

**La chagra como un espacio de inclusión de actores diversos en la Institución
Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa**

Investigadores

Eliana Morales Castillo

Jhoan Sebastián Fajardo García

Maestría en Educación para la Inclusión

Línea De Investigación: Diversidad y Derechos Humanos

Facultad De Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva abril 2022

La chagra como un espacio de inclusión de actores diversos en la Institución

Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa

Investigadores

Eliana Morales Castillo

Jhoan Sebastián Fajardo

Asesora

María Angélica Cachaya Bohórquez

Magíster en Educación y Cultura de Paz

Maestría en Educación para la Inclusión

Línea De Investigación: Diversidad y Derechos Humanos

Facultad De Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva abril 2022

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, abril de 2022

Dedicatoria

Agradezco a las fuerzas supremas de este universo, por permitirme nacer en este planeta y vivir en los territorios que he habitado; por el compartir y aprender de cada uno de los seres con los que me he encontrado y por las experiencias vividas; a mi madre, por darme la vida y ser esa guía que iluminó mi camino desde la infancia y a mi abuela por ser mi segunda madre; a mis hermanos William, Fabián, Cristian y Alexander, por su presencia y honrar mi ser; a mi compañero de vida Danilo, porque ha simbolizado sanación en mi existencia, porque ha sido mi fortaleza y amparo en los momentos de tormenta, y junto a Yaco, son la felicidad en mis mejores días, con su presencia y amor.

Dedico mi trabajo y logros, a mi hermana Gina, que amo infinitamente y a las mujeres de mi vida, que son mis ancestras, mis amigas, mis estudiantes, mis sobrinas, mis cómplices de lucha; pensar en cada una de ustedes, me ha dado fuerza para continuar con este proyecto de vida; las honro y amo inmensamente.

Exalto y agradezco a todos los pueblos ancestrales de la Abya Yala, por la lucha, resistencia y sabiduría, de tantos siglos en pro de la defensa y salvaguarda de la madre tierra y de su manifestación de vida tan diversa; sin su valentía, la vida en todas sus expresiones, quizás ya no existiría

Eliana Morales Castillo

Dedicatoria

En este momento de mi vida se resumen en una gran felicidad por haber finalizado esta nueva etapa de estudio con éxito, es menester entonces dar las gracias a todos los que de una u otra manera han incidido para cumplir con el reto de graduarme.

Agradezco a mi padre Jaime y a mi madre Aura por ser esos pilares en mi vida, que de niño fueron unos escudos de todo lo malo enseñándome a ser una buena persona, y hoy en día continúan con esa labor de padres estando incondicionalmente en mi vida sin importar que las circunstancias sean buenas o malas.

También quiero dar las gracias a Viviana quien es mi pareja, compañera, y mejor amiga, por su paciencia, comprensión, confianza y por ese gran amor que me brinda en todo momento motivándome a ser una mejor persona día a día.

Debo reconocer que esta travesía se hizo más fácil gracias a mi hermano David y amigos, compañeras de estudio y de trabajo que siempre estuvieron y están dispuestos a colaborarme, a brindarme un consejo y animarme siempre a continuar para no desfallecer nunca, en la circunstancia que sea, trabajo, estudio, pero principalmente en la vida.

Reitero mis agradecimientos ya que sin tanto apoyo, no hubiera sido posible la culminación de mi posgrado como Magister en Educación para la Inclusión.

Jhoan Sebastian Fajardo García

Agradecimientos

Queremos agradecer a la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, de Mocoa Putumayo; a la fundadora María Agripina Garreta, a su Rector Leonardo Gómez Garreta, a las docentes Flor Alba Jojoa, Hilda Julia Garzón Jamioy y estudiantes; por compartir con nosotros sus saberes, experiencias educativas y permitirnos analizar y enaltecer con la presente investigación, tan noble y significativa práctica decolonial, como lo es, el cultivo de la Chagra.

También agradecemos de manera muy especial a quienes han hecho posible esta Maestría, las situaciones del país desde tiempos remotos, en temas de educación ameritan que, por cada universidad pública y privada, se gesten programas de pregrado y postgrado con el enfoque de inclusión, posibilitando así, que las sociedades futuras reflejen en sus culturas y prácticas, la inclusión, justicia, equidad y mayor humanidad.

Enaltecemos a todas las maestras y maestros que existen, en todos los confines de este planeta, a quienes la eligieron como profesión, y a los que el amor los lleva a las aulas; gracias por la labor transformadora e indispensable que efectúan; un especial reconocimiento a las y los docentes de nuestra Maestría y a nuestra asesora, quienes nos acompañaron y aportaron de manera amplia en el fortalecimiento de esta investigación.

Eliana y Sebastián

Resumen

La “Chagra”, en lengua Inga hace referencia al cultivo familiar de productos diversos que sustentan la alimentación diaria y fortalece su cultura, cosmovisión, usos y costumbres. La Institución Etnoeducativa Bilignüe Inga, de Mocoa – Putumayo (Colombia), retoma la Chagra como un proyecto académico transversal que fortalece el desarrollo curricular y pedagógico desde la fundación de dicha Institución en 1980, y responde al problema de la pérdida paulatina de cosmovisión y valor identitario del pueblo indígena Inga. Por tanto, se analiza la Chagra como práctica académica desde una perspectiva de inclusión de actores diversos de la comunidad educativa, al contar con la presencia de estudiantes de diversas etnias, y se sigue un diseño metodológico con enfoque etnográfico, de corte cualitativo. Es así que los resultados evidencian la importancia del reconocimiento y rescate de las raíces de pueblos originarios y la ancestralidad, que propicia un encuentro de diálogos de saberes entre la educación occidental y los conocimientos ancestrales, como un reto que busca la manera en la que procesos epistemológicos originarios, penetren en espacios académicos y generen diálogos de pensamiento, que nutran las ciencias sociales y otras disciplinas. Se concluye que la Práctica de la Chagra se perfila como un espacio de inclusión de actores diversos, al ser una Práctica Epistemológica Decolonial e Intercultural en construcción.

Palabras Claves: decolonialidad, interculturalidad, etnoeducación, chagra, inclusión

Abstract

The "Chagra", in the Inga language, refers to the family cultivation of diverse products that sustain daily nutrition and strengthen their culture, cosmovision, uses and customs. The Bilignüe Inga Ethnoeducational Institution of Mocoa - Putumayo (Colombia), retakes the Chagra as a transversal academic project that strengthens the curricular and pedagogical development since the foundation of this Institution, and responds to the problem of the gradual loss of cosmovision and identity value of the Inga indigenous people. Therefore, the Chagra is analyzed as an academic practice from a perspective of inclusion of diverse actors of the educational community, with the presence of students from different ethnic groups, and follows a methodological design with a qualitative ethnographic approach. Thus, the results show the importance of recognizing and rescuing the roots of native peoples and ancestry, which propitiates an encounter of dialogues of knowledge between western education and ancestral knowledge, as a challenge that seeks the way in which native epistemological processes penetrate academic spaces and generate dialogues of thought that nourish the social sciences and other disciplines. It is concluded that the Chagra Practice is emerging as a space for the inclusion of diverse actors, as it is a Decolonial and Intercultural Epistemological Practice under construction.

Key words: decoloniality, interculturality, ethno-education, chagra, inclusion.

Resumen en Inga

Kallaringapa nisami, ingakunapa atun chagra kanmi alpa mama; chasallatami iukankuna tarpuska chagra, chipi purakunawa tandachirispá rigcha mikuikunami tarpunkuna, kikinkunamanda mikuikuna iukangapa; chasallata chipi atuntaitakunata pashlukuna uiaspa, rigcha iachaikuna chaskinakunmi ingakunasina suma iuiiakunawa kausai apachingapa.

Kai iachana wasipi, “Institución Etnoeducativa Bilignüe Inga Mocoa” – Putumayo suti llagtapi (Colombia, atun llagta), chagrapi iachachinkuna imasa tarpudiru kagta, imasa alpata kuiaspa chariduru kagta, chipi iachachinakunmi atuntaitakunapa iachaikunata iuiarispá tarpungapa, inga rimaita rimangapa: birsiukunawa, pashlukunawa, rimaspa, sachukupi purispa, chagrapi maki churaspa. Chasami ingakuna i maikan llagtamanda wambrakunapas iachaikunakunmi alpamamata kuiaspa, chagrapi tarpuspa kausangapa, chasami iuiaringakuna alpa mamami tukuikunata kausai karaku.

Chasami kawanakunchi, achka ministidu kagta tukui llagtakunamanda iuiiakuna; chimandami paikuna tapuspa, kamukunapi kilpuspa iachai iukankuna maimandata samunakunmi, pikunata paikunapa purakuna u aillukuna kagta, chikunata iachaspami sumaglla kawarispá kausangakuna. Nigpika, ingakuna ñugpami pai kikinkunapa kausaita rigsinkuna, chimandami chagramandata chi iuiiakunata iachachispá apachinakunmi, kai llagtamanda i sug llagtamanda samudukunapa iuiaitapas iachachinakunmi; chasami iachaikunata, iuiiakunata, ruraikunata atuniachispá kankuna sugkunata rigsichingapa.

Kasa iachachinakunmi wawakunata, “tukuikuna purakuna u aillukuna kanchi, suglla wasipi kausaspa kanchi, chi wasi kanmi alpa mama, chimandami tukuikuna ima tiaskata suma sirbichisunchi, chagrapi mikuikuna tarpuspa, kuiaspa, munaspa kawasunchi nukanchipa alpa mamata, pai kanmi nukanchipa wasi, kispichisunchi, unai kausangapa”.

Contenido

Resumen	4
Abstract	5
Resumen en Inga	6
Introducción	1
1. Formulación del Problema	3
<u>1.1</u> Descripción de la situación problemática	3
<i>1.1.1 Muchos actores que deben gestar cambio, confunden la inclusión, con la integración, y también limitan este término a la población con discapacidad</i>	7
<i>1.1.2 Una educación más incluyente, propicia espacios, voz y voto a toda su población diversa</i>	10
1.1.3 Pandemia, COVID-19	12
<u>1.2</u> Pregunta de investigación	14
<u>1.3</u> Justificación de la Propuesta	15
2. Antecedentes de Investigación	20
<u>2.1</u> Diversidad cultural, etnoeducación e interculturalidad	20
<i>2.1.1 Analizar prácticas pedagógicas en instituciones con enfoque étnico, como referentes</i>	27
<u>2.2</u> Deconstrucción de la etnoeducación y reconocimiento del valor de la interculturalidad	29
<u>2.3</u> La chagra, pedagogías propias	34
<i>2.3.1 Pedagogías Propias, un instrumento de preservación y defensa de la identidad</i>	37
<u>2.4</u> Decolonialidad	42
<i>2.4.1 La Decolonialidad, definición y acercamiento por medio de sus referentes teóricos</i>	
3 Objetivos	50
<u>3.1</u> Objetivo General	50
<u>3.2</u> Objetivos Específicos	50
4 Marco Referencial	51
<u>4.1</u> Marco contextual	51
<u>4.2</u> Marco Conceptual	53
4.2.1 <i>La chagra</i>	53
4.2.2 <i>La Chagra, como apuesta inclusiva y de resistencia para la pervivencia de la identidad ancestral</i>	57
4.2.3 <i>La diversidad cultural en instituciones etnoeducativas</i>	62
4.2.4 <i>La etnoeducación</i>	65
4.2.5 <i>El Indigenismo, como instrumento de memoria en América Latina</i>	68
<u>4.3</u> Marco legal	72

4.3.1. Políticas y Normativas Educativas Internacionales	72
4.3.2 El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)	73
4.3.2 Políticas Nacionales Sobre la Etnoeducación	74
5. Metodología	78
___ 5.1 Enfoque metodológico de la investigación	78
___ 5.2 Diseño Metodológico	78
___ 5.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	79
___ 5.4 Población y Muestra	82
5.4.1 Población:	82
5.4.2 Muestra	83
___ 5.5 Etapas de la Investigación (Procedimiento)	84
5.5.1 Reconocimiento del problema y revisión de literatura	84
5.5.2 Construcción de las técnicas e instrumentos de recolección de información.	85
5.5.3 Trabajo de campo	85
___ 5.5.4 Sistematización	87
___ 5.6 Plan de análisis de la información	88
5.6.1 Análisis y escritura del informe, resultados	88
5.6.2 Socialización y divulgación.	88
5.6.3 Descripción de aplicación de técnicas	89
6. Consideraciones Éticas	95
7. Resultados	97
___ 7.1 Categorías Apriorísticas:	97
7.1.1. La Chagra	97
7.1.1.1 La Chagra como laboratorio (Subcategoría).	98
7.1.2. Etnoeducación	100
7.1.2.1. La chagra como apuesta inclusiva y de resistencia para la pervivencia de la identidad (subcategoría)	101
7.1.3. Prácticas y Sistemas de Enseñanza-Aprendizaje Propios	103
7.1.3.1 Sanación y Espiritualidad (subcategoría)	107
7.1.3.2 Diversidad Cultural (Interculturalidad)	108
___ 7.2. Categorías Emergentes:	109
7.2.1 Inclusión	109
8. Análisis de los resultados	113
___ 8.1 Lo que surge y se vive en la práctica de la Chagra	113
8.2 Etnoeducación, Decolonialidad e Interculturalidad	115
8.3 Rol familia	118
8.4 Epistemologías propias y decoloniales	120
9. Conclusiones	123
10. Recomendaciones	126
___ 10.1 Ajustar Carta de Navegación Institucional	126

10.1.1 <i>Manual de Convivencia</i>	126
11. Referencias	128
12. Anexos	143
<u>12.1 Evidencias y Anexos</u>	144
<u>12.2 Consentimientos Informados</u>	150

Índice de tablas

Tabla 1. Objetivos, técnicas y herramientas propuestas para la metodología de investigación	793
---	-----

Índice de Figuras

Figura 1 Mapa de la localización del municipio de Mocoa.....	65
Figura 2 Grupos focales de discusión entre los grados noveno (9º) y decimo (10º).....	105
Figura 3 Socialización de mapas parlantes con estudiantes de grado noveno (9º) y decimo (10º).....	106
Figura 4 Mapas parlantes de los estudiantes del grado noveno (9º) y décimo (10º).	106
Figura 5 Mapas parlantes de los estudiantes del grado noveno (9º) y decimo (10º).....	107
Figura 6 Entrevista al estudiante A.Q.E4 del grado noveno (9º).....	107
Figura 7 Entrevista al estudiante C.Y.E1 del grado noveno (9º).....	108
Figura 8 Rector y docentes en la Feria Gastronómica del proyecto de La Chagra, eje transversal: Nukanchipa Alpa Iulai.....	111
Figura 9 Consejo de Mayoras, en compañía del rector y docentes.....	113
Figura 10 Estudiantes cosechando productos sembrados en la chagra de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga.....	114
Figura 11 Consejo de Mayoras y gastronomía ancestral Inga.....	115
Figura 12 Feria gastronómica en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, Moca.....	117
Figura 13 Día de minga para la cosecha y recolección de alimentos en la chagra de la institución.....	120
Figura 14 Cosecha y recolección de alimentos sembrados en la chagra, por estudiantes de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga.....	123

Introducción

La práctica académica del cultivo de la chagra, en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, es un eje transversal que se encarga de entretrejer los conocimientos occidentales con los saberes ancestrales de pueblos originarios del territorio, desde prácticas propias, como lo es la Chagra, es preciso aclarar que esta no es un cultivo cualquiera, hay una cantidad de valores ancestrales que se comparten y se experimentan en esta relación directa que se crea entre estudiantes y docentes, con la madre tierra.

Para efectuar esta práctica, se destina alrededor de una hectárea para el trabajo de toda la sede “Belén de Palmar”, aquí se encontraban los grados de secundaria, pero por la reubicación de los grados de primaria, a causa de la Avenida Fluviotorrencial en el Municipio de Mocoa en la noche del 31 de Marzo del 2017, siendo la sede principal una de las zonas más afectadas por las inundaciones y deslizamientos de tierra, se trasladan a la sede de “Belén del Palmar”, quedando como la sede principal; aquí también retoman la Chagra de manera conjunta, donde participan estudiantes de todos los niveles educativos (0° a 11°) y es donde se desarrollara el presente proyecto.

Cada grado cuenta con una era en la que se cultivan productos como: yota, repollo, zanahoria, tomate, cebolla, cilantro, espinaca, limoncillo, albahaca, sábila, principalmente; así como productos de mayor trabajo como es el chiro, plátano y banano, estos últimos, a cargo de las y los estudiantes de grados de noveno (9°) a once (11°).

Actualmente, a nivel nacional se enuncian procesos y políticas enfocadas a la educación inclusiva o educación para la inclusión, con el anhelo de posibilitar y gestar sociedades y culturas más inclusivas; sin embargo, alejados de estos objetivos, se inclina la balanza hacia

la población en condición de discapacidad, algo positivo para estos grupos, pero no tanto para las muchas otras poblaciones y comunidades que también necesitan de actualización de políticas, prácticas y culturas, que no sólo les reconozca, sino que permitan su inclusión, participación y toma en cuenta dentro de la sociedad.

El Informe de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y Educación – Todos y Todas a aprender sin Excepción dirigido por Manos Antoninis, facilitado y apoyado por la UNESCO, da a conocer las situaciones de exclusión a estudiantes que se siguen presentando en países de Latinoamérica y el Caribe cuyas causas varían en porcentajes según los países pero persisten las mismas: condición de pobreza, discapacidad, edad, etnia, ubicación, género, indigeneidad, idioma, creencias, religión; también se han reconocido nuevas causas de exclusión: orientación sexual o identidad de género, y encarcelamiento. En este informe se reconocen y se reflexiona frente a realidades y “consecuencias de la combinación de dos o más sistemas de discriminación, que conducen a la creación de diferentes capas de desigualdad y a un deterioro creciente de las condiciones de vida de las personas expuestas a esos riesgos” (Ainscow, 2019, P.99). En este sentido, el presente proyecto, pretende dar cuenta de una práctica educativa en una institución con enfoque Étnico, en Mocoa Putumayo, que se por sus características denota ser una práctica epistemológica decolonial.

1. Formulación del Problema

1.1 Descripción de la situación problemática

La práctica académica del cultivo de la chagra, es un eje transversal que se encarga de entretener los conocimientos occidentales, desde prácticas propias, como lo es la Chagra como tal, pues no sólo es un cultivo, hay una cantidad de valores ancestrales que se comparten y se experimentan en esta relación directa que se crea con la madre tierra. Para efectuar esta práctica, se destina alrededor de una hectárea para el trabajo de toda la sede “Belén de Palmar”, cada grado cuenta con una era en la que se cultivan productos como: yota, repollo, zanahoria, tomate, cebolla, cilantro, espinaca, limoncillo, albahaca, sábila, principalmente; así como productos de mayor trabajo como es el chiro, plátano y banano, estos últimos a cargo de las y los estudiantes de grados noveno (9°), décimo (10°) y once (11°).

El Departamento del Putumayo cuenta con una diversidad cultural muy amplia, según datos oficiales del DANE en el censo poblacional realizado en el 2018, en el departamento del Putumayo hay 283.197 personas de las cuales 50.694 se reconocen como indígenas, cifra equivalente al 17,8 %; a pesar de ser una cifra oficial, se genera la incógnita de si corresponde a la cantidad exacta de población indígena, ya que dentro de los estudios se observa una resistencia marcada frente al autoconocimiento a causa de los procesos colonialistas tan marcados en el territorio, así como al no fortalecimiento de la exploración de las raíces identitarias por parte de los establecimientos educativos, a esto se suma que el sistema educativo no tiene en cuenta tales aspectos al momento de diseñar las ofertas educativas y la suma de instituciones educativas en el departamento con enfoque étnico son mínimas y las instituciones oficiales no cuentan con elementos que fortalezcan los procesos identitarios de los pueblos indígenas existentes en el territorio.

A pesar de la gran cantidad de indígenas que habitan el departamento del Putumayo, resulta preocupante que niñas, niños y adolescentes indígenas lleguen a entornos donde no hablan su lengua nativa ni estimulan estos conocimientos, así como el no tener en cuenta sus culturas, usos y costumbres, se observa también que de maneras directas o indirectas, influencias en el sistema educativo a estudiantes indígenas a que adquirir nuevos hábitos, formas de ser, pensar, de actuar, que no son propios de sus pueblos originarios, lo que preserva y fortalece la Colonialidad atentando en contra de la identidad ancestral de estas y estos estudiantes, así como de sus futuras generaciones.

En una indagación previa en el contexto a investigar, se realizaron entrevistas a docentes y al rector de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, en las que informan su preocupación frente al deterioro constante de elementos propios de su cultura indígena, dentro de ellos: la pérdida paulatina de la siembra de la *Chagra* en el pueblo Inga del municipio de Mocoa, y ante tal situación, la Institución decidió incluir como eje transversal el cultivo de la chagra, en la que se trabajan 4 ejes o pilares: I) *Nukanchipa Alpa Iuiyai* (territorio y cosmovisión), II) *Lenguaje y Significado*, III) *Espiritualidad y Medicina Ancestral Inga*, IV) *Organización Social*; y sobre estos, se trabajan otros proyectos de aula, por medio de los cuales abordan prácticas investigativas, en las que incluyen los ciclos que ordena el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), en los que se soportan los estándares y competencias de acuerdo al desarrollo de los saberes y ciclos, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en los planes de estudio, se articulan a este eje. Estos ajustes, parten de la situación comunicada, y que sin duda es un hecho preocupante porque amenaza no sólo su autonomía y soberanía alimentaria, sino también, la pervivencia de los usos y costumbres, afectando su cosmovisión y cosmogonía, que de manera específica afecta sus concepciones

frente a la espiritualidad, la conexión con la Madre Tierra, la lengua y pervivencia de este pueblo ancestral.

Situaciones como las que se observan en esta institución etnoeducativa del pueblo Inga, se analizan en estudios como los de Agreda (2016), Fiquitiva y Ramos (2017), Piaguaje (2018), Enríquez (2018) y Colimba (2019), en los que examinan las rupturas y deterioro de las prácticas propias, como son el cultivo de la Chagra o *jajañ* (para el pueblo Kamëntsá), por razones diversas, como lo son: problemáticas económicas, culturales, religiosas, de estructuras de poder, y sociales, principalmente; en este último se observa la existencia de escenarios violentos, como son el desplazamiento forzado por grupos armados, la megaminería, las industrias petroleras, entre otros, donde hasta los gobiernos han tenido participación en busca de metales preciosos e hidrocarburos.

Los elementos anteriores son algunos de los generadores de la pérdida del vínculo de dicho cultivo en relación con el ser indígena, y cómo esto fragmenta otros elementos esenciales en la cosmogonía de los pueblos indígenas; pero a su vez, los autores también contemplan estrategias para que sea la escuela la que retome elementos propios de la cultura de sus pueblos indígenas, en las que el cultivo de la chagra, repare dichas rupturas, o al menos retome elementos ancestrales que sirvan de puente entre la madre tierra y el ser indígena; en pocas palabras, la labor de la escuela es reparar y posibilitar la recuperación de lo que por siglos la cultura occidental ha arrebatado a los pueblos indígenas, su existencia y pervivencia.

Vale aclarar también, que esta institución fue fundada inicialmente para educar niñas(os) y jóvenes del pueblo indígena Inga, al evidenciar elementos como los ya mencionados y en aras de fortalecer la identidad indígena, pero por órdenes del Ministerio de Educación Nacional (MEN), frente a procesos de inclusión se vieron obligados a ampliar su ingreso a estudiantes

de otros grupos indígenas y no indígenas, y a pesar de que la iniciativa parecía en verdad ser un proceso de “inclusión”, el rector y docentes comentan que muchos estudiantes, se muestran limitados a explorar sus raíces y afianzar su identidad como indígenas, al observar cierta apatía y desinterés por parte de algunos estudiantes, en su mayoría no indígenas, es decir, se nota la presencia de unas actitudes colonialistas por parte de estudiantes no indígenas que ya han aprendido en la cultura y educación a rechazar y minorizar estos pueblos; cabe agregar también que el enfoque étnico de esta institución es hacia el pueblo Inga y que al admitir un amplio número de estudiantes de otras etnias, no se realiza ajustes o modificaciones a su visión, ni misión, dentro de los estudiantes de otros pueblos indígenas están: Kamëntsá, Yanacona, Siona, Nasa, Awá, así como mestizos y Afros, estos apenas corresponden al 33,7 % y el 66,3 % son colonos que no pertenecen a ninguna etnia (SIMAT, 2019); lo que lleva a un rechazo marcado y hace más aguda la línea que separa lo indígena de lo no indígena, lo rural de lo urbano.

Claro el panorama, resulta pertinente investigar en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, Sede Belén de Palmar las distintas manifestaciones de exclusión, de rechazo y desconocimiento del otro, así como carencias en cuanto a la identidad, es decir, desconocimiento de la ascendencia indígena, también la falta del compromiso en sus labores con respecto a la práctica escolar del cultivo de la chagra y relación con la Madre Tierra que tiene una connotación particular en el universo indígena. Esto para centrarnos en el objetivo principal que se basa en analizar la chagra como un espacio de inclusión de actores diversos de la comunidad educativa de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa.

1.1.1 Muchos actores que deben gestar cambio, confunden la inclusión, con la integración, y también limitan este término a la población con discapacidad

Desafortunadamente a nivel nacional las políticas y normativas de inclusión se enfocan sólo en la población con discapacidad y el resto de población diversa no aparece en el foco de tan importante proceso; es a causa de esta situación jerárquica que profesionales encargados de vigilar, apoyar y efectuar procesos educativos y también los establecimiento educativos en el departamento, asumen que la inclusión hace referencia a la integración de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en un ente educativo.

A lo anterior se suma que el proceso de implementación a nivel nacional del Decreto 1421 que se proyectaba para 5 años, ha sido un proceso deficiente al no contar con un trabajo amplio y continuado en el departamento del Putumayo, que inició a finales de octubre del 2019 y a cierre del 2021 no se cuenta con el 100% de cobertura y apoyo a los establecimientos educativos por parte de la Secretaría de Educación Departamental (SED), a raíz también de la burocracia y desembolso de recursos en fechas límites.

Aspectos diversos que no se resumen en discapacidad, y que resultan imperantes a analizar y gestar procesos de inclusión reales, como es el caso de las etnias a las que pertenecen las niñas, niños y adolescentes, dentro de las cuales están: las comunidades Indígenas, Afros, Palenqueras, Negras, Room, Gitanas, principalmente, y que según análisis del Informe GEM 2020 interpretado por Ainscow, M. (2019), son las que redundan en los factores de exclusión, al encontrarse también estudiantes en condición de pobreza extrema, que a su vez, viven en zonas dispersas, sumada al género que también puede sumarse como una capa de exclusión y discriminación donde ambos géneros tienen sus desventajas tales son los casos de que si es

mujer, asume labores del hogar como es el cuidado de sus familiares, embarazos a temprana edad y en el caso de los hombres, dejan sus estudios y eligen el trabajo para suministrar provisiones a sus hogares.

En el Departamento del Putumayo, a pesar de que la educación es un derecho de todas y todos, no suplen las necesidades de la población en general y se alejan en muchos aspectos de satisfacer esas necesidades existentes a lo largo del país, y dentro de las poblaciones étnicas nombradas; las comunidades étnicas, siempre han estado relegadas, a pesar de que se cuentan con políticas y derechos reconocidos en la Constitución Política de 1991, al parecer los procesos son frustrados a causa de la burocracia y discriminación en la mayoría de las veces; en cuanto a las políticas de inclusión impuestas, que son una copia indiscriminada de políticas también extranjeras, se han priorizado aspectos mayoritariamente de la discapacidad, desconociendo y menguando el protagonismo de los objetivos que tienen estas políticas a nivel internacional, como son la aceptación y la valoración a la inmensa diversidad de nuestra especie.

Ainscow (2012), afirma en la *Ecología de la Equidad* que resulta necesario partir siempre de las realidades presentes en los distintos contextos y realidades que experimentan las y los estudiantes gracias a aspectos sociales, políticos, económicos, culturales, que vivencian a lo largo del territorio nacional, en este caso, poniendo el foco de análisis en los factores de exclusión presentados por Ainscow, M. (2019) en el Informe GEM (2020), tales como: condición de pobreza, discapacidad, edad, etnia, ubicación, género, indigeneidad, idioma, creencias, religión, orientación sexual o identidad de género, así como el encarcelamiento

Con esto, no se desconoce el trabajo y logros efectuados hasta el año actual, donde se han implementado varios modelos muy útiles y necesarios, pero que han evolucionado según la

normatividad en el orden internacional y como dicen los sabedores y sabedoras indígenas: “se sigue mirando y analizando el mundo desde afuera”; siendo consecuentes con las realidades y particularidades presentes a nivel nacional y por regiones, resulta clave gestar procesos de inclusión real, que correspondan y en verdad resulten efectivos para satisfacer las necesidades educativas y reparación de los derechos que no han sido cumplidos a cabalidad, como es el caso de brindar una educación “gratuita” que no garantiza el ingreso, permanencia y promoción, a las poblaciones diversas presentes en el territorio.

Sumado a lo anterior, se observa que las lecturas y enfoques respecto a la inclusión, a nivel nacional, se priorizan o visibilizan a la población en condición de discapacidad, un tema que día a día ha venido tomando fuerza; sin lugar a dudas esto es importante para el restablecimiento de los derechos de las personas con discapacidad, pero es importante considerar que otras poblaciones y características propias de comunidades, no son tenidas en cuenta.

Sí el Decreto 1421 fue pensado para la atención y oferta de la población con discapacidad y ha sido un proceso sin duda valioso, pero ahora más que antes, se observa la necesidad creciente de actualizar políticas en torno al proceso de inclusión de poblaciones diversas existentes a nivel nacional; donde las identidades étnicas, como son los pueblos originarios que habitan a lo largo y ancho del país, necesitan que se les reconozca y posibilite la preservación por medio de la enseñanza-aprendizaje de elementos propios de sus cosmovisiones como son: medicina tradicional, gastronomía, usos y costumbres, las lenguas ancestrales, donde esta última, según el CRIC (2021) se han reducido a 70, de las cuales 65 lenguas son indígenas, 2 criollas -creole en San Andrés y Providencia y palenquero en San

Basilio-, la lengua romaní del pueblo Room-Gitano, la Lengua de Señas Colombiana y el Castellano.

Estos elementos identitarios, van quedando relegados en las instituciones educativas que no tienen enfoque étnico y tampoco lo consideran dentro de sus proyecciones como factor de inclusión, tanto por iniciativa propia, así como por el desconocimiento de las políticas que favorecen a estas comunidades específicamente y la no promoción de estas por parte de las distintas Secretarías de Educación, Departamental y Municipal.

1.1.2 Una educación más incluyente, propicia espacios, voz y voto a toda su población diversa

En el municipio de Mocoa hay 15 instituciones educativas de las cuales únicamente 3 tienen enfoque étnico y un fenómeno preocupante que se observa es el hecho de que muchas personas no se reconocen indígenas en los censos municipales, las razones son diversas y ya se han ido exponiendo, dejando como resultado una *colonialidad del ser, saber y poder* propuestas por Walsh (2017a) en las que se fortalecen estas posturas por medio de la educación, las culturas y prácticas dentro de los territorios; es por esto que se puede observar en la cifra oficial del DANE (2018) que menos del 20 % de la población se reconoce como indígena en el departamento del Putumayo.

Las Instituciones Educativas, las Secretarías y el Ministerio de Educación Nacional, no le dan la importancia que esto representa, no sólo por los derechos que evidentemente se están violando, sino también, que se imposibilita la construcción social con identidades fortalecidas y conservación de pueblos originarios con sus propias cosmovisiones, lenguas, usos y

costumbres, así como el valor y respeto que gestan hacia la madre tierra y con esta la defensa y salvaguarda del territorio, en el que prima la conservación de recursos no renovables y especies diversas.

Las instituciones educativas que no tienen enfoque étnico, no reconocen el valor y carga de sabiduría ancestral de los pueblos nativos que perviven en el departamento, desconocen y coartan de manera intencional o involuntaria el revalorar la importancia de la diversidad étnica existente; en el caso hipotético de que lo hicieran, esto resultaría significativo, no sólo para las y los estudiantes que pertenecen a dichas etnias, sino también para quienes hacen parte de la comunidad educativa, haciendo énfasis en la reflexión, de que las instituciones educativas tienen incidencia trascendental en la sociedad, pues lo que se gesta en las instituciones, logra permear y moldear las culturas y prácticas sociales; hay una corresponsabilidad importante, que no se puede desconocer y siempre trabajar en pro de los valores que posibilitan la inclusión, paz, justicia, libertad y equidad social.

El no hacerlo posibilita la prolongación de esas culturas colonialistas, que sepultan y rechazan a los pueblos originarios y afro, que excluyen a todo y a todos aquellos que no están en esa imagen arcaica del *hombre blanco occidental*, analizada por Grosfoguel (2007).

En el interior de muchas de estas instituciones, la inclusión étnica no existe desde el reconocimiento y dignificación misma de estos grupos poblacionales, y peor aún, se sigue estigmatizando y rechazando gracias a las secuelas de colonialidad, donde como dice Walsh (2017a), esa colonialidad sigue perviviendo con unos tentáculos llamados: *colonialidad del ser, del saber, del poder* y lo que define ella como: *colonialidad de la naturaleza*; donde a pesar de tantas luchas y sacrificios, hoy por hoy en la literatura que se conserva en las instituciones educativas preservan rastros colonialistas, donde quienes narran la historia son

los vencedores (los hombres blancos) y someten a los *no civilizados (indios)* o a las *bestias sin alma* como también se les denominó. Los textos de “historia o ciencias sociales”, siguen replicando esta información como cierta, perpetuando unas concepciones donde las niñas, niños y adolescentes, así como las generaciones futuras que pertenezcan a pueblos indígenas no van a tener herramientas para identificarse y mucho menos autoconocerse, es por esto que ante un censo, pueden afirmar no tener afinidad indígena.

En dichas lecturas se siguen concibiendo a las y los nativos como *salvajes*; textos que en suma, siguen colonizando a las futuras generaciones, donde a pesar de conocer su línea consanguínea directa con una etnia específica, prefieren no aceptarla, haciendo evidente y demostrable, los efectos y la intencionalidad de dichos textos y concepciones coloniales sobre los procesos educativos en Colombia.

1.1.3 Pandemia, COVID-19

Brindar una educación de calidad es un gran desafío que tienen las entidades territoriales en el Departamento del Putumayo, el cual se ha complejizado con la pandemia de la COVID-19, ya que se observa que todos los esfuerzos que se han hecho son insuficientes y la calidad de la educación no mejora, contrario a eso, se ha agudizado; el trabajo desde casa con la implementación de las guías, no son garantía de calidad, para aquellos que no tienen conectividad, ni acceso a internet, así como tampoco responde a las realidades de las zonas de difícil acceso, que ni siquiera cuentan con electricidad y transporte fluvial o terrestre, para ir por las guías o que estas les lleguen a sus viviendas; evidenciando las grandes brechas de desigualdad y discriminación, existentes en el país.

Esta problemática no visibilizada, no sólo se centra en la gran desventaja de las y los estudiantes por no contar sólo con herramientas tecnológicas para la consulta de tareas; en el caso de quienes viven en zonas urbanas y cuentan con un dispositivo digital y también internet, las dificultades también aparecen al no contar con la orientación y acompañamiento de una persona responsable (porque existen muchos peligros en cuanto a la seguridad física, psicológica y emocional, que atenta contra las niñas, niños y adolescentes, en la virtualidad y lamentablemente, también en sus hogares).

Se suma el desconocimiento por el acceso y uso a herramientas tecnológicas, por parte de estudiantes y/o de quienes hacen el acompañamiento en casa, y esto específicamente, respecto a cómo realizar las consultas; en áreas como lenguaje y matemáticas, muchos de los estudiantes no cuentan con competencias comunicativas afianzadas, que les permitan comprender, analizar y escribir textos de manera asertiva; en matemáticas, contar con la supervisión y acompañamiento de alguien que comprenda y que conozca las temáticas y cuente con herramientas para explicar de manera clara y precisa; evidenciando que la ausencia del docente en el desarrollo de cada tema genera vacíos de conocimientos en las y los estudiantes, ya que la gran mayoría de veces los padres al igual que los hijos desconocen esas respuestas.

En ese sentido es importante que en las instituciones educativas se tenga en cuenta la diversidad cultural de la diversidad étnica y las condiciones diversas que se suman a esta característica, como son la ruralidad, la pobreza, el género, entre otras; que sin duda están presentes en el nuestro departamento. Rozo, asevera que “la gran magnitud de grupos étnicos en el territorio nacional (y la) educación al interior de las comunidades indígenas, en medio

de este escenario, cumple(n) un rol fundamental a la hora de salvaguardar la cultura arraigada a una territorialidad.” (2019, p. 6).

A su vez, Ágreda (2016) y Rozo (2019) observan que el origen de varios de los problemas planteados, tienen relación directa en el currículo, bien sea por el Modelo Escuela Nueva, como por los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), que desdibujan y desconocen las realidades y ancestralidad de los pueblos indígenas, así como las necesidades de preservación cultural actual; a esto se suma que muchas veces no se “cuentan con los profesores idóneos para el fortalecimiento de las prácticas ancestrales” (Mojomboy, 2019, p. 6).

Para García *al et* (2013), los colegios son espacios que forman a nuestros jóvenes durante más de 11 años y los prepara para afrontar la vida, los dota de capacidades básicas para salir adelante; asegura que, en muchos casos, esos 11 años no resultan ser suficientes para aquellos estudiantes que tenían alguna discapacidad; esas necesidades latentes hicieron que el Ministerio de Educación optara por generar el Decreto 1421 del 2017, en el que se propone la adopción del modelo DUA (Diseño universal para el Aprendizaje), que a pesar de también ser una herramienta pedagógica extranjera, parece contar con mayor flexibilidad, para hacer ajustes educativos indispensables en las instituciones a nivel nacional.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo la chagra se configura en un espacio de inclusión y de reconocimiento de la diversidad de las y los actores de la comunidad educativa, de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa?

1.3 Justificación de la Propuesta

En la región del putumayo coexiste el pueblo Inga, junto a otros pueblos indígenas, población mestiza y afro, y al igual que muchas otras comunidades indígenas, ha usado por tiempos inmemorables, el cultivo de la chagra como herramienta ancestral vital, llegando a implementarla incluso en las instituciones etnoeducativas, para la pervivencia de su ancestralidad esta práctica entreteje la esencia del ser indígena y logra fortalecer elementos culturales, lingüísticos, medicinales, artísticos, sociales, políticos, educativos, principalmente; en los que se exaltan elementos de su cosmovisión como es la siembra y toma de remedios, uno de ellos es el yagé, dentro de otras plantas sagradas; sumado a eso, también se observa el aporte positivo en cuanto a la conservación y salvaguarda de la madre naturaleza, y de igual manera, también refuerza la autosostenibilidad y seguridad alimentaria.

Según Trillos (2004) la etnoeducación hace mucho énfasis en el bilingüismo, por ello dice que la lengua materna de los indígenas debe usarse para aprender sus raíces, sus tradiciones y saberes, y el español para apropiarse de los conocimientos científicos; por esa razón los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), son importantes en las comunidades indígenas a nivel nacional, ya que en cierta medida, les posibilita incluir metodologías de enseñanza-aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de la comunidad, inmersos en el entorno escolar, generando así una educación con enfoque étnico, donde el primer paso es conocer su propia cultura y de manera posterior, continúen aprendiendo de otras, bien sea de las regiones aledañas, como del resto del mundo.

Para Aguirre (1998), la etnoeducación es un concepto dirigido a las minorías étnicas del país, quienes se vieron afectadas con el decreto 1860 agosto de 1994 el cual perjudica los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) propios de los indígenas, para que sean

reemplazados por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), algunas comunidades accedieron a reelaborar sus PEC, generando controversia en los pueblos indígenas.

Dichas prácticas ancestrales han luchado por pervivir a pesar de las realidades adversas, tales como el consumo masivo y legal de alimentos transgénicos, pérdida de las prácticas ancestrales de su pueblo en relación a la vestimenta, deterioro de su lengua nativa, y los conflictos por querer mantener sus costumbres en los más jóvenes de la comunidad; por tanto, el uso de la chagra tiene como principal objetivo el cuidado de la madre tierra y el preservar sus costumbres; las instituciones etnoeducativas han logrado grandes avances en los niños, niñas y jóvenes vinculados a estas.

Ser indígena, va más allá de usar un vestuario, andar descalzo y tener rasgos físicos propios de una etnia, para ser indígena se debe vivir inmerso en la cosmovisión del pueblo ancestral al que pertenece, y en el caso de los Inga, su base fundamental es la chagra, pues en esta se cultivan los alimentos de consumo diario, pero también, el remedio físico y espiritual que es el *Yagé* o *Ayahuasca*, cuyos efectos son psicoactivos, pero que con el acompañamiento del Taita o Chamán, se logran procesos de sanación tanto físicos, como espirituales.

En la chagra se comparte en familia y es trabajando en ella que se transmiten conocimientos ancestrales diversos de siembra con los procesos lunares, de cultivo, de tejido, danza, así como la transmisión de la lengua; en suma, si se sigue perdiendo el cultivo y valores ancestrales de la chagra, se pierde la esencia del ser indígena (Piaguaje, 2018).

Las Instituciones Educativas, son espacios importantes para la socialización y apropiación de herramientas diversas, en las que deben primar aquellas que sustentan la identidad y ubicación del ser en el mundo, así como fortalecer el autorreconocimiento e identificar su capacidad de servicio. La Institución Etnoeducativa, juega un papel trascendental en las

comunidades étnicas en cuanto al rescate, presencia y pervivencia de elementos propios de la cultura indígena y su ancestralidad.

Es pertinente entonces, analizar estas prácticas ancestrales desde los pueblos originarios, en este caso el pueblo Inga, desde su territorio y cosmovisión, pues son ellos los que por medio de técnicas y conocimientos propios, han generado conocimientos invaluable de relación y conservación de la naturaleza; algo que evidentemente ignora la educación y formación occidental.

En este proceso investigativo, resulta clave la visión intercultural y decolonial, que distan de los paradigmas frente a la “Razón” explicada por Kant, donde asevera que: “La humanidad existe en su mayor perfección en la raza blanca... Los negros son inferiores y los más inferiores son parte de los pueblos (nativos) americanos” (como se citó en Walsh, 2007a), así como las relaciones de rechazo y superioridad de colonos y posteriormente de mestizos hacia indígenas y afro, en las que se menosprecia y rechaza de manera directa los usos, costumbres, cosmovisiones, en sí: su ser, hacer, saber y su relación con la naturaleza.

Tanto afros como indígenas, por siglos han estado marginados a las imposiciones de extranjeros, específicamente en América latina por los colonizadores, cuyas estructuras sociales y forma de ver el mundo, a pesar de ser en suma sólo un fragmento, se atribuye como “universal”; según Walsh (2007a), la perspectiva “moderno-occidental asume que se llega al mundo desde el conocimiento. Y es esta última perspectiva ya asumida y naturalizada como abstracto universal, que se puede observar tanto en la esfera política (incluyendo en la relación civilización-progreso-mercado) como en la universidad.” (p. 107)

Es así como la visión y definición de *conocimiento científico*, se liga estrechamente a esa postura extranjera que filtra y selecciona todo a su paso, desafiando y menospreciando los

procesos tradicionales y propios de pueblos originarios, tales como son “Sumak Kawsay” (Vivir Bien -lengua Kichwa-), que actualmente se experimenta en el Estado Plurinacional de Bolivia (Ministerio de Educación, 2012) y Ecuador, gracias a las políticas actuales en Educación Inclusiva, donde se enaltece y valora la diversidad étnica y en todas las distintas presentaciones existentes y estas a su vez permiten la relación de las niñas, niños y adolescentes con todas las formas y manifestaciones de vida que habitan el mismo territorio, y todo se experimenta en la práctica académica denominada Chagra.

Walsh (2007a) en su estudio sobre la modernidad/Colonialidad y la relación raza-saber-ser-naturaleza, propone una cuarta dimensión, sumada a la *colonialidad del ser, saber y hacer*, la denomina: *colonialidad de la naturaleza* (p. 104), profundiza sobre los valores que conservan los pueblos indígenas y que el *mundo occidental* (los nativos emplean este término para referirse a los europeos y su cosmovisión) desconoce. Con esta dimensión de la colonialidad, hace referencia a la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, una división que descarta por completo la relación milenaria entre seres, plantas y animales, como también entre ellos los mundos espirituales y los ancestros (como seres también vivos). “De hecho, esta colonialidad de la naturaleza ha intentado eliminar la *relacionalidad* que es base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros de Abya Yala y América Latina” (Walsh, 2007a, p. 106). Es esta lógica racionalista, como sostiene Noboa (2006), “la que niega la noción de la tierra como ‘el cuerpo de la naturaleza’, como ser vivo con sus propias formas de inteligencia, sentimientos y espiritualidad, como también la noción de que los seres humanos son elementos de la tierra-naturaleza”. (Como se citó en Walsh 2007a, p.106)

Con lo ya mencionado, se pretende con esta investigación, demostrar que los pueblos originarios, cuentan con procesos y prácticas propias ancestrales, para la aprehensión y transmisión de conocimientos, así como sus propias herramientas investigativas, que permiten conocer las ciencias de maneras diversas, pero igualmente válidas y que deben respetarse y valorarse, e incluso tomar como referente para avanzar como especie, sobre todo en la conexión y relación con la madre naturaleza como sujeto de derechos, no como elemento y fuente inagotable de recursos, tal como se evidencia con las compañías petroleras, las hidroeléctricas, las industrias, las prácticas de mega minerías, entre otras; que tantos daños irreversibles generan. De igual manera, se investiga, la chagra, como práctica escolar, desde la connotación y cosmología indígena, en relación a procesos de inclusión de la diversidad.

2. Antecedentes de Investigación

Con la información suministrada y teniendo claridad en las temáticas abordadas en el presente documento, se hace preciso profundizar en elementos que den cuenta de insumos valiosos para analizar y comprender varios aspectos que se entretujan en torno a la Chagra como práctica académica, por tanto se generan las siguientes categorías: 1) *Diversidad cultural, etnoeducación e interculturalidad*, 2) *Deconstrucción de la etnoeducación y reconocimiento del valor de la interculturalidad* 3) *La Chagra, pedagogías propias* 4) *Decolonialidad*. Estas categorías permiten tener mayor solidez argumentativa y dan cuenta de avances y propuestas planteadas en los últimos años respecto a procesos educativos interculturales en Latinoamérica, tema central de la presente investigación.

2.1 Diversidad cultural, etnoeducación e interculturalidad

Dentro de los estudios compilados, se tienen el de Cortés y Castillo (2013), cuya investigación titulada “La formación del sujeto crítico-social: nuevas perspectivas del proyecto etnoeducativo para la atención de la diversidad en la Normal Superior de Barbacoa (Nariño)”, evidencian que algunas problemáticas presentes en las instituciones, a raíz de la invisibilización a nivel histórica y negación de condiciones dignas de vida para las comunidades afro, se siguen presentando en las instituciones en las fechas actuales, lo que genera la siguiente pregunta: *¿Qué se entiende por realidad cultural?* Y es por medio de la metodología de la Teoría Fundamentada de corte cualitativa con enfoque humanista que llegan a la siguiente reflexión y conclusión:

La investigación nos muestra además que no existe una valoración y apropiación clara de las posibilidades que brinda la etnoeducación, observándose que los estudiantes no perciben un reconocimiento de su manera de ver sus potencialidades y capacidades a las

que se les niega la oportunidad para el alcance de espacios que mejoren el nivel y calidad de vida no solo en lo económico, político, organizativo, sino también en lo social donde se pueda partir de una identificación clara que hable de sus sueños en función de la etnia o grupo al que pertenece sin avergonzarse por su condición o situación sino más bien para que una vez establecido el reconocimiento como tal se pueda gestar una nueva realidad en beneficio de todos para lograr una sociedad pluralista que respete las diferencias y que aporte de una manera constructiva como los sujetos sociales que encarnamos cada ser diverso contribuya a la transformación social tan anhelada. (Cortés y Castillo, 2013, p. 119)

Cortés y Castillo (2013) evidencian que los procesos que en el sistema educativo intentan nutrir partiendo de un modelo etnoeducativo se queda corto al no ser pensando por quienes sí reconocen elementos propios de las culturas, es decir personas que sí pertenezcan a las distintas etnias a las cuales llega el modelo etnoeducativo; no tiene razón de ser, el hecho de seguir gestando procesos y herramientas, modelos, en este caso para población étnica diversa, cuando quienes lideran estos procesos desconocen los usos, costumbres, lenguas y cosmovisiones de todas las etnias presentes en todo el territorio nacional.

Roys (2015), en su “Diseño de un AVA para el fortalecimiento de competencias docentes de los estudiantes de la etnia Wayuu del programa de Licenciatura en Etnoeducación de Uniguajira”, afirma que este programa, claramente ha aportado mucho al territorio, tal es el caso que acceden principalmente estudiantes del pueblo Wayuu y demás comunidades diversas del departamento; para algunos eso significa un gran cambio y deben acoplarse al

programa, aprender de una manera diferente a valorar sus usos y costumbres, que distan mucho de las cosmovisiones y metodologías propias de enseñanza-aprendizaje.

En la metodología implementada, Roys (2015) partió del paradigma de investigación, para lograr reconocer distintos puntos de vistas y realidades en cuanto al desarrollo de competencias docentes desde lo cualitativo y su diseño metodológico partió de la Investigación Acción Educativa, para lograr una interpretación de las prácticas sociales de manera más profunda donde la teoría y práctica dan cuenta de la realidad contextual desde los roles de los etnoeducadores, donde se establecen diálogos reflexivos, efectúen sus labores también por medio de herramientas tecnológicas, principalmente. Logran en su investigación hallar elementos claves que parten desde la formación académica a estas poblaciones, donde las pruebas estatales, la imposición de un currículo no flexible, así como la enseñanza de una tercera lengua como el inglés (se aclara que la primera lengua es la de su etnia y el español o lengua castellana es la segunda), además con metodologías y didácticas que no reconocen la identidad ni formas de aprendizajes propias, repercuten de manera negativa en la formación integral de las y los estudiantes indígenas.

Roys (2015) reflexiona sobre la pertinencia y urgencia de unas metodologías que partan de un enfoque crítico social y que valoren el aprendizaje grupal el cual es relevante para la apropiación de los nuevos conocimientos, potencializando el espíritu investigativo. En esta medida, el aula es considerada como un lugar de interacción donde se aprende a valorar la cultura y el conocimiento, así es posible construir proyectos para el mejoramiento de la escuela y la sociedad; con estrategias que permitan el interés, la motivación, la curiosidad, la necesidad de adquirir competencias específicas y también se incluya la reflexión de dichos saberes.

Camacho (2020), en su “Análisis de las condiciones de vida en lo etnoeducativo en niños y jóvenes entre los 5 a 17 años de edad de la comunidad indígena Zenú asentada en el barrio 20 de agosto en la ciudad de Barrancabermeja, Santander”, examina las condiciones de vida de esta población respecto a lo etnoeducativo y evidencia como problema de investigación el desplazamiento forzado de 36 familias indígenas del pueblo Zenú procedentes del departamento del Córdoba, cuyas condiciones y necesidades no satisfechas en ese momento ponen en riesgo su identidad.

Según Camacho (2020), el sector educativo debe en su prestación de servicio, responder a estas realidades complejas, donde reconoce la “carencia de elementos formativos y debilidades enmarcadas en el proceso de resocialización e integración de las conductas ancestrales de los niños y jóvenes en edad escolarizada que hacen parte de la comunidad indígena Zenú” (p.19), y observa otras condiciones desfavorables como son: desnutrición, insalubridad, inseguridad y pérdida del patrimonio cultural.

Camacho (2020) propone una investigación descriptiva, por medio de una metodología de corte cualitativo con enfoque etnográfico, que se basa en la observación participante, cuyos instrumentos son el diario de campo, las encuestas y entrevistas semiestructuradas, este aborda el proceso de acercamiento a las y los participantes desde una perspectiva holística, para ser más responsable y sensible frente a la recolección y análisis de datos, esto le permitió comprender el fenómeno social identificado, así como generar estrategias desde un enfoque etnoeducativo con este grupo y dentro de los resultados identifica: a) las condiciones y situaciones por las que atraviesan, que aumenta el nivel de vulnerabilidad, sumado a que existen amenazas por parte de los grupos que los desplazaron; b) problemáticas de acceso a la educación formal, dadas las condiciones de búsqueda de un lugar para radicarse a partir de las

amenazas, así como las limitadas opciones de trabajo, las y los niños se encargan también de la elaboración de artesanías para la venta, indica que sólo 3 estudiantes se encuentran en el nivel académico adecuado, 8 los identifica con grado de atraso en su proceso académico y 4 no estudian; c) las limitadas posibilidades de contar con una vivienda digna.

Dentro de la caracterización, Camacho (2020) identifica que aún conservan algunos usos y costumbres por medio de sus prendas, rituales, artesanías, en cuanto a la lengua no es claro si conservan lengua nativa o son hablantes sólo del español; menciona que las condiciones de escolarización en este grupo indígena, se encuentran restringidas por factores de violencia como son el desplazamiento forzado, sumado al nivel preocupante de condiciones de salubridad, que también afecta las prácticas comunitarias; lo que limita una formación y asociatividad que potencie la participación colectiva para exigir las garantías y derechos que les están siendo vulnerados, agravando en suma su condición de marginalidad.

Es así que Camacho (2020), ratifica que la etnoeducación es actualmente una propuesta educativa que debe ser direccionada y liderada por las organizaciones indígenas en las comunidades y el territorio, resalta que estas propuestas deben gestarse desde las condiciones de vida que viven en la actualidad las diferentes etnias, también menciona que la palabra etnoeducación es sinónimo de enseñanza para las comunidades étnicas del territorio, haciendo referencia a comunidades indígenas, afrocolombianas, raizales y Rom.

Sumado a lo anterior, es importante citar el trabajo de Gaviria (2001), donde analiza la labor docente en relación a su práctica, la cual debe partir de unos saberes sí, pero que se centren en las y los estudiantes que pertenecen a población diversa, específicamente a poblaciones étnicas, y con mayor énfasis al presentar situaciones complejas como las anteriormente mencionadas. El autor en su estudio sobre la formación y capacitación de

docentes ingas en etnoeducación en Santiago Putumayo, la misma que desde 1990, gracias al Decreto 804, así como por las exigencias de las Organizaciones Indígenas y cumpliendo con lo establecido en la Ley General de Educación y demás normativas, acompaña y apoya de manera directa a las comunidades indígenas en los procesos y programas, definidos por el estado como etnoeducación, educación tradicional y escuela nueva.

En su investigación, Gaviria (2001) parte del problema del rechazo a la diversidad, que la *población mayoritaria* ha ejercido históricamente sobre los pueblos originarios de América, donde se siguen presentando casos de racismo y marginación por medio de escenarios culturales, políticos, sociales, incluso a nivel lingüístico; asevera que a pesar de las luchas y resistencias que este pueblo ha enfrentado en relación a los procesos de colonización, se ve sometido desde los modelos de educación impartidos e impuestos, ya que de manera sistemática por medio de estrategias y métodos determinados que no contemplan una correspondencia a la identidad y formas de enseñanza propias de este pueblo originario, siguen imponiendo unas identidades *civilizadoras*, irrumpiendo con los procesos adelantados desde las familias y no fortalecen las prácticas y pedagogías propias de la institución, vulnerando además la formación cultural y lingüística. Reconoce que una causa de esta problemática parte de que en Colombia se cuenta con un modelo único de enseñanza, dando un trato homogéneo a toda su población, basados en los principios de generar unas dinámicas basadas en civilizar a los grupos nativos, que sigue muy ligada a los procesos ejercidos por las misiones religiosas, que en el municipio de Santiago, se remontan a 1.547 (según el historiador Víctor Daniel Bonilla, citado por Gaviria. 2001), y así incorporarlos a las dinámicas sociales y económicas, cuyo objetivo es alcanzar el *desarrollo*.

Gaviria (2001) elige para su investigación, la metodología de corte cualitativo, por medio del método observación etnográfica e instrumentos como las entrevistas y análisis bibliográfico, en los que parte de una óptica que le permite exaltar la importancia de evidenciar cómo los docentes gestan en la práctica los conocimientos abordados, y en los resultados comprueba con su investigación que el proceso educativo se ha fortalecido desde un proceso de *civilizar e integrar* al pueblo Inga a la sociedad, aunque también se observa que se han fortalecido de manera autónoma e independiente en herramientas que les fortalece sus capacidades de lucha, defensa y exigibilidad de derechos, esto último no desenfoca el panorama y las necesidades que persisten frente a generar transformaciones trascendentales al sistema educativo, que parta desde el enfoque intercultural; otros hallazgos, hacen referencia a la escolarización, ya que ha estado a cargo de religiosos y esto ha venido invalidando las *pedagogías propias*, de ahí que en épocas remotas además de ser una imposición asistir a la escuela, se les prohibía a la población nativa hablar su lengua materna (sólo podían hablar el castellano), sus usos y costumbres también fueron limitadas a las realidades civilizadoras.

Claro lo anterior, resulta clave generar un diálogo de saberes, pero no desde jerarquías, sino desde puntos equivalentes, donde ambas partes asuman sus roles y adelanten un proceso de construcción colectiva, cuyos resultados generen un discurso, prácticas y metodologías transformadoras, que respondan a las necesidades y diversidad presente en los territorios, generar pedagogías interculturales.

2.1.1 Analizar prácticas pedagógicas en instituciones con enfoque étnico, como referentes

Frente a las prácticas y procesos que se pueden adelantar con docentes, se observa un panorama complejo según lo compartido por los autores, por tanto es importante revisar dichos procesos en terreno; es decir, revisando los procesos de inclusión de actores diversos a las instituciones que tienen enfoque étnico:

La primera investigación a analizar es la realizada por Gómez y Salas (2018), que lleva por título “Inclusión realizada por la comunidad indígena Inga ubicados en Colón – Putumayo, a dos mestizos”, cuyo problema a abordar se complejiza al remontarse este al periodo histórico de la llegada de españoles y europeos al continente Americano y al igual que varios autores estos insisten en que la inmensa diversidad étnica y cultural, no se aborda en la oferta educativa desde lo intercultural; partiendo de este referente, se proponen como objetivo analizar ese proceso de inclusión educativa a dos mestizos (descendientes de indígenas y *blancos*) en Colón Putumayo, por medio de una metodología con enfoque cualitativo y diseño etnográfico, cuyas técnicas e instrumentos son la observación participante, entrevista semiestructurada y diario de campo. En sus resultados y conclusiones, comparten los siguientes ejes: político (desde la integración y no inclusión), cultural (elementos simbólicos), social (generación de tejidos) y económico (chagra), basados en el “buen vivir – Suma Kiusai”, en los que Gómez y Salas (2018) analizan lo siguiente:

A nivel político, social, cultural y económico, se fundamentan en pro del Buen vivir - Suma Kiusai, donde la inclusión en los 4 ejes es reconocido por ellos como un compartir, con el fin de que los mestizos, a través del reconocimiento y el respeto por el otro, aprendiese que,

sin importar razas, etiquetas, todos somos seres humanos, que debemos dirigirnos hacia el buen vivir, y en ello se fundamente la verdadera inclusión Inga. (p. 93)

Con lo que se precisa retomar la necesidad de pensarse los modelos educativos en pro del retorno a lo esencial, la vida, la naturaleza, o como dicen las y los sabedores indígenas *regresar a la raíz*; los saberes son valiosos, pero también lo es el pensarse el ser humano desde su esencia de humanidad, un *Buen vivir- Suma Kiusai*, que se logra en la presencia de una verdadera inclusión.

La siguiente investigación que también resulta valiosa examinar en el marco de los referentes desde unas pedagogías propias, es la de Rozo (2019), titulada: “Educación intercultural en la comunidad de macedonia – departamento de amazonas. una aproximación a la esencia del lugar”, cuyo objetivo es “Mejorar el proceso de escolarización en los jóvenes indígenas, mediante la introducción de modificaciones que fortalezcan los saberes propios en la institución educativa Francisco de Orellana” (2019, p. 19), en torno a la educación intercultural, por medio de una metodología de corte cualitativo, cuyos instrumentos de recolección de información son: salidas de campo, observación participante, encuesta y análisis de contenido.

La problemática identificada por Rozo (2019), parte de la amenaza de la identidad cultural a causa de la globalización, la modernidad y las políticas de desarrollo económicas, en sus conclusiones y reflexiones asegura que dado el panorama, se observa: a) la asimilación de los elementos propios de lo occidental, donde predomina la tecnología como factor globalizador; b) en la formación académica, se superpone los contenidos y formas de enseñanza desde lo institucional y occidental; c) los jóvenes sucumben a lo occidental, a pesar de tener clara su ascendencia y valores indígenas, el autor lo define como “una renuncia consciente”; d) la

presencia de las creencias religiosas, ha permeado las costumbres y espiritualidad de su ancestralidad; e) elementos como la danza y cantos propios de su cultura, se han mantenido por el turismo, se ha gestado según el autor un vínculo “turismo-cultura-dinero”; f) el poco uso de la lengua nativa en su cotidianidad, afecta su cosmovisión.

2.2 Deconstrucción de la etnoeducación y reconocimiento del valor de la interculturalidad

Calvo y García (2012), en su investigación: “Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia”, da paso a una reflexión profunda y crítica sobre la etnoeducación, dado que su origen se gesta a manos del Estado colombiano, en el periodo mandatario de Virgilio Barco, a través de la legislación y política educativa desde 1985, específicamente para la atención educativa a los grupos indígenas presentes en el territorio nacional; ya en los años 90’s según Rojas y Castillo (citados por Calvo y García, 2012), la etnoeducación también fue implementada para las comunidades afrodescendientes, como lo aclara Gutiérrez, (2020) quien menciona que el Decreto 2500 del 2010 cobija a indígenas y afros. Dadas estas transformaciones del servicio educativo, dieron paso a ideas y modelos híbridos como son: Educación Comunitaria, Educación Bilingüe Intercultural y Educación Multicultural y en las zonas de mayor población indígena como lo es la Andina, Educación Bilingüe Intercultural.

Según Calvo y García (2012), al parecer estos modelos *recogen y fomentan la interculturalidad*, pero en el avance de la misma, también comprueban 4 elementos que revelan la problemática que esto representa: a) revisando la política pública en cuanto a la Diversidad Cultural, esta no se estimula ni cumple a cabalidad, por medio del modelo de etnoeducación, sino que realmente parece promover la segregación de estos grupos, al no incluir la inmensa riqueza y diversidad presente en el país; b) interrumpe de manera negativa

las iniciativas que surgieron en las décadas de los 70, a cargo de estos grupos por medio de sus concepciones educativas que eran más fieles a atender sus necesidades identitarias; c) el sistema educativo público generaliza la labor pedagógica; d) la etnoeducación, dentro de sus falencias carece de un marco filosófico y teórico apropiado que responda a la inmensa diversidad del país.

Dentro de la investigación Calvo y García (2012), abordan los siguientes términos: *Multiculturalismo*, *Pluriculturalismo* e *Interculturalismo*, los mismos que resultan valiosos citar y generar un diálogo con lo que propone Walsh (2005), donde el *Multiculturalismo* indica la autora, es la convivencia de múltiples culturas que comparten un mismo espacio pero no tienen relación entre ellas; el *Pluriculturalismo* va un poco más allá y permite que los distintos *grupos culturales* logren convivir y tener contacto en el espacio o territorio que habitan; ya la *Interculturalidad* involucra a los diferentes *grupos culturales* en relaciones e intercambios en términos más equitativos. Es por tanto que en la investigación de Calvo y García (2012), se da el espacio de reflexión sobre otras pedagogías y formas de relacionarse, que invitan a revisar las formas de coexistir y relacionarse en los territorios y que muy seguramente se encuentran en un *Multiculturalismo*, pero que para lograr garantizar no sólo los derechos humanos, sino gestar desde la educación un proceso más inclusivo, se debe asumir más a profundidad un *Interculturalismo*, por medio de dinámicas de comunicación entre grupos étnicos, que propician una identificación a nivel social y cultural como pueblo y nación, y a su vez entre los subgrupos étnicos. En esa medida, la diversidad cultural, no debe centrarse o limitarse sólo desde la etnia, sino que debe ser más amplia; así mismo, abordan desde la universidad, las ofertas educativas, desde dichas concepciones para fortalecer procesos.

Es necesario entonces analizar en este punto, la Etnoeducación, ya que resulta ser más institucional y desde su creación y avances, ha estado permeada por una estructura y principios colonialistas y se manifiesta por medio del control del ser, del saber, del poder y de la naturaleza, como lo afirma Walsh (2017a); la información que fortalece los procesos educativos, conservan y fortalecen miradas de discriminación a la diferencia, donde Bohórquez-Carvajal (2020), afirma que se preserva una estructura hegemónica heredada por el *Siglo de las Luces*, donde pensadores como Immanuel Kant y John Locke, son responsables de alimentar el *Determinismo biológico*, que da origen al racismo. Bohórquez-Carvajal, afirma que esa “manera de entender al otro, hasta el siglo XVII, estuvo dominada por conceptos bien distintos a los de la ciencia ilustrada, provenientes, en buena parte de modos medievales de entender la realidad” (p. 434. 2020); donde la forma de ver al *otro* en el caso de los africanos y nativos americanos, se filtra partiendo de unos conceptos de diferencias raciales, donde el europeo se encuentra en la parte superior de la pirámide y con este filtro, afecta no sólo la concepción de igualdad social, sino también al de la libertad.

Por esto resulta clave hacer una deconstrucción de la etnoeducación en cuanto a forma, estructura, así como a las filosofías y estrategias para la construcción de saberes, unas que no impongan una cultura externa que sacrifique la identidad y cosmovisiones de etnias y grupos poblacionales nativos, con esto se daría paso a un proceso *Intercultural* incluyendo diálogos de saberes con metodologías y enfoques crítico-sociales, que permitan valorar el aprendizaje a nivel de una construcción conjunta y asimilación de tejidos sociales de las diversas etnias presentes en los territorios de cada región.

Claro lo anterior, se puede asegurar que el proceso etnoeducativo, se alimenta de las estructuras revisadas, reforzando esta postura desde los estudios de Walsh (2007a) quien

afirma que los procesos interculturales apenas están en proceso de construcción, dado lo imperante en el reconocimiento por medio de las leyes de dicha diversidad, pero también de la evidencia de la apropiación de estas, por medio de la praxis.

Es así que la interculturalidad, en cuanto a metodología en el enfoque crítico-social, valora el aprendizaje grupal el cual es relevante para la apropiación de los nuevos conocimientos, reconociendo la diversidad identitaria y potencializando el espíritu investigativo. En esta metodología el aula es considerada como un lugar de interacción donde se aprende a valorar la cultura, por medio de un diálogo de saberes, que construyen los proyectos para el mejoramiento de la escuela y la sociedad, con estrategias que permitan el interés, la motivación, la curiosidad, la necesidad de adquirir ciertas competencias y la flexibilidad.

Un gran referente a nivel nacional, es la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, donde el reconocimiento de la interculturalidad y diversidad presente en el país es clave para la construcción social en la generación de procesos de memoria que revaloran y resignifican a los pueblos originarios posibilitando la gobernabilidad, identidad y lucha, preservando así sus saberes, cosmovisiones, lenguas, usos y costumbres... en pocas palabras, que puedan *ser* en todo el esplendor de la palabra, al no encontrar limitantes ni elementos discriminatorios como resultado de procesos colonizadores que hoy por hoy perviven en las culturas occidentalizadas.

Walsh (2007b) en su estudio acerca de la “interculturalidad y colonialidad del poder un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”, indica que el concepto de interculturalidad varía como tal, dependiendo de nociones geopolíticas que se sustentan en el espacio y lugar, tal es el caso de su significado en América Latina, siendo Ecuador el que más lo ha fortalecido a través de la historia gracias a las luchas lideradas por pueblos

indígenas y negros, y esto puede notarse en su estructura social, cultural, política, ética y hasta en sus epistemologías, que se fundan en procesos decolonizadores, muy distintos a las concepciones en Canadá, EE.UU y Europa, que lo abordan más desde la comunicación e interrelación.

La interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política. (Walsh, 2007b, p. 47)

Walsh (2007b), asegura que la interculturalidad en Ecuador se fue fortaleciendo desde 1990, ya que cuestionaba la realidad sociopolítica de modelos de Estado, democracia y nación, fundados en el neocolonialismo, en el que se gestan profundas reflexiones que incitan al proceso de descolonización, en la que intervienen apuestas nacionales como la de UINPI (Universidad Comunitaria Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas), que es una comunidad de universidades que fortalecen los procesos de la educación superior desde los principios de diversidad, multilingüismo, interculturalidad, identidad, cosmovisión, ciencia y tecnologías desde otras epistemologías alimentadas por las Nacionalidades y Pueblos Indígenas de la Comunidad Andina de Naciones. Walsh (2007b) precisa que “como tal, la lógica de la interculturalidad es importante, no sólo para comprender el proyecto del movimiento indígena ecuatoriano, sino también —como Mignolo lo ha subrayado (Walsh, 2002a)— para imaginar una futura diferencia”. (p. 52)

Entendiendo la interculturalidad en oposición al Multiculturalismo, ya que este último enmascara esas estructuras hegemónicas y que según Mignolo (citado por Walsh, 2007b), el Estado en su ejercicio de preservar su influencia e ideología neoliberal, incluye en su discurso

el término Intercultural para mostrarse más inclusivo, pero en verdad no lo reconoce como tal, no desde las concepciones de los movimientos indígenas, sino desde el punto marcado de la diferencia colonialista. Resulta indispensable las reformas políticas que parten del Estado para avanzar desde esas visiones y posiciones que se gestan en dichos movimientos decolonialistas, que conciben transformaciones de recuperar lo propio, de *volver a la raíz* de retornar a cosmovisiones indígenas; no se pide al Estado, como afirma Walsh (2007b), que se les incluya desde ese reconocimiento e inclusión fundado en ideologías neoliberales y un colonialismo interno que excluye esos fundamentos y propuestas éticas, políticas y epistémicas conformadas desde los pueblos originarios, es por esto que el proyecto intercultural, indica Walsh:

Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder; esto es la diferencia colonial y la colonialidad del poder —todavía existente— de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de la educación, la economía, la ley. (Walsh, citada por Walsh 2007b, p. 56)

Las investigaciones presentadas, dan cuenta de unas voces en surgimiento, que gritan con fuerza la necesidad de gestar otras dinámicas y relaciones en torno a lo educativo, que parten de la garantía de los derechos y se fortalecen a su vez en los principios de equidad, calidad e inclusión, y según los estudios adelantados aseguran que la interculturalidad es una apuesta que aborda y supera estos objetivos.

2.3 La chagra, pedagogías propias

Piaguaje (2018), en su investigación sobre “la chagra indígena Zio Bain como una propuesta educativa en el marco de la pedagogía decolonial en el Centro Buenavista, sede

Piñuña Blanco de Puerto Asís, Putumayo”, profundiza sobre las diversas problemáticas que han generado la pérdida de usos, costumbres, lengua nativa, y dentro de estas, el cultivo de la *Chagra* por parte de las comunidades indígenas pertenecientes al Amazonas y al Putumayo. Piaguaje (2018), hace énfasis en los tiempos de violencia que han azotado a dichos territorios, que van desde la colonización, las misiones religiosas, la época de la explotación cauchera, la exploración y explotación petrolera, el conflicto armado, el desplazamiento forzado y el narcotráfico, principalmente; señala también que dentro de los espacios que de manera gradual se han ido perdiendo y es un hecho notable, tanto a nivel familiar como comunitario, es el cultivo de la *Chagra*, que es el escenario vivo de aprendizaje y transmisión generacional de los usos y costumbres ancestrales. Este espacio y prácticas son sagrados y esenciales en los pueblos indígenas, ya que es allí donde se transmiten los valores y saberes de los alimentos, plantas medicinales y sagradas, animales de consumo, la enseñanza de la lengua materna, entre otros; el dejar la *Chagra* conlleva al debilitamiento del sentido de pertenencia por la tierra, que ellos denominan *May Yija*.

Reconociendo estas situaciones de contexto presentes a nivel histórico y que han originado diversas consecuencias de las que menciona algunas Piaguaje (2018) en su investigación, en las que revalida en sus conclusiones y reflexiones, la importancia de la identidad y el reconocimiento de la ancestralidad, así como la aceptación y reconocimiento de los cambios que trajo la *colonialidad*, frente a prácticas y dietas alimentarias que afectan directamente los productos que se cultivan en la chagra y la preparación de los mismos; dejando en claro que sí se evidencia el cultivo de la chagra familiar en cada hogar, donde esta garantiza el pancoger para su subsistencia familiar y comunitaria, además “se enseña, se practica y se aprenden nuevos conocimientos por parte de los mayores”. (2018, p. 105)

Pedraza (2017), profundiza con su investigación sobre las “interacciones bioculturales asociadas a las plantas de la Chagra a partir de las concepciones de los estudiantes de sexto grado del INAESFRA de Puerto Nariño Amazonas”, por medio de una metodología de corte cualitativo, fortalecido en un paradigma interpretativo, mediante un estudio documental de la práctica pedagógica, cuyo análisis se gestó a partir de las interacciones bioculturales de las y los estudiantes del grado sexto con las plantas que se trabajan en la chagra y el objetivo propuesto fue sistematizar dichas experiencias en relación a esta práctica pedagógica integral, que responde a la problemática referente a lo identitario, y de manera consecuente, generar una propuesta de alternativas pedagógicas para la enseñanza de la biología.

Dentro de los resultados, la autora comparte que se logró generar un proceso de aprendizaje desde la etnobotánica, donde las interacciones bioculturales respecto a las plantas de la chagra fueron protagonistas, las y los estudiantes indígenas y mestizos generaron reflexiones en torno a: las creencias, los conocimientos y las prácticas; exaltando que la chagra es una *unidad sistémica*, al ser un elemento ancestral esencial, que contiene los aspectos culturales de muchos pueblos originarios y representan también la libertad, y fortalece a su vez, los tejidos social y cultural; es un elemento que desde la biología, puede interiorizarse en la práctica, las concepciones a partir lo identitario enriquecen no sólo la asignatura, sino que profundiza en saberes ancestrales.

Ya Enríquez (2018), analiza “La chagra como escenario pedagógico del entorno vivo para la enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental en el grado de sexto de la Institución Técnica Agropecuaria Indígena Cumbe” (Cumbal, Nariño), donde evidencia una problemática ambiental a causa de la presencia de ganadería; esta institución cuenta con 32 hectáreas, y las destinan principalmente a la producción y comercialización de leche y la parte

restante es conservada como zona de bosque con cultivos de plantas nativas y propias, como son: cultivos de hortalizas, tubérculos y cultivos agrícolas de la región como papa, oca, olluco, habas, entre otros.

La autora se plantea con su trabajo, implementar la chagra como ese escenario pedagógico, que da paso a una relación vital de los seres humanos con la naturaleza, por medio del cuidado de ecosistemas gracias a los legados ancestrales de conservación; por tanto elige la Investigación- Acción y la Metodología Cualitativa, con un grupo piloto de 25 estudiantes del grado sexto, aplicando técnicas como la observación directa, la encuesta y la entrevista, en cuyo análisis exalta las siguientes categorías: a) escenario pedagógico, b) estrategia pedagógica, c) entorno vivo, d) aprendizaje significativo y e) chagra.

Como resultados, se logra observar que: 1) Las y los estudiantes (comuneros y no comuneros) que hicieron parte de la investigación, empezaron a valorar y apropiarse de conocimientos sobre las tradiciones de la Comunidad Indígena Muisca de Cota (Cundinamarca), esto se ve reflejado en el respeto a las tradiciones ancestrales, así como también, el cuidado a la naturaleza. 2) La recuperación de la tradición oral posibilita el intercambio y conservación de saberes, se logra transmitir tradiciones y memorias de antepasados que fortalecen la relación con la naturaleza y su valor sagrado. 3) Resignifica la labor de cultivar, el cual lo define como ese proceso de curación y agradecimiento a la madre tierra por la vida.

2.3.1 Pedagogías Propias, un instrumento de preservación y defensa de la identidad

Ágreda (2016), reconoce en su investigación: “La Chagra Tradicional o Jajañ en la Comunidad Indígena Kamëntša: Una Propuesta Didáctica para la Construcción de Conocimiento Escolar y Conocimiento Tradicional (Santiago, Putumayo)”, que a pesar de

todos los avances, esfuerzos y el fortalecimiento que asumen las instituciones con enfoque étnico, se logra observar, que hay una carencia o debilidad, desde el currículo, pues no existen lineamientos oficiales que orienten dichos procesos, tal es el caso del Modelo Escuela Nueva, que aunque se muestra flexible, no permite la integración o articulación amplia de saberes propios, y a esto se suman las labores de muchos docentes, que no se esmeran por hallar estrategias para posibilitar prácticas que lleven a la reflexión y recuperación de lo propio, de exaltar la importancia de recuperar los conocimientos tradicionales; es por esto que parte del siguiente objetivo: “Construir saber escolar a partir del reconocimiento de la chagra tradicional o jajañ que contribuya al fortalecimiento cultural de los niños y las niñas de la escuela rural indígena Kamentsa sede Leandro Agreda”. (2016, p. 10)

Bajo la metodología etnográfica y modalidad monografía, de corte cualitativo con técnicas de observación participante y diario de campo; logra concluir y reflexionar sobre la importancia del jajañ como fuente de alimento, pero también como botiquín al contar con plantas sagradas que se emplean para la sanación del cuerpo y el espíritu, pero observa también que muchas personas están haciendo uso del servicio de salud por parte de las EPS, restando importancia al valor sanador de las plantas.

Ágreda (2016), también concluye que la medicina tradicional, ha ganado más un valor económico, y quienes acceden al servicio de las plantas sagradas, son extranjeros; situaciones como estas, sumadas a la ubicación geográfica, afecta también esta práctica, ya que en este municipio se presentan inundaciones en las épocas de lluvia, sobre todo en la parte plana y es una de las razones del porqué las personas ya no están cultivando; así mismo, la apropiación de territorios sagrados o resguardos y venta/compra/arrendamiento de tierras por parte de personas foráneas, afectan principalmente los “sistemas de producción agrícola y económicas,

dejando las propias” (2016, p. 31); interrumpiendo y alterando de esta manera, en gran medida la práctica ancestral y evidenciando además problemas sociales, geográficos, culturales, educativos y económicos, que repercuten principalmente en las *formas de vida de la comunidad kamëntša*. A partir de lo anterior, es importante comentar que la chagra o jajañ, no sólo es una fuente de alimento, sino que también hay que analizarla desde una perspectiva de seguridad y soberanía alimentaria, así como desde su valor botánico, al contar con prácticas limpias libres de químicos, por medio del uso de semillas nativas no transgénicas.

Así mismo, Fiquitiva y Ramos (2017), coinciden en que el currículo no parte, ni se enfoca en las tradiciones orales, ni en un acercamiento cultural de lo ancestral, en su investigación titulada: “Una estrategia didáctica como mediadora en la recuperación de las tradiciones orales y el cuidado de medio ambiente en el Colegio Campestre San Carlos de Cota” (Cundinamarca). Cabe aclarar que para efectuar este estudio primero los autores cumplieron con el requisito de presentar la propuesta ante los gobernadores de los cabildos de las comunidades indígenas que son protagonistas, para contar con su aprobación. Esto también da cuenta un proceso intercultural, que parte del reconocimiento de los valores y procesos políticos indígenas y generar así un diálogo de saberes, propicio para fortalecer el proceso investigativo.

Los autores parten del objetivo: “Diseñar una estrategia didáctica que sirva como mediadora en la recuperación de las tradiciones orales de la comunidad indígena Muisca de Cota y fomentar el cuidado del medio ambiente (...) en los grados 7º, 8º y 9º” (2017, p. 8), al evidenciar que dicha región se tenía como fortaleza identitaria, las tradiciones orales y “la siembra de plantas aromáticas, medicinales, gramíneas y tubérculos como alimento, y un gran respeto por la tierra, que con el paso del tiempo, la colonización y la industrialización del

hombre se fueron perdiendo” (2017, p. 1); es por esto que recalcan la importancia de la educación, para recuperar y fortalecer elementos identitarios y de salvaguarda de saberes ancestrales, como lo son las tradiciones orales y las relaciones armoniosas con la madre tierra por medio de prácticas académicas flexibles y propias que se articulan al PEI (Proyecto Educativo Institucional). La metodología aplicada es de corte cualitativo, realizan una caracterización de la población con uso de cuestionario, para conocer las ideas de la comunidad Indígena Muisca frente a las tradiciones orales ligadas a los valores de relación con la madre tierra. Con esto logran laborar una cartilla, la cual se articula al Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), como estrategia didáctica, que fortalece las competencias ya mencionadas.

Fiquitiva y Ramos (2017), aseguran en sus conclusiones que dichas dificultades frente a la pérdida de usos y costumbres en Cota Cundinamarca, ha impulsado un diálogo de saberes entre líderes de la comunidad Muisca y el ente educativo para pensarse la recuperación de las tradiciones indígenas, como la oralidad, por medio de procesos de transmisión de saberes generacionales, donde ganan también protagonismo los más jóvenes, articulando el proceso de siembra y conservación ambiental.

Estos procesos educativos con enfoque étnico, deben partir de concepciones como las enunciadas por Walsh (2007a), que permiten la correlación incesante del ser con el pensar, con el saber y el conocer, que corresponde a ese universo indígena, del que desconoce tanto la educación occidental; “que parte de un enlace fluido entre tres mundos: el mundo biofísico de abajo, el mundo supranatural de arriba y el mundo humano de ahora, así como las formas y condiciones tanto del ser como del estar en ellos”. (Walsh, 2007a, p. 106)

Fiquitiva y Ramos (2017), finalizan su estudio dejando como reflexión, que la oralidad fortalece el intercambio y conservación de los saberes ancestrales; ya que es por medio de la lengua que se transfieren tradiciones y estas a su vez van fortaleciendo los saberes ancestrales con nuevos sentidos, como la relación con la madre tierra y su valor sagrado, que parte del principio de equilibrio entre la espiritualidad y lo material o físico. La lengua fortalece las relaciones y vínculos generacionales, al ser una herencia identitaria inmaterial que influye en las distintas percepciones de las personas. En cuanto a la práctica de cultivo, este debe regresar a su valor ancestral, donde no se trabaja por el valor o fin lucrativo, sino como una práctica curativa y de fortalecimiento de la relación del ser humano con la madre tierra.

Colimba (2019), en su “Propuesta pedagógica para fortalecer el rescate de palabras propias mediante el cultivo de la chagra en los estudiantes del grado 4° y 5° de la Escuela de Macas centro asociado de la Institución Educativa Agropecuaria Indígena Sebastián García Carlosama (Nariño)”, identifica como problema la pérdida de la lengua nativa como producto de la atribución de factores occidentales que trascienden e impregnan todo, incluso los procesos educativos afectando a su vez la identidad y la cultura, desconociendo las raíces ancestrales, hasta el punto de negar la importancia de la pervivencia de la lengua. Como respuesta y estrategia a dichas preocupaciones, impulsa el reconocer y analizar el cultivo de la *Chagra*, desde un enfoque biodiverso, al ser un espacio clave que fortalece el pensamiento ancestral y generacional, así como el rescate de usos y costumbres, por medio de la oralidad (en lengua materna) a cargo de los taitas del pueblo Pasto del resguardo Carlosama.

El objetivo que se plantea es: “Valorar el conocimiento de nuestros mayores sobre sus historias vividas y sobre los cultivos de la chagra como pilar educativo, fomentando el respeto

por nuestra madre tierra y la conservación de lo propio” (2019, p.13), con una metodología de corte cualitativo, con perspectiva etnográfica y enfoque desde la etnoeducación.

Concluye su investigación afirmando que se logró generar un fortalecimiento en las relaciones intergeneracionales donde lo individual se conjuga con lo colectivo, por medio de los procesos identitarios, que parten del reconocimiento de la raíz étnica y cultural, para revitalizar y fortalecer los procesos lingüísticos y tradicionales. Esto da cuenta de la imperiosa necesidad de pensarse y trabajar como país en modelos educativos interculturales, que potencia sin duda, unos procesos más inclusivos desde el sector de educación.

2.4 Decolonialidad

2.4.1 La Decolonialidad, definición y acercamiento por medio de sus referentes teóricos

Mignolo (2008), en: “El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura”, asevera que el pensamiento decolonial, se remonta al siglo XV en contrapeso a la modernidad/colonialidad; aquí fue clave los sucesos de resistencia y lucha vividos en América con el pensamiento indígena y afro-caribeño, que luego se extendió a Asia y África con características distintas, pero también como contrapartida a la modernidad/colonialidad, al contar con la presencia del imperio francés y el colonialismo francés; afirma que estos hechos, sumados a la confluencia de movimientos descolonizadores presentes en ambos continentes, durante la Guerra Fría y la influencia de Estados Unidos, fundamentan el tercer momento; ya que es a finales de esta guerra entre Estados Unidos y la Unión Soviética, que el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía y “se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el post-estructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial”. (p. 11)

Donoso (2014), evidencia que el rol dominante de Europa frente al resto del mundo permite observar varias acciones orientadas a transformar la economía y la política; para Mignolo (citado por Donoso, 2014), el desarrollo de América Latina se da en tres momentos históricos estructurales, ubicados entre los imperios y las colonias de la época; el primero de ellos, se relaciona con la construcción de un concepto de lo que fue América teniendo en cuenta el pensamiento propio del renacimiento europeo, el cual se desarrolló interpretando una América según la ideología del Eurocentrismo, con esa forma de pensar y actuar las culturas originarias como la Inca, Azteca, Aimara, entre otras; se vieron diezmadas y los sujetos que habían sido parte de ellas van quedando en el olvido, porque van siendo remplazadas por un único pensamiento externo al territorio.

Este pensamiento, afirma Donoso (2014), que violenta y sepulta a las civilizaciones antiguas como la Azteca, Inca y Maya, donde cada una tenía sus propios usos y costumbres, sabiduría ancestral y milenaria; donde sus percepciones frente a la vida, diferían tanto de las culturas colonizadoras, tal es el caso del significado de la muerte para los Incas, que representaba el paso de una vida a otra vida; contrario a la concepción de los Mayas que la asociaban al inframundo, el caos, la oscuridad y la destrucción, mientras que la vida se relacionaba con el cielo, el orden, la luz, el sol, la creación y la racionalidad. A pesar de que eran dos formas diferentes de pensamiento, podían coexistir sin negarse la una a la otra, o conquistarla. En América Latina estos dualismos antes mencionados son complementarios, expresan visiones y formas únicas de visibilizar una realidad, que difieren en gran medida con las categorías del saber del pensamiento moderno europeo.

Por las similitudes de varios pueblos indígenas en aspectos étnicos, geográficos, culturales y lingüísticos, surge algo a lo que se le llamó Latinidad, pero posterior a la Invasión de

América, inicia una división al Norte y al Sur por países extranjeros, tomando más importancia después de las revoluciones de independencia; estos hechos dejan esa percepción de superioridad en Norte América (Estados Unidos), sobre América Latina, según Mignolo. (citado por Donoso, 2014)

La Latinidad, como identidad que propusieron los franceses, fue implementada por los criollos de clase alta de la época, el resultado de eso fue ese sentimiento de superioridad por unos y de inferioridad para los otros degradando en igual medida la identidad los pueblos indígenas y la de los suramericanos de origen africano.

En un tercer momento aparecen una serie de cuestionamientos teóricos que hacen parte del conocimiento global, después de la mitad del siglo XX el continente Americano se divide en América Latina y América Sajona, es así que los latinos que habitaban en Norte América o Estados Unidos, dejan a un lado sus raíces culturales, apartándose de ellas y emprendiendo otras para encajar con su entorno, a lo que se denomina como deculturación.

El sistema-mundo moderno/colonial tiene dos caras -una de ellas y la más visible- la modernidad, la cual representa la cristianización, la civilización, el progreso, la modernización, el desarrollo, etc., y la otra, cara oculta, lado oscuro, la colonialidad, la cual refiere a la violencia, la barbarie, el atraso, la tradición, el subdesarrollo, entre otros. (Donoso, P. 2014, p.4)

Estas reflexiones propuestas por Donoso (2014) en torno a las epistemologías decoloniales, profundizan en el pensamiento decolonial y sugiere un análisis en la forma de pensar desde concepciones occidentalizadas, es así que propone dar otro sentido a lo ya planteado en los imaginarios colonialistas.

Migliovich-Ribeiro (2020), en su estudio: “Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna”, realiza una revisión de las Epistemologías Modernas, para entender este mundo cambiante, identifica que la ética y la política se han convertido en herramientas de cambio en la sociedad, explicando que estos se generan si hay respeto y aceptación a la diferencia, pero hay que entender que en aquella época la exclusión y el silenciamiento fueron los responsables de la deshumanización que en cierta medida sufrieron los pueblos indígenas, ya que se negaban sus conocimientos y cosmovisiones como formas de vida.

En este contexto Milgleyich-Ribeiro (2020), menciona las tesis de la Hermenéutica Diatópica sobre “modernidad-colonialidad-descolonialidad” en latinoamerica de Boaventura de Sousa Santos, y la Hermenéutica Pluritópica de Mignolo; explica la importancia de un diálogo entre las diferentes esferas culturales del Sur, la acción descolonizadora y el reconocimiento de esas voces para expandir ese pensamiento universal y diverso, algo que a fechas actuales resulta ser imperioso.

Quijano (2010), propone en: “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, prestar atención a la racialización de las relaciones de poder y para la internalización de la subalternidad en las estructuras subjetivas del colonizado cuyos efectos no pueden ser más objetivos, como la desigualdad del género, del disciplinar los cuerpos, del sometimiento del saber, en pleno Siglo XXI, a una lógica hegemónica moderna de clasificación del mundo y las personas en el mundo; temas que tienen sentido y relevancia en la actualidad ya que los neocolonialismos persisten en la división internacional del trabajo y bienes laborales en la era de la globalización liberal.

Granja (2015), en: “La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad”, presenta la interculturalidad como algo que se desarrolla en diferentes áreas, una representación de ello ocurre en Ecuador donde se presenta la diversidad con un grado de relevancia superior, en esta interactúan de forma directa aspectos como la religión, lo artístico, la gastronomía, lo económico, y lo político, como uno de los elementos principales que potenció cambios que quedarán en la historia, pero se deben considerar otros aspectos a tener en cuenta, y es la diversidad presente en los territorios del país, que varían de etnia, edad, género, crianza, entorno, y demás condiciones particulares que moldean la forma de pensar en una especificidad de culturas.

La interculturalidad debe desarrollar acciones, en diversas áreas que, se espera sean similares para todos los participantes en los distintos niveles. Sin embargo, las condiciones en las que se realizan dichas acciones pueden ser diversas de un grupo a otro y también, existen condiciones particulares, derivadas de la propia situación social y cultural que pueden volver completamente difícil, cuando no ilusorio, pensar que todas las personas pueden trabajar y acceder a similares condiciones, de la misma forma. (Granja,2015, P.4)

Walsh (2005) en: “La interculturalidad en educación” presenta la interculturalidad con un elemento de relevante trascendencia, al ser esas relaciones que se presentan entre culturas, no como un simple intercambio, sino algo más profundo y equitativo; es decir, se entiende a la interculturalidad como un proceso que viene generando cambios permanentes entre las comunidades donde surge una comunicación profunda desde diferentes frentes o ahondando en una multiplicidad de temas, donde todos aprenden de todos según las tradiciones de cada

comunidad, con el propósito de construir nuevos conocimientos dejando a un lado las distancias culturales y sociales.

En América Latina, en general, y en la región andina, en particular, hay una nueva atención a la diversidad cultural que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. La interculturalidad parte de esas metas. (Walsh, 2005, p. 4)

Para Amador y Muñoz (2018) en: “Comunicación-educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. Revista Nómadas”, actualmente el campo en el que viven campesinos, afros e indígenas se ha visto enriquecido en comparación a la situación del siglo inmediatamente anterior debido al aumento de la conciencia ambiental, y es debido a la lucha de aquellos que intentan mostrar la importancia de las culturas ancestrales que luchan por no desaparecer como viene sucediendo en Bolivia y Ecuador, donde surgieron políticas para reconocer y salvaguardar a todas las comunidades étnicas. Estas políticas hablan del *Sumak kawsay* (buen vivir o vivir bien), que viene siendo una guía la cual antepone una economía pluricultural sobre las políticas tradicionales como la extractivista de minerales, enalteciendo los pueblos étnicos y reconociéndolos como colectividades diversas protegiendo sus usos y costumbres, dando una relevancia oficial a las lenguas indígenas junto a todo lo que los representa.

Terreros (2012) en: “La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas” y citando a (Quintar, 2007), menciona que el propósito de la educación en Suramérica era buscar el desarrollo de los países, quienes estaban integrados por salvajes refiriéndose a los nativos de los países de América Latina, se hicieron proyectos que perjudicaban de forma directa los usos y costumbres de los pueblos nativos obligándolos a aprender una lengua extranjera, lo que afectó sus cosmovisiones, así como sus formas de cultivar, afectando su esencia como indígenas, creyendo de forma errónea que esos cambios contribuirían al progreso del país. En el caso de Colombia el estado no asumió la tarea de civilizar a las comunidades indígenas, la educación de los pueblos étnicos se la delegó esa a la iglesia católica:

Esta tarea se postergó hasta el siglo XXI, por lo que la historia de la educación indígena en Colombia se convirtió en la historia de la evangelización, del control y del poder de la Iglesia Católica. El Estado colombiano le da autoridad a la Iglesia para “determina(r) la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. (Terreros, 2012, p.4)

Mejía (2011) en: “Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular).”, plantea que la educación crítica que surge en Latinoamérica tiene varias versiones: educación popular, educación crítico liberadora, entre otras; que vienen apareciendo para transformar cada época debido a esas nuevas formas de dominación, de control y poder que continúa sin mejorar, ubicándonos como el continente más inequitativo del mundo, muchos nuevos actores continúan en la lucha de generar cambios, rehacer teorías, metodologías y nuevas formas de trabajar que augure un siglo XXI más equitativo.

La síntesis que hoy hemos logrado de la educación crítica latinoamericana, construida desde la educación popular en sus diferentes versiones y luego de sus desarrollos, es que es una concepción de educación, y como tal tiene prácticas, metodologías, teorías, enfoques, pedagogías, y una opción ética de transformación. En esa perspectiva es parte de un proyecto de quienes buscan dignificar lo humano excluido y segregado por medios educativos y políticos pedagógicos como parte de la construcción de mundos nuevos.

(Mejía, 2011, p. 9)

3 Objetivos

3.1 Objetivo General

Analizar la chagra como un espacio de inclusión de actores diversos de la comunidad educativa de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar el significado que otorgan las y los estudiantes de la I. E. Bilingüe Inga Mocoa, a la práctica de la siembra de la chagra.
- Estudiar la práctica escolar del cultivo de la chagra, como mediadora de intercambio cultural entre las y los estudiantes de la I. E. Bilingüe Inga Mocoa.
- Indagar las relaciones que tiene el cultivo de la chagra en cuanto al rescate y formación de la identidad cultural de las y los estudiantes de secundaria de la I. E. Bilingüe Inga Mocoa.

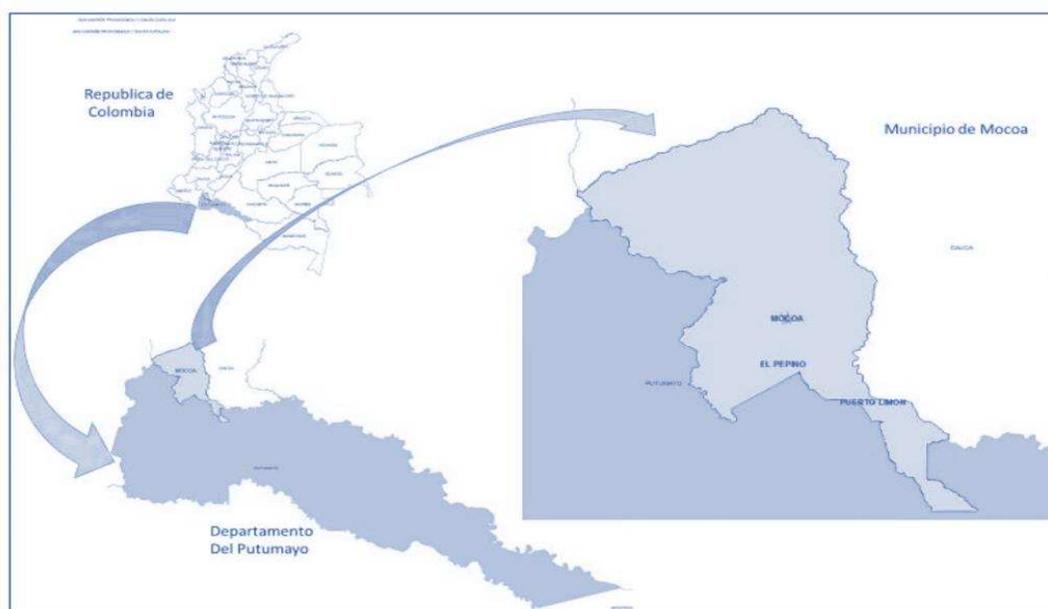
4 Marco Referencial

4.1 Marco contextual

San Miguel de Ágrede de Mocoa, es la capital del Putumayo y se encuentra ubicado en el norte del departamento, y este a su vez, está en el sur del país. Su fundación se remonta a 1.551, cuenta con un clima promedio de 25 grados centígrados, con un área total de 1.263 kilómetros, a una altura de 600 y 1.200 metros sobre el nivel del mar; la mayor parte de extensión, comprende zonas de montaña, tal como se observa en la siguiente figura.

Figura 1

Mapa de la localización del municipio de Mocoa



Nota. La figura muestra el mapa de la localización general del municipio de Mocoa. Fuente: Corpoamazonía. (2017).

En relación a la población indígena y no indígena y según el Censo Poblacional del 2018 realizado por el DANE, Mocoa para esa fecha contaba con una población de 48.422 habitantes en total, de los que el 73,2 %, habitaban en la parte urbana y el 26,8 % en la zona

rural. Según datos hallados en el Plan de Desarrollo Territorial para El Municipio De Mocoa (2020), existen 16 cabildos y 10 resguardos, de los que se agrupan en 7 pueblos indígenas: Inga, Camëntsá, Siona, Yanacona, Pastos, Quillasinga, Nasa, con aproximadamente 10.057 habitantes y 2.233 familias, organizados en cabildos y estos a su vez, cuentan con autoridades tradicionales quienes los representan.

La institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, es un ente oficial de carácter especial, con un enfoque en educación propia, regulados por el MEN; está ubicada en el municipio de Mocoa, según el SIMAT 2020 a fecha de corte del mes de julio, tiene dos sedes, una de ellas está ubicada en el casco urbano en el barrio Simón Bolívar; según datos del SIMAT proporcionados por Secretaría de Educación Municipal de Mocoa, esta institución tiene una población de 84 estudiantes que van del grado cero (0) hasta el grado quinto (5), en esta sede el 94,6 % de los estudiantes pertenecen al pueblo Inga y el 2,4 % pertenecen al pueblo Kamentsa.

La sede Belén de Palmar se encuentra ubicada en zona rural ubicada a unos 4 kilómetros aproximadamente del casco urbano, la institución según datos oficiales del municipio cuenta con 166 estudiantes, 79 de sexo femenino (47,6%), 86 de sexo masculino (52,4%). Es importante resaltar que de los 166 estudiantes de esta sede, 110 son colonos que equivalen al 66,3 % y 56 estudiantes indígenas que equivalen al 33,7 % del total de la población estudiantil; de estos 56 estudiantes que son el 33,7%, se dividen en las siguientes etnias: Siona 1 estudiante (0,6 %), afrodescendientes 2 estudiantes (1,2 %), Awa 3 estudiantes (1,8 %), yanacona con 3 estudiantes (1,8%), Negritudes 5 estudiantes (3 %), Paez o Nasa 5 estudiantes (3 %), Kamentsa 8 estudiantes (4,8 %), e Inga 29 estudiantes (17.4 %).

La educación que imparte esta Institución es de carácter pública e intercultural con énfasis en ciencias naturales y medio ambiente, como estrategia de fortalecimiento de la calidad del proceso educativo. En cuya misión y visión, se enmarca el proceso educativo con enfoque intercultural, acorde a las necesidades del pueblo Inga y dentro de sus valores, se priorizan: *Ama Ilullai* (no mienta), *Ama Sisai* (no robe), *Ama Killai* (no sea perezoso), *Allikai* (sea bueno).

4.2 Marco Conceptual

En el presente marco conceptual, es sustancial demarcar el valor e importancia presentes en las prácticas de transmisión de conocimientos propios de los pueblos originarios, por tanto, se hace preciso analizar las categorías: a) *La Chagra*, b) *Diversidad Cultural*, c) *Etnoeducación*, d) *Interculturalidad*. Así mismo de estas categorías se identifican 4 tendencias que resultan valiosas investigar, estas son: a) *La chagra como apuesta inclusiva y de resistencia para la pervivencia de la identidad*, b) *La diversidad cultural en instituciones etnoeducativas*, c) *El indigenismo como instrumento de memoria en América Latina* y d) *La Interculturalidad, como apuesta epistémica y decolonial*.

4.2.1 La chagra

Varias situaciones y elementos externos, han afectado la siembra y pervivencia de la Chagra, dentro de los hechos históricos que se pueden citar, inician con la época de colonización, en ese momento de arribar los españoles, las comunidades que habitaban este continente ya contaban con estructuras políticas, sociales, económicas, con diversidad de lenguas, con sus propias costumbres y creencias; las mismas que violentaron y sometieron, “ ocasionando una brecha amplia en la cultura de estas tierras (...), esto ocasionó que la base de

nuestra raíz no sea respetada desde la diversidad étnica y cultural que tenemos en nuestro territorio Colombiano”. (Gómez y Salas, 2018, p. 9)

Con la llegada de los españoles, asevera Calle, se “generó un nuevo esquema de concebir el mundo. La naturaleza fue considerada solo como objeto económico” (2017, p. 15), y es así como los mismos territorios y pueblos indígenas han estado inmersos en varios conflictos por disputas de territorios, dentro de los más preocupantes están los diversos grupos armados, tanto oficiales como al margen de la ley, que han saqueado, expropiado y violentado a grupos tanto indígenas como campesinos, por lo que Piaguaje (2018) denomina como *la explotación de los recursos naturales*, dada la dinámica histórica del proceso de modernización, dejando muerte y contaminación en territorios ancestrales, así como “la gradual pérdida de sus usos y costumbres como lo es el trabajo en la Chagra” (p. 20).

Posterior a la colonización y procesos extractivistas, llega la industrialización del hombre, razón por la cual se fueron perdiendo tradiciones orales que fortalecían los procesos de cultivo, “generando gran contaminación y fuertes impactos ambientales en la comunidad”. (Fiquitiva y Ramos, 2017, p.17)

La lucha de los pueblos indígenas por conservar sus usos, costumbres y su territorio ha sido constante durante el último siglo; actores como la iglesia con el proceso de evangelización, la imposición de culturas externas por parte de colonos, impulsaron también la pérdida de lenguas propias “debido a la imponencia de factores occidentales (que) han tenido grandes impactos educativos afectando la identidad (...); desconociendo nuestras raíces ancestrales, negándonos a nosotros mismos la importancia de mantener viva nuestra lengua”. (Colimba, 2019, p. 11)

La globalización es una de las causas que ha generado situaciones que ponen en riesgo muchos elementos propios de las comunidades indígenas, como sus usos y costumbres, cosmovisión, cosmología, entre otros no menos importantes. Se observa en varios estudios, que la globalización ha generado un crecimiento exponencial de la población y el consumismo que conlleva a la pérdida de su cultura, imponiendo actividades tales como ganadería, la industrialización, construcciones considerables y muchas más; que conllevan al desplazamiento de las tradiciones más importantes, como lo es el cultivo de la chagra. Rozo, asevera que resulta claro que “la gran magnitud de grupos étnicos en el territorio nacional y la educación al interior de las comunidades indígenas, en medio de este escenario, cumplen un rol fundamental a la hora de salvaguardar la cultura arraigada a una territorialidad”. (2019, p. 6)

Según Echeverri (2019), en una región de Mocondino (Ecuador), también existe una problemática que afecta directamente el cultivo de la chagra donde el crecimiento exagerado de la población, ha impulsado la construcción de viviendas en la tierra que antes se usaba para el cultivo de la chagra; afirma que situaciones como estas, demuestran que es importantísimo que se implemente una educación intercultural en los colegios y escuelas en esta región, específicamente en la ciudad de Mocondino, donde se priorice una educación que rescate sus costumbres y el cultivo de la chagra, que estimula el cuidado de la tierra y las semillas nativas, con la finalidad de preservar la vida.

En este sentido, revisando los estudios de Cosme *et ál.* (2015), y Calle (2017), se observa que la problemática, de la pérdida de la siembra de la chagra, se está presentando en diferentes latitudes, que van más allá de nuestro territorio nacional; demuestran que es una realidad que también afecta a regiones específicas de países vecinos como Ecuador y Perú,

donde se exponen algunas dificultades políticas que van en contravía de las tradiciones de los pueblos indígenas, las afectaciones por las nuevas tecnologías, la industrialización, principalmente; que han amenazado y en cierto grado han impulsado la extinción de muchas tradiciones ancestrales, de las que la chagra, es una que está en peligro, y de no generar estrategias de salvaguarda, tiende a desaparecer.

La progresiva pérdida de una tradición como lo es el cultivo y siembra de la chagra en los pueblos indígenas, es una realidad que se vive actualmente en países de Sudamérica, en el caso de Perú, donde autores nativos, exponen que en instituciones educativas de la Amazonía se “fomenta la educación intercultural bilingüe, sin embargo, aún se enseña a mirar desde y para afuera, porque primero se enseña a admirar a otros países, antes que al Perú, a valorar primero al idioma español antes que el idioma Awajún”. (Cosme *et ál.*, 2015, p.11)

Para Rozo (2019), el panorama actual de los pueblos indígenas despierta alarmas, ya que se han hecho incontables esfuerzos para conservar la identidad y atributos propios de las comunidades indígenas, quienes poseen mucha variedad cultural, haciendo una conexión de lo que fue la vida indígena siglos atrás; temas vitales de su cultura como la chagra o la ejecución de rituales se han visto seriamente afectados al igual que su gobernanza territorial por factores diversos, uno de ellos es la extracción de hidrocarburos que obliga el tránsito e interacción de colonos y extraños con la comunidad.

Es necesario citar un hecho que marcó un punto de quiebre en uno de los países de Sudamérica, donde Según Calle (2017), el dejar que el instituto Lingüístico de Verano se encargara de la educación bilingüe de las comunidades indígenas en el Perú, fue algo nefasto para ellos como pueblos indígenas, ya que por medio de una política educativa buscaban diezmar su cultura y tradiciones, al igual que con la evangelización, obligándolos a olvidar

todo aquello que los caracterizaba y fortalecía sus usos y costumbres, como sus danzas, rituales y demás elementos ancestrales propios de su cosmovisión.

4.2.2 La Chagra, como apuesta inclusiva y de resistencia para la pervivencia de la identidad ancestral

La chagra, como práctica académica, puede ser una herramienta valiosa para fortalecer el tema de la identidad cultural; en este caso, si se analiza el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), de las instituciones con enfoque étnico del departamento, se observa que trabajan aspectos que se exigen desde el Ministerio de Educación Nacional, como la tecnología, pero sus objetivos varían, en pro de actualizar sus prácticas agrícolas ancestrales y con herramientas que pueden mejorar su eficiencia para trabajar la tierra, pero siendo amigables con el medio ambiente.

En su mayoría, las epistemologías de pueblos nativos, se transmiten por medio de la cultura y el arte, como la danza, el canto y la narrativa; construyen y fortalecen conocimientos de manera comunitaria, y siempre partiendo del objetivo del rescate de los saberes ancestrales y la relación con el territorio, para que los más jóvenes tengan claridad de sus raíces, y de esta manera, se aclara la desinformación que aún se presentan en los colegios que no tienen enfoque étnico, donde temas históricos como el descubrimiento de América, se sigue presentando como el hecho más afortunado que se presentó en este continente, y con esto, perpetúan pensamientos coloniales, sepultando el valor ancestral de los nativos que ya habitaban estas tierras.

La Chagra o huerta escolar, puede ser esa herramienta que conecte a los estudiantes de la actualidad con la historia de nuestro territorio, además de brindar conocimiento de forma teórica, por medio del ejercicio de la Chagra se puede brindar a los estudiantes esas

experiencias a través de prácticas en campo, buscando que los estudiantes se conecten con la madre tierra de forma directa.

El cultivo de la chagra o de la huerta escolar, permite no sólo la inclusión de la diversidad de las niñas, niños y adolescentes, en sus distintas etapas y edades, sino también de todas las ciencias y disciplinas que se abordan en las instituciones educativas, con o sin enfoque étnico (que corresponde al cumplimiento del Decreto 1421, del 2017); de igual manera, propicia por medio de la práctica y el valor de la sorpresa y experiencia, la apropiación de conocimientos diversos, donde la investigación, la diversidad cultural y cosmogonías, así como el uso de las distintas lenguas (nativas y extranjeras), ganan protagonismo (acercándose al Diseño Universal para el Aprendizaje).

En este sentido Vargas (2011), indaga sobre las concepciones políticas en relación a la Chagra indígena afirmando que “los marcos multiculturales que definen los límites del ejercicio político de los pueblos, es bastante limitado para dar cabida a las naturalezas que irrumpen en el plano público con voz propia, y que la política moderna se rehúsa a escuchar”. (2011, p. 4)

En suma, podemos denotar que estos modelos educativos no son suficientes para rescatar las tradiciones de los pueblos indígenas ya que el contenido de los mismos no se basa en las necesidades de las comunidades, cada plan de estudios debe tener un enfoque único y parte de las necesidades y requisitos que cada pueblo considere. Es así como Walsh (2008) afirma que la interculturalidad, aún no existe:

Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. (...) La

interculturalidad se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad; por eso, es eje central de un proyecto histórico alternativo. (pp.140-141)

Walsh (2008), se centra en hacer un reconocimiento de los países específicos del Sur de América, en los que se vienen presentando cambios, y lo que ella denomina “innovaciones y rupturas históricas”, que permean las estructuras estatales y sociopolíticas, como estrategias de acción y lucha lideradas por movimientos ancestrales, las mismas que posibilitan cambios decoloniales.

Lo anterior, como hechos alentadores, que respaldan en cierta medida la idea de la reconstrucción de un Estado más inclusivo, y que en la concepción de sociedad y país, refuerzan la diversidad como riqueza étnica y fuente de conocimiento; pero para lograr esto, resulta clave “transgredir, interrumpir, incidir e in-surgir (...) los patrones del poder colonial que aún perviven para –y desde allí– plantear, cultivar y ejercitar articulaciones y construcciones distintas que alienten un cambio radical y descolonizador” (Walsh, 2008, p. 2), aniquilando así el Estado Colonial y el Modelo Neoliberal, logrando con esto una patria nueva, una patria distinta; algo que en suma necesitamos y se lograría desde las instituciones con enfoque intercultural, con los ajustes adecuados, que potencien dichas luchas de conservación e impulsen las pervivencias e identidades de las culturas ancestrales.

Muyolema-Calle (2007), hace una reflexión retrospectiva del viaje de las comunidades rurales y su evolución a través del tiempo; menciona que las comunidades étnicas se han venido fusionando y el crecimiento de las ciudades las van absorbiendo, y de manera directa o indirecta, estas etnias se ven forzadas no sólo a adaptarse, sino también a cambiar aspectos

como sus pensamientos, creencias y formas de vida que los diferenciaban del resto del mundo.

Desde la Decolonialidad del Poder, surge una gran incógnita desde el concepto “mejorar” y/o “progresar”, y desde la perspectiva decolonial, son palabras que generan un impacto muy fuerte para las comunidades indígenas, ya que se tienen en cuenta los procesos violentos y extractivistas de la colonización, donde las tierras pasaron de ser algo sagrado, a ser un objeto de canje o con valor comercial, y siempre con la excusa de progreso o mejora.

En la modernidad, dice Quijano, la Colonialidad del Poder y la dependencia histórico-estructural de Latinoamérica, se marca en la hegemonía del eurocentrismo como principal perspectiva de conocimiento, y de manera posterior aparecen las *Epistemologías del Sur* que surgen en Latinoamérica, Asia y África (citado por Walsh, 2008). Estas Epistemologías del Sur, brindan una reflexión crítica, una reflexión alternativa sobre las situaciones que han sucedido y que se viven en la actualidad, gracias a eso se han venido generando diferentes procesos de resistencia que difieren del pensamiento eurocéntrico como protagonista de la historia y la civilización.

Las *Epistemologías del Sur* generan un pensamiento que invitan a la reconstrucción y formulación de alternativas que den nacimiento a una sociedad más equitativa. Según Mendoza (2019), la Decolonialidad es una de las *Epistemologías del Sur* que pretende mostrar y replicar esos conocimientos ancestrales de Latinoamérica, la esencia misma de lo que representan las comunidades indígenas, rasgos físicos, apellidos, sus saberes, usos y costumbres, opiniones y puntos de vista frente a todos esos aspectos que trae consigo la modernidad.

Las prácticas ancestrales, sin duda son parte importante de la identidad cultural de los pueblos indígenas y deben conservarse y defenderse desde todos los frentes, uno de ellos es el ámbito educativo, donde se han hecho muchos esfuerzos por rescatar y mantener esas costumbres vivas de diversas maneras, y bien puede ser la escuela un escenario propicio, para fortalecer la identidad y gestar procesos reales de interculturalidad.

Silva (2018), afirma que la chagra es una práctica ancestral, un sitio sagrado de aprendizaje donde se siembra según las tradiciones indígenas y combinado con algunos componentes pedagógicos se puede atacar directamente problemas desde la convivencia y lo académico.

Para Silva (2018), una estrategia decolonial dirigida al entorno educativo que se enfoque en la enseñanza de saberes ancestrales, debe tener cuatro componentes a los cuales definió: a) *conmigo mismo*, b) *con el otro*, c) *con el medio que me rodea*, d) *el académico*; y la chagra se utiliza como eje transversal.

El componente denominado a) *conmigo mismo* trabaja el autoconocimiento, conocerse así mismo desde lo artístico; el estudiante debe aprender a sembrar, decorar, cantar, hacer instrumentos musicales, entre otras labores; con el fin de explorar sus propias fortalezas y descubrir dones ocultos. En el componente llamado b) *con el otro*, el estudiantado debe relacionarse con sus compañeros independientemente de sus orígenes, etnias, género o religión; permitiendo que interactúen de una manera más humana con sus compañeros y por ende a mejorar sus relaciones interpersonales.

El tercer componente denominado c) *con el medio que le rodea*, se trabaja la importancia del medio ambiente, los beneficios de sembrar, reciclar y promover estas actividades en el sector que convive; para la siembra de la chagra se tiene en cuenta semillas nativas, plantas

comestibles y medicinales que son usadas como insumos en sopas comunitarias para las reuniones o actividades programadas.

El último componente, d) *el académico*, se desarrolla desde lo teórico-práctico, aquí se trabaja en temas de identidad, sentido de pertenencia, culturas precolombinas y principalmente, este permite al estudiantado interactuar con la esencia misma de los pueblos indígenas del territorio; cabe resaltar que estas experiencias son importantes para los estudiantes en general, incluso los que no tienen ascendencia indígena porque les permite conocer y aprender sobre la riqueza cultural del territorio.

Walsh (citada por Mendoza, 2019), plantea que la *Decolonialidad* y la *Interculturalidad* son dos elementos que van en una misma dirección, y mantienen una constante lucha y enfrentan esos imaginarios creados por las elites de América Latina donde estos generan los problemas y al mismo tiempo se presentan como los salvadores, confundiendo para reinar y permanecer en la cima, construyendo imaginarios distintos a la realidad.

La Interculturalidad en Latinoamérica, significa *potencia* e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales “otros”; formas de pensar “otras” y actuar con relación a, y en favor de la Decolonialidad.

4.2.3 La diversidad cultural en instituciones etnoeducativas

Ortiz y Castillo (2012), opinan que los procesos pedagógicos avanzan de forma fluida cuando se abren espacios que dan paso al diálogo, usualmente se pone en discusión problemáticas de diferente índole, del que surgen respuestas que permiten reflexionar de forma crítica con el propósito de generar cambios en personas o comunidades; se refieren a los sujetos *folklorizados* quienes vienen de los métodos etnoeducativos; esos métodos favorecen esos procesos sociales que hoy en día son permanentes y están ligados al cambio y

a la creación colectiva que favorecen la autonomía de los grupos étnicos en el marco de la interculturalidad, al menos así los presentan.

Este es un elemento crucial, pues tal como afirma Blanco (2006), las y los estudiantes indígenas no tienen por qué adaptarse o acoplarse al sistema educativo, sino que el sistema educativo en un ejercicio real de inclusión, debe adaptarse a las necesidades y realidades del estudiantado y por medio de la implementación del DUA es posible flexibilizar el currículo y efectuar ajustes razonables tales, que potencien la interculturalidad; así como el manejo de las tecnologías, estas también deben adaptarse. Esto es un claro ejemplo del error que cometen muchas instituciones al implementar programas desde un escritorio sin tener claridad de las necesidades y situaciones que se presentan en cada región.

Según Niño (2017), en el territorio colombiano hay más de 90 comunidades indígenas, de las que sólo 68 conservan y hablan su lengua materna; cabe resaltar que cada pueblo tiene sus características propias; estos 90 pueblos no se pueden tomar como un grupo homogéneo, muestra de esto, están líderes del pueblo Nasa (ubicado en el Cauca), quienes lideran una lucha social extraordinaria en pro de la defensa de sus derechos y fruto de ello, han logrado tener un sistema educativo propio para todos los ciclos, incluyendo el de educación superior. En caso opuesto, está el pueblo Pisamira o Taiwano del departamento del Vaupés, que se ubica no sólo en una zona periférica del país, sino que también la presencia del conflicto armado y el abandono estatal, resultan evidentes, y estas son algunas de las razones del porqué la calidad de la educación es significativamente baja en comparación a sitios céntricos del país.

En la era tecnológica actual, hasta los programas educativos se han visto permeados por el uso e implementación de las TIC, y día tras día, la exigencia de su uso es inevitable; más aún

en tiempos de Pandemia a causa del coronavirus Covid-19, en la que se observa con mayor agudeza, las brechas existentes que se presentan a nivel de contextos socio-económicos, políticos y geográficos inicialmente, donde las comunidades que se encuentran en las periferias son las que más excluidas resultan de los beneficios del servicio educativo, y uno de las evaluaciones que dan cuenta de esto, son las pruebas de estado, que según el ranking del año inmediatamente anterior, en su mayoría los puntajes más bajos, corresponden a las comunidades indígenas que se ubican en estas partes aisladas del país.

Lo que lleva a reflexionar, en las competencias que se evalúan de manera genérica en dichas pruebas, ignorando las realidades del contexto y la información que en verdad resulta clave y necesaria para estos grupos poblacionales; no se puede pretender hablar de inclusión, cuando un limitante para acceder a la educación superior, es una única prueba que no incluye conocimientos diversos y contextuales, contrario a esto, generaliza, impone y limita los saberes a unos conocimientos hegemónicos para perpetuar la privación del derecho a la educación a dichos grupos.

Adicional a esto, resulta clave analizar qué se debe incluir en las instituciones con y sin enfoque étnico, para que respondan de manera coherente, a las necesidades presentes en el territorio nacional, y específicamente en el departamento del Putumayo, respecto a la identidad.

Para profundizar en el concepto de realidad cultural en el sentido de reorientar la praxis pedagógica, hacia la transformación de las concepciones para atender la diversidad, resulta empobrecedor que lo cultural de un grupo se reduzca a su identidad étnica; los estudios demuestran que una parte de la cultura se constituye por los mecanismos de identificación de los individuos del grupo, pero esto es solo un aspecto de la cultura, salvo que se quiera

admitir que ella es exclusivamente un instrumento para la diferenciación de la alteridad. Este argumento es muy acertado en tanto que cuestiona el sentido que se ha dado a la praxis pedagógica en cuanto a la reducción del aprendizaje únicamente a la idea de identidad *folklorizada*, se debe pensar tanto en la realidad de la cultura como proceso que permita el desarrollo humano y la participación democrática. (Ortiz Y. & Castillo G. 2012, p.14).

La búsqueda de identidad en la praxis pedagógica que pretende una transformación cultural, corresponde a la afirmación de Niño (2017), quien menciona que la etnoeducación en la actualidad busca adaptarse a las políticas nacionales, enfocando competencias que fomentan una educación autónoma que rescate sus usos y costumbres, en ese trasegar se reconoce de alguna manera a las poblaciones indígenas, pero en ese sentido, las políticas no son tan eficientes; lo que se observa son mecanismos de integración homogenizada y hegemónica de toda la riqueza cultural y étnica existente en una sociedad, que en su gran mayoría desconoce su ancestralidad.

En ese sentido es importante aclarar que esa integración de la diversidad se da en forma arbitraria, perjudicando a los grupos indígenas quienes terminan siendo absorbidos por una cultura mayoritaria que permanece indiferente a estas realidades, donde prima el factor económico, sobre la vida, porque perder la identidad y patrimonio cultural para los pueblos ancestrales, equivale a perder la vida.

4.2.4 La etnoeducación

Para Romero (2010), el concepto de etnoeducación en Colombia aparece en 1980 inmerso en las políticas públicas para representar el multiculturalismo en el territorio, en el que se contempla un modelo educativo para las comunidades indígenas, estas políticas de estado garantizan el acceso, permanencia y calidad de la educación según sus usos y costumbres.

Otros autores, como Calvo y García, mencionan que “La etnoeducación fue desarrollada en Colombia más recientemente que otros modelos y tiene a su favor el ser una construcción co-participativa entre el Estado y algunas organizaciones étnico-políticas que encontraron convergencias” (2012, p. 346); afirman que la etnoeducación tiene la finalidad de conservar y fortalecer los valores culturales de una etnia; las comunidades indígenas y pueblos étnicos deben tener acceso a una educación pertinente a su cultura, su contexto y su cosmovisión como lo establece la ley general de la educación en Colombia (ley 115), pero estudiosos del tema como son Walsh (2007a), Mignolo (2007), Quijano (2010), afirman que con este modelo educativo, no se logra, y que de hecho, por medio de este, se siguen fortaleciendo procesos hegemónicos y colonialistas.

Delgado (2008), afirma que, desde la filosofía o cosmovisión indígena, la Pachamama o Madre Naturaleza es un ser vivo –con inteligencia, sentimientos, espiritualidad–, y los seres humanos son elementos de ella. La naturaleza, tanto en el concepto del «buen vivir» como en el «bien estar colectivo» de los afrodescendientes (conceptos similares, pero no iguales por sus mismas diferencias históricas), forma parte de visiones ancestrales enraizadas en la armonía integral, una armonía que la sociedad occidentalizada y el sistema de capitalismo –ahora neoliberal– ha hecho no solo perder, sino destruir.

Walsh (2008) suma dos ejes a considerar, que deja entrever estas situaciones, el primero denominado: “La Colonialidad del Poder– se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en una jerárquica racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros” y el segundo: “es la Colonialidad del saber: el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras”. (p.136)

El trabajo coordinado de organizaciones que representan a los pueblos indígenas y el estado, han desencadenado aspectos positivos, de ello han nacido políticas que defienden lo intercultural, generando garantías para los pueblos indígenas, aspectos positivos para las etnias logrando adaptar el conocimiento común que imparten las instituciones educativas sin enfoque étnico, a un conocimiento que se adapte a su medio con herramientas propias, combinando saberes y estrategias enfocadas en salvaguardar sus tradiciones sin desconocer las áreas de conocimiento que exige el Ministerio de Educación Nacional; en ese encuentro de saberes han surgido inconvenientes que siguen en la agenda de las organizaciones, tal como se evidencia a continuación:

El enfoque político intercultural impulsado por dicho enfoque ha mostrado algunas limitaciones a la hora de abordar la diversidad completa del país, por tanto, nuevos paradigmas y perspectivas deberían ser tomados en cuenta con el fin de solucionar algunos problemas presentes y futuros que empiezan a emerger.

Factores de diversidad tales como región, clase social, género, religión, excepcionalidad, entre muchos otros, están jugando un papel en el escenario político colombiano después de la Constitución de 1991; por tanto, es el momento de enriquecer y actualizar el modelo de política pública de educación para la diversidad en Colombia; basados en la perspectiva anteriormente esbozada, se presenta un primer conjunto de problemas detectados a partir de la implementación del modelo de la etnoeducación y el enfoque particular que en Colombia tomó la interculturalidad. (Calvo y García, 2012, p. 346)

Según Coral *et al.* (2007), en Colombia las dificultades interétnicas disminuirían si se acaba en primera instancia, el problema de identidad que se vive a lo largo de todo el territorio nacional; en caso contrario, la interculturalidad reproduciría un escalafón social

permitiendo que el racismo y la discriminación siga su curso. Como solución para que eso no ocurra, plantea ir más allá de la promulgación de normas y la creación de currículos fortalecido por medio de diálogos de saberes; estas iniciativas deben permear la conciencia nacional con estrategias de difusión de medios masivos que genere verdaderos cambios en el sistema educativo, no sólo en el aula de clase, sino en todos los escenarios que hacen parte de la convivencia.

4.2.5 El Indigenismo, como instrumento de memoria en América Latina

Gómez *al et.* (2018), dan un concepto acertado al indicar que el indigenismo se debe entender como un movimiento político y cultural que pone a las comunidades indígenas de América Latina en un contexto sociopolítico en el que además de buscar el bienestar de los pueblos indígenas de esa *América India* tan golpeada, saqueada y olvidada, resulta crucial hacer un alto, de forma que se pueda reflexionar, brindando las garantías suficientes para escuchar a esas comunidades que muy seguramente tendrán mucho que enseñarnos.

Según Muyolema-Calle (2007), en la segunda mitad del siglo XX en el contexto político, social y cultural, inicia un proceso de cambios, por un lado, los pueblos indígenas comienzan a organizarse y por otro se deteriora el poder dictatorial en cabeza de los militares para dar paso a la democracia; estos cambios generaron un imaginario de muchos cambios en la sociedad que afectaba de forma directa los usos y costumbres de las comunidades indígenas, esas adaptaciones y nuevos pensamientos dan paso al discurso de los criollos acerca del mejoramiento en el que la consigna de los jóvenes era educarse para mejorar su estatus social.

La escuela era el espacio de liquidación de la diferencia identitaria, un espacio de transformación que consistía en fundir la diferencia para fundar la homogeneidad de una auténtica comunidad nacional. El espacio escolar, según su cercanía o lejanía de los centros

urbanos, ejercía presión y represión sobre todos los signos materiales y simbólicos que delataban una identidad indígena desde la mirada del profesor “blanco”. El pelo largo, la vestimenta o el uso de la lengua quichua imponían no solo un estigma sobre sus portadores sino sobre todo un carácter jerárquico en las interacciones sociales. Los maestros eran los artesanos de la construcción nacional. Las celebraciones cívicas eran tan solo una parte de los actos cuyos efectos simbólicos ayudarían a moldear la personalidad de los futuros miembros de la comunidad nacional. (Muyolema-Calle, 2007, pág. 14)

Continuando con el tema del indigenismo, Muyolema-Calle (2007), menciona que este se ha convertido en un movimiento y una forma de pensar que fomenta lo artístico, lo literario y lo político, ya que defiende los derechos de los pueblos indígenas y busca la reivindicación de sus tradiciones más antiguas; gracias a eso se vienen presentando varios debates que giran en torno a temas indígenas con apoyos de organizaciones, de poblaciones mestizas y criollas, se ha logrado el reconocimiento y abierto espacios de diálogos, para abordar las problemáticas actuales y procesos de lucha de pueblos originarios. A pesar de esto, también se observan posturas de rechazo y resistencia por parte de personas del común, en cuanto a la aceptación de la participación y reconocimiento de los derechos de dichos pueblos y comunidades reconocidas constitucionalmente.

Resulta significativa la afirmación de Muyolema-Calle (2007), respecto al indigenismo, dice que en nuestra región representa una particularidad que algunos llaman *Latinoamericanismo*, en un sentido positivo, ya que busca el restablecimiento de derechos de las sociedades indígenas, que actualmente son vistas como un campo social en expansión llamado *latinidad*, esta funge como el centro cultural y civilizador, en la cual se incluye al indigenismo dentro de políticas de orden nacional predestinadas a favorecer la expansión de

los pueblos indígenas; ya que estas comunidades colonizadas en su época, fueron suplantadas de manera que situaron a los criollos en el lugar que le correspondía a los pueblos indígenas nativos, en otras palabras, hubo una usurpación del pasado en lo simbólico y lo político, donde los criollos se hicieron pasar como indígenas nativos colonizados, pero queda claro que la usurpación no es equivalencia suficiente para una representación ya que para eso se necesita un reconocimiento de tipo político, esta suplantación provocó un discurso político de parte de los criollos que los auto-representó como pueblos colonizados.

Teniendo en cuenta lo sucedido en aquella época, es relevante decir que la usurpación de los pueblos indígenas continúa en la actualidad, ya en un contexto diferente; la usurpación, en tiempos actuales, es a causa de intereses económicos y políticos, respaldados en la excusa del desarrollo del país atentan contra los bosques, la fauna, el agua, paramos, en pocas palabras, con la vida misma. En oposición a esto, los pueblos indígenas resisten en sus territorios, su lucha por la pervivencia, gobernabilidad y defensa de la Madre Tierra, es a través de sus usos y costumbres, que se fortalecen de generación en generación; a pesar de los nuevos retos y dificultades que impone el mundo moderno, como es el caso de la televisión y redes sociales, la información y desinformación que se multiplican por estos medios, es inimaginable y llega también a entorpecer y dificultar mucho más este ejercicio de pervivencia étnica y cultural, al estar más expuestas y vulnerables las generaciones más jóvenes.

Gómez *al et* (2018), afirman que la mala interpretación de lo que es el desarrollo y el afán de cambiar para imitar formas de vida extranjeras, está acabando con la esencia de las comunidades que respetan el medio ambiente, el cual brinda todo lo necesario para subsistir; desafortunadamente muchos desconocen que alterar el medio ambiente puede generar la destrucción del mismo, afectando todos los seres vivos que lo habitan, no sólo a los seres

humanos, las consecuencias de esas acciones son la *aculturación* y *deculturación* que están viviendo actualmente los más jóvenes de las comunidades indígenas a lo largo y ancho de américa.

De igual manera Orozco G. *et al* (2018), exponen que en la actualidad hay diversas problemáticas preocupantes, pero dependen de un pequeño grupo de personas que actúan según sus intereses egoístas, donde priman el poder y el poseer, lo que ha acelerado la disminución y contaminación de los recursos naturales, y con esto, atenta contra la biodiversidad presente en el planeta, y en este sentido, también con la especie humana, a pesar de que estudios demográficos afirman que la población humana cada día aumenta de manera exponencial.

En Colombia, la vida y soberanía de los pueblos ancestrales, por generaciones enteras, se han visto violentados, desplazados y ante los avances de las políticas y normativas, que han sido luchadas, de manera constante se han irrumpido o se ponen impedimentos para el cumplimiento legítimo; las razones son muchas, una de ellas y que resulta más clara, bajo el panorama presentado, es que dichos pueblos originarios, en su mayoría, son quienes han conservado, protegido y defendido sus territorios con la vida misma; han mostrado resistencia y rechazo a las políticas extractivistas, que se han practicado por décadas, y que en tiempos actuales son más agresivas y arrasadoras; esto gesta un nuevo análisis que potencializa nuevos diálogos culturales y epistémicos que hay que efectuar, porque a nivel histórico, se presenta esa deuda.

4.3 Marco legal

4.3.1. Políticas y Normativas Educativas Internacionales

Resulta pertinente y necesario, hablar de las políticas y leyes en relación a procesos de mejoramiento educativo y de inclusión, partiendo del hecho de que es por medio de estas, que se pueden gestar de manera aterrizada y exigir por el cumplimiento de las mismas; las luchas y exigibilidad de procesos tales como los que tratamos en el presente documento, cumplen sus objetivos en la medida en que los países legitiman esas luchas, por medio de sus políticas y leyes, sin esto no es imposible que se gesten realidades más equitativas, incluyentes y de calidad; y le dan sentido a las tres dimensiones de: culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Según la Declaración de las Naciones Unidas (2008) sobre los derechos de los pueblos indígenas, estos “tienen derecho a pertenecer a una comunidad o nación indígena, de conformidad con las tradiciones y costumbres de la comunidad o nación de que se trate. Del ejercicio de ese derecho no puede resultar discriminación de ningún tipo” (p. 6), así como también “tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos”. (p. 7)

La globalización y la falsa idea de progreso, son algunas de las causas que han generado situaciones que ponen en riesgo muchos elementos propios de las comunidades indígenas, como sus usos y costumbres, cosmovisión, cosmología, tradiciones, entre otros no menos importantes. Afortunadamente la ONU dispone que “Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus

comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos”. (Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, P.7)

4.3.2 El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)

El Diseño Universal para el Aprendizaje, sin duda, es una herramienta imprescindible para potenciar y efectuar la articulación de las tres dimensiones (culturas, políticas y prácticas inclusivas) establecidas en el Índice de Inclusión; ya que ofrece alternativas de ajustes generales y que logran satisfacer en gran medida, necesidades particulares de una población, tales como las adaptaciones a las infraestructuras de una Institución Educativa (que se encuentran en la Ley Estatutaria 1618 del 2003, en relación a accesibilidad), por ejemplo, de una rampa de acceso, en la que no sólo una población va a beneficiarse, como lo es la población con discapacidad (física, visual, cognitiva...), sino también logra prestar un uso-servicio a mujeres gestantes, adultos(as) mayores, niñas y niños de edades tempranas, el ingreso de coches, en fin, son muchas las personas y procesos que se pueden beneficiar gracias a este ajuste; en general, logra incluir la diversidad, desde aspectos generales y adaptables. Adicional a este, está el Plan Individual de Ajustes Razonables (MEN. 2017), que se incorpora cuando el DUA (2013) es demasiado general y resulta necesario incluir un proceso personalizado, en donde gana protagonismo no sólo él o la estudiante, sino las distintas relaciones entre el o ella y la comunidad educativa en general; es decir hay unos compromisos y participaciones constantes de padres/madres o cuidadores, docentes y directivos, compañeras y compañeros, secretarías de educación, centros de salud; todas y todos se articulan al proceso educativo personalizado con el fin, no sólo de que logre ser incluido(a) el o la estudiante, sino también de garantizar todos sus derechos.

4.3.2 Políticas Nacionales Sobre la Etnoeducación

Según la Comunidad Internacional, los pueblos étnicos gozan de derechos claves para su pervivencia con el pasar del tiempo y muchos de estos se ratifican en el artículo 27 del convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, menciona que los programas de educación que brinda el estado a la comunidad en general tienen que responder a unas necesidades propias de cada zona en particular, una característica importante de este convenio es la autonomía que se da a los pueblos indígenas, para que esos programas se direccionen en aspectos sociales, económicos y culturales de la comunidad, en ese orden de ideas los pueblos indígenas tendrán la venia del estado para poder crear sus propias instituciones y medios de educación, pero estos deben cumplir con ciertos parámetros mínimos establecidos por un ente rector, en nuestro caso el ministerio de educación nacional, quien además deberá entregar recursos para tales programas.

En el artículo 28 establece que esos procesos educativos que se lleven a cabo en las comunidades indígenas, deben priorizar sus costumbres como su lengua materna y aspectos propios de la comunidad. En ese sentido en el artículo 30 esclarece que el gobierno nacional debe salvaguardar esas tradiciones, usos, costumbres y formas de vida, y articular acciones de la mano de los pueblos indígenas para intervenir de manera positiva en las comunidades como lo dicta la ley, en común acuerdo con líderes y el pueblo; el estado debe mostrar a las comunidades sus derechos y obligaciones, y si fuese necesario debe ajustar sus intervenciones y recurrir a traducciones en la lengua de cada una de las comunidades para dar a conocer la oferta institucional en salud, servicios sociales, apoyo a los programas de educación o cualquier tema de interés para las comunidades indígenas. (ley 21 de 1991)

Nuestra Constitución Política de Colombia, a tono con el mandato constitucional es clara al reconocer que Colombia es una nación pluriétnica y multicultural, el nacimiento de la constitución marca un antes y un después para los pueblos indígenas, a partir de 1991 Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural como patrimonio de la nación, gracias a ese hecho los pueblos indígenas logran una autonomía en materia de educación que nunca habían tenido, a partir de ese momento los modelos educativos para los pueblos indígenas pasan a tener otra connotación y se incluyen contenidos acordes a su forma de vida, usos y costumbres. En ese sentido el artículo 67 dicta que el acceso a la educación de calidad es un derecho fundamental que tiene como finalidad ampliar el conocimiento de toda la población del territorio nacional, además de brindar formación académica, el estado a través de la institucionalidad debe hacer seguimiento a la educación que se imparte en toda la nación para garantizar la calidad de la misma, en ese orden de ideas en el artículo 365 menciona que, sin importar raza, etnia o la ubicación geográfica de la comunidad, el estado colombiano debe asegurar que la educación sea de calidad en todo el territorio, en caso de que estos procesos educativos en las comunidades indígenas no estén cumpliendo a cabalidad su función, el estado debe intervenir y apoyar esos procesos para mejorarlos, pero manteniendo su esencia.

En ese sentido es importante mencionar, según la Ley 70, que los pueblos indígenas tienen “El reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana”. (1993, p.3)

En el artículo 76, de la Ley General de Educación (1994), se menciona el currículo, denominado como un conjunto de juicios, programas de estudios, metodologías y procesos formadores que desarrollan de forma integral una identidad cultural de las diferentes poblaciones que se ubican a lo largo de nuestro país, el currículo se conforma de material

académico, espacios físicos para desarrollarlo, pero principalmente material humano, quienes guiarán y consolidarán ese proyecto educativo institucional. Es menester mencionar que gracias a la autonomía que gozan los pueblos indígenas para diseñar sus propios currículos enfocados en sus necesidades, el equivalente de los PEI, son los PEC donde se busca, “adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional”. (ley 115 de 1994, p.20)

Según el Decreto 804 (1995) los pueblos indígenas tienen el compromiso de elaborar y planificar colectivamente una ruta que les permita fijar un norte prometedor que mejore su calidad de vida, respetando su cultura, su diversidad lingüística, usos y costumbres, y ser autónomos e independientes como lo dispone la ley.

Muchas de las problemáticas que aquejan a las comunidades indígenas se reflejan en el marco del conflicto armado, siendo una de las razones por la cual se crea el Consejo Nacional de Paz, en el artículo 2, se menciona el enfoque territorial, punto clave de las políticas de paz, esta tiene la finalidad de restablecer los derechos de los pueblos indígenas que el conflicto armado afectó de manera directa su territorio, sus costumbres étnicas, en ese orden de ideas el enfoque diferencial adquiere un realce bastante importante por la diversidad de las comunidades según, edad, grupos étnicos, comunidad campesina, víctimas, diversidad sexual, condición de discapacidad. (ley 434 de 1998)

Durante muchos años las comunidades han manifestado el olvido del estado en los departamentos periféricos y alejados como el departamento del putumayo golpeado por el conflicto armado por ello “Es necesario fortalecer los sistemas de educación y salud propios de los pueblos indígenas y sus autoridades, de acuerdo con sus características culturales,

sociales y administrativas”. (Decreto 982 de 1999, p. 1). En esa búsqueda de alternativas que puedan ayudar en estos procesos es necesario considerar de qué manera las comunidades indígenas plantean su norte o rutas de vida como mecanismos de obtener un desarrollo integral porque es un hecho que “No ha sido suficiente el desarrollo de las políticas públicas y acciones precisas para los pueblos indígenas, lo cual ha incidido en la situación social, cultural y económica de los mismos”. (Decreto 982 de 1999, p. 1)

5. Metodología

5.1 Enfoque metodológico de la investigación

Ramírez, E. & García, M. (2019), definen el enfoque cualitativo desde la noción del análisis de los sujetos de investigación, que busca analizar fenómenos sociales desde las perspectivas de los sujetos, dando un valor importante a la experiencia fortalecida en creencias y motivos que potencian a las acciones; como lo expone Díaz, J. (2015) donde presenta a los sujetos desde la concepción de Fals Borda como seres senti-pensantes, cuyas experiencias son nutridas por ideas, sentires, motivaciones; siendo esto un complemento significativo en materia de investigación científica en el campo social y específicamente, educativo; es por tanto que esta investigación es de corte cualitativo.

5.2 Diseño Metodológico

Esta investigación sigue un diseño etnográfico, que permite la descripción y análisis de elementos socio-culturales tales como: ritos, símbolos, elementos sociales, relaciones, y otros (Salgado, 2007), en los que se evidencian creencias, significados, ideas, conocimientos, experiencias grupales, importantes y valiosas para analizar las relaciones existentes entre las y los estudiantes en la práctica académica del cultivo de la Chagra. Así mismo, parte de las concepciones de Álvarez-Gayou (2003) y Creswell (2005), quienes consideran que la intención de la investigación etnográfica parte de la descripción y análisis de los sujetos de investigación en relación a su entorno o contexto y las acciones que ejecutan en él, otorgando a los investigadores, unos significados a esos comportamientos que adoptan dichos sujetos bajo unas circunstancias particulares o comunes, y cuyos resultados exaltan las regularidades de un proceso cultural determinado.

Álvarez-Gayou y Creswell (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2006), señalan que los diseños etnográficos investigan y analizan categorías, modelos y tópicos, concernientes a culturas determinadas; se reflexiona sobre las cualidades de los grupos o comunidades que permiten distinguirlos(as) de otros(as), sus estructuras, reglas, creencias, patrones; si hay interacciones y cómo se presentan, así como las condiciones de vida, costumbres, mitos y ritos, procesos vitales; entre otros.

5.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Una vez se definió el diseño etnográfico, así como las técnicas y herramientas de investigación que resultaban acordes respecto a lo planteado en los objetivos, se procedió a generar los protocolos que se presentan a continuación en la tabla 1.

Tabla 1.

Objetivos, técnicas y herramientas aplicadas según la metodología de investigación

Grupos Focales de Discusión**Diario de Campo**

80

1. Identificar el valor que otorgan las y los estudiantes de la I. E. Bilingüe Inga Mocoa, Sede Belén de Palmar, a la práctica de la siembra de la chagra.

Es una de las técnicas de la actualidad que han tenido éxito en las comunidades. Consisten en construir conocimiento de manera colectiva en base al diálogo con todo el alumnado.

Se escoge los Grupos Focales de Discusión, por la diversidad cultural presente en la población a investigar, ya que la institución Etnoeducativa elegida cuenta con gran variedad de estudiantes pertenecientes a diferentes pueblos indígenas, así como no indígenas (afro) y estudiantes colonos; permitiendo con esto, encontrar definiciones y apreciaciones (valores) disímiles en cuanto a la Práctica Educativa del Cultivo de la Chagra.

Además de identificar diversos puntos de vista de las y los estudiantes, los Grupos Focales de Discusión, es una estrategia que potencia las posibilidades educativas del diálogo, el debate y el contraste de estas ideas para la construcción de conocimiento más general o colectivo.

Observación participante

Dentro de las diversas ventajas que posee la observación participante sobre otros métodos de recolección de datos, sobresale ese acceso a la "cultura entre bastidores" (De Munck y Sobo 1998, citado en Kawulich 2005: 7). Como forma cualitativa de la observación, nos permite conocer mejor lo que ocurre en el medio elegido, ya que se caracteriza en el hecho de observar y recoger los datos en el medio natural y se está en contacto con los propios sujetos observados.

La técnica de observación participante, "mejora la calidad de la recolección e interpretación de datos, y facilita el desarrollo de nuevas preguntas o hipótesis de investigación" (DeWalt y DeWalt citado por Kawulich 2005: 7)

En ese sentido se busca registrar por escrito, todo lo que los estudiantes (sujetos de investigación) digan en las discusiones, con el propósito de identificar los diferentes puntos de vista y los aportes más relevantes; estas discusiones benefician y aumentan el conocimiento de todos, principalmente arrojan material prioritario en la investigación planteada.

Por medio del protocolo, se busca que los estudiantes (sujetos de investigación) describan y analicen la Práctica Escolar del Cultivo de la Chagra, donde según los valores que le den a la misma, se propicie una discusión, que permita presentar conclusiones coherentes y responsables a sus postulaciones.

Según Arenas *et al.*, (2014) "La relatoría es el documento ideal para recoger los diferentes aportes de las personas vinculadas a una actividad académica, con el fin de determinar los criterios más convenientes" (p. 2).

Diario de Campo

El Diario de campo, refuerza este ejercicio, en cuanto a la recolección de información clave, que se pueda extraer de los encuentros, del material trabajado por las y los estudiantes, como así también esa información que socializarán a partir de los diálogos que se generarán con sus familiares y entre sus iguales.

2. Estudiar la práctica escolar del cultivo de la chagra, como mediadora de intercambio cultural entre las y los estudiantes de la I. E. Bilingüe Inga Mocoa, Sede Belén de Palmar.

Entrevista a Profundidad

Según Campoy y Gomes (2009), afirman que la entrevista es una de las técnicas más utilizadas en áreas diversas del conocimiento, es conocida también como: entrevista “cualitativa, no estructurada, abierta o

no estandarizada” (p. 288). Esta en especial es empleada para: comprender, más que explicar; “las respuestas son abiertas, sin categorías de respuestas preestablecidas” (p. 288); prioriza la subjetividad, siempre y cuando el entrevistado(a) sea sincero(a) con la información que comunica; el entrevistador no tiene que evaluar las respuestas; se abordan uno o dos temas de manera específica, y da la opción de analizar otros temas que surjan durante la entrevista; principalmente.

Cuestionario Guía

Según Américo M. (1993) en palabras de García Ferrando (1986) definen el cuestionario como un instrumento de que facilita el proceso de investigación ya que este puede estandarizarse y a su vez permite comparar respuestas de los sujetos de investigación.

En ese sentido Américo M. (1993) dice que para obtener la colaboración de los entrevistados se debe tener en cuenta estos aspectos.

1. Presentación del encuestador
2. Justificación de su acción
3. Dar a conocer los motivos de la encuesta
4. Dar a conocer el organismo que la patrocina (si lo hay)
5. Garantizar el anonimato
6. Agradecer de ante mano

Revisión Documental

Para Gómez D. et al., (2017) la técnica de revisión documental se define como una herramienta que permite hacer una búsqueda de información amplia, al revisar documentos, bases de datos y demás, se ayuda a generar nuevos conocimientos; surgen otros puntos de vista en los investigadores, dando una perspectiva diferente del tema investigado, reforzando su forma de organizar y compara varios conceptos.

En otras palabras, Permite así, identificar investigaciones que se hicieron con antelación, estos insumos son muy importantes ya que ayudan a los investigadores a seleccionar autores, categorizarlos con base a sus metodologías y sus resultados por supuesto.

En el mismo sentido otra ventaja que tiene la revisión documental es que puede ser una

Matriz de Análisis

Con esta herramienta se busca identificar las problemáticas más relevantes que tiene el cultivo de la chagra en la institución. También, tener claridad en cuanto a lo que se busca en torno a la Práctica de la Siembra de la Chagra, así como identificar dificultades y aciertos que se han presentado en su ejecución.

Para identificar con mayor claridad las posibles dificultades y posteriormente, jerarquizarlos según corresponda, usaremos la matriz Vester que permitirá analizar las causas y efectos de dichas dificultades, de manera más efectiva

herramienta que evidencia los primeros procesos investigativos de los estudiantes, pues además de que se visualiza su proceso en una página de perfil de investigación, refleja su desarrollo y trazabilidad, característica tanto de la investigación formativa como aplicativa (Gómez D. et al., 2017, p.50)

Cartografía Social

Se postula esta técnica de investigación, teniendo claro el entorno educativo que se va a observar, el cual está integrado por una colectividad de estudiantes que pertenecen a varias comunidades indígenas, así como no indígena (afro) y otros que no tienen afinidad por ninguna etnia.

Barragán y Amador (2014) aseguran que: La cartografía social-pedagógica, (...) se vale de instrumentos vivenciales y técnicos para que los participantes construyan criterios que les permita relacionar necesidades, experiencias y proyecciones a futuro, alrededor de problemas específicos, los agentes implicados y el territorio (P. 7)

Se busca indagar entonces sobre el concepto y valores en torno a la Práctica Educativa de la Siembra de la Chagra por parte de las y los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, y de esta manera se evidencie cómo la Chagra puede fortalecer la identidad cultural.

Mapas Parlantes

Esta técnica se realiza con el propósito de conocer esa perspectiva que tiene los estudiantes frente a la chagra, pero una particularidad de esta técnica fue que cada estudiante dibujo un mapa parlante de forma individual en su casa debido al tercer pico del covid 19. Entonces partiendo de la pandemia y la diversidad étnica con la que cuenta la institución y aprovechar esa fortaleza en el área de artística, los estudiantes de forma individual dibujaron un mapa parlante.

Y como dice Monroy J. (2017) Los mapas parlantes son una herramienta que enaltece todos los saberes de quienes participan en los diferentes procesos dirigidos a construir conocimiento.

Teniendo en cuenta que cada estudiante es un mundo de ideas y pensamientos los mapas evidenciaron que los estudiantes indígenas dibujaron con más detalle la chagra que los estudiantes no indígenas, estos se enfocaron en la planta física de la institución.

3. Indagar las relaciones que tiene el cultivo de la chagra en cuanto al rescate y formación de la identidad cultural de las y los estudiantes de secundaria de la I. E. Bilingüe Inga Mocoa, Sede Belén de Palmar

Fuente. Elaboración propia (2020)

5.4 Población y Muestra

5.4.1 Población:

La Institución cuenta con 166 estudiantes, 79 de sexo femenino (47,6 %), 86 de sexo masculino (52,4 %). Es importante resaltar que de los 166 estudiantes de esta sede, 110 son colonos que equivalen al 66,3 % y 56 estudiantes indígenas que equivalen al 33,7 % del total

de la población estudiantil; de estos 56 estudiantes que son el 33,7 %, se dividen en las siguientes etnias: Siona 1 estudiante (0,6 %), afrodescendientes 2 estudiantes (1,2 %), Awa 3 estudiantes (1,8 %), y los yanacóna con 3 estudiantes (1,8%), Negritudes 5 estudiantes (3 %), Paez o Nasa 5 estudiantes (3 %), Kamentsa 8 estudiantes (4,8 %), e Inga 29 estudiantes (17.4 %). (SIMAT. 2020)

5.4.2 Muestra

La población muestra que se determinó fue: la fundadora (Inga), el Rector (Mestizo), 2 docentes (una de primaria y otra de secundaria, ambas pertenecen al pueblo Inga), estudiantes del sexo femenino y masculino de los grados de 9° y 10° que pertenecieran a diversas etnias (indígenas y afro), así como colonos o mestizos (que no tienen afinidad étnica); para lograr contar con unas perspectivas educativas y perfiles desde la interculturalidad más amplios, así como concepciones educativas en relación de la Chagra, por parte del sector docente, directivos docentes y estudiantes.

En cuanto a la población estudiantil, se seleccionó del total de ciento dieciséis (166) estudiantes, ocho (8) estudiantes del grado 9°, cuatro (4) pertenecientes al grado 10°, se eligieron partiendo de varios criterios de selección como el tiempo que llevan en la Institución, específicamente en la época previa a pandemia y que estuvieran asistiendo a clases presenciales, en cuanto se dio la orden de retorno; el trabajar de manera presencial fue clave, partiendo de la mala conectividad y señal deficiente en el departamento, además de que los estratos socioeconómicos a los que pertenecen, la mayoría de estudiantes son humildes y en gran parte no contaban con dispositivos de conexión y/o con acceso a internet.

Es importante aclarar que la cantidad de la muestra variaba de acuerdo a la representación de la población de la Institución teniendo en cuenta que existe amplia diversidad étnica de población estudiantil, y es preciso también hacer la salvedad de que, la población estudiantil ha fluctuado considerablemente a raíz de la problemática actual respecto al COVID-19.

El **muestreo**, se define a partir de la *capacidad de recolección y análisis*, y el tipo de muestreo se llevó a cabo, en un primer momento, por medio del personal administrativo y docente, que conocen del proyecto del cultivo de la chagra, en lo teórico y práctico; tal es el caso de la participación de la fundadora y sabedora Inga, María Agripina Garreta, el Rector actual, Leonardo Hernández Garreta, así como las docentes: Lic. Flor Alba Jojoa (Docente de primaria); Hilda Julia Garzón Jamiroy (docente de secundaria). Quienes aportaron información clave al proceso investigativo.

La información compartida por las y los actores de investigación aquí citados, lograron de manera amplia, dar a conocer esta práctica decolonial, valiosa para sus objetivos y principios institucionales, pero también de transformación epistémica dentro de las Instituciones Educativas con enfoque étnico.

5.5 Etapas de la Investigación (Procedimiento)

5.5.1 Reconocimiento del problema y revisión de literatura

Desde el inicio, se planteó un tema a investigar, que se basó en analizar una práctica ancestral que el pueblo Inga la define como Chagra, posteriormente, analizando el contexto municipal, se logró identificar una Institución Etnoeducativa, en la que se trabajaba como eje transversal. Se gestaron varios acercamientos a actores claves, como fueron: la fundadora de la Institución y el Rector actual, quienes permitieron el acercamiento y definición del posible problema a analizar: pérdida paulatina del cultivo de la chagra.

Definida la población, contexto y problema, se inició con la revisión de literatura, donde primaban los enfoques: Decolonialidad, etnoeducación, interculturalidad, epistemologías del Sur, Pedagogías OTRAS; así como autores reconocidos en dichos temas: Mignolo, Walsh, Donoso, de Sousa, principalmente.

5.5.2 Construcción de las técnicas e instrumentos de recolección de información.

Los primeros acercamientos, se iniciaron previo a la escritura del proyecto, lo que permitió acceder a material documental como es el Proyecto Educativo Comunitario de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, así como entrevistas previas con la Fundadora y el Rector; estos insumos contribuyeron notablemente en los avances de la planificación y selección de técnicas e instrumentos de recolección de información.

Al definir la población y muestra, se inició con el diseño metodológico y la elección de las técnicas e instrumentos de recolección de información, que fueran precisas, coherentes y aplicables, partiendo del contexto, población y necesidades a resolver que correspondían a los objetivos, pregunta de investigación y problema de investigación propuestos desde el inicio, por medio de las técnicas y herramientas anteriormente presentadas.

5.5.3 Trabajo de campo

Al contar con unos primeros acercamientos al Rector y fundadora, no se presentaron dificultades en cuanto a la participación de docentes y estudiantes; a esto se suma el conocimiento de información suministrada en las entrevistas iniciales y la revisión documental, lo que permitió tener mayor claridad de lo que se quería evidenciar y recolectar en campo.

Maroto (1992) afirma que la educación es un proceso cultural que moldea al estudiante para que se adapte en una sociedad; en ese orden de ideas se busca interactuar con la

comunidad educativa para identificar cómo influye el tema de la chagra en las y los estudiantes (de los grados 9º y 10º); cómo logra este espacio y las prácticas de cultivo, así como las académicas asignadas por la Institución, generar procesos de descubrimiento y fortalecimiento de sus identidades y formas de relacionarse entre ellas y ellos.

El diseño etnográfico permitió también, comprender lo que significa para los sujetos de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, Sede Belén del Palmar, la práctica de la Chagra y la relación con esta, así como los valores y elementos que intervienen, y cómo se puede convertir en un espacio de inclusión y de reconocimiento de las identidades culturales, por medio de las técnicas e instrumentos como son: Grupos Focales de Discusión (Diario de Campo), Observación Participante (Diario de surge a raíz de la necesidad de preservar y transmitir saberes ancestrales de las y los abuelos aC ampo), Entrevista a Profundidad (Cuestionario Guía), Revisión Documental (Matriz de Análisis), Cartografía Social (Mapas Parlantes).

Dentro de las dificultades que se presentaron principalmente se dieron a causa de la pandemia generada por la COVID-19 que ocasionó un confinamiento total, por al menos dieciséis (16) meses en Colombia, generando el distanciamiento físico, la no presencialidad en el aula, lo que retrasó la aplicación de las técnicas a estudiantes específicamente, y posterior a eso, el paro nacional que inició el 28 de marzo y finalizó el 12 julio, se sumó como problema para efectuar dicho proceso.

5.5.4 Sistematización

Grupos Focales de Discusión y Observación participante. Se aplicó estas técnicas a estudiantes de manera presencial y se trabajó tanto con el grado 9º como 10º, se incluyó como instrumento el diario de campo, según formato que alimentamos, citando y especificando puntos relevantes en relación a los objetivos, pregunta y problema identificado.

Entrevista a Profundidad. se aplicó por medio de unos cuestionarios guías uno a uno, a 2 docentes, al Rector, la Fundadora y 7 estudiantes (4 estudiantes de grado 9º y 3 estudiantes de grado 10º), posteriormente se generó un proceso de codificación y triangulación de la información, para su posterior análisis.

Revisión Documental. Se trabajó con archivos digitales, tanto documentos institucionales como material fotográfico y video, a partir de un formato de Matriz de análisis ajustado, con el fin mismo de esta investigación; en los que se analizan específicamente, lo relacionado a la práctica de la chagra desde el enfoque educativo que la Institución Etnoeducativa, le ha asignado.

La revisión se hizo con el PEC y el proyecto chagra que tiene la Institución, donde pudimos observar que la chagra tiene un protagonismo muy alto en el colegio y en sus estudiantes.

Cartografía social. dentro de la información recopilada por medio de los Mapas Parlantes que entregan y exponen las y los estudiantes, se analiza a través de Matriz de

análisis, donde gana importancia la parte gráfica y textual incluida, en cuanto a la parte verbal, esta se incluye en el diario de campo.

En la cartografía se hizo un ejercicio muy valioso con estudiantes, donde de forma colectiva, nos dieron sus puntos de vista frente a la práctica de la chagra y su importancia en la Institución. Se logró visibilizar esa realidad que actualmente viven las y los estudiantes frente a esta práctica ancestral con enfoque académico.

5.6 Plan de análisis de la información

5.6.1 Análisis y escritura del informe, resultados

Para llegar al análisis y escritura del informe, y por último, los resultados; primero, se inició con la transcripción de las entrevistas, diarios y participaciones de las y los actores de investigación, posterior a eso, se llevó a cabo la codificación de la información, por medio de una matriz de análisis, de ahí se efectuó una triangulación de la información donde se comparó la información recolectada de todas y todos los participantes; como resultados, se evidenciaron las categorías apriorísticas, subcategorías y unas categorías emergentes, así como hallazgos. En una etapa final, se analizó todo lo que fue surgiendo de estos ejercicios y se inició con la escritura de los resultados.

5.6.2 Socialización y divulgación.

La socialización y divulgación de los resultados de investigación, partió, primero de la presentación formal a la Maestría en Educación para la Inclusión, luego a la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga de Mocoa y sus participantes; ya como divulgación del conocimiento académico, se hicieron por medio de conversatorios, ponencias académicas y

presentación de un artículo de investigación, a la Universidad Surcolombiana y donde se diera lugar.

5.6.3 Descripción de aplicación de técnicas

Este capítulo evidencia los hallazgos de la investigación de enfoque cualitativo, de corte etnográfico (Salgado, 2007), en este se evidencia la descripción y análisis de elementos socio-culturales tales como ritos, símbolos, elementos sociales, relaciones, y otros; en los que se evidencian creencias, significados, ideas, conocimientos, experiencias grupales, importantes y valiosas para analizar las relaciones existentes entre las y los estudiantes en la práctica académica del cultivo de la Chagra.

En el proceso de investigación, se lograron aplicar 4 entrevistas a profundidad semiestructuradas con cuestionarios, diarios de campo que especifica y profundiza información relevante en dichos encuentros, y revisión documental; en las que participaron: la Fundadora y Exrectora de la Institución Etnoeducativa, la docente: María Agripina Garreta (**F.A.3E**); el Rector actual, Esp. Leonardo Hernández Garreta (**R.L.4E**); 2 docentes: la Lic. Flor Alba Jojoa (**D.F.2E**), y la Esp. Hilda Julia Garzón (**D.H.1E**), ambas encargadas de orientar y fortalecer esta práctica, en primaria y secundaria, respectivamente; la docente Flor Alba, comparte material fotográfico de su archivo personal, así mismo la Institución comparte material audiovisual y fotográfico, lo que permitió hacer la revisión documental, aclarando que las fotografías se analizaron, no desde el campo semiótico y hermenéutico, sino desde la etnografía, como fuente de verificación de las prácticas que se tejen alrededor de la práctica escolar del cultivo de la chagra, como Proyecto Transversal.

A continuación se presentan a las y los estudiantes que conformaron el grupo de educandos o sujetos de investigación, dentro del grado noveno (9º) están: Caroline Yanacona

(**C.Y.E1**), Carolina Güetio (**C.G.E2**), Dana Hernández (**D.H.E3**), Alex Quintero (**A.Q.E4**), estudiantes de grado décimo (10°): Jaider Adargüe (**J.A.E5**), Tamia Muchavisoy (**T.M.E6**), Jorge Pasú (**J.P.E7**). Con ellas y ellos, se logró realizar la Cartografía Social de manera presencial, en la que previamente, se les solicitó recopilar información en audio, video, material fotográfico, entre otros, al que tuvieran acceso y su referencia y protagonista fuera la práctica de la chagra, a nivel ancestral y/o como práctica académica; posteriormente, con este material elaboraron los mapas parlantes, donde dibujaron la institución, con el espacio de la Chagra y fueron ubicando de manera estratégica y coherente el material que llevaron al encuentro, ya de manera presencial se efectuaron los Grupos Focales de Discusión; adicional a estas técnicas, se aplicó la Observación Participante, para generar mayor rigor y confiabilidad a la información recopilada, para su posterior codificación, triangulación y análisis.

Las y los actores que han hecho parte de la presente investigación, han sido claves, para ampliar el rango de análisis, desde las diversas miradas de quienes interactúan y participan del cultivo de la Chagra.

En cuanto a la recolección de información y aplicación de las técnicas, es importante aclarar que a causa de la pandemia, se hicieron varios ajustes en cuanto a técnicas y herramientas de recolección de información, tal es el caso la cartografía social por medio de la elaboración de mapas parlantes por grupos, que dentro del diseño del protocolo se contemplaba en uno de los encuentros presenciales, así como efectuar la observación participante; dadas las circunstancias se consideró por temas de tiempo y para avanzar en tiempo, que los estudiantes realizaran los mapa parlantes en casa de manera individual siguiendo unas orientaciones, hasta que fue posible el retorno a las aulas y se logró concretar

el encuentro y la exposición de este ejercicio; aquí fue posible avanzar con las otra técnicas: grupos focales de discusión y la entrevista a estudiantes.

A continuación se incluyen fotografías de los encuentros presenciales y aplicación de técnicas con estudiantes, cumpliendo los protocolos de bioseguridad exigidos por el Ministerio de Salud y Ministerio de Educación Nacional.

Figura 2

Grupos focales de discusión entre los grados noveno (9º) y décimo (10º)



Nota: Estudiantes de los grados noveno (9º) y décimo (10º) trabajando en grupos focales de discusión. Fuente: Archivo propio. (2021)

Figura 3

Socialización de mapas parlantes con estudiantes de grado noveno (9°) y décimo (10°)



Nota: Estudiantes de los grados noveno (9°) y décimo (10°) sustentando los mapas parlantes de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, en el pasado, presente y futuro, enmarcados en la chagra. Fuente: Archivo propio. (2021)

Figura 4

Mapas parlantes de los estudiantes del grado noveno (9°) y décimo (10°).



Nota: Mapa parlante de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, corresponde al futuro (tiempo de post-pandemia), se observa la chagra en la parte de atrás de la sede, con árboles frutales frondosos y las eras con otras semillas. Fuente: J.P.E7. (2021)

Figura 5

Mapas parlantes de los estudiantes del grado noveno (9º) y decimo (10º).



Nota: Mapa parlante de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, corresponde al futuro (tiempo de post-pandemia), se observa la chagra en la parte de frontal de la sede, con árboles frutales frondosos y sin demarcación de las eras. Fuente: D.H.E3. (2021)

Figura 6

Entrevista al estudiante A.Q.E4 del grado noveno (9º)



Entrevista a estudiante A.Q.E4 del grado noveno (9º), en la chagra de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga. Fuente: Archivo Propio. (2021)

Figura 7

Entrevista al estudiante C.Y.El del grado noveno (9º)



Entrevista a estudiante A.Q.E4 del grado noveno (9º), en la chagra de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga. Fuente: Archivo Propio. (2021)

Tanto la información suministrada en las entrevistas, los relatos de los actores, como diarios de campo y fotografías, surtieron un proceso de codificación, guiados por la Teoría Fundada propuesta por Strauss y Corbin (1967), donde la Unidad de Análisis elegida fue: línea a línea; cuyo procesamiento de datos, es el etnográfico (Salgado, 2007). Este diseño parte de las concepciones de Álvarez-Gayou (2003) y Creswell (2005) (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2006), quienes consideran que la intención de la investigación etnográfica parte de la descripción y análisis de los sujetos de investigación en relación a su entorno o contexto y las acciones que ejecutan en él, otorgando los investigadores, unos significados a esos comportamientos que adoptan dichos sujetos bajo unas circunstancias particulares o comunes, y cuyos resultados exaltan las regularidades de un proceso cultural determinado.

6. Consideraciones Éticas

Con el fin de proteger los derechos de las y los actores de investigación, y prevenir la presentación de efectos colaterales desfavorables, a raíz de la participación en este estudio, se tuvieron previstas las siguientes consideraciones éticas, necesarias para su desarrollo:

Consentimiento informado: las y los actores participantes, recibieron información previamente a la aplicación de las técnicas, sobre los objetivos del estudio, su metodología, alcances, así como el tratamiento y destino de la información obtenida, y esta fue clara, precisa y comprensible. El proceso de recolección de la información inicio al obtener el consentimiento verbal y escrito, para ser entrevistados, grabados y filmados.

Respeto a su Dignidad: los participantes no fueron criticados, ni juzgados por las opiniones que expresaron; no fueron sometidos a condiciones discriminatorias ni a situaciones o preguntas que resultaran abrumadoras para ellos.

Respeto a la Privacidad: la información requerida a las y los actores de investigación, fue exclusivamente referida al cumplimiento de los objetivos propuestos en relación a la práctica de la chagra y la información personal compartida por ellas y ellos, no es de carácter confidencial ni privada; de igual manera, el uso de la misma, es de uso meramente académico, para la presente investigación.

Respeto a la libertad de expresión: los investigadores y coinvestigadores fueron respetuosos en todo momento, de las formas de expresión de las y los actores de investigación, la información y forma de comunicarse no sufrió censuras, ni manipulación o incitación, todas las participaciones fueron fluidas y se desarrollaron según el ánimo y formas de expresión particulares, respetando sus opiniones, formas de pensar y silencios.

Confidencialidad: Se les dio a conocer de manera oral y escrita, que el uso de la información recopilada, sólo se utilizaría para fines académicos y el trato de la misma, estaría a cargo de los investigadores, responsables del proyecto de investigación.

Reciprocidad: El trato de los investigadores hacia las y los actores, fue horizontal, equitativo y participativo; se comunicó de igual manera, que los resultados de la investigación serían compartidos a la Institución, una vez finalice todos los procesos de análisis y presentación de requisitos a la Maestría.

Protocolos de bioseguridad: Dadas las situaciones complejas de la presencialidad a causa de la Pandemia por la COVID-19, se llevaron a cabo, los protocolos de distanciamiento social, uso de tapabocas y alcohol para desinfección, para evitar contagios y generar complicaciones.

7. Resultados

Con la información recolectada en las entrevistas, cartografía social, grupos focales de discusión, revisión documental (archivos institucionales y fotográficos) y observación participante; se inicia un proceso de transcripción y revisión, lo que arroja una serie de datos, que permiten triangular dicha información, para así lograr realizar un análisis responsable; a continuación, se presentan los resultados, agrupados por categorías:

7.1 Categorías Apriorísticas:

7.1.1. *La Chagra*

Figura 8

Rector y docentes en la Feria Gastronómica del proyecto de La Chagra, eje transversal: NukanchipaAlpa Iuiyai.



Nota. En la revisión documental, se incluye esta fotografía, en la que se observa al Rector y docentes a cargo de la apertura de la “Feria Gastronómica del proyecto de La Chagra”.

Fuente: Archivo personal de Jojoa, F. (2019)

7.1.1.1 La Chagra como laboratorio (Subcategoría).

Al momento de profundizar en la chagra, las y los actores, abordan la chagra desde varios ángulos, aspectos y significados, uno de ellos es: un espacio de enseñanza-aprendizaje, de experimentación sagrada; aquí todas y todos participan (estudiantes, docentes, rector, consejo de mayores, madres, padres y acudientes), por medio del respeto y exaltación a la vida, donde se aprende de ella de formas diversas, exaltando que la vida misma es la madre tierra y es ese contacto vívido con ella, que posibilita e impulsa esa transmisión de saberes:

"La chagra es un sitio como decir un laboratorio". (D.F.2E)

"la primera chagra es el campo, la montaña porque ahí encontramos lo que es la comida, el vestido, la medicina, el techo, todo nos brinda la montaña". (D.F.2E)

"hacemos un día de intercambio de productos de todo lo que hemos tenido en la chagra". (D.F.2E)

La presencia y sabiduría del Consejo de las Mayoras es permanente en el proyecto de la Chagra, ellas orientan a docentes y estudiantes, frente a los procesos de limpieza, siembra, cosecha, uso y cuidado de semillas; así como los procesos de sanación y ceremonias espirituales. En la siguiente figura se encuentran las sabedoras que componen el Consejo de Mayoras, acompañadas de docentes y el Rector de la Institución Bilingüe Inga Mocoa, en la apertura de la "Feria Gastronómica del proyecto de La Chagra".

Figura 9

Consejo de Mayoras, en compañía del rector y docentes



NOTA: Dentro de la revisión documental, se examina esta fotografía en la que se encuentra el Consejo de las Mayoras, las docentes de primaria y secundaria, el rector y estudiantes.
Fuente: Archivo personal de Jojoa, F. (2018)

Las y los estudiantes de todos los grados trabajan en la siembra, limpieza y cultivo de los alimentos de la Chagra, tal como se observa en la siguiente fotografía, donde dos estudiantes de primaria cosecha cilantro, es importante resaltar que lo cosechado en la chagra, sirve como insumo para las preparaciones de alimentos del restaurante escolar, así como también para la canasta de las familias; es decir, se les entrega a estudiantes de alimentos recolectados, para el consumo en sus hogares.

Figura 10

Estudiantes cosechando productos sembrados en la chagra de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga.



Nota: Dentro de la revisión documental, se analiza esta fotografía en la que se observan 2 estudiantes en la cosecha y recolección de alimentos sembrados en la chagra de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga. Fuente Archivo personal de Jojoa, F. (2018)

7.1.2. Etnoeducación

La institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, según la revisión de los documentos institucionales, evidencia que la práctica educativa se fortalece tanto con los requerimientos nacionales, como los de su cosmovisión ancestral; dentro de estos se encuentra el Proyecto Educativo del Pueblo Inga, en el que trabajaron pueblos indígenas e Instituciones con enfoque étnico de los departamentos de Nariño, Cauca, Caquetá y Putumayo, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional.

"Se llama, Proyecto Educativo del Pueblo Inga, que trabajábamos, en esa participé en todo el proceso trabajamos con Nariño, Cauca, Caquetá y Putumayo". (D.F.2E)

La Feria Gastronómica, articula varios ejes transversales, dentro de ellos, el de la Chagra; en la fotografía que se presenta a continuación se observa el Consejo de Mayoras y los platos típicos del pueblo Inga, preparados con los productos cosechados en la Chagra, esta preparación se llama “rayana”, es una especie de sopa cremosa, cuyos ingredientes principales, son yuca y plátano.

Figura 11

Consejo de Mayoras y gastronomía ancestral Inga



NOTA: Dentro de la revisión documental, se analiza esta fotografía en la que se encuentra el Consejo de Mayoras degustando el plato típico del pueblo Inga: rayana. Fuente: Archivo personal de Jojoa, F. (2017)

7.1.2.1. La chagra como apuesta inclusiva y de resistencia para la pervivencia de la identidad (subcategoría)

El cultivo de la Chagra como práctica académica, surge a raíz de la necesidad de preservar y transmitir saberes ancestrales de las y los abuelos a las futuras generaciones, dentro de ellas, la lengua, los conocimientos de las plantas sagradas y para preservar la vida y cosmovisiones

nativas, por medio del cultivo de alimentos básicos y nutricionales (lo que hoy podemos definir como seguridad y soberanía alimentaria); ya lleva más de dos décadas esta práctica académica en la Institución Etnoeducativa, y demuestra que cada vez que se analiza y comprende los componentes que nutren esta práctica, se siguen encontrando más y más elementos que motivan a la comunidad académica a fortalecerla y presentarla como su mejor logro.

"lo que aprendimos de los abuelos, (...) seleccionar la semilla, ¿dónde se puede sembrar esa semilla?". (D.F.2E)

"Para nosotros es muy importante la chagra, la Pachamama". (D.F.2E)

"Mi trabajo en la comunidad educativa es fortalecer a la cultura desde el conocimiento ancestral compartiendo con las actividades que se realizan en la chagra". (D.F.2E)

"hacemos festivales gastronómicos de lo que tenemos de la chagra". (D.F.2E)

"(en) la chagra no solamente compartimos sembrando, (...) en la chagra también compartimos conocimiento, que recibimos de las abuelas, porque nosotros trabajamos de la mano con las abuelas, ellas son nuestro saber, son quienes nos guían a nosotros para orientar a los niños". (D.F.2E)

"todos estamos compartiendo enseñándonos de los unos a los otros, la Chagra nos enseña muchas cosas". (D.F.2E)

En la Feria Gastronómica, el Eje Transversal de la Chagra es muy importante ya que aquí se exponen los platos típicos del pueblo Inga (así como de los otros pueblos indígenas y no indígenas a los que pertenecen las y los estudiantes); así como tejidos y artesanías que se producen con las semillas y frutos que han sembrado en la Chagra; se exponen también las propiedades medicinales de algunas plantas sagradas que cultivan, como el tabaco y ají. En la

siguiente fotografía se encuentran estudiantes exponiendo los usos que se les da a los alimentos cosechados en esta.

Figura 12

Feria gastronómica en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, Moca



Nota: En la revisión documental, se incluye esta fotografía en la que se aprecian estudiantes de primaria, con su docente en la exposición de los alimentos cosechados en la chagra y sus usos. Fuente: Archivo personal de Jojoa, F. (2016)

7.1.3. Prácticas y Sistemas de Enseñanza-Aprendizaje Propios

Dentro de la Cosmología Inga, lo comunitario resulta ser un pilar, hace parte de esa corresponsabilidad, donde el individuo coopera de manera participativa y recíproca, tanto a la madre naturaleza donde habita, como a su comunidad, y es la Chagra uno de esos espacios de encuentro y labor, esta aún se encuentra en los resguardos y hogares ancestrales, se lleva a cabo con la participación de la familia, y en el caso de la Institución, cooperan en la práctica

los integrantes del centro educativo, como son: consejo de sabedoras, docentes, estudiantes, padres, madres y acudientes.

Según la información recolectada en las entrevistas del rector, fundadora y docentes, así como de varios estudiantes Inga, afirman que en la práctica, se conservan usos y costumbres, como son la espiritualidad, que es transversal y permanente, se practica desde antes del ingreso, pidiendo “permiso” a la madre tierra para iniciar labores en la chagra; luego se le da las gracias a la chagra y a la madre tierra por los alimentos que se están cultivando y por la vida, y se inician las labores con estudiantes líderes a cargo de subgrupos y finalizan con un compartir (toman un refrigerio), que se ha cosechado o que llevan desde sus casas.

En la revisión documental y entrevistas, se aprecia que todos los elementos que se encuentran en la chagra son empleados para los procesos de enseñanza-aprendizaje, como es contar semillas, plantas y piedras en el río y hacer otras operaciones matemáticas; así como reforzar el vocabulario de la lengua nativa, el español y el inglés “en una clase de inga uno va a la chagra y también se les enseña cantos en inga” (D.H.1E); en ciencias naturales, por ejemplo, se analiza por medio de la práctica métodos científicos como la observación y seguimiento evolutivo a las plantas; en sociales, se conoce la historia de los pueblos ancestrales desde una pedagogía y perspectiva decolonial, donde se da la voz a los abuelos indígenas “las anécdotas, y muchos cuentos formativos se daban en la chagra con los abuelos” (D.H.1E); también se enseña en la praxis, las habilidades blandas, tales como: respeto y amor por la vida y la diversidad presentes en la naturaleza (y por ende, en la especie humana), responsabilidad en el trabajo cooperativo, honestidad, puntualidad y muchos otros, gracias a prácticas como: “la olla comunitaria ayudaba a los padres de familia, los estudiantes

y los docentes, ahí enseñaban mucho la parte de trabajar en colectivo, nosotros enseñamos siempre la colectividad". (F.A.3E)

"Nosotros la Chagra la hacemos con nuestro propio esfuerzo, con los padres de familia, que nos dan las semillas, vamos donde un abuelo que tiene una semilla y la llevamos; abono, llevan ellos mismos". (D.F.2E)

"Empezamos haciendo nuestro permiso, (...) hacemos la oración, tenemos el sahumerio, damos agradecimiento, y ahora sí vamos, cada grupo va a trabajar con tal y tales líderes; bueno, vamos a trabajar en el descanso o vamos a compartir lo que hemos llevado" (D.F.2E)

"Quebradas, arroyos, o sino bajamos al río mulato, bajamos de la institución con los niños; todo eso es un trabajo, un proceso, ¡uy y esos niños cargan su talega de arena y ahí estamos trabajando!, allá vamos, contamos las piedritas, los niños se bañan, hacen deporte de natación". (D.F.2E)

"Vamos a hacer, las danzas, los cantos, los poemas, los chistes, las anécdotas" (D.F.2E)

"los de la primaria somos todos Inga hablantes (docentes), somos todos de la cultura Inga". (D.F.2E)

"(...) donde vamos a plantar lo limpiamos y cuando no podemos, pues nos ayudamos entre nosotros". (D.H.E3)

"(...) hemos sembrado los caímos los plátanos más arribita de la chagra pero si hay unos que crecen de ahí mismo de la tierra". (C.G.E2)

"(...) se necesita un día soleado, se limpia unos 10 metros a la redonda y ahí se cultiva". (J.A.E5)

“(…) nosotros trabajamos para sembrar lo que es alimentos para uno mismo para comer y tenerlos ahí para mí es chévere porque es bueno salir a lotear a limpiar, para mí es bonito todo mundo comemos”. (C.G.E2)

“(…) uno aprende a sembrar para mí si es chévere porque de ahí mismo uno saca los alimentos” (C.Y.E1) y “lo cosechado se reparte para el consumo”. (A.Q.E4)

El eje transversal “Chagra”, se logra tras un proceso mancomunado, donde participan estudiantes, docentes, padres y madres de familia, el Consejo de Mayoras y el Rector. En la fotografía que se presenta a continuación, se observan estudiantes de diferentes grados, etnias, acompañados de docentes, madres de familia y el Rector de la Institución, en una *minga* de trabajo, para la siembra de semillas en la Chagra.

Figura 13

Día de minga para la cosecha y recolección de alimentos en la chagra de la institución



Nota: Dentro de la revisión documental, se analiza esta fotografía que muestra la minga de estudiantes de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, con madres familias, docentes y Rector. Fuente: Archivo personal de Jojoa, F. (2016)

7.1.3.1 Sanación y Espiritualidad (subcategoría)

Se puede observar en las siguientes citas, procesos de corrección a acciones puntuales, o como las y los docentes indican: “sanación” de actos cometidos por estudiantes de la Institución y que, siendo fieles a sus usos y costumbres, presentes también en el Manual de Convivencia, proceden a practicar la medicina ancestral, la “sanación espiritual”, o por medio de “ayudas espirituales corporales”:

"En nuestro manual de convivencia dice `usos y costumbres´, a ellos les hemos dado desde purgantes, sanación espiritual, yagé y el rejo". (D.F.2E)

"Con el manual de convivencia decimos: este niño hay que hacerle sanación espiritual de la ortiga, del yagé o del rejo, por ejemplo, los niños que tienen problemas de adicción, a ellos les hacen un tratamiento" (D.F.2E)

"(...) hacemos el proceso mirando desde las debilidades (...), eso no es castigo, esos son ayudas espirituales corporales, eso es una sanación, (...) trabajamos con los médicos tradicionales, consultamos qué purgantes naturales podemos dar, por ejemplo, tenemos en cuenta las fases lunares". (D.F.2E)

"Hacemos el consejo de profesores, después llamamos al padre de familia, hacemos consejo con los ancianos, (...) ya ellos ordenan, después pasamos al Cabildo Mayor, le informamos todo lo que hemos hecho, el Cabildo Mayor toma la medida y dicen qué día vamos a hacer ese proceso". (D.F.2E)

El cabildo mayor *"nos citan, los papás vienen, traen sus niños y ahí el gobernador habla, da la palabra y ya ordena al alguacil, él es el que da los azotes, nosotros estamos ahí".*
(D.F.2E)

"En la institución hay un salón especial donde nos reunimos para hacerlo". (D.F.2E)

7.1.3.2 Diversidad Cultural (Interculturalidad)

Se evidencia este elemento como resultado no sólo del proceso de colonización, sino el existe entre los mismos pueblos indígenas; aquí se observa también la necesidad de reconocer la ancestralidad por parte de docentes no indígenas (colonos o mestizos) y las dinámicas institucionales que deben asumir y generar una correspondencia para en ese sentido, aportar a este proceso descolonizador.

"Sí hay mestizos, colonos, y de otras etnias, por ejemplo, tenemos paeses, nasas, sionas, awá, camëntsá y pastos, cuando hacemos los encuentros de saberes ellos presentan también de su cultura, también cuando tenemos algún evento ellos se presentan con el traje de ellos." (D.F.2E)

"Sí, pero porque nosotros los ingas teníamos los niños mestizos, tenía la comunidad: Ingas que estaban casados con Camëntsá, habían otros que estaban casados con Pastos, entonces no había sólo Ingas, había ese, mestizaje, entonces por eso se hizo así". (D.F.2E)

"(...) porque igualmente hay como apatía en los docentes, no les gusta trabajar con el traje típico. Entonces, ahora sí están ya motivándose; hemos luchado tanto tiempo que ya tenemos a los profesores convencidos de que vamos a trabajar todos de la mano". (D.F.2E)

En la fotografía que se presenta a continuación, se observan a estudiantes de diferentes grados, géneros y etnias en el proceso de recolección de cilantro, valorar la diversidad presente en la institución es un trabajo que se consolida en el encuentro y trabajo de la chagra.

Figura 14

Cosecha y recolección de alimentos sembrados en la chagra, por estudiantes de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga



Nota: En la revisión documental se incluye esta fotografía que recrea la cosecha y recolección de alimentos sembrados en la chagra, por estudiantes de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga. Archivo personal de Jojoa, F. (2016)

7.2. Categorías Emergentes:

En las unidades de análisis, una Categoría Emergente, en la que se pueden rastrear a mayor profundidad y comprensión, las relaciones existentes dentro y alrededor de la práctica de la Chagra en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, esta es: Inclusión.

7.2.1 *Inclusión*

El Ministerio de Educación Nacional a lo largo de las décadas ha impuesto varios modelos educativos, tomados de otros países donde resultan efectivos y responden a las necesidades particulares de contextos reales de esos territorios y poblaciones, y al final, se observa que esa copia indiscriminada de modelos educativos, lo único que deja entrever, son tantas brechas a causa del rechazo a la diferencia y la discriminación, así como las grietas

económicas, políticas y sociales, que muestra ampliamente un abandono estatal y la no efectividad del cumplimiento de los Derechos.

La normatividad actual exige que se deben presentar procesos de inclusión en las Instituciones Oficiales, pero no es un proceso real ni responsable, ya que se observa es un proceso de integración el cual ha cambiado sólo de término; falta mucho para generar un proceso de inclusión en el que se parta de la sensibilización, empatía y reconocimiento de la inmensa diversidad presente en todos los territorios del país, donde las asignaturas, metodologías y los modelos educativos sean pensados desde esas ópticas y orientaciones.

Sin lo anterior, las familias continuarán fijándose en elementos superficiales tales como elegir una institución cuya infraestructura sea bonita y no en lo trascendental que es la educación de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) desde unas concepciones identitarias, donde se refuerzas y reconocen las raíces originarias de sus ancestros(as): “No reconocen el valor que tienen, entonces mandan a los hijos por allá, ven mejor infraestructura de la planta física”. (F.A.3E)

Alejado de los objetivos de reconocer y fortalecer la diversidad, en este caso desde las epistemologías ancestrales desde el Ministerio de Educación Nacional, exigen a las instituciones que tienen enfoque étnico cantidades mínimas de estudiantes para dar continuidad al proceso educativo, y así sucede en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa y pese a las razones diversas que las familias pertenecientes a pueblos originarias y mestizas eligen o no a esta institución, se observa un camino de inclusión que se ha venido construyendo desde algunos aspectos:

a) Quienes llegan a la Institución, pertenecen a diversas etnias: “así sea el niño de la etnia que sea, desde el niño que tenga más capacidad, hasta el que tenga menos capacidad”

(D.F.2E), presentan características y situaciones de todo tipo, como son discapacidades, dificultades de aprendizaje: “tenemos niños que tienen problemas de aprendizaje y en la chagra ellos se motivan, porque ellos están mirando, están atentos, están manipulando”; esa es una motivación para los niños y eso a nosotros, nos gusta, porque incluimos a todos.”

(D.F.2E), víctimas del conflicto armado, población de género y LGBTI, casos de expulsión, hasta de pobreza extrema: "hay niños que los han sacado expulsados de otra institución, pero mire a muchos hemos ayudado". (D.F.2E)

b) El trabajo en la Chagra, permite un encuentro real entre estudiantes, docentes, padres/madres de familia, sabedoras y la naturaleza: “en la chagra no solamente compartimos sembrando (el trabajo comunitario), sino que en la chagra también compartimos conocimiento que recibimos de las abuelas, trabajamos de la mano con las abuelas, ellas son nuestro saber para orientar a los niños". (D.F.2E)

c) La medicina ancestral, los usos y costumbres, así como las dinámicas presentes en el trabajo diario, que invitan a una sanación espiritual, donde el Ser gana mayor importancia y fortaleza, este como un factor de inclusión, desde un enfoque ancestral, al tener presente que el pueblo Inga, concibe el Ser como una Unidad, opuesto a lo que se imparten en las instituciones que no tienen enfoque étnico, y transmiten el ser y el saber como algo fragmentado. Donde la relación con la madre tierra, se gesta como un vínculo fuerte y trascendental: “se pretende ante todo es rescatar, o valorar esas vivencias de nuestros ancestros”. (D.H.1E)

d) El fomento al trabajo colectivo y el reconocimiento de los saberes de mayores, se logra por medio de las mingas para la siembra, limpieza y cosecha de la chagra, en las que se siembra reconociendo el valor milenario y propiedades de las plantas: “la chagra es una

práctica específicamente cultural donde no sólo es sembrar una planta, sino que también es conocer de sus propiedades”. (R.L.4E)

El proceso de inclusión en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga está en construcción, ya que logra un proceso de reconocimiento, resistencia y fortalecimiento de la cosmovisión del pueblo Inga, pero resultaría una apuesta más significativa y valiosa, desde la inclusión, si se lograra y enfocara en los otros pueblos originarios a los que pertenecen sus demás estudiantes, lográndolo desde unas bases más interculturales, donde toda la amplia diversidad étnica presente en la institución pueda explorar y fortalecer sus identidades y reconocer sus raíces ancestrales:

“(…) la verdad no se han generado procesos para saber nuestra ascendencia”. (A.Q.E4)

“(…) nosotros sí hablamos, pero no nos preguntamos de qué pueblo somos”. (C.G.E2)

“(…) de pronto tocar Esos temas da pena porque de pronto digan ve ese indígena y todo eso”. (A.Q.E4)

“(…) aquí sí se aceptan (estudiantes de diferentes etnias y mestizos), no los humillan, aquí aceptan todo, comprenden mucho y hay mucho respeto”. (C.Y.E1)

“(…) un día de la chagra para mí es un día de integración dónde podemos compartir más y ayudarnos al momento que estamos plantando conocernos socializar”. (D.H.E3)

“(…) es muy chévere porque entre todos nos ponemos a ayudar a sembrar”. (C.G.E2)

“(…) trabajar en equipo uno con los demás compañeros trabaja tranquilo en armonía cuando uno necesita una cosa los compañeros le brindan apoyo”. (J.A.E5)

“La chagra incluye lo que sería la medicina tradicional, lo de vestuarios”. (J.A.E5)

“(…) acá es un lugar más abierto más amplio está más conectado con la naturaleza con las plantas y con cosas relacionadas a las tradiciones”. (D.H.E3)

8. Análisis de los resultados

Ya efectuado el trabajo de campo, aplicadas las técnicas y herramientas de investigación, así como la triangulación de la información recolectada, y en contraste con los antecedentes teóricos de investigación, se ha logra analizar y presentar los siguientes resultados:

Resulta importante partir de las dinámicas históricas que se efectuaron en la Abya Yala (América), al arribo de los españoles, especialmente en el territorio de la Amazonía Colombiana, en el Municipio de Mocoa (Putumayo); dichas dinámicas fueron cambiando en pro de la modernización, y según Donoso (2014), Calle (2017) y Piaguaje (2018), fueron afectando y permeando las tradiciones ancestrales, con la expropiación de tierras y saqueos, generando destrucción y contaminación en territorios sagrados para los nativos, así como permeando el pensamiento indígena, y dicha violencia obligó a los pueblos que sobrevivieron, a cambiar sus formas de vida, adaptándose a lo que la sociedad occidental impuso.

8.1 Lo que surge y se vive en la práctica de la Chagra

Dentro de los hallazgos más relevantes que surgen en el presente análisis, se evidencia que la Chagra es un *Laboratorio Vivo de Generación y Transmisión de Saberes Ancestrales*, y por medio de los relatos de docentes, de la fundadora, estudiantes indígenas y rector, se puede asegurar que la institución etnoeducativa que ha aplicado de manera transversal los conocimientos y prácticas nativas de su pueblo indígena Inga, ha venido gestando y fortaleciendo Sistemas de Enseñanza-Aprendizajes Propios, basados en la necesidad de pervivencia de usos, costumbres y cosmovisión, propias de su etnia; de esta manera gana relevancia, en contraste con las problemáticas globales actuales, como una apuesta de lucha, resistencia, gobernabilidad, resignificación y revaloración de lo ancestral, desde espacios de

formación académicos oficiales. Tal es el caso de compartir gastronomía de los pueblos por medio de integraciones: “se hace una integración y cada quien Escoge para hacer un plato”.

(A.Q.E4)

Se puede observar también en la Institución Educativa Bilingüe Inga la presencia de la Decolonialidad propuesta por Walsh (2007a), desde el *ser, saber, poder* y el más importante en estos tiempos de crisis ambientales, la *Decolonialidad de la Naturaleza*, y lo logran a través del cuidado y relación con la madre tierra, el conservar y preservar desde la educación académica usos, costumbres y cosmovisiones de pueblos originarios como lo es el Inga, generando un diálogo con la ancestralidad e instando a otras formas de enseñanza-aprendizaje no occidentales, que posibilita la generación de unas concepciones epistémicas donde los saberes y aprendizajes no se fragmentan, sino que hay un equilibrio y armonía en todo, por tanto el ser, saber, poder y la naturaleza se integran en el individuo y se fortalece en lo colectivo; según palabras de una docente: “Luchamos por lo nuestro y por mantener nuestros conocimientos” (D.H.1E); esto en resistencia a esas nuevas formas de colonizar, como sucede con las entidades estatales, el caso de la Secretaría de Educación Departamental, que no contribuyen y minimizan estos procesos: “nos desconocen, y desconocen a nuestros antepasados son indiferentes”. (D.H.1E)

La Decolonialidad de la Naturaleza propuesta por Walsh (2007a), se presenta en analizar esas posturas y concepciones donde la naturaleza es esa fuente inagotable de recursos a explotar según las necesidades de la especie humana; en la institución se evidencian cambios a este tipo de paradigmas, donde la naturaleza es esa madre que merece y necesita ser amada, respetada, valorada y protegida, tal como afirman las y los sabedores ancestrales, según la revisión documental, observación participante, entrevistas y también lo expresado en los

grupos focales de discusión: la pachamama (madre tierra) no pertenece a los seres humanos, sino que los seres humanos al igual que todas las demás especies y formas de vida, pertenecemos a ella.

8.2 *Etnoeducación, Decolonialidad e Interculturalidad*

A partir de la triangulación y una primera fase de análisis de las categorías, se observa la existencia amplia y notoria de las siguientes categorías apriorísticas: *Etnoeducación, Decolonialidad e Interculturalidad*; aquí se examina y contrasta la información recolectada con los antecedentes.

Según Walsh (2007), Mignolo (2007), Agreda (2016), Fiquitiva y Ramos (2017), como también Piaguaje (2018) y Camacho (2020), afirman que la *etnoeducación* ha sido cuestionada porque tiende a ser una práctica que se alimenta y fue diseñada para conservar ideologías colonialistas. La investigación en curso, se analizaba con dicho filtro, pero al revisar que este proceso pedagógico va más allá del ejercicio de etnoeducación, y que en verdad responde a las necesidades de la población indígena educativa perteneciente al Pueblo Inga, se determina que no es un proceso etnoeducativo, sino uno nuevo en su especie, que logra preservar, transmitir y alentar las prácticas y sistemas propios de educación de origen ancestral; sin embargo, en contraste con el reconocimiento de la diversidad y riqueza étnica, presente en la Institución debe trabajarse más para lograr alcanzar los procesos y bases que gestan una educación Intercultural, dado que no se explora ampliamente en el reconocimiento de las ascendencias de sus estudiantes ni en el reconocimiento amplio de las raíces ancestrales entre ellos mismos y mismas:

“Reconozco a tres estudiantes Indígenas del grupo, uno cansa y dos ingas” (J.P.E7)

“Se me hace muy difícil diferenciarlos a las comunidades a las que pertenecen mis compañeras”. (D.H.E3)

“Hay unos que dicen que les da pena ser indígenas, hay otros que rechazan ser eso”.
(C.Y.E1)

Aunque se observa un trabajo colectivo, se debe generar un enfoque más amplio y profundo respecto al fortalecimiento de identidad, ya que las y los estudiantes en su mayoría desconocen las etnias a las que pertenecen sus compañeros(as), esto debido primero a la no promoción ni estímulo del tema por parte de las y los docentes ni actividades de aula con dichos fines, al centrarse la práctica de la chagra y demás actividades, entorno al pueblo Inga; de igual manera, no se fomentan tantos espacios para el reconocimiento de la otredad, que potencie el reconocimiento y autoconocimiento desde la interculturalidad; sumado a eso, algunos estudiantes indígenas, manifiestan sentirse vulnerables, por parte de quienes son externos a la institución y estudiantes no indígenas, que llegan sin primero pasar por un ejercicio consciente de sensibilización frente al respeto y valoración de lo étnico y de la práctica de la chagra.

La propuesta de *Decolonialidad* de Walsh (2007), se evidencia en las formas alternas de educar para la vida, donde el saber, el ser, se siguen retroalimentando con la relación sagrada con la naturaleza, donde las metodologías, técnicas y prácticas académicas (como el cultivo de la chagra), invitan a la responsabilidad, liderazgo, trabajo en equipo, compromiso, dedicación y respeto a las y los abuelos, así como a sus saberes y el fortalecimiento de la lengua materna, principalmente; cada espacio en el que se encuentran, hay elementos en la naturaleza con la que pueden de manera transversal, fortalecer aprendizajes y conocimientos.

La *Interculturalidad* para autores como: Blanco (2006), Walsh (2007), Quijano (2010), Vargas (2011), Niño (2017) y Silva (2018), es un diálogo de culturas, que incluyen y respetan la diversidad cosmológica, y según estudios, es ideal para la construcción de currículos que contemplen los elementos ancestrales propios de las culturas; en correspondencia con lo anterior, y partiendo de las técnicas y herramientas aplicadas, se observa que en la praxis, no hay un ejercicio intercultural, al menos no que tenga mayor trascendencia en la comunidad estudiantil de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, que parte de la no exploración de manera amplia y evidente del reconocimiento del origen cultural y étnico de todas y todos los estudiantes; ya que sólo se hace énfasis en el pueblo Inga.

A pesar de que en la Misión del PEC, incluye el término “Intercultural”, en la estructura del PMI y Manual de Convivencia (según lo exige el Decreto 1421 del 2017) no es claro, además en su Visión se sustenta en que:

La Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga de Mocoa se proyecta como una alternativa para el fortalecimiento del pueblo Inga, con una formación orientada con los planes de vida que permite evidenciar la vivencia de costumbres, identidad y autonomía, a través de un proceso dinámico en construcción del desarrollo integral del pueblo Inga en el entorno comunitario y social. (PEC, 2020, p. 19)

Lo anterior, complejiza el enfoque identitario, al estar el proceso epistemológico centrado en una filosofía institucional que no parte de la Interculturalidad sino desde los cimientos y cosmovisión del pueblo Inga, ejerciendo en cierta medida, algo así como un poder sobre el ser, el saber y formas de ver el mundo hacia la población estudiantil no étnica y así mismo a quienes pertenecen a otros pueblos originarios, que según el SIMAT (2019) corresponden a Awá, Siona, Yanacona, Paez, Pasto, Kamentsä, afro y población no étnica.

Valga aclarar que la reflexión anterior no parte de un juicio, pero sí de un análisis profundo donde las causas de lo afirmado, pueden partir de elementos históricos, donde la fundación y filosofía inicial de la institución parte del fortalecimiento educativo e identitario de su pueblo específicamente, un segundo elemento a analizar es el desconocimiento de los elementos que componen las identidades, cosmovisiones, lenguas y estructuras de los otros pueblos originarios, y ambos aspectos problematizan las labores educativas, desde un enfoque intercultural real.

Queda como recomendación gestar estrategias, herramientas, metodologías que potencien este carácter intercultural tan necesario en este establecimiento educativo, que puede partir de investigaciones de aula desde prácticas ancestrales como son la chagra donde reconocen y valoran esa amplia diversidad de actores, identidades y culturas; así mismo los diálogos de saberes, tienen un valor importantísimo en este sentido, sumado a las mingas de pensamiento y a los intercambios de saberes entre los distintos pueblos étnicos que también deben tener presencia en la institución, al menos si en verdad se desea asumir la Interculturalidad desde las concepciones originarias y como se plantea también en el PEC (2020).

8.3 Rol familia

Se observa que quienes influyen de manera notable en los procesos identitarios, más aún cuando provienen de ascendencia indígena, son las familias de las y los estudiantes para apropiarse y fortalecer la práctica de la chagra y el rescate de los usos y costumbres indígenas: “en mi casa tenemos uva, Cebolla, tenemos tomate y es chévere tener una huerta” (C.Y.E1); es aquí crucial entonces el acompañamiento y fortalecimiento de estas prácticas por parte de familias en conjunto con la institución educativa: “en las casas cada quien siembra su cebolla su tomate todo” (C.Y.E1), y para varios estudiantes el trabajo colectivo en la chagra

representa un acto familiar: “trabajar en la chagra es un trabajo en equipo, diría que un trabajo en familia”. (J.A.E5)

En contraste con lo anterior, la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, no se queda sola en asumir el gran reto de potenciar una atención educativa partiendo de un enfoque intercultural, no sólo contando con el refuerzo de las familias indígenas, sino también de las familias de las y los estudiantes que aparentemente no tienen afinidad étnica; robusteciendo el ejercicio identitario, por medio del respeto y valoración a la diversidad, ya que según varias entrevistas a estudiantes, informan que en gran medida el rechazo o no exploración de sus raíces, son en cierta medida causadas o afectadas por actos de bullying que parten de las diferencias notables en cuanto a las superioridad numérica de estudiantes no indígenas, sometiendo a las minorías indígenas, evidenciando así, actos de resistencia y presencia de la Colonialidad: “los que se hacen un poco de bullying son los de noveno y décimo son los que les gustaba ir a los salones a molestar, a hacer bullying a los demás estudiantes, miraban por la ventana del salón y comenzaban a pegar pambazos y pues ahí como que medio le llamaban la atención” (J.A.E5), pero a pesar de los llamados de atención por parte de docentes, estos actos persisten y preservan la colonización a través del poder, en este caso se presenta con la fuerza física y edad (quienes efectúan el bullying tienen mayor edad que sus compañeros), de mestizos hacia las minorías étnicas, aunque en menor proporción, aún persiste y se vive en esta institución que pese a las conductas externas colonialistas, preserva su enfoque étnico.

Muchas familias influyen en los miembros más jóvenes debido a que se han alejado de sus raíces, es así como afirma una docente haciendo referencia a las familias: “ellos tienen ya como ese complejo, entonces pensarán así y la no valoración, no reconocer el valor que tienen

(como indígenas), mandan a los hijos por allá, y también pues ven mejor infraestructura de la planta física que tienen otros colegios. (D.H.1E)

Según Carrasco “La realidad cultural es dinámica y extremadamente cambiante desde la variedad de los agentes implicados, la heterogeneidad de los territorios o la diversidad competencial de las instituciones, a las diferentes manifestaciones culturales” (citado por Ortiz y Castillo, 2012). Esto genera un análisis complejo y reflexiones profundas frente a la vida de los pueblos, más si resultan ser indígenas y en sus relaciones académicas están en constante relación con población no étnica y que desconoce los procesos que se vienen trabajando, tal es el caso de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga, que debe gestar estrategias como lo es el Diseño Universal para el Aprendizaje, fortalecido desde el enfoque intercultural, el fortalecimiento de estos procesos y que se valore lo identitario e incentive el reconocimiento de sus raíces y orígenes, incluso en aquellos que afirman no tener ascendencia indígena.

8.4 Epistemologías propias y decoloniales

La importancia presente en la investigación actual, surge al revisar una práctica epistemológica decolonial, como es el Cultivo de la Chagra como proyecto institucional transversal, que parte desde los valores identitarios y ancestrales de esta práctica, pero que evidencia también las complejidades al contar con poderes coloniales estatales o en palabras de Walsh (2007b): ideologías neoliberales y hegemónicas.

Tal es el caso de las normativas educativas que se han gestado enfocadas a los grupos étnicos, y los poderes pedagógicos como el etnoeducativo, que al revisar su origen, y según varios especialistas, limita la exploración y apropiación de lo ancestral y diversidad étnica; cosa distinta de lo que plantea la Interculturalidad, que resuelve la necesidad del

fortalecimiento de lo propio (ancestral), por medio de un diálogo de saberes, que es un ejercicio más nutrido y responsable en relación a las epistemologías “otras” que proponen estudiosos del tema, citados en la presente investigación y que además se contemplan en el PEC (2020) de la Institución: “Las mingas de pensamiento son los espacios comunitarios en donde se comparte pensamiento y conocimientos para el fortalecimiento cultural” (p. 10); así mismo, abordan el intercambio de saberes con un objetivo colectivo: “se realizan para las consultas previas y las concertaciones de proyectos o programas que impactan en las comunidades del pueblo inga. (PEC, 2020, p. 11)

La enseñanza de las lenguas extranjeras, como el inglés y el español, se enseñan en las prácticas y trabajo de la chagra, de igual manera se fortalece la lengua nativa (Inga): “nos dan nota cuando limpiábamos las matas, de artística es cuando dibujamos todo lo que miramos en el sendero y lo escribimos en inga” (C.G.E2); en el área de ciencias naturales, además de las temáticas obligatorias, se les enseña a cultivar según las fases de la luna: “en qué luna se siembra, eso es lo que se les enseña a los estudiantes (...) se aprende el manejo de las fases lunares” (D.H.1E), es un trabajo muy práctico que garantiza la reivindicación de la educación occidental, con las prácticas de transmisión de conocimientos ancestrales, acordes con los usos y costumbres del pueblo Inga.

“(...) el colegio siempre apoya al que no es indígena y a los que si son”. (C.G.E2)

“(...) inga nos da nota cuando limpiábamos las Matas de artística es cuando dibujamos todo lo que miramos en el sendero y lo escribimos en inga”. (C.G.E2)

“(...) nos enseñan lo que es la lengua materna”. (A.Q.E4)

“Utilizamos los trajes más que todo cuando hay carnavales, cuando nos invita algún otro grupo étnico”. (C.Y.E1)

“Todo es natural no se utiliza nada químico solamente el abono”. (J.A.E5)

“(…) si se murió una planta nosotros ahí mismo debemos sembrar otra”. (C.G.E2)

9. Conclusiones

La chagra para el pueblo Inga, es más que una extensión de tierra y un acto de cultivar alimentos para el sustento diario, esta representa la subsistencia, comunicación y conexión con la naturaleza, es identidad, poder, sabiduría, es en pocas palabras la vida misma; ahora que han pasado más de 500 años del arribo de los españoles, son muchos los pueblos y comunidades originarias las que han coexistido y defendido sus cosmovisiones, han generado numerosos procesos y modos de descolonización, en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga de Mocoa (Putumayo), se encuentra un gran referente, el cual ha fortalecido, resguardado y generado métodos de pervivencia de sus usos y costumbres, lengua, artesanías, tradiciones y más, por medio de la revaloración de la práctica del cultivo de la chagra, ahora desde unas perspectivas educativas que ponen en diálogo la formación occidental con la ancestral.

La chagra para el pueblo Inga es un espacio sagrado en el que hay unos procesos de enseña-aprendizaje, que va desde el diálogo por parte de las y los sabedores, así como las prácticas que fortalecen la lengua Inga, conocimientos sobre las plantas en cuanto a los valores y técnicas medicinales, nutricionales y de artesanías; en este espacio y a través de la práctica se aprende sobre los ciclos lunares, importantes para la siembra, limpieza y cosecha de alimentos y plantas medicinales.

El cultivo de la chagra es muy valioso para las comunidades originarias como lo es la Inga, que tratan de mantenerse vivas en la actualidad; en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga de Mocoa, sus docentes hacen un gran esfuerzo por tener siempre presentes los usos y costumbres en los estudiantes, es así que el cultivo de la chagra ha tomado tal grado de importancia en la institución, que se volvió un tema transversal en todas las áreas, y se trabaja

de forma complementaria con el Proyecto Educativo Comunitario -PEC- (2020), donde logran cumplir con las competencias que exige el Ministerio de Educación Nacional, para cada grado, y también con el conocimiento ancestral del pueblo Inga.

Es de resaltar que dentro del enfoque de inclusión con el que se inicia esta investigación, en cierta parte la institución logra generar procesos en los que la chagra se revela como un espacio que se puede fortalecer en pro de lograr en un sentido amplio la inclusión, ya que al centrarse y fortalecer su carta institucional con, para y hacia el pueblo Inga, estudiantes de otras etnias no logran en su mayoría reconocer y fortalecer sus identidades en las que puedan valorar sus raíces ancestrales.

Es importante entonces abordar los procesos y legados ancestrales como fuente de transformación pedagógica, con un énfasis en los procesos decoloniales; por medio de la flexibilización del currículo, de generación de pedagogías propias y propuestas que actualicen y retroalimenten las ciencias, disciplinas, competencias y procesos investigativos académicos, partiendo de un diálogo de saberes. El servicio educativo, por medio de sus entidades, dependencias y representantes deben posibilitar y potenciar estas nuevas pedagogías, y esas nuevas formas de reconocer la otredad, de gestar procesos de aprendizajes críticos, donde la interculturalidad gana protagonismo.

Es valioso exaltar y tener en cuenta el cultivo de la chagra como referente de las apuestas epistemológicas decoloniales, ya que como afirma Piaguaje (2018), resulta imperante que se gesten procesos que posibiliten un diálogo de saberes interculturales permanentes entre los pueblos indígenas que comparten un mismo territorio para así coexistir y forjar estrategias que impulsen la pervivencia de la diversidad cultural por medio del proceso educativo, donde la labor del docente es de facilitar, promover espacios, eventos y debates, que alimente ese

diálogo decolonial, intercultural y generacional; aquí resulta clave el equilibrio entre “sentimiento, pensamiento y práctica” por parte de las personas que están acompañando ese proceso educativo. Enríquez (2018) asevera que dichos legados de conservación, impulsan la re-significación del ser humano con la madre tierra, en este caso, el docente es ese puente que comunica a los estudiantes con su pasado indígena, para afianzarlo, recuperarlo y vivirlo.

Se concluye, aseverando que la chagra es fuente de vida y un acto de resistencia decolonial para el pueblo Inga, de igual manera, desde los valores académicos y educativos, en esta investigación se ha demostrado que es un laboratorio vivo desde unas concepciones epistémicas y decoloniales, que cuenta con sin fin de elementos que se articulan con las exigencias del Ministerio de Educación Nacional y que pueden articularse con otras labores académicas y sus distintas competencias; concebir esta práctica desde el enfoque intercultural, soportado con el modelo DUA y herramientas como el PIAR, lograría generar propuestas valiosas frente al reconocimiento de la diversidad étnica, identitaria y de sin fin de características humanas que deben estar presentes en todo proceso educativo, como riqueza en todo el territorio nacional.

10. Recomendaciones

10.1 Ajustar Carta de Navegación Institucional

10.1.1 Manual de Convivencia

Se recomienda incluir los fundamentos del Decreto 1421 del 2007, donde los valores y principios como: interculturalidad, diversidad y resiliencia, sigan fortaleciendo esta apuesta epistémica y se invita a contemplar dentro de la carta de navegación, los conceptos y elementos propios de la Interculturalidad, entendida esta como:

Ese pensamiento “otro” que es construido desde el particular lugar político de enunciación del movimiento indígena, pero también de otros grupos subalternos; un pensamiento que contrasta con aquel que encierra el concepto de multiculturalismo, la lógica y la significación de aquello que tiende a sostener los intereses hegemónicos. (Walsh, 2007b, p. 53)

Para fortalecer el enfoque intercultural, es importante que se posibilite por todos los medios la contratación de docentes cuya formación, afinidad y/o conocimientos étnicos sean fuertes y sean de etnias diversas, para en esta medida y junto a la participación de los pueblos étnicos a través de diálogos de saberes, se logre concebir y experimentar una educación intercultural rica y fortalecida desde sus epistemologías decoloniales.

La diversidad cultural es un aspecto presente en todo el territorio nacional, es por esto que el Ministerio de Educación Nacional, no sólo debe apoyar y robustecer los procesos que adelantan las instituciones educativas con enfoque étnico existentes, sino que además debe gestarse una corresponsabilidad desde la academia, en formación de perfiles con enfoques étnicos e interculturales que logren transformar y contribuir en el fortalecimiento de dichos procesos educativos en las aulas; en este sentido, universidades y organizaciones vienen

implementando diferentes luchas en contextos disímiles, en las que resulta imperante la presencia y acción del gobierno, por medio del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la atención y calidad en la educación para las comunidades indígenas y afros.

11. Referencias

- Agreda, N. (2016). La Chagra tradicional o jajañ en la comunidad indígena Kamentsa: Una propuesta didáctica para la construcción de conocimiento escolar y conocimiento tradicional. [Tesis de pregrado, Universidad Distrital]. Archivo Digital. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2863/1/AgredaEspa%c3%b1aNancyLuzDary2016.pdf>
- Aguirre, L. (1988) ¿Etnoeducación Etnocoacción?. En: Memorias del primer congreso universitario de Etnoeducación. La Guajira: ICFES/ MEN/Universidad, pp. 51-60.
- Abarca Cariman, G. (2015). Educación intercultural bilingüe y los desafíos de su implementación. Archivo digital: https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7609/Apoyo_docente_70.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Amador, J. C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. Revista Nómadas (49), 47-67. Recuperado de: DOI: 10.30578/nomadas.n49a3
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33123594/INVESTIGACION_CUALITATIVA-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1644958009&Signature=TlsBmP1Wc3mjSAQOK6jurWf14hDhoSu0AnzWh6X8BbCTsQMSQA7~z4X15jdtNerdQDwOW8~Fx-vXAzfvD~Ad9g9GcLukKGzDqEoIVazBcLs640Fd98esQn2EKY1cUGp1bmLZxqamIPAUnkfzuZn77L3foZOaIvtBH2wYl8CqXztPxfM8Hx3klRhNsCxTszc618r-

h3y85KJdJ-j5wjFETMzEH3YknWKgAKwdAcMHKm7kDZXMI9JT-
 cgKV11YqHnuYjdfw4qVIH3koNVncOwql1g4Q6UEJ-
 cjhRcBu2v75GdWsnYsgswUDANiRjfa0KxU8-dNeJ5~CTrJct0eFQqQ__&Key-
 Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Alcaldía de Mocoa (2020) PLAN DE DESARROLLO TERRITORIAL PARA EL
 MUNICIPIO DE MOCOA, DEPARTAMENTO DEL PUTUMAYO DENOMINADO
 “ALMA, CORAZÓN Y VIDA” PARA EL PERIODO 2020 -2023. Disponible en:
[http://mocoa-
 putumayo.gov.co/Transparencia/Plan%20de%20Desarrollo%2020202023/Acuerto%20
 N%C2%B0%20006%20de%20mayo%2031%20de%202.020%20PLAN%20DESARR
 OLLO%202020-2023.pdf](http://mocoa-putumayo.gov.co/Transparencia/Plan%20de%20Desarrollo%2020202023/Acuerto%20N%C2%B0%20006%20de%20mayo%2031%20de%202.020%20PLAN%20DESARROLLO%202020-2023.pdf)

Ainscow, M. (2019). Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre
 Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan».
 UNESCO, sobre Salamanca 25 años después.

<https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>

Arango, M. A. C. (1993). Metodología de cuestionarios: Principios y aplicaciones. Boletín de
 la ANABAD, 43(3), 263-272.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la
 escuela hoy. Universidad de la Rioja. REICE. 4 (3), 1-15.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053611>

Blanco, R. Duk, C. (2019) El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento,
 Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación
 Inclusiva. 113 (2). 25-43. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art1.pdf>

- Bohórquez-Carvajal (2020) Razones y racismos. Antecedentes del determinismo biológico en el pensamiento ilustrado. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 2020, vol. 25, núm. Esp.11, Noviembre, ISSN: 1315-5216 2477-9555 (Artículo).
<https://www.redalyc.org/journal/279/27964922030/27964922030.pdf>
- Calvo y García (2012). Revisión Crítica De La Etnoeducación En Colombia.
<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296>
- Camacho, J. (2020). Análisis de las condiciones de vida en lo etnoeducativo en niños y jóvenes entre los 5 a 17 años de edad de la comunidad indígena Zenú asentada en el barrio 20 de agosto en la ciudad de Barrancabermeja, Santander, Colombia. [Proyecto de Investigación]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/discover>
- Calle, M. (2017) El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la programación curricular de V ciclo de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, región Ucayali -2017. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Archivo Digital. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1957>
- Calvo, G. F., & García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia De La Educación*, 32, 343-360. Recuperado a partir de
<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296>
- Camacho, J. (2020). Análisis de las condiciones de vida en lo etnoeducativo en niños y jóvenes entre los 5 a 17 años de edad de la comunidad indígena Zenú asentada en el barrio 20 de agosto en la ciudad de Barrancabermeja, Santander, Colombia. [Proyecto de Investigación]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34260>.

Cortés y Castillo (2013), en su investigación sobre La formación del sujeto crítico-social:

nuevas perspectivas del proyecto etnoeducativo para la atención de la diversidad en la Normal Superior de Barbacoa (Nariño) -tesis-

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/200>

Colimba, F. (2019). Propuesta pedagógica para fortalecer el rescate de palabras propias

mediante el cultivo de la chagra en los estudiantes del grado 4, 5 de la escuela de macas

centro asociado de la institución educativa agropecuaria indígena sebastián garcía

carlosama (nariño). [Tesis de Maestría, Universidad Nacional abierta y a Distancia.]

Archivo Digital. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26549>

Constitución Política de Colombia. (20 de julio de 1991). Art. 27. Bogotá, Colombia.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Constitución Política de Colombia. (20 de julio de 1991). Art. 65. Bogotá, Colombia.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Constitución Política de Colombia. (20 de julio de 1991). Art, 365. Bogotá, Colombia.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Cortés, Y. Y. O., y Castillo, G. J. C. (2015). La formación del sujeto crítico-social: nuevas

perspectivas del proyecto etnoeducativo para la atención de la diversidad en la normal superior de Barbacoas. *Escribanía*, 10(2).

<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/938/1060>

Cosme, L. Mujat, K. y Nujigkus, A. (2015) Diseños awajún en los estudiantes de la

institución educativa bilingüe n°16741-b, kusu kubaim en el 2015. [Tesis de pregrado,

Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía]. Archivo Digital.

<http://repositorio.unia.edu.pe/handle/unia/64>

- CRIC, (2021) 21 de febrero: Día Nacional de las Lenguas Nativas en Colombia y Día Internacional de la Lengua Materna. <https://www.onic.org.co/39-carousel/principales/103-21-de-febrero-dia-nacional-de-las-lenguas-nativas-en-colombia-y-dia-internacional-de-la-lengua-materna>
- DANE. (2018). Población indígena por Pueblo indígena a nivel municipal CNPV 2018, Departamento de Putumayo. Fuente: DANE
- Decreto 1860 (3 agosto 1994) por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. de Bogotá, C. D. C. (1994). <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/26156/DECRETO%201860%20DE%201994%20.pdf?sequence=1>
- Decreto 804. (18 de mayo de 1995). Congreso de la Republica Bogotá, Colombia, Diario Oficial No 41.853, Art, 1. https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf
- Decreto 982. (10 de junio de 1999). Congreso de la Republica. Diario Oficial No 43.603. Disponible en: https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Decreto_982_de_1999.pdf
- Delgado, C. A. M. (2008). Etnoeducación en Amazonas: ¿ se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena?. Revista Educación y Pedagogía, (52), 43-54. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9881>
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Tabula rasa, (13), 217-233. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617525009.pdf>

- Donoso-Miranda, P. V. (2014). Pensamiento decolonial en Walter Mignolo. América Latina: ¿ transformación de la política del conocimiento?. *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 30(56), 45-56. Disponible en :
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/6417>
- Echeverri, J. (2019) El maíz y la chagra Quillasinga de Mocondino, pervivencia, armonía y soberanía: un acercamiento. [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador] Archivo Digital. <http://hdl.handle.net/10644/6881>
- Enríquez, C. (2018). La chagra como escenario pedagógico del entorno vivo para la enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental en el grado sexto de la institución técnica agropecuaria indígena cumbe municipio de cumbal. [Tesis de Maestría y Universidad del Cauca] Archivo Digital.
<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/475>
- Fiquitiva, F., Ramos, N. (2017). Una estrategia didáctica como mediadora en la recuperación de las tradiciones orales y el cuidado de medio ambiente en el colegio campestre San Carlos de cota. [Tesis de pregrado y Universidad Pedagógica Nacional] Archivo Digital. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10053>
- Gaviria, J. A. C. (2001). Formación Y Capacitación De Docentes Ingas En Etnoeducación- Santiago, Putumayo, Colombia (Doctoral dissertation, Universidad Mayor de San Simón). Extraído de
http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Jesus_Carlosama.pdf
- Granja, D. O. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 91-110. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf>

- Gómez, D., Carranza, Y., & Ramos, C. (2017). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (1), 46-56. Archivo digital: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222017000300046
- Gómez, Y. & Salas, J. (2018) Inclusión realizada por la comunidad indígena inga ubicados en colon putumayo a dos mestizos. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana] Archivo Digital. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/20.pdf>
- Grosfoguel, R. (2007). *Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 63-77.
- Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). *El buen vivir o la disolución de la idea del progreso*. (México), 103-110. <http://www.gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasAcostaDisolucionProgresoMx11r.pdf>
- Ley 21. Diario Oficial. N.º 39720. Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. Bogotá, Colombia, 6, MARZO, 1991. Disponible en: <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-21-de-1991>

Ley 70. (27 de agosto 1993) Congreso de la Republica. Diario Oficial. Año CXXIX. N.

41013. Disponible en: https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/ley_70_1993.pdf

ley 434. (05 de febrero de 1998) Congreso de la Republica. Diario Oficial No. 43.231.

https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/ley_434_de_1998.pdf

Mavisoy, M. Y. J. (2019). EL kambalachi (trueque), como propuesta pedagógica para la resignificación del pensamiento en el Pueblo Inga de Aponte [Tesis de pregrado, Universidad de Pereira]. Archivo Digital.

<https://core.ac.uk/download/pdf/288157879.pdf>

Mendoza, M. (2019) Explorando las nociones de cultura política de los habitantes de la comunidad indígena ‘Wayuri’ en la Amazonía ecuatoriana desde una perspectiva decolonial.

<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/2213/1/Tesis2397MENE.pdf>

Mejía, M. R. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular). Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1261>

McKenna, D. J. (1998). Ayahuasca: An ethnopharmacologic history. Sacred vine of spirits: Ayahuasca. New York: Thunder’s Mouth Press.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GcXdUus2spwC&oi=fnd&pg=PA40&dq=McKenna,+D.+J.+\(1998\).+Ayahuasca:+An+ethnopharmacologic+history.+Sacred+vine+of+spirits:+Ayahuasca,+40-](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GcXdUus2spwC&oi=fnd&pg=PA40&dq=McKenna,+D.+J.+(1998).+Ayahuasca:+An+ethnopharmacologic+history.+Sacred+vine+of+spirits:+Ayahuasca,+40-)

62.&ots=MPYsvB6_Qq&sig=8RisQJscr_KKx8ekAALpwAc6tW4#v=onepage&q&f=f
 else

Miglievich-Ribeiro, A. (2020). Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 14, 66-80.
<https://journals.openedition.org/rccs/11077>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Diseño Universal para el Aprendizaje DUA.
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Me n%C3%BA%20horizontal%20inferior/DUA.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Decreto 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1 Bogotá: Presidencia de la República de Colombia, 2017

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Individual de Ajustes Razonables. [Tesis de pregrado, Universidad Casa Grande]. Archivo Digital. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/INSTRUCTIVO%20DEL%20PIAR.pdf>

Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia, et al (2012). Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del Ámbito de Educación Especial. Documento de Trabajo. La Paz. Bolivia

Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/420.pdf>

Mignolo, W. (2008). EL PENSAMIENTO DECOLONIAL: DESPRENDIMIENTO Y APERTURA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5468282> (Es un manifiesto)

- Mignolo, W. D. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula rasa*, (8), 243-282. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a13.pdf>
- Miglievich-Ribeiro, A. (2020). Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 14, 66-80.
Archivo digital:
<https://www.scielo.br/j/civitas/a/LhdvrTHy73MP8sxQQqK4QDR/abstract/?lang=pt#>
- Mojomboy, I. (2019) La chagra cultural “nukanchipa iuai” nuestro pensamiento y transformación actitudinal hacia prácticas ancestrales desde la lengua propia, en el Resguardo Floresta- la española.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/31412/66916489.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muisin, L. Arellano, G. Escobar, E. (2018) Construcción de un proceso metodológico desde el Trabajo Social para el rescate de la memoria histórica del paseo procesional del chagra. [Tesis de pregrado Universidad Central del Ecuador]. Archivo Digital.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/17944>
- Muyolema-Calle, A. (2007). Colonialismo y representación. Hacia una relectura del latinoamericanismo, del indigenismo y de los discursos etnia-clase en los Andes del siglo XX (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh). <http://d-scholarship.pitt.edu/8964/>
- Niño Rodríguez, J. P. (2017). Política etnoeducativa y enfoque de competencias: la paradoja del reconocimiento en el marco liberal y capitalista. [Tesis de Maestría, Pontificia

Universidad Javeriana]. Archivo Digital.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21872>

Orozco Gómez, M. L., Fernández Malanda, M., & Robayo Fique, N. D. (2018). Indigenismo, educación colonial y etnoeducación. [Universidad de Salamanca (España)]. Archivo digital <https://gedos.usal.es/handle/10366/141805>

Ortiz y Castillo (2012) La formación del sujeto crítico-social: nuevas perspectivas del proyecto etnoeducativo para la atención de la diversidad en la normal superior de Barbacoa. Revista Escribanía. Año 15 – Vol. 10 N° 2.

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/200>

Pedraza, J. (2017). Interacciones Bioculturales Asociadas con las Plantas de Chagra a Partir de las Concepciones de los Estudiantes de Sexto Grado del INAESFRA de Puerto Nariño Amazonas. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9933>

Patiño, P. E. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en https://afrocolombia.webnode.es/_files/200000031-ba2d8ba72f/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf

Piaguaje, E. (2018) La chagra indígena zio bain, como propuesta educativa en el marco de la pedagogía decolonial en el centro buenavista, sede piñuña blanco de puerto asís, putumayo. [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca] Archivo Digital.

<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/428?show=full>

Quijano, A. (2010). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO. <https://www.uv.mx/jose-marti/files/2018/08/Anibal-Quijano-Colonialidad-del-poder.pdf>

- Revelo, W. secretaria de educación, cultura, deporte y tics (2020). Respuesta solicitud matrícula escolar del 2020. educacion@mocoa-putumayo.gov.co
- Rodríguez, G. (2007). Breve reseña de los derechos y de la legislación sobre comunidades étnicas en Colombia. Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. *Revista Academia y Derecho*. 12. 53-86.
http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Resena_Derechos_Legislacion_Comunidades_Etnicas
- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 167-182. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476010.pdf>
- Roys, N. R. (2015). Diseño de un AVA para el fortalecimiento de competencias docentes de los estudiantes de la etnia Wayuu del programa de Licenciatura en Etnoeducación de Uniguajira. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/2756>
- Roys-Romero, N. R. (2016). Competencias docentes: Desde una perspectiva etnoeducativa y tecnológica. *Praxis*, 12(1), 78-89. Disponible en <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1849/1328>
- Rozo, C. (2019). Educación intercultural en la comunidad de macedonia – departamento de amazonas. una aproximación a la esencia del lugar. Base de datos de Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/42356/Articulo%20Acad%203%a9mico%20%28Ajustado%29.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

- Salgado, B. M. C. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. *Revista de la Cátedra Unesco sobre desarrollo sostenible*, 1, 29-37.
<http://www.ehu.es/cdsea/web/wp-content/uploads/2016/12/Revista1.pdf#page=31>
- San Fabián Maroto, J. L., Pascual Díez, J., Ceñera Álvarez, J. M., Santiago Martínez, P., Abollo Noriega, J. L., Castañón, A., ... & Serra Llana, C. (1992). Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios: análisis de las resistencias a la innovación educativa. Oviedo: Universidad. Servicio de Publicaciones, 1996.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/84597>
- Silva, A. (2018). Legado indígena: Una Estrategia Pedagógica Decolonial para la Enseñanza de Saberes Indígenas en la Escuela. Daniel Torres (Ed.), Premio a la Investigación e Innovación Educativa, Experiencias 2018 (pp. 33-46). Alcaldía Mayor de Bogotá.
https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/1402/Libro%20Premio%20IDEP%202018_0.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=34
- Solarte, M, Castro, L, y Corre, M. (2016). Estado nutricional y determinantes sociales en niños entre 0 y 5 años de la comunidad de Yunguillo y de Red Unidos, Mocoa-Colombia. *Universidad y Salud*.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072016000100012
- Solís Morán, S. M. (2019). Estrategias de enseñanza etnoeducativas en la recuperación de la identidad cultural del pueblo afro ecuatoriano en la unidad educativa “Valle del Chota” (Bachelor's thesis, Quito: UCE). <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/20089>

Terreros, M. I. G. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y saberes*, (36), 33-43. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064871003.pdf>

Trillos, M. (2004) Enseñanza de Lenguas en Contextos Multiculturales: Balance y Perspectivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(39), 43-64

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/6001/5408>

Vargas, I. (2011), *Sistemas de Conocimiento Ecológico Tradicional y sus Mecanismos de Transformación: El caso de una chagra Amazónica*. [Tesis de Maestría en Biociencias y Derecho, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo Digital.

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/7655/ivandariovargasroncancio.2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Walter, M. (2007). *El pensamiento Decolonial: Desprendimiento y apertura*. Castro Gómez, en Santiago coord. *El giro Decolonial*.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación.

Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de:

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3310>

Walsh, C. (2007a). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías de coloniales. *Nómadas (Col)*, (26), 102-113.

<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>

Walsh, C. (2007b). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 47-62.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56373848/El_giro_decolonial.indd-with-cover-

page-

v2.pdf?Expires=1644957585&Signature=aHsM1QJYNRnE83zB~JaFnBT6BpYZaZH
H5qQoz02Yr3Oc32ujhvgCxufP5nAv9BvCK2osmaDkn3kX6OV5OqvsVvtJEzguERIt
QJdEbYz-

5N9B~SueIKs1swV2SZXqrFIWs4di6YpwghNPazHhkBDL~hLWla75fYLuZOjIKaBF
0E1KCAjH~xI2ZlpH2nsfSBEOHB7MyUFkoBqYpXrRVje9xfJXYHZG6CR6CYOkLr
SRZjvUNIV1Hq5dFehbsh4umYMRdH1CFhJlkspdjf6tF-

G1~bYOOOfxyrlvw8rYUfXC21jQCr8rlO8HxezWeVAmv3y6GglfemDksRq~vLXHC
wlyhQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=47

Walsh, C. (2008) Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias
Político- Epistémicas de Refundar el Estado. Universidad Colegio Mayor de
Cundinamarca. Bogotá, Colombia. Tabula Rasa, núm. 9. 131-152.
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>

Yulee Endara, L. D. (2019). Retratando lo invisible: el documental etnográfico como medio
para visibilizar los saberes de las mujeres Kichwas de la comunidad Vencedores [Tesis
de pregrado, Universidad Casa Grande Facultad de Comunicación]. Archivo Digital.
<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/2222>

12. Anexos

A continuación se incluyen los anexos y evidencias que posibilitan la verificación y contraste de la información presentada en el actual informe.

12.1 Evidencias y Anexos



Entrega de un compartir por parte de Eliana Morales a Flor Alba Jojoa. Fuente: Archivo propio (2021).



Sebastián Fajardo, Flor Alba Jojo, Eliana Morales; alrededor de la “Tulpa” (fuego), elemento sagrado, que purifica la palabra, según la cosmovisión del pueblo Inga [fotografía]. Fuente: Archivo propio (2021).



Revisión del archivo fotográfico de las Feria gastronómicas, mingas y prácticas en la Chagra, perteneciente a Flor Alba Jojoa (con previa autorización), por parte de Eliana Morales. Fuente: Archivo propio (2021).



Estudiantes de los grados de noveno (9º) y décimo (10º) en Grupos Focales de Discusión. Fuente: Archivo propio (2021).



Fotografía de un bloque de salones de la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga. Fuente: Archivo personal (2021).



Sustentación de los Mapas Parlantes, por parte del estudiante A.Q.E4 del grado noveno (9º). Fuente: Archivo propio (2021).

12.2 Consentimientos Informados



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto de Investigación: La Chagra como un espacio de inclusión de actores diversos en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, Sede Belén de Palmar

Investigadora: Eliana Morales Castillo

Investigador: Jhoan Sebastian Fajardo García

Departamento: Putumayo, **Municipio:** Mocoa

Institución Educativa Objeto de Estudio: Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa; Sede, Belén de Palmar

Cargo de la persona Evaluada: Rector (), Docente (), Docente Retirado (), Otro ()
¿cuál? Docente Retirado

Yo, Maria Guipina Gavetas, identificado(a) con C.C. 29354002 de Mocoa, he sido informado(a) acerca de la entrevista que será grabada en audio y video referente a la práctica educativa de la Chagra, el cual se requiere para el proyecto de investigación denominado "La Chagra como un espacio de inclusión de actores diversos en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, Sede Belén de Palmar", adscrito a la Maestría en Educación para la Inclusión, de la Universidad Surcolombiana, sede Neiva.

Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación en la entrevista que será grabada, así como resueltas todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- He recibido información verbal sobre el estudio.
- He comprendido lo que se me ha explicado, y los posibles riesgos o beneficios por el hecho de participar en el estudio.
- He podido comentar el estudio y hacer preguntas a el/la investigador/a responsable.
- Mi participación en la entrevista y/o actividades realizadas, no tendrán repercusiones o consecuencias en el desarrollo de mis actividades laborales.
- Mi participación en el video no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- Al finalizar la entrevista y/o actividades, esta y el material recopilado, podrá ser utilizada(os) con fines pedagógicos y formativos.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos, registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para propósitos pedagógicos en el proyecto de investigación "La Chagra como un espacio de inclusión de actores



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

diversos en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, Sede Belén de Palmar" y como evidencia de la práctica educativa de la persona evaluada.

- Doy mi consentimiento para tomar parte en el estudio y asumo que mi participación es totalmente voluntaria.

Los titulares de los datos personales harán uso de la Política de Tratamiento y Protección de Datos Personales de Educación Nacional y del Manual de Políticas y Procedimientos de Protección de Datos atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.


Firma de el/la
participante:
Fecha:


Firma de el/la
investigador/a:
Fecha:


Firma testigo(a):
Fecha:



ACREDITADA DE
ALTA CALIDAD
Resolución T1233 / 2018 - MEN



CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARTICIPACIÓN EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto de Investigación: La Chagra como un espacio de inclusión de actores diversos en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, Sede Belén de Palmar

Investigadora: Eliana Morales Castillo

Investigador: Jhoan Sebastian Fajardo García

Departamento: Putumayo, **Municipio:** Mocoa

Institución Educativa Objeto de Estudio: Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa; Sede, Belén de Palmar

Cargo de la persona Evaluada: Rector (), Docente (), Docente Retirado (), Otro ()
¿cuál? Rector

Yo, Laura María Rodríguez G. identificado(a) con C.C. 48.823.991 de Mocoa, he sido informado(a) acerca de la entrevista que será grabada en audio y video referente a la práctica educativa de la Chagra, el cual se requiere para el proyecto de investigación denominado "La Chagra como un espacio de inclusión de actores diversos en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, Sede Belén de Palmar", adscrito a la Maestría en Educación para la Inclusión, de la Universidad Surcolombia, dese Neiva.

Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación en la entrevista que será grabada, así como resueltas todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- He recibido información verbal sobre el estudio.
- He comprendido lo que se me ha explicado, y los posibles riesgos o beneficios por el hecho de participar en el estudio.
- He podido comentar el estudio y hacer preguntas a el/la investigador/a responsable.
- Mi participación en la entrevista y/o actividades realizadas, no tendrán repercusiones o consecuencias en el desarrollo de mis actividades laborales.
- Mi participación en el video no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- Al finalizar la entrevista y/o actividades, esta y el material recopilado, podrá ser utilizada(os) con fines pedagógicos y formativos.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos, registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para propósitos pedagógicos en el proyecto de investigación "La Chagra como un espacio de inclusión de actores



ACREDITADA DE
ALTA CALIDAD
Resolución T1233 / 2018 - MEN



CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARTICIPACIÓN EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

diversos en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, Sede Belén de Palmar" y como evidencia de la práctica educativa de la persona evaluada.

- Doy mi consentimiento para tomar parte en el estudio y asumo que mi participación es totalmente voluntaria.

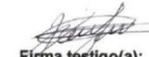
Los titulares de los datos personales harán uso de la Política de Tratamiento y Protección de Datos Personales de Educación Nacional y del Manual de Políticas y Procedimientos de Protección de Datos atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.


Firma del/la
participante:

Fecha:


Firma de el/la
investigador/a:

Fecha:


Firma testigo(a):

Fecha:

CUESTIONARIOS A DOCENTES DE LA I. ETNOEDUCATIVA BILINGÜE INGA MOCOA.

Maestría en Educación para la Inclusión,
 Universidad Surcolombiana, Sede Neiva
 Eliana Morales Castillo
 Jhoan Sebastian Fajardo García

Questionario a docentes:

1. ¿Cuál es su nombre y su formación? ¿en qué año ingresa a la Institución, primero como docente?
2. ¿Considera que la práctica de la Chagra a nivel institucional, ha logrado en estos años transmitir todo el valor y legado ancestral que buscaban desde sus inicios?
3. ¿Qué rescata de esta práctica durante los años que usted ha sido docente en la Institución? ¿Qué considera debería mejorarse?
4. ¿Considera usted que en las Instituciones que no tienen enfoque étnico, abordan en la historia los procesos de lucha que los pueblos indígenas han logrado tal como se vivió o que en la información que comunican, los colonos son los protagonistas? ¿está de acuerdo con esto o qué ajustes se deberían hacer en el sistema educativo, frente al valor de la diversidad étnica a nivel nacional?
5. ¿Cree que la práctica de la chagra debe continuar en la Institución, de la manera en que inició o deben hacerse ajustes teniendo en cuenta que la mayoría de población educativa actual, no son indígenas?
6. ¿Deberían otras Instituciones con y sin enfoque étnico, incorporar esta práctica académica de origen ancestral? ¿por qué?
7. ¿Cuál(es) considera puede(n) ser la(s) razón(es) de que haya mayor población no indígena en la I. E.?
8. ¿Cuáles pueden ser las razones de que asistan estudiantes indígenas en Instituciones que no tienen enfoque étnico? ¿qué opina de todo esto?
9. ¿Dentro de 5 años considera que la práctica de la chagra continuará? ¿por qué?
10. ¿cree que la pandemia es una amenaza que puede restar importancia y/o deteriorar la práctica de la chagra, e incluso llevarla a su fin como práctica académica en la Institución?

Maestría en Educación para la Inclusión,
 Universidad Surcolombiana, Sede Neiva
 Eliana Morales Castillo
 Jhoan Sebastian Fajardo García

11. ¿Cuándo usted ingresó a la I. E. ya se recibían estudiantes de otras etnias? ¿Qué cambios se presentaron en el proceso educativo y la práctica de la Chagra?, ¿considera que el ingreso de estudiantes colonos/mestizo y otras etnias afectaron los procesos educativos y la práctica de la chagra?
12. Según su percepción, ¿qué relación tienen los estudiantes con el cultivo de la chagra: buena, mala o regular? Justifique la respuesta
13. ¿Cuáles de los estudiantes del grado noveno y décimo aceptan trabajar el cultivo de la chagra sin oponerse o se presenta resistencia al momento de cultivarla? (la identidad)
14. ¿Cree usted que el cultivo de la chagra rescata la identidad cultural del pueblo inga? ¿Permite también rescatar la identidad cultural de otros pueblos indígenas? ¿cuáles y de qué manera lo logra?
15. ¿Según su experiencia y permanencia en la institución, cree usted que toda la planta docente y directivos están comprometidos en fomentar y/o rescatar las costumbres e identidad indígena en los estudiantes Inga, de otras etnias y colonos?
16. ¿Cree usted que el cultivo de la chagra como práctica educativa, permite generar un proceso de inclusión de todas y todos los estudiantes, sin importar su identidad étnica? Explique
17. ¿Cree usted que la Secretaría de Educación Departamental respalda los programas y prácticas educativas con enfoque étnico como el de su Institución, o son indiferentes a dichos programas y prácticas a los existentes en el territorio?

CUESTIONARIOS AL RECTOR DE LA I. ETNOEDUCATIVA BILINGÜE INGA MOCOA.

Maestría en Educación para la Inclusión.
 Universidad Surcolombiana, Sede Neiva
 Eliana Morales Castillo
 Jhoan Sebastian Fajardo García



ACREDITADA DE
ALTA CALIDAD
Resolución 1123 / 2016 - MEN



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

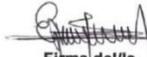
diversos en la Institución Etnoeducativa Bilingüe Inga Mocoa, Sede Belén de Palmar” y como evidencia de la práctica educativa de la persona evaluada.

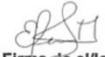
- Doy mi consentimiento para tomar parte en el estudio y asumo que mi participación es totalmente voluntaria.

Los titulares de los datos personales harán uso de la Política de Tratamiento y Protección de Datos Personales de Educación Nacional y del Manual de Políticas y Procedimientos de Protección de Datos atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

Cuestionario:

1. ¿Cuál es su nombre y su formación? ¿en qué año ingresa a la Institución, primero como docente o ingresó de inmediato como rector?
2. ¿Considera que las políticas actuales impulsan o imposibilitan el fortalecimiento de la práctica académica del cultivo de la chagra? ¿cuáles políticas y por qué?
3. ¿Considera que la práctica de la Chagra a nivel institucional, ha logrado en estos años transmitir todo el valor y legado ancestral que buscaban desde sus inicios?
4. ¿Qué rescata de esta práctica durante los años que usted fue docente o ha sido rector de la I. E.? ¿Qué considera debería mejorarse?
5. ¿Cree que esta práctica debe continuar en la I. E., de la manera en que inició o deben hacerse ajustes teniendo en cuenta que la mayoría de población educativa actual, no son indígenas?
6. ¿Cuál(es) considera puede(n) ser la(s) razón(es) que haya mayor población no indígena en la I. E.? ¿Cuáles pueden ser las razones de que asistan estudiantes indígenas en Instituciones que no tienen enfoque étnico? ¿qué opina de todo esto?
7. ¿Considera que esta práctica debe continuar en la I. E.? ¿Deberían otras I. E con y sin enfoque étnico, incorporar esta práctica académica de origen ancestral? ¿por qué?
8. ¿Dentro de 5 años considera que la práctica de la chagra continuará? ¿por qué?
9. ¿Cree que la pandemia es una amenaza que puede restar importancia y/o deteriorar la práctica de la chagra, e incluso llevarla a su fin como práctica académica en la I. E.?
10. ¿Cuando usted ingresó a la I. E. ya se recibían estudiantes pertenecientes a otras etnias o mestizos? ¿Qué cambios se presentaron en el proceso educativo y la práctica de la Chagra?. ¿considera que el ingreso de estudiantes colonos/mestizos y otras etnias afectaron los procesos educativos y la práctica de la chagra?


 Firma del/la
 participante:
 Fecha:


 Firma de el/la
 investigador/a:
 Fecha:


 Firma testigo(a):
 Fecha:

CUESTIONARIOS A LA FUNDADORA DE LA I. ETNOEDUCATIVA BILINGÜE INGA MOCOA.

154

Eliana Morales Castillo
Jhoan Sebastián Fajardo García
Maestría en Educación para la Inclusión

Cuestionario:

1. ¿Cuál es su nombre y su formación?
2. ¿En qué año inició la fundación de la Institución y qué nombre le dio? ¿Quiénes hicieron parte de la fundación de la escuela?
3. ¿Qué la motivó a iniciar este proceso de fundar una escuela con enfoque étnico?
4. ¿Cuáles considera fueron las fortalezas en cuanto a leyes existentes en esa época, que posibilitaron fundar la escuela con enfoque étnico?
5. y cuál fue el apoyo que recibió? ¿Quiénes contribuyeron para fortalecer este proyecto y lograr que hoy sea lo que es?
6. ¿Cómo fue ese proceso, fácil o difícil? ¿Qué políticas existían que respaldaban la creación de la escuela con enfoque étnico?
7. ¿Cuáles leyes, decretos, ordenanzas, aparecieron después, que impulsaron la formalización de la escuela a Institución con enfoque étnico?
8. ¿Quiénes decidieron incluir el cultivo de la chagra como práctica académica? ¿cuándo se incorpora esta práctica? ¿qué aciertos y/o dificultades se presentaron en ese momento?
9. ¿Considera que la práctica de la Chagra a nivel institucional, ha logrado en estos años transmitir todo el valor y legado ancestral que buscaban desde sus inicios?
10. ¿Considera usted que la chagra a fortalecido el proceso institucional?
11. ¿Qué etapa de la chagra en su paso por la I. E., tuvo más incidencia en la formación de los estudiantes en sus inicios o posteriormente?
12. ¿Cuánto tiempo tiene el proceso de la chagra?
13. ¿Cómo evoluciono la chagra en la I. E.? (si en algún momento la chagra paso de ser un cultivo de alimentos y medicinas a convertirse en un eje transversal para todas las áreas)

Eliana Morales Castillo
Jhoan Sebastián Fajardo García
Maestría en Educación para la Inclusión

14. ¿Cómo es la metodología de la Chagra al interior de la I. E. (Cómo es el proceso de la chagra, se realiza durante todo el año o en meses específicos)
15. ¿Qué rescata de esta práctica durante los años que usted fue docente y rectora de la I. E.? ¿Qué considera debería mejorarse?
16. ¿Cree que esta práctica debe continuar en la I. E., de la manera en que inició o deben hacerse ajustes teniendo en cuenta que la mayoría de población educativa actual, no son indígenas?
17. ¿En qué momento permiten el ingresan de estudiantes de otras etnias y estudiantes no indígena a la I. E.?
18. ¿Cuál(es) considera puede(n) ser la(s) razón(es) que haya mayor población no indígena en la I. E.? ¿Cuáles pueden ser las razones de que asistan estudiantes indígenas en Instituciones que no tienen enfoque étnico? ¿qué opina de todo esto?
19. ¿Considera que esta práctica debe continuar en la I. E.? ¿Deberían otras I. E con y sin enfoque étnico, incorporar esta práctica académica de origen ancestral? ¿por qué?
20. ¿Dentro de 5 años considera que la práctica de la chagra continuará? ¿por qué?
21. ¿cree que la pandemia es una amenaza que puede restar importancia y/o deteriorar la práctica de la chagra, e incluso llevarla a su fin como práctica académica en la I. E.?
22. ¿Según su experiencia y permanencia en la institución, cree usted que toda la planta docente y directivos están comprometidos en fomentar las costumbres del pueblo en los estudiantes, en este caso el cultivo de la chagra?
23. ¿Cree usted que la secretaría de educación departamental respalda los programas educativos con enfoque étnico como el de su Institución, que resalta el cultivo de la chagra, o son indiferentes a los existentes en el territorio?