

# **Currículo, saber y territorio: Tensiones y reexistencias en experiencias etnoeducativas del Putumayo (Colombia)**

**Franca Ruth Cabrera Ortega<sup>1</sup>**

Centro Educativo Rural Caliyaco-Putumayo, Colombia

**Mario Enrique Eraso Belalcázar<sup>2</sup>**

Universidad de Nariño, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0001-7623-1671>

Recepción: 29/07/2025

Evaluación: 28/10/2025

Aprobación: 21/11/2025

Artículo de Investigación - Reflexión

Doi: <https://doi.org/10.22267/rhec.253535.136>



## **Resumen**

Este artículo analiza el currículo como campo de disputa epistémica, simbólica y política en tres experiencias etnoeducativas del departamento del Putumayo (Colombia): la IERS Santa Rosa del Guamuez, la IERB Inga Iachai Wasi Carlos Tamabioy y el Centro Etnoeducativo Bilingüe Kamëntšá de Mocoa. A partir de los marcos teóricos de la interculturalidad crítica (Raúl Fornet-Betancourt) y de las epistemologías del Sur (Boaventura de Sousa Santos), se plantea que estas escuelas encarnan procesos de reexistencia educativa, en los que el currículo se resignifica como instrumento de resistencia cultural, justicia epistémica y afirmación territorial. Lejos de ser meros espacios técnicos, estos centros escolares se configuran como escenarios de construcción comunitaria de saberes y como territorios pedagógicos en los que convergen cosmovisiones, lenguas y memorias históricas diversas. La investigación muestra cómo, pese a las tensiones con el modelo educativo nacional estandarizado, estas instituciones

---

<sup>1</sup> Docente de educación básica y media en el Centro Educativo Rural Caliyaco-Putumayo, Colombia. Magister en etnoliteratura. Grupo de investigación: Ágora latinoamericana. Correo electrónico: francaruth0110@gmail.com

<sup>2</sup> Docente en la Universidad de Nariño, Colombia. Doctor en Literatura Hispánica. Grupo de investigación: Ágora latinoamericana. Correo electrónico: erasomario@udenar.edu.co

avanzan en la consolidación de modelos pedagógicos propios, articulando el currículo a las contextualidades situadas de sus respectivos pueblos. Se concluye que la etnoeducación no puede pensarse sin una transformación radical del currículo, entendiendo este como un lugar de posibilidad política para el reconocimiento de los saberes subalternos.

**Palabras clave:** currículo; etnoeducación; interculturalidad crítica; epistemologías del sur; contextualidades situadas.

## **Curriculum, knowledge and territory: Tensions and re-existences in ethno-educational experiences of Putumayo (Colombia)**

### **Abstract**

This article analyzes the curriculum as a field of epistemic, symbolic, and political dispute in three ethno-educational experiences in the department of Putumayo (Colombia): the Santa Rosa del Guamuez Rural Educational Institution (IERS), the Carlos Tamabioy Rural Educational Institution (IERB), and the Kamëntšá Bilingual Ethno-educational Center of Mocoa. Drawing on the theoretical frameworks of critical interculturality (Raúl Fornet-Betancourt) and the epistemologies of the South (Boaventura de Sousa Santos), it argues that these schools embody processes of educational re-existence, in which the curriculum is redefined as an instrument of cultural resistance, epistemic justice, and territorial affirmation. Far from being merely technical spaces, these schools operate as settings for the community construction of knowledge and as pedagogical territories where diverse worldviews, languages, and historical memories converge. The research shows how, despite tensions with the standardized national education model, these institutions have advanced in consolidating their own pedagogical models, adapting the curriculum to the specific contexts of their respective communities. The study concludes that ethno-education cannot be conceived without a radical transformation of the curriculum, understood as a space of political possibility for recognizing subaltern knowledge.

**Keywords:** curriculum; ethno-education; critical interculturality; epistemologies of the South; situated contextualities.

# **Currículo, conhecimento e território: tensões e reexistências nas experiências etnoeducativas de Putumayo (Colombia)**

## **Resumo**

Este artigo analisa o currículo como um campo de disputa epistêmica, simbólica e política em três experiências etnoeducacionais no departamento de Putumayo (Colômbia): a Instituição Educacional Rural Santa Rosa del Guamuez (IERS), a Instituição Educacional Rural Carlos Tamabioy Inga Iachai Wasi (IERB) e o Centro Etnoeducacional Bilingüe Kamëntšá de Mocoa. Com base nos referenciais teóricos da interculturalidade crítica (Raúl Fornet-Betancourt) e das epistemologias do Sul (Boaventura de Sousa Santos), defende-se que estas escolas incorporam processos de reexistência educativa, em que o currículo é redefinido como um instrumento de resistência cultural, de justiça epistêmica e de afirmação territorial. Longe de serem meros espaços técnicos, estas escolas configuram-se como ambientes de construção comunitária do saber e como territórios pedagógicos onde convergem diversas mundividências, línguas e memórias históricas. A investigação demonstra como, apesar das tensões com o modelo nacional padronizado de educação, estas instituições estão a avançar na consolidação dos seus próprios modelos pedagógicos, articulando o currículo aos contextos específicos das respetivas comunidades. Conclui-se que a etnoeducação não pode ser concebida sem uma transformação radical do currículo, entendendo-o como um espaço de possibilidade política para o reconhecimento do saber subalterno.

**Palavras chave:** currículo; etnoeducação; interculturalidade crítica; epistemologias do sul; contextos específicos.

## **Introducción**

Este artículo surge del proceso que dio lugar a la tesis doctoral titulada “Modelo etnopedagógico del conocimiento cultural étnico para el currículo de las instituciones etnoeducativas del Putumayo”, y se configura como un viaje por el entramado de los saberes culturales étnicos y su articulación con el problema curricular enmarcado contextualmente. A lo largo del trabajo de campo —entre conversaciones con docentes, recorridos por escuelas inmersas en el paisaje del Putumayo y revisión crítica de documentos institucionales—, se planteó una pregunta orientadora acerca de una educación que, más allá de transmitir

contenidos académicos, se configure como una praxis de reexistencia<sup>3</sup> orientada al diálogo vivo con los saberes ancestrales de las comunidades. Esta inquietud cobra pleno sentido en relación con la labor del profesorado en entornos que, si bien están situados localmente, no están al margen de los contextos nacionales y geopolíticos.

A partir de esta situación inicial, el proceso doctoral se constituyó como un viaje por la red de conocimientos culturales étnicos, orientado básicamente a la situación educativa de los docentes en relación con el problema curricular en las instituciones etnoeducativas del Putumayo, Colombia. En esta dirección, la metáfora del viaje más que un recurso retórico gratuito, representa el esfuerzo fenomenológico de un desplazamiento vital y epistémico, que tiene su base en un compromiso humano y ético, acorde con los planteamientos filosóficos tanto de las epistemologías del sur en la medida en que “la reflexión epistemológica no debe incidir sobre los conocimientos en abstracto, sino sobre las prácticas de conocimiento y sus impactos en otras prácticas sociales”,<sup>4</sup> como de la filosofía intercultural que, en esencia, parte de una crítica específica a los supuestos filosóficos y metodológicos de la *colonialidad del saber y del poder*, según las consideraciones teóricas de Raúl Fornet cuando en sus planteamientos acerca de la filosofía intercultural la piensa en términos de una “fuerza alternativa que puede contribuir a reorientar la educación en América Latina para que ésta responda a las exigencias de la diversidad cultural del continente”.<sup>5</sup>

En la medida en que este compromiso ético orienta la escritura, la investigación es asumida en relación con la conciencia de la distancia que implica la otredad,<sup>6</sup> y, en consecuencia, según un esfuerzo de aproximación que,

---

<sup>3</sup> El concepto de “reexistencia” tiene su origen en los trabajos de la pensadora afrocolombiana Adriana María Rodríguez Caballero, quien lo desarrolla dentro del campo de la pedagogía crítica, los estudios afrodescendientes y la resistencia cultural en contextos de violencia y colonización. Sin embargo, el término ha sido más ampliamente difundido y sistematizado en los estudios decoloniales por autoras como Catherine Walsh, quien le ha dado una proyección latinoamericana y lo ha vinculado con los procesos de educación propia, etnoeducación y luchas epistémicas. Catherine Walsh. “Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Aproximaciones desde el sur andino” En *Educación en América Latina: Perspectivas Críticas para una Transformación Necesaria*, editado por Luis Bonilla Molina (CLACSO, 2009), 51–78.

<sup>4</sup> Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses, *Epistemologías del Sur (Perspectiva)* (Ediciones Akal, 2014), 5.

<sup>5</sup> Raúl Fornet Betancourt, *La interculturalidad a prueba* (Mainz: Wissenschaftsverlag, 2006), 43.

<sup>6</sup> Emmanuel Lévinas sostiene que el rostro del Otro (o el Otro) además de interpela éticamente al sujeto, introduce una alteridad irreductible que desborda cualquier intento de comprensión ontológica totalizante. Desde esta perspectiva, se comprende que la ética precede a la ontología y se funda en la

sin clausurar esa distancia, permita redimensionarla hacia la idea ética de un proceso concebido desde la perspectiva de un aporte real, para lo cual «proximidad» o «aproximación», son elementos fenomenológicos de base. La palabra «aportar» que podría no sonar con la suficiente contundencia debido a la cotidianidad del uso que a menudo desgasta las palabras, se abre a un juego que la resignifica a favor del objetivo ético planteado por el trabajo doctoral: «aportar» es en cierto modo «portar» y «transportar» la posibilidad misma de la aportación, en un ejercicio de aproximación desde la actitud del conocimiento, pero también de la afectación de los cuerpos que en sí mismos son portadores de hábitos y saberes situados étnicamente, no por ello fuera de influencias exteriores procedentes de contextos globalizados. De este modo, llevar el aporte, transportarlo, implica ante todo situarlo como sentido ético del conocimiento, de tal manera que la posibilidad de la contribución cobre plena realidad operatoria más allá del ejercicio textual que implica la paciente construcción de una tesis.

En esta perspectiva, tanto el trabajo en curso, como el artículo que de la investigación deriva, buscan, en aras de su objetivo ético-operatorio, ser consecuentes con el sistema de referencias teóricas y metodológicas, que funcionan como parte esencial de la fundamentación filosófica: las epistemologías del sur, la idea de un pensamiento propio, el valioso enfoque de la interculturalidad, la propuesta de descolonización del conocimiento proveniente de las reflexiones sobre la colonialidad, y la perspectiva sociofenomenológica que orienta parte de la metodología para el acercamiento. Es importante señalar lo siguiente, las teorías, en la medida de su aportación propositiva en aras del enriquecimiento de los procesos, no por esa intencionalidad excluyen una fuerte dimensión crítica y el trabajo evaluativo y confrontativo.

Es así como para la tesis tanto como para este artículo, resulta esencial abordar el problema curricular en esa dimensión crítica. El currículo, lejos de ser un mero conjunto de contenidos predeterminados como sucede en otros contextos educativos, es un espacio donde convergen y colisionan diversos factores. Pero cabe decir que es precisamente en su naturaleza positivamente problemática donde reside su potencial transformador. Concebido de esta manera puede el currículo convertirse en un verdadero dinamizador de los procesos etnoculturales que la educación propia está llamada a promover en profundidad. En este orden de ideas, se hace pertinente indagar el currículo como

---

responsabilidad infinita frente al Otro. Véase: Emmanuel Lévinas. *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (Ediciones Sígueme, 2000).

un proceso que involucra diferentes aspectos, matices y tensiones, sobre todo en ese punto en el cual currículo y docencia se correlacionan y donde currículo y contextualidades situadas son claves para fortalecer la posibilidad de una escuela etnoeducativa.

Aquí la idea es no pasar por alto la tarea de comprender el currículo como factor que más allá de todos los debates posibles, se plantea como un factor central de mediación. Así pues, sabemos que el currículo, como se deduce de lo planteado por Sylvanus Okon Uwak,<sup>7</sup> es siempre un elemento medular en todo proceso educativo y, por tanto etnoeducativo, que precisamente dada esa importancia, requiere ser revisado y auto evaluado periódicamente, atendiendo tanto a los parámetros exteriores o a las exigencias provenientes de contextos ajenos a los procesos etnoeducativos locales, como a las expectativas de las comunidades y a los procesos pedagógicos y didácticos en el caso de los docentes. Al mismo tiempo, el currículo se concibe como una instancia dinámica abierta a la reflexión filosófica a partir de los aportes teóricos de la etnoeducación, de las epistemologías del sur, de la interculturalidad y, en general, de los aportes provenientes de distintos frentes de la filosofía latinoamericana.

Lo anterior implica que estos aspectos teóricamente fundamentadores en relación con el trabajo investigativo, no están en calidad de caprichos académicos o teorías de moda. Más bien se trata de los aportes sustantivos que tienen como eje articulador la idea de la etnoeducación como paradigma central de una praxis pedagógica en contextos donde la diversidad étnica y cultural constituye un valor central para el territorio del Putumayo. En este territorio dicha diversidad tiene como substrato material la enorme riqueza y diversidad geográfica, ligada a la región amazónica, la cual históricamente no ha escapado del conflicto colombiano interno. Se trata, en otras palabras, de partir de unas condiciones teóricas específicas afines a este marco de diversidad étnica, cultural y geográfica y, al mismo tiempo, plantear desde la metodología un ejercicio de aproximación al área de estudios que, sin violentar las distancias, haga de la

---

<sup>7</sup> La cita es la siguiente: “The term curriculum specifically refers to a planned sequence of instruction directed towards students’ educational activities and experiences in line with schools’ instructional goals and objectives. In education, curriculum is taken to be race; this curriculum is a racing agent in educational activities”. Sylvanus Okon Uwak, “Curriculum Definition: A Misleading Philosophy”, *International Journal of Advancement in Development Studies* Vol. 13, n° 2 (2018).

proximidad un espacio para la praxis que desde la propuesta de nuestro trabajo podemos llamar sociofenomenológica.<sup>8</sup>

En esta dirección, las instituciones etnoeducativas del Putumayo enfrentan la responsabilidad de responder a las particularidades culturales, lingüísticas y sociales de sus comunidades, y de traducirlas en sus respectivos currículos. Los docentes, inmersos en procesos de formación educativa y etnoeducativa, están llamados a desempeñar un papel central, de manera más específica, un papel ético; ello con el fin de construir procesos pedagógicos coherentes con la etnoeducación. No obstante, la claridad de este imperativo, no siempre las condiciones están plenamente dadas para asumir una praxis curricular que se exprese con rigor necesario en las prácticas docentes, lo cual, más que un fracaso, refleja las dificultades propias de procesos en construcción.

Para efectos de la investigación de las 28 instituciones etnoeducativas distribuidas en sus 13 municipios, según datos del DANE, hemos, elegido a partir de criterios necesarios, tres instituciones representativas: La IER “Santa Rosa del Guamuez”, ubicada en el Valle del Guamuez (Bajo Putumayo). La Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Iachai Wasi Carlos Tamabioy, en Santiago (Alto Putumayo) y el Centro Etnoeducativo Bilingüe Kamëntšá de Mocoa, en la vereda Villa Nueva.

## **1. Perspectivas en Diálogo: la confluencia y concertación de paradigmas teóricos**

Uno de los aspectos medulares que le otorgan pleno sentido a la interculturalidad, tiene que ver directamente con un fundamento dialógico que orienta a fondo su compromiso filosófico, el cual se caracteriza por apuntar hacia los contextos específicos o las contextualidades, que son como Raúl Fornet lo indica «*situacionales*»<sup>9</sup> y en ese sentido, antropológicamente localizadas o situadas contextualmente como en adelante propondremos.

---

<sup>8</sup> Alfred Schütz, *El problema de la realidad social* (Aморrortu editores, 2003). La socio fenomenología desarrollada por Schütz extiende la fenomenología desarrollada Husserl al ámbito de lo social, centrándose en la manera en que los sujetos construyen y comparten significados en la vida cotidiana. La realidad social se concibe en término de una construcción intersubjetiva organizada mediante tipificaciones, estructuras temporales y motivaciones prácticas.

<sup>9</sup> Aquí Fornet dice: “Las contextualidades de las que hablamos son indicativas de situaciones”. Fornet Betancourt, *La interculturalidad a prueba*, 14.

De ahí que, para este pensador, la interculturalidad no se pueda concebir por fuera del diálogo o sin que el diálogo constituya la mediación de fondo. En consideración a estos planteamientos, es preciso entender que «interculturalidad» y «diálogo intercultural» son dos modos de expresar una filosofía orientada hacia las contextualidades específicas, donde, más que basarse en referencias eruditas a teorías o ideas demasiado abstractas, el diálogo ocurre “sobre y entre situaciones de lo humano”;<sup>10</sup> es decir, se trata siempre de las condiciones vitales entre subjetividades inscritas en contextos sociales y étnicos como en el caso de las instituciones educativas del departamento del Putumayo.

Siguiendo esta línea de pensamiento y en vista de una relación entre contextualidades y diálogo intercultural, entran a desempeñar un rol determinante la perspectiva de la etnoeducación, especialmente a través de la primacía de la identidad o las identidades, ello en la medida en que la etnoeducación tiene intereses específicos en difundir y conservar la cultura y las identidades de grupos étnicos a través de programas educativos propios y alternativos y de manera específica, a través de un currículo situado.

Es así como los resultados demuestran plenamente que la etnoeducación se constituye en una disciplina que según sus postulados filosóficos, propicia la recuperación de elementos identitarios como la sabiduría ancestral expresada en prácticas, los relatos y las cosmovisiones, objetivo que puede ser alcanzados precisamente por medio del accionar docente y los distintos actos educativos en sus diferentes y posibles escenarios, no limitados al mero trabajo del aula en sentido tradicional, lo cual requiere, entre otras cosas, reconocer, en contra de perspectivas occidentales, que un currículo situado en la perspectiva etnoeducativa abre sus fronteras a contenidos provenientes del sentido de la tierra no como ente codificado para la extracción y el agotamiento de su bondad. Aquí es clave la idea de La Pachamama que, en las cosmovisiones andinas y amazónicas, se concibe como la Madre Tierra, una entidad viva y sagrada, capaz de sustentar y regular la vida de todos los seres. En este orden de pensamiento, entendemos que la Pachamama más que ser la proveedora de recursos, demanda una bondad recíproca, cuidado y respeto, constituyéndose en un principio organizador del pensamiento, la educación y la práctica comunitaria.

Esta manera de concebir la tierra no es un capricho ni un invento de la nueva era. Se trata de una idea operatoria en escenarios etnoeducativos, la cual contiene

---

<sup>10</sup> Fornet Betancourt, *La interculturalidad a prueba*, 14.



al mismo tiempo una dimensión crítica dirigida hacia la concepción capitalista, y en el sentido de esta crítica tanto como de su valor etnoeducativo situado en la praxis, armoniza plenamente con directrices de la filosofía intercultural en la medida en que uno de los núcleos importantes de este pensamiento radica, como lo propone Raúl Fornet, en que el pensamiento intercultural “puede contribuir a reorientar la educación en América Latina para que ésta responda a las exigencias de la diversidad cultural del continente”.<sup>11</sup> Solo que, en la perspectiva de nuestra investigación, enfatizamos el aspecto crítico de la reflexión pedagógica de la interculturalidad, lo cual se advierte bien cuando Raúl Fornet plantea que se buscan “perspectivas de educación que sirvan de contrapeso al modelo antropológico y cosmológico que se impone con la hegemonía del espíritu neoliberal”.<sup>12</sup>

Por nuestra parte, podemos agregar que estos modelos capitalistas, a pesar de los esfuerzos de las instituciones etnoeducativas y de las críticas planteadas desde diferentes frentes teóricos, no han sido completamente neutralizadas y menos aún erradicados. La globalización neoliberal, sostenida por la hegemonía de un proyecto que además de económico, constituye también un complejo régimen cultural, continúa ejerciendo diversas presiones e imponiendo múltiples condicionamientos, sobre todo al tratar de asignar a través de factores exteriores a la educación (la cultura en general) como interiores (el currículo), con el interés de imponer de formas tanto explícitas como implícitas, un modelo epistemológico específico que, en muchos casos, desemboca en una verdadera tiranía del saber, cuya más inmediata consecuencia es la pérdida de la diferencia a favor de norma de estandarización.

En términos de una complementación teórica de la interculturalidad de Raúl Fornet, es clave la propuesta de Boaventura de Sousa Santos a través de *Epistemologías del Sur*, texto constituido por artículos de varios autores, en cuyo prefacio se plantea una pregunta pertinente en relación al sentido de una etnoeducación en sus objetivos reales de incidencia pedagógica: “¿Son hoy posibles otras epistemologías?”.<sup>13</sup> En este caso, estamos ante una pregunta absolutamente necesaria en el contexto general tanto de la hegemonía del capitalismo y su globalización neoliberal, como del colonialismo (*la colonialidad del saber*) que a través de las historias de la colonización hizo todo lo posible por negar o erradicar esas otras epistemologías, especialmente a través

---

<sup>11</sup> Fornet Betancourt, *La interculturalidad a prueba*, 4.

<sup>12</sup> Fornet Betancourt, *La interculturalidad a prueba*, 38.

<sup>13</sup> Boaventura y Meneses, *Epistemologías del Sur (Perspectiva)*, 8.

de la imposición religiosa que estuvo presente y que aún lo sigue estando en la escuela tradicional y que junto a otros factores, produjo lo que más adelante se denomina “epistemicidio”.<sup>14</sup> Al respecto de una crítica, el prefacio a *Epistemologías del Sur* es suficientemente claro:

La reflexión epistemológica no debe incidir sobre los conocimientos en abstracto, sino sobre las prácticas de conocimiento y sus impactos en otras prácticas sociales. Es bajo su luz donde importa cuestionar el impacto del colonialismo y el capitalismo modernos en la construcción de las epistemologías dominantes. El colonialismo, además de todas las dominaciones por las que es conocido, también ha sido una dominación epistemológica, una relación extremadamente desigual entre saberes que ha conducido a la supresión de muchas formas de saber propias de los pueblos y naciones colonizados, relegando muchos otros a un espacio de subalternidad.<sup>15</sup>

Tanto en la propuesta de una interculturalidad crítica formulada por Raúl Fornet Betancourt como en las *Epistemologías del Sur* desarrolladas por Boaventura de Sousa Santos, la dimensión crítica constituye un elemento central para abordar los retos que plantea la diferencia cultural y etnográfica en contextos marcados por la *colonialidad del saber*. En ambas dimensiones teóricas, se reconoce que las relaciones interculturales no pueden ser pensadas desde una lógica meramente integradora o folklórica, ya que requieren una revisión profunda de las estructuras de poder que históricamente han jerarquizado los saberes, lenguas y formas de vida de los pueblos ancestrales.

Así, pensar el currículo y por extensión, la educación— desde estas dos corrientes exige asumir una postura ética y epistémica comprometida con el reconocimiento de las identidades colectivas, la recuperación de memorias subalternizadas y la apertura a modos situados de conocimiento. En este marco, la diferencia deja de ser un dato periférico aceptado con condescendencia para afirmarse como base legítima de otras formas de racionalidad y conocimiento propias de las comunidades del Putumayo. Las voces que encarnan estos saberes reclaman ser escuchadas, dignificadas y acogidas en un diálogo auténtico que trascienda la mera retórica de la inclusión. Pensamos que solo a través de una praxis encauzada hacia el reconocimiento activo y transformador, es posible reconfigurar a fondo las prácticas educativas implícitas en los currículos, orientándolas hacia horizontes reales de justicia epistémica y pluralidad cognitiva.

---

<sup>14</sup> Boaventura y Meneses, *Epistemologías del Sur (Perspectiva)*, 8.

<sup>15</sup> Boaventura y Meneses, *Epistemologías del Sur (Perspectiva)*, 5.

## **2. Sembrar reexistencia: educación propia y afirmación cultural en tres experiencias etnoeducativas del Putumayo**

En las montañas y selvas del suroccidente colombiano, allí donde el Putumayo entreteje lenguas, memorias y territorios, la escuela emerge como un lugar situado contextualmente; es decir, un lugar no ajeno a la diversidad étnica, a las huellas del conflicto armado y las tensiones persistentes entre los saberes ancestrales y las formas hegemónicas de escolarización. A este respecto, la escuela deja de ser un recinto neutral y transmisor de contenidos para convertirse en un campo de disputa simbólica y epistémica, donde confluyen y se confrontan distintas formas de existencia, resistencia y trabajo identitario. La categoría de reexistencia –entendida como la capacidad de los pueblos para resignificar su vida, su cultura y sus prácticas educativas en contextos de dominación y exclusión– ofrece una oportuna clave de lectura para comprender el papel estratégico de la escuela en territorios donde la lucha por el reconocimiento cultural se entrelaza con el derecho a educar y a educarse desde marcos propios.

El presente apartado aborda esta problemática a partir de tres experiencias etnoeducativas del Putumayo: el Centro Etnoeducativo Kamëntšá de Mocoa, la Institución Etnoeducativa Rural Santa Rosa del Guamuez y la IERB Inga Iachai Wasi Carlos Tamabioy. Estas instituciones representan alternativas pedagógicas con enfoque diferencial, profundamente enraizadas en los procesos de reexistencia comunitaria. Sus prácticas vinculan la educación con los territorios, las lenguas originarias, los calendarios rituales y los saberes ancestrales que configuran la vida colectiva. Frente a un currículo nacional que tiende a uniformar la experiencia educativa mediante parámetros técnico-administrativos y modos de evaluación estandarizados, estas escuelas despliegan propuestas curriculares que nacen del diálogo intergeneracional, el fortalecimiento de la identidad cultural y la defensa activa del territorio como fuente de conocimiento y sentido.

Desde las perspectivas críticas de las epistemologías del Sur (Boaventura de Sousa Santos) y la interculturalidad crítica (Raúl Fornet-Betancourt), se reconoce que el acto educativo en estos contextos no puede reducirse a una transferencia de saberes predefinidos. Por el contrario, enseñar y aprender en escenarios de pluralidad cultural, presupone una disposición ética y política orientada a construir conocimientos de forma dialógica y situada, asumiendo que cada comunidad posee universos simbólicos, lenguajes y formas de interpretar el mundo que han de ser legitimados dentro de la experiencia escolar. Así, estas escuelas son laboratorios vivientes de justicia cognitiva, en tanto disputan los

sentidos hegemónicos del saber y abren paso a una pedagogía del reconocimiento y la reciprocidad.

En estos procesos, el currículo deja de ser un instrumento técnico para convertirse en un dispositivo político y cultural. Las propuestas curriculares desarrolladas por las tres instituciones aquí analizadas surgen de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), resultado de ejercicios colectivos que interpelan el currículo como espacio de reexistencia, es decir, como afirmación de lo propio frente a la imposición de modelos externos. Esto exige recuperar prácticas como el *jajañ* o el *shinyak*, integrar las lenguas originarias como lenguajes del conocimiento y revalorizar las espiritualidades indígenas como marcos éticos de formación. Frente a la monocultura del saber escolar, estas experiencias ofrecen una educación que articula memoria, territorio y autonomía.

## **2.1. La Institución Etnoeducativa Rural “Santa Rosa del Guamuez”: Interculturalidad, resistencia y descolonización en el Bajo Putumayo**

En el corazón del Bajo Putumayo, en un resguardo Kofán cercano al municipio de La Hormiga, se ubica la Institución Etnoeducativa Rural “Santa Rosa del Guamuez” (IERSRG), un proyecto educativo que condensa las numerosas demandas, contradicciones y esperanzas de la educación intercultural en territorios marcados por el conflicto armado, la colonización histórica y la persistente marginación estructural. Más allá de sus cifras —nueve sedes, 325 estudiantes, 3.5 hectáreas de infraestructura—, la IERSRG representa una experiencia viva de construcción educativa desde y para los pueblos indígenas, configurando un modelo de escuela alternativa que busca articular el derecho propio, la diversidad cultural y la defensa del territorio como fundamentos pedagógicos.

El origen de esta institución se remonta a los años setenta, cuando la llegada de colonos impulsada por la construcción de carreteras generó una tensión estructural sobre el territorio Kofán. Como respuesta, las comunidades organizaron una experiencia educativa propia, inicialmente alojada en la casa del señor Drigelio y guiada por la profesora Fabiola Ortiz, formada en la Normal Superior del Putumayo. Con el transcurso del tiempo, el esfuerzo colectivo se cristalizó en la formalización del centro educativo, la realización de congresos binacionales del pueblo Kofán, la ampliación hacia la Post Primaria y, finalmente, la graduación de bachilleres de diversas culturas indígenas a partir de 2012. Cada etapa de este proceso ha estado marcada por una lucha constante

por persistir en la conservación de la autonomía educativa, la identidad cultural y la memoria histórica en un contexto de acelerada transformación.

El horizonte formativo de la IERSRG se inscribe en el desarrollo de un Modelo Educativo Propio (MEP), cimentado en los Planes de Vida de las comunidades y en una comprensión holística de la educación. Lejos de replicar esquemas escolares occidentales, este modelo reconoce la lengua, la espiritualidad, la organización social, los sistemas productivos y las formas de justicia como dimensiones esenciales de un currículo integral. Así, la escuela más que la enseñanza de la lectura y la escritura enseña a habitar el territorio, a resistir la desmemoria y a vivir en equilibrio con la bondad de la naturaleza y sus procesos. La apuesta curricular es clara; formar sujetos capaces de defender su cultura y construir futuros posibles desde una lógica comunitaria y no mercantil.

El carácter intercultural de la institución se manifiesta en la pluralidad de identidades que la componen: Kofán, Embera, Nasa, Kichwa, Pastos, Awá, Afrodescendientes y colonos. Este mosaico cultural es entendido menos como un obstáculo, que, como un campo fértil para el aprendizaje mutuo, la convivencia respetuosa y la construcción de una paz sostenida sobre el reconocimiento situado de la diferencia. En coherencia con este principio, el internado escolar se ofrece como un espacio de equidad y acogida, sin discriminación por estrato o condición física, y apoyado por diversas entidades que colaboran en programas educativos, de salud y bienestar.

Sin embargo, la realidad social que rodea a la IERSRG no es ajena a las tensiones que atraviesan el Putumayo. Desde finales de los años noventa, la expansión de los cultivos ilícitos ha alterado profundamente las dinámicas comunitarias, provocando desplazamientos forzados, violaciones a los derechos humanos y un debilitamiento de las prácticas productivas tradicionales. A esto se suman las secuelas del conflicto armado, la explotación de hidrocarburos, la influencia de la cultura narco y la penetración acelerada de referentes globales a través de la tecnología. Estos factores han afectado de manera significativa la identidad de las nuevas generaciones, las cuales en muchos casos han dejado de hablar su lengua materna, utilizan los trajes tradicionales únicamente como requisito escolar y tienden a adoptar valores foráneos que dificultan la implementación de un currículo etnoeducativo.

El balance institucional recoge con claridad este escenario: los estudiantes ya no hablan su lengua ancestral, ni reconocen con fuerza los elementos centrales de su herencia cultural. La descolonización del pensamiento se vuelve, entonces,

una tarea siempre urgente. Por esta misma razón, es necesario resignificar la escuela como un espacio en el que las raíces étnicas se valoren desde la perspectiva de fortalezas y en el que las tradiciones se vivan como formas legítimas de ser en el mundo, evitando que se perciban como imposiciones académicas. Para ello, el PEC que tiene como centro el currículo, requiere trabajar en la formación de un profesorado capaz de incorporar estrategias pedagógicas que interpelen la hegemonía cultural, cuestionen la lógica del consumo y de la inmediatez tecnológica, y fortalezcan los lazos intergeneracionales entre sabedores, jóvenes y familias.

Frente a este panorama, el proyecto de la IERSRG plantea una dialéctica contante. Su esfuerzo por articular el MEP con las normativas estatales muestra, en este sentido, una voluntad de diálogo según principios de la interculturalidad, pero sin renunciar a la afirmación de la diferencia en aras de una coherencia con una propuesta de enseñanza etnoeducativa. Sus principios —participación, trabajo comunitario, usos y costumbres, identidad, autonomía— más que consignas, son apuestas concretas por una educación enraizada en la experiencia histórica de las comunidades.

## **2.2. ERB Inga Iachai Wasi Carlos Tamabioy: educación propia y revitalización cultural en el Alto Putumayo**

En las montañas del Alto Putumayo, en el municipio de Santiago, la Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe (IERB) Inga Iachai Wasi Carlos Tamabioy, se levanta como una respuesta colectiva frente a amenazas y riesgos de aculturación y abandono de valores propios que enfrenta el pueblo Inga. Fundada en 2010, esta institución representa mucho más que un espacio de formación académica: es el resultado de una decisión histórica tomada por la comunidad en defensa de su lengua, sus saberes y su forma de habitar el mundo. Con cuatro sedes —Iachai Wasi, Cascajo, Fuisanoy y La Esperanza—, el centro articula un proyecto educativo que conjuga los derechos constitucionales de los pueblos indígenas con una apuesta firme por la revitalización cultural y lingüística.

La creación de la IERB no se resolvió como un simple acto administrativo. Fue realmente una respuesta urgente ante el avance de procesos de desarraigo cultural provocados por influencias externas, que amenazan constantemente con debilitar principios milenarios de convivencia armónica con la naturaleza. La comunidad inga, a través de sus autoridades tradicionales, caporales y sabedores, pudo comprender que la escuela podía ser un territorio de praxis y resistencia, siempre y cuando respondiera a un modelo pedagógico propio, enraizado en su

cosmovisión. Así nació la propuesta etnoeducativa que hoy guía a la institución y que toma forma en un currículo que integra cuatro pilares: el ser, el saber, el saber hacer y el saber emprender como ejes que estructuran y determinan la formación.

En esta medida, el modelo educativo desarrollado por la IERB se distingue por su enfoque integral. Inspirado en los principios del pueblo Inga —como Ama llullai (no mentir), Ama kyllai (no robar) y Ama sisai (no ser perezoso)—, el proceso formativo va más allá de los estándares académicos impuestos por el sistema nacional. Se trata de una pedagogía que busca a través del currículo, formar personas íntegras, capaces de integrar la sabiduría ancestral con los conocimientos contemporáneos, comprometidos con el bienestar de sus comunidades y el equilibrio de su entorno. En este horizonte, el perfil del egresado no se valora en orden solamente a las competencias técnicas; en cambio, se trata de pensar a un estudiante capaz de contribuir, desde su identidad, al desarrollo sostenible y autónomo del pueblo Inga.

El reconocimiento legal de este modelo por parte del Estado colombiano, amparado en la Constitución Política (artículos 7 y 10), la Ley General de Educación (Ley 115) y el Decreto 804 de 1995, ha sido clave para su implementación. Sin embargo, el verdadero motor del proyecto ha sido el convencimiento de que educar más allá de “transmitir” determinados contenidos curriculares, es seguir y acompañar procesos de vida que fortalezcan el tejido comunitario. Según estos propósitos, se comprende bien que las aulas de la IERB no se reducen a espacios cerrados; se extienden a los caminos ancestrales, a los calendarios lunares, a las prácticas medicinales, y a la memoria oral de los mayores.

El modelo etnoeducativo inga se estructura metodológicamente en torno a proyectos integrales que permiten a los estudiantes investigar, crear y emprender desde su propia realidad. Este enfoque curricular, lejos de encerrarse en una perspectiva localista, dialoga activamente con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, permitiendo una formación bilingüe que consciente del reto etnoeducativo, no subordina la lengua materna a la castellana. De lo que se trata en concreto es del reconocimiento de ambas lenguas como vehículos de pensamiento y acción. Así, el conocimiento universal antes de ser impuesto es apropiado críticamente desde una matriz cultural propia.

No obstante, el camino no está exento de dificultades. La institución enfrenta limitaciones significativas en materia de infraestructura, con espacios de

aprendizaje que no siempre reúnen las condiciones necesarias para garantizar una educación digna. A esto se suman las tasas preocupantes de deserción escolar y las dificultades en el aprendizaje de asignaturas como matemáticas, especialmente en los grados superiores de primaria. La escasez de materiales didácticos y de metodologías adaptadas al contexto cultural limita la efectividad de los procesos pedagógicos, afectando la motivación de los estudiantes y su desempeño académico.

Estas exigencias demandan una reflexión crítica, desde la interculturalidad y las epistemologías del Sur, sobre la necesidad de fortalecer la educación propia mediante el compromiso activo de las comunidades y el acompañamiento estatal, no solo en el plano del reconocimiento legal, sino también a través de un respaldo efectivo al derecho a una educación situacionalmente contextualizada, pertinente y transformadora. La revitalización cultural que promueve la IERB no puede sostenerse únicamente con la voluntad de sus comunidades; requiere políticas educativas coherentes, inversiones sostenidas y una interlocución respetuosa entre el saber ancestral y el conocimiento institucional.

Estas exigencias requieren una reflexión crítica a partir de la interculturalidad y las epistemologías del sur sobre la necesidad de fortalecer desde las iniciativas de la comunidad, así como por intermedio del acompañamiento estatal a los proyectos de educación a través del reconocimiento legal y un compromiso real con el derecho a una educación situacionalmente contextualizada, pertinente y transformadora. La revitalización cultural que promueve la IERB no puede sostenerse únicamente con la voluntad de sus comunidades; requiere políticas educativas coherentes, inversiones sostenidas y una interlocución respetuosa entre el saber ancestral y el conocimiento institucional.

En suma, la experiencia de la IERB Inga Iachai Wasi Carlos Tamabioy evidencia que es posible construir una escuela que no disocie el aprendizaje del territorio, ni la modernidad del arraigo cultural. Al integrar los valores ancestrales con las herramientas del presente, la institución intenta formar estudiantes bilingües, y en ese sentido, sujetos conscientes de su historia propia y consecuentemente que puedan ser protagonistas de su futuro. Pensamos que, en un mundo marcado por la pérdida de diversidad lingüística y cultural, este tipo de proyectos se erigen como apuestas pedagógicas emancipadoras que renuevan el sentido mismo de la educación.



### **2.3. Centro Etnoeducativo Bilingüe Kamëntšá de Mocoa: educación propia y revitalización cultural en el Alto Putumayo**

En la parte alta del municipio de Mocoa, en la vereda Villa Nueva, se sitúa el Centro Etnoeducativo Bilingüe Kamëntšá, una escuela que va más allá del paradigma convencional de la educación rural. En este espacio convergen la palabra, la memoria y el territorio como pilares de una pedagogía viva que, al mismo tiempo que forma a las nuevas generaciones, reconstituye el tejido identitario del pueblo Kamëntšá. La institución, que al momento de la investigación atiende a 55 estudiantes de entre 5 y 13 años, representa un nodo pedagógico y cultural donde lo escolar y lo ancestral se encuentran en una relación de mutua interacción. Lejos de una homogeneidad cultural, la diversidad es una constante: el 26% del estudiantado pertenece al pueblo Kamëntšá, mientras que un 28% proviene de otras comunidades, lo cual configura un escenario intercultural enriquecido por la diferencia donde uno de los propósitos es el respeto mutuo en un escenario étnicamente situado.

La escuela opera con una planta docente reducida, conformada por tres maestros que, además de encargarse de los distintos grados escolares, asumen la gestión institucional. Todos los educadores son miembros del pueblo Kamëntšá, lo que permite que el proceso formativo se articule desde adentro, con pleno conocimiento de los valores, dinámicas y lenguas propias. A pesar de las limitaciones estructurales y la rotación ocasional de personal, como ocurrió con la incorporación temporal de un docente por comisión en 2022, el centro ha mantenido su autonomía y continuidad, sin verse obligado a fusionarse con otras instituciones. Esta estabilidad organizativa ha sido determinante para preservar un modelo educativo coherente con los principios de la etnoeducación.

El recorrido histórico del pueblo Kamëntšá en el ámbito educativo permite comprender la profundidad del proyecto actual. En un primer momento, la enseñanza se basaba en prácticas tradicionales como el *shinjak* (formación ritual) y el *jajañ* (aprendizaje oral comunitario), formas que transmitían conocimientos intergeneracionales en un entorno profundamente espiritual. Posteriormente, con la imposición del sistema misionero, se dio paso a una etapa de represión cultural, marcada por la pérdida de las lenguas ancestrales, la indumentaria y modos de vida propios. Esta fase de asimilación forzada dejó secuelas que aún resuenan en la experiencia educativa del pueblo. Frente a ello, la tercera etapa —actual— supone un giro hacia la revalorización y reconstrucción de la identidad mediante la creación de un sistema educativo

propio, que integra tanto políticas públicas de etnoeducación como saberes comunitarios generados desde la base.

El modelo pedagógico que sustenta al Centro Etnoeducativo Kamëntšá se inscribe en lo que se ha denominado educación indígena propia, proceso colectivo y contextualmente situado, orientado a la afirmación identitaria, la recuperación lingüística y el fortalecimiento del vínculo con el territorio. Inspirado en el marco del Decreto 1953 de 2014, este enfoque reconoce el carácter diverso de los saberes, fomentando una educación que en lugar de fragmentar como ocurre con otros planes de estudio, entrelaza prácticas tradicionales con otros conocimientos en el ejercicio dialógico de un modelo curricular de carácter intercultural. El aprendizaje ocurre tanto en el aula como en la vida cotidiana; la lengua se refuerza a través de relatos, cantos, preparación de alimentos y calendarios lunares; la historia se revive en las conversaciones con los mayores; la espiritualidad se cultiva en la participación en los rituales comunitarios que permiten ejercicios de proximidad y aproximación.

En este marco, el perfil del estudiante Kamëntšá no se reduce a la acumulación de saberes académicos. Se espera de él un compromiso activo con las prácticas ancestrales, la participación en espacios educativos comunitarios como el *jajañ* y el *shin'yak*, y una competencia sólida en el uso de la lengua originaria, tanto oral como escrita. Además, requiere desarrollar habilidades de liderazgo, pensamiento crítico y disposición para la investigación contextualmente situada, de modo que pueda contribuir al bienestar colectivo y a la proyección de la cultura en escenarios locales y globales. El Plan Integral de Vida Kamëntšá actúa como brújula ética y política para esta formación, estimulando valores como el respeto, la unidad, el sentido de pertenencia y la responsabilidad espiritual con el entorno.

Sin embargo, el centro enfrenta estructurales que ponen a prueba su capacidad de sostenimiento. Una caracterización realizada en 2021 reveló una preocupante disminución del uso de la lengua kamëntšá en los hogares, limitada en muchos casos a contextos donde conviven abuelos con nietos. Este dato pone de relieve la fragilidad de los espacios intergeneracionales como canales de transmisión cultural, y pone de relieve el papel decisivo que desempeñan las instituciones educativas en la revitalización lingüística. En coherencia con ello, el centro ha asumido un compromiso firme con la incorporación sistemática de contenidos etnoculturales en sus prácticas pedagógicas, buscando en paralelo a la enseñanza, la reconstrucción del lazo vital entre generaciones.

El Centro Etnoeducativo Kamëntšá de Mocoa constituye, en definitiva, un escenario vivo de re-existencia, en el cual la educación se entrelaza con la memoria, la resistencia cultural y la afirmación identitaria. Frente a la lógica homogeneizadora del sistema educativo dominante, esta escuela se constituye en calidad de un territorio simbólico en el que la lengua, la memoria y la vida misma se conjugan para sostener una pedagogía crítica, viva y situada. En ella, lejos de replicar un currículo estándar, se cultiva una experiencia educativa que brota del suelo que la alimenta, de las voces que la narran y de las manos que la sostienen. Así, pensamos que el centro educativo en tanto modelo de conocimiento es un ejemplo de aproximación a una educación que subvierta las lógicas occidentales y que en ese sentido pueda educar desde y para los pueblos indígenas en dirección a reconocimiento de lo propio.

### **Conclusión: el currículo como campo de reexistencia y disputa epistémica en contextos etnoeducativos.**

Partimos del hecho, de pensar el currículo desde la perspectiva de la interculturalidad crítica y desde el horizonte de las epistemologías del Sur. Esto supone mucho más que una inclusión superficial de contenidos relacionados con la diversidad cultural en los distintos programas escolares, lo cual entraña, ante todo, una transformación radical de los marcos epistémicos que han sostenido históricamente un modelo educativo monocultural, centralizado y excluyente.

A partir de nuestro trabajo, comprendemos que en territorios como el Putumayo confluyen pueblos portadores de saberes ancestrales, lenguas originarias y formas de vida estrechamente vinculadas al territorio. Sin embargo, en medio de esta riqueza cultural, persisten problemáticas relacionadas con los cultivos ilícitos y profundos trastornos del orden público, ante los cuales la escuela asume un papel estratégico y complejo.

Esto significa que la escuela aparte de ser un espacio en el que tiene lugar la “transmisión” de conocimientos, es también un núcleo de reexistencia cultural, de reconstrucción del tejido social y de afirmación identitaria y en esto el currículo de orientación intercultural cumple una función esencial. Por esta razón una reconfiguración del currículo en dirección hacia lo etnoeducativo exige pensarse como una práctica dialógica que responda a un imperativo ético y político; el de garantizar justicia epistémica mediante el reconocimiento, la dignificación y la incorporación activa de otras formas de conocer, enseñar y habitar el mundo.

No obstante, la claridad teórica y la determinación en el trazado de este programa, la tarea de poner en marcha un currículo que encarne auténticamente las epistemologías y prácticas culturales de los pueblos indígenas dista mucho de ser sencilla. Incluso cuando las condiciones etnoculturales se encuentran dadas —es decir, cuando existen comunidades activas, saberes vivos, lenguas en uso y referentes territoriales firmes—, así como disposiciones estatales que reconocen la educación propia como un derecho, la puesta en práctica efectiva del currículo enfrenta obstáculos y desafíos estructurales.

Uno de los más relevantes es la formación docente: muchos maestros y maestras, aun comprometidos con su comunidad, han sido formados en modelos pedagógicos hegemónicos, bajo una lógica occidentalizada que poco o nada dialoga con los saberes ancestrales y que en casos más radicales conlleva incluso miradas peyorativas. Esta brecha entre formación profesional y pertenencia cultural genera tensiones profundas en el momento de traducir el currículo escrito en experiencias pedagógicas situadas.

Además de la formación, el desarrollo curricular requiere un alto nivel de compromiso ético y político por parte de todos los actores involucrados: docentes, autoridades educativas, familias y líderes comunitarios. En el sentido de este compromiso, la tarea no se basa únicamente en la aplicación de planes de estudio diferenciados que suenen bien en documentos institucionales; la tarea consiste en reconstruir colectivamente el sentido mismo de la educación, definiendo de manera participativa qué conocimientos han de circular en las aulas, cómo se enseñan, en qué lengua se transmiten, y con qué intencionalidad formativa, algo que sin duda las tres escuelas han intentado desarrollar cada una a partir de su propia especificidad etnocultural.

A partir de estos planteamientos, cabe también pensar que la praxis real del currículo etnoeducativo no compromete solamente asuntos técnicos o administrativos o no depende necesariamente de los discusiones a diferentes niveles, las cuales son útiles siempre y cuando el proceso curricular comprometa un programa de construcción cultural compartida, cuyo fin es superar las lógicas de imposición vertical para abrirse a prácticas dialógicas, contextualizadas situacionalmente y profundamente comprometidas y enraizadas en el tejido social y simbólico de las comunidades.

En esta perspectiva, resulta igualmente decisivo interrogar el lugar que realmente debe ocupar la interculturalidad dentro de la estructura curricular; es decir, la pregunta aquí es si conviene entenderla como un simple componente

temático, asumirla como una meta formativa transversal o como un enfoque pedagógico de fondo que articule el sentido profundo del proceso educativo. Esta reflexión nos lleva a preguntar si la interculturalidad consiste en un conjunto de contenidos específicos o, por el contrario, de una praxis formativa que se integre con las metodologías, las relaciones y las maneras de habitar el aula y, en esa misma dirección, los modos en que maestros y estudiantes han de tejer sus relaciones. Más aún, en vista de este análisis, cabe preguntarse si la interculturalidad se comunica como un saber, se enseña desde una técnica, o se construye colectivamente como experiencia situada en contextos de pluralidad cultural no exentos de tensiones. Estas preguntas no son menores, ya que del modo en que se configure la interculturalidad en el currículo dependerá su capacidad real para transformar las prácticas educativas más allá de la retórica.

En consecuencia, un currículo pertinente, especialmente en territorios indígenas o rurales con influencia indígena, más que responder a estándares técnicos, ha de ser consecuente con los principios de justicia cognitiva y abrirse a epistemología otras. En este orden de ideas, el problema de la calidad de la educación que tanto preocupa al estado colombiano, no responde únicamente a parámetros externos de eficiencia y de mediciones como las que exigen las diferentes pruebas de Estado. La cuestión aquí es compleja, sin embargo, resulta pertinente pensar en otros dispositivos que permitan evaluar desde una mejor perspectiva las iniciativas educativas que operan por fuera de los estándares. Al respecto de nuestra experiencia investigativa, tal y como ocurre en el caso de las tres escuelas, se trata de plantear y defender un currículo que pueda estar en armonía con el contexto y orientado a reconocer la diversidad, propiciar otras epistemologías, fortalecer la identidad y facilitar el diálogo intercultural.

En el entramado complejo de las instituciones etnoeducativas del Putumayo, es pertinente insistir en un currículo como un campo de disputa simbólica y política en la medida en que sabemos que enfrentan distintas formas de concebir el conocimiento, la enseñanza y la vida. Las escuelas rurales Santa Rosa del Guamez, Inga Iachai Wasi Carlos Tamabioy y el Centro Etnoeducativo Kamëntsá de Mocoa, en tanto expresiones actuales de apuestas comunitarias por una educación propia, evidencian con claridad las tensiones estructurales que atraviesan la puesta en práctica del currículo en contextos culturalmente diversos y en geografía afectadas por diferentes conflictos.

Cada una de estas instituciones ha elaborado su PEC como esfuerzo por territorializar el currículo, es decir, anclarlo en los saberes, lenguas, espiritualidades y prácticas ancestrales propias. No obstante, estas apuestas se

ven permanentemente tensionadas por el modelo nacional de currículo único y estandarizado, que responde a una lógica monocultural, tecnocrática y occidentalizada.

En el caso específico de la Institución Etnoeducativa Rural Santa Rosa del Guamuez, el currículo se construye desde el Plan de Vida Kofán y de otros pueblos indígenas presentes en la región, incorporando principios de participación, cosmovisión espiritual y defensa del territorio a partir de praxis pedagógicas consecuentes con las respectivas cosmovisiones. Sin embargo, las exigencias del sistema educativo nacional — centrado en competencias y resultados medibles— presionan una homogeneización que corre el riesgo de vaciar de sentido los contenidos locales. La escuela, en este caso, queda atrapada entre su vocación de resistencia y el imperativo de adaptación institucional.

Por su parte, la Institución Inga Iachai Wasi Carlos Tamabioy ha desarrollado un modelo educativo propio, basado en los cuatro pilares del saber inga (ser, saber, saber hacer y saber emprender), los cuales funcionan a manera de núcleos rectores que articulan conocimientos ancestrales con herramientas pedagógicas contemporáneas. Esta estructura curricular alternativa constituye una clara manifestación de lo que Boaventura de Sousa Santos denomina insurgencia epistémica: una forma de hacer frente a la monocultura del saber moderno mediante la legitimación de otros modos de conocer y enseñar. No obstante, la aplicación efectiva de este modelo curricular se ve condicionada por la escasez de materiales contextualizados, la limitada formación docente y las condiciones de precariedad institucional que entorpecen o dificultan su desarrollo y sostenibilidad.

En el Centro Etnoeducativo Kamëntsá de Mocoa, el currículo se enriquece de un proceso de recuperación cultural que vincula la enseñanza escolar con prácticas como el *shinyak* y el *jajañ*, formas tradicionales de educación intergeneracional. Este enfoque, profundamente vivencial y simbólico, entra en conflicto con las exigencias ministeriales centradas en planificaciones anuales, estándares cuantificables y evaluaciones formalizadas. Así, el conocimiento transmitido oralmente, en lengua materna y a través de la experiencia, corre el riesgo de ser marginado por la lógica tecnocrática del sistema educativo oficial.

Las tres experiencias analizadas evidencian que el currículo, lejos de limitarse a un instrumento técnico-administrativo, se configura como un espacio estratégico de disputa frente a las formas hegemónicas del saber y el poder. En territorios como el Putumayo, donde confluyen resistencias históricas y saberes

ancestrales, el currículo funciona como un espejo que refleja las tensiones entre un modelo educativo nacional fundado en la homogeneidad y la estandarización, y las demandas legítimas de los pueblos indígenas por una educación situada en su lengua, su memoria territorial y su cosmovisión. Tal como lo han advertido Boaventura de Sousa Santos y Raúl Fornet-Betancourt, sin el reconocimiento de las epistemologías otras —es decir, sin una apertura radical hacia los saberes subalternizados— no es posible hablar de transformación educativa con justicia.

Desde esta perspectiva de análisis, pensamos que el currículo se constituye como un componente decisivo para la praxis de la etnoeducación, y, por ende, según lo hemos propuesto, no puede seguir siendo concebido como un simple conjunto de contenidos predeterminados exteriormente. El punto aquí es que el currículo y todo lo que le está relacionado, ha de entenderse políticamente; es decir, como un campo de posibilidades que define quién enseña, qué se enseña y con qué propósitos. Las instituciones etnoeducativas del Putumayo, al construir propuestas curriculares desde el territorio, nos interpelan sobre el lugar del conocimiento indígena en la escuela, y nos recuerdan que la pertinencia educativa exige algo más que eficiencia pedagógica: requiere de una ética del reconocimiento, de una pedagogía del diálogo de saberes y de una voluntad clara por descolonizar el saber escolar.

## Referencias

- De Sousa Santos, Boaventura y María Paula Meneses. *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Siglo XXI Editores – CLACSO, 2014.
- Fornet Betancourt, Raúl. *Filosofía intercultural crítica*. Aachen: Verlag Mainz, 2001.
- Fornet Betancourt, Raúl. *La interculturalidad a prueba*. Mainz: Wissenschaftsverlag, 2006.
- Fornet Betancourt, Raúl. *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2009.
- Gros, Alexis Emanuel. “Alfred Schutz, un fenomenólogo inusual: una reconstrucción sistemática de la recepción schutziana de Husserl”. *Revista Discusiones Filosóficas* Vol. 17, n° 29 (2016): 149-173. <https://doi.org/10.17151/difil.2016.17.29.10>.

- Lévinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme, 2000.
- Lima Jardilino, José y Diana Soto. “Educación. Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el sur”. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación* Vol. 15, n° 3 (2020): 1072–1093. <https://doi.org/10.21723/riace.v15i3.12472>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Lineamientos curriculares de etnoeducación*, 1998. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*, 1994.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Decreto 804 de 1995*, 1995.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Decreto 1953 de 2014*, 2014.
- Molina, Víctor y José Tabares. “Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia”. *Polis Revista Latinoamericana* Vol. 13, n° 38 (2014): 149-172. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v13n38/art08.pdf>.
- Muñoz, Práxedes. “La educación intercultural, etnoeducación y educación propia: Enfoques desde la diversidad social y cultural en Colombia”. *European Public & Social Innovation Review* Vol. 9 (2024): 1-21.
- Ortega, Lilia y Harold Giraldo. “Una revisión crítica del concepto de etnoeducación: Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas”. *Revista Mundo Amazónico* Vol.10, n° 2 (2019): 70–88. <https://doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>.
- Piedrahita, Jarol. “La descolonización epistemológica y la educación política en Colombia: Hacia una perspectiva ciudadana del buen vivir”. *Foro de Educación* Vol. 18, n° 1 (2020): 47-65. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.720>.
- República de Colombia. *Constitución Política de Colombia*. Imprenta Nacional, 1991.
- Schütz, Alfred. *El problema de la realidad social*. Amorrortu editores 2003.



Uwak, Sylvanus Okon. "Curriculum Definition: A Misleading Philosophy". *International Journal of Advancement in Development Studies* Vol. 13, n° 2 (2018).

Walsh, Catherine. *Interculturalidad, conocimientos y descolonialidad*. Universidad Andina Simón Bolívar, 2005.

Walsh, Catherine. "Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Aproximaciones desde el sur andino" En *Educación en América Latina: Perspectivas Críticas para una Transformación Necesaria*, editado por Luis Bonilla Molina. CLACSO, 2009.

Zambrano, E. "Etnoeducación en Colombia: Apuntes históricos y proyecciones actuales". *Revista Conrado* Vol. 17, n° 82 (2021): 68-76. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1933>.

### **Citar este artículo**

Cabrera Ortega, Franca Ruth & Mario Enrique Eraso Belalcázar. "Currículo, saber y territorio: Tensiones y reexistencias en experiencias etnoeducativas del Putumayo". *Revista Historia de la Educación Colombiana*, Vol. 35, No. 35 (2025): 97-121. Doi: <https://doi.org/10.22267/rhec.253535.136>.