zonas de siembra, el abastecimiento de comida para la familia desde los centros poblados hacia las veredas, entre otras determinaron lo que sería la nueva cotidianidad para su (su)pervivencia en la región. Un nuevo proceso de colonización que impactó la agricultura familiar de la región tras el control ejercido por los actores armados trayendo como consecuencia la ruptura de las redes locales del mercado; *el campesino ya no podía decidir sobre los precios ni cantidades de un producto que producía de forma artesanal para el sustento de su familia* (Castro, 2014)

Hasta aquí se ha realizado una revisión histórica de literatura que da cuenta de los diferentes procesos de colonización en la región amazónica noroccidental. En ella podemos reconocer tres tipos de colonización: colonización rapaz, colonización armada y colonización espontánea producto de las ambiciones e intereses de actores a nivel nacional e incluso de países vecinos de frontera por las diferentes bonanzas extractivas en el territorio. A la par de estas colonizaciones se visibilizaron cinco olas de violencia que influyeron de manera estructural en las dinámicas de poblamiento, sociabilidad y reconfiguración de la identidad de los pueblos indígenas, colonos y campesinos.

La visión colonizadora y desarrollista que implementaron los gobiernos desde el siglo XVI y hasta el siglo XX en la Amazonía noroccidental ha dado cuenta de políticas de poblamiento y organización territorial arbitrarias y con ello, la adecuación de una infraestructura que desde un comienzo estuvo orientada bajo una economía extractivista. Al mismo tiempo, las disputas políticas en la región andina y la violencia ejercida sobre el campesinado produjeron una serie de olas migratorias y desplazamientos encontrando este en el piedemonte y las llanuras amazónicas una alternativa a la violencia y el conflicto. No obstante, la entrada del negocio de la cocaína y con él, la llegada y el control de este ejercido por diversos actores armados pone de nuevo en jaque a estas poblaciones campesinas e indígenas lo que trae como consecuencia la expansión de la deforestación y el *ecocidio* (Serra Palao, 2019) del bioma amazónico.

3.2 El proceso educativo en la Amazonía Colombiana

La educación como institución en la región Amazónica se remonta a la época de las misiones. Con la llegada del gobierno liberal al poder a comienzos de los años 40 que, en cierta medida, facilitó la expansión de un gobierno civil en estas regiones con el crecimiento y la expansión de lo que entonces eran las comisarías y las intendencias, el poder de las misiones, hacia mediados del siglo XX, se concentraría principalmente en la educación.

Las misiones a lo largo de la región seguirían administrando los centros educativos y orfanatos distribuidos entre las intendencias y comisarías. Las consecuencias de este medio siglo de presencia misionera, particularmente de los capuchinos, desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX trajo consigo la aculturación de pueblos indígenas, incluso la extinción de muchas culturas; la imposición y prohibición de practicar sus usos y costumbres, el habla de su lengua propia, prácticas culturales como

bailes y siembra en las chagras, la desaparición de territorialidades y soberanías indígenas, entre otras, trajeron consigo la imposición de un nuevo orden territorial por los capuchinos que corresponde justamente a ese plan de colonización centrado en la fundación de pueblos que al día de hoy sigue en cierta medida dominando el territorio amazónico colombiano.

Es necesario precisar que la categoría “indígena” surgió como una imposición de la identificación de los pueblos originarios después de la colonización. Al “indígena” lo llamó, en principio, La Corona y la Iglesia ¿pero a quienes hacía referencia lo indígena?

En un primer acercamiento, la iglesia significó lo indígena como sinónimo de atraso, barbarie, pecado y se hacía necesario llevar a cabo un proceso de reeducación orientado a la fe católica. Esta será la primera de las tres etapas en las que se transformó el significado del concepto “indígena” y de las implicaciones que tendrá en el tiempo. La hermana Gladys Dnuma, misionera de La Consolata del municipio de Puerto Leguizamo, comenta al respecto:

“...eso es un tema un poquito... (risas) difícil, difícil, difícil como tal porque la iglesia ha hecho su camino, porque cuando llegaba, llegaba... cuando llegaba en el tiempo de colonización... la perspectiva de misión era distinta, porque la mirada que tenía la iglesia, los misioneros que llegaban primero, era distinta... porque la persona como tal no ser cristiano, una persona era a veces la palabra que utilizaba era muy dura ¿no? A veces hablaba de una persona inculta que no tenía cultura, una persona salvaje... Entonces si una persona es salvaje, no significaba los que venían a evangelizar no eran de la misma nivel, entonces la misión ahí había muy poco de diálogo y era la persona de misionero era como más que la persona evangelizada... entonces ahí causaron muchas estigmatizaciones... por ejemplo, uno la lengua materna, uno no debería hablar porque era un lenguaje más pasado, era como objeto cultural que ellos no deberían tener porque es algo que no era bien visto ... Entonces eso que te estoy diciendo, en esa época... la comprensión que tenía de misión era muy distinta, como se dice... los más impedidos...” (entrevista realizada por la investigadora)

La educación sigue siendo administrada por la Iglesia en las tierras bajas hasta finales del siglo XX con el surgimiento de las primeras organizaciones indígenas a nivel nacional, en el caso de la zona andina, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) que se funda en 1971; en las tierras bajas, el Consejo Regional Indígena del Vaupés en el año 1973; ambas organizaciones que comenzaron a reconocer en la educación una herramienta política para su reconocimiento y pervivencia.

El mayor nasa, Inocencio Ramos relata una breve historia sobre el proceso educativo en el CRIC:

“El programa de educación del CRIC hacia 1971 el séptimo punto de lucha CRIC dice: formar profesores que enseñen de acuerdo a la realidad y en su respectiva lengua. Este mandato solo se operativiza hacia 1978 cuando nace el Programa de Educación CRIC en la actualidad se conoce como Programa de Educación Bilingüe Intercultural... Bueno y uno se pregunta: ¿y por qué los indígenas... porqué la organización indígena hablando de una educación como si el gobierno ya no estuviera a nivel nacional generando educación? El gobierno en algunos territorios ha delegado a la iglesia la tarea de ejercer la educación, la ley 89 de 1890 dice que educar sería reducir los indígenas a la vida civilizada y esa es como la política que siempre ha venido ya sea resorte de la iglesia o la educación directamente desde ministerio de educación a través de departamentos y municipios. Esa es la política integracionista, acabar con lo indígena... sino fuera así, entonces la organización entonces nunca hubiera tenido esa urgencia y necesidad que hasta ahora sigue siendo vigente redireccionar el papel de la educación en contexto de nuestros territorios y por eso la política del gobierno hacia afuera, lo de afuera, lo que se impone se habla como política de etnoeducación” (entrevista realizada por la investigadora)

Con la promulgación de la Constitución del 91, se emiten leyes y decretos que transforman el concepto de “indígena”, se deja atrás la noción de incivilizado y se da paso al reconocimiento de una nación pluriétnica y multicultural, además de reconocer toda una serie de derechos diferenciados, entre ellos el derecho a la creación de Centros Educativos Indígenas y la implementación de Proyectos Educativos Comunitarios que correspondan con las cosmovisiones de los pueblos originarios.

En el ámbito político, la ONIC propone al Ministerio de Educación los fundamentos y principios que habrían de guiar la educación propia indígena. Para su concertación llevaron a cabo debates, encuentros y espacios de diálogo entre líderes indígenas, autoridades tradicionales y los entes institucionales, que conllevaron a la consolidación e integración de un capítulo referente a la educación para los pueblos étnicos mediante la Ley 715 del 94, la cual se verá materializada en la política etnoeducativa.

El efecto de ésta ley no se empezará a visibilizar sino hasta la primera década del 2000 en donde se empezarán a configurar los primeros avances en materia institucional para la región amazónica... El licenciado y directivo indígena del Centro Educativo Bilingüe Mona To+, del pueblo múrui muina, Abelardo Castillo relata del cómo se venía dando la educación indígena para esa época en el bajo Putumayo:

“Prácticamente yo me enfrento en un escenario en donde la educación propia no era tenida en cuenta. O sea, había algunas comunidades que tenían algunos profesores que hablaban la lengua nativa y a ellos se les concedía, digamos así, un permiso dentro de la clase para que el profe, para que ellos pudieran dar clase de lengua nativa... Entonces a eso ellos le llamaban fortalecimiento de la lengua propia pero el proceso se viene a materializar ya en el año.... En el año 1996 al 2000 había unos líderes que hablaban sobre educación propia pero no se había consolidado la idea como tal... Hasta que en el 2004 se hace el nombramiento de los docentes y como le digo, las políticas mismas de las organizaciones no apuntaban hacia la consolidación de ese proceso educativo” (entrevista realizada por la investigadora)

Si bien el proceso de concertación entre el MEN y las Organizaciones Políticas Indígenas avanzaba en materia de mesas de negociación sobre la educación, las acciones ejercidas por el gobierno no garantizaban el reconocimiento ni la implementación efectiva de los fundamentos y principios concertados (Bolaños et al., 2004; ONIC,2010) es así como los pueblos indígenas comienzan a posicionar la educación propia como política local, construida desde las bases y orientada a la generación de autonomía, el mayor Inocencio menciona:

“Pero nosotros lo que hacemos desde nuestros territorios, desde nuestro sentir, nosotros lo conocemos como proceso de educación propia... esa es como la diferencia. Mientras ellos hablan de etnoeducación, nosotros estamos hablando de educación propia que genere autonomía, los retos cómo recuperar y fortalecer la cosmovisión de cada pueblo, es decir, entender comprender el pensamiento de cada pueblo y desde ese nivel de madurez, desde adentro poder ejercer descolonización del pensamiento para ello es necesario volver a conocer, estudiar nuestra lengua y fortalecerlas y eso que implica: que toda la clase en la escuela, debería ir desde el primer grado que inicia el niño hasta el último grado de universidad, pero toda la clase en la lengua indígena. Yo creo que son retos bastante fuertes y grandes... se necesita equipos dedicados al estudio lingüístico para poder dar con estos retos grandes. Otra actividad fuerte para lograr autonomía es que nuestras autoridades locales, en el caso del Cauca, hablando de los cabildos como autoridades del Resguardo, deben ser, ejercer papel mejor dicho ejercicio de autoridades educativas. Eso implica pues, adueñarse del mando, de la directriz, tener la madurez de entender todo el proceso de resistencia milenaria” (entrevista realizada por la investigadora)

Hasta aquí hemos caminado la palabra alrededor de elementos históricos que nos dan pistas sobre los efectos que tuvo la colonización y adoctrinamiento a partir de un concepto de “indígena” que se fue transformando con el paso del tiempo.

La iglesia y las misiones religiosas produjeron lógicas de colonización, aculturación y dogmatización dejando una huella profunda en las poblaciones indígenas amazónicas frente a la apropiación y valoración de sus conocimientos. No obstante, el posicionamiento organizativo y político indígena local y regional promovió la revitalización y fortalecimiento cultural teniendo como uno de sus pilares de sabiduría la educación. En ella identificaron un potencial para generar estrategias que les permitan pervivir como pueblos indígenas exigiendo al Estado una atención educativa diferenciada.

Si bien la emisión de la Constitución de 1991 y la posterior ley 715 de 1994, o política etnoeducativa, dio reconocimiento a los pueblos para el diseño de su educación, aún se mantenían limitantes en contra de los derechos indígenas fundamentados en sus leyes de origen. No será sino hasta el 2007 con la consolidación de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación Propia Indígena (CONTCEPI) que se genera un nuevo espacio de participación y negociación con el gobierno dándose un paso más hacia al reconocimiento de los procesos educativos propios de los pueblos y de su autonomía sobre ellos.

3.3 La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación Propia Indígena (CONTCEPI)

A finales de la década del 90 el movimiento indígena decide tomar vías de hecho dados los incumplimientos por parte del gobierno en diferentes áreas, dentro de ellas, la educativa. Es tal el impacto de las movilizaciones, que se llevan a cabo mesas de negociación con el gobierno dando como resultado la emisión del decreto 1397 mediante el cual se crea la Mesa Permanente de Concertación (MPC), espacio que se designa como instancia de concertación y negociación de políticas públicas y sus comisiones temáticas para los derechos humanos, el territorio y la educación de los pueblos indígenas. En este espacio se da origen a la Comisión de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) al respecto, la etnoeducadora y asesora técnica de la comisión de redacción de la CONTCEPI, Johanna Ruiz comenta:

La mesa de Concertación de la CONTCEPI fue creada en el año 2007 por medio del Decreto 2406, en esta mesa nacional hacen parte las 5 grandes organizaciones indígenas que representan en Colombia... Allí encontramos a la ONIC, encontramos a la OPIAC, encontramos también a la Confederación Indígena Tayrona, a Gobierno Mayor y a AICO. Estas son las 5 Organizaciones Nacionales que han tenido en representación de los más de 116 pueblos indígenas de Colombia y llevan 15 años trabajando arduamente, sesión tras sesión para escribir y lograr ésta gran norma que es el anhelo de todos los pueblos indígenas. Esta norma tiene como objeto, busca que sea una política pública para todos los pueblos indígenas en Colombia en el que se garantice la Educación Indígena Propia y la autonomía educativa para los pueblos indígenas en Colombia. Esta norma ha tenido todo un trabajo de poner y unirnos en un solo pensamiento y expresarle al gobierno nacional qué es el Sistema Educativo Indígena Propio, cuál es el sueño de los pueblos indígenas de lograr esa autonomía educativa (entrevista realizada por la investigadora)

Así es, durante más de una década las diferentes delegaciones y representaciones de las 5 organizaciones nacionales indígenas han venido trabajando en la construcción de una propuesta de norma para poner en funcionamiento el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)

Pero, ¿cómo surge ésta iniciativa dentro del espacio de la CONTCEPI? El mayor cofán, Víctor Quenama Queta, delegado por el pueblo cofán para la CONTCEPI menciona:

“Una vez realizada el decreto 1953, se revisa y se analiza que en ese decreto no estamos todos los pueblos indígenas representados entonces creo que de allí surge la idea también ¿cierto? Para que todos los pueblos indígenas seamos representados en un SEIP se empieza a trabajar la norma del SEIP donde los 115 pueblos alcancemos bajo esa sombrilla también constitucional y tanta cosa, pues entonces nace y se trabaja el SEIP pensando, de verdad en una educación propia, porque cuando hablamos de educación propia, estamos hablando de una educación integral, colectiva, originaria e impulsada desde los territorios indígenas y teniendo todos sus espacios culturales de enseñanza y aprendizaje, entonces el SEIP que recopila toda esta información para poder avanzar y además, se hace una concertación con los pueblos indígenas, entonces de esa manera hemos avanzado en la construcción del SEIP y además, como ya hemos construido el SEIP, el SEIP tiene unos elementos fundamentales... donde hemos podido aportar como delegados, hemos podido aportar con ideas y con elementos fundamentales con respecto, de acuerdo a los pueblos... qué piensan los pueblos, qué pensamos los pueblos indígenas y tratando allí de recopilar las ideas y eso formular en unos artículos fundamentales que hoy en día estamos concertando en una consulta previa con el MEN y con la institución de gobierno, más claro... Entonces ese es el ejercicio, porque ya está construido y tiene unos elementos fundamentales que si favorecen a los pueblos indígenas, entonces en eso estamos, concertando los elementos construidos que nosotros mismos aportamos para la construcción de los artículos y todo lo que tiene el SEIP” (entrevista realizada por la investigadora)

Es excepcional para los pueblos indígenas a nivel nacional contar con un espacio de incidencia y participación en el que hayan podido tener la oportunidad de sentarse a pensar cómo quieren su educación, qué la diferencia de una educación convencional y cuáles son los retos que tiene la estructura del Estado colombiano para garantizar los derechos de los pueblos en materia educativa. A fin de cuentas, se plantea una discusión en torno a la autonomía de los pueblos originarios en relación con la forma de administrar y direccionar su educación para pervivir ante un mundo cada vez más globalizado. Jorge Tamayo, delegado por el pueblo Nasa Cxacxa del Cauca nos habla un poco más sobre el proceso de construcción de esta propuesta:

Para nadie es un secreto que la lucha por la autonomía de los pueblos indígenas viene desde muchos años. Desde la década del 70 por lo menos, cuando los pueblos indígenas empiezan a plantearse la necesidad de una educación diferente de la educación convencional. A la educación que ha venido ofreciendo el Estado Colombiano... Esto se concreta en la Constitución colombiana con el artículo 368 que obliga a tener una educación diferencial, que respete y fortalezca la identidad cultural. Hacia el año 2003 cuando se da la primer gran reforma en la educación con la ley 715, la primera gran reforma de los últimos años... se empieza con el MEN a concertar algunos aspectos relacionados con la educación de los pueblos indígenas, a tratar de hacer realidad lo que dice el decreto 804 de 1995, por ejemplo... y allí fruto de la Mesa Nacional de Concertación, fruto de esa mesa surge la CONTCEPI y empiezan las Organizaciones Indígenas a plantearse un asunto muy importante y es que la lucha por la educación indígena va mucho más allá del nombramiento de docentes y de tener unos currículos pertinentes y bilingües. Se empezó a plantear desde la CONTCEPI todo lo que necesitábamos para poder hacer realidad esa educación que sueñan los pueblos indígenas... Necesitábamos un Sistema Educativo que funcionara diferente... Entonces, empezaron todas las organizaciones indígenas a concertar, a hablar, a ponerse de acuerdo sobre a qué características debería tener ese Sistema Educativo Indígena Propio... En los primeros años fueron de ponernos de acuerdo porque es complicado poner de acuerdo 115 pueblos, 115 visiones... para entrar ya en el proceso de interlocución con el Estado. Fruto de ese proceso de concertación interno de los pueblos indígenas sale este documento, el documento del Sistema Educativo Indígena Propio y se trata de empezar de forma, valga la redundancia, en forma de ley, que es en lo que nos encontramos actualmente. Entonces el SEIP nace básicamente de la intención de los pueblos indígenas de lograr autonomía en sus procesos educativos, desde el punto de vista político, desde el punto de vista administrativo y desde el punto de vista pedagógico para lograr lo que realmente se quiere... (entrevista realizada por la investigadora)

Sin lugar a dudas, el reto es inmenso, unificar un pensamiento que abarque la diversidad cultural indígena del país se presenta como un arma de doble filo para los pueblos. Aquí se reafirma la lucha histórica frente a no solo el reconocimiento de la diversidad sino la necesidad de transformación que debe tener la estructura del Estado para corresponder con las realidades de los pueblos. No obstante, y como sabemos que este es un camino largo de transitar, en el caso del territorio amazónico, la posibilidad de participar en esta propuesta significaba diferentes avances.

En primera medida, la iglesia católica pierde oficialmente su figura como contratante para la prestación de los servicios educativos en los pueblos indígenas que habitan los territorios más alejados. También, las figuras de ordenamiento territorial y de gobierno indígena como las Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas y sus estructuras de gobierno propio tendrían incidencia y participación como actores administrativos para el funcionamiento de sus proyectos educativos propios.

3.4 SEIP y el Capítulo Amazónico

El Sistema Educativo Indígena Propio tiene su punto de partida en la CONTCEPI. A partir de una valoración sobre los Proyectos Educativos Comunitarios, se empieza a gestar la iniciativa de estructurar un sistema educativo que abordara de manera más integral la educación indígena propia. Es decir, integrar además del componente pedagógico, un componente político organizativo, administrativo y demás ejes transversales a la educación como el arte, la cultura, cosmovisión, es decir, hablar de un sistema educativo. En este sentido, se le plantea al gobierno la necesidad de atender un Sistema Educativo Indígena Propio que brinde políticas públicas de acuerdo a las necesidades de los pueblos originarios con tal de garantizar sus procesos educativos.

El SEIP es un conjunto de normas, un conjunto de sectores que involucran aspectos que tienen que ver con la política, la financiación, educación superior, primera infancia, pueblos de zona de frontera, entre otros que se han materializado en un articulado que regula el sistema educativo indígena propio. El delegado por la Asociación Indígena de Colombia (AICO) para la CONTCEPI, Ernesto Ramiro Estacio, del pueblo pasto, comenta:

“Desde el 2007 se viene abordando ésta propuesta. Para el 2013 se emite el decreto 1953 y con ello nace el SEIP en donde se plantea no como un prestador de un servicio educativo, sino la garantía del derecho a la educación propia pública y concertada en la integralidad de la vida misma. Eso, pues en términos territoriales, culturales, cosmogónicos de los pueblos que no han tenido un apoyo estatal o de algunos gobiernos, sino que existen unos postulados en la institución. Precisamente el artículo 67, 7mo, con la concesión de derechos a los pueblos indígenas. Entonces esta es una apuesta que está redactada en 208 artículos y en este momento, se encuentra en proceso de consulta con el Ministerio y esperamos que se vuelva en una norma para los pueblos indígenas ... Todo permite indicar que, en el trámite, de la expedición de la norma, se expedirá por medio del artículo transitorio 56 de la constitución que es con el fin de poner en funcionamiento los territorios indígenas y de hecho, garantizar derechos para los pueblos como tal” (Entrevista realizada por la investigadora)

La propuesta de documento de política pública está estructurada por 208 artículos, siete títulos y tres componentes, son ellos: político organizativo, pedagógico y administrativo. En el caso de los pueblos amazónicos, se propuso la creación de un capítulo amazónico. Al respecto, Belkys Herrera, ex coordinadora del área de educación de la OPIAC nos cuenta

Como bien sabemos, la Amazonía alberga más de la mitad de los pueblos indígenas que existen en la hoy llamada Colombia. 64 pueblos con una gran diversidad lingüística, con una gran diversidad de pensamiento, con unas particularidades muy propias de lo que significa la Amazonía y por ejemplo, Putumayo y toda esa región del Valle del Sibundoy, está caracterizada como región Amazonía porque acá es en donde surgen los ríos, donde están las cabeceras de los ríos, donde también hay una conexión espiritual, una conexión de territorio, una conexión ambiental, una conexión de manera integral con los pueblos indígenas de todo lo que es el resto de la región Amazonía. Entonces a raíz de esas particularidades y de que se garantice este derecho fundamental y esas visiones distintas de los pueblos amazónicos pues es que se posiciona como tal un capítulo Amazonía... (entrevista realizada por la investigadora)

El capítulo amazónico tiene dos páginas dentro de la norma muy concretas. Allí se hace un especial énfasis en la excepcionalidad administrativa que tienen los territorios indígenas de la región. En términos de ordenamiento territorial, actualmente existen las figuras de Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas, Resguardos, Cabildos, Asociaciones de Cabildos y lo que se quiere posicionar es que se respeten esas estructuras que ya están organizadas. Precisamente legitimar y legalizar que las diferencias culturales hacen que los pueblos indígenas en la Amazonía tengan diferentes estructuras organizativas.

Hay un énfasis también y es que las Entidades Territoriales Indígenas puedan administrar directamente sin la necesidad de terceros. A partir de un estudio de costos se esperan identificar las necesidades que tienen a nivel educativo y en todos los niveles. Es necesario que el aparato de Estado comprenda que la educación para los pueblos inicia inclusive antes de nacer hasta después de morir, cuando pasamos al mundo espiritual.

Existe también un artículo específico que habla sobre la importancia que tienen los tiempos de la educación en la Amazonía. Los tiempos y el manejo del territorio se convierten en una guía fundamental de los procesos educativos en correspondencia con los calendarios ecológicos de los pueblos amazónicos.

Con un aproximado de 12 funciones generales, se definen competencias específicas de los territorios amazónicos. Por ejemplo, bajo decreto 1953, decreto transitorio mientras se concerta la propuesta final del SEIP, se define que el requisito para administrar la educación indígena debe cumplir con un cupo de 8000 estudiantes... Para el caso de los pueblos amazónicos es imposible cumplir dada la dispersión poblacional, las condiciones geográficas, las diferencias culturales, entre otras... En este capítulo, se establece la excepcionalidad para los pueblos que habitan la región, permitiendo la atención educativa con un menor número de estudiantes.

El Decreto 1953 de 2014 es, hasta el momento, el más reciente logro político normativo mediante el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas bajo la figura territorial de las Entidades Territoriales Indígenas (ETIs)

Dentro de este decreto se dedica un capítulo al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) allí se establece su definición y objetivos, las funciones de los territorios indígenas para administrarlo, su certificación, entre otros... No obstante, y como lo mencionaba el mayor Victor anteriormente, este decreto presenta tanto desventajas como ventajas para los pueblos amazónicos, la mayora del pueblo inga, Agripina Garreta Sigindioy:

Entre las ventajas que tenemos sobre el decreto 1953 pues es que es una manera de gobernarnos de una manera autónoma o la autonomía administrativa o la autodeterminación también diría, porque es que el decreto 1953 nos da esa posibilidad de tener esa autonomía administrativa, aunque una de las desventajas que tenemos es que los pueblos, digo la alcaldía local o la parte local o departamental no interpreta muy bien y nos ponen una cantidad de dificultades, por ejemplo, para administrar los recursos de la transferencia que anualmente nos giran... Entonces eso es la desventaja por el desconocimiento del decreto 1953 por las autoridades locales, departamentales y nacionales. No, nacionales ellos conocen, pero desconocen la parte de las alcaldías, son municipios locales donde no podemos concertar... un poco más es el interés que no tienen de conocer el decreto 1953 (entrevista realizada por la investigadora)

Hasta el momento, aún no se ha concertado si la norma propuesta derogará éste decreto. Son varias las discusiones que se han generado en torno a las ventajas y desventajas particulares por pueblo. Por ejemplo: para el pueblo pasto, el sabedor Ernesto Ramiro Estacio nos cuenta:

*“Mi nombre es Ernesto Ramiro Estacio, yo pertenezco al pueblo de los pastos, territorio de Panan que está ubicado en la zona de frontera con el Ecuador. El decreto 1953 es un decreto que sale en el 2014 al interior de la CONTCEPI en el marco de la MPC y crea entre otros el Sistema Educativo Indígena Propio, el SISPI, el tema relacionado con la salud, el agua potable... También mirar las posibilidades de que el Sistema General de Participaciones pueda ser trabajado directamente con los pueblos indígenas, también el tema de Universidades Indígenas. Ahora bien, todos estos procesos quedaron ligados a un proceso de certificación de límites de los territorios, si bien se fijan algunas competencias, se fijaron algunas funciones de los territorios indígenas, **ha habido ciertas dificultades, por ejemplo: el tema contractual y el cumplimiento de los desembolsos de acuerdo al contrato. En muchas ocasiones, el tiempo de la Secretaría no coincide con el tiempo de los pueblos. La tardanza y manipulación jurídica que dilatan los tiempos del contrato...** Lo importante de todo esto es que se crearon los Sistemas Educativos y pues otra forma no quedaron como... como con los dientes suficientes para poderlo trabajar, son digamos algunas desventajas que a la fecha no todos los pueblos han podido hacer uso de éste decreto. Hay unos vacíos jurídicos, unos temas también ambiguos que se requieren aclarar y frente a ello, el 1953 sobretudo en temas relacionados con las competencias de los territorios indígenas, el tema de la certificación, los avales, el tema de la tramitología para llegar a administrar directamente los recursos, ha sido un poco difícil y ha sido complejo en tanto vemos que también es una norma que se expide en el marco del artículo 56 transitorio y pues una apuesta normativa en los temas educativos para ya buscar la autonomía en temas administrativos, pedagógicos, lo que son estructuras propias de los pueblos indígenas para también como lo dice la Constitución política convertirse ya en Entidades Territoriales Indígenas, con capacidad de poder administrar sus recursos económicos con sus autoridades. También ha sido un tema de discusión, un tema de análisis lo que ha permitido al interior de la CONTCEPI reflexionar la conveniencia de aplicabilidad, de donde se aplica y donde no se aplica, porque consideran muy buen antecedente*

en términos jurídicos, también para avanzar en el Sistema Educativo Indígena Propio, pero también lo que se busca no es simplemente reformar el 1953 con la norma SEIP y ampliar o cobijar en su integralidad todo lo que tiene que ver con garantizar el derecho fundamental de la educación indígena propia” (entrevista realizada por la investigadora)

A partir de los testimonios por parte de las y los delegados para la CONTCEPI y otros actores relevantes en este espacio como funcionarios ministeriales, representantes políticos, autoridades tradicionales, entre otros, es posible identificar que se reconoce ésta instancia como un espacio determinante para la negociación con el gobierno en materia de educación indígena propia. Es así como con el decreto 2500, como con el decreto 1953, se han venido dando aprendizajes sobre la estructuración y conformación de un Sistema Educativo. Las diferentes voces aquí citadas resaltan la importancia de la política en la medida en la que garantizaría una formación integral que se proyecte hacia el fortalecimiento cultural y la pervivencia de sus identidades y culturas originarias. De otro lado, se identifica el choque de discursos entre la institucionalidad, como comunidad de sentido, y las y los comuneros desde las diferentes instancias organizativas frente a la interpretación de la norma y el desconocimiento de la ruta administrativa para ejecutarlo de acuerdo a los tiempos y espacialidades otras de los pueblos originarios. Igualmente, es necesario mencionar que las tensiones políticas que se dan entre pueblos podrían llegar a plantear puntos de quiebre frente a una propuesta de política unificada entre 10 organizaciones indígenas.

Con este capítulo se fijó realizar un contexto histórico en cuanto a las dinámicas poblacionales y delimitación territorial que configuraron el territorio amazónico. y, que, al mismo tiempo, configuran la identidad indígena como término colonial impuesto cargado de imaginarios y cargas culturales externas. Dicho esto, se aborda un primer acercamiento a los tres conceptos fundantes de la cultura: tiempo, espacio e identidad descritos en el primer capítulo; la importancia que estos adquieren a la hora de pensar una política pública intercultural nos da una primera aproximación frente a dos comunidades de sentido en las cuales se visibilizan contraste frente al uso y manejo del territorio, el proyecto de nación, las dinámicas culturales propias de los pueblos, el uso de su lengua y, en general una cosmovisión indígena que plantea relaciones equidistantes con la proyección de construcción de Estado para la región amazónica.

La noción de indígena, su apropiación y configuración a nivel relacional, su significación a partir de una forma jurídica e institucional determinan y delimitan los caminos de la educación propia indígena en donde se da cuenta de una colonización del ser y del saber que plantea necesidades en términos organizativos, políticos, sociales y culturales en torno a procesos de revitalización cultural, posicionamiento organizativo, titulación de resguardos y reproducción de estructuras para el posicionamiento político del pueblo Múru Muina a nivel local, regional, nacional e internacional y que se describe a lo largo de este capítulo.

La CONTCEPI como escenario de interlocución estatal ha permitido que los pueblos indígenas organizados posicionen sus posturas y horizontes políticos afianzando las relaciones políticas e institucionales con los ministerios y las dependencias requeridas para garantizar la educación propia de los pueblos indígenas en los marcos del Estado - Nación. No obstante, los escenarios de participación siguen sin surtir una acción directa que tenga incidencia en la defensa del capítulo amazónico. Los intereses de las diferentes organizaciones indígenas a nivel nacional debilitan su posicionamiento como bloque y se empiezan a generar alianzas políticas que quebrantan el tejido participativo comunitario y debilitan el posicionamiento político indígena en los diferentes escenarios.

4. El Pueblo Múruí Muina de Puerto Leguízamo, Putumayo

Ahora bien, dado que el propósito de ésta investigación es desarrollar una propuesta de articulación para la implementación de la política pública del SEIP, se llevó a cabo un trabajo de campo entre julio de 2021 y febrero de 2022 en donde la investigadora se desempeñó como asesora pedagógica de apoyo para la construcción comunitaria del componente pedagógico del Proyecto Educativo Comunitario de la Institución Educativa Rural Indígena Diona Safia – Flor de Tabaco.

El Centro Educativo está conformado por 4 sedes son ellas: Kañiyano, Bellavista, Yarinal y Puerto Refugio. Durante los seis meses de trabajo de campo se desarrollaron encuentros entre Centros Educativos, diálogos en los mambaderos¹¹, asambleas comunitarias, consejos, congresos y bailes tradicionales en donde la palabra de la educación propia se construyó con las y los comuneros de cada una de las comunidades mencionadas.

Como se describió anteriormente, esta investigación se concentró en la comunidad de sentido de los y las ciudadanas a quienes está dirigida la política pública del SEIP. Para ello, en un primer momento, se describen aspectos clave del Plan de Vida del pueblo Múruí Muina de Leguízamo. El mito de origen, como narración fundante que relata el origen del pueblo Múruí Muina, brinda elementos de análisis frente al ser y hacer en el mundo partiendo de dos dimensiones: espiritual y material. Posterior a ello se delimitan las principales problemáticas que se hacen transversales a la promoción de cualquier iniciativa, programa y/o proyecto, elementos esenciales para tener en cuenta en nuestra propuesta de articulación.

Por último, se expone el resultado final de la construcción comunitaria del componente pedagógico del Proyecto Educativo Comunitario analizando cada una de las categorías y/o conceptos orientadores que lo componen. Se hace una descripción de estos para cada una de las comunidades con el propósito de visibilizar la complejidad de las relaciones sociales a pesar de integrar un solo pueblo. Si bien existen características que comparten como pueblo y que se observan en la construcción del componente pedagógico, también es importante denotar que cada uno de los hallazgos, consensos y acuerdo a los que se llegó con cada una de las comunidades en torno al proceso educativo debe ser documento base para la construcción de política pública ya que desde allí es de donde deviene la significación de los

¹¹ El mambadero se reconoce como uno de los espacios principales de reflexión y participación para el pueblo Múruí Muina. En el espacio del mambadero se desarrolla un diálogo que es intermediado por las plantas sagradas que conectan con el espíritu del padre creador Moo Buinaima.

conceptos, sus objetivos, alcances y proyección para el funcionamiento del sistema educativo indígena propio para el pueblo múruí muina de Leguízamo. .

4.1 Contexto

4.1.1 Plan de Vida

"El plan integral de vida debe ser diseñado por los propios indígenas, bajo la inspección de las autoridades legítimas – cabildos, autoridades tradicionales, consejo de ancianos – con una metodología participativa en la cual esté representada la identidad cultural y la tradición de cada pueblo. Para ello, es fundamental la cooperación de los alcaldes y gobernadores de mano con las autoridades indígenas y/o cabildos para la formulación de los planes de vida, ya que esto facilita la articulación del plan de vida de los pueblos a los planes de desarrollo departamentales y municipales."(Tropenbos & SENA, 2009)

El plan de vida como documento de representación de los pueblos ante la institucionalidad fue formulado bajo el respaldo constitucional y en relación con protocolos internacionales. En él se integró el convenio 169 de la OIT – ratificado mediante la ley 21 de 1991 – el cual reconoce las aspiraciones de los pueblos para asumir el control de sus propias instituciones, formas de vida y de su desarrollo económico, manteniendo y fortaleciendo sus identidades, lenguas y religiones dentro del marco de los Estados en que viven (Congreso de la República de Colombia, 1991)

De igual manera, se recogen artículos de la Constitución de 1991. El artículo 330 ratifica el carácter legal que representa el proceso de elaboración del Plan de Vida, al facultar a los pueblos indígenas de regir su propio desarrollo presente y futuro, de acuerdo con sus usos y costumbres, velar por el uso del suelo, el poblamiento de los territorios, y la preservación de los recursos naturales. En el artículo 287 se reconoce la autonomía de la que gozan las entidades territoriales frente a la gestión de sus intereses, formas de gobierno regidas por las autoridades propias, la administración de los recursos y la participación en las rentas nacionales (Constitución Política de 1991, 1991) De igual forma, el artículo 246 el cual reafirma que de conformidad con sus propias normas y procedimientos, las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial. Además, los territorios indígenas estarán gobernados por consejos conformados y reglamentados según los usos y costumbres de sus comunidades para vigilar la aplicación de las normas legales sobre usos del suelo y problemáticas en sus territorios, diseñar políticas, planes y programas de desarrollo económico y social dentro de su territorio en relación con el Plan Nacional de Desarrollo; promover las inversiones públicas en sus

territorios y vigilar su debida ejecución; velar por la preservación de los recursos naturales, coordinar los programas y proyectos promovidos por las diferentes comunidades en su territorio, entre otros.

De igual forma, se establecen párrafos con relación al desarrollo y reafirmación de los derechos indígenas como es el caso de los derechos a una educación propia, decidir sobre su futuro, autonomía y protección de sus territorios, jurisdicción especial y manejo de transferencias y recursos de la nación asignados a los cabildos; como se puede observar, la normatividad para el desarrollo de los pueblos indígenas es amplia y favorece en muchos aspectos la supervivencia de los pueblos. En este caso, el plan de vida como sustento jurídico, permite hacer pública y legal la propuesta y someterla a la atención y articulación institucional estatal.

ACILAPP comenzó el diseño de su plan de vida en el año 2007 en alianza con la Fundación Zio-A'i "Unión de Sabiduría" gracias a la cooperación de la Unión Europea (UE) y la coordinación conjunta de la organización italiana Comitato Internazionale Per Lo Sviluppo del Popoli (ACILAPP, Plan de Vida pueblos Murui - Corebajú - Muinane - Nasa, 2008, pág. 8)

El pueblo Múruí Muina concibe el Plan de Vida como una herramienta que juega un papel determinante para mantener la cultura viva y sus costumbres. Además, considera, es la política de los pueblos indígenas al beneficio de las comunidades para aprovechar los medios de la cultura occidental, siempre y cuando se tenga siempre en cuenta de dónde se viene y hacia dónde se quiere ir (ACILAPP, Plan de Vida pueblos Murui - Corebajú - Muinane - Nasa, 2008) El Plan de Vida no solo sirve como instrumento para orientar y garantizar la negociación colectiva con el gobierno y otras instituciones, también busca mejorar las condiciones de vida del pueblo y las futuras generaciones, reconociendo las autoridades tradicionales, la autonomía y el gobierno propio, además de generar progreso conservando el territorio. (ACILAPP, Plan de Vida pueblos Murui - Corebajú - Muinane - Nasa, 2008, pág. 13)

Así las cosas, se hace necesario identificar el discurso bajo el cual la Asociación describe la identidad múruí, su contexto y problemáticas con el propósito de articular valores, creencias y sentimientos.

4.12 Origen y Cosmovisión

A raíz del trabajo de campo realizado con el pueblo múrui, en un espacio de escuela itinerante promovido por jóvenes múrui muina, en la maloca de R̄aimaiko, durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2021 en el casco urbano de Leguízamo, se llevó a cabo la narración y escritura del origen del pueblo múrui muina. Se relata aquí el producto del ejercicio realizado:

El Padre Creador dio espíritu y gestó toda clase de vida en la madre tierra. Amaneció su querer, su pensamiento y su palabra, la materializó perfecta y equilibrada, donde toda su creación coexistía y se complementaba armoniosamente. En medio de su creación formó seres con conocimiento y sabiduría, capaces de controlar fuerzas y provocar fenómenos naturales. Fue allí, tras la reflexión del Padre Creador, que una noche decidió crear la primera generación múrui muina, de la mano de Jit̄irui Fañueni.

En el transcurso de esa noche escogida por el Creador, Jit̄irui Fañueni se puso en la entrada del denominado Komimafo ubicado en el cerro de Adofiki. El Komimafo era un hueco por donde emergían los seres de la nueva generación, los cuales, al provenir de abajo, del vientre de la madre tierra, venían con una cola de mono. De esta manera, Jit̄irui Fañueni ubicado ahí en la puerta del komimafo recibía a los monos y los enviaba a donde Unegaro (avispa) quien empezó a cortarles la cola a estos seres para que se reflejasen como seres humanos. Sin embargo, los nuevos seres estaban sucios llenos de lodo y tierra, es por ello que para quitarse esas impurezas uno por uno se iba bañando en una laguna llamada Uígoji ubicada en la cima del cerro Adofiki.

El Creador había dispuesto solo esa noche para darle origen a la nueva generación de seres humanos, quienes serían nuestros ancestros. Pero había una gran multitud de seres y en consecuencia de esto no todos alcanzaron a salir por el Komimafo. Una vez amaneció, emergieron quienes no lograron salir, pero quedaron convertidos en algunos de los animales que hoy habitan nuestro territorio.

Nuestros ancestros hambrientos, siguieron caminando hasta llegar a otra laguna en donde encontraron a una Boa llamada Agaro Nuyo y al ver que solo tenían al frente a este animal, intentaron capturarla

para alimentarse de ella. Sin embargo, aún no contaban con el conocimiento ni las herramientas para cazarla. El Creador viendo que nuestros ancestros necesitaban alimentarse, envió a un Gavilán que descendió de entre las nubes del cielo, quien atrapó con sus garras a Agaro Nuyo, la arrastró hasta la orilla y la puso delante de ellos para saciar su hambre.

Cuando Unegaro empezó a repartir por porciones a Agaro Nuyo, los ancestros fueron recibiendo en diferentes clases de hojas de árboles su parte.

- *Uno de nuestros ancestros dijo: “¿Bue?”, es decir: qué*
- *El otro dijo: “¿Minika?”,*
- *Otro dijo: “¿Mika?”,*
- *Y un último dijo: “¿Nipode?”*

Desde ese momento surgen los cuatro principales idiomas que hablamos en el pueblo Múruí Muina.

Los ancestros fueron generando diferencias entre ellos debido a que no había una comprensión desde la forma de comunicarse a través del idioma.

Esto a determinado tiempo sería un problema; pensó el Creador. Fue entonces cuando envió a Jitirui Fañueni, quien convocó a los ancestros a una reunión en la superficie plana de la cima de Adofi Boriya, un cerro que está abajo del komimafo. Es ahí, donde este ser especial parado en una roca les expresa el mandato del Creador.

En una sola Palabra les enseñó como cuidar y manejar con humildad y sabiduría todo lo que existe en la naturaleza. Él les expresó: “el entendimiento y la comprensión entre ustedes es muy difícil porque hablan diferentes idiomas, por eso cada uno se organizará en el territorio a través del mandato que el Creador da. Se cuidarán entre ustedes, cuidarán la selva, los cananguchales, las quebradas, los ríos, las lagunas, toda especie de seres vegetales, toda especie de animales”.

Después les dijo: “les voy a entregar un territorio a cada uno, vayan hagan sus casas y practiquen el conocimiento que se les entrego según su idioma y su entendimiento. Pero no se vayan a confundir y se vaya a creer que uno es más que otro. Porque uno es el que les habla y una es su palabra, uno es el mandato para ustedes, por lo tanto, todos son vistos con los mismos ojos del Creador”.

Los ancestros según cada clan e idioma tomaron el mandato del creador y se ubicaron en el territorio que se les había entregado, empezaron a recordar y practicar las enseñanzas recibidas sobre cómo vivir en armonía con todos los seres que están en la naturaleza. La comunión con el Creador era directa ya que todo hombre fue dotado de sabiduría y conocimiento, solo tenía que invocarlo y él se manifestaba a través de la palabra para guiar. Sin embargo, con el paso del tiempo algunos de nuestros ancestros continuaron cumpliendo el Mandato del creador mientras que otros se encaminaron en medir el conocimiento de unos a otros, desatando guerras, muerte de personas inocentes y prácticas no propias de los Moo Uruki (caciques y/o autoridades tradicionales)

Por esta razón, el Creador da un nuevo mandato para el manejo del conocimiento y la comunión con Él. Allí, establecía que los ancestros tendrían que hacer sacrificios propios como “dietar” y cumplir la palabra; hacerla amanecer con coherencia. La búsqueda del conocimiento no sería fácil, el camino a la sabiduría estaría lleno de pruebas. Solo aquel que viva en esta orientación será conocedor y sabio, pero aquel que no esté dispuesto simplemente vivirá sin la luz del creador en completa oscuridad.

Este mandato del Creador es la manifestación de su hijo Dìona, quien trae la nueva palabra con la que nuestros ancestros seguirían el caminar. No es que el primer Mandato del creador fuera equivocado, fue el mal uso de la palabra y el conocimiento que le dieron nuestros ancestros lo que desató el desorden. Entonces, como parte de la comprensión de las debilidades del ser humano, Dìona nace para dar el direccionamiento para que nuestro pueblo camine generación tras generación de la mano del Creador.

La búsqueda de nuestros ancestros por medio de Dìona, nos llevó a encontrar la manera de interpretar y manifestar ordenadamente el gobierno propio a través de cuatro líneas de conocimiento denominados: Yua Buinaima; Zikida Buinaima; Noinui Buinaima y Menigi Buinaima.

4.13 Autodiagnóstico y reconocimiento de problemáticas

El autodiagnóstico plasmado en el Plan de Vida del pueblo Múruí Muina consideró que la riqueza de fauna y flora, el territorio ancestral, la riqueza tradicional y la sangre pura son los elementos principales con los que se identifican como tales. También se mencionó la figura del cacique como actor esencial para el sostenimiento de la cultura: es quien se encarga de manejar la salud y el control del tiempo y su entorno; guía, protege el cosmos de las malas energías, brinda bienestar y reprende (ACILAPP, Plan de Vida pueblos Múruí - Corebajú - Muinane - Nasa, 2008, pág. 35)

Aunque han sido fuertes las transformaciones que ha sufrido el pueblo Múruí Muina, perviven asentamientos y resguardos indígenas consolidados que reconocen a la población indígena en el municipio. La pervivencia de actores tales como los sabedores, médicos, parteras, la continuidad de los bailes tradicionales y la transmisión del conocimiento

a través del canto, la producción de artesanías y elementos para la caza y pesca, entre otros mantienen una identidad y autoreconocimiento como indígenas, preservando conocimientos tradicionales y, no menos importante, promoviendo la formación de líderes jóvenes con la guía espiritual de las tres plantas sagradas: jibie, diona y fareka (coca, tabaco y yuca dulce).



8 Jibie y Diona en la comunidad de F+r+d+ Na+ra+ (2022)

De otro lado, identifican la invasiva influencia occidental en la educación básica, primaria, técnica y universitaria. El impacto de la religión bajo la influencia española y católica y, por último, la tecnología que por medio de diversos dispositivos ha funcionado en beneficio y en contra del progreso y apropiación de los pueblos en relación a sus territorialidades.

Siendo conscientes de este contexto, se visibilizó la necesidad de fortalecer la cultura, recuperar la lengua nativa, exigir una bonificación a las autoridades tradicionales por su papel central en la unidad de la comunidad, recuperar el territorio y fortalecer la educación, alimentación e identidad cultural múruí, contando con una representación indígena en cada institución (ACILAPP, Plan de Vida pueblos Múruí - Corebajú - Muinane - Nasa, 2008, pág. 37) Para ello se tendrían en cuenta la organización propia, el respeto, compromiso, responsabilidad, honestidad, transparencia y capacitación y, también se haría un énfasis especial frente a los problemas internos de los cabildos, como lo son el alcoholismo, egoísmo,

envidia, chismes, conformismo y la visión paternalista del Estado y las instituciones sobre los pueblos originarios (Suaza, 2016)

4.14 Conflictos Territoriales

Respecto a los límites territoriales, la Coordinación de Territorio de la ACILAPP ha venido avanzando con el apoyo brindado de organismos internacionales y, en especial, por el proceso de consentimiento previo libre e informado que se tiene con la Empresa estadounidense Wildlife Works en búsqueda de consensos para la implementación de iniciativas REDD+ con 9 de las 23 comunidades filiales a la Asociación. Durante 7 años la empresa ha venido realizando un proceso consultivo con la Asociación, influyendo en materia económica en la identificación y delimitación de las 9 comunidades (Visión Amazonía; Ministerio de Ambiente, CPA INGENIERIA S.A.S; Earth, 2020).

De otro lado, se presentan problemáticas en las comunidades debido a la presencia e incremento de actores armados ilegales o *jazikimaki* (*gente del monte*) en los territorios indígenas después de la firma de los Acuerdos de Paz en el año 2016 dada la disputa por las rutas del narcotráfico. En el trabajo de campo realizado por la investigadora se recogieron testimonios de comuneros y comuneras relacionados con los acuerdos que habían establecido los dos principales actores armados ilegales: Frente Carolina Ramírez y Comandos de Frontera (Espectador, 2021; Justicia y Paz, 2021; Semana, 2021). Según las y los comuneros, estos actores habrían llegado al acuerdo de posicionar su ruta en ríos diferentes, río Caquetá y río Putumayo, respectivamente. No obstante, en los últimos meses se han visto involucradas comunidades, autoridades políticas, tradicionales, comuneros y comuneras quienes son asesinadas a manos de estos actores por sospechas de colaboración con el bando contrario.

Organizaciones de derechos humanos nacionales e internacionales, instituciones del Estado, entre otros han venido reportando una intensificación de acciones violentas sobre las comunidades ubicadas a lo largo de éstos dos ríos, demostrándose así una reconfiguración del conflicto armado y un incumplimiento notable respecto a los Acuerdos de Paz (Espectador, 2021; Justicia y Paz, 2021).

El incremento de la siembra de cultivos ilícitos, la vigilancia de los límites fronterizos entre comunidades a lo largo de los ríos, la extracción de recursos naturales por parte de actores ajenos a la comunidad, atenta y amenaza con la desintegración del tejido social de las comunidades; el desplazamiento forzado, amenazas de muerte, reclutamiento de jóvenes, violaciones y prostitución son algunos de los

acontecimientos que se vivencian y comentan con miedo en la cotidianidad (A la Orilla del río, 2022; El Espectador, 2022; GEF7, n.d.).

Del mismo modo, al interior de las comunidades se observan conflictos internos que tienen su origen en las diferencias y convivencia entre las diferentes etnias que viven en el territorio. Estas discusiones se han venido intensificando por la entrada de actores armados ilegales junto con sus economías, incrementando el consumo de alcohol, PSA y fortaleciendo el reclutamiento de menores para la siembra y procesamiento de la coca, afectando directamente sus costumbres, rituales, dinámicas comunitarias, entre otras.

4.15 Reconocimiento de las autoridades tradicionales



9 Autoridades Tradicionales de la comunidad de Umancia, río Caquetá (2022)

Durante el trabajo de campo realizado por la investigadora, se realizó la II Cumbre de Autoridades Indígenas de la Asociación. Ésta cumbre tenía como finalidad realizar una valoración y reflexión sobre la situación del territorio en donde ejercen soberanía las comunidades filiales a esta Asociación.

A partir de allí, una de las conclusiones que surgió fue que la soberanía que representan las autoridades tradicionales es baja y casi invisible. Por un lado, se reflexionó respecto al distanciamiento que existe por parte de las autoridades frente a los mandatos de la planta sagrada de *d+ona*. Esta planta sagrada en el pueblo múrui representa la materialización del padre creador en la tierra y en ella se encuentra concentrado el conocimiento y direccionamiento para vivir en el mundo.

Se evidencia una transformación frente al imaginario de autoridad que se presenta en las comunidades. Ya no se nombran a las autoridades tradicionales por sus saberes tradicionales, sino por su antigüedad en la comunidad, el conocimiento referente a la historia de poblamiento y/o que mantienen algunos conocimientos tradicionales.

De otro lado, se concluyó que el desconocimiento de la lengua materna por parte de las autoridades tradicionales no permite que las ordenes de las plantas sagradas para con el territorio se materialicen, por lo que se hace necesario realizar trabajos internos y comunitarios en donde se promueva el aprendizaje de la lengua materna con el fin de conocer más a fondo y apropiar la palabra y/o *kai uai* (palabra de vida) que dejaron las plantas sagradas para el pueblo múrui muina.

También fue posible identificar que muchas de las comunidades filiales a la Asociación han llegado a sus actuales territorios producto de procesos de desplazamiento por economías extractivas, procesos sociales, políticos y/o económicos, agregando a esto el mestizaje indígena. Este proceso en especial, generó en los primeros pobladores de la comunidad una gran pérdida de conocimiento tradicional referente a la organización socio – política indígena, incluyendo la lengua materna, conocimientos sobre la medicina tradicional, historia y mitología tradicional (ACILAPP, Plan de Vida pueblos Múruí - Corebajú - Muinane - Nasa, 2008, pág. 47)

4.1.6 Educación

En la sección de educación del Plan de Vida del pueblo Múruí Muina, se identifican diferentes problemáticas relacionadas con esta área, las dos principales: el adoctrinamiento religioso y la colonización. Esto ha traído consigo el posicionamiento de una educación occidentalizada que ha transformado el acercamiento del niño y niña múruí muina a sus ancestros, identidad, cultura, territorio y la forma en la que interactúa en él.

Se registran intentos por modificar el sistema educativo, su contenido y alternativas pedagógicas; se visibiliza la baja capacitación frente a un proceso de educación propia. No obstante, se reconoce la participación de las comunidades y la Asociación de Autoridades para la selección de los docentes para los Centros Etnoeducativos (51 docentes nombrados en propiedad); en su mayoría, los docentes que fueron nombrados no son bilingües o no han sido capacitados lo suficiente para promover y/o estructurar un proyecto de educación propia dada su formación occidental, principalmente. Además, existe un desconocimiento por parte de la comunidad educativa frente a la gestión y el seguimiento de los procesos educativos propios, por lo cual se hace necesario un enfoque en el desarrollo institucional y comunitario como estrategia para mejorar la calidad educativa (ACILAPP, Plan de Vida pueblos Múruí - Corebajú - Muinane - Nasa, 2008, pág. 83)

Para el pueblo múruí muina la educación es la palabra de Moo Buinaima a través jibina, d+ona y farekab+, ella es el arte de formar para la vida, para respetar, vivir la cultura y dar manejo al territorio. La tradición oral como la forma de dictar el conocimiento, no solo fortalece la relación entre el círculo familiar, sino que también articula los valores aprendidos en casa con la escuela. Si bien, la escuela desarrolla el aprendizaje desde la educación occidental, se la comienza a identificar como otro de los espacios de aprendizaje para concientizar y capacitar a los padres e hijos sobre los valores humanos y culturales. Es por eso que se hace necesario que los jóvenes se acerquen a los espacios en donde se interactúa con los mayores y mayores durante su proceso de crecimiento (ejemplo: chagra, maloca, mambeadero, fogón)

En diálogo con las autoridades tradicionales, las fallas que identifican en el sistema educativo de la sociedad occidental están relacionadas con la ausencia de espiritualidad “*educar sin espíritu es educar en seres vacíos de sentido*”, menciona una de las autoridades, es por ello que se hace necesario integrar el pensamiento ancestral espiritual como raíz de nuestro árbol de conocimiento y enseñanza.

La educación propia debe partir desde el territorio, las normas y leyes ancestrales. Debe ser entendida como aquella que no tiene nada que ver con la escuela y la formalidad institucional, pero que, si está enteramente comprometida con los procesos comunitarios, su cotidianidad y los espacios de aprendizaje y enseñanza para la reproducción, defensa y permanencia de las y los múruí muina en su territorio. Los currículos deben ser diseñados a partir del conocimiento de los ancianos, capacitando a los docentes sobre los valores humanos y culturales. De esta manera es fundamental rescatar la identidad cultural trabajando con las autoridades tradicionales y la escuela en conjunto (ACILAPP, Plan de Vida pueblos Múruí - Corebajú - Muinane - Nasa, 2008)

4.2 Proceso Educativo del pueblo Múruí Muina

El proceso educativo del pueblo múruí muina en el municipio de Puerto Leguízamo, Putumayo comienza oficialmente a partir de la primera década de los noventa. Para esa época el gobierno exigía a los pueblos indígenas el diseño de sus Planes de Vida con el propósito de establecer una hoja de ruta oficial mediante la que institucionalidad pudiera dialogar con los pueblos y cabildos indígenas. Al respecto, el directivo docente indígena Abelardo Castillo comenta:

“bueno, los principales retos que se presentan en el territorio en el 96 era que el pueblo no contaba con un plan de vida y al no contar con un plan de vida, pues la tarea de la Organización indígena de ACILAPP era buscar a través de los organismos, de las ONGS, que lo apoyen para construir ese plan de vida...” (entrevista realizada por la investigadora)

La Asociación De Autoridades Tradicionales Y Cabildos De Los Pueblos Indígenas Múruí, Muina, Coreguaje Y Nasa Del Municipio De Leguízamo Y Puerto Asís, Alto Resguardo Predio Putumayo – ACILAPP surge, inicialmente, bajo una forma de asociatividad campesina en la década del 70 motivada por el surgimiento organizativo en la región. No será sino hasta 1995 cuando se consolide la primera forma organizativa indígena que para la época llevaba por nombre Asociación de Cabildos Indígenas del Municipio de Leguízamo (ASCINMULEGPP).

En convenio con la Fundación Zio Ai se lleva a cabo el diseño del plan de vida como pueblo generando un capítulo de educación en donde se establecían los primeros lineamientos de una educación propia indígena... Allí se hablaba de que la educación es el arte de formar para la vida, es la palabra de Moo Buinaima a través de la coca, el tabaco y la yuca dulce, es dictar el conocimiento de generación en generación a través de la tradición oral... Sin embargo, en lo material, el escenario era distinto. El profesor Abelardo Nofuya comenta:

“Prácticamente yo me enfrento en un escenario en donde la educación propia no era tenida en cuenta. O sea, había algunas comunidades que tenían algunos profesores que hablaban la lengua nativa y a ellos se les concedía, digamos así, un permiso dentro de la clase para que el profe, para que ellos pudieran dar clase de lengua nativa... Entonces a eso ellos le llamaban fortalecimiento de la lengua propia pero el proceso se viene a materializar ya en el año.... En el año 1996 al 2000 había unos líderes que hablaban sobre educación propia pero no se había consolidado la idea como tal... Hasta que en el 2004 se hace el nombramiento de los docentes y como le digo, las políticas mismas de las organizaciones no apuntaban hacia la consolidación de ese proceso educativo” (entrevista realizada por la investigadora)

Durante la década del 90 los primeros líderes indígenas del pueblo múruí muina como los mayores Fabio Larrarte Gil, Pablo Nofuya, Atanacio Romero y Samuel Salgado promueven la formación de docentes en etnoeducación con el fin de que se lograra su nombramiento para los centros educativos en donde había población indígena, siendo hasta el año 2004 cuando se obtiene el nombramiento de 28 docentes indígenas... Sabemos que para la época estaba en vigencia la política etnoeducativa a nivel nacional, pero, a pesar de ello, en el municipio de Leguízamo no se estaba implementando.

“no, no existía la política etnoeducativa... algunas comunidades, digamos, yendo como en contraposición de los programas educativos, ellos incluían a una persona para que hablara la lengua nativa con el profe, pero era un proceso solamente comunitario, un proceso aislado, por decirlo así... por ejemplo solo a Samaritana se le ocurre eso, a Aguas Negras, por acá abajo a Yarinal, pero no había unificación entonces ya a partir del 2004 se nombran los docentes, entramos a trabajar en el área de educación y entonces miramos que se hace necesario organizar unas líneas de trabajo ¿sí? Entonces, por ejemplo: construir un PEC, para que en ese PEC estén contempladas todas las líneas orientadoras que van a servir como elementos de operativización de una educación propia. Entonces ya en el trabajo de ese PEC, nos damos cuenta que también se hace necesario un modelo educativo y ya viene el Plan Salvaguarda también que nos apoya, que nos permite a nosotros apuntalar este proceso, entonces se trazan unas líneas en salvaguarda también en donde se dice que es necesario construir un modelo educativo propio, que es necesario nombrar docentes, que es necesario organizar los centros educativos, que es necesario nombrar directivos indígenas, que es necesario construir material pedagógico propio como cartillas y pues que las comunidades apoyen también ese proceso educativo también llevando sus hijos a las escuelas indígenas a los centros educativos que se han creado ¿no?” (entrevista realizada por la investigadora)

En el año 2015 se consolida el Modelo Educativo Indígena Yofuera K+r+ga+ “Canasto de Educación” del pueblo Múruí Muina. A lo largo de éste documento se presentan las fibras y/o pilares que tejen el canasto. Se da a conocer una fundamentación conceptual en donde el enfoque histórico ancestral se sostiene en el volver a pasar por la historia para caminar en el ahora, es la palabra de poder y orientación a partir de las plantas sagradas jibie, d+ona y fareka.

Otro de los logros que se alcanzan para la época es la fundación de los Centros Educativos Indígenas conformándose tres I.E.R.I D+ona Safia con 4 sedes en las comunidades de Puerto Refugio, Yarinal, Bellavista y Ka+iyano, C.E.R.I Monato+ con 5 sedes en las comunidades de Lagarto Cocha, Aguas Negras, Aguas Negra, Samaritana y Casco Urbano y Eño Monaya Jito por la ribera del Caquetá con 7 sedes en las comunidades de Umancia, Nuevo Amanecer, Primavera, Jirí Jirí, Guaquirá, Becochá Guajira y Consará. Al respecto, el directivo del C.E.R.I Eño Monaya Jito, Jhon Freddy Lopez nos cuenta:

“El proceso educativo propio empezó a andar... Bueno, primero que todo nosotros como la sede central, como la sede de Umancia, fue un sueño ¿si? Y empezó con un apoyo de los hermanos cofanes por medio de la Organización Zio Ai y desde allí pues nosotros empezamos a fundamentar ciertas cosas para dar inicio como a ese proceso ¿no? Y dentro de eso, pues ya estábamos empezando a trabajar los Planes de Vida del pueblo múrui muina, coreguaje y nasa, en ese entonces... Desde allí pues viene toda esa visión, esa fuerza que le íbamos a dar en nuestro proceso educativo. Dentro de ese plan de vida hay una línea de acción y en el área de educación como tal, pues se había puesto como una meta de gestión, puesde centros etnoeducativos ¿no? Dentro de ello, pues, se nos da el resultado, aunque muchos no creían aquí en el municipio de Leguizamo pues con ese sistema educativo muy dominante y hasta inclusive nos tildaban de que estábamos perdidos porque no creían que íbamos a lograr en tener centros etnoeducativo sy es de ahí que surge, que se aprueba, mediante los planes de vida, se emitió una sentencia, luego viene el Plan Salvaguarda y dentro de eso pues, ya de todo ese proceso, pues nosotros del cabildo de Umancia pues venimos haciendo proceso de escuela y es en donde se asigna como sede central, la sede de Umancia... Ya como nombre propio, pues Eño Monaya Jito, madre que amanece, que transforma el conocimiento es que significa” (entrevista realizada por la investigadora)

Consolidados los Centros Educativos venía ahora la construcción de la hoja de ruta para su funcionamiento desde la educación indígena propia. Para ello, era necesario construir los Proyectos Educativos Comunitarios, proyectos que permiten a los pueblos indígenas pensar la educación de manera integral... A partir del diseño de los componentes político organizativo, administrativo, pedagógico y comunitario, el pueblo múrui muina comienza a caminar en el marco del decreto 2500 la construcción de su PEC.

“...La idea que nace del PEC es porque ya teníamos creados los Centros Educativos y ud sabe que ellos funcionan con un Proyecto Educativo, entonces nosotros no podíamos administrar centros educativos sin tener un PEC... Era necesario, obligatorio, construir el PEC... un PEC general, pero ya después en el ejercicio del trabajo nos dimos cuenta que los PEC también deben ser por instituciones, entonces ya nos dimos la tarea de decir: bueno, entonces el PEC de Refugio tiene unas particularidades, entonces allá trabájlenlo uds allá... Monato+ tiene unas particularidades, Eño Monaya tiene unas particularidades, aunque hay cosas que se pueden unificar ¿cierto? Entonces esa es la tarea que nos dimos ahora, que estamos haciendo en el ajuste del PEC en donde estamos presentando ese informe y estamos diciendo: bueno, algunas cosas se pueden unificar y decir que son del pueblo ¿no cierto? Pero otras cosas son particulares de cada centro, entonces esa idea nos nació pues por la idea de administrar

los Centros Educativos, de construir el PEC, pero también construyendo el PEC nos dimos cuenta que era necesario tener un modelo educativo propio, que nos diferenciara de la educación convencional, de la educación de otros pueblos también... entonces nos propusimos hacer el modelo educativo del pueblo múrui y nos pusimos un énfasis histórico ancestral e intercultural... Entonces ya, digamos que en ese trajinar nos hemos ido dando cuenta que este proceso requiere como irse consolidando cada vez más... Así como el PEC arroja la necesidad de un modelo educativo, el modelo educativo arroja la necesidad de un modelo pedagógico” (entrevista realizada por la investigadora al Coordinador de Educación de ACILAPP y directivo docente de la I.E.R.I Diona Safia, Oscar Javier Larrarte)

La experiencia que ha adquirido el pueblo Múruí Muina en el marco del decreto 2500 para la construcción del PEC ha dejado muchas enseñanzas y reflexiones respecto al ejercicio administrativo concreto. Al respecto, el Coordinador de Educación de ACILAPP, Oscar Javier Larrarte comenta:

“Ha habido dos momentos en el cual tuve la oportunidad de participar y sigo participando con lo que brinda este decreto. Anteriormente, antes de asumir la coordinación del área, yo participé en lo que llaman contratación de Canasta Completa, porque el decreto también habla de Canasta Completa y Canasta Parcial, en ese entonces, Canasta Completa daba la oportunidad al pueblo múrui de contratar personal docente, se podría decir, hacer mejoras de infraestructura, comprar material didáctico, para poder avanzar en la matrícula, o en los niños que no habían podido ser atendidos de población indígena. Se esperaba que con ese momento de Canasta Completa se adquiriera la experiencia y se pudiera como fortalecer todo el tema de educación propia, pero la verdad que esa fue una experiencia amarga por no decir, porque nosotros para coger la experiencia, nos unimos al pueblo kofán, o a la llamada mesa kofán, no teníamos un modelo educativo propio, entonces nos tocó coger el modelo educativo de ellos y adaptarlo al de nosotros... Eso era un consorcio, ese consorcio de lo que hoy queda, quedan nada más los archivos.... De hojas de vida e informes, pero en sí el producto como tal, por la dinámica administrativa, no se pudo llegar a los resultados y solo nos certificaron un año no más... Ya desde el año 2019, en el cual yo ya estoy en el área por segunda vez, yo fui reelegido, viendo que desde el año 2000... prácticamente desde el año 2013, no teníamos más contratación porque los abuelos de acá quedaron un poco heridos, lastimados porque quedaron deudas, no se pagó al personal, no se liquidó... etc, etc... Dijeron: no más contratación hasta que no se nombre toda la planta de personal. Si se nombra, se logró nombrar toda la planta de personal y dijimos: pues no más contratación, pero quedo faltando el tema del fortalecimiento de lo pedagógico... En vista que no hay ayudas internacionales llámense corporaciones ambientales, ONG'S, etc... para el tema de educación, pues decidimos volver al decreto 2500 pero en este caso ya como Canasta Parcial... Qué quiere decir parcial ¿no? Qué pues

del percapita que le corresponde a cada estudiante, sacan un porcentaje que se inicia casi siempre con el 25 o 30... Putumayo no lo ha subido por más del 35%. Con ese recurso, pues se presenta una propuesta para fortalecer el componente pedagógico. Todo el tema de investigación, el tema de currículo, etc, etc... Entonces, por un lado, hay unas ventajas porque el decreto nos invita a que como pueblos indígenas nos preparemos para una administración que, en sí, ese es el fondo. **El decreto reza cosas claras, requisitos, etc...pero cuando uno lo va a implementar se encuentra frente una estructura de un Estado que sí reconoce unos derechos de los pueblos indígenas pero que también prevalece todos los requisitos legales o la normatividad legal para como si fuera una población mayoritaria.** En este caso nos ha tocado con Putumayo. Pues venimos implementando prácticamente ya tres canastas. Vuelvo y repito: pues la ventaja es que como que nos invita a organizarnos, pero hay **una desventaja porque lo que usted plasma en la propuesta no se cumple, prácticamente no todo.** Pongamos un ejemplo: siempre se empieza tarde, nunca se inicia con el horario escolar en febrero, inicios de febrero. Siempre se empieza en mayo... Me acuerdo de un consorcio que se arrancó como en octubre... Un descalabro total... eso es una desventaja porque lo que usted plantea en la propuesta, un ejemplo: en el marco de cuatro o cinco actividades, pues no se cumple... **O sea, uno tiene que modificar cronogramas, recortar tiempo... Los profesionales a veces, el equipo profesional hay veces que se contrata llega a tiempo y tiene que esperar hasta que haya un acta de inicio. Hasta que la Secretaría gire los recursos y siempre se giran esos recursos de 50%, y casi que no da para realizar todas las actividades, entonces se mandan los informes, la Secretaria se toma su tiempo, no les presta atención a estos temas... entonces lo que se genera es un desgaste total y, lo más delicado, es en el tema de los contratos.** Contratación en donde los pueblos indígenas que hacen parte de los equipos, toca desafiliarlos del régimen de salud subsidiado y pasarlos a cotizantes, estas personas quedan en el aire hasta que se haga el desembolso, hay deudas... **Entonces como pueblo mürui de Leguízamo, pues, por un lado, uno como responsable que está en el área lo mira con buenos ojos, porque nos está dejando experiencia, pero también nos genera una imagen, toda una situación negativa, porque lo que dicen ellos es que: “no es que ese recurso se lo gastaron, se lo robaron” no le ponen atención como al objetivo de la propuesta.** Lo que nosotros hicimos en el año 2019 fue implementar el modelo educativo mediante proyectos pedagógicos, es la hora que los proyectos están ahí y ningún docente los quiere retroalimentar, algún proyecto que haya sido en otra sede... Y

en el 2020 lo que dijimos fue: hombre, ya le entramos a los docentes, hay que entrarle a la comunidad y empezamos en el tema de revisar y ajustar los PEC, pero en ese contrato llega la fecha de que el contrato se vence, quedan actividades por hacer y ya no hay personal para uno obligarlo a que termine actividades. Entonces ese trabajo nos quedó inconcluso y en el 2021 pues estamos trabajando el componente pedagógico y en ese hemos hecho esfuerzos y prácticamente pues... ahí vamos. Entonces yo digo: a mí me manera de pensar que, frente a este decreto, él puede estar como norma, pero como la institucionalidad, en este caso, Secretaría de Educación del Putumayo, no están preparados para asumir una responsabilidad como auditores, entonces ellos creen que es un proyecto más como por gastar recursos y listo... ¿no? (entrevista realizada por la investigadora)

Durante tres años, mediante la figura de Canastas Educativas el pueblo indígena múruí muina ha tejido su canasto educativo. Para el año 2022 se consolidará el Proyecto Educativo Comunitario esperando contar con la retroalimentación y validación de cada una de las comunidades con sedes educativas. No obstante, las dificultades subrayadas a lo largo de la entrevista con el Coordinador de Educación, dan cuenta de las tensiones que se generan entre la Secretaría de Educación y los pueblos indígenas frente a los asuntos jurídicos y administrativos; el desconocimiento administrativo y jurídico por parte de los funcionarios y los tecnicismos jurídicos de la institucionalidad se presentan como antagonistas en el diálogo entre los pueblos y las instituciones relacionadas con la educación propia para las y los niños originarios. Ahora bien, el desconocimiento de la institucionalidad frente a los retos que implica garantizar el derecho a la educación propia de las y los niños originarios, genera tensiones a la hora de ejecutar los proyectos. En el caso del pueblo múruí muina, se fundaron tres centros educativos indígenas, de los cuales dos se encuentran a lo largo del río Putumayo y el tercero por el eje fluvial del Caquetá; como lo mencionaba el profesor Abelardo, cada centro etnoeducativo tiene sus particularidades, en el caso del Centro Eño Monaya Jito en el río Caquetá, el profesor John Freddy comenta:

“Desde ahí comenzamos con unos retos, como con esas metas... Principalmente éramos como para consolidarnos en nuestro modelo, como desde los retos, pero internamente como centro o como sede central, los retos son de llegar hasta el grado 9no... Nosotros iniciamos con la básica primaria, hoy por hoy en el 2022, podemos decir que contamos con la básica secundaria hasta el grado 8vo... Pero la idea de nosotros, de esos retos, más que infraestructura, la idea es de poder consolidar un modelo educativo y un modelo pedagógico donde nosotros mismos podamos construir como guías didácticas de conocimientos propios, de los mayores, de toda la comunidad educativa, para poderlo transmitir y es así que venimos avanzando... Fue y ha sido un poco difícil cuando comenzamos a trabajar el modelo educativo propio porque pues venimos de un sistema donde las comunidades estaban afianzados del modelo educativo transversal y hoy por hoy pues el proceso educativo indígena propio, pues en las sedes lo hemos... digo que lo hemos porque hago parte de la sede central y vivo en territorio, lo hemos como acogido... y ha sido como ese despertar, ese sentir, sobretodo eso de los sentires de que pues es lo nuestro y es la necesidad

y hemos venido afianzando muchas cosas de lo que nos hace falta, pero lo vemos de una manera muy positiva para que se lleve a cabo lo que nosotros queremos”

En el caso de D+ona Safia, las principales necesidades educativas se relacionan al aprendizaje de la lengua. El etnoeducador Miguel Lucas Agga ha venido desarrollando un proyecto educativo para promover el aprendizaje de la lengua mediante la enseñanza de los cantos que corresponden a cada uno de los cuatro pilares de la maloka, la casa de pensamiento:

“Kue mamek+ Miguel Lucas Agga Arteaga erie emi eidikue, mi nombre es Miguel Lucas y soy del clan del oso hormiguero o del Jui. Kue bie Refugio yofueraïma dikue, trabajo como docente en la Institución de D+ona Safia en Puerto Refugio. Quiero compartir un poquito acerca de los proyectos pedagógicos que he venido realizando en el aula de clase y en los espacios comunitarios de la comunidad, como en el espacio de la maloka. Mi proyecto se llama “Cantos tradicionales” pero son proyectos que los estoy cogiendo por fases. En un primer momento yo tuve la oportunidad de organizar unos objetivos, para el primer momento, pero luego me di cuenta que ese objetivo servía para todos. Digamos así generalmente, entonces el objetivo es: los niños de la comunidad de Puerto Refugio aprenden la lengua múrui bue a través de los cantos. Entonces primero empecé a enseñar cantos del pilar de Yua Buinaïma y de las 4 categorías, pero en especial muruiki y muinaki, también jaioki, pero en especial en las dos primeras, entonces por ejemplo el primer canto que pudimos aprender con los muchachos de muruiki es: (canto interpretado por el profesor) este canto es una yetarafue, una norma... que está concentrada en no mirar a la orilla del río por los movimientos que hacen los fenómenos de la naturaleza porque pueden voltear el bote. Luego se enseñó canto de segundo pilar, de oki+ o zi+ki+da buinaïma, entonces tuvimos la oportunidad de aprender unos cantos sencillos pero también uno largo, uno por ejemplo dice (canto interpretado por el profesor) este canto hace énfasis a que miroko es el cien pies y hacen la casa en forma de una maloquita, entonces si usted lo toca, puede empezar a llover, entonces respetemos la casa de los animales o de las hormigas o del cucarron, de cualquier animal y luego estamos trabajando ahora con otra partecita de los cantos que tienen que ver con el tercer pilar, con Noinui Buinaïma de yadiko, entonces ahí estamos aprendiendo cantos, aquí tuve la oportunidad de investigar más porque son cantos que no domino, pero las fuentes históricas de nuestros abuelos, de los libros viejos, me han servido, por ejemplo uno de: (canto interpretado por el profesor) por ejemplo ese canto es un canto que hace énfasis en fizi+do, al picaflor, que es un canto más de chiste... Y así hemos venido desarrollando muchos cantos, y hemos aprendido muchos cantos y también en los espacios de la comunidad hacemos prácticas, artos cantos con los jóvenes de la comunidad y en los espacios de la comunidad... eso sería que por medio del aprendizaje de los cantos estamos aprendiendo parte de nuestra cultura, de nuestra cosmovisión y de toda esa riqueza ancestral... Los invitamos a que mambeemos mucho con nuestros abuelos porque saben mucho de nuestra cultura y transmitirlo a nuestros niños, jaidikue, chao” (entrevista realizada por la investigadora)

Con la consolidación del Proyecto Educativo Comunitario se espera que el pueblo múruí muina amanezca la palabra en cada una de sus comunidades reconociendo el potencial y valor del conocimiento propio como sustento de identidad y pervivencia en los territorios amazónicos. En épocas tan aceleradas y carentes de conciencia frente al accionar de la humanidad, se hace necesario un alto en el camino para abrirse a nuevas formas de habitar y relacionarse con el mundo que nos rodea.

La consolidación de un Sistema Educativo Indígena Propio en el país plantea otra manera en la que se puede formar, investigar, proyectar y planear una vida en la madre tierra que dé cuenta de otro tipo de relaciones de convivencia a partir de la espiritualidad.

En el caso de los pueblos amazónicos, se hace necesario promover e implementar proyectos educativos comunitarios que correspondan con el contexto geográfico, cultural y social de la región y para ello es fundamental legitimar y legalizar las formas territoriales, políticas y organizativas que han venido forjando los pueblos indígenas con la finalidad de integrar sus pensamientos y propuestas en torno a la educación propia indígena. Nadie más que ellos conocen a fondo las múltiples y necesarias relaciones que se dan entre seres humanos y no humanos para preservar uno de los biomas más importantes del mundo.

La sabiduría de los pueblos indígenas amazónicos frente a la crisis climática debe ser tenida en cuenta y para ello, la educación propia indígena como abanderada plantea ventanas de oportunidad para que, desde otros enfoques, se ejerzan acciones frente a las problemáticas ambientales tan críticas que hoy por hoy plantean escenarios catastróficos en el planeta.

Es hora de descolonizar el pensamiento, es hora de dejar de ver en el método científico la única vía válida de acceso al conocimiento. Abrirse a otras formas de conocer y aprender a relacionarnos con la madre tierra es uno de los principales potenciales que tiene el SEIP dada la multiplicidad de conocimientos científicos alternativos que éste podría generar desde los aportes de cada uno de los pueblos originarios.

A continuación, se presenta el trabajo de campo realizado como asesora pedagógica del Centro Educativo Rural Indígena Diona Safia el cual, a partir del trabajo con las comunidades educativas de cada una de las cuatro sedes que lo componen, consolidó el componente pedagógico del PEC.

4.3 PEC – Componente Pedagógico

En el marco de la construcción del Proyecto Educativo Comunitario PEC de la Institución Educativa Rural Indígena D+ona Safia, del pueblo Múruí Muina, se presenta a continuación la construcción comunitaria y participativa del componente pedagógico. Para ello, la investigadora ejerció como asesora pedagógica para el Centro, realizando dos recorridos a cada una de las cuatro comunidades río Putumayo abajo, son ellas: Ka+iyano (nuevo amanecer), Yarinal, Bellavista y Puerto Refugio en los bordes con el departamento del Amazonas.

Mediante contrato Interadministrativo 830 – 2021 entre la Secretaría de Educación Departamental del Putumayo y la Asociación de Autoridades Tradicionales y Cabildos de los pueblos indígenas del municipio de Puerto Leguízamo y Alto resguardo Predio Putumayo (ACILAPP) adscrita a la Unión Temporal MUKIAWÁ, se asume la administración del servicio educativo (canasta parcial) de los pueblos indígenas Múruí Muina y Awá bajo decreto 2500 de 2010 para el fortalecimiento de los sistemas educativos indígenas propios; figura contractual que posibilita la realización del proyecto para la consolidación del componente.

El diseño y construcción de éste componente fue acompañado y direccionado por las autoridades indígenas, la comunidad educativa y la asesoría técnica y profesional mediante la revisión documental, un diálogo de saberes que abogó por una investigación activa, participativa, crítica y transformadora. Además, mediante recorridos a cada una de las comunidades se llevaron a cabo mesas de trabajo, grupos focales, diálogos en el mambadero y ejercicios didácticos con el fin de recoger los sentires, sueños y propuestas de cada una de las comunidades para la construcción de su componente pedagógico.

El presente capítulo está organizado a partir de la definición de los conceptos orientadores que guiaron el diseño y estructuración del componente. En una primera parte se describe la metodología que se diseñó para las diferentes actividades y espacios llevados a cabo, los cuales permitieron la recolección de insumos para la construcción de éste componente. Posteriormente, se abordan cada uno de los conceptos orientadores ordenados de la siguiente manera:

1. Pilares y/o ejes de conocimiento
2. Pedagogía propia
3. Ciclos de aprendizaje
4. Espacios de Aprendizaje
5. Calendario Propio
6. Procesos educativos
7. Didáctica
8. Proyectos Pedagógicos
9. Formación de Formadores
10. Valoración

Cabe aclarar que, para la definición de cada concepto orientador, los asesores pedagógicos de los tres centros educativos realizaron un análisis en conjunto recogiendo los elementos en común con el fin de establecer definiciones generales. Ahora bien, cada una de las sedes educativas tiene su definición específica con sus elementos particulares descritos respectivamente.

4.3.1 Metodología



10 Comité Comunitario en la comunidad de Yarinal, Alto Resguardo Predio Putumayo (2021)

El desarrollo metodológico empleado para la construcción del presente componente se basó principalmente en actividades comunitarias y participativas que permitieron recoger información basada en los conocimientos, experiencias y saberes de los integrantes de cada una de las comunidades entre agosto de 2021 y febrero de 2022; asambleas comunitarias en cada sede educativa, Comités Educativos Comunitarios por sede educativa, Consejos Comunitarios por Centro Educativo

Comunitario y Congreso Educativo – en donde se reunieron los tres Centros Educativos para la socialización y validación de los PEC de cada uno de los Centros Educativos – fueron los espacios en donde se realizó la recolección de información. Mediante diferentes diálogos en mesas técnicas, al igual

que en los mambaderos de las malocas comunitarias y la maloca principal de ACILAPP en los que participaron autoridades tradicionales, autoridades políticas, sabedores y sabedoras, docentes, profesionales y diferentes miembros de la comunidad se llevó a cabo el análisis y significación de cada uno de los conceptos orientadores que estructuran el componente pedagógico.

Si bien han dejado claro las autoridades tradicionales que el desconocimiento de la lengua propia limita el acceso a dichas estructuras epistemológicas y por tanto a la esencia del proceso educativo, se reconoce que con el ejercicio presente se dan pasos agigantados en la reorientación de los procesos educativos, que como se explicará más adelante, ya había sido ordenado por los ancestros (Einamaki). En ese sentido, el componente pedagógico del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) del pueblo Múru Muina y Coreguaje se estructuró con base en distintos conceptos orientadores que, de manera interconectada, reflejan la teoría y la práctica de la educación propia.

Los conceptos orientadores, como nociones propias del contexto y la práctica educativa, guían la resignificación de la educación hegemónica a una más aproximada a la cosmovisión y la cultura de los pueblos indígenas. Cada uno de los conceptos requirió de técnicas de investigación y diálogos interculturales en espacios culturales como la maloca y el mambadero, que permitieron profundizar en conocimientos para su respectivo análisis y discusión. Para el desarrollo de dichas actividades y diálogos, se emplearon metodologías como cartografías sociales, mesas redondas, grupos focales, noches de mambeo, entre otras, que permitieron recolectar, analizar y unificar la información de manera participativa.

Por su parte, conceptos orientadores como el calendario ecológico y valoración requirió de diálogos en los que las narrativas orales como jagagi, jugaron un papel importante a la hora de definir y profundizar en los conceptos. En el caso de conceptos orientadores del PEC como formación a formadores, requirió de metodologías como diagnósticos situacionales que permitieran conocer el contexto y percepción de los actores educativos frente a las fortalezas y habilidades de los docentes y las debilidades y proyecciones que pretende la comunidad educativa para alcanzar.

Así mismo, definir los proyectos pedagógicos culturales y perfilar las características y/o principios que los fundamentan, instó a preguntarse ¿qué es una pedagogía propia?, ¿Qué recursos se requieren?, ¿Qué tipo de proyectos pedagógicos conoce o ha experimentado?, en donde las experiencias de docentes y dinamizadores culturales jugó un papel fundamental.

En últimas los ejercicios realizados con las comunidades a través de diálogos interculturales, fue posible plasmar con sus propias palabras las definiciones e ideas que se conciben de cada concepto orientador que, además fueron complementados con fundamentos teóricos y conceptuales de fuentes como el Plan de Vida y Salvaguarda del Pueblo Múruí, el Modelo histórico ancestral del pueblo Múruí Muina Yofuera K+r+ga+, la propuesta de política pública del documento SEIP y el capítulo amazónico, entre otros que sirvieron para ordenar, interrelacionar y aportar técnicamente a la construcción de cada uno de los conceptos.

4.3.2 Pilares De Conocimiento y Ejes De Conocimiento y Sabiduría

Los pilares de conocimiento y los postulados educativos que de allí desprenden, constituyen toda la estructura epistemológica del sistema educativo propio del pueblo Múruí Muina. Se debe tener en cuenta las condiciones desiguales en las que se configuran los sistemas de pensamiento y de sabiduría propias en comparación con los conocimientos de la educación convencional y partir de los principios de autonomía *“Es este, un punto de fuerte tensión entre el sistema educativo nacional y el SEIP, pues constituye la diferencia epistemológica entre los conocimientos validados por la sociedad mayoritaria bajo un pensamiento colonial occidental y nuestros conocimientos propios, históricamente invisibilizados”* (OPIAC, 2016)

Para el caso Múruí Muina, el sistema de pensamiento y los principios cosmológicos y epistemológicos se basan en la estructura de la maloca como representación del universo, el territorio, el cuerpo y el mundo espiritual. Este espacio representativo de la cultura múruí muina, como su organización arquitectónica, representa un conjunto de símbolos que se manifiestan en la vida cultural y comunitaria. Así, por ejemplo, los cuatro pilares en los que se sostiene la maloca, representan tanto las carreras tradicionales de un dueño de maloca o *Nimairama*, como también los ejes de sabiduría del que parte los procesos de conocimiento del pueblo.

Es necesario anotar que para el pueblo Múruí Muina el conocimiento ya fue ordenado en tiempos anteriores por los *Einamaki* (ancestros sabios) a través de sus propias experiencias y relaciones con el entorno. Esta sabiduría fue alterada y desordenada por los diferentes procesos históricos que atravesaron los pueblos indígenas desde los tiempos de la conquista y la colonización de esta región. Ante los desafortunados eventos, hoy en día el pueblo Múruí Muina busca nuevamente ordenar dichos

conocimientos a partir de las narraciones y mitos que entregaron los abuelos a las nuevas generaciones y donde residen secretos y misterios que revelan la profunda sabiduría sobre el universo, el territorio, la organización comunitaria y la medicina tradicional o buen vivir. Una relación entre la tradición oral y la investigación – como herramienta de sabiduría – permite ordenar los conocimientos que ya habían sido entregados por los y las mayores en otros tiempos.

En ese ejercicio, se debe conocer qué son y cuáles son los pilares de conocimiento del pueblo Múru Muina para entender cómo se estructura. En primer lugar, la maloca, como representación del cosmos se sostiene en Cuatro pilares nombrados tradicionalmente como: *Yua Buinaima*, *Zi+ki+da buinaima*, *Noinui Buinaima* y *Menigui+ Buinaima*. Estos cuatro pilares en el orden mencionado configuran cada uno conocimientos profundos y especializados sobre los diferentes niveles de la existencia (espíritu, cuerpo, comunidad, territorio, cosmos) y sus interrelaciones. Cada pilar especifica una especialidad que se alcanza tras arduo trabajo de investigación de los y las abuelas responsables de dirigir una maloca y por lo tanto una comunidad. Sin embargo, los tres últimos pilares son destinados para aquellos quienes se dedicarán al manejo espiritual y social de una comunidad, por lo que no se accede a ellos en el proceso educativo propio, al menos en los ciclos de aprendizaje Irai *Fue Imaki+ Yofuea* (Educación familiar) y *Nairai+ yofuea raize nabairiyena* (Educación comunitaria y social).



11 Jornada pedagógica en la comunidad de Refugio, Resguardo Alto Predio Putumayo (2021)

En ese sentido, el modelo histórico ancestral Yofuera *Ki+ri+ga+*, tras el dialogo con autoridades tradicionales, propuso que el pilar principal que guiará el proceso educativo propio en los centros educativos sería *Yua Buinaima* el cual también recoge principios y fundamentos de los otros pilares, aunque no los profundiza. De este pilar se desprenden cuatro ejes de conocimiento y sabiduría que integran el proceso educativo propio,

conocidos como *Uñua Uai* (lenguaje y comunicación), *Fakadua Uai* (Matemáticas y artesanías), *Eni+e Zedajano Uai* (manejo del territorio) y *Manora (Komuya) Uai* (Ciencias naturales y medicina tradicional)

4.3.3 Ejes de Conocimiento y Sabiduría

Los ejes de conocimiento y sabiduría, así como sus propuestas curriculares, se alinean con las rutas políticas y comunitarias como 1) el cuidado, protección, defensa y manejo del territorio, 2) el fortalecimiento y apropiación de la identidad cultural, 3) la revitalización de la lengua y los dialectos, 4) los modos de vida y de producción en el que también se contempla autonomía alimentaria 5) concordancia entre lo que se enseña con los intereses de las nuevas generaciones (pertinencia y flexibilidad) y finalmente 6) participación comunitaria dentro del proceso de investigación como estrategia de conservación y sistematización de los saberes propios (Ibid.)

Cada uno de los ejes configura un conjunto de conocimientos y saberes especializados que aprovecha de los diferentes espacios educativos para articular los saberes con la práctica. En ese sentido, cada eje se especializa en temas específicos que puede compartir o no con los otros ejes. A continuación, se presenta un cuadro con los conocimientos y saberes que circulan por cada eje de aprendizaje:

1 Ejes de conocimiento (elaboración propia)

EJES DE CONOCIMIENTO	CONOCIMIENTOS Y SABERES	ESPACIOS EDUCATIVOS TRANSVERSALES
UÑUA UAI	<p>Se refiere a la lengua y la comunicación. Se aprende la lengua propia <i>kaɪ Uai</i>, cantos, la escritura y la diversidad lingüística. Se relaciona con aprendizajes como la pronunciación, la ortografía, las narrativas propias. Los abuelos consideran este eje de conocimiento como el principal, pues es a través de la palabra que se ordena el resto. A través de la lengua y la palabra se cuida y previene, se cura, ordena y se mandata. Sin este eje, los otros no podrían transmitirse.</p> <p>Se aprende a saludar correctamente, a pronunciar bien las palabras y a escribirlas, a</p>	La maloca, los caminos, la chagra, el hogar

	<p>analizar los tonos y volumen de la voz para expresar algo. También se aprenden cuentos y mitos como fuente de enseñanza. Se aprende sobre la protección y cuidado de todo, la palabra de prevención de males u enfermedades y el manejo de la naturaleza se aprende sobre el manejo espiritual.</p>	
EN+E ZEDAJANO UAI	<p>Los docentes son el complemento en la formación del liderazgo que empieza en el hogar, el aprendizaje del cuidado de la naturaleza.</p> <p>En los bailes tradicionales se enseña el buen comportamiento, las niñas y los niños antes de salir reciben indicaciones por parte de los padres y a los jóvenes se les enseñan cantos. En la familia se aprende a hablar que desde pequeños se debe implementar la práctica de la lengua, desde el vientre se les habla. Se encarga de estudiar el territorio, la relación entre el hombre y la naturaleza.</p> <p>En ese eje circulan saberes en torno al liderazgo, la convivencia y la justicia.</p>	Maloca, el hogar, escuela, chagra.
MANORA UAI	<p>Procesos y herramientas para la transformación de la yuca y otros alimentos de la chagra en el fogón. Siembra, cuidado y cosecha de los alimentos de la chagra.</p>	Chagra
FAKADUA UAI	<p>Se observan los diferentes pilares, postes y travesaños de la maloca, acá se enseñan los números con los palitos, también se enseñan las artesanías, las cantidades de los huecos para sembrar.</p> <p>Se aprende a contar la cantidad de semillas de yuca y piñas, se clasifican los peces y se cuenta, se aprende a repartir en cantidades iguales.</p> <p>Se aprende a calcular las distancias, a medir y contabilizar, se estudia el ciclo de los días, el movimiento y posición de sol y las cantidades. Los números se aprende con las manos de los dedos y de los pies. En estudios más avanzados se conoce el calendario ecológico en relación al movimiento del cosmos, los planetas y constelaciones.</p>	Maloca, chagra, río, cielo

- **REFUGIO**

Son cada uno de los fundamentos que uno lleva para enseñar o transmitir sus saberes y conocimientos del pueblo múrui. Son fundamentales para transmitir los conocimientos en la nueva generación para no perder los usos y costumbres ancestrales de nuestro pueblo indígena y los pilares tienen un fundamento en cada conocimiento.

- **YARINAL**

Cultura propia (lengua materna, usos y costumbres como la chagra, caza, pesca, manejo y cuidado del territorio, la tradición, ancestralidad para la armonización desde la sabiduría de nuestros abuelos y la medicina tradicional) milenariamente como pueblo múrui nos identifica 2. Gobernabilidad propia (cabildo como figura política de la comunidad en donde se integra una matriz en donde está el plan de vida, en donde se aloja el pasado, el presente y el futuro de la comunidad. También tenemos el reglamento interno, territorio, educación, saneamiento básico, salud, producción, mujer con el fin de que se apropie de su rol como líder para fortalecer las prácticas propias de la mujer) 3. Comunidad (convivencia social, integración; compartir; apropiación; identidad, sentirnos dueños de nuestro propio territorio; práctica, enseñanza; mediante una minga, la forma de llegar a compartir como comunidad; participación: apoyo mutuo de ideas para incidir en el proceso)

- **BELLAVISTA**

Como primero tener un centro de concentración para tener una persona sabedora de las costumbres y origen de la ancestralidad para, en conjunto con los abuelas y abuelos jóvenes y niños aprender las siguientes prácticas: conocimiento del espacio del mambeadero; conocimiento del origen de la ancestralidad; conocimiento de danzas y cantos; conocimiento de comidas tradicionales; conocimiento de consejo para los jóvenes; enseñanza de la pesca y cacería tradicionales.

- **KA+IYANO**

El fundamento principal para la comunidad es buscar el mecanismo o estrategia de recuperar el conocimiento que nos han dejado los abuelos y también infundir a la juventud ese conocimiento, y puedan organizar su forma de vida para que no se pierda la identidad como indígena. Para que sea transmitido de generación en generación. Como pueblos indígenas tenemos cuatro pilares de conocimiento, lo cual está más enfocado en el pilar de Yua buinaima. De manera que la educación

indígena propia es transversal porque se vive en la práctica ya que se enseña en todo campo que el niño, joven se encuentre como, por ejemplo: chagras, ríos, caminos y más fundamental en el hogar.

4.3.4 Pedagogía Propia E Intercultural

“Es la relación entre la naturaleza y el hombre ahí están las enseñanzas, el consejo es todo, el buen desarrollo para construir la paz, la enseñanza y la educación propia. El consejo es la educación nuestra, de las problemáticas nace el consejo, de los humanos y la naturaleza. Esto para poder llegar a un desarrollo para motivación humana de animales y frutales, esa es la base de la educación nuestra”. (Autoridad ancestral Gasca. R, 2019, entrevista, ACILAPP)

La pedagogía propia e intercultural se teje como proceso integral comunitario del pueblo Múruí Muina para la resistencia y pervivencia mediante el fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad, autonomía, lengua materna, saberes, conocimientos, prácticas propias y de otras culturas que se adquieren y apropian desde antes del nacimiento y durante todo el ciclo de vida. Es orientada por el Plan de Vida del pueblo y cada uno de los Planes de Vida de las comunidades; se vive y promueve por las autoridades indígenas, sabedores/as, familia y demás miembros de la comunidad educativa (OPIAC, 2015) Así, educación para el pueblo Múruí Muina es el arte de formar para la vida, es la palabra del padre creador (Moo Buinaima) a través del acercamiento a las plantas sagradas de jibina (coca), d+ona (tabaco) y farekatofe (yuca dulce), las cuales orientan el conocimiento de generación en generación a través de la palabra para moldear, respetar y vivir la cultura. Es la palabra fuerte de jibina y d+ona, endulzada por farekatofe la que se transforma en metodologías para la enseñanza y el aprendizaje en un contexto intercultural a través de proyectos pedagógicos culturales y la construcción de narrativas propias, que articulan la oralidad con la escritura, garantizando la pervivencia como pueblo y cultura milenaria.

De la misma forma, es a través de los abuelos y abuelas en donde se sientan las bases de la educación, ya que cuando alguien comete un error, son ellos y ellas quienes aconsejan y hacen la sanación para corregir. Así se educa sin reprender por el error, sino que se busca desde la palabra de sabiduría sanar y acompañar al niño y/o niña. En el espacio del mambeadero, con el uso de las narraciones y la palabra de consejo es en donde se analizan las capacidades y aptitudes de cada niño o niña para que, de acuerdo a su comportamiento, se empiecen a identificar y ajustar las fibras que darán base a su canasto de conocimiento.

La pedagogía propia es intercultural en la medida en la que se reconoce y se pone en contacto con el otro y lo otro para configurar lo que se es. Es a partir del reconocimiento del otro y su interacción endonde se dan las tensiones, consensos y disensos que configuran las relaciones que se crean a la hora de dar una interpretación de mundo y de relacionarse con él y todo lo que lo habita (ACILAPP, 2015) Además, al interior del pueblo Múruí Muina ésta se vive a través de los cuatro dialectos: *mi+ka*, *mi+ni+ka*, *bue* y *ni+pode*, conformados por diferentes clanes que a su vez tienen características particulares.

En este sentido, el pueblo Múruí Muina puede realizar aportes significativos frente al modo de vida actual y también reconoce que otras culturas poseen elementos que aportan en la construcción del ser propio en medio de un mundo globalizado. Así las cosas, se establece una pedagogía crítica que a partir del posicionamiento e intercambio de ideas y acciones permita establecer consensos alrededor de un diálogo de saberes que fortalezca el proceso educativo indígena del pueblo y su pervivencia fundamentándose en sus usos y costumbres. De igual forma, el diálogo de saberes entre los diferentes miembros de la comunidad educativa es el que da el fundamento para la creación y participación de espacios propios como la chagra, la huerta, la preparación de las diferentes comidas y bebidas tradicionales.

“Es el conocimiento propio de la comunidad, que se encuentra en la sabiduría de los mayores, mayoras sabedoras, líderes y lideresas, ya que son ellos los que comparten sus conocimientos ancestrales en espacios no convencionales como la maloka, la chagra y los caminos, sin olvidar tampoco lo que se comparte en relación al conocimiento occidental y universal” (Agua Negra, 2021)

El pensamiento del pueblo múruí no se restringe únicamente a su percepción como individuo dado que las interacciones constantes que mantiene con seres humanos y no humanos determinan una forma de concebirse comunitariamente, dando paso al entendimiento para el relacionamiento y convivencia en los diferentes espacios que se habitan. En este sentido, la relación pedagógica no solo mantiene un diálogo entre el etnoeducador y el estudiante; allí confluyen las autoridades tradicionales, los padres y madres de familia y todos/as aquellos que hacen parte de la comunidad. La pedagogía y didáctica del pueblo Múruí Muina se diferencia a la de otros pueblos por el proceso cultural de acuerdo al género, el espacio de aprendizaje y su etapa de crecimiento. Es entonces que, a partir del trabajo diario en la chagra, la pesca, cacería, el *yetarafue* (palabra de consejo) en la maloka, los cantos y enseñanzas en los bailes tradicionales, la escucha, observación, vivencia, las investigaciones comunitarias, entre otras, se va tejiendo el yofuera *ki+ri+gañ+* (canasto de conocimiento).

“Cada persona es un canasto, su tronco es el símil del cuerpo del canasto, las costillas son las fibras que sostienen y tejen su estructura; además son las que cuidan el corazón, los pulmones y todos nuestros órganos vitales. A medida que vamos creciendo, el tejido de este canasto también lo hace; de su trabajo y de las dietas, depende tejer un canasto de ojos grandes o uno de ojos menudos. Tejer un canasto de ojos grandes implica perder la posibilidad de guardar esas palabras de conocimiento, historias, enseñanzas, experiencias que nos construyen como persona y parte del pueblo Múruí. La persona que teje uno de ojos menudos, da cuenta de esos principios que orientan su existir, la fuerza que sostiene su tejido es expresión de los conocimientos apropiados, de los principios que orientan las diversas circunstancias de la vida. De un tejido así, es difícil dejar caer los conocimientos recogidos, esas cosechas que apuntan a garantizar un buen vivir” (ACILAPP, 2015)

Para la construcción participativa de éste concepto, los sentires de las y los comuneros giraron en torno a la necesidad de hacer dialogar los conocimientos que se dan en la escuela con los diferentes espacios de aprendizaje, para que de esta manera los niños y niñas salgan de la escuela a poner en práctica lo aprendido con tal de que la experiencia sea significativa y apropiada. Para ello, es fundamental que las y los niños encuentren en cada una de las temáticas de conocimiento sus gustos e intereses, aquello por lo que se preguntan y/o les gustaría conocer alrededor de la cosmovisión del pueblo; un proceso de enseñanza y aprendizaje que siempre este orientado y acompañado por los y las abuelas.

- **REFUGIO**

La pedagogía propia se trabaja desde las prácticas y desde la oralidad utilizando el espacio del mambadero. Como comunidad, consideramos que la pedagogía que se debe aplicar en este momento, sea una pedagogía donde lo que se enseñe en la escuela también se lleve a la comunidad. Así, el niño recibe la enseñanza en la institución y la llevará a la casa para retroalimentarla con los padres. Es fundamental que los padres y madres de familia acompañen el proceso de enseñanza del niño en cada uno de los espacios de aprendizaje que comparten para que se consolide un aprendizaje integral.

- **YARINAL**

Es un trabajo comunitario en el que nos acercamos a conocer nuestra cultura a partir de nuestro Plan de Vida y en donde debe quedar sembrada la semilla en cada niño y niña para que a donde vaya, lleve esa identidad, orgulloso/a de ser del pueblo Múruí Muina. En nuestra educación propia el niño/a sale de la escuela y se apropia de otros espacios de aprendizaje con tal de que entienda que su formación como Múruí Muina sale de las cuatro paredes del salón de clase. Debe ser un proceso de formación

comunitario en donde todas esas estrategias vivas en el territorio fortalezcan los usos y costumbres, e integren a otros actores importantes en nuestro Proyecto Educativo Comunitario.

- **KA+IYANO**

La pedagogía propia se define a partir de lo que al niño/a le causa curiosidad o le gusta. Con ello los padres y madres de familia, en un primer momento, deben aportar activamente en la formación en valores desde los cuatro pilares fundamentales (yua buinaima, *zi+kí+da* buinaima, noinui buinaima y *menizai+* buinaima) es un aprendizaje práctico que debe estar siempre acompañado por los y las abuelas, ya que es en su palabra de sabiduría en donde encontraremos la base de la enseñanza, el *yetarafue* (palabra de consejo), siendo así el eje de conocimiento Uñua Uai el pilar fundamental para la pedagogía propia de Ka+iyano.

De esta manera, la enseñanza de la lengua debe tener como espacio de aprendizaje principal la maloca, desde allí es de donde parte el *yetarafue* y el consejo. Es por esto que las familias deben participar en este espacio con el fin de integrarlas en el proceso de aprendizaje de la lengua.

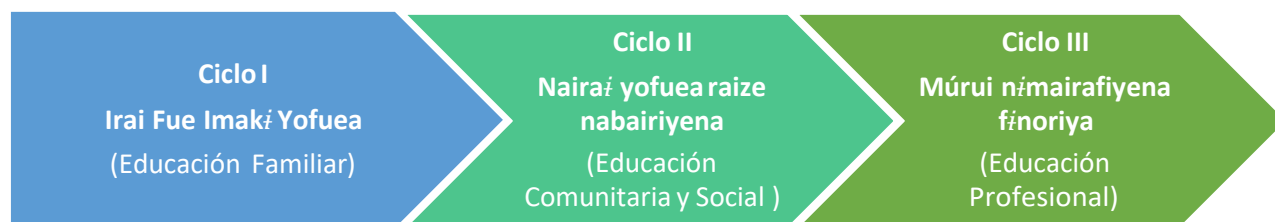
4.3.5 Ciclos De Aprendizaje

Los ciclos de aprendizaje en la cosmovisión del pueblo Múruí Muina, se piensan a partir del fortalecimiento y la apropiación de las tradiciones, la identidad y las prácticas culturales; por cuanto, los ciclos de aprendizaje se abordan en diversas esferas enmarcadas todas, en los principios y valores del pueblo ancestral, para el cual, la educación es un proceso constante, cotidiano e integral (ACILAPP, 2015) estas etapas o ciclos se desarrollan a partir de la autonomía, las vivencias, las experiencias y prácticas de cada indígena, en consecuencia las esferas educativas están relacionadas con la vida familiar, comunitaria, profesional y territorial (SEIP).

Los ciclos de aprendizaje están relacionados con el grupo etario de los niños, las niñas y los jóvenes, se puede referir que son progresivos, secuenciales y determinan el “reconocimiento” de los individuos dentro de la comunidad (OPIAC, 2015), es decir los ciclos de aprendizaje narran el proceso de desarrollo de cada mujer y hombre, desde su gestación hasta el lugar que ocupará dentro de la comunidad en su vida adulta, la cual se determina por la responsabilidad y el papel específico que cada uno y cada una cumplen. En concordancia a lo anteriormente mencionado, los hombres y las mujeres Múruí Muina cumplen una función específica diferenciada. Desde la espiritualidad, el hombre orienta con la palabra de Jíbina y *Di+ona*, en el espacio del mambeadero, con el acompañamiento de los *Einamakí+* (consejo

de ancianos); la mujer se representa en el Juiñoi y Jaigabi (bebida de yuca dulce, caguana), aunque no está sentada allí, participa en el dialogo desde su lugar y con el alimento que ha preparado en el fogón, lugar que simboliza la vida (el fuego).

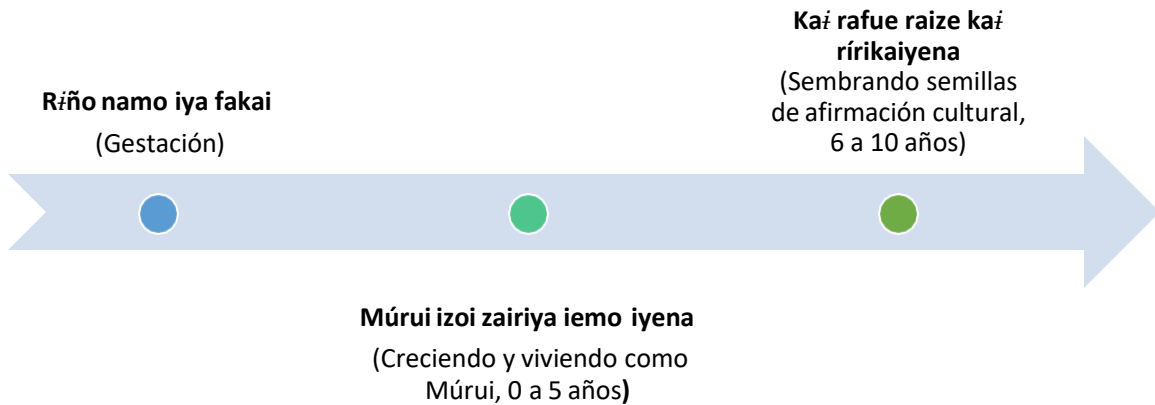
2 Ciclos de aprendizaje (elaboración propia)



- **Ciclo I: Irai Fue Imakí Yofuea (Educación familiar)**

En el pueblo Múruí Muina la familia es el núcleo de la educación, los padres desde la gestación inician su interrelación con el bebé; el hombre cuida a la futura madre, y se forma para su papel de padre en el mambadero con las orientaciones de la Autoridad Tradicional, por su parte el suegro (Jífai), también actúa como consejero. El padre forma a su hijo en relación a su quehacer desde su sexo masculino (caza, pesca, preparación del terreno de la chagra, construcción de la Maloka, manejos espirituales, rituales y ceremonias -manejo de Jíbina y Džona-).

Por su parte, la futura madre, recibe consejos de su suegra; en este ciclo es muy importante cuidar a la mujer en la dieta; ya que la alimentación marca la armonía de él o la bebe, sus cualidades, destrezas y habilidades. La niña recibe la orientación de la madre y su sexo femenino sobre los cuidados del cuerpo, la sexualidad y oficios propios de su género (siembra y recolección de cosecha, preparación de alimentos, manejo de la yuca, elaboración de trajes, crianza de los hijos). Los Múruí Muina predicán de igual forma la educación a través del ejemplo, ya que, desde el vientre, los niños y niñas captan o percibe indirectamente el modo de vida y las actividades que realizan sus padres; en tal sentido la familia es el primer núcleo donde se gesta la cultura y se fortalece la identidad, y manejo de la lengua ancestral, las etapas de Irai Fue Imakí Yofuea son:

3 Ciclo I de aprendizaje: Irai Fue Imak+ Yofuea (elaboración propia)

- **Ríño namo iya fakai (Gestación)**

Comprende la formación de los padres sobre su rol a desempeñar, los cuidados a la madre y los controles que llevarán las parteras tradicionales, en el proceso de gestación de la madre. Cabe resaltar el papel preponderante que la mujer, la madre encarna durante esta etapa, ya que es ella quien inicia el proceso de aprendizaje desde el vientre, a través de la estimulación, la enseñanza de los arrullos de Uñua Uai cuidados en la alimentación antes y después del parto a través de las dietas.

- **Múruí izoi zairiya iemo iyena (Creciendo y viviendo como Múruí, 0 a 5 años):**

Comprende el nacimiento, los rituales de bienvenida al nuevo integrante familiar y crianza de los niños y las niñas a través del cuidado especial, el amor y el ejemplo por cuanto los padres y las madres son la influencia primaria de los niños y las niñas en su formación; las madres narran historias sobre la época de las semillas, su siembra, el corte de bejucos, los niños y las niñas aprenden a reconocer semillas y los nombres de los integrantes de su entorno familiar.

- **Kai rafue raize kai rírikaiyena (Sembrando semillas de afirmación cultural, 6 a 10 años)**

Comprende la enseñanza de la lengua propia con la palabra dulce (NA/MERE UAI) de la madre; a desarrollar varias actividades y apropiar formas de comportamiento para llevar las a la práctica. Por ejemplo: pescar, recolectar semillas para elaborar artesanías como el chocho (noyejĩ), tejer canastos y formas de sentarse; se enseña a perder el miedo, descubriendo ciertas manifestaciones naturales que lo asustan, llevando a que las asuma como parte de la vida; de los siete a los ocho años, los niños aprenden a sembrar diferentes semillas, y hasta los diez años escuchan, pero no

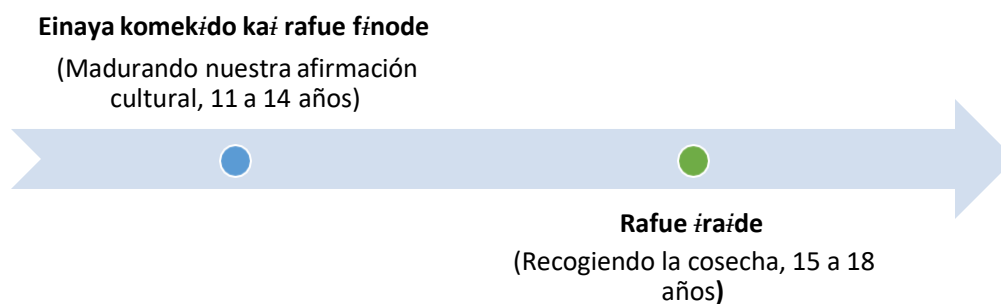
participan de las conversaciones de los adultos; los niños y las niñas reconocen en esta etapa, las características y nombres de las plantas, semillas.

- **Ciclo II: Nairai yofuea raize nabairiyena (Educación comunitaria y social)**

Tanto la mujer como el hombre participan de los eventos comunitarios, colaborando con el trabajo y los productos de la chagra y en los distintos escenarios de rituales y ceremonias que se llevan a cabo dentro de la comunidad, en una dinámica que permite al niño relacionarse con sus familiares y amigos, quienes colaboran y participan del proceso formativo de los menores de edad. Es en esta etapa donde el padre identifica el potencial y vocación de su hijo orientándolo en las habilidades, capacidades y destrezas. El niño inicia su formación en el espacio del mameadero, esta actividades guiada por los Einamakí. También participa en la realización de diferentes oficios (traer leña, agua, recoger coca, frutos, entre otras labores cotidianas). De igual manera en el caso de la niña, se profundiza el saber relacionado con el manejo de la chagra, elaboración de artesanías y de los alimentos tradicionales en compañía de su madre, teniendo en cuenta sus competencias, destrezas y habilidades. Este ciclo educativo comprende las siguientes etapas:

- **Einaya komekido kai rafue finode (Madurando nuestra afirmación cultural, 11 a 14 años)**

El niño y la niña asumen responsabilidades con independencia, se otorga espacio para exploración, investigación y creatividad, la madre guía en el manejo más especializado de la chagra: orienta el reconocimiento de plantas y semillas, la identificación de las plagas y animales que afectan la chagra y cómo se deben controlar, en consecuencia, el manejo de las herramientas para el trabajo. Los niños y las niñas sufren cambios importantes a causa de la adolescencia entre los doce a catorce años, como la primera menstruación *jeama* (menarquía) en las mujeres, ellas reciben cuidados y especial atención en la alimentación. Otros cambios se relacionan con el descubrimiento de la sexualidad por ambos sexos.



4 Ciclo II de aprendizaje (elaboración propia)

- **Rafue iraide (Recogiendo la cosecha, 15 a 18 años)**

En esta etapa el joven recibe de manos del abuelo Jíbie (polvo de hoja de coca) y Yera (Ambil o extracto de tabaco) conjurada, este se consagra en el mambeadero, es decir en esta etapa un Múru Muina se reafirma como tal, pues es un ser que ha madurado a través de su cultura.

- **Ciclo III: Múru n#mairafiyena finoriya (Proyectando nuestro ser Múru, educación profesional)**

En esta etapa los jóvenes de ambos sexos han desarrollado habilidades, competencias académicas y culturales que le permiten apropiarse, manejar y desenvolverse en distintos ámbitos de la vida social, dentro y fuera de su comunidad. Se reafirma su auto-reconocimiento como indígena. Los jóvenes podrán elegir dar continuidad a su ejercicio de formación tradicional o iniciar una carrera de educación superior convencional.

Los ciclos de aprendizaje analógicamente pueden ser comprendidos con el crecimiento de una planta, un hombre o mujer Múru Muina nace de la tierra, desarrolla sus raíces con los cuidados de sus padres, la estimulación, los arrullos e historias del pueblo a través de la lengua materna que van abonando con nutrientes es decir fortaleciendo los vínculos afectivos y los cuidados en el seno de la familia y desde la identidad cultural; posteriormente, los niños y niñas Múru Muina inician su vida en la familia (de 0 a 5 años), asientan su existencia y aprendizajes a través del ejemplo de las madres y los padres; a partir de ello continúa una etapa de crecimiento, de florecimiento de tallo y hojas nuevas, representadas en los aprendizajes cotidianos como reconocer los miembros de la familia y los nombres de cada uno de ellos,

de los 6 a 10 años, entonces se contemplan espacios de exploración del medio, de investigación, en los cuales los niños y niñas tienen más independencia y creatividad, se fortalece habilidades manuales, en la chagra, las artesanías, las prácticas diarias como la pesca y la elaboración de implementos para ella. Luego, de los 11 a los 14 años afianzan las habilidades ya identificadas con las cuales son reconocidos en el espacio social – comunitario, se hace evidente el cambio biológico y químico en el desarrollo de la sexualidad de hombres y mujeres; poseen la capacidad de identificar plantas y usos medicinales, entre otras. Finalmente, entre los 18 a 19 años, ya son consideradas fruto maduro en la cultura, los hombres, reciben de manos del abuelo Jíbie (polvo de hoja de coca) y Yera (Ambil o extracto de tabaco) conjurada, este se consagra en el mambeadero; se puede afirmar que el joven y la joven ya están listos y listas para proyectarse ante su comunidad y las culturas externas, continuar formando sus habilidades a partir de la educación superior y retomando su vida en comunidad.

A continuación, se propone el siguiente esquema:



5 Ciclos de Aprendizaje del Pueblo Múruí Muina (elaboración propia)

- **REFUGIO**

6 Ciclos de Aprendizaje definidos por la comunidad de Puerto Refugio (elaboración propia)

CICLOS DE APRENDIZAJE DEFINIDOS POR LA COMUNIDAD DE PUERTO REFUGIO (ELABORACIÓN PROPIA)			
CICLOS	FAKADUA UAI	MANORA UAI	UÑUA UAI
0 A LOS 5 AÑOS	Narraciones de la mamá sobre las épocas del año para recortar semillas y bejucos (FAMILIA)		Enseñanza desde el vientre Estimulación en el embarazo y fuera del embarazo Arrullos Dietas (antes y después del embarazo) hombres y mujeres Prohibiciones (antes y después del embarazo) no matar animal, no golpearlo/ se cutipa el niño

<p>4 A LOS 8 AÑOS 6 A LOS 8 AÑOS</p>	<p>Epoca de caída de chocho (novej+) estamos en el mes de febrero se sale al espacio de la selva con los niños de 6 a 8 años y se empiezan a recolectar los chochos con los cuales se realizarán las artesanías. Recolectando también se empieza a contar Se le enseña al niño junto a la madre los elementos traídos de la selva para hacer artesanía y utensilios</p>	<p>Identificación de las diferentes plantas Reconoce las características, nombre de las semillas y las formas de siembra Mamá da instrucciones para que aprenda y lo da en lengua</p>	<p>Imitar Referenciación Aprende cantos Epoca de la indagación Buena memoria Pregunta mucho Mediante cuentos y fabulas se enseña</p>
<p>8 A LOS 12 AÑOS 9 A LOS 12 AÑOS</p>	<p>Se lleva al niño a la selva y se le muestran los árboles, bejucos, semillas para hacer la artesanía</p>	<p>Manejo de las herramientas Manejo de la chagra Manejo de las plantas Debe hacer sus primeros trabajos</p>	<p>Seguir con la construcción de los conocimientos para poner en práctica El niño explora solo Investiga y es creativo Dramatizados Historias reales</p>

<p>12 A LOS 16 AÑOS 13 EN ADELANTE 16 A LOS 18 AÑOS</p>	<p>En la luna creciente y cuarto menguante el joven ya ha conocido varios ciclos de aprehendizaje y sabe cuándo se pueden cortar árboles para la construcción de vivienda y aprovecha al final de cada mes para que la madera no se pudra, también sirve para hacer tallado o dibujos El niño sale al bosque a recolectar las semillas, bejucos para realizar las artesanías y se hace una valoración</p>	<p>Manejo del calendario ecológico (papá y mamá explican al niño) Uso de productos de la yuca Manejo del tiempo respecto a la siembra Identifica las plagas y animales que afectan a la chagra (mamá) Identificación del suelo para la siembra de semillas especiales Identificación de plantas de la chagra para el uso medicinal</p>	<p>Se anima al joven a participar en los eventos culturales Se identifica el interés del joven Aprendizaje de educación sexual Desde los mitos y las leyendas se hace un aprendizaje</p>
<p>17 A 19 AÑOS</p>	<p>El joven múruí observa el tiempo y realiza la recolección de los elementos para realizar las artesanías</p>		<p>El aprendizaje es autónomo Se invita a los que no Yetarafue - Mitos - Leyendas Prohibiciones (consejos)</p>
<p>RECOMENDACIONES</p>	<p>Es bueno saber la realidad de la comunidad</p>	<p>Este trabajo necesita más tiempo</p>	<p>Practicar más la oralidad como una forma de vida de una forma natural que sea comunitario Cumplir con la hora de lengua materna y desarrollar la actividad Interpreta los mitos Abuelo habla en un lenguaje directo</p>

			Hace énfasis en lo humano
--	--	--	---------------------------

- **YARINAL**

Acorde al modelo educativo Yofuera K+r+ga+, existen ciclos por edad para que el niño/a durante su formación adquiriera diferentes conocimientos. No obstante, cuando se da la reflexión con la comunidad educativa de Yarinal, se plantea que es necesario que no solo la enseñanza y aprendizaje estén enfocados en las primeras generaciones ya que los adultos, mayores y mayores también deben hacer parte del Proyecto Educativo Comunitario.

- **KA+IYANO**

Gestación, embarazo y 1er mes

- Cualquier hombre o mujer puede ser partero/a
- En la noche, cuando esté relampagueando la mujer embarazada debe sentarse hasta que para el trueno
- No debe comer acostada
- El hombre y la mujer deben dormir bien juntos en la cama o sino no nacerá el niño de pie.
- Todo el tiempo se debe estar hablando en lengua al bebé
- La mujer debe levantarse a las 5am y bañarse en el río con la hoja que baja del río para que él bebe nazca sin ningún problema. Mientras tanto, debe hablar al bebe dando consejo de que no sea perezoso, ladrón o desobediente.
- La mujer debe mover a su bebe constantemente para que no se crie de lado. Si hay animal encuevado no se lo debe comer, debe dárselo a un anciano.
- El parto se atiende en la casa. No se debe llegar al hospital. Y debe ser atendido por varias personas, no se debe atender sola.
- Se manejan oraciones y conjuraciones para que el proceso del embarazo no presente ninguna complicación. Estas sirven para acomodar los bebes de las mujeres.

Nacimiento

- Según los dolores se va atendiendo a la mujer embarazada. No se debe manosear a la mujer. Cuando estén las contracciones entre 1 y 2 minutos, es señal de que ya se aproxima la hora del parto.
- Existen dos tipos de partos: 1. Parto seco: cuando la mujer sufre mucho 2. Parto normal: no sufre
- La mujer no guarda dieta de 45 días. Solamente hasta que se caiga el obliquo del bebé, guardará dieta por 3 días.
- Debe bañarse a las 3am durante su dieta para no envejecer y protegerse
- A los 8 días debe ir a la chagra y puede hacer deportes.
- EL bebé escucha siempre lo que la mujer hace en todo momento
- Si tiene los labios morados, se saca del agua para que sea fuerte.

1 - 3 años:

- Se debe hablar en lengua la mayoría del tiempo
- La mamá o el papá deben llevar al niño/a todo lugar dependiendo del sexo
- Si la mujer va a la chagra, debe llevar su hamaca y toldillo para recostar allí al bebe y que esto le permita trabajar normalmente.
- Al bebe también se lo puede llevar cargado en un carguero de llanchama. Lo importante es que siempre esté acompañado de padre o madre.
- Desde los 3 años la familia debe enseñar al niño/a de su núcleo familiar y si el niño comienza a interesarse por el tema de la maloca, podrá ir junto a su padre.

6 - 10 años:

- Etapa de la investigación
- Época en la que se enseñan los cantos en la maloca
- A los 10 años el niño/a ya tiene completo raciocinio

4.3.6 Espacios De Aprendizaje – Uruaí Yofuerano

Qué son los espacios de aprendizaje

Los espacios de formación o aprendizaje son todos aquellos que pertenecen a nuestra comunidad y territorio en donde se enseña y aprenden conocimientos interculturales para una formación integral y el buen vivir. Son diversos y en ellos circulan los conocimientos y prácticas propias e interculturales que se manifiestan a través de las relaciones que construimos con el entorno y los seres, empezando por familia o el hogar, como un primer espacio de interacción y transmisión de conocimientos, hasta los espacios externos, que implican poner en práctica los aprendizajes adquiridos durante los primeros ciclos de crecimiento y aprendizaje del sujeto o semilla.



12 Jornada Pedagógica en la comunidad de Kaiiyano, Resguardo Alto Predio Putumayo (2021)

Las prácticas educativas y los espacios de aprendizaje se pueden considerar como uno solo, pues en ellos se manifiesta una esencia complementaria, *“son complemento relacional en el proceso de creación de mundo, de ser y hacer conocimiento, de vivir y desde allí permitir la vida de lo otro y de los otros.”* (ACILAPP, 2015, pág. 40). Cada *Uruaí Yofuerano*, aporta materiales, contextos, información y formas de relacionarse con el entorno que consolidan los sistemas de conocimiento en los que se basa

el aprendizaje. Así pues, dichos espacios no solo dinamizan los aprendizajes a través de la vivencia, sino que también, aportan al aprendizaje de la semilla o el sujeto desde la guía o palabra que imparten los y las sabedoras de la comunidad y todos aquellos que integren el espacio educativo.

Esto quiere decir, que en los espacios educativos y de conocimiento, confluyen diferentes actores con saberes especializados que contribuyen a la formación de las nuevas generaciones desde la oralidad y el ejemplo. Cada uno de ellos domina uno o varios espacios, ya sea en técnicas, cantos, narraciones, cacería, artesanía, liderazgo, entre otros, y juega un papel fundamental en el aprendizaje y posteriormente en el afianzamiento o especialización del algún conocimiento u oficio por parte de la semilla o el sujeto (OPIAC, 2016)

Desde esta perspectiva - la cual es considerada por las comunidades como la definición de espacios educativos y su interrelación con otros conceptos orientadores de la educación propia del pueblo Múruí Muina de Leguizamo -, la articulación entre los actores educativos (como el sabedor o sabedora, los padres, el maestro, las y los compañeros) y los espacios de aprendizaje se hace fundamental a la hora de impartir la educación propia y transmitir los conocimientos tradicionales y los nuevos que se están construyendo desde la interculturalidad y el dialogo de saberes. En este caso, la investigación como práctica educativa, se expande y enriquece la aprehensión de los conocimientos, pues pone en interacción varios elementos de aprendizaje entre los que se encuentran los materiales didácticos y experiencias que ofrecen los entornos y el paisaje.

Los espacios de aprendizaje como la chagra, la maloca, los caminos, las lagunas o caños, ofrecen experiencias que estimulan los sentidos de las semillas como la escucha, la observación y la práctica, las cuales afianzan los conocimientos y promueve la pregunta, la investigación sobre un tema de interés. Los espacios educativos forman un carácter en los estudiantes enfocado al conocimiento experiencial que se complementa con los espacios de consejo y de narración. Los espacios educativos precisamente impulsan a la persona a conocer por sus propios medios y forjar sus propios métodos y conclusiones desde un razonamiento crítico y sensible.

Este factor resalta, en la medida en que los espacios educativos constituyen en gran parte las nociones comportamentales, espirituales y culturales de las semillas, en las que el territorio y lo seres son uno con la comunidad y con el territorio. En otras palabras, las semillas crean un vínculo reciproco con la naturaleza que se soporta en nuestras creencias espirituales y que se organiza con los abuelos y abuelas en la maloca. Es decir que, la semilla se relaciona e interactúa con lo que ofrecen los espacios, entendiendo su esencia, manejo y cuidado "*El medio natural, geográfico y social como el territorio, el río-puerto, el bosque, la chagra, la maloca/tambo, mambaderos y el fogón, enseñan a los grupos que viven en estos contextos. Se aprende de la observación sistemática y del diálogo espiritual con los seres*" (OPIAC, 2016)

En ese sentido, los espacios educativos deben contar con acondicionamientos al contexto educativo propio, garantizando espacios seguros, adecuados y que correspondan a los tejidos de conocimiento que se estudian. Los lugares de aprendizaje identificados y analizados con las comunidades se pueden agrupar en tres principales; los **espacios de aprendizaje inicial**, es decir aquellos que aportan cognitiva y

sensorialmente a las semillas en sus ciclos de vida inicial. Estos espacios de aprendizaje, a pesar de estar a lo largo de todo el proceso educativo de una persona, juegan un papel preponderante a través de la participación familiar. En estos espacios, se dan los primeros pasos de formación de una semilla para la apropiación de valores y principios *del ser* múrui muina:

- **¿Qué se aprende en los espacios de aprendizaje?**

7 Los Espacios de Aprendizaje para el Pueblo Múrui Muina (elaboración propia)

ESPACIO DE APRENDIZAJE	ALGUNOS TEMAS Y SABERES QUE CIRCULAN EN EL ESPACIO
Maloca – Jofo Ananeko	<p>Cuentos, historias, mitos, enseñanzas, dietas (Jagaí, Jagagi, yetarafue, bakakí), los jóvenes preguntan al anciano los temas de interés, juegos tradicionales como bakíj y uik. Se sostiene la palabra y maneja la cosmovisión, como los pilares de la maloca sostienen su estructura (rayira).</p> <p>Se aprenden cantos, danzas y artesanías, se recibe la palabra de consejo de los abuelos, se aprende a mambear y chupar ambil, así como los procesos de elaboración a partir de la coca y el tabaco. Se aprende a tejer artesanías y a tallar madera.</p> <p>Se aprenden conjuros, rezos, oraciones para curar y prevenir.</p>
Hogar y fogón	<p>Las dietas, preparación de los animales, valores, a conocer su familia, tíos tías primos, y cómo comportarse con ellos, a respetar a las personas</p>
Chagra -	<p>Se aprende sobre la siembra de alimentos y plantas tradicionales y su distribución en la chagra, se enseñan temas relacionados con las áreas de matemáticas y biología (jakafoí)</p> <p>Se estudian alimentos como ñame, batata, caña, plátano, yucas de diferentes tipos, piña, uva caimarona, caimo, cucui, coca, boroto, maraca, ají, barbasco, tunabe, entre otros y plantas de uso espiritual y cultural como la coca y el tabaco.</p> <p>Se aprenden sobre las semillas y como sembrarlas, se aprenden las distancias que se deben tener para la siembra y la ubicación de cada alimento y planta dentro de la chagra. Se aprende sobre algunos animales y los ciclos del calendario ecológico.</p>
Selva	<p>Se extraen materias primas para la elaboración de herramientas y medicina, el arte de la cacería, observación y comportamiento de animales. Se aprende a conocer el territorio, recorrerlo, saber sus límites y riquezas.</p>
Ríos, Caños y lagunas	<p>Se enseña el buen comportamiento y la disciplina según el género, la pesca y los seres acuáticos. Se aprende a navegar y conocer los distintos ríos y caños de la comunidad.</p>

Escuela	Se refuerzan los conocimientos adquiridos en los diferentes espacios. Se enseña la lengua y juegos tradicionales. Se aprenden tanto conocimientos occidentales como propios. Dibujar, pintar, escribir.
Caminos	La observación del territorio y todo lo que hay. Enseñanzas, narraciones, historias.

Claramente, cada espacio es particular y aporta conocimientos desde la experiencia y la vivencia, en las que influye el ciclo de formación y el área o campo de conocimiento – pilares de sabiduría -. Entender la relación que existen entre los espacios de aprendizaje, los tejidos o pilares de conocimiento y las prácticas educativas, amerita revisar la metáfora del canasto de educación Yofuera *Kirigai* y relacionar sus estructuras como los elementos que representan la vida del proceso educativo.

Sin embargo, está claro que los diferentes espacios de conocimiento *Uruai Yofuerano* integran conocimientos y experiencias de los diferentes pilares de conocimiento. Así, por ejemplo, la chagra a través de la práctica de la siembra, dinamiza la transmisión de conocimientos alrededor de procesos biológicos de manejo de plantas medicinales y comestibles (*manora uai*), mientras que también faculta el desarrollo de competencias matemáticas, espaciales y de medición y distribución de cultivos de plantas específicas dentro de la chagra (*fakadua uai*). En el caso de la maloca, la palabra de consejo y sabiduría transmitida a través de narraciones de *jagai*, *jagagi* y *yetarafue* desarrolla temáticas relacionadas con el lenguaje, la comunicación y los idiomas (*uñua uai*) y al mismo tiempo transversalizar el conocimiento con la historia del pueblo y los clanes, la organización social y el manejo y control territorial (*Enie Zedajano Uai*).

Es importante mencionar que en cada espacio educativo intervienen didácticas, juegos, estrategias pedagógicas diferentes y complementarias que incentiva el interés de los estudiantes por aprender lo propio, e implica a cada uno de ellos a poner en práctica habilidades y aptitudes para el aprendizaje como la escucha, la observación, la pregunta, la imitación, entre otras. En últimas, la conjunción de los diferentes espacios educativos conforma lo que se considera como territorio y en las semillas adquieren conocimientos acerca de la cosmovisión y la lengua propia a través del docente y los actores que participan en cada espacio.

Los espacios de aprendizaje que propone la comunidad, facilitan el aprendizaje de los temas y dinamiza el interés de los estudiantes por aprender lo propio. Los espacios fortalecen el proceso de identidad de los estudiantes pues reconocen la importancia de ellos para mantener la armonía entre la naturaleza y la comunidad. Dicen que hay que fortalecer y adecuar algunos espacios comunitarios como polideportivo,

escuela, casa de medicina. Los espacios educativos se configuran como un elemento didáctico dentro del aprendizaje.

- **REFUGIO**

- **Espacios de Aprendizaje Identificados:** Dique, Casa, Maloka, Parque, Iglesia, Colegio, Chagras, Cancha de Fútbol, Puerto, Quebradas, Selva, Territorio, Río, Camino real, Casa Cabildo, Lagunas, Árbol de Pomarrosa

- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: DIQUE**

- **Prácticas Educativas:** Forma de coger el pescado, práctica de escoger las carnadas, estrategias para coger el pescad arisco, la identificación de cada especie de pescado, la clasificación de las especies que se pueden pescar de día y de noche, identificación de las clases de pescados que muerden, los que pican porque cada especie tiene su forma de defenderse, nos enseñan también como cuidar el ambiente, nos enseñan a tener cuidado cuando se van a pescar las personas, como enganchar un anzuelo.

- **Didáctica:** Narraciones, cuentos desde la oralidad en donde me enseñen a pescar los diferentes tipos de peces que hay en el agua, prácticas en el dique con anzuelo, salidas de campo, teoría.

- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: LA CASA, PORQUE A PARTIR DE AHÍ ES QUE SU HIJO VA A SALIR AL EXTERIOR A COMPARTIR CON LOS DEMÁS. ES EL INICIO DE TODO.**

- **Prácticas Educativas:** Se inculcan los principios y valores; desde la gestación nosotros estamos inculcándole a nuestros hijos esos valores; se enseña la urbanidad (saludos, despedidas), se enseña a administrar el uso del tiempo libre, donde nosotros como papas le inculcamos a los hijos a que no estén tan pegados a las tecnologías, ponerle tareas para que no surja ningún tipo de adicción; se enseña a compartir, aprovechar los espacios y momentos importantes que compartimos en familia, por ejemplo: cuando nos sentamos en la mesa a comer, uno el campo no utiliza casi la mesa, lo más tradicional es sentarse en el piso relajado con la ollita y a comer; se hace el uso de la oralidad, le enseñamos a nuestros hijos desde pequeños a hablar, por ejemplo: para algunos que saben desde la parte nativa en ocasiones enseña a sus hijas la lengua; se inculca el sentido de pertenencia, enseñarle a sentirse orgulloso de lo que

es, de dónde es; se enseña sobre la salud, utilizamos la medicina, le enseñamos a nuestros hijos; se inculca la espiritualidad, cada uno desde la casa tiene su espiritualidad y asiste a donde le gusta ir más, unos vana la católica, otros a la iglesia cristiana, otros en la maloka, pero es la parte espiritual que usted le quiere inculcar a sus hijos y por último inculcarle la importancia de la escuela, en donde le digo a mis hijos hay que ir a la escuela, allá va a ir a aprender otra cosa. Todas esas son prácticas educativas que yo inculco desde la casa.

- **Didáctica:** Entonces aquí decimos del cómo hacemos para que eso se haga realidad . Primero que todo el recurso humano, en la familia uno tiene al papá, la mamá, los abuelos, las abuelas, los tíos que son los encargados de enseñar en la casa en donde se van a enseñar los principios, los valores, los saludos, todo el tema de la cortesía. Dentro de eso tenemos también otro recurso como los cuentos, endonde ahora vemos que los niños cogen los celulares y les gusta ver ahí; también tenemos los videos, que pueden incluir cuentos o tipos de historias que fundamenten los valores en los niños, nuestras danzas, mirando un video de danzas puede que se apropien más y tendrían más facilidad de enamorarse de nuestra cultura. trabajos o acciones relacionadas con la salud en donde los niños desde la casa ya les han dicho qué planta sirve para cada cosa, el baño, en los tiempos libres los padres llevan a sus hijos a bañar y ahí aprenden a nadar, inclusive observan como su papá y mamá están lavando, el juego, nuestra comunidad es pequeña pero cada sector tiene un grupo de niños y ellos tienen programado en la tarde salir a jugar y es bonito porque ellos van aprendiendo el tema de la integración, actividades culturales, ahí se integran los muchachos y la comunidad y los jóvenes se acercan al espacio del mambadero y eso es importante para nuestra comunidad. Por ejemplo, cuando hay una actividad pequeña en el internado también asisten; salida de campo, casi todos los niños de refugio lo hacen a diario, la mayoría salen a recorrer por nuestro camino real, otros a pescar y eso va mucho con el tema de la observación. A veces hay muchos niños que no saben la historia y cuando miran un objeto o una acción ahí van apropiandomuchas de las cosas que suceden en nuestra comunidad; otro es el diálogo y hace parte de la didáctica porque a veces se corrige, a veces se reprende a veces se da consejo o por qué no, ese diálogo sirve para hacer acciones de corrección y buscar al hijo para hacerle llamado de atención si se portó mal. Uso de la oralidad, es un recurso porque van aprendiendo palabritas y la oralidad así sean dos o tres palabras, los muchachos saben, las comidas tradicionales o gastronomía hace parte de la didáctica para fortalecer nuestros principios, la mayoría de nuestros niños hay momentos que ellos quieren o cuando comen mucha comida occidental ellos quieren comer la fariñita, el casabe, el juare y eso hace parte de esa rutinade cambiar la comida y otras son las técnicas y tienen que ver mucho con las acciones de los padres, por ejemplo, hay padres que llevan a sus hijos a sacar mojojjoy ahí aprenden una técnica de donde lo

cultivan, si de una palma de milpes o de canangucho o sino de coco, entonces los niños van a decir “ah no es que este no es un gusano, es un cucarrón”, los niños tienen sus propias técnicas, hace dos años al otro lado me llevó Nicolás y el llevaba una varita y ahí colgaba un anejo y alrededor le colocó un anán, yo no sabía pero allá yo miré que el niño lanzaba la nasa y empezaba a sacar mojarra, aprendieron del abuelo, de Ángel, prácticas espirituales desde casa, diálogo con los padres, generar apoyo emocional en coequipo con la escuela para prestar apoyo emocional, también el compromiso de los padres con la escuela de llevar los materiales, lápices, cada fin de semana preguntarle qué le hace falta para que los niños se vayan animando más que todo en el caso de los niños pequeños.

- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: TERRITORIO**

- **Prácticas Educativas:** Debe identificar en qué parte estamos, dónde está ubicado, en qué parte estamos a nivel nacional y local en donde se identifican los límites de la comunidad, él debe saber dónde queda el Resguardo Alto Predio Putumayo; se conocen las diferentes especies de flora y fauna, se identifican en donde se encuentran las plantas medicinales, tan importantes porque la selva es donde está el laboratorio de todo esto que nosotros llamamos manora uai, dentro del territorio están concentrado toda esa cantidad de elementos, las plantas, las siembras, los animales, la medicina; se conservan las quebradas para tener agua limpia, porque se tienen que empezar a discutir qué genera ese ecosistema, que especies existen allí y esas aguas si nosotros no las cuidamos, van a estar contaminadas; las especies en estado sano, conservar el medio ambiente limpio con buen oxígeno, lo que estaba haciendo WWF trayendo esa forma de ver; amar la naturaleza que es parte de la vida del indígena, sin tierra el indígena no es indígena porque no tiene donde sembrar, donde estar tranquilo.

- **Didáctica:** Aquí es donde nos preguntamos cómo vamos a llevar a la práctica esto ¿de qué manera? El territorio está organizado en nuestro medio, en Refugio, por medio de un comité de territorio, que está encargado de que haya un mejor convivir entre los territorios, entonces tenemos que investigar con el comité cómo vamos, les tenemos que preguntar cómo les fue, cuántos grados los desviaron, nadie sabía eso; por medio de la construcción de un camino ecológico con la participación de la comunidad educativa, que nos sirve para identificar plantas medicinales y que nos muestren los abuelos en donde se encuentran esas plantas con eso los niños qué van a hacer, entonces les propongo una actividad en donde se les enseñe a los niños en qué tiempos debemos utilizar las plantas medicinales y los niños tienen que estar con sus cuadernos y si ellos no saben cómo se llama en nuestra lengua, están los comuneros que si saben lengua para apoyar en eso; conocer las quebradas mediante recorridos en donde también se puedan identificar los límites y sus distancias, conocer porque se nombran las

quebradas de la manera en la que se nombran, allí hay una historia, realizar recorridos con los niños y jóvenes a los límites y limpiar allá de manera pedagógica, no solo por ir a recorrer sino por hacerlos conocedores y partícipes de ese proceso, proyectos de investigación en donde se pregunte ¿qué tenemos en el territorio? ¿para qué el territorio? “SI CONOZCO LA SELVA PUEDO VIVIR EN PAZ Y FELICIDAD” eso nos trae la armonía, vivir con la selva, con la compañía de los seres es saber que la selva vive en nosotros.

- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: COLEGIO**

- **Prácticas Educativas:** en este centro educativo nos enseñan de dos formas: escrita (pura teoría), práctica (la hacemos en las integraciones tradicionales con los cantos y los bailes culturales) en la maloka

- **Didáctica:** Los profesores en las horas de clase nos enseñan los cantos cuando estamos en los horarios de clase, nos escriben los cantos después nos los cantan y luego lo practicamos en la maloka mediante integraciones.

- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: MALOKA (ANANEKO)**

- **Prácticas Educativas:** En este espacio llevamos a la práctica todos los saberes y aprendizajes tradicionales transmitidos por los profesores, padres de familia, líderes y abuelos. Algunas de estas prácticas son bailes tradicionales en donde practicamos la elaboración y/o preparación de alimentos tradicionales como ají negro, casabe, fariña, caguana, entre otros... Los jóvenes aprenden a escuchar las narraciones, cuentos de los abuelos, de nuestro origen, de dónde venimos y preparan la mambia (jibina) y ambil (jera), y las mujeres aprender a hacer el casabe, el juaré, entre otras... en este espacio también se practica la gobernabilidad y justicia propia, mediante las elecciones y los diferentes eventos políticos que se desarrollan ahí.

- **Didáctica:** Los bailes tradicionales es en donde uno práctica. Los bailes como, por ejemplo, el baile de la anaconda, el baile de la charapa y el baile de las frutas. Por lo tanto, eso no enseñan los sabedores que los conforman. Por ejemplo, el abuelo Dence y el profesor Lucas que nos enseñan cantos y los bailes los enseña Doña María y los abuelos nos enseñan los cuentos de dónde venimos y los mitos y también tenemos que tener la espiritualidad. Otras didácticas se encuentran en las narraciones, cuentos e historias, la elaboración del mambe, el ambil y la caguana, el diseño y elaboración de los trajes

tradicionales para cada baile los dibujos en carteleras y cuaderno y las grabaciones y videos tradicionales que se creen en cada una de nuestras prácticas.

- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: LA CHAGRA (IYA)**

- **Prácticas Educativas: “Aprender haciendo y enseñar demostrando”** Enseñamos a nuestros hijos a cómo sembrar plantas que nos proveen de alimentos tradicionales, en la chagra aprendemos a cuidar cada planta que sembramos, para orientar desde el espacio tradicional se necesitan los elementos tradicionales como el tabaco, la coca y la yuca dulce

- **Didáctica:** Tenemos que enseñarles a nuestros hijos e hijas vamos a la chagra y les enseñamos a sembrar la planta de yuca, la coca y demás alimentos del cómo conociendo las fases de la luna en el lugar arenoso y limpiar.

- **YARINAL**

- **Espacios de Aprendizaje Identificados:** Capilla, Maloca, Escuela, Polideportivo, Trilladora, Las Chagras, Lagos, Salados, Caños, Cancha, Fuentes Hídricas, Panelera, Hogares, la comunidad, Reserva.

- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: CAPILLA**

- **Prácticas Educativas:** En la iglesia nos formamos en valores y nos enseñan a ser buenas personas

- **Didáctica:** Todos los domingos se da la liturgia (misa) por parte de un animador/a que lee la palabra y reflexiona. En un comienzo, se dan los avisos parroquiales (fiestas patronales, preparación para bautismos, primera comunión y confirmación) Seguido de esto viene la liturgia en donde se realiza la lectura de un libro de la biblia, se prosigue con un salmo responsorial, la lectura de san pablo a los corintios, el evangelio, ofertorio (en donde se da la consagración del cuerpo y la sangre de Cristo) y finalmente la Comunión.

- **Didáctica:** En las fiestas patronales se invitan a todas las comunidades cercanas, se mata un animal y se hace una integración entre las comunidades católicas, se celebran bautizos, primeras comuniones, confirmaciones y bodas.
- **Didáctica:** Se celebra el día de las madres, día de los niños, cometas en donde la logística la maneja el gobernador, la animadora y el Vicariato de Soplín. Allí se da una liturgia y se desarrolla la actividad con toda la comunidad.
- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: MALOKA (ANANEKO)**
- **Prácticas Educativas:** Las prácticas que se dan alrededor de la maloka son varias, pero seleccionamos la del mambeo, espacio en donde se da la armonización, proyección, planificación, consejo y se relatan cuentos, historias y enseñanzas.
- **Didáctica:** La didáctica que decidimos abordar fue la de hacer el mambe, para ello se necesita recolectar la hoja, recoger el yarumo, tostar la hoja, quemar el yarumo, pilar, mezclas la ceniza del yarumo con la hoja pilada y cernir. Posteriormente, se reparte con las personas que se encuentren en el espacio.
- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: LA COMUNIDAD**
- **Prácticas Educativas:** Inculcarle la religión, que reconozcan los valores y el respeto hacia los demás y así mismo como persona. Espacio de aprendizaje en comunidad donde recibimos variedades de enseñanzas para nuestro diario vivir como persona. La práctica de vivir nuestro territorio nos lleva a amarlo y darle un sentido de pertenencia.
- **Didáctica:** La didáctica se vive en el día a día de nuestra comunidad, las niñas y los niños deben salir con sus padres, tíos, abuelos y entre los mismos niños para que se les inculque el sentido de pertenencia e identidad. Para formarlos en valores y hacerlos amar el territorio.
- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: RÍO**
- **Prácticas Educativas:** Pesca
- **Didáctica:** Aprender la pesca con calandro. Para ello necesitamos cuerda, nylon, anzuelos y estopas con arena; también necesitamos canoa, remos, motor. Después debemos identificar un punto de pesca (hondo) allí amarramos la cuerda en las estopas de arena una en cada punta a 150 metros. Sobre la cuerda colocamos los nylon con anzuelos; la cuerda se tiempla cruzando el río de una orilla hacia la

otra con la canoa o equipo de río. Sobre la cuerda llegando a la orilla se coloca una boya para levantar la cuerda con los anzuelos y encarnar periódicamente.

- **BELLAVISTA**

- **Espacios de Aprendizaje Identificados:** Trilladora, Cancha, Maloka, Casa Cabildo, Escuela, Restaurante, Río, Chagra, Capilla

- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: CANCHA**

- **Prácticas Educativas:** La práctica educativa la representamos a través del deporte para enseñar la unión, el respeto como comunidad y personal enseñar los valores desde los niños hasta los adultos. Por ejemplo, la unión, la responsabilidad, el compañerismo, el amor por los demás y la tolerancia.

- **Didáctica:** La forma didáctica para enseñar las prácticas es dándoles una clase de reglamento de juegos para el manejo del respeto y la integridad como personas que somos.

- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: MALOKA (ANANEKO)**

- **Prácticas Educativas:** En la maloka aprendemos nuestros usos y costumbres, los consejos, nuestra lengua materna, bailes, comidas típicas, cuentos y mitos.

- **Didáctica:** Preparamos nuestros alimentos tradicionales, traemos la yuca, la ponemos a madurar en un balde y luego la machucamos en el batán y luego se tuerce en el matafrío y luego se cierne en el cernidor y luego se tuesta en el horno.

- **Didáctica:** Para preparar el mambe, se trae la hoja de coca, la tostamos en el horno, luego se pila y machucamos, luego se quema el omu+se y se prepara y se cierne en el talego. En la maloka tenemos al abuelo, el que enseña el baile, la lengua, todo lo referente a la cultura, la tradición y las prácticas tradicionales.

- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: CHAGRA (IYI)**

- **Prácticas Educativas:** La enseñanza como padre de familia es como se siembran las semillas, cada cuanto se recoge la cosecha y cómo se mantiene el cuidado y la limpieza de la chagra (alimentos que se danen la chagra: yuca, plátano, caña, piña, chontaduro, maraca, caimo, uva, coca, tabaco, albahaca, ají, ñame, borojo, guanábana, copoazú, hueva de toro, umary)

-
- **Didáctica:** Como didáctica es explicarle al niño o a la niña como se reconocen las semillas, en el lugar donde se va a realizar la siembra y en semillas medicinales, como se siembra y para qué sirve cada planta
 - **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: CAPILLA**
 - **Prácticas Educativas:** Creer en un ser supremo, aprender a rezar u orar, aprender a respetar la naturaleza humana y ambiental.
 - **Didáctica:** Lecturas y oraciones, explicaciones o reflexiones, ejemplos, cuentos cortos.

 - **KA'IYANO**
 - **Espacios de Aprendizaje Identificados:** Maloca, Cancha, Escuela, Casa, Río, Quebradas, Chagras
 - **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: CANCHA**
 - **Prácticas Educativas:** Los valores, prácticas para que un niño o niña no peleen, que se dé una formación en compañerismo y jugar en equipo.
 - **Didáctica:** Realizar diferentes deportes, realizar actividad física, plantear juegos como futbol, micro, prácticas de los bailes y los cantos para relacionar el espacio de la maloka.

 - **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: MALOKA (ANANEKO)**
 - **Prácticas Educativas:** Para nosotros la maloka es un espacio de aprendizaje principal porque desde allí compartimos los saberes a través de las plantas sagradas. Es la forma de organizarnos, de armonizar y gestionar lo que es la parte de gobernabilidad, educación, y los demás sectores organizativos y nos comprometemos con el manejo de cada función y cada sector. A través del diálogo podemos solventar todas las problemáticas que nos pudieran afectar. Y es un proyecto de aprendizaje porque es en donde a los jóvenes los llenamos de valores y conocimiento y allí formamos al hombre indígena para el futuro del mañana ¿Por qué aquí los llenamos de valores? Porque nosotros aquí no podemos como calificar en número, sino que enseñamos lo que a la persona le guste y si busca cubrir ese tema de sanación pues ese saber es el que le enseñamos para las personas que les guste. Por eso decimos que la

persona que está al frente tiene que tener una palabra dulce y que coja los aportes de todos. Para la persona que quiere aprender algo, pues tiene que venir a estos espacios, porque nosotros no vamos a ir a buscarlos para enseñarles.

- **Didáctica:** Que las personas lleguen al espacio a través del diálogo con el consejo de ancianos que piense como acoger a esa nueva juventud para que llegue a esos espacios.

- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: QUEBRADAS**

- **Prácticas Educativas:** Conocer los caños con su nombre propio, métodos de pesca, sitios de pesca, clases de peces, dietas

- **Didáctica:** Enseñarle al niño los diferentes tipos de carnada antes de montarme al bote habiendo mostrado al niño en donde puedo conseguir diferentes tipos de carnada dependiendo lo que quiero pescar. Enseñar los tiempos de pescar según el calendario del pueblo. También tener en cuenta los sitios en donde se va a pescar respetando los sitios sagrados a partir del diálogo (decirle al niño: no hacer bulla cuando se pesca) dependiendo de los tiempos, ya sea verano o invierno, enseñar a los niños como funciona cada elemento dentro de la pesca para prevenir accidentes y que no se enrede el anzuelo en la oreja.

- **ESPACIO DE APRENDIZAJE SELECCIONADO: CHAGRAS (IYA)**

- **Prácticas Educativas:** Lo primero es socalar, tumbar, quemar y sembrar porque es un principio de vida porque sin alimento uno no puede vivir. Al niño se le enseña para qué es que sirve la chagra y como se trabaja, qué se utiliza y como se alistan las herramientas y hay que prevenir que accidente puede llegar a tener... La segunda práctica es enseñar a sembrar, lo primero uno para sembrar tiene que tener el tiempo como siempre de luna o noche oscura, porque ahí viene el resultado también de ahí se pueden prevenir plagas o que no se den buenos productos, hay que saber de los terrenos, porque qué terreno es fértil o se va a utilizar para sembrar plátano, para sembrar la yuca, o las frutas, porque no en todo terreno se puede sembrar, hay terrenos que no producen.

- **Didáctica:** Vamos con el niño hasta la chagra y luego de que le explicamos cuáles son las herramientas ahí le decimos “usted limpie mientras yo voy cortando los palos más grandes” y lo voy

mirando. Y en la chagra entonces yo le voy contando porque es importante la chagra... mientras le enseño a clasificar las semillas, a qué distancia se siembra una planta.

4.3.7 Calendario Ecológico Y Calendario Escolar

El calendario ecológico podría considerarse como la herramienta mediante la cual los abuelos, abuelas y autoridades tradicionales manejan el tiempo y controlan la naturaleza de acuerdo a sus ciclos, los cuales son irregulares y pueden variar en duración e intensidad. En otras palabras, el calendario ecológico significa el medio por el cual el pueblo Múru Muina se relaciona con la naturaleza “*teniendo como guía al sol (jitoma) y la luna (fibi), los fenómenos naturales y lo ordenado ancestralmente en relación con las prácticas culturales y espirituales*” (WWF, 2019). Acorde a los sistemas de pensamiento propio, el calendario ecológico puede variar las manifestaciones estacionales y climáticas de



8 Diagrama del Calendario Ecológico dibujado por la comunidad de Guaquirá (Río Caquetá). 2021.

tal modo que este se conoce a través de la lectura e interpretación de las señales de la naturaleza como lo puede ser el canto de un ave, los truenos, la orientación del sol, la forma de las nubes, entre otras.

La estrecha relación que existe entre el territorio y el tiempo configura una serie de fenómenos climáticos, biológicos e incluso sociales que median el relacionamiento de lo social y lo cultural con el medio ambiente y la vida. Dado que la educación propia del pueblo Múru Muina de Leguízamo Putumayo se da en unos espacios y épocas específicas en sincronía con los tiempos y cambios estacionales del territorio, los aprendizajes de lo propio como la producción de alimentos y plantas medicinales de la chagra, deben estar acorde a cada tiempo para que el proceso de aprendizaje integre prácticas pedagógicas y didácticas oportunas que involucre el momento y el material disponible. En ese caso hay tiempos específicos para cada aprendizaje, hay un momento de subienda de peces y otro de escasas, hay tiempos de lluvia y otro de sequía, hay tiempo de reproducción de animales y otros tiempos de migración “*En la concepción educativa de los Pueblos Indígenas Amazónicos, calendario y territorio se entre cruzan como dimensiones espaciotemporales constitutivas de la realidad, generando el campo relacional en el cual transcurre la vida. Los escenarios educativos, de los cuales se hablará a continuación, funcionan en dinámicas temporales precisas, vinculando el día y la*

noche, los momentos de lluvia y de sol, las actividades y sucesos que ocurren en la maloca, el monte, el río, la chagra entre otros”.
(OPIAC, 2016)

Cada época tiene su manejo; aporta diversos alimentos en momentos distintos, y se requiere de trabajos específicos para beneficiarse de lo que brinda cada temporada y dietas especiales para prevenir enfermedades. Con el calendario ecológico y la sensibilidad de percibir las señales que da la naturaleza que anuncian cambios se convierte en un instrumento del buen vivir, por lo que desde jóvenes se debe enseñar a estar conectados con cada uno de los ciclos. Las abuelas por ejemplo se basan en el calendario para el manejo de la chagra y los hombres en la cacería de un animal de temporada. Dicho calendario y manejo ecológico empieza desde el espacio de la maloca con los diálogos y narraciones de las abuelas y abuelos y se pone en práctica en el territorio a través de los bailes tradicionales el cual configura el centro de la vida cultural y espiritual del pueblo Múruí Muina. A través de los bailes se ordena, se sana, se previenen enfermedades y se adquieren nuevos conocimientos para el manejo del territorio y sus ciclos estacionales. En ese sentido, el calendario ecológico se convierte en un instrumento de construcción del conocimiento.

La relación entre el calendario ecológico y los momentos de enseñanza se denomina como calendario escolar en el que se contemplan también eventos y momentos importantes de la vida comunitaria como los bailes tradicionales, las mingas, reuniones de cabildo y muchos otros importantes que se alinean con los cambios lunares y solares. En ese sentido, el movimiento planetario influye también en los fenómenos del territorio y los cuerpos, la luna interfiere en el crecimiento de las plantas, la cosecha, el cuerpo femenino y las aguas, por ejemplo. Por su parte el sol (Jitoma), influye en mayor medida con emanación de energía para la vida de los árboles, las plantas y todos los seres, seca lo húmedo y lo convierte en alimento.

- **LOS TIEMPOS DEL CALENDARIO ECOLOGICO Y SUS PRACTIVAS EDUCATIVAS**

A grandes rasgos el calendario ecológico está dividido en tres tiempos: tiempo de friaje, invierno y verano. En esos tiempos se distribuyen las enseñanzas de acuerdo al comportamiento y estado de la naturaleza y el territorio. Es muy importante analizar esta parte porque como actores educativos debemos tener en cuenta cada momento de los ciclos del territorio para poder aplicar temas y prácticas educativas.



13 Calendario Ecológico pueblo múru muina (elaboración propia)

El año, para el pueblo múru muina inicia en la temporada de friaje, lo que correspondería a los meses de junio y julio. Progresivamente, a medida que va avanzando el calendario ecológico, se identifican tiempos de la naturaleza que deben ir en consonancia con los tiempos de la enseñanza. Reproducción de los animales, tiempos de zocala, quema y siembra, identificación y clasificación de frutas, animales, tiempos, entre otros se consideran de vital importancia y plantean un reto para establecer, estratégicamente, una correspondencia con los ciclos y espacios de aprendizaje descritos anteriormente. En la siguiente tabla se presentan algunos de ellos.

ROZI (junio – julio)	JOGOTOMA (agosto)	DOYERATOMA (septiembre)	ROZITOMA (octubre)	YAMAO (noviembre)	YOIRO (diciembre)	JIMETOMA (enero)	TAREKO (febrero)	JIRADA (marzo) UAIK+ (abril) ROYIMA (mayo)
<p>Lluvia</p> <p>Primer friaje</p> <p>Tiempo de purificación</p> <p>Se brindan consejos y dietas para formarse como persona.</p> <p>Cosecha de canangucho.</p> <p>Creciente más grande del año <i>(kinei nareki)</i></p> <p>Se deben cumplir las dietas y enseñanzas para evitar males y daños en la salud de la persona.</p> <p>Dietas como no hablar duro y el baño temprano</p>	<p>Tiempo de gusano</p> <p>Identificación y clasificación de gusanos</p> <p>Actividad de zocala</p> <p>Se imparten orientaciones en el hogar, la maloca y la chagra</p> <p>Recolección y clasificación de semillas</p> <p>Identificación de arbustos y bejucos de rastrojo.</p>	<p>Tiempo de lluvia y verano.</p> <p>Tiempo de reproducción de los animales.</p> <p>Clasificación de semillas y alimentos</p> <p>Se reciben consejos y se practican dietas para fortalecer a las personas en cuerpo y espíritu.</p> <p>Cosecha de especies intermedias (milpez, umari verde, umari amarillo.</p> <p>Lluvia y rayos para los árboles y plantas que se están fecundando.</p> <p>El sapo veranero (korango) empieza a hablar anunciando el verano.</p>	<p>Continúa tiempo de lluvia y verano.</p> <p>Cosecha e identificación de distintos tipos de piña (imeyi, nekoyi, jefoke, kuitayi.</p> <p>Se reconocen bejucos y árboles de la montaña.</p>	<p>Tiempo de socala de monte bravo.</p> <p>Se reconoce variedad de árboles y vegetación.</p> <p>Identificación de árboles, palmas, plantas medicinales, útiles y fauna.</p> <p>Cosecha y conteo de chontaduro.</p>	<p>Verano más que lluvia</p> <p>Cosecha de maraca, uva, caimo y otros frutos.</p> <p>Identificación de árboles frutales.</p> <p>Identificación de peces en los chuquios.</p>	<p>Verano</p> <p>Quema de la chagra</p> <p>Recolección de semillas, diferentes tipos de yuca y especies de alimentos de la chagra.</p> <p>Transformación del chontaduro.</p>	<p>Verano</p> <p>Peces comienzan a poner huevos y animales se reproducen</p> <p>Siembra de semillas.</p> <p>Lectura de las señales del tiempo</p>	<p>Lluvia</p> <p>Animales en reproducción</p> <p>Dietas alimenticias de temporada</p> <p>Se identifican y clasifican insectos y anfibios.</p> <p>Se identifican lugares de reproducción de los sapos y se multiplican los animales.</p>

<p>(las plantas y animales también realizan dietas como no cazar).</p> <p>Fertilización de las plantas por medio de los fuertes vientos que inician en agosto y menguan en septiembre.</p>								
--	--	--	--	--	--	--	--	--

14 Tiempos del calendario ecológico (elaboración propia)

En los espacios de mambadero se habla del *cuido*¹², la abundancia, el manejo social y territorial, como también de las dietas. El tiempo de lluvias es tiempo de cambios, se pueden realizar otros tipos de trabajo como tejido de canastos y matafrio, es un tiempo de trabajo en casa y se hacen dietas para ser ágil y rápido.

El calendario ecológico entonces es el cronograma de actividades en el cual se realizan las prácticas educativas, ya sea en la escuela, en la comunidad al organizar sus fiestas tradicionales o rituales en determinadas épocas del año; lo que se quiere hacer este año respecto al calendario propio es poder hacer una relación entre el cronograma de actividades de acuerdo a las prácticas educativas comunitarias con los escolares, de esa manera los saberes ancestrales propios del pueblo múruí que se encuentran en el resguardo, se puedan asociar a las actividades académicas de los estudiantes y así mismo a las familias de la comunidad.

¹² Refiérase al cuidado del medio ambiente, del cuerpo y del comportamiento.

4.3.8 Procesos Educativos

Los procesos educativos están directamente ligados a las prácticas e intereses enmarcados en la educación, pero que no están directamente ligados al centro educativo: en este sentido, los procesos educativos responden a las inquietudes, necesidades e intereses de las comunidades, puesto que los procesos pedagógicos nacen eminentemente de la comunidad, de los líderes y lideresas comunitarias, a partir de una propuesta de trabajo que se orienta sobre los principios educativos, los valores, principios y cosmovisión Múruí Muina.

En tal sentido son todos aquellos aprendizajes colectivos que propician un mejor vivir, en la medida en que nacen del interés general por fortalecer la cultura, la identidad, los derechos humanos y los derechos constitucionales de los pueblos indígenas, los deberes, proyectos productivos, la reivindicación de luchas y defensa de la autonomía, autoridad, territorio, entre otras. Por tanto los procesos productivos dan muestra de resistencia, lucha e interés por mejorar las condiciones de vida; los procesos educativos requieren entonces de planificación y organización, son secuenciales y se desarrollan a partir de la proposición de metas de corto, mediano y largo plazo, por cuanto fortalecen la disciplina, constancia y compromiso de las comunidades, es decir potencia los lazos comunitarios y colectivos a partir del trabajo por el bien común; los procesos educativos también se tejen sobre la reivindicación del reconocimiento de grupos dentro de las comunidades.

Ejemplo de ello son las asociaciones o colectivos de mujeres que trabajan por mantener la medicina tradicional viva, desde la promulgación de las chagras; como proceso educativo se pueden desarrollar sesiones donde los niños, niñas y jóvenes conozcan y aprendan sobre los ciclos de crecimiento, los usos y propiedades de cada planta, las dolencias o enfermedades a tratar con cada una de ellas, el control de plagas, y cuidados de la misma, estas prácticas o acciones pedagógicas entonces se lideran desde la comunidad, no hacen parte directa del centro educativo y su objetivo es mantener el conocimiento de las plantas de generación en generación, lo cual constituye un proceso educativo. Otro caso en el cual se evidencia el fortalecimiento de la cultura es la elaboración de trajes tradicionales, esta práctica, como proceso educativo, fortalece la cultura a través del reconocimiento y apropiación de la cosmovisión, los principios y valores del pueblo Múruí Muina visibilizadas en la oralidad, la práctica artesanal al elaborar los trajes y accesorios, sumado a ello la motivación e interés de los niños, niñas y jóvenes para aprender estos conocimientos.

- **REFUGIO**

Son procesos educativos las acciones las y los comuneros que se realizan en su entorno que busca que toda la comunidad aprenda de su cultura, tenemos como ejemplo: construcción de la maloca comunitaria, pisada de maloca (primer yuakí), chagra comunitaria (no continua), elaboración del Plan de Vida, construcción del dique, guardia indígena, construcción del internado, captura y cría del Pirarucú, creación del Centro Educativo Diona Safia, limitación del territorio, producción de proyectos pedagógicos en relación a los 4 ejes del modelo educativo propio, participación en el Trifonterizo.

Son procesos educativos la recuperación de las costumbres del pueblo múrui, de nuestras costumbres nativas... Por ejemplo: la maloca, creación de la maloca porque no había en estos espacios, el habla de la lengua nativa que aún está en ese proceso de recuperación, están los cantos... muchas personas han aprendido canciones y se ha salido como comunidad a participar en los actos culturales que se hacen dentro y fuera de la comunidad... Están las danzas... antes existía vergüenza por participar en estas actividades, ahora no... y los espacios de mambadero... la participación de miembros de la comunidad en ese espacio para alcanzar un aprendizaje... las iniciativas productivas, la chagra, el dique y actualmente los semilleros de mujeres... y actualmente están los campeonatos e integración con las demás comunidades al compartir con las comunidades vecinas.

Como la educación es transversal, toca todos los escenarios, en reuniones anteriores identificamos unos espacios de aprendizaje... dentro de esos espacios de aprendizaje encontramos la maloca, la chagra, la institución, la cancha, el dique, el caño... todos los escenarios vendrían siendo espacios de aprendizaje... Entonces, dentro de todos esos espacios de aprendizaje... hay diversas iniciativas... el banco de semillas vivas, en el área de la mujer... está en infraestructura la construcción de la maloca, está la infraestructura de la institución, todo eso encierra el avance que ha tenido el tema de la educación, está el tema de la oralidad, las costumbres, está el tema de las artesanías porque las abuelas están transmitiendo ese conocimiento...

- **YARINAL**

Los procesos educativos se plantean como cada una de las acciones que ha llevado a cabo el Cabildo de Yarinal para consolidar su identidad indígena y territorio. Es por eso que proyectos como delimitación de territorio, fundación del Centro Educativo Indígena, construcción de la maloca, entre otros han favorecido y brindan insumos para la consolidación del Proyecto Educativo Comunitario

- **KAI+IYANO**

Los procesos educativos son aquellos en donde la comunidad se ha integrado en la educación propia.

1. Aprendizaje de las palabras
2. Integración de las familias a partir de los proyectos pedagógicos
3. Noches de mambeo
4. Encuentros en las casas de familia
5. Reflexiones con otras comunidades
6. Recorridos en los territorios
7. Interculturalidad (que el niño aporte según las necesidades que tenga la comunidad)

4.3.9 Didáctica

Desde la mirada Múruí Muina, los espacios y las prácticas de aprendizaje son una unidad, se complementan e interrelacionan en el proceso cotidiano de creación del mundo, en la construcción de relaciones con el otro, de compartir conocimientos y experiencias. Por tanto, su propósito fundamental con los procesos educativos es generar estrategias que permitan afianzar y fomentar la cultura propia desde la pervivencia como pueblo y el diálogo crítico con lo ancestral y otras culturas; el objetivo de la didáctica entonces, es la vivencia de la cultura y sus manifestaciones cotidianas (Capítulo Amazónico) a través de una serie de elementos, métodos, herramientas y estrategias que se utilizan para enseñar, sean físicas o intelectuales o espirituales. Por tanto, la didáctica se enuncia desde diversos enfoques que precisan los tipos y formas del aprendizaje.

- **Enfoques De La Didáctica**

- **Aprendizajes a través de la vivencia**



15 Baile Carijona en la jofo ananeko Riamaike, casco urbano de Leguizamo (2021)

La cotidianidad se compone de una serie de espacios de interrelación, en los cuales los sujetos acompañan y se acompañan en las actividades diarias. El aprendizaje es práctico, fundado en la observación y la conversación que guía el hacer, estas didácticas se relacionan con la adquisición de habilidades y capacidades a partir de la práctica de las labores diarias como pescar, sembrar, preparar alimentos.

- **Aprendizajes a través del consejo**

Los consejos recogen el quehacer diario y son impartidos a través de la recreación de las historias de origen: oralidad y práctica se fortalece la lengua ancestral, que revitaliza y dota de vida las prácticas culturales y el ser Múru Muina, los consejos parten de los principios y valores que encierran la sabiduría ancestral, es decir es un proceso educativo que se acompaña desde la familia y la comunidad, el consejo entonces es didáctico en la medida en que provoca reflexión crítica y aprendizajes, desde la tradición oral: cantos, arrullos, cuentos, historias, mitos, leyendas y adivinanzas en lengua propia.



16 Espacio de mambeadero con el nimairama Ribie (2021)

• Aprendizajes de acuerdo al género



17 Chagra de asociación de mujeres en la comunidad de Refugio, Resguardo Alto Predio Putumayo (2021)

Niños y niñas se especializan por su curación y tienen distintos roles en la sinergia de su comunidad. Dichas “profesiones” son distintas para hombres y mujeres, pues cada uno ejerce su curación de manera diferenciada pero complementaria. En la casa se puede observar la enseñanza a las niñas a través de sus madres a procesar la fariña y los derivados de la yuca y el maíz, la preparación de alimentos tradicionales como Casabe, Fariña, Caguana; y a los hombres se les enseña el don de la

palabra en el mambadero. También existen actividades que se practican por ambos géneros, por ejemplo, la pesca: esta se enseña a los hombres y mujeres, se pesca con anzuelo, flecha y arpón.

• Aprendizajes integrados

Los aprendizajes no son fragmentados, se dan en el marco de la compleja relación entre los seres que habitan el universo y los diferentes escenarios que lo conforman, es por ello que la didáctica es práctica, se manifiesta en la cotidianidad en la medida en que es diversa si se piensa en las múltiples formas, objetos y espacios que se pueden usar en el proceso de enseñanza – aprendizaje a los niños, niñas y jóvenes, ejemplo de ello es el uso de semillas, palos o artículos del entorno para contar, se usan para enseñar a sumar, restar, dividir y multiplicar. Se enseñan los números en la lengua propia a edades más avanzadas; los niños y niñas acompañan algunos de los trabajos comunitarios con el fin de recorrer las zonas más alejadas de la comunidad, observar y preguntar acerca del entorno.

• Aprendizajes a partir de investigaciones locales

Varían de acuerdo al horizonte cultural de cada comunidad, responde a los contextos y por tal razón es dinámica, en constante transformación pues responde a las necesidades y tiempos. Dentro de los Ciclos de Aprendizaje, la investigación y la exploración como medio didáctico, permite la formación y gestión de habilidades y capacidades autónomas a través de la exploración del medio, el aprendizaje basado en la experiencia y la acción. La investigación y la exploración no tienen una edad definida, esta surge en niveles y complejidades de acuerdo a las capacidades de los niños, niñas y jóvenes además del

profesorado quiénes también son investigadores locales natos. En este sentido, desde el primer ciclo *Múruí izoi zairiya iemo iyena* (Creciendo y viviendo como Múruí, 0 a 5 años), se procura que los niños y las niñas forjen su espíritu investigativo alrededor de la observación; una práctica visible es la enseñanza de la siembra y crecimiento de semillas, plantas y bejucos.

9 Enfoques de aprendizaje (elaboración propia)

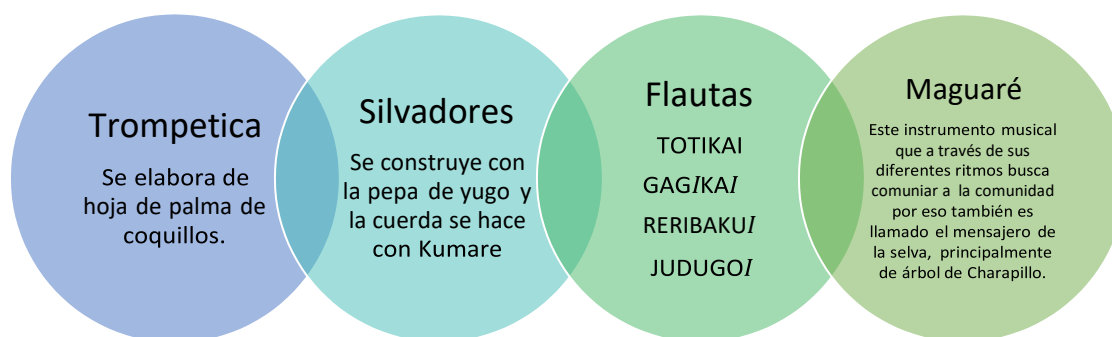


- **MÚSICA, DANZA Y ARTESANÍAS COMO DIDÁCTICA**

- **La Música**

Dentro de la música es importante referir la riqueza de la tradición oral que se enmarcan en los arrullos, los cantos, las adivinanzas y las narraciones desde la etapa de gestación de las mujeres Múruí Muina. Los cantos que acompañan los bailes rituales y festividades importantes, marcan la relevancia que tiene la música dentro de la cultura Múruí Muina como herramienta didáctica que permite proceso de aprendizaje vivencial y significativo. Algunos instrumentos musicales fabricados con materiales naturales se relacionan a continuación:

10 Instrumentos musicales Múruí Muina (elaboración propia)



- **La danza:**

Las danzas autóctonas como estrategia didáctica expresan la espiritualidad, los principios, valores, cosmovisión y expresión corporal del pueblo Múruí Muina, reafirma la reivindicación de la cultura y las costumbres que se expresan en los rituales y las celebraciones, entre ellas el pueblo Múruí Muina celebra:

11 Danzas tradicionales del pueblo Múruí Muina (elaboración propia)

NOMBRE DE DANZA	RITUAL
<ul style="list-style-type: none"> ● YUAKI , MUINAKI, JAYOKI, JIMOMA: Baile de frutas	En este baile, se lleva a cabo por los abuelos, cada uno hace un pedido de la fruta, la cual es entregada a cada danzante.

MENIGI BUINAIMA: Baile de la Charapa	Baile de la charapa: Es cuando el sabedor y dueño del baile de la charapa Taricaya dedica el ritual a los animales de la zona oscuro de la selva Joyaniki y a los peces Buinai uruki.
NOINUI BUINAIMA: Baile de yadiKo	En baile, se danza usando un palo del rito, con el cual se dibuja una figura de una boa; en una punta de el palo lleva la figura de una mujer (BUINAÑO) desnuda y en la otra punta esta dibujada un águila (MAJAÑO).

- **Artesanías:**

Desde los primeros ciclos de aprendizaje, la observación del entorno, la recolección de semillas, raíces y elementos naturales, apuntan al fortalecimiento de las prácticas culturales, las cuales a través de procesos creativos, son fuente didáctica en la medida en que las semillas o los elementos naturales recolectados se transforman en diversos objetos, por ejemplo collares, manillas, cestos, coronas ceremoniales, instrumentos de oficios diarios como los palos para pescar, en tiempo de semilla de chocho, estas son recolectadas por niños y niñas, las cuales las usan en acciones matemáticas para llevar cuentas, entre otros.



18 Artesanías realizadas por las mujeres múru muina en el marco del II Encuentro de mujeres, líderes y sabedoras del pueblo múru muina de Leguizamo (2021)

4.3.10 Proyectos Pedagógicos

Los proyectos pedagógicos se definen como la proyección de un conjunto de ideas y metodologías que promueven el fortalecimiento de los saberes propios del pueblo Múruí Muina como la lengua materna, bailes, cantos, narraciones, comidas y preparaciones tradicionales entre otros. Estos tienen como escenario los diferentes espacios de aprendizaje en donde la comunidad desarrolla sus actividades: la chagra, el río, la maloca, el fogón, la selva, las quebradas, etc...

Desde el año 2019, ésta metodología funciona como insumo para nutrir la consolidación de la malla curricular, permitiendo la identificación de ciclos, espacios y recursos que correspondan con el fundamento epistemológico del pueblo Múruí Muina. De esta forma, los proyectos pedagógicos sirven como ruta de formación en donde los *yofuerai+ma* (etnoeducadores) idean metodologías e ideas para trabajar desde diversos campos de conocimiento, siempre basados hacia la educación tradicional como herramienta para el rescate y la preservación de la lengua ancestral, usos y costumbres. Para ello, es necesario que se concerte, en un primer momento, con el resto de la comunidad ya que de ella surgirán las necesidades educativas que serán insumo de la formulación de los proyectos. Estos deben estar articulados con la oralidad y la escritura, dado que se entiende que el pueblo múruí tiene como una de sus principales pedagogías las narraciones ancestrales que, por medio de la oralidad, enseñan a las personas a ser gente buena, con principios, valores y ética.

Esta metodología permite indagar sobre los diversos conocimientos y saberes del pueblo para fortalecer la cultura; a partir de la identificación de ciclos de aprendizaje, espacios, recursos o didácticas propias, los proyectos pedagógicos brindan insumos para el fortalecimiento del tejido de cada una de las fibras del yofuera *kirigai* de la mano de conocimientos de la educación convencional que permitan generar espacios y metodologías interculturales de enseñanza y aprendizaje. Con ésta metodología los *yofuerai+ma* tienen el deber de materializar en lo práctico los saberes del pilar de Yua, siendo el *yetarafue* la base de la pedagogía propia, promoviendo así el sentido investigativo reflexivo y crítico.

“La investigación ayudará a iluminar el camino exploratorio del estudiante, permitirá conocer generalidades que le servirá para hacer crítica hacia el mundo que los rodea. También se fortalecerá en la parte cognitiva, ello le hará realizar análisis argumentativos para entender un mundo globalizado, intercultural y en constante evolución”. (Profesor Agga. L, 2019, cartilla de formación docente, Puerto Refugio) (ACILAPP, 2019)

Así las cosas, la investigación como herramienta para descubrir, conocer, comprender y configurar un pensamiento integral y con fundamento en la cosmovisión del pueblo, tiene como finalidad transversalizar las diferentes acciones que dialogan en los diferentes espacios de aprendizaje para la innovación. De esta manera, se viabilizan acciones y dinámicas para la construcción de un pensamiento crítico y pertinente a las necesidades de las comunidades.

Generar procesos de investigación, construcción y desarrollo de estrategias pedagógicas bilingües e interculturales es una prioridad, es por eso que con los proyectos pedagógicos las comunidades orientan, direccionan, evalúan y hacen seguimiento de acuerdo a su derecho ancestral a partir de la reflexión sobre sus realidades, necesidades territorialidades, dinámicas culturales y procesos formativos.

La investigación propia que se promueve a través de los proyectos pedagógicos es asumida por el pueblo como el registro y análisis colectivo de las realidades, conocimientos ancestrales y prácticas pedagógicas de tal manera que sirvan como instrumento de preservación de los conocimientos propios e interculturales que se enmarcan en el Proyecto Educativo Comunitario desde dos dimensiones:

- **Dimensión epistemológica:** teniendo como pilar principal del yofuera *kiʔigai* el primero de los 4 pilares de la maloca (pilar de YUA) se abordarán los diferentes ejes de conocimiento definidos como *uñua uai*, *enʔe zedajano uai*, *manora uai* y *fakadua uai* con el fin de promover los procesos de investigación por las comunidades educativas en contextos comunitarios y escolares en torno a problemas relacionados con los conocimientos y prácticas tradicionales, dinámicas culturales, problemas territoriales, entre otros.
- **Dimensión de sistematización pedagógica:** esta dimensión hace referencia a la sistematización de las experiencias pedagógicas. Son los yofuera *ʔima* los encargados de registrar, analizar y difundir sus prácticas pedagógicas con el fin de transformarlas constantemente y responder a los diversos contextos educativos.

De esta manera, los proyectos pedagógicos como estrategias educativas, se proponen motivar en las niñas, niños y adolescentes el sentido de la investigación para conocer la historia y cosmovisión del pueblo Múruí Muina a través de las enseñanzas de las/los abuelos y sabedores mediante el *yetarafue*. La teoría y la práctica como estrategia de aprendizaje, liderada por el yofuera *ʔima*, involucra el cuestionamiento y la pregunta desde un fundamento crítico para llevar a cabo investigaciones que

permitan innovar y transformar su vida y la de su comunidad de acuerdo al contexto y sus raíces. Estos se entienden como un campo experimental en el que los yofueraíma, estudiantes y comunidad en general ponen a prueba sus conocimientos y habilidades pedagógicas. Son los yofueraíma quienes deben proponer y ensayar estrategias/didácticas pedagógicas que faciliten la aprehensión de los conocimientos propios de acuerdo al eje de conocimiento, el ciclo y el espacio de aprendizaje con el fin de garantizar una educación de calidad.

- **REFUGIO**

Los proyectos pedagógicos son una iniciativa que pretende recuperar prácticas educativas. Están estructurados a partir de un título y/o nombre del proyecto; justificación, en donde se explica la causa que originó la propuesta; un objetivo general, en donde se da a conocer la finalidad general; objetivos específicos, que son las diferentes acciones que se llevarán a cabo para alcanzar el objetivo general; el cronograma de actividades y la descripción de la metodología, es decir, el paso a paso y/o la cantidad de sesiones que se llevarán a cabo para desarrollar el proyecto pedagógico.

Es un proceso que busca investigar sobre un conocimiento específico de la educación propia, para que niños/as y su círculo familiar participen activamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Así, las proyecciones que tengan las comunidades con los objetivos específicos de su proyecto parten de un bienestar común en donde la pedagogía y metodología permitirá que cada una de las personas que participe brinde y adquiera nuevos conocimientos alrededor de la educación propia. Por ejemplo: trabajando desde la huerta medicinal con las mujeres, la participación de la autoridad tradicional en el espacio del mambadero, el conocimiento de los cazadores en el monte, entre otros...

- **YARINAL**

Los proyectos pedagógicos son unas actividades y/o acciones que deben ser lideradas y planificadas por el profesor orientado y guiado por las autoridades tradicionales, siendo la comunidad su principal recurso humano para establecer las problemáticas o temas de interés a abordar para fortalecer la educación propia. Para ello, es necesario que cada uno de los y las comuneras se involucren de manera activa y participativa tanto en su diseño como en su implementación. De esta manera, se garantizará que cuando los niños salgan del espacio del aula de clase, tengan la posibilidad de afianzar sus conocimientos en otros espacios, como la casa, la chagra, el río, la maloca, entre otros. De igual manera, la comunidad debe realizar un seguimiento y acompañamiento en donde se la motive a apropiarse de la educación

propia y de sus valiosas enseñanzas para el fortalecimiento de la identidad; es en el interés y propósito que vea cada uno de los miembros de la comunidad en donde se verán los resultados que se espera tener con estos proyectos para el fortalecimiento de nuestro proceso educativo.

- **KAIYANO**

Los proyectos pedagógicos son procesos que se han venido trabajando muy anteriormente a las canastas educativas. Para la comunidad de Kaiyano, estos proyectos deben tener una asignación de recursos para así, de manera planificada y con una proyección clara satisfacer las necesidades que tiene la comunidad en materia de educación propia. De la misma manera, los proyectos pedagógicos se deben mantener en el tiempo ya que es el conocimiento del hombre indígena a través del dialogo consciente y constante en donde se promoverá la defensa del conocimiento para brindarlo a las nuevas generaciones. Así las cosas, la comunidad de Kaiyano establece que el aprendizaje de la lengua debe ser la principal motivación para promover los proyectos pedagógicos en la comunidad y para ello establece tres condiciones:

1. Promover la enseñanza y aprendizaje de la lengua en la maloca tanto para los adultos como para los pequeños.
2. Los proyectos pedagógicos deben integrar el hogar y la familia dado que el fortalecimiento cultural debe incluir tanto a grandes como a pequeños.
3. Que el profesor junto a la comunidad participe en el diseño y la construcción de la Cartilla “Kai-Uai Yofueyena” para el aprendizaje de la lengua.

4.3.11 Formación A Formadores

Un formador debe estar vinculado a la tradición cultural, ser un líder e investigador orientado por las Autoridades tradicionales; su objetivo primordial es fortalecer la educación propia, reconociendo las necesidades educativas a través de espacios comunitarios que apoyen el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes y el aprendizaje de la lengua propia. Es por eso que el proceso de formación de formadores debe estar orientado a la apropiación y fortalecimiento de la lengua materna, esto permite potenciar la autonomía, recuperando y afianzando la cosmovisión de cada pueblo, para generar procesos de descolonización a partir del proceso de educación propia.

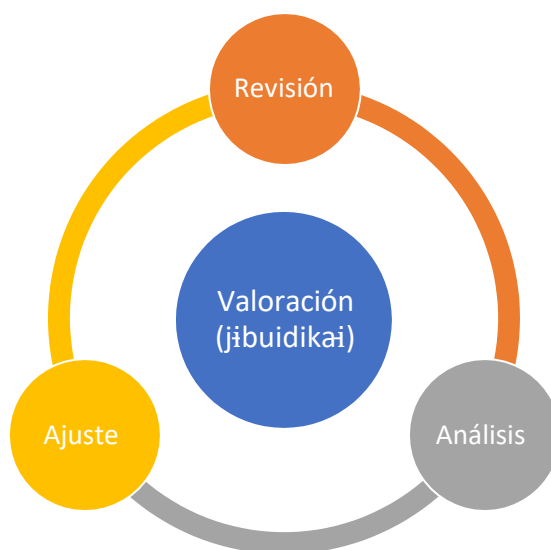
Para el pueblo Múruí Muina la educación convencional hace parte del proceso integral de enseñanza y aprendizaje. En este sentido el *yofueraíma* debe investigar e identificar desde un enfoque crítico los elementos y herramientas que complementan la educación propia a partir de los conocimientos occidentales. Es por ello que, en su papel como formador intercultural, debe continuar preservando y fortaleciendo los conocimientos culturales y las tradiciones, enmarcadas en la espiritualidad, y también la formación “occidental” que contribuyan al enriquecimiento de las habilidades y capacidades de los estudiantes. Habiendo dicho lo anterior, el perfil del Formando: sería el siguiente, un docente indígena del pueblo Múruí, comprometido y empoderado con la educación del pueblo Múruí, fundamentándose en los saberes ancestrales e históricos, con capacidad de liderazgo y análisis, investigativo, crítico, propositivo, con conocimientos en el diseño y fundamentación de modelos educativos propios. (Plan de Salvaguarda, Plan de Vida, Campo)

4.3.12 Valoración

La valoración es un proceso estratégico de formación, basado en el respeto, en el que se lleva a cabo un análisis de los conocimientos adquiridos de los niños, niñas y jóvenes (NNJ) durante los diferentes ciclos de aprendizaje. Para ello, el *yofueraíma* identifica los principios y valores, habilidades cognitivas, sociales, el trabajo comunitario y la relación de los NNJ con el cuidado y preservación del ambiente con tal de que se diseñen estrategias pedagógicas y metodológicas que aporten en la resolución de necesidades y/o dificultades de los niños, niñas y jóvenes en su proceso de aprendizaje. El pueblo múruí parte que desde el estimar, querer, apreciar, reconocer y aceptar los conocimientos y habilidades de los NNJ es posible fortalecer los conocimientos propios. Así, a partir del respeto de quien/es valoran se entiende la valoración como un proceso de diálogo y escucha constante en donde los abuelos y abuelas acompañaran desde la palabra de sabiduría.

La valoración es parte fundamental del proceso de enseñanza – aprendizaje ya que ésta permite reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad de los NNJ con el objetivo de acompañar y mejorar el proceso formativo. Además, también fortalece los parámetros y criterios a valorar ya que en ese constante acompañamiento y diálogo se genera una retroalimentación tanto de quien valora como de quien es valorado.

El proceso de valoración se apoya sobre un sistema de evaluación integral en donde se abordan los conocimientos desde los distintos roles de los actores, las situaciones, el tiempo y el espacio de manera cuantitativa y cualitativa. Como en un baile tradicional, en un primer momento es necesario establecer qué tipo de baile se realizará e identificar las capacidades múltiples que existen dentro de la comunidad, lo que se necesita y a quiénes se necesita, es decir, aquí se tienen en cuenta las capacidades y necesidades dependiendo de la cantidad de invitadas/os, la cantidad de cada alimento que se requiere para cada comida y bebida tradicional para recibirlos/os, entre otros... (criterios de evaluación/valoración). Posteriormente se da todo el proceso de preparación y desarrollo (ejercicio práctico), en donde se lleva a cabo la preparación del baile, las comidas y bebidas, la indumentaria que se requiera – según el baile – y la realización de la ceremonia, en donde se recibirán los presentes, se retribuirá comida a las/os invitadas/os, las autoridades tradicionales estarán en sus sentaderos realizando el control espiritual del baile, mientras las comunidades pasan la noche cantando y bailando hasta el amanecer poniendo su palabra de abundancia. Posterior al baile, se realiza la *pisada del diablo* (valoración) momento en el que la autoridad tradicional lleva a cabo una reflexión a modo de repaso de los diferentes momentos que se surtieron para la realización del baile; desde el espacio del mambadero junto con los demás miembros de la comunidad, se hará este repaso con la intención de recoger los conocimientos y enseñanzas aprendidas para una mejor preparación en el próximo encuentro tradicional (valoración integral) De esta manera, el abuelo da su enseñanza para que al día siguiente se amanezca la palabra y se continúe el ciclo.



12 Diagrama de valoración para el pueblo Múru Muina (elaboración propia)

Así las cosas, se entiende que el proceso de valoración es esencial para la pervivencia del pensamiento; se valora para la resistencia a partir de la constante recreación en el aprendizaje y la enseñanza de la cosmovisión Múru Muina. El uso de la palabra evaluación no es pertinente ya que se remite a las formas convencionales de evaluar en la escuela, reduciéndose generalmente a medir cuantitativamente un desempeño, desconociendo procesos, contextos y la integralidad de la persona tanto en el plano material como espiritual. Se propone entonces el uso de *jibuidikai*: *revisión, análisis y ajuste de los procesos*.

- **Revisión:** dado que el sentido del *yofuera kirigai* (canasto de conocimiento) se entiende como un proceso integral que permite enseñar y aprehender desde la experiencia de vida de cada uno de los que lo integran, es posible refutar, cuestionar, animar y desde allí construir criterios para continuar el camino. Esto requiere de hacer pausas en la actividad del tejido, dando espacio al *yetarafue* (palabra de consejo), a la revisión del tamaño de los ojos del canasto, garantizando recoger y guardar lo pertinente para cada momento. Es así que revisar implica aconsejar, guiar el espíritu que habita en cada persona. No se trata de castigar al cuerpo, el error es entendido como un espíritu que desordena, que distrae la atención al caminar.

Este proceso de revisión o pausas en el andar es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa. Metodológicamente se dará a manera de conversatorio en donde los abuelos y abuelas recogerán la palabra puesta por cada uno de los dinamizadores del proceso educativo, brindando posibles lecturas de las realidades allí compartidas. Todos asumen su lugar y responsabilidad educadora y desde allí se proyectan acciones que fortalezcan el tejido de los canastos, siendo la palabra que estructura todo el proceso sinónimo de espiritualidad, palabra de sabiduría de jibina, *dïøna* y *farekatofe*.

- **Análisis:** en la elaboración de nuestro canasto de educación se pueden fortalecer las formas y estrategias de comprensión y construcción de conocimientos, por ejemplo, al seleccionar las fibras o en la forma en que se teje, se debe dar apertura a la reflexión sobre el proceso, a la revisión de las formas en que se está tejiendo y los tejidos obtenidos. Esta idea nos permite analizar que desde nuestra cosmovisión no existe la dualidad de bruto/inteligente sino de ver la posibilidad de entender que en el caminar se puede volver a repasar el tejido, destejer y volver a armar; lo que importa es la experiencia ganada, la posibilidad de ser y hacer desde la revisión y el análisis.

Es en el espacio de diálogo en el mambadero en donde se brindan las orientaciones respecto a las rutas pedagógicas que se irán construyendo en la implementación del modelo pedagógico. Desde este espacio se orientan las acciones pedagógicas, comunitarias y de carácter administrativo que garantizan el cumplimiento de los objetivos propuestos en el modelo.

- **Ajuste:** para nosotros el proceso de valoración es una cosecha, una cosecha que se obtiene a través de un proceso de trabajo, es así que para obtener una cosecha se necesita primero seleccionar y arreglar el terreno, luego viene la zocola, derriba y quema del terreno como preparación para la siembra, al llegar a esta etapa hay que seleccionar la semilla y luego estar pendiente del crecimiento del cultivo

para que no se vaya a enmontar y cuando ya de fruto, cuidarlo de las plagas hasta que finalmente llegue el momento de la cosecha. En este sentido, cosechar es el fruto de un trabajo, sacrificio y entrega. El desarrollo del proceso educativo de nuestro PEC, si se compara con el proceso para obtener una cosecha, corresponde al cumplimiento de una meta, a un resultado positivo en términos de revisión de avance del proceso, es decir, de haber pasado por un proceso de revisión, análisis y ajuste de manera integral.

-

Donde realmente nosotros evaluamos o como diría textualmente un abuelo: *kai onona eroidikai*, miramos hasta dónde avanzamos hoy, y si algo no está completo el consejo de mayores con su palabra de jibina, *dïona* y *farekabí* lo ajusta. Es en la vivencia diaria donde debemos estar enfocados en hacer seguimiento a todos los procesos escolares y comunitarios, a todos los actores de este proceso (niños, jóvenes, padres de familia, profesores, líderes comunitarios), identificando tensiones que se generan, posibles rutas de solución, proyecciones y otros sueños que en el camino vayan surgiendo.

En este sentido, se definen *competencias*, las cuales se basan en la identificación y fortalecimiento de las aptitudes de la persona en el proceso educativo; son ellas:

- **Competencias culturales e interculturales:** hacen referencia a la capacidad de las personas para reconocer, apropiar, emplear y aprovechar los conocimientos propios de la cultura y la tradición identificando las particularidades de convivir en el medio selvático y sus múltiples relaciones con otras territorialidades del medio, estableciendo así criterios de valoración, deduciendo ventajas y desventajas que ofrecen los diferentes ambientes sobre la interacción social que se vive y adquiriendo un amplio conocimiento sobre las diversas culturas y la realidad del mundo actual.

- **Competencias comunitarias y sociales:** hace referencia a la capacidad de aprender, apropiar, emplear y aprovechar los saberes interculturales para orientar de manera conveniente la vida comunitaria y social, de tal manera que la persona se sensibilice y sensibilice a su comunidad frente a la importancia de desarrollar habilidades y destrezas que le permitan desenvolverse en cualquier contexto y que, al mismo tiempo, sirva como herramientas para idear alternativas de pervivencia del pueblo. Se relaciona de igual manera con la formación ética de las diversas culturas, para así construir mancomunadamente procesos de mejoramiento de la calidad de vida del pueblo múruí muina.

- **Competencias ambientales:** se relacionan con las capacidades de conocimiento y manejo de los conceptos básicos sobre los principios del cuidado del territorio. Así, se hace necesario apropiarse las recomendaciones y cuidados para el manejo ideal del territorio desde un punto de vista integral como ser *múru muina*, identificando las relaciones de adaptación positiva y negativa respecto a las diferentes afectaciones antrópicas en la actualidad. El modelo educativo del pueblo *múru* propende por el cuidado y la conservación del medio natural, es por eso que se hace necesaria una didáctica integral para un aprendizaje genuino que corresponda con las potencialidades y necesidades de conservación de su medio. Conocer y saber aplicar de manera eficaz y pertinente la sabiduría ancestral en relación con los diversos saberes que hacen presencia en la región amazónica con tal de incidir de manera efectiva en la lucha por la preservación y conservación de la riqueza natural del territorio, haciendo uso de las técnicas y herramientas tecnológicas necesarias para tal fin.

- **Competencias matemáticas:** se relaciona con el saber identificar, representar, calcular medidas, manejar cantidades y combinaciones que conllevan al desarrollo de actividades cotidianas que requieren el uso de estos procesos matemáticos. Se hace necesario delimitar estas competencias en los diferentes espacios de aprendizaje en donde se vea reflejado el fortalecimiento de las capacidades de saber contar, clasificar y desarrollar las operaciones básicas, teniendo en cuenta la edad y el nivel de aprendizaje de los niños y las niñas con el fin de idear estrategias y operaciones matemáticas indispensables para la formación pertinente y de calidad en el marco de la interculturalidad.

- **Competencias laborales:** hace referencia a las habilidades y destrezas para realizar trabajos relacionados a actividades cotidianas dentro y fuera de la comunidad. Ello requiere conocer y aplicar la *chagra*¹³ como espacio de fortalecimiento de los valores éticos y espirituales, resignificando el valor del trabajo. Estas competencias implican además conocer y formarse en el uso de distintos elementos tecnológicos que se emplean hoy día en el medio laboral, tales como las TICs.

-

¹³ Chagra: espacio adecuado para la siembra diversificada y abastecimiento alimenticio de una unidad familiar y/o comunidad.

- **REFUGIO**

Para la comunidad de Refugio la evaluación y la valoración no son excluyentes. Esto dado que por medio de la evaluación se puede realizar un seguimiento y una escala de evaluación que le permita tanto a los padres de familia como al profesor, establecer niveles de aprendizaje de acuerdo a las competencias que se definen para las y los niños; por ejemplo: saber leer, escribir y/o contar. En relación a la definición de valoración, desde la tradición se la define como la enseñanza que se da a los y las niñas y está orientada a realizar un seguimiento individual de cada uno/a. Si la niña/o no alcanza el aprendizaje esperado, se debe analizar su contexto, su sentir y pensar para que, con ayuda del consejo de ancianos, se lleve a cabo un acompañamiento y direccionamiento de su proceso educativo.

Es requerimiento de las y los padres de familia que el docente sea consciente que un niño/a no puede avanzar en un ciclo de aprendizaje si aún no ha alcanzado los conocimientos que se espera que adquiera en el ciclo que curse. De esta forma, el docente apoyado y guiado por las autoridades tradicionales en el proceso de valoración de los y las niñas que presenten dificultades en su proceso de aprendizaje, deben diseñar planes de refuerzo y/o acompañamiento a partir del análisis de los posibles elementos que puedan estar influyendo en su proceso de aprendizaje, tales como su contexto, sentir y pensar.

Para el caso de los primeros ciclos de aprendizaje, la valoración del proceso de aprendizaje de niños y niñas debe contar con el acompañamiento del círculo familiar ya que en él se dan las bases en valores y formación desde casa para que, junto con el docente, se acompañe el proceso de crecimiento.

- **YARINAL**

La valoración para la comunidad indígena de Yarinal es comunitaria e integral y debe ser liderada por el profesor con el acompañamiento de las autoridades tradicionales y la comunidad educativa. Para valorar, como comunidad debemos reconocer que el aula de clase no es el único espacio de aprendizaje y, en esa medida, será a partir de la práctica en cada uno de esos espacios de donde parta el insumo principal para valorar.

El proceso de valoración no puede basarse únicamente en el producto final ya que también debemos considerar el esfuerzo y la apertura del niño o la niña para aprender. Todos somos diferentes en nuestro pensar y hacer; tenemos cualidades únicas. En esa medida, si bien consideramos que una nota puede funcionar como insumo para identificar las etapas de aprendizaje de cada uno de los niños/as, nosotros establecimos la siguiente escala de valoración con el fin de dar seguimiento al proceso de aprendizaje:

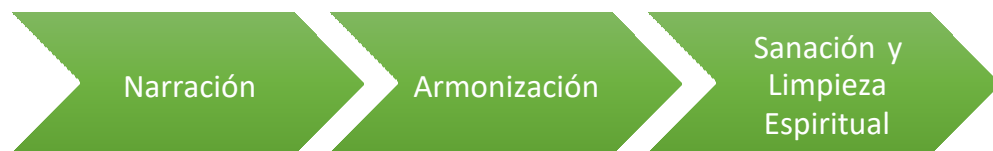
Como con un canasto, a medida que se empieza el proceso de tejido, el docente puede clasificar de la siguiente manera:

- **ONODE:** es un canasto que se está cociendo bien, va por buen camino
- **ÑUE ONODE:** los ojos del canasto no están todos iguales, es necesario acompañar para ajustar a la misma medida los diferentes ojos
- **JABO ONODE:** es necesario revisar qué sucede en el proceso de aprendizaje del niño/a, aún los ojos del canasto son muy grandes

Dependiendo de la calificación sobre el proceso, el abuelo junto con el profesor, en un primer acercamiento, deben orientar al estudiante con tal de brindarle herramientas que le permitan identificar el vacío de conocimiento para mejorar en su proceso de aprendizaje. Una segunda esfera que se aborda es el Comité Educativo Comunitario, allí se escalará la situación del estudiante de llegar a ser necesario (dependiendo de la situación) Por último, al finalizar el ciclo, la comunidad educativa (tercera esfera) realizará la valoración integral del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado, esto con el fin de retroalimentar y poner la palabra en el mambeadero bajo el direccionamiento y orientación de las autoridades tradicionales.

- **KAHIYANO**

La valoración para la comunidad de Kaiiyano se percibe como una manera de identificar en qué etapa del proceso de aprendizaje se está fallando. Para ello, deben existir correcciones, las cuales deben ser orientadas por el Consejo de Ancianos. La ruta que se sigue en el Consejo es:



13 Ruta de consejo (elaboración propia)

Durante este proceso, se hace fundamental el acompañamiento de la familia, ya que es con ella con quien debe diseñarse la ruta de acompañamiento del niño/a en su proceso de aprendizaje.

5. Reflexiones y Recomendaciones

A lo largo de éste documento la investigadora abordó la pregunta de investigación: ¿cómo desarrollar una propuesta de articulación de la política pública intercultural del SEIP en la región amazónica? Para ello se sustentó en el enfoque interpretativista de la política pública dadas las herramientas que éste permite a la hora de identificar las comunidades de sentido, sus valores, creencias y sentimientos, tres elementos transversales a la construcción de sentido de la política pública de educación indígena colombiana.

En un primer momento se justificó la aproximación de análisis de política desde un enfoque interpretativista con el fin de identificar conceptos clave para el análisis de la construcción participativa de la política pública intercultural. No obstante, se hacía necesario dedicar un apartado de éste trabajo frente a la discusión sobre el concepto de cultura, dadas las contradicciones del multiculturalismo y las nuevas apuestas de una interculturalidad crítica ante el escenario de políticas públicas direccionadas a pueblos indígenas. A partir de allí es posible identificar tres conceptos base a la hora de abordar políticas públicas interculturales: tiempo, espacio e identidad.

Clasificando entonces las categorías de análisis, se realizó una clasificación de los conceptos orientadores que guiaron la estructura del componente pedagógico identificando allí las creencias, valores y sentimientos de cada uno de los conceptos con el propósito de visibilizar aspectos relevantes a tener en cuenta para una posible articulación de la política pública del SEIP en la región amazónica, teniendo como referente el trabajo realizado con el pueblo múruí muina, específicamente con la comunidad educativa perteneciente a la Institución Educativa Rural Indígena Diöna Safia.

ANÁLISIS INTERPRETATIVISTA

COMUNIDAD INTERPRETATIVA	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SIMBOLOS		
		ARTEFACTOS	CREENCIAS	VALORES/SENTIMIENTOS
COMUNIDAD EDUCATIVA I.E.R.I D+ONA SAFIA	TIEMPO	Calendario Ecológico	Manejo del tiempo y la naturaleza de acuerdo a los ciclos Medio por el cual el múrui muina se relaciona con la naturaleza Se conoce a través de la lectura e interpretación de las señales de la naturaleza Cada época tiene su manejo	Entendimiento y armonía con cada ciclo de la naturaleza
		Ciclos de Aprendizaje	Ciclo 1: Irai Fue Imaki Yofuea (educación familiar) Ciclo 2: Nairai yofuea raize nabairiyena (educación comunitaria y social) Ciclo 3: Múruí nimairafiyena fñoriya (educación profesional) Se piensan a partir del fortalecimiento y apropiación de la	Hombre orienta con la palabra de <i>jibina</i> (coca) y <i>diona</i> (tabaco) en el espacio del mameadero en compañía de los <i>einamak+</i> (consejo de ancianos) La mujer se representa en el <i>juñoi</i> (manicura) y <i>jaigabi</i> (caguana) acompaña el espacio de dialogo en el mameadero mediante el alimento y bebida que prepara en el fogón (símbolo de vida)

			<p>identidad y las prácticas culturales Se enmarcan en los principios y valores del pueblo Se desarrollan a partir de la autonomía, vivencias y experiencias de la vida familiar, comunitaria y territorial Están relacionados con el grupo etario y son progresivos y determinan el reconocimiento de los individuos dentro de la comunidad De acuerdo al proceso de desarrollo que se determina por género, se determina la responsabilidad y el papel específico que cada uno cumple en la vida comunitaria.</p>	
	ESPACIO			

		Espacios de Aprendizaje (Uruai Yofuerano)	<p>Son todos aquellos que pertenecen a la comunidad y territorio en donde se enseñan conocimientos interculturales para una formación integral</p> <p>Dinamizan los aprendizaje a través de la vivencia y el consejo de los sabedores y sabedoras de la comunidad</p> <p>Los espacios forman un carácter en los estudiantes enfocado al conocimiento experiencial que se complementa con los espacios de consejo y narración.</p> <p>Impulsan a la persona a conocer desde la experiencia, generando reflexiones, métodos y conclusiones propias desde un razonamiento crítico y sensible.</p> <p>Jofo Ananeko (casa de pensamiento) Hogar y Fogón Iy+ (chagra) Selva Ríos, caños y lagunas</p>	Consejo Práctica Ejemplo
--	--	--	---	--------------------------------

			Escuela Caminos	
		Calendario Ecológico	<p>Tiempo y espacio (territorio) como campo relacional en donde se constituye la realidad</p> <p>Los eventos y momentos de la vida comunitaria que se dan en los diferentes espacios de aprendizaje se alinean con los cambios lunares y solares</p> <p>El movimiento planetario influye en los fenómenos del territorio</p>	<p>Entendimiento</p> <p>Diálogo con seres humanos y no humanos en el marco del respeto</p> <p>Consejo</p> <p>Humildad en el compartir y enseñanza del saber</p>

1
4
2

Política pública educativa intercultural: un acercamiento desde la política pública del sistema educativo indígena propio (SEIP)

			y los seres humanos y no humanos	
--	--	--	----------------------------------	--

	IDENTIDAD	Mito de Origen	<p>1 Generación: El padre creador dio espíritu y gestó toda clase de vida en la madre tierra Formó seres con conocimientos y sabiduría capaces de controlar fuerzas y provocar fenómenos naturales²</p> <p>Generación: De la mano de Jitirui Fañueni se pone en la entrada del komimafo de donde emergen los seres de la nueva generación (seres humanos ancestrales) Quienes no lograron salir del komimafo quedaron convertidos en los animales que hoy en día habitan el territorio (seres con espíritu) Tras no tener las herramientas ni conocimiento para conseguir alimento, el padre creador les envía una boa, la cual parten en 4, en donde surgen los 4 idiomas que habla el pueblo múrui muina Dados los problemas que se</p>	<p>Amor Cuidado Sabiduría Consejo Conocimiento Palabra Direccionamiento Armonía con la naturaleza Amanecer la palabra con coherencia</p>
--	------------------	-----------------------	--	--

1
4
4

			<p>generan debido a que no había comprensión, el padre creador en UNA SOLA PALABRA les enseña a los 4 grupos como cuidar y manejar con humildad y sabiduría todo lo que existe en la naturaleza Si bien el padre creador aconsejó y orientó, esta generación desató guerras, muerte de personas inocentes y prácticas no propias de los Moo Uruki (autoridades tradicionales)³</p> <p>Generación: El padre creador da un nuevo mandato para el manejo del conocimiento y la comunión con él en donde se deberían hacer sacrificios propios como dietar y cumplir la palabra; hacerla amanecer con coherencia. Manifestación de su hijo <i>d+ona</i> (coca) quien trae la nueva palabra; él nace para dar el direccionamiento</p>	
--	--	--	--	--

		<p>Pilares y ejes de conocimiento</p>	<p>Base estructural asimilada bajo la figura de la <i>jofo ananeko</i> (casa de pensamiento), la cual tiene como base 4 pilares:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Yua Buinaima 2. Zikida buinaima 3. Noinui Buinaima 4. Menigui Buinaima <p>Cada pilar especifica una especialidad que se alcanza tras un arduo trabajo de investigación propia con los abuelos y abuelas responsables de dirigir una <i>jofo ananeko</i> y, por lo tanto, una comunidad</p> <p>Cada uno de estos pilares se relaciona con los diferentes niveles de existencia (espíritu, cuerpo, comunidad, territorio y cosmos)</p>	<p>El pilar principal que guiará el proceso educativo del pueblo será Yua Buinaima ya que recoge los principios y fundamentos de los otros tres pilares a partir de los ejes de conocimiento descritos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uñua Uai 2. Enie Zedajano Uai 3. Manora Uai 4. Fakadua Uai
--	--	--	--	---

1
4
6

Política pública educativa intercultural: un acercamiento desde la política pública del sistema educativo indígena propio (SEIP)

		Pedagogía Propia e intercultural	<p>Es orientada por el Plan de Vida del pueblo y cada uno de los Planes de Vida de las comunidades. Se vive y promueve por las autoridades indígenas, sabedores, familia y demás miembros de la comunidad educativa. Es la palabra de <i>Moo Buinaima</i> (padre creador) a través de las plantas sagradas de <i>jibina</i>, <i>diona</i> y <i>fareka</i>, las cuales orientan el conocimiento de generación en generación a través de la palabra para moldear, respetar y vivir la cultura. Dentro de la pedagogía propia es importante tener en cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje se da tanto con seres humanos, como con seres no humanos. Es intercultural en la medida en la que se reconoce y pone en contacto con el otro y lo otro para configurar lo</p>	<p>Palabra para moldear, respetar y vivir la cultura. Intercultural. Palabra de Moo Buinaima a través de las tres plantas sagradas</p>
--	--	---	--	--

			que se es: 1. mika, minika, bue y nipode 2. educación occidentalizada	
		Procesos Educativos	Son todos aquellos procesos colectivos que propician un buen vivir en la medida en que nacen del interés comunitario por fortalecer la cultura e identidad como pueblo. Ligados a las prácticas e intereses enmarcados en el proceso educativo, pero que no son liderados desde el espacio escolar. Potencian los lazos comunitarios y colectivos a partir del	Buen vivir Vida en comunidad Reivindicación identitaria Articulación de conocimientos propios con conocimientos convencionales para el fortalecimiento comunitario

1
4
8

			trabajo por el bien común, la reivindicación del reconocimiento identitario y la apropiación de conocimientos propios para que perduren en las nuevas generaciones.	
		Valoración	Proceso estratégico de formación basado en el respeto A partir de la identificación de los principios, valores, habilidades cognitivas, sociales y el trabajo comunitario el yofueraima valora los conocimientos adquiridos del NNJ como un proceso de diálogo y escucha constante en donde los abuelos y abuelas acompañaran, con el ánimo de aconsejar desde la palabra de sabiduría para que continúe su proceso de aprendizaje. Esta permite reconocer las fortalezas y áreas de	Respeto Estimar Querer Apreciar Reconocer Aceptar Evaluación Integral

			<p>oportunidad de los NNJ con el objetivo de acompañar y mejorar el proceso formativo.</p> <p>Pasos para valorar: revisión -> análisis -> ajuste</p> <p>Competencias: culturales e interculturales, comunitarias y sociales, ambientales, matemáticas, laborales.</p>	
		Formación a Formadores	<p>Su objetivo es fortalecer la educación propia, reconociendo las necesidades educativas a través de espacios comunitarios que apoyen el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes y el aprendizaje de la lengua propia. Está orientado a la apropiación y fortalecimiento de la lengua materna para potenciar la autonomía, recuperando y afianzando la cosmovisión de cada pueblo, para generar procesos de</p>	<p>Un formador debe: Estar vinculado a la tradición cultural Ser un líder e investigador orientado por las Autoridades Tradicionales</p> <p>Clasificación Valorativa: OnodeÑue OnodeJabo Onode</p>

			<p>descolonización. Como formador intercultural, debe continuar preservando y fortaleciendo los conocimientos culturales y las tradiciones enmarcadas en la espiritualidad y también la formación convencional, que contribuya al enriquecimiento de las habilidades y capacidades de los estudiantes</p>	
		<p>Proyectos Pedagógicos</p>	<p>Proyección de un conjunto de ideas y metodologías que promueven el fortalecimiento de los saberes propios. Funciona como insumo para nutrir la consolidación de la malla curricular Sirven como ruta de formación para que los <i>yofueraima</i> ideen metodologías e ideas para trabajar desde los diversos campos de conocimiento propio. Responden a las</p>	<p>Liderazgo Apropiación Reflexión crítica Articulación y participación comunitaria en torno a la educación propia</p>

		<p>necesidades educativas planteadas por la comunidad.</p> <p>Articulan la educación propia y convencional generando espacios y metodologías interculturales de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Promueven la investigación y pensamiento crítico en los yofueraimas y demás miembros de la comunidad educativa.</p> <p>1. Dimensión epistemológica</p> <p>2. Dimensión de sistematización pedagógica</p>		
		<p>Didáctica</p> <p>1. Música</p> <p>2. Danza</p> <p>3. Artesanía</p>	<p>Vivenciar la cultura y sus manifestaciones cotidianas a través de una serie de elementos, métodos, herramientas y estrategias que se utilizan para enseñar, sean físicas, intelectuales o espirituales.</p> <p>Enfoques didácticos:</p> <p>1. Aprendizaje a través de la vivencia</p> <p>2. Aprendizaje a través del consejo</p>	<p>Amor</p> <p>Consejo</p> <p>Transmisión de la palabra</p> <p>Humildad</p> <p>Alegría</p>

1
5
2

			3. Aprendizaje de acuerdo al género 4. Aprendizaje integrado 5. Aprendizaje a partir de investigaciones locales	
		Calendario Ecológico	Instrumento del <i>moniyamena</i> "vivir en abundancia" Instrumento de construcción del conocimiento	<i>Moniyamena</i> Sabiduría Transmisión de la palabra acorde al tiempo y al espacio

Como se puede ver en la tabla anterior, el concepto orientador de calendario ecológico es transversal a las tres categorías de análisis. Esto nos da un primer lineamiento frente a la relación que existe en términos de tiempo, espacio e identidad para el pueblo. El calendario ecológico para el pueblo múru muina se convierte en raíz estructurante de la vida en armonía con la naturaleza. El *moniyamena* o vivir en abundancia como principio del pueblo múru muina plantea un precedente significativo en donde se puede plantear un punto de partida para los analistas de política pública intercultural que hace necesaria una perspectiva integral del sistema educativo indígena. Ahora bien, otro de los aspectos transversales y que es posible identificar en la categoría de identidad con el concepto de pedagogía propia es la guía de las tres plantas sagradas *jibie, diona y fareka*. Cada una de estas plantas tiene un significado espiritual y material dentro de las dinámicas del pueblo múru muina; como bien se resalta en el mito de origen, diona aparece como hijo del padre creador con el fin de enseñar a la tercera generación las herramientas para vivir en armonía con seres humanos y no humanos en el territorio. En el caso de *jibie* hacemos referencia a la palabra del hombre puesta en el espacio del mambadero, espacio fundamental para la enseñanza y transmisión de saberes desde

una asignación de roles por género. **Fareka**, es la representación de la mujer quien, a través de la preparación y transformación de los alimentos, pone su palabra de sabiduría en el espacio del mambeadero como reflejo y significado de la vida desde el fogón (fuego).

En cuanto a los ciclos de aprendizaje, se destaca la sincronidad con el calendario ecológico dado el entendimiento y conocimiento que debe tener el *yofueraima* a la hora de transmitir un saber. En un primer momento, en relación a la época del año. Como se describió en el apartado de calendario ecológico, a lo largo de las tres temporadas, existen momentos y conocimientos específicos que solo se pueden abordar en esta época. En segundo lugar, cada uno de los tres ciclos debe corresponder con la manifestación de la naturaleza en el territorio múru muina para que exista armonía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tercer lugar, se parte de que cada uno de los ciclos comprende una etapa significativa en el proceso de enseñanza del NNJ, por lo que las dinámicas que se den a nivel familiar, comunitario y profesional debe tener en cuenta las alteraciones producto del impacto del cambio climático, dinámicas externas de los NNJ y la misma dinámica que se da en términos sociales, culturales y políticos en el territorio.

Los espacios de aprendizaje, dentro de la categoría de espacio, dan cuenta del carácter comunitario y territorial que brinda conocimientos interculturales para una formación integral. Es a través de la vivencia y experiencia sensible, de la mano del consejo de sabedores y sabedoras en donde los NNJ formarán un carácter enfocado al conocimiento experiencial generando reflexiones, métodos y conclusiones propias de un razonamiento crítico y sensible. Espacios como la *jofo ananeko* (casa de pensamiento) empiezan a integrar espacios de carácter comunitario en el proceso educativo, dando un sentido profundo dado el sentido y materialización del pensamiento múru muina en el plano terrestre para la apropiación identitaria en relación armónica con la madre tierra. De igual manera, espacios como el hogar, el fogón, la chagra, los ríos, caños, lagunas, caminos y la selva se integran como centros de enseñanza y aprendizaje que poseen didácticas de aprendizaje propias; como bien se puede evidenciar en el concepto de didáctica, el pueblo ha clasificado los aprendizajes a partir de la vivencia, el consejo, la asignación de género, y el aprendizaje integrado, los cuales también se pueden detallar en el apartado descrito en el capítulo 4.

Es posible también identificar la relación de los cuatro pilares de conocimiento con el espacio de aprendizaje de la *jofo ananeko*. Cada uno de estos pilares se integró de manera estratégica realizando una síntesis a partir del primer pilar *yua buinaima* de donde se desprenden los ejes de conocimiento *uñua uai*, que hace referencia al aprendizaje y conocimiento del *kai uai*, o lengua materna; *enie zedajano uai*, haciendo referencia al conocimiento y manejo del territorio, *manora uai*, que refiere al conocimiento de la naturaleza, sus diferentes niveles o capas y los usos medicinales y alimenticios que esta contiene y, por último, *fakadua uai*, el cual se remite al arte del conteo y el pensamiento lógico. Por último, y no menos importante, se resalta nuevamente la relación integral entre los diferentes niveles de existencia en cada uno de los ejes de conocimiento: espíritu, cuerpo, comunidad, territorio y cosmos.

Dado que el pueblo múruí muina considera su pedagogía propia e intercultural, se integran los conceptos de procesos educativos, proyectos pedagógicos culturales y formación de formadores, los cuales dan cuenta de dinámicas externas que se han integrado en el territorio y que plantean necesidades pedagógicas y comunitarias de manera transversal. En el caso de los procesos educativos, se describe la integración y necesidad que manifiestan las comunidades en torno a la promoción de iniciativas productivas, sociales y/o culturales en donde se relacionen conocimientos propios y convencionales para dar respuesta a necesidades comunitarias plasmadas en los planes de vida. De otro lado, los proyectos educativos culturales y formación de formadores, como una herramienta de apoyo, principalmente para los *yofueraïmas*, se proponen capacitarlos y brindarles herramientas con miras a orientar una educación por proyectos, característico de modelos pedagógicos alternativos para la investigación y reflexión en torno a estrategias y didácticas de enseñanza en sus comunidades. En cuanto a la formación de formadores se plantea un perfil que comparte competencias tanto tradicionales como convencionales, promoviendo en los *yofueraïmas* el sentido de apropiación, liderazgo y amor por su profesión y su misionalidad como líderes pedagógicos dentro de su comunidad integrando herramientas tecnológicas de manera innovadora en sus dinámicas de enseñanza.

Por último, es posible evidenciar dentro de la categoría de análisis de valoración el aporte en términos de proceso de enseñanza y aprendizaje, que propone el pueblo múruí muina para su componente pedagógico. Partir de la identificación de principios, valores, habilidades cognitivas sociales y el trabajo comunitario que el NNJ desarrolle en su proceso de aprendizaje y enseñanza presenta otros aspectos a tener en cuenta. Valores como el respeto, querer, aprecio y aceptación dentro de un proceso de valoración del aprendizaje del NNJ dan cuenta de que la valoración planteada por el componente pedagógico sobrepasa la evaluación de competencias y se concentra en el reconocimiento, respeto y acompañamiento por parte del yofueraima y del *moo uruki* (consejo de ancianos) en un proceso constante de diálogo y escucha para aconsejar desde la palabra de sabiduría para que continúe su proceso de aprendizaje. Si bien, se exponen competencias de tipo cultural, intercultural, comunitarias, sociales, ambientales y laborales, el sentido de competencia no hace referencia explícitamente al ánimo de superar a otro más que así mismo.

LA INSTITUCIONALIDAD

Las instituciones y sus diferentes espacios también fueron claves para abordar el análisis anteriormente expuesto. A lo largo del capítulo 2 y 3 se dio paso a un contexto histórico de la configuración espacial de la región Amazónica colombiana, específicamente de la región noroccidental, para posteriormente abordar el proceso histórico de la educación indígena propia y los retos que ésta enfrenta en el diseño de la política pública del SEIP. Para ello, se recogió la experiencia producto del trabajo de campo realizado como voluntaria para la OPIAC durante octubre de 2019 y junio de 2021 en sesiones de CONTCEPI, dando a conocer el panorama nacional de las instancias de participación que tienen líderes amazónicos para el posicionamiento de un capítulo amazónico dentro de la política pública del SEIP. Seguido de esto, se dio a conocer el trabajo de campo realizado en consenso y coordinación con la Asociación ACILAPP con el fin de consolidar el componente pedagógico, uno de los componentes que conforma el Proyecto Educativo Comunitario del pueblo múruí muina del municipio de Puerto Leguízamo, Putumayo. Del contexto mencionado es importante tener en cuenta que las dinámicas poblacionales y de colonización en el bajo Putumayo evidencian un reto en términos de *despertar* cultural tras eventos de colonización y

exterminio. A lo largo de las descripciones detalladas realizadas por sede educativa, es posible evidenciar los diferentes sentidos identitarios y culturales en proceso de revitalización cultural que plantean retos de proceso organizativo y educativo con el ánimo de fortalecer la identidad del pueblo múrui muina del municipio de Leguízamo.

No obstante, el proceso del pueblo Múruí Muina de Leguízamo mantiene sus bases organizativas y políticas con el fortalecimiento de la ACILAPP, logrando la titulación de reservas, posteriormente titulado como Resguardo Alto Predio Putumayo. Simultáneamente, se vienen gestando procesos políticos organizativos internos producto del impacto de la Constitución del 91, dando cuenta de la transformación del etnónimo *indígena* y las implicaciones que éste ha tenido frente al diseño de políticas públicas en el país. En consonancia con lo anterior, exponer el contexto y proceso educativo indígena del pueblo Múruí Muina del municipio de Leguízamo permite dar luces frente a las transformaciones que se hacen necesarias desde la institucionalidad con el fin de garantizar el derecho a la educación indígena propia. El trasegar que ha adquirido el pueblo Múruí Muina de Leguízamo frente a su educación es una experiencia que se abre al diálogo de saberes con pueblos de otras regiones de la Amazonía para transformar las dinámicas institucionales con tal de que éstas identifiquen las particularidades, retos, obstáculos, fortalezas y ventajas dentro de los procesos que implican garantizar una educación indígena propia de calidad que corresponda con la significación del tiempo, espacio e identidad Múruí Muina.

Partir del mito de origen es uno de los fundamentos esenciales para el pueblo Múruí Muina. Si bien, la oralidad ha sido una de las constantes en la transmisión del conocimiento y el quehacer en el territorio, la interculturalidad entre la institucionalidad y el pueblo han hecho necesaria su escritura con el fin de dar a conocer su interpretación sobre el mundo; su ontología en torno al ser y hacer del Múruí Muina en este plano material. En el mito de origen también es posible identificar la dimensión espiritual, dimensión que corresponde al sistema de creencias de la comunidad de sentido y que se hace transversal a su vivencia y práctica cotidiana en el territorio.

“Después les dijo: “les voy a entregar un territorio a cada uno, vayan hagan sus casas y practiquen el conocimiento que se les entrego según su idioma y su entendimiento. Pero no se vayan a confundir y se vaya a creer que uno es más que otro. Porque uno es el que les habla y una es su palabra, uno es el mandato para ustedes, por lo tanto, todos son vistos con los mismos ojos del Creador”” (citado por la investigadora)

La distribución territorial que se sustenta en el mito de origen de la mano de los *acuerdos ancestrales* narrados por las autoridades tradicionales en el espacio del mambadero dan cuenta de las dinámicas de poblamiento y la posterior transformación producto de la época de la Colonia liderada por los misioneros y la llegada del terrateniente cauchero peruano Julio Cesar Arana al territorio ancestral del pueblo Múruí Muina.

“Este mandato del Creador es la manifestación de su hijo Diona, quien trae la nueva palabra con la que nuestros ancestros seguirían el caminar. No es que el primer Mandato del creador fuera equivocado, fue el mal uso de la palabra y el conocimiento que le dieron nuestros ancestros lo que desató el desorden. Entonces, como parte de la comprensión de las debilidades del ser humano, Diona nace para dar el direccionamiento para que nuestro pueblo camine generación tras generación de la mano del Creador.

La búsqueda de nuestros ancestros por medio de Diona, nos llevó a encontrar la manera de interpretar y manifestar ordenadamente el gobierno propio a través de cuatro líneas de conocimiento denominados: Yua Buinaima; Zikida Buinaima; Noinui Buinaima y Menigi Buinaima.” (citado por la investigadora)

Es muy importante en éste apartado del mito de origen resaltar como, por medio de la planta sagrada de *Diona*, se ha gestado tanto la distribución territorial de los cuatro dialectales y, al mismo tiempo, la entrega de las cuatro líneas de conocimiento para ejercer la gobernabilidad sobre su territorio. A partir de estas instrucciones el pueblo Múruí Muina sustenta su ascendencia, distribución y dinámica de poblamiento y manejo sobre el territorio amazónico.

De otro lado, las problemáticas identificadas en el Plan de Vida se mantienen vigentes hasta la fecha. Los conflictos territoriales internos y externos en manos de la entrada y conformación de nuevas agrupaciones ilegales impactan directamente las estructuras organizativas de las comunidades en cabeza de sus gobernadores y autoridades tradicionales. El aumento de la deforestación para la siembra de cultivos ilícitos y la vocación ganadera ha traído consigo un alza en la deserción escolar, puntualmente con los jóvenes que realizan su transición de 8vo grado a 9no dada la ausencia de estos grados en las instituciones rurales. Igualmente, el desconocimiento de las autoridades tradicionales en su rol como líderes espirituales y del manejo del territorio debilita las estructuras organizativas de las organizaciones generando nuevas lógicas organizativas que se alejan de las dinámicas comunitarias propias de la región amazónica.

Cada uno de estos insumos nos brindan elementos de análisis que deben ser tenidos en cuenta a la hora de pensar una posible propuesta de articulación de la política pública del SEIP en la región. Así las cosas, es posible identificar tensiones frente a la experiencia adquirida mediante los decretos 2500 y 1953 respecto a la autonomía de los pueblos indígenas sobre el libre desarrollo de su educación propia. En el espacio de la CONTCEPI fue posible identificar la tensión entre los pueblos amazónicos y los pueblos andinos, principalmente el pueblo nasa del Cauca, el cual viene liderando su propuesta de educación propia desde los años 70 y el cual mantiene un posicionamiento y liderazgo en la CONTCEPI.

La emisión del decreto 1953 como decreto de ruta de la institucionalidad – y en este caso para la educación indígena propia – para con los pueblos indígenas afecta directamente a los pueblos indígenas amazónicos en la medida en la que cada una de las características y significados alrededor de los valores, sentimientos y creencias del pueblo Múru Muina no corresponden con los lineamientos dados bajo este decreto. En este sentido, esta investigación sustenta a partir del trabajo de campo realizado en el municipio de Puerto Leguízamo un capítulo amazónico que se hace necesario dadas las condiciones geográficas, sociales, histórico – políticas y demás que requieren de una atención y abordaje desde la implementación de la política pública con pinzas tal y cómo se ha evidenciado en este trabajo de investigación.

Los diferentes significados dados a los conceptos orientadores abordados para la construcción del componente pedagógico demuestran como ante el blindaje jurisprudencial para la educación, el hecho de concebir un río o quebrada como espacio de aprendizaje; que se discuta frente a conceptos como evaluación y/o valoración; que se articulen procesos educativos como parte del proceso educativo comunitario. De igual manera, las experiencias a partir de los testimonios de las y los delegados indígenas ante la CONTCEPI permiten asegurar las diferentes problemáticas y obstáculos que han tenido los pueblos a la hora de ejecutar un proyecto con un intermediario, haciéndose necesaria una mejoría frente a los canales de comunicación y el uso del lenguaje que permita generar un flujo de comunicación en donde se reconozca el enfoque diferencial para los procesos de los pueblos originarios y la claridad en términos de ruta administrativa para dar continuidad a la garantía del derecho por la educación propia.

Ahora bien, en la descripción del componente pedagógico fue posible observar que entre las diferentes comunidades se plantean diferentes prioridades. En el caso de la comunidad de Refugio, espacios como la maloca y la chagra se consideran como los espacios de aprendizaje en donde más se llevan a cabo ejercicios de educación propia. En el caso de la comunidad de Bellavista, el deporte y la cancha como espacio de aprendizaje prevalece sobre otros espacios. Esto, precisamente da cuenta del como las diferentes comunidades a partir de sus contextos espacio temporales empieza a identificar espacios de aprendizaje que pueden ser integrados dentro del proceso de educación propia. A partir de la identificación de prácticas educativas y didáctica se dieron los primeros pasos para el aprovechamiento del espacio de aprendizaje para el fortalecimiento cultural de las y los niños múru muina. En el caso de la comunidad de Yarinal, el espacio de aprendizaje que más sobresalió fue el de la iglesia. El relacionamiento que mantiene la comunidad y el Cabildo principalmente con La Misión de la Consolata con sede principal en el vecino país, específicamente en la comunidad de Soplín Vargas. En el momento de la definición de éste espacio de aprendizaje, se generó una reflexión en torno al valor espiritual que aporta la religión católica para esa comunidad. Razón por la que se enfocan muchos esfuerzos alrededor de la Iglesia y de las fechas de celebración relacionadas con la religión católica. Esta particularidad, dado el contexto histórico expuesto hace manifiestas las infinitas posibilidades que pueden existir frente a un contexto de persecución y exterminio que ahora se recoge bajo un discurso renovado y co-nacido de las manos de los pueblos originarios.

Este trabajo de investigación tuvo como propósito brindar un lugar de enunciación del pueblo múruí muina del municipio de Puerto Leguízamo, Putumayo con el fin de posicionar su discurso, cosmovisión y cosmología como fundamento de su proyecto educativo comunitario en búsqueda de fortalecer la cultura propia y dar frente a los retos de un mundo globalizado y enajenado. A partir de la delimitación y breve acercamiento del contexto histórico en la región, además de su proceso educativo, da cuenta de un sinnúmero de migraciones forzadas que vivieron los pueblos originarios en la región, profundizándose así relaciones de mestizaje y debilitamiento de los saberes, usos y costumbres del pueblo múruí muina. No obstante, los liderazgos y organización política por parte del pueblo mantienen como prioridad el proceso educativo de educación propia, de tal manera que en el relevo generacional se mantenga aún viva la identidad desde cualquier lugar en el que se esté.

Si bien Colombia funciona bajo un sistema descentralizado, la descentralización en el país está llevando a las instituciones departamentales y municipales a una situación complicada dado el cuello de botella ante la ausencia de personal idóneo para abordar esta área. En este sentido y dada la experiencia que viene teniendo la Institucionalidad con los 9 pueblos que habitan en el departamento, se espera que la normativa y administración de las Canastas respectivas, sirva como experiencia frente a futuras contrataciones con la entidad.

Frente a la posibilidad de que el SEIP sea una política pública intercultural se plantean diferentes retos. El marco jurídico y jurisprudencial alrededor de la educación propia en Colombia garantiza una autonomía y administración de la misma, no obstante, la articulación multiescalar no ha permitido generar procesos armónicos o comprensivos con las dinámicas otras de los pueblos originarios de cara a la implementación de su Sistema Educativo Indígena Propio. En ese mismo sentido, internamente, las dinámicas que se han generado hacia la politización de la educación propia ha distanciado a las cabezas del proceso educativo, descuidando lo esencial. La fuerza del trabajo no a costa de la remuneración económica, sino del corazón. Es aquí cuando *la espiritualidad* como concepto fundante frente a la triada de sentido justicia – conocimiento – espiritualidad en donde abordamos las dimensiones físicas, mentales y espirituales dentro del proceso educativo para el pueblo múruí muina, rompe con el molde del sistema educativo occidental.

En términos administrativos, la creación de instancias como la Mesa Permanente de Concertación, la Comisión Nacional del Trabajo para la Concertación de la Educación Propia Indígena, la Mesa Técnica Amazónica, entre otras instancias a nivel nacional e internacional, han incrementado el nivel de participación. No obstante, el hecho de alejarse de sus territorios para atender las instancias de participación debilita procesos locales. Dada esta situación, se plantea la necesidad de fortalecer la educación indígena propia con el fin de fortalecer los conocimientos, usos y costumbres de su identidad múruí muina y contar con un relevo generacional para la preservación de la cultura en el espacio/tiempo.

Si bien, la interculturalidad se presenta como concepto emancipador y transformador, se hace necesario ahondar en la fundamentación política de este concepto frente a las implicaciones jurídicas que pueda llegar a tener en la demanda por la garantía de sus derechos como pueblos originarios. En el caso de los funcionarios de la institucionalidad, se hace necesario reevaluar la estructura misma del Estado con el reforzamiento de niveles de participación directos a quienes se verán impactados con el objeto de la política pública.

5.1.1 Recomendaciones

- Es necesario reactivar la Mesa Técnica de Educación en el departamento del Putumayo como instancia de diálogo, concertación y seguimiento de la educación indígena propia en el departamento en el marco de los decretos vigentes y en la negociación del capítulo amazónico propuesto en la Política Pública del SEIP.
- En el marco del decreto 2500 y 1953 se sugiere establecer una ruta administrativa que permita a los pueblos indígenas realizar un seguimiento sobre su proceso y, de igual manera, remitirse a la Mesa Técnica de Educación como instancia de diálogo y concertación con la Institucionalidad frente al conocimiento y consolidación de sus procesos educativos propios.
- Así como el pueblo múruí muina del municipio de Leguízamo presenta una inmensa diversidad en cuanto a los contextos en donde se regenera su historia y aportes para la consolidación del Proyecto Educativo Comunitario. Desde el territorio se hace una especial reflexión en torno al reconocimiento de la diferencia sin un interés por dominarla sino por dialogar con ella en búsqueda de lo común, la pervivencia de los pueblos originarios de acuerdo a sus usos, costumbres y autonomía como pueblos.
- Se hace necesario realizar un ejercicio de empalme y retroalimentación por parte de las comunidades educativas de los tres centros etnoeducativos en relación a los cuatro componentes del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) con el fin de avanzar en la estructura final de éste.
- El presente documento se considera como un primer acercamiento hacia la consolidación del componente pedagógico. No obstante, se requiere de una revisión detallada y concienzuda por parte de la comunidad educativa del I.E.R.I D+ONA SAFIA con tal de que ésta se ajuste a su contexto, prácticas, usos, costumbres y necesidades dado el contexto dinámico propio de los procesos sociales.

- Se espera que con este insumo se avance en la construcción del modelo pedagógico del Proyecto Educativo Comunitario del pueblo Múruí Muina con el propósito de consolidar el modelo pedagógico, la malla curricular y las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje.
- A partir de un marco intercultural, el diseño del componente pedagógico parte del principio de complementariedad entre la educación convencional y la educación propia. Por ésta razón se realizó un ejercicio de análisis y unificación de criterios a partir de la información recogida en cada una de las sedes educativas filiales a la I.E.R.I D+ona Safia y los insumos documentales, jurídicos y normativos que legitiman y legalizan la autonomía de los pueblos indígenas para decidir sobre la finalidad, misionalidad y visión de su educación.
- Se recomienda la integración y participación activa de más mujeres indígenas en el marco de la construcción del Proyecto Pedagógico Comunitario, especialmente para el diseño metodológico de enseñanza en los primeros ciclos de aprendizaje de las y los niños del pueblo Múruí Muina y para la enseñanza de la lengua propia.

6. Bibliografía

A la Orilla del río. (2022). Las guerras del posacuerdo: ¿quiénes son los Comandos de Frontera? – A la orilla del río. Retrieved September 28, 2021, from <http://alaorilladelrio.com/2022/04/13/las-guerras-del-posacuerdo-quienes-son-los-comandos-de-frontera/>

ACILAPP. Plan de vida pueblos múrui - corebajú - muinane - nasa (2008).

ACILAPP. (2012). *Plan de Salvaguarda Bie It+no Ñue Ar+ Ka+ Y+nuano del pueblo Murui Na+ra+*. Puerto Leguizamo.

ACILAPP. Propuesta Modelo Educativo Histórico Ancestral e Intercultural Yofuera K+r+ga+ (Canasto de Educación) (2015).

ACILAPP. Mandato de la Cumbre de Autoridades Tradicionales y Mayores Sabedores del Pueblo Murui Muina de ACILAPP, 4 § (2016).

ACILAPP. (2019a). *En+e Zedajano Uai*.

ACILAPP. (2019b). *Fakadua Uai. Cuidado del conteo*.

ACILAPP. (2019c). *Manora Uai. Cuidado de la madre tierra*.

ACILAPP. (2019d). *Uñua Uai. Manejo y cuidado de la palabra*.

ACILAPP. (2022). *Proyecto Educativo Comunitario (PEC) del Pueblo Múruí Muina*.

Alapin, Helena; Mariano, V. (1998). *Algunas consideraciones sobre el concepto de hegemonía*.

Ariza, E., Ramirez, C., & Vega, L. (1998). *Atlas cultural de la Amazonía Colombiana: la construcción del territorio en el siglo XX*. Bogotá D.C.: Instituto

Colombiano de Antropología e Historia & Ministerio de Cultura.

Arlés, J. (2015). *Educación, sociedad e interculturalidad*. Bogotá D.C.: Ediciones USTA.

Bolaños, G., Ramos, A., Miñana, C., & Rappaport, J. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural - CRIC*. Popayán: Editorial El Fuego Azul.

Bonfil Batalla, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos., *IV num 12*, 1–41.

Brücher, W. (1970). La colonización de la selva pluvial en el piedemonte amazónico de Colombia. *Mitteilungen Aus Dem Instituto Colombo-Alemán de Investigaciones Científicas Punta de Betín*, (4), 97–123.

Calderon, J., & López Cardona, D. (n.d.). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *Centro Cultural de La Cooperación Floreal Gorini*, 1. <https://doi.org/2347-016X>

Cardozo, O. (2019). “Nosotros nacimos de la nada”_ Memorias de colonización campesina y violencia bipartidista en el Norte Caqueteño (1934 – 2020-07-14 22_05_15Z. *A La Orilla Del Río*.

Castro, R. (2014). *La Colonización y las prácticas productivas: una reconfiguración del territorio de los campesinos colonos en Puerto Asís Putumayo corredor Puerto Vega – Teteyé*. Universidad Javeriana.

CEPAL, Natural, P., Sostenible, M. de A. y desarrollo, Colombia, P. N. N. de, & Gordon and Betty Foundation. (n.d.). *Amazonia Posible y Sostenible*.

Ciro, E. (2008). *El Estado en las fronteras: Proceso de expansión estatal en el piedemonte caqueteño , 1887-1930*. Universidad de los Andes.

Ciro, E. (2016). *Cultivando coca en el Caquetá: vidas y legitimidades en la actividad cocalera*. Universidad Nacional Autónoma de México.

CNMH. (2015). *Petróleo, coca, despojo territorial y organización social en Putumayo*.

Colmenares, A. M. (2011). Investigación - acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3, 102–115. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68548-9_4

Congreso de la República de Colombia. (1991). Ley 21 De 1991. *Diario Oficial*. <https://doi.org/10.1038/srep29174>

Constitución Política de 1991. (1991). Constitución política de Colombia 1991 preambulo el pueblo de Colombia, 108.

Correa, Francois; Erikson, Philippe; Surrallés, A. (2017). *Política y poder en la Amazonía: estrategias de los pueblos indígenas en los nuevos escenarios de los países andinos*. (Universidad Nacional de Colombia, Ed.).

Cruz, E. (2013). *Pensar la interculturalidad: una invitación desde Abya-Yala/América Latina*. (E. A.- Yala, Ed.). Ecuador.

Cuevas Valenzuela, H. (2012). Interpretative analysis and political sciencia. An interview with Dvora Yanow. *Revista Pleyade*, 113–122.

De Vallescar, D. (2000). *Hacia una racionalidad intercultural*. Universidad Complutense de Madrid. <https://doi.org/ISBN: 978-84-693-1123-3>

Dominguez, C. (1985). *Amazonía Colombiana*. Bogotá D.C.: Talleres Gráficos Banco Popular.

El Espectador. (2022). Comandos de Frontera: los disidentes de las Farc en el Putumayo. Retrieved September 28, 2021, from <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/comandos-de-frontera-los-disidentes-de-las-farc-en-el-putumayo/>

Espectador, E. (2021). Así operan las disidencias de las Farc que azotan a las comunidades de Putumayo | EL ESPECTADOR. Retrieved September 28, 2021, from <https://www.elespectador.com/judicial/asi-operan-las-disidencias-de-las-farc-que-azotan-a-las-comunidades-de-putumayo/>

Fornet-Betancourt, R. (2003). Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural.

García Cerda, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural: Entre el neoindigenismo y la autonomía, 3, 97–135.

GEF7. (n.d.). GEF 7 | Corazondelaamazonia. Retrieved September 28, 2021, from <https://www.corazondelaamazonia.org/componentes-de-la-nueva-etapa>

Gomez, A. (2010). *Putumayo: indios, misión, colonos y conflictos (1845 - 1970)*. Popayan: Universidad del Cauca.

Gomez, A., & Dominguez, C. (1995). *Quinerías y caucherías de la Amazonía: caminos y varadores de la Amazonía*. (P. Moreno, J. Melo, & M. Useche, Eds.). Bogotá.

Justicia y Paz. (2021). Informe Putumayo – Incursión armada en Piñuña Negro. Retrieved September 28, 2022, from <https://www.justiciapazcolombia.com/informe-incursion-armada-en-pinuna-negro-putumayo/>

Lopez, J. (2007). Formulación y construcción de políticas públicas. In *Fundamentos de políticas públicas*. Bogotá: Kimpres.

López Rodríguez, J. E. (2017). *Bases para un marco teórico alternativo al paradigma dominante de las políticas públicas*. Retrieved from <http://bdigital.unal.edu.co/71217/13/JennyElisaLópezRodríguez.2017.pdf>

Melo Rodriguez, F. A. (2014). Colonización y el poblamiento del piedemonte amazónico en el Caquetá.El doncello 1918-1972. *Tesis*, 116.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2500 de 2010 (2010). Colombia.

Ministerio del Interior. Decreto 1953 de 2014 (2014). Colombia.

Molano, A. (1996). *Selva adentro: una historia oral de la colonización del Guaviare*. Bogotá: El Áncora Editores.

Norambuena, C. (2017). Entrevista - Raúl Fonet Betancourt -. Retrieved October 18, 2019, from <https://www.youtube.com/watch?v=Vd06526NzU0>

ONIC. (2021). ONIC - Nuestra historia. Retrieved February 8, 2021, from <https://www.onic.org.co/onic/143-nuestra-historia>

OPIAC. Capítulo Amazonía del Sistema de Educación Indígena Propio - SEIP - (2015).

Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad*. Barcelona: Herder Editorial.

Pineda Camacho, R. (2000). *Holocausto en el Amazonas. Una historia social de la Casa Arana*. (Planeta Colombiana Editorial S.A, Ed.). Bogotá D.C.

Pineda Camacho, R. (2002). Estado y pueblos indígenas en el siglo XIX. Retrieved January 29, 2020, from <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-146/estado-y-pueblos-indigenas-en-el-siglo-xix>

Pineda Camacho, R. (2003). *Antropólogos y movimientos indígenas en la Amazonía oriental colombiana*.

Raúl Fonet Betancourt. Educación e Interculturalidad - YouTube. (n.d.). Retrieved October 22, 2019, from <https://www.youtube.com/watch?v=Ej3oXo5vYKc>

Republica de Colombia. (2010). Informe Auto 004.

Rodríguez Becerra, M., & Cárdenas, M. (2004). Guerra, sociedad y medio ambiente.

Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia.

Rojas, A., & Castillo Guzmán, E. (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*.

-
- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis*, 3(5), 167–182.
- Roth, A.-N. (2017). *Análisis de políticas públicas: perspectivas pragmáticas, interpretativas, de redes y de innovación pública*. (A.-N. Roth, Ed.). Bogotá D.C.: UNIJUS.
- Rozo, E., & Del Cairo, C. (2017). Indigenismo desarrollista: Estado y diferencia cultural en una frontera amazónica (1959-1980). *Historia Crítica No.40*, 65(2013), 163–182. <https://doi.org/10.7440/histcrit65.2017.08>
- Salgado, H. (2012). El campesinado de la Amazonia colombiana: Construcción territorial, colonización forzada y resistencias, 353.
- Semana. (2021). Investigan muerte de siete presuntos disidentes de las Farc en Putumayo. Retrieved September 28, 2022, from <https://www.semana.com/nacion/articulo/combatos-entre-disidencias-de-las-farc-en-putumayo-dejan-siete-muertos/202137/>
- Simon, G., & Proceso, B. Y. (2013). *Movimiento armado indígena Quintin Lame, coordinadora guerrillera Simón Bolívar y proceso de paz* (II Congreso Internacional Izquierdas, movimientos sociales y cultura política en Colombia).
- Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa: Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. *RevID. Revista de Investigación y Disciplinas*.
- Suaza, D. M. (2016). *La educación como herramienta política en el proceso de revitalización cultural de Puerto Refugio, Resguardo Alto Predio Putumayo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica* (Instituto). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración – Convenio Andrés Bello.
- Visión Amazonía; Ministerio de Ambiente, CPA INGENIERIA S.A.S; Earth, I. (2020). Instrumento De Ordenamiento Territorial. Documento

Técnico de Soporte.

Vliet, K. G. van. (1991). Reflexiones sobre geopolítica en la Amazonia Colombiana.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político epistémicas de refundar el Estado*.

Yanow, D. (2000). *Conducting Interpretive Policy Analysis*. California: Thousand Vision Amazonía; Ministerio de Ambiente, CPA INGENIERIA S.A.S;

Earth, I. (2020). Instrumento De Ordenamiento Territorial. Documento Técnico de Soporte.