



**APROXIMACIONES AL SISTEMA
EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO
DESDE LOS PROYECTOS
EDUCATIVOS TERRITORIALES
AMAZÓNICOS**

**Escuela Normal Superior
Marceliano Eduardo
Canyes Santacana**

© 2026. Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, Leticia, Amazonas, Universidad de La Salle – Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLED) y Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Esta cartilla integra la colección Liderazgos que transforman la escuela, que reúne once experiencias formativas de instituciones educativas de Colombia en su tránsito para convertirse en Escuelas Normales Superiores.

Título del libro: Aproximaciones al Sistema Educativo Indígena Propio desde los Proyectos Educativos Territoriales Amazónicos

ISBN: 978-628-97490-0-7

Convenio interinstitucional

Ministerio de Educación Nacional

Universidad de La Salle, Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLED)

Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana

Coordinación general

Universidad de La Salle, Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLED)

Wilson Acosta Valdeleón, director del CLED de la Universidad de La Salle

Edición académica y compilación

Luis Ernesto Vásquez Alape, docente Universidad de La Salle

Emilce Trujillo Yucuna, docente ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana

Autores

Claudia Concepción Muñoz Monteiro, docente ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana

Adriana Elena Mendoza Aguilar, docente ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana

Yina Marcela Pérez Átama, docente IE Indígena San Juan Bosco

Mirtha Yaneth Alape Sánchez, directivo, docente ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana

Elkin Marino Ipuchima Valles, docente IE Indígena San Juan Bosco

Mateo Yucuna Tanimuca, estudiante del PFC, ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana

Janet Melo Betancourt, docente ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana

Emilce Trujillo Yucuna, docente ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana

Luis Ernesto Vásquez Alape, docente Universidad de La Salle

Edición pedagógica y metodológica

Periplo Corporación, Escuela de Pensamiento Situado

www.periplocorporacion.com

Edición de mesa y diseño de colección/Tejido editorial

www.tejidoeditorial.com

Ilustración y asistencia gráfica

Carolina Jaramillo Castaño

Fotografías

Comunidad educativa ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana

Archivo pedagógico local ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana

Registro colaborativo durante el proceso formativo ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana

Impreso en Colombia

Bogotá D. C., 2026

Todos los derechos reservados. Se permite la reproducción parcial con fines académicos y de formación, siempre que se cite la fuente.

Contenido

Poética territorial

3

Introducción

5

Capítulo 1

Esferas históricas, jurídicas y axiológicas para la vinculación de los principios del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) a los Proyectos Educativos Territoriales (PET)



9

Capítulo 2

Concepción de territorio. Perspectivas y aplicaciones en contextos interculturales.



21

Capítulo 3

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) en contextos urbanos: una ruta para la configuración de identidad e interculturalidad en jóvenes indígenas



29

Capítulo 4

Preescolar y semillas de vida: tejido de saberes ancestrales y occidentales del pueblo indígena Andoke



37

Capítulo 5

Formación inicial docente en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio: retos, oportunidades para las Escuelas Normales Superiores



47

Aproximaciones al Sistema Educativo Indígena Propio desde los Proyectos Educativos Territoriales Amazónicos

**Escuela Normal Superior
Marceliano Eduardo
Canyes Santacana**



Poética territorial

*La biodiversidad es la forma en que
los seres dialogan para producir la vida.*

*La pluriversidad es el vínculo de cosmovisiones
para enriquecer el mundo.*

Luis Ernesto Vásquez Alape, docente Universidad de La Salle

Vida, identidad y pedagogía son los tres principios básicos que constituyen la chagra pedagógica de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes, cultivada a partir del diálogo entre los saberes ancestrales, entretejidos con los conocimientos propios de la escuela, y encaminados a favorecer la construcción de una historia cimentada en el buen vivir ecosistémico.

En este sentido, la Normal se transforma y se convierte en territorio vivo, lugar de aprendizajes, memoria y espiritualidad; en ella, se hace posible la gestación, el nacimiento y la perdurabilidad de la vida, fortaleciendo el desarrollo humano integral territorial amazonense, al regar, cuidar y potenciar la vida como principio de cuidado, respeto y compromiso con todos los seres y las formas de existencia.

La sabiduría ancestral y nuestra convicción pedagógica nos sumergen en la vida como espacio-temporalidad sagrada. Nuestros pueblos originarios así lo afirman: la selva, el río y la montaña; las piedras, las plantas y los animales tienen palabra, memoria y espíritu. Por eso, todo lo sagrado es vida. Esto nos ha llevado a comprender que toda práctica pedagógica y didáctica ha de ser experiencia trascendental, lugar de enunciación en donde los lenguajes, los conocimientos, las acciones y los pensamientos sean cosecha y testimonio de un territorio vivo que rememora, ordena, relaciona y se proyecta, nutriendo la existencia con presencia espiritual.





En medio de las complejidades de la vida, la Escuela Normal Superior comprende que la identidad se construye desde la frontera entre saberes, lenguas, culturas y mundos, y que se nutre de las identidades amazonenses mediante el reconocimiento del devenir, del caminar y de los lenguajes de sus pueblos, así como de la construcción de sus culturas y de sus comunidades, presentes en el fluir histórico de cada una y cada uno de sus estudiantes, de sus docentes e integrantes de la comunidad educativa.

La identidad fluye entre ríos de emociones, afectos, desafectos, fantasías, sueños e ilusiones; entre corrientes y caídas de agua, playas y profundidades sociales, económicas, políticas y culturales que la escuela enseña a sortear, sumergiéndose con las canoas y el remar fuerte que posibilita la biopedagogía desde la reflexión ética, estética, política, investigativa y epistémica.

En la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, la biopedagogía sitúa en el centro del desarrollo humano integral territorial la vida, con su multiplicidad de dinámicas, conflictos y complejidades ecosistémicas, como lo propone esa gran metáfora amazónica en su cuerpo lleno de ebulliciones provocadas por los encuentros y desencuentros entre ríos y altiplanicies: agua, plantas, animales, piedras y tierra; los seres humanos terrígenas, con sus afectos, desafectos, intereses, necesidades y conocimientos; y, los foráneos, con sus desafueros y ambiciones.

Luis Ernesto Vásquez Alape,
docente Universidad de La Salle



Introducción

Escribir sobre educación en la Amazonía implica, desde el inicio, asumir una postura ética, política y profundamente humana. No se trata únicamente de hablar de escuela, evaluación, currículo o formación docente, sino de reconocer que la educación en este territorio responde, ante todo, a un propósito holístico e intrínseco: educar para la vida, en diálogo permanente con la memoria, la ancestralidad, la diversidad cultural y los desafíos contemporáneos que atraviesan a los pueblos amazónicos en el contexto de la globalización.

La Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, arraigada en el corazón de la Amazonía colombiana, ha asumido históricamente esta responsabilidad. Desde su reconocimiento como institución formadora de formadores, ha consolidado un proyecto pedagógico que trasciende la formación académica tradicional para situarse en el territorio como actor social, cultural y

comunitario, comprometido con la consolidación de la esencia del ser y con el desarrollo humano integral.

Su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se nutre de la realidad urbana y rural de Leticia y de comunidades ancestrales ubicadas en la ribera del río Amazonas, como, por ejemplo: Nazareth, Macedonia, Arara, San Antonio, Zaragoza y aquellas que se ubican en el perímetro cercano a la ciudad de Leticia. Estos asentamientos presentan particularidades importantes por su entorno natural y cultural, que integran las cosmovisiones, lenguas y prácticas culturales de pueblos originarios en un contexto de triple frontera; ampliando los horizontes educativos y culturales.

Este libro surge precisamente de ese lugar de enunciación: una escuela normal que forma docentes desde y para el territorio, reconociendo la pedagogía como componente esencial en la vida,

sin perder la identidad ni el compromiso social. Los escritos consolidados en esta publicación son el resultado de procesos de reflexión colectiva, investigación pedagógica y diálogo intercultural, desarrollados en el marco de un proyecto de formación y acompañamiento orientado al fortalecimiento del PEI institucional y de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), en articulación con el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

La importancia de este proyecto radica en su capacidad para responder a los retos contemporáneos de la educación desde una perspectiva situada. En un mundo atravesado por la homogeneización cultural, la crisis ambiental, las desigualdades sociales y las tensiones entre saberes, este libro propone una reflexión pedagógica que reconoce el territorio como espacio vivo de aprendizaje, como una casa grande donde convergen la espiritualidad, la memoria colectiva, la naturaleza y el conocimiento. De esta manera, no se trata de incorporar lo indígena como un contenido adicional, sino de reconfigurar las prácticas pedagógicas desde los principios propios de los pueblos, en diálogo crítico con los saberes occidentales.

Los capítulos que componen esta obra se articulan alrededor de principios y valores originarios que orientan la educación propia: todo tiene vida, todo tiene origen, todo tiene dueño y todo está integrado. Estos principios atraviesan las reflexiones sobre el territorio, la inclusión, la formación docente y las voces territoriales amazónicas, con el fin de configurar un entramado pedagógico coherente con la realidad del Amazonas. En este sentido, el territorio deja de ser un escenario pasivo para convertirse en fundamento epistemológico, ético y pedagógico de la formación.

La reflexión sobre la concepción de territorio permite comprender la Amazonía más allá de los

límites geográficos o administrativos. El territorio es aquí memoria caminada, cuerpo espiritual, espacio de relaciones y de saberes compartidos. Educar desde el territorio implica reconocer la selva, el río, la chagra, la maloca y la comunidad como escenarios legítimos de aprendizaje; así, es posible asumir que el conocimiento se construye en la experiencia, en la palabra de los mayores y en la relación respetuosa con la naturaleza.

De igual manera, el abordaje de las semillas de vida, con sus habilidades, dones y capacidades diversas, introduce una mirada sensible y necesaria sobre la discapacidad y la inclusión en el territorio. Esta perspectiva rompe con enfoques deficitarios y propone una educación que reconoce la diversidad como riqueza, a la vez que acompaña los procesos de aprendizaje desde el cuidado, la corresponsabilidad y el respeto por las particularidades culturales y comunitarias.

La formación inicial docente, analizada a la luz del SEIP, ocupa un lugar central en este libro. La Escuela Normal Superior (ENS), como institución formadora de maestros, asume el reto de preparar educadores capaces de leer el contexto, dialogar con los saberes propios y construir prácticas pedagógicas pertinentes, interculturales y transformadoras. Formar docentes en la Amazonía no implica reproducir modelos externos, sino tejer saberes entre la pedagogía académica, la investigación educativa y las epistemologías ancestrales.

Finalmente, las voces territoriales amazónicas que recorren estas páginas dan cuenta de un camino colectivo, construido desde la experiencia, la resistencia y la reexistencia. Son voces que narran los procesos, las tensiones, los aprendizajes y las apuestas por la consolidación de un sistema educativo indígena propio, en diálogo con la institucionalidad y con los desafíos del presente.

Este libro no ofrece respuestas cerradas ni recetas pedagógicas. Por el contrario, invita a pensar la educación como un proceso vivo, situado y en permanente construcción. Esta es una apuesta por una pedagogía con identidad, por una formación docente comprometida con la vida y por una escuela que reconoce en el territorio no solo su contexto, sino también su razón de ser.

Queda entonces abierta la invitación a recorrer estas páginas como quien camina el territorio: con

respeto, con escucha atenta y con la disposición de aprender desde la diversidad de saberes que aquí se entrelazan.



José Javier Echeverri Tique,
Rector de la ENS Marceliano
Eduardo Canyes Santacana



CAPÍTULO

1

Esferas históricas, jurídicas y axiológicas para la vinculación de los principios del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) a los Proyectos Educativos Territoriales (PET)

Emilce Trujillo Yucuna, docente ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana
Luis Ernesto Vásquez Alape, docente Universidad de La Salle



“ La educación indígena se convierte en un proceso profundamente ético, estético, epistémico y político, orientado a la dignificación de los saberes ancestrales y a la pervivencia cultural, la proyección histórica y la trascendencia espiritual de los pueblos con sistemas de conocimiento propios. ”

Introducción

Este capítulo analiza las esferas históricas, jurídicas y axiológicas que permiten vincular los principios del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) con los Proyectos Educativos Territoriales (PET). La categoría esfera comprendida como el ámbito en donde gracias a las condiciones de posibilidad, física, biológica y de interacciones socioculturales se produce la vida, el conocimiento y la existencia. A partir de relatos docentes, articulados con reflexiones teóricas y reconstrucciones críticas de la memoria, se examina cómo la educación indígena se configura como un proceso vivo de resistencia, reexistencia y afirmación cultural. Se concluye que la integración entre el SEIP y los PET, como práctica pedagógica, ética y política, exige reconocer la complejidad del territorio, la interculturalidad crítica, la lengua, la espiritualidad y las epistemologías propias como bases para la autonomía educativa.

La articulación entre el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y los proyectos educativos, específicamente los Proyectos Educativos Territoriales (PET), constituye uno de los retos fundamentales de la educación intercultural en Colombia. Este proceso implica garantizar un diálogo de saberes entre los conocimientos culturales ancestrales y los saberes disciplinares e interdisciplinares de las diversas áreas del conocimiento. Desde allí, no solo se resignifican las prácticas pedagógicas, sino que se comprenden tres esferas estructurales que configuran y dan perspectiva a los pueblos y comunidades

originarias: la esfera histórica, la esfera jurídica y la esfera axiológica.

La esfera histórica convoca a considerar los vínculos profundos entre vida, territorio y memoria. A lo largo del devenir, los pueblos indígenas han enfrentado procesos de colonización, explotación económica y etnocidio que han moldeado sus formas de resistencia y reexistencia. La esfera jurídica, por su parte, comprende el reconocimiento normativo de la educación propia como derecho fundamental y el lugar que ocupa el SEIP en la potenciación del sujeto indígena como sujeto colectivo de derechos. Finalmente, la esfera axiológica se refiere a la construcción y legitimación de valores propios que orientan las formas de sentir, pensar y actuar, tanto a nivel individual como colectivo. En este ámbito, resulta pertinente considerar principios fundamentales de las comunidades amazónicas, como la reciprocidad, la complementariedad, la relacionalidad y la correspondencia con el territorio, que enmarcan sus sistemas de pensamiento y acción.

Desde la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (1997), sustentada en el amor, la solidaridad y el derecho, estas esferas se integran en un marco que exige relaciones pedagógicas basadas en el reconocimiento mutuo. De este modo, la educación indígena se convierte en un proceso profundamente ético, estético, epistémico y político, orientado a la dignificación de los saberes ancestrales y a la pervivencia cultural, la proyección histórica y la trascendencia espiritual de los pueblos con sistemas de conocimiento propios.

Sistema Educativo Indígena Propio y Proyectos Educativos Territoriales

La vinculación entre los principios del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y los Proyectos Educativos Territoriales (PET) se fundamenta en tres esferas:

- La esfera histórica, que integra la memoria, la experiencia territorial y los procesos de resistencia.
- La esfera jurídica, que reconoce el carácter vinculante del SEIP dentro de la normatividad nacional.
- La esfera axiológica, que corresponde al sistema de valores, cosmovisiones y principios éticos, políticos y epistémicos de los pueblos.

La disposición de estas esferas encuentra su fundamento argumentativo en el trabajo realizado en las Comunidades de Práctica e Innovación Educativa (COPIE), configuradas en el diplomado desarrollado en alianza entre la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes de Leticia (Amazonas) y la Universidad de La Salle, así como en las reflexiones suscitadas en los encuentros virtuales y talleres presenciales. En estos espacios de construcción epistémica se insiste en la necesidad de fortalecer la identidad, la lengua y la autonomía como ejes articuladores de la educación propia.

Las esferas histórica, jurídica y axiológica, en constante vínculo e interacción, se hacen presentes de manera permanente en las historias de vida individuales y colectivas de los pueblos originarios. Esto se manifiesta en los fragmentos testimoniales que se presentan a continuación, relacionados con: experiencias de extrañamiento, como las de la profesora Elida Santos Angarita¹; que invitan a reflexionar sobre las relaciones didácticas, tal como lo hace la profesora Adriana Elena Mendoza²; en “La casa grande y las pedagogías del territorio”, de la profesora Luz Zaira Coello³; en las tensiones contemporáneas entre ciencia, tecnología y naturaleza, expuestas por el profesor Santiago Roberto Duque Escobar⁴; en la diversidad lingüística e interculturalidad en la primera infancia y la lengua y el cuerpo como territorios de memoria, abordados por Alba Luz Vega Lima⁵; en la educación intercultural crítica desde la perspectiva del desaprender para reexistir, desarrollada por la profesora Antonieta Vásquez Gómez⁶; finalmente, el lugar de enunciación como un punto de origen que configura las primeras representaciones espirituales, afectivas y sociales desde las cuales las personas comprenden el mundo, argumento compartido por el Dr. Juan Mansilla Sepúlveda (2025).

1 Perteneciente al pueblo Magüta, docente de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana. Leticia, Amazonas.

2 Docente de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana del Programa de Formación complementario. Leticia, Amazonas.

3 Docente. Educadora indígena del pueblo Magüta. Integrante del semillero de investigación Kawiriri. Egresada de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana.

4 Docente e investigador. Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonía.

5 Docente de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana.

6 Perteneciente al pueblo Murui. Docente de la Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas.

Esfera histórica: memoria, conflicto y reexistencias

La historia subalternizada de los pueblos originarios en Colombia, en general, y de los pueblos amazónicos, en particular, está atravesada por profundas violencias derivadas de la colonización, la explotación económica y la ambición del comercio mundial. Durante la época del caucho, Rafael Reyes documentó una de las etapas más crudas del etnocidio: “Estas tribus salvajes tienden a desaparecer [...] embarcaban en los batelones apiñados unos sobre otros como sardinas hombres, mujeres y niños atados con cuerdas de pies y manos [...]” (Reyes, 1986/2020).

Sin embargo, la historia no es, en sentido estricto, la mera plasmación del daño; es también una facultad y potencia interpretativa. En correspondencia con Le Goff (1988), la reconstrucción crítica de la memoria implica comprender los imaginarios, las representaciones y las formas de sentir que se han configurado a partir de las experiencias individuales y colectivas.

Las memorias recogidas en el diplomado “El Proyecto Pedagógico Territorial: Desarrollo Humano Integral Territorial desde la Etnoeducación y el Sistema de Educación Propio” revelan cómo las historias personales se entrelazan con los procesos educativos y políticos de los pueblos. La docente Elida Santos Angarita (2025), del pueblo Magüta, narra su llegada a la Escuela Normal como un encuentro atravesado por la diferencia cultural y corporal: “Cuando llego a la Normal, soy extraña para ustedes; al ver mi físico, ¿qué piensan? Vengo de otros conocimientos, de otros saberes, de otra cultura”.

Por su parte, la profesora Adriana Mendoza Aguilar (2025) relaciona esta intervención con la

importancia de no mantener en el extrañamiento a los estudiantes que provienen de los diversos pueblos y culturas que constituyen el territorio amazónico, lo cual debe hacerse “a partir de reconocer los sentidos y saberes de los estudiantes”.

Estas narraciones muestran que la historia viva constituye una fuente inagotable de sentido para la educación propia, pues alimenta procesos de resistencia, de reexistencia y de consolidación identitaria.

La casa grande y la pedagogía del territorio

Luz Zaira Coello (2025), del pueblo Magüta, señala que la casa grande es el centro espiritual y pedagógico de su pueblo. Allí se concentra la cosmovisión, la oralidad, los saberes sagrados y la vida comunitaria. Ante la falta de materiales didácticos externos, los pueblos crean sus propios recursos pedagógicos utilizando elementos del territorio: figuras geométricas de la maloca, análisis simbólico de los tejidos y aprendizaje a partir de la oralidad:

Desde nuestra historia, nuestro conocimiento cultural-ancestral y la falta de recursos didácticos que no nos llegan se pueden trabajar los conocimientos occidentales creando los recursos propios con los materiales del contexto, por ejemplo las matemáticas y la geometría con las figuras de la maloca: cuadrados, triángulos, círculos, el cálculo enriquecido con la cosmovisión y el análisis simbólico sagrado de nuestro pueblo convirtiéndose el proceso en aprendizaje significativo, de otra parte se respeta el proceso comenzando la enseñanza con la oralidad tal como nos enseñan nuestros sabedores. La mujer ocupa un lugar líder en la enseñanza a los niños y a las niñas.

Figura 1. Estructura interna de la casa grande ancestral del pueblo Murui



Fuente: Emilce Trujillo Yucuna.

Coello integra aportes de Boaventura de Sousa Santos, particularmente las epistemologías del sur y la ecología de saberes, así como de Ausubel, con su teoría del aprendizaje significativo. Esta combinación hace posible el paso de lo simbólico a lo simbólico, es decir, de la representación a la interpretación profunda, generando conocimiento intercultural, motivación intrínseca y fortalecimiento de la autonomía colectiva.

Este trabajo posibilita el diálogo entre saberes y conocimientos propios y los universales, constituyéndose en un proceso intercultural e interdisciplinario. Facilita, mediante procesos analíticos, nuevas interpretaciones y comprensiones que amplían el conocimiento, al fortalecer no solo el intelecto, sino la integralidad del estudiante. De esta manera, se genera el despertar de la motivación intrínseca y, en la medida en que el conocimiento se socializa, se cualifican los procesos de autonomía y autoestima. Estos redundan en dinámicas educativas, culturales, políticas y sociales que consolidan la autonomía y la autorregulación de los pueblos, como dispositivos emancipatorios que favorecen procesos

civilizatorios propios, así como una cultura y una estructura social liberadoras, aportando a la construcción de nación y de una humanidad cimentada en epistemes auténticas que favorecen el buen vivir de los pueblos.

Ciencia, tecnología y naturaleza: tensiones contemporáneas

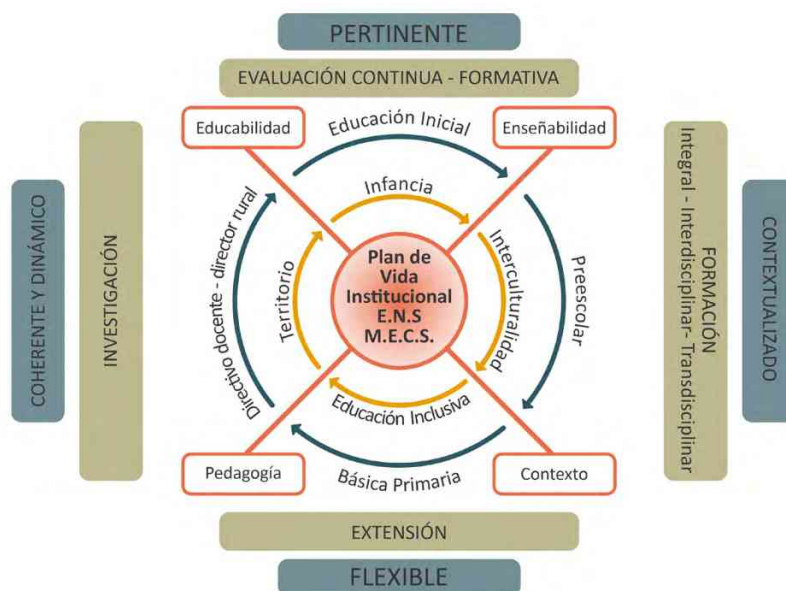
La crisis ambiental del Amazonas se ha visto profundizada por el uso irreflexivo de la tecnología y por un modelo antropocéntrico heredado del pensamiento occidental. Como señala el profesor Santiago Duque, de la Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonía:

El departamento del Amazonas es el de mayor biodiversidad y pluriculturalidad, esto lo decimos permanentemente pero no aprendemos a vivir con esto por eso caminamos como si fuéramos al exterminio. En el planeta han existido cinco extinciones masivas producto de fenómenos naturales. La pregunta es si estamos viviendo la sexta extinción producto de la insensatez humana y sus actividades, aunque somos una especie inteligente (*sapiens-sapiens*). Nuestro planeta es de agua, pero le damos toda la importancia al hombre porque somos antropocentristas, venimos del legado griego, en donde el hombre está por encima de todas las cosas: desarrollamos una naturaleza en contra de la naturaleza, no hemos pensado en las consecuencias, lo hemos visto en la destrucción del Amazonas. (Duque, S., comunicación personal, 2025)

Esta crítica evidencia la necesidad de una educación científica y técnica intercultural que promueva relaciones equilibradas entre tecnología, territorio y vida, que evite reproducir lógicas extractivas y favorezca prácticas ecosistémicas de buen vivir.

Esfera jurídica

Figura 2. Diagrama relacional entre la normativa nacional de las ENS y su vinculación con el SEIP



Fuente: Emilce Trujillo Yucuna.

La Ley 115 de 1994, en su capítulo 3, define la educación para grupos étnicos, estableciendo que la etnoeducación es aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo y al proceso social y cultural, con el debido respeto por sus creencias y tradiciones.

Por otra parte, el Decreto 1236 de 2020 realiza aportes respecto a la formación de docentes para la educación inicial, preescolar y la educación básica primaria, así como para el ejercicio como directivo docente —director rural—, con el fin de responder a las necesidades de las niñas, niños y adolescentes, y de las comunidades, y contribuir al desarrollo regional y nacional desde los avances del conocimiento y las formas de prestación del servicio educativo, principalmente en las zonas rurales y territorios rurales dispersos.

En este marco, las Escuelas Normales Superiores (ENS) deben asegurar la pertinencia de sus proyectos educativos en relación con las necesidades de los contextos en los que actúan, garantizando la formación de maestros capaces de responder a los desafíos de la infancia y de los territorios. En concordancia con lo establecido en la normatividad vigente, las ENS tienen la responsabilidad de formar maestros no solo para la educación preescolar y básica primaria, sino también para la educación inicial como nivel específico de formación.

Lo anterior supone que en el currículo y en la práctica pedagógica se deben integrar las experiencias, saberes y metodologías propias de este campo, con el fin de responder a las necesidades territoriales de la primera infancia en contextos diversos. Este enfoque garantiza que la formación de maestros normalistas sea pertinente, situada y comprometida con el desarrollo humano integral territorial. Desde esta perspectiva, los principios de contextualización e

interculturalidad promueven la formación de maestros capaces de responder a los retos de la educación inicial, preescolar y básica primaria, articulando procesos de formación pedagógica, investigación educativa, evaluación formativa y extensión con las particularidades de los territorios.

Por ello, es importante orientar la organización curricular de las ENS hacia la comprensión y el reconocimiento de las realidades de las comunidades. Bajo esta perspectiva, la educadora indígena del pueblo Murui Antonieta Vásquez (2025) plantea que los docentes deben desaprender prácticas coloniales profundamente arraigadas. Para ello, propone promover la investigación desde la propia cultura, revitalizar la Ley de origen y articular la educación institucional al Decreto 481 sobre el SEIP, estableciendo así un puente entre el marco normativo y la práctica pedagógica cotidiana, a partir de una educación intercultural crítica que permita desaprender para reexistir.

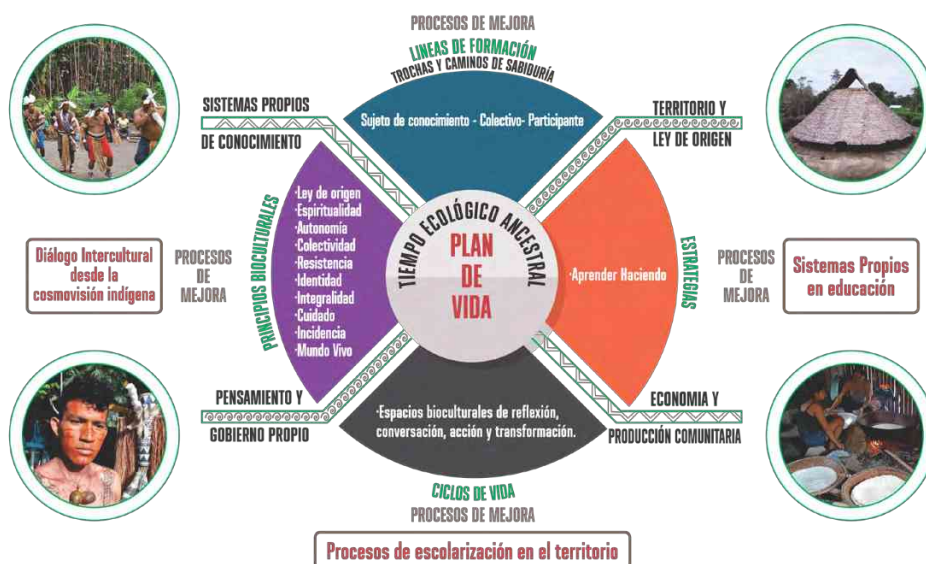
Recientemente, mediante el Decreto 481 de 2025, se reconoce y establece el SEIP como política pública de Estado construida y estructurada de manera concertada; con ello se garantiza el ejercicio del derecho a una educación basada en la autonomía, la espiritualidad y la cosmovisión de los pueblos indígenas. Este logro histórico reconoce las luchas de los pueblos indígenas y su derecho a formar a las nuevas generaciones desde su propio horizonte cultural, de dignidad y soberanía pedagógica.

El marco legal descrito constituye un referente para comprender y problematizar los procesos formativos que, desde las ENS, han de asumirse desde una visión no esencialista ni determinista del saber occidental, que a menudo niega las identidades al definir la diversidad de las comunidades como minorías étnicas. Por el contrario, reconocer las capacidades locales territoriales permite reivindicar sus contextos, planes de vida, raíces, saberes ancestrales, sentido comunitario, narrativas y memorias.

La esfera axiológica

Autonomía y soberanía epistémica desde los territorios

Figura 3. Diagrama sobre los componentes del enfoque territorial para la formación docente en contextos interculturales



Fuente: Emilce Trujillo Yucuna (2025, p. 224).

La producción de conocimientos desde la perspectiva de la lógica indígena trasciende la mera acumulación de datos; implica una construcción colectiva, simétrica y holística de saberes, prácticas y experiencias, que dan lugar a nuevos modos de comprender y tejer un territorio pedagógico intercultural-dialógico entre los sistemas propios de conocimiento y los procesos de escolarización en el territorio (Trujillo *et al.*, 2024). Este enfoque resulta fundamental porque permite transitar hacia modelos educativos territoriales capaces de permear y consolidar identidades socioeducativas que puedan ser reconocidas por las nuevas generaciones de maestros y maestras. Dichas identidades no solo reflejan la experiencia de vida desde lo subjetivo, sino que evidencian conocimientos, valores y las prácticas culturales que se consolidan en el ámbito comunitario, desde la ancestralidad, la sabiduría local y la cotidianidad, iluminando a la academia sobre las posibilidades de apostar por nuevas narrativas científicas en la educación (Trujillo *et al.*, 2024). De este modo, se consolidan los sistemas propios de conocimiento y pensamiento del territorio como pilares fundamentales para la transformación social, a partir de la biopedagogía, la autonomía y la soberanía epistémica.

En este sentido, las ENS han de propiciar procesos diferenciadores en la formación docente de los normalistas superiores, orientados a generar pedagogías situadas, interdisciplinarias, transdisciplinarias, transversales y flexibles, que partan de las necesidades reales de las comunidades, en el marco de sus experiencias propias de formación y del reconocimiento imperante de la sabiduría ancestral como sujeto de conocimiento, colectivo-participante.

A continuación, se presenta un ejemplo de la riqueza ancestral de la sabiduría indígena en el contexto de la autonomía epistémica e identitaria, del pueblo Yucuna Kamejeja.

Kahuawiri

Figura 4. Dibujo que representa la espiritualidad y el camino de sabiduría de Kahuawiri del pueblo Yucuna



Fuente: Emilce Trujillo Yucuna (Trujillo, 2025, p. 210).

Kahuawiri orienta el conocimiento sobre el origen de la humanidad y la armonización (*yaleja'a pura'akalo*). Esta armonización, entendida desde la cosmovisión del pueblo Yucuna Kamejeja, se asume como renovación, sanación, reconocimiento, agradecimiento, conexión y la humanización de los seres espirituales. Es la sabiduría que abraza el mundo sonoro del pueblo Yucuna Kamejeja; se piensa, se escucha y se hace desde la concepción de unidad y el tejido cultural-espiritual que sostiene la vida (Trujillo, 2025, p. 210).

Como lo narra a continuación la voz identitaria del sabedor William Yucuna Tanimuca:

Somos un mundo vivo, somos un solo tejido espiritual y viviente, por eso necesitamos estar renovando, saneando y curando esa unidad entre el mundo espiritual y los humanos (*lawichú*). Todo para nosotros tiene vida, nada se queda por fuera del pensamiento del Imakaji y de Jechú, así ya fue ordenado y pensado para nosotros. Por

medio de las canciones, los bailes, los trajes, las pinturas, los plumajes, el mambe y cada elemento tradicional (*rilajoa*) que nos fue entregado por el padre creador. Sabemos que tienen dueño (*rimana*), dietas (*itakajo*) y curación (*lawichú*), son seres vivientes. Por eso cuando nosotros bailamos y cantamos es la fuerza y el espíritu de la naturaleza, los animales y las plantas que bajan a bailar, mambear, conversar y celebrar con nosotros los humanos, entonces nos convertimos en uno solo. Desde ahí decimos que la naturaleza y los humanos somos familia, somos uno solo. (Trujillo, 2025, p. 210)

Conclusiones

La Amazonía colombiana enfrenta desafíos estructurales en educación, desarrollo humano y sostenibilidad, estrechamente ligados al reconocimiento de su historia y de los saberes de los pueblos originarios. En este contexto, el diplomado “El Proyecto Pedagógico Territorial: Desarrollo Humano Integral Territorial desde la Etnoeducación y el Sistema de Educación Indígena Propio” constituye una apuesta formativa orientada a la reflexión crítica, la transformación educativa y el fortalecimiento de la autonomía territorial, a partir de una visión ecosófica y de ecología profunda.

El diplomado parte del reconocimiento de que la educación amazónica requiere construirse desde los saberes propios, las cosmovisiones ancestrales y los proyectos de vida comunitarios, superando modelos homogéneos y descontextualizados. Desde el enfoque de desarrollo humano integral territorial, la educación se concibe como un proceso vinculado al buen vivir colectivo, a la defensa de la vida y a la afirmación de los sistemas propios de conocimiento y pensamiento.

El fortalecimiento del PEI como proyecto pedagógico territorial, junto con la implementación

del SEIP, permite avanzar hacia una escuela que dialogue con el territorio, territorialice el currículo y reconozca a los educadores como líderes culturales. Este tránsito de la etnoeducación al SEIP plantea la diversidad biocultural como horizonte para una interlocución pedagógica basada en la capacidad de agencia, los planes de vida y los tejidos de saberes locales. En este marco, la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana se proyecta como un referente de educación intercultural en la triple frontera.

Referencias

- Banrepcultural. (2020). La fiebre del caucho en Colombia. *Revista Credencial Historia*, 262. <https://www.banrepcultural.org>
- Coello, L. Z. (2025, 4 de octubre). *Conversaciones territoriales: Diálogo intergeneracional territorial y la configuración del pensamiento pedagógico propio* [Conferencia virtual].
- Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial 41214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Le Goff, J. (1988). *Historia y memoria*. Paidós.
- Mansilla-Sepúlveda, J. (2025, septiembre 6). *Lugar de enunciación en la formación inicial docente* [Conferencia]. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Presidencia de la República. (2020, 14 de septiembre). Decreto 1236 de 2020. *Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015—Único Reglamentario del Sector Educación—y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes*. Diario Oficial

51437. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=141999>
- Presidencia de la República. (2025, 30 de abril). Decreto 481 de 2025. *Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo indígena Propio-SEIP- de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como Política Pública de Estado y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 53109. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756>
- Santiago, S. (2025, 3 de octubre). *Ciencia, tecnología e innovación* [sesión de conferencia]. Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, Leticia, Amazonas.
- Trujillo, E., Soto, D., y Mansilla, J. (2024). Mujer Yucuna: Identidad, resiliencia y emprendimiento. Siglo XX a XXI. *Americanía*, 20, 1–36.
- Trujillo, E. (2025). Educación propia desde la cosmovisión del pueblo Yucuna: Tejido de saberes en la formación docente intercultural en el territorio amazónico colombiano [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].

Comunicaciones personales

- Mendoza Aguilar, A. (2025, 03 de octubre). Intervención en sesión del diplomado “El Proyecto Pedagógico Territorial: Desarrollo Humano Integral Territorial desde la Etnoeducación y el Sistema de Educación Propio”.
- Santos Angarita, E. (2025, 17 de octubre). Intervención en sesión del diplomado “El Proyecto Pedagógico Territorial: Desarrollo Humano Integral Territorial desde la Etnoeducación y el Sistema de Educación Propio”.
- Vásquez Gómez, A. (2025, 28 de octubre). Intervención docente en sesión del diplomado “El Proyecto Pedagógico Territorial: Desarrollo Humano Integral Territorial desde la Etnoeducación y el Sistema de Educación Propio”.
- Vega Lima, A. L. (2025, 18 de octubre). Intervención docente en sesión del diplomado “El Proyecto Pedagógico Territorial: Desarrollo Humano Integral Territorial desde la Etnoeducación y el Sistema de Educación Propio”.



CAPÍTULO 2

Concepción de territorio. Perspectivas y aplicaciones en contextos interculturales

Claudia Concepción Muñoz Monteiro, docente ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana





“ La territorialidad no se aprende únicamente en la escuela formal, sino caminando, escuchando relatos, sembrando en la chagra y participando en la vida comunitaria. ”

Este capítulo se pregunta: ¿cómo puede la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana transformar su currículo y sus prácticas pedagógicas para pasar de enseñar sobre el territorio a educar desde el territorio amazónico, integrando la memoria, la espiritualidad, los saberes indígenas y la vida comunitaria como fundamentos de la formación docente? Asimismo, invita a comprender el territorio amazónico como fundamento pedagógico y lugar de enunciación de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana. Desde una perspectiva intercultural y decolonial, se orienta a los docentes en formación a reconocer la selva, el río, la comunidad y la memoria como escenarios legítimos de aprendizaje.

Introducción

El territorio, en el contexto amazónico y particularmente en la triple frontera entre Colombia, Perú y Brasil, trasciende las nociones clásicas de geografía y delimitación política. En esta región, el territorio se vive como una construcción social, espiritual, ecológica y cultural que configura identidades, prácticas y relaciones colectivas. Habitar la Amazonía implica relacionarse con un espacio donde la vida fluye entre ríos, comunidades, lenguas y espiritualidades que desbordan las fronteras estatales y cuestionan las lógicas homogéneas del Estado-nación. En el marco del diplomado “El Proyecto Pedagógico Territorial”, docentes, sabedores e investigadores coincidieron en que toda reflexión sobre el territorio debe partir del lugar de enunciación. De acuerdo

con Vásquez (2025), no es posible comprender el territorio amazónico desde miradas externas o pretendidamente universales; el conocimiento surge de la experiencia vivida, la memoria colectiva y la relación cotidiana con la selva, el río y la comunidad. Desde esta perspectiva, el territorio no es un objeto neutro de estudio, sino un espacio vivido que produce saberes, sentidos, afectos y prácticas educativas situadas.

Figura 5. Mí símbolo de territorio [dibujo].



Fuente: Vásquez (2025).

Históricamente, el territorio amazónico ha sido escenario de procesos de colonización, evangelización, explotación económica y control institucional que intentaron nombrarlo y ordenarlo desde afuera. No obstante, los pueblos indígenas han sostenido prácticas territoriales basadas en el cuidado, la reciprocidad y la espiritualidad. Con ello, han defendido la vida del bosque frente a presiones extractivas, políticas y económicas. Estas tensiones continúan hoy, materializadas en fenómenos como la deforestación, la minería, el desplazamiento y la presencia de economías ilegales y atraviesan, de manera, directa el campo educativo, pues la escuela también participa en la reproducción o transformación de las relaciones con el territorio.

En este contexto, el territorio se convierte en una categoría clave para repensar la educación desde la justicia ambiental, la interculturalidad y la responsabilidad ética. Para una Escuela Normal situada en el corazón del Amazonas, asumir el territorio como eje pedagógico implica reconocer que la formación docente no es neutra, sino profundamente territorial.

Los maestros que se forman en la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana proyectarán sus prácticas en comunidades rurales, fluviales e interculturales; por ello, la manera como comprendan y enseñen el territorio tendrá efectos directos en la pervivencia cultural y ecológica de la región. Este capítulo integra perspectivas pedagógicas, epistemológicas y comunitarias —SEIP, biopedagogía, ecología integral, miradas decoloniales, voces indígenas y resultados de una encuesta aplicada en la ENS— con el fin de fortalecer una concepción de territorio coherente con las realidades amazónicas y con el Proyecto Pedagógico Territorial Institucional.

En este sentido, pensar el territorio desde la educación implica asumir una postura ética y política frente a las formas de habitar y cuidar la Amazonía. La escuela no es un espacio neutral, sino

un actor que puede reproducir visiones extractivas y descontextualizadas del territorio o, por el contrario, contribuir a la formación de sujetos críticos, conscientes de su relación con la naturaleza y con la comunidad. En contextos amazónicos, educar desde el territorio significa reconocer que los saberes no se producen únicamente en libros o aulas cerradas, sino también en la experiencia cotidiana con el río, el bosque, la chagra y los mayores. Esta comprensión resulta especialmente relevante para la formación docente, pues los maestros y maestras egresados de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana serán mediadores entre la escuela y la vida comunitaria, y su manera de comprender el territorio incidirá directamente en las prácticas pedagógicas que desarrollen en la región.

Definiciones fundamentales

El territorio es un concepto polisémico cuya comprensión depende del enfoque desde el cual se interpreta. A lo largo del tiempo, ha sido definido como espacio físico, recurso estratégico, escenario político o identidad cultural. Sin embargo, en la Amazonía estas definiciones se amplían al incorporar dimensiones como la espiritualidad, la memoria colectiva, la vida comunitaria y la relación profunda con la naturaleza. Esta ampliación no niega los enfoques tradicionales, sino que los complejiza desde una realidad territorial específica.

Desde la geografía política se enfatizan la jurisdicción, los límites y la gestión del espacio, dimensiones que en contextos amazónicos se resignifican debido a la movilidad cotidiana, la porosidad fronteriza y la interdependencia ecológica. En la triple frontera, los ríos, las selvas y las dinámicas comunitarias configuran territorios que no se ajustan plenamente a las divisiones administrativas, lo que exige lecturas más flexibles y situadas del espacio.

Desde la sociología y la antropología, el territorio se comprende como una construcción social cargada

de símbolos, prácticas y memorias colectivas. En esta perspectiva, la territorialidad no se aprende únicamente en la escuela formal, sino caminando, escuchando relatos, sembrando en la chagra y participando en la vida comunitaria. La territorialización implica producir significados, disputar narrativas y defender formas propias de pertenencia frente a proyectos externos que fragmentan la vida y reducen el territorio a recurso.

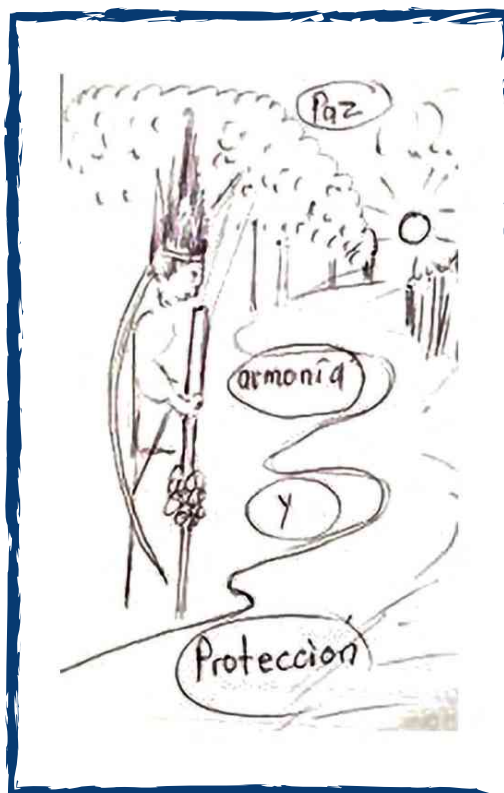
El Sistema Educativo Indígena Propio define el territorio como una “casa grande”, un espacio-tiempo vivo donde habitan espíritus, energías y memorias que sostienen la educación propia. Esta concepción dialoga con la noción de “casa común”, propuesta por Francisco (2015), en la que se subraya la responsabilidad ética y ecológica frente a la naturaleza y los bienes comunes. Ambas miradas coinciden en reconocer que el territorio no es un objeto de uso, sino un sujeto de cuidado. Para Álvarez (2018), el territorio es memoria caminada; para Jamioy (2002), cuerpo espiritual; para Dussel (2015), un espacio de descolonización del pensamiento; y para Molano (2025), el fundamento pedagógico y horizonte educativo. En conjunto, estas definiciones permiten comprender el territorio como un entramado en el que convergen el poder político, la memoria histórica, la espiritualidad y vida ecológica, y exigen que la educación lo asuma como base epistemológica, ética y pedagógica del quehacer institucional.

Enfoques disciplinares del territorio

El territorio ha sido abordado desde múltiples disciplinas que lo interpretan según sus propios marcos conceptuales. La geografía y el derecho lo han entendido como un espacio organizado bajo soberanía y normatividad, mientras que la antropología y la sociología lo conciben como una construcción cultural y un escenario de relaciones sociales. Estas aproximaciones han permitido

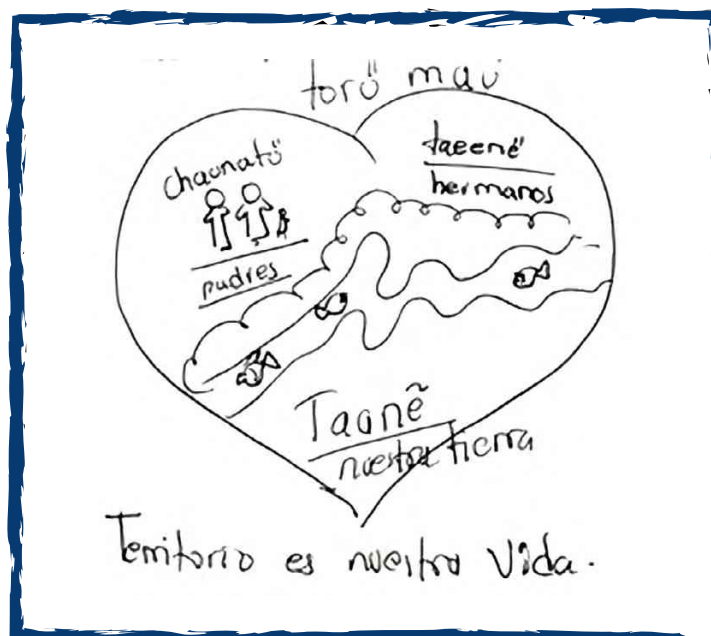
comprender dimensiones clave del territorio; sin embargo, resultan insuficientes cuando se aplican de manera aislada en contextos amazónicos. En la Amazonía, la geografía política permite analizar cómo las dinámicas fronterizas, los tratados internacionales y las políticas estatales influyen en la vida cotidiana de las comunidades, generando territorialidades fluidas que no se ajustan a la cartografía oficial. La presencia diferenciada del Estado, la regulación de los recursos naturales y las economías legales e ilegales configuran tensiones permanentes entre el control institucional y las prácticas comunitarias. Estas tensiones no son solo geográficas o políticas, sino también pedagógicas, pues inciden en la forma como la escuela nombra, representa y enseña el territorio.

Figura 6. Mi símbolo de territorio [Dibujo].



Fuente: Ramos (2025).

Figura 7. El territorio es nuestra vida [Dibujo].



Fuente: Murayari, 2025.

Desde una lectura crítica, estos enfoques disciplinarios permiten comprender que el territorio no es un escenario pasivo sobre el cual actúan las políticas educativas, sino un espacio que las condiciona, tensiona y resignifica. En la Amazonía, las propuestas educativas diseñadas desde centros urbanos suelen desconocer las dinámicas territoriales, los tiempos del río, las formas comunitarias de aprendizaje y las cosmovisiones indígenas. Esta desconexión genera prácticas pedagógicas poco pertinentes y, en algunos casos, contribuye a la fragmentación cultural. Integrar los enfoques disciplinares con las epistemologías propias y las miradas decoloniales no constituye un ejercicio teórico abstracto, sino una necesidad pedagógica para construir currículos situados, coherentes con la vida amazónica y capaces de dialogar críticamente con las estructuras de poder que inciden sobre el territorio.

La sociología y la epistemología aportan la comprensión del territorio como espacio vivido, en el que los pueblos indígenas construyen

identidad, sentido de pertenencia y resistencia frente a la globalización. Desde esta perspectiva, el territorio es también escenario de conflictos, negociaciones y aprendizajes colectivos. La filosofía política introduce el concepto de derechos territoriales y autodeterminación (Simmons, 2020), fundamentales para la defensa de la autonomía cultural y la pervivencia de los pueblos. Los estudios críticos y los enfoques ecosistémicos superan las divisiones políticas al reconocer ríos, selvas y fauna como sistemas integradores cuya gestión exige cooperación entre comunidades y Estados.

A ello se suma la biopedagogía, que concibe el aprendizaje como inseparable de la vida y del entorno (Devia Cárdenas, 2018), así como el enfoque del lugar de enunciación, que reconoce que todo conocimiento surge desde un contexto situado. Finalmente, la perspectiva decolonial, desde Dussel (2015), plantea la necesidad de legitimar los saberes indígenas y comprender el territorio como fuente viva de conocimiento. En el campo educativo, esta mirada cuestiona los currículos

descontextualizados y promueve pedagogías que reconozcan el territorio como productor de saber y no solo como escenario de aplicación.

Comparativa de enfoques

La comprensión del territorio amazónico exige articular enfoques disciplinares y saberes propios. Mientras las perspectivas tradicionales resaltan límites, soberanía y normatividad, las miradas indígenas, biopedagógicas y decoloniales destacan la vida comunitaria, la espiritualidad y la relación con la naturaleza. Esta convergencia permite reconocer el territorio como una escuela viva, así como un derecho colectivo y un horizonte pedagógico, con implicaciones directas para la formación de maestros en contextos interculturales y de frontera.

Aplicación en contextos interculturales

Aplicar el concepto de territorio en la Amazonía implica reconocer la diversidad de pueblos, lenguas y espiritualidades que configuran la triple frontera. En este contexto, el territorio es relacional, dinámico y transnacional, sostenido por prácticas comunitarias que desbordan los límites estatales. Los ríos, más que fronteras, funcionan como rutas de intercambio cultural, económico y pedagógico que articulan la vida cotidiana de las comunidades.

Desde el lugar amazónico de enunciación, la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana debe asumir una pedagogía situada que dialogue con los ciclos del río, las prácticas comunitarias y los saberes ancestrales. Como institución formadora de maestros, su responsabilidad no se limita al presente escolar, sino que proyecta prácticas pedagógicas que impactarán otras comunidades amazónicas. El SEIP orienta la construcción de un currículo territorializado, en el que la chagra, la maloca, el río y los mayores se reconozcan como escenarios legítimos de aprendizaje. Territorializar el currículo no significa añadir contenidos sobre el

territorio, sino transformar las formas de enseñar y aprender desde la vida amazónica, fortaleciendo una educación coherente con la identidad territorial y cultural del estudiantado.

Discusión: voces indígenas y resultados de la encuesta

Los resultados de una encuesta aplicada a dieciséis participantes evidencian que la comunidad concibe el territorio como vida, memoria, afecto y naturaleza. Las referencias al río, la selva, la chagra y los ancestros confirman una visión del territorio como entramado vivo y relacional. El aprendizaje territorial se asocia con la experiencia directa, el caminar y el acompañamiento de los mayores, lo que refuerza la idea de que la comunidad y el entorno también educan.

Leídas en conjunto, las voces de la comunidad revelan una brecha significativa entre la riqueza territorial vivida y su reconocimiento en la escuela. Esta brecha no debe interpretarse como una carencia de saberes en los estudiantes o en la comunidad, sino como una limitación del modelo escolar para integrar esos saberes en sus prácticas pedagógicas. La encuesta evidencia que el desafío central no es “enseñar más contenidos” sobre el territorio, sino transformar la manera como se concibe el aprendizaje, pasando de un enfoque transmisivo a uno territorial, vivencial y relacional.

Las emociones de tranquilidad, protección y pertenencia refuerzan la dimensión espiritual del territorio, definida por el SEIP como una “casa grande”. Al mismo tiempo, la identificación de amenazas como la deforestación, la minería y la contaminación revela una conciencia crítica frente a las agresiones al territorio. Leídas pedagógicamente, estas tensiones muestran que el problema no es la ausencia de contenidos sobre el territorio, sino la desconexión entre la experiencia territorial de la comunidad y las prácticas escolares. Esto refuerza la

necesidad de una educación que parta del territorio como eje epistemológico y no como un tema aislado.

En la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana de Leticia, el territorio es la “casa común amazónica” donde convergen vida, memoria, espiritualidad, naturaleza y comunidad. Es el espacio-tiempo en el que se aprende caminando, dialogando y cuidando; donde se tejen saberes ancestrales y conocimientos contemporáneos. El territorio constituye el lugar de enunciación de la escuela y el fundamento ético, político y epistémico de su proyecto educativo.

Conclusiones y recomendaciones

El análisis realizado muestra que el territorio amazónico es una experiencia viva que articula memoria, espiritualidad y formación docente. La comunidad reconoce el territorio como fundamento de identidad y aprendizaje, lo que exige una pedagogía situada, intercultural y decolonial. Algunas de las ideas que se concluyen de este ejercicio son: 1) el territorio es eje articulador de vida y memoria; 2) el aprendizaje territorial es vivencial; 3) la espiritualidad indígena sostiene el sentido de existencia; 4) la triple frontera configura una territorialidad expandida; y 5) la ENS debe integrar el territorio como eje transversal de su currículo.

Se recomienda territorializar el currículo institucional, incorporar estrategias de aprendizaje vivencial, fortalecer la participación comunitaria, desarrollar proyectos ambientales permanentes, formar maestros con identidad amazónica y consolidar el Proyecto Pedagógico Territorial como eje rector de la vida escolar.

Referencias

- Álvarez, M. (2018). *Territorio y memoria caminada: Saberes de la selva*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Devia Cárdenas, N. (2018). *Biopedagogía y educación desde la vida*. Editorial Magisterio.
- Dussel, E. (2015). *Filosofía de la liberación y decolonialidad*. Siglo XXI.
- Francisco. (2015). *Laudato Si: Sobre el cuidado de la casa común*. Vaticano.
- Jamioy, H. (2002). *Palabra y territorio: Visiones espirituales del pueblo camëntsá*. Universidad de la Amazonía.
- Molano, E. y Blanco, J. (2025). *Educación indígena y territorio como horizonte pedagógico*. Universidad de la Amazonía.
- Presidencia de la República. (2025, 30 de abril). Decreto 481 de 2025. *Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como Política Pública de Estado y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 53109. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756>
- Simmons, D. (2020). Derechos territoriales y autodeterminación de los pueblos. *Revista de Filosofía Política*, 12(3), 45-62
- Vásquez, L. E. (2025). *Lugar de enunciación pedagógica amazónica* [sesión de conferencia]. Diploma Proyecto Pedagógico Territorial, Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, Leticia, Amazonas.

CAPÍTULO 3

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) en contextos urbanos: una ruta para la configuración de identidad e interculturalidad en jóvenes indígenas

Mirtha Yaneth Alape Sánchez, directivo, docente ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana
Elkin Marino Ipuchima Valles, docente IE Indígena San Juan Bosco
Mateo Yucuna Tanimuca, estudiante del PFC, ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana

“ Las directrices planteadas buscan consolidar un sistema educativo coherente con la cosmovisión indígena, salvaguardar el patrimonio cultural y contribuir a la superación de la histórica aculturación impuesta a los pueblos originarios. ”

Introducción

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) establece los fines y principios formativos de las instituciones educativas indígenas, orientados a preservar el legado cultural de las etnias. Estas instituciones tienen el compromiso de salvaguardar el patrimonio inmaterial de los territorios mediante proyectos educativos fundamentados en el plan de vida de las comunidades e implementados en articulación con líderes y sabedores.

Desde esta perspectiva surgen las preguntas: ¿es posible consolidar un PEC en contextos urbanos? ¿Son diferentes las necesidades de formación de los jóvenes indígenas urbanos? Estos interrogantes se abordan a partir de un proceso investigativo desarrollado en la Institución Educativa Indígena San Juan Bosco de Leticia, el cual evidencia la emergencia de una nueva generación de jóvenes indígenas enfrentados a tensiones identitarias entre el legado ancestral y las dinámicas culturales y tecnológicas de la sociedad contemporánea.

Para aportar, desde la educación, al desarrollo integral de los jóvenes indígenas, es necesario revisar la política educativa del Estado, centrada en el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), sus responsabilidades y las particularidades de los jóvenes indígenas en contextos urbanos.

Desarrollo

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), como estrategia organizativa, define la identidad de los establecimientos educativos; sin embargo, no siempre responde a los intereses, necesidades y

conocimientos de los pueblos originarios. En este sentido, se adopta la denominación del PEC para referirse al plan de desarrollo educativo propio de los pueblos indígenas.

El PEC es un instrumento de construcción colectiva, orientado por las autoridades espirituales, políticas y comunitarias; articulado al Plan de Vida de las asociaciones indígenas; y constituido como el eje del SEIP (Directiva 01 de 2023). Este último es la política educativa del Estado que garantiza la educación indígena propia y la autonomía educativa, posibilitando la transición de la etnoeducación hacia una educación fundamentada en la Ley de Origen, el Derecho Mayor y el Derecho Propio (Decreto 481 de 2025, p. 6). Por su parte, los planes de vida son instrumentos de planeación participativa que orientan el posicionamiento político, territorial y cultural de cada pueblo indígena (Fallad, 2020).

Desde la Directiva 01 de 2023 del Ministerio de Educación Nacional, la educación propia se concibe como un proceso permanente que integra la dimensión espiritual como parte esencial del desarrollo humano. En coherencia con ello, Fallad (2020) señala que los PEC posibilitan nuevas relaciones de conocimiento que fortalecen la identidad comunitaria y amplían los horizontes culturales.

El Decreto 0481 de 2025 reconoce la autonomía de los pueblos indígenas para estructurar su sistema educativo, y, la Directiva 01 asigna a las entidades territoriales certificadas la responsabilidad de garantizar las condiciones técnicas y financieras para la construcción y el fortalecimiento de los PEC,

mediante procesos consensuados con las autoridades indígenas. No obstante, a estas autoridades les corresponde definir los componentes del PEC, sustentados en la Ley de Origen, el Derecho Propio, la sabiduría ancestral y la autonomía territorial.

Entre las prácticas y saberes pedagógicos que deben desarrollar los PEC se encuentran: las pedagogías propias; la investigación y producción de materiales educativos; los calendarios educativos propios; el fortalecimiento de las lenguas originarias; la formación de dinamizadores pedagógicos; los tejidos de saberes; y los procesos de seguimiento y valoración educativa.

Las directrices planteadas buscan consolidar un sistema educativo coherente con la cosmovisión indígena, salvaguardar el patrimonio cultural y contribuir a la superación de la histórica aculturación impuesta a los pueblos originarios. Asimismo, el PEC no se limita a contextos rurales, sino que es viable en escenarios urbanos, siempre que se parta de la caracterización de la población indígena, sus expectativas y necesidades educativas. Tal como lo plantea Alape (2025), lo anterior debe conducir a la construcción de un modelo educativo propio.

Jóvenes indígenas en contextos urbanos

Para abordar esta temática, se toma como referencia a los jóvenes indígenas en el contexto educativo urbano de la ciudad de Leticia (Amazonas), particularmente los de la Institución Educativa Indígena San Juan Bosco. Si bien esta realidad puede ser compartida por otras regiones del país y de Latinoamérica, cada contexto presenta especificidades propias que deben ser analizadas de manera situada.

De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018, la población indígena urbana del departamento de Amazonas correspondía al 2,9 % (DANE, 2022), concentrada principalmente en Leticia y Puerto Nariño. Entre las causas de la

migración indígena hacia contextos urbanos se identifican la violencia histórica de las caucherías y el conflicto armado en la Amazonía noroccidental (Aponte y Ochoa, 2010, p. 10), así como la búsqueda de mejores oportunidades educativas para los jóvenes provenientes de territorios indígenas.

Las necesidades formativas, culturales y psicosociales de los jóvenes indígenas ubicados en la zona urbana y periurbana del municipio de Leticia dependen de su historia familiar y de su entorno social. Al respecto, Galeano-Marín (2021), en su trabajo de investigación, visibiliza estos relatos y los plasma de una manera fiel y sentida, así:[...] el abuelo expresa: “cuando yo estuve en el orfanatorio, sufrí porque yo no sabía hablar el español, y lloraba, desde ese momento me nace de pronto algún día, quiero conseguir una mujer, de pronto, quiero tener un hijo e hija, lo primero que voy a enseñar es lo poquito que yo estoy aprendiendo [de español], para que no venga a sufrir, así como yo estoy sufriendo”. (Cronos10, 2018)

[...] ¿Qué significa ser una mujer verdadera? La abuela contestó: una buena mujer debería “hablar la lengua, tener chagra y hacer la pelazón”. ¿Qué pensaría Blanca de esto? Blanca es una joven de padre y madre Ticuna, no tuvo pelazón, no tiene chagra y su lengua materna es el español, pero se autodenomina Ticuna. ¿Quién era ella entonces?

Los jóvenes indígenas que se enmarcan en estos relatos, viven el conflicto de no ser “ni de aquí ni de allá” o, desde otra perspectiva, de ser “de aquí y de allá”, como refieren Pérez y Pérez (2008). Su identidad cultural se sustenta en esta dualidad. Al tener raíces de “allá”, representadas en los miembros de la familia que nacieron y crecieron en el territorio —quienes aún preservan su legado ancestral y lo vivencian en la cotidianidad—, entran en contacto con algunas prácticas culturales que perviven en su entorno familiar y comunitario.

Del mismo modo, al ser de “aquí”, han crecido expuestos a las dinámicas de la globalización y a una cultura dominante y homogeneizante. Se configura así una nueva identidad.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas son clave en la gestión de la identidad estudiantil, al articular realidades culturales y fortalecer la autoestima, el autorreconocimiento y la autodeterminación, fundamentales para una sociedad intercultural. Este enfoque orienta la construcción del PEC, que debe recuperar la cultura ancestral sin excluir una formación académica, científica y tecnológica acorde con los retos actuales. Aunque esta articulación puede parecer contradictoria con el SEIP, la educación propia integra saberes que fortalecen a las comunidades. En este sentido, Hirmas (2008) advierte sobre el “enclaustramiento cultural”, entendido como:

[...] la postura fundamentalista de idealización de lo indígena [...] que conduce al rechazo de todo lo que proviene de afuera por considerarse dañino para la construcción de una identidad local propia, no permitiendo ver los aportes de otras culturas, ni los puntos de encuentro entre ellas.

Los retos de las instituciones educativas indígenas en contextos urbanos van más allá de la formación cultural y disciplinar de sus estudiantes; igualmente, deben responder al desarrollo de competencias socioemocionales en jóvenes que pueden verse fracturados en la percepción de sí mismos al enfrentar las diferentes relaciones de poder propias de una sociedad multicultural, desigual e inequitativa en la distribución de recursos y oportunidades. En coherencia con ello, el Plan de Salud para Jóvenes Indígenas de Latinoamérica y del Caribe (OPS, 2018) reporta un vínculo estrecho entre la salud mental de los jóvenes indígenas y la discriminación, la pobreza, el aislamiento y la crisis de identidad que experimentan. A su vez,

esta cadena de eventos estresantes en la vida puede provocar sentimientos de humillación y, en última instancia, el suicidio.

En cuanto a los jóvenes que han crecido en sus territorios, inmersos en las dinámicas comunitarias asociadas a su lugar de enunciación, viviendo y sintiendo la tierra, sustentados y sanados por ella, educados en su lengua materna y con una identidad claramente definida, el choque cultural puede revelar distintas formas de asimilar las tensiones que se presentan. De acuerdo con las percepciones del personal directivo de la Institución Educativa San Juan Bosco, algunos de estos jóvenes se destacan como líderes innatos, con orgullo y afianzamiento cultural, con autodeterminación y claridad sobre lo que representan en la sociedad y para su comunidad. Por ello, adoptan de su nuevo entorno aquellos elementos culturales que les permiten consolidar su proyecto de vida y aportar a su comunidad de origen. En relación con esto, Galeano-Marín (2020) señala que buena parte de las estrategias de resiliencia para asumir los cambios que implica ser joven indígena en contextos urbanos proviene de sus prácticas culturales.

Asimismo, se han identificado los jóvenes que, por los rasgos propios de su carácter, no logran asimilar las inequidades sociales y la estigmatización a las que son sometidos, lo que genera afectaciones en su salud mental y la inconcreción o el retraso de su proyecto de vida. Algunos de ellos retornan al territorio; otros transitan con dolor su paso por la urbe. Finalmente, se encuentran aquellos jóvenes que, aun siendo conocedores de tradiciones y costumbres, no lograron el desarrollo pleno de su identidad indígena y entran en un proceso de negación de su cultura, apropiando de manera consciente y por afinidad, las nuevas particularidades y expresiones de la sociedad contemporánea.

Estos perfiles de jóvenes identificados en el contexto de la IEI San Juan Bosco, se aproximan a los presentados por Angulo *et al.* (2025) en su trabajo sobre identidad étnica en jóvenes indígenas mapuche:

La identidad desarrollada corresponde a adolescentes con una alta exploración de sus tradiciones a través de actividades familiares o comunitarias y rituales religiosos, entre otros; lo cual ha permitido una alta resolución de su identidad, logrando entendimiento y claridad sobre lo que representa ser indígena[...] siendo un factor protector frente a la discriminación. La identidad forzada está asociada a fuertes procesos discriminatorios, donde sus pares no indígenas los etiquetan como indígenas, pero al no tener mecanismos de soporte étnico, esto les afecta en términos de no avanzar en el desarrollo de una identidad, llegando a negar la misma o sentirse mal con su procedencia étnica.

Este análisis sobre las tensiones que enfrentan los jóvenes indígenas en contextos urbanos, en relación con su identidad como jóvenes y como indígenas en una sociedad que impone patrones culturales homogeneizantes y que subvalora a las minorías, se constituye en un insumo para las instituciones educativas indígenas, en la medida en que plantea una problemática que amerita acciones educativas encaminadas a fortalecer la identidad indígena mediante modelos educativos interculturales que valoren y respeten las diversas formas de relacionarse con el entorno.

La interculturalidad como componente de los Proyectos Educativos Comunitarios

Angulo *et al.* (2025) refieren que los jóvenes indígenas tienen como propósito contribuir a la resiliencia de sus comunidades, a revertir los

estereotipos y abordar las desigualdades en las que estos se basan; asumir nuevos marcadores de la vida moderna en la ciudad e incorporar las características propias de ser profesionales, conocedores de la tecnología y del entorno urbano; y, al mismo tiempo, a mantener un firme compromiso con sus comunidades de origen y con el valor de sus formas de vida (Angulo *et al.*, 2025).

La anterior afirmación se relaciona estrechamente con dos valores consignados en el Proyecto Educativo Comunitario del Resguardo Indígena Cotuhé-Putumayo, en Tarapacá (Amazonas), citados de manera textual:

[...] hoy necesitamos educarnos para la acción externa sin dejar de ser lo que somos y ante todo sin perder el objetivo de lucha y resistencia[...], hoy debemos reflexionar de cómo seguir preparando y formando a nuestros hijos para continuar luchando y resistiendo para seguir ejerciendo ante todo el control territorial y la conquista de la autonomía, libertad plena de pensamiento, lengua, cultura, tradiciones y cosmogonía. Una educación que prepara a los niños-niñas y jóvenes a afrontar los retos del mundo actual, porque existe un mundo en el que la globalización y la modernización son cada día más fuertes y aplastantes, aunque no se puede pretender que los pueblos indígenas vivamos en tiempo pasado, sino que se acordes a nuestras necesidades. (p. 15)

Estos planteamientos, surgidos en dos contextos diferentes, pero con los mismos propósitos formativos para niños y jóvenes indígenas, dejan claro que la educación intercultural posee los fundamentos sociológicos, psicológicos y pedagógicos para forjar una sociedad con menos estereotipos y más incluyente, con reconocimiento, valoración y apropiación de la sabiduría ancestral, así como con un aprovechamiento responsable del conocimiento y las tecnologías actuales.

La interculturalidad, según Walsh (2005), debe entenderse como

un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (p. 4)

En coherencia con el SEIP, el PEC y el Plan de Vida, la interculturalidad es una construcción colectiva, que recoge las voces de líderes, sabedores, maestros, directivos y estudiantes, sin distinción de pertenencia étnica. Se sustenta en el desarrollo de la identidad y la promoción cultural, así como en el fortalecimiento del autoconcepto y la autoestima, elementos clave en la adquisición de competencias socioemocionales que permiten enfrentar la frustración, la adversidad y asumir los retos que presentan la vida y la sociedad.

Conclusiones

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) permite a los pueblos indígenas reflexionar sobre las necesidades formativas de niños y jóvenes, concebidos como semillas de vida encargadas de preservar y transmitir el legado cultural para la pervivencia de sus pueblos. En este marco, el PEC concreta estas intenciones mediante prácticas y saberes pedagógicos definidos colectivamente, bajo la orientación de las autoridades y sabedores, con el acompañamiento del Estado.

El reconocimiento del SEIP, por parte del Estado, posiciona el Plan de Vida como sustento de los PEC, al integrar la misión, la visión, la historia, los principios y los valores del territorio. En contextos urbanos, el SEIP resulta posible y necesario para fortalecer el autorreconocimiento y la identidad cultural de jóvenes indígenas que articulan el

legado ancestral con elementos del mundo contemporáneo.

La interculturalidad, como enfoque pedagógico de los PEC, en instituciones educativas indígenas ubicadas en contextos urbanos, contribuye a reducir las tensiones identitarias de niños, niñas y jóvenes, mediante el autorreconocimiento, la alteridad y la promoción cultural.

Referencias

- Alape Sánchez, M. Y. (2025). *Evaluación del Impacto de las Estrategias Pedagógicas para la Preservación de la Identidad Cultural en la IEI San Juan Bosco, Leticia Amazonas* [tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio UExternado. <https://bdigital.uxternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/dd251fe2-7976-4ea9-91e4-2f3c03062e1d/content>
- Angulo, J., Briceño, C., Galván, M. y Rodríguez, V. (2025). Perfiles de identidad étnica mapuche en adolescentes y jóvenes indígenas de Chile. *Diálogo Andino*, 110-124.
- Aponte, J. y Ochoa, G. (2010). Conflictos del paraíso: Leticia, dualidades en una ciudad turística amazónica. *Topofilia. Revista de Arquitectura, Urbanismo y Ciencias Sociales*, 2(1), 1-15.
- Asociación Cabildo Indígena Mayor de Tarapacá (Cimtar). (2021). *Proyecto Educativo Comunitario-Indígena PEC-I Tórü Ukuē arü mañ Nuestro Consejo de Vida*. Secretaría de Educación del Resguardo Cotuhé -Putumayo.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (DANE). (2022). *Resultados y Certificación del CNPV 2018 de la Población Indígena: Departamento de Amazonas, Municipios Leticia y Puerto Nariño*. DANE.
- Fallad, J. A. (2020). El Camino de la Educación de los Pueblos Indígenas en el Departamento del Cauca, Colombia: de la etnoeducación a

- la educación propia. *Movimento: Revista de Educacao do Programa de Posgraduacao Faculdade de Educacao*, 13(7), 118-145. <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/118-145>
- Galeano-Marín, S. (2021). *Jóvenes indígenas de San José kilómetro seis. Identidades en transición en la periferia de Leticia, Amazonas* [tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL. <https://bffrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bitstreams/bb71b99c-55fd-4621-80b4-53cd579f736c/content>
- Hirmas, C. (2008). *Educación y Diversidad Cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162699>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023, 9 de junio). Directiva 01 de 2023. *Orientaciones para la construcción, desarrollo, seguimiento y valoración de los Proyectos Educativos Comunitarios o como los denomine cada pueblo indígena, en cumplimiento de la normativa vigente que garantiza el derecho fundamental a la Educación Indígena Propia en los establecimientos educativos ubicados en territorios indígenas o que atienden población indígena*. Diario Oficial 52502. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=146437&dt=S>
- Organización Panamericana de Salud (OPS). (2018). *Plan de Salud para la Juventud Indígena de América Latina y el Caribe*. www.paho.org/sites/default/files/Plan-salud-juventud-indigena-2017.pdf
- Pérez Ruiz, M. L. (coord.). (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Gobierno de Perú, Ministerio de Educación, Unicef. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf



CAPÍTULO 4

Preescolar y semillas de vida: tejido de saberes ancestrales y occidentales del pueblo indígena Andoke

Adriana Elena Mendoza Aguilar, docente ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana
Yina Marcela Pérez Atama, docente IE Indígena San Juan Bosco





“ Refundar los currículos educativos en los territorios indígenas amazónicos es una tarea que la educación, a través de la escuela, debe reevaluar dentro de sus prácticas pedagógicas. ”

Introducción

Este capítulo está basado en la experiencia investigativa titulada “Desde los conocimientos ancestrales andokes al preescolar” (2019), desarrollada en la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, y elaborada por los investigadores Nilson Hamilton Matapi Yucuna, Luz Elena Muruy Andoque y Yina Marcela Pérez Átama, bajo la asesoría de Adriana Elena Mendoza Aguilar. Esta propuesta se enmarca en los procesos de revitalización y valorización cultural de los pueblos indígenas, al entretener los saberes occidentales con los planteamientos de las políticas educativas de preescolar del Ministerio de Educación Nacional. En ella se evidencia cómo la institución ha venido afianzando, valorando y reconociendo la cultura de los pueblos indígenas como parte integral de la educación en el territorio.

Se trata de una investigación-acción con enfoque etnográfico, inscrita en la línea “Interacción del hombre con el entorno amazónico” de la Escuela Normal Superior Marceliano Canyes Santacana. Esta línea promueve el fortalecimiento de la identidad de las culturas indígenas amazónicas en armonía con los lineamientos ministeriales, resaltando las raíces y la riqueza contenidas en las sabidurías ancestrales.

El estudio se realizó con dos poblaciones: la primera, conformada por quince representantes de la etnia Andoke que habitan en el municipio de Leticia; y la segunda, por veintitrés niñas y niños de kínder y transición del Colegio Selvalegre. El propósito fue tejer los conocimientos occidentales

relacionados con las actividades rectoras del preescolar con los saberes ancestrales del pueblo Andoke, permitiendo que las nuevas generaciones conozcan, valoren, y mantengan vivas las culturas de los pueblos indígenas a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Como producto de la investigación, se elaboró una cartilla dirigida al nivel preescolar, fundamentada en las actividades rectoras, y concebida como un tejido de sabiduría que integra juegos, canciones, narrativas y costumbres del pueblo Andoke.

Desarrollo

Las acciones realizadas por el grupo investigador, junto con la asesora del proyecto investigativo, están basadas en las narrativas, rondas infantiles, juegos y costumbres de la cultura Andoke, las cuales fueron llevadas a la práctica con un grupo de estudiantes del nivel preescolar, entre los 3, 4 y 5 años de edad, del Colegio Selvalegre, y entrelazadas con las cuatro actividades rectoras para la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

De esta manera, y tal como lo afirma Vygotsky (1988) en su teoría sociocultural, la participación proactiva de los menores en su ambiente afianza y fortalece el desarrollo cognoscitivo como fruto de un proceso colaborativo. Además, sostiene que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social, van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como parte lógica de su inmersión en un mundo de vida (p. 37).

El juego

El Ministerio de Educación Nacional (2014) afirma que:

[...] el juego es un reflejo de la cultura y la sociedad y en él se representan las construcciones desarrollo de los entornos y sus contextos. Las niñas y niños juegan lo que ven y al jugar a lo que viven resignifican su realidad. Por esta razón el juego es considerado como medio de elaboración del mundo adulto de formación cultural, que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual estamos inmersos.

En el mismo sentido, Movsichoff (2005) plantea que el juego tradicional es una de las fuentes —quizás la más importante— en donde el niño aprende los valores, las pautas y las creencias de una cultura (p. 11).

A partir de estas referencias, se retoma la descripción de Matapi (2019) sobre los saberes ancestrales relacionados con el trompo tradicional autóctono,

elaborado con la pepa de la palma de coquillo. Esta se lija, luego se perfora y se le inserta una astilla delgada de palo sangre para hacerlo bailar; la cuerda se fabrica con fibra de chambira y se le frota un líquido deslizante a base de la hoja de ortiga.

Una vez elaborado el trompo, se le da a conocer a los niños y niñas —semillas de vida— para que lo manipulen, observen y practiquen las formas de hacerlo rodar o bailar.

De esta manera se fortalece en los niños un aprendizaje significativo. Por tal motivo, se da relevancia a la teoría del aprendizaje de Ausubel (1983), quien plantea que:

Un aprendizaje es significativo, se da a través del material organizado del maestro, el estudiante conecta los nuevos conocimientos con los previos y los comprende, el docente solo puede influir a través de la motivación, causando en los niños un aprendizaje duradero. (p. 18)

Figura 8. Imágenes del juego del trompo tradicional autóctono del pueblo indígena Andoke, con los estudiantes del nivel preescolar del Colegio Selvalegre



Fuente: Adriana Elena Mendoza Aguilar fotografías y collage, 2026.

Paralelamente al aprendizaje del manejo del trompo, se les enseña su nombre en lengua materna Andoke, denominado “panude”, demostrando la importancia de incorporar la cultura en la educación inicial en los niños y niñas, incentivando el desarrollo social y del lenguaje, y fortaleciendo el sentido de pertenencia hacia los pueblos indígenas amazónicos.

El arte

Es importante resaltar el concepto del Ministerio de Educación Nacional (2014), que señala que “el arte, desde el inicio de la vida, permite entrar en contacto con el legado cultural de una sociedad y con el ambiente que rodea a la familia”. Asimismo, considerar el arte como una actividad inherente al desarrollo infantil contribuye a potenciar la creatividad, la sensibilidad, la expresividad, el sentido estético y la identidad.

El arte, por medio de rondas y juegos de tradición oral, permite constatar cómo la literatura, la música,

la acción dramática, la coreografía y el movimiento se conjugan. Desde este punto de vista, las experiencias artísticas —artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal— no pueden verse como comportamientos separados en la primera infancia, sino como las formas propias de habitar el mundo propia de esta edades, y como los lenguajes de los que se valen los niños y niñas utilizan para expresarse, conocer el entorno y comprenderse a sí mismos.

A través de la ronda infantil *Sapo Yitikiri*, propia de la cultura Andoke, los niños y niñas colorearon la imagen representativa del animal y aprendieron su letra y pronunciación, así como los movimientos asociados a la ronda. También se emplearon pinturas o grafismos tradicionales que representan animales, con los cuales se pintó a los niños y niñas, y se incorporaron maracas, sonajeros y coronas representativas del pueblo indígena Andoke o *Poosioho*, que significa “la gente del hacha”.

Figura 9. Imágenes actividades artísticas del pueblo indígena Andoke, coloreado del sapo Yitikiri, ronda infantil, instrumentos musicales y grafismos, con los estudiantes del nivel preescolar del Colegio Selvalegre



Fuente: fotografías tomadas por Yina Marcela Pérez (17 de julio de 2019) y collage realizado por Adriana Elena Mendoza (2026).

De esta manera, el tejido entre la actividad rectora del arte y las expresiones artísticas de la cultura Andoke dialoga armónicamente, sin afectar la naturaleza de la identidad cultural, y permite revitalizar las artes propias del pueblo indígena.

La literatura

Villa (1989), citando a Ortiz (1982), enfatiza que “el mito cumple una función indispensable en la cultura ya que expresa, esperanza, codifica la opinión, salvaguarda y refuerza la moral, garantiza la eficiencia del ritual y contiene reglas prácticas para la guía del hombre” (p. 23). Para el autor, el mito no es una historia ociosa, sino una fuerza creativa activa y un fundamento de fe y sabiduría moral.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2014) afirma que las niñas y los niños

son especialmente sensibles a las sonoridades de las palabras y a sus múltiples sentidos; necesitan jugar con ellas, ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados mediante palabras y símbolos portadores de emoción y afecto (p. 23). Asimismo, señala que la escucha atenta de cuentos e historias o narrativas, se fortalece paulatinamente, a medida que las niñas y los niños toman contacto con la experiencia literaria y van disfrutando durante un tiempo cada vez más prolongado de las historias.

A partir del mito andoke *La zorra malvada*, ilustrado mediante un friso, los niños y niñas mantuvieron la atención y participaron activamente. Se realizó además una dramatización en la que personificaron personajes como la abuela malvada, quien llega con su canasto, casabe, ají, pescado y una tinaja de barro.

Figura 10. Actividades relacionadas con las narrativas y oraliteratura del pueblo indígena Andoke, *La zorra malvada*, con los estudiantes del nivel preescolar del Colegio Selvalegre



Fuente: fotografías tomadas por Hamilton Matapi y Luz Elena Muruy Andoque (22 de julio de 2019) y collage realizado por Adriana Elena Mendoza (2026).

Esta narrativa permitió incorporar enseñanzas relacionadas con el cuidado de la selva, la obediencia, el cumplimiento de las leyes de origen y el respeto a la madre tierra, así como la palabra-consejo o *Yetarafue*.

La exploración del medio

El Ministerio de Educación Nacional (2014) señala que, en la actividad rectora de la exploración del medio, “las niñas y los niños permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo”. Este mundo está configurado por aspectos físicos, biológicos, sociales, culturales y bioculturales, especialmente en el medio amazónico, con el cual actúan, interactúan y se interrelacionan, enriquecido por la multiculturalidad. Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos propicia un proceso de construcción de sentido acerca del mundo, de lo que pasa en este y de lo que implica habitarlo. De esta manera, se prepara a las y los menores para el reconocimiento de la diversidad en su entorno y se favorece la construcción de su propia identidad.

Malaguzzi (2001) plantea que el niño aprende interactuando con su ambiente y transformando activamente sus relaciones con el mundo adulto, los objetos, los acontecimientos y sus pares. En este sentido participa en la construcción de su propio yo y en la construcción del yo de los otros; por lo

tanto, la interacción entre dos saberes fortalece la identidad en la formación de las semillas de vida.

Desde la cosmovisión del pueblo Andoke, la exploración del medio se realizó en la maloca “Hija” de la Universidad Nacional de Colombia, en Leticia, con la participación de miembros del pueblo Andoke residentes en la ciudad. Se promovió una integración social entre los estudiantes del Colegio Selvalegre y la comunidad indígena.

Los abuelos y abuelas compartieron consejos y reflexiones sobre la importancia de los mitos, las leyendas y las rondas infantiles. Asimismo, se retomaron las actividades desarrolladas en las cuatro actividades rectoras, esta vez con la participación activa de toda la comunidad en la maloca.

Durante el proceso, se ofreció a los niños y niñas la gastronomía típica de la cultura, como casabe, ají, tucupí, pescado, jugo de la hojas de yuca y caguana de asaí con almidón. La abuela sabedora Raquel Andoke narró el mito *La zorra malvada* en lengua Andoke y en español. Finalmente, se practicó la ronda *Sapo Yitikiri*, dirigida por los sabedores tradicionales, integrando a los estudiantes, docentes e investigadores.

Esta experiencia permitió reconocer la importancia de rescatar, conocer y vivir la cultura Andoke, tanto por parte de las familias como de las maestras participantes. Fue una experiencia importante pedagógica y cultural significativa, en la que se entretajeron conocimientos ancestrales y occidentales, evidenciando la importancia del diálogo y la complementariedad de los saberes en la construcción de conocimiento significativo.

Figura 11. Actividades relacionadas con la exploración del medio cultural del pueblo indígena Andoke, en la maloca hija de la Universidad Nacional de Colombia, con los estudiantes del nivel preescolar del Colegio Selvalegre y el pueblo indígena



Fuente: fotografías de Adriana Elena Mendoza Aguilar (22 de julio de 2019) y collage realizado por Adriana Elena Mendoza (2026).

Reflexiones

El maestro tiene un papel importante frente a las voces del territorio, pues actúa como el mediador que armoniza los conocimientos occidentales con los saberes ancestrales, posibilitando el diálogo intercultural y participando de la pervivencia de las tradiciones y cultura de los pueblos indígenas en contextos tanto urbanos como rurales. Asimismo, contribuye a crear lazos estrechos entre autoridades, sabedores, comunidades y escuela, fortaleciendo la identidad amazónica.

El educador indígena —o dinamizador pedagógico— debe reconocer y reforzar los saberes ancestrales dentro y fuera del aula. Del mismo modo, el educador de contextos urbanos que tra-

baja en territorios indígenas no puede permanecer ajeno a la diversidad cultural que enriquece el aprendizaje y la interacción sociocultural.

Conclusiones

Refundar los currículos educativos en los territorios indígenas amazónicos es una tarea que la educación, a través de la escuela, debe reevaluar dentro de sus prácticas pedagógicas. Históricamente, dichas prácticas han sido influenciadas por las pedagogías occidentales homogeneizadoras y promovidas por las políticas gubernamentales y las lógicas globales mercantilistas, que han desconocido los saberes propios y su aporte al fortalecimiento de la identidad y la armonización de la vida con el territorio.

La reconceptualización de las pedagogías y epistemologías propias permite comprender la diversidad de formas de aprendizaje en el territorio indígena, desmontando concepciones eurocéntricas discriminante, excluyentes y que no permiten ver la trascendencia de cada sujeto dentro de una armonía cosmogónica. La sabiduría ancestral de sabedoras, sabedores, abuelos y abuelas, de los pueblos amazónicos está orientada al cuidado de la vida, la pervivencia cultural y el aprendizaje natural, que, a través del consejo y el conocimiento de la naturaleza, mantiene el ciclo armónico de las semillas de vida.

Las actividades rectoras, entendidas como estrategias de origen occidental, pueden dialogar armónicamente con los saberes ancestrales cuando se integran al aprendizaje natural del pueblo indígena Andoke, aspecto que puede considerarse en el fortalecimiento del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de los diferentes pueblos originarios de Colombia.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Matapi, Y. N. (2019, 15 de febrero). Trompo tradicional. (A. Mendoza, entrevistador)
- Matapi, N., Murui, L. y Pérez, Y. (2019). *Desde los Conocimientos Ancestrales Andokes al Preescolar* [proyecto de investigación]. Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santa-cana. Leticia, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El arte en la educación inicial*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la educación inicial*. MEN.
- Movsichoff, P. (2005). *A la una sale la luna, juegos infantiles*. Ediciones El Sol.
- Villa, E. (1989). La literatura oral: mito y leyenda. *IADAP: Revista del Instituto Andino de Artes Populares del Convenio Andrés Bello*, 12, 37-42. https://www.academia.edu/download/56207290/07._La_literatura_oral._Mito_y_leyenda._Eugenia_Villa.pdf
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.



CAPÍTULO 5

Formación inicial docente en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio: retos, oportunidades para las Escuelas Normales Superiores

Janet Melo Betancourt, docente ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana



“ La función de la Escuela Normal Superior trasciende la preparación pedagógica convencional, pues implica la articulación entre la escuela y el territorio, así como el reconocimiento de la riqueza biocultural de la Amazonía y la integración de saberes académicos y conocimientos ancestrales en los procesos formativos. ”

Introducción

La Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, ubicada en Leticia (Amazonas), es la institución educativa más antigua del departamento. Fue fundada el 9 de marzo de 1959, y cuenta actualmente con una cifra cercana a los 3300 estudiantes matriculados, distribuidos en cuatro sedes (Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana). Su carácter de única institución formadora de docentes en el territorio amazónico le otorga un papel protagónico en la configuración educativa de la región, y su acción se proyecta hacia comunidades tanto rurales como urbanas de Leticia, Puerto Nariño y zonas no municipalizadas, así como hacia estudiantes provenientes de la isla de Santa Rosa (Perú) y de Tabatinga (Brasil).

En el contexto amazónico, la formación inicial docente adquiere una relevancia estratégica al desarrollarse en un territorio caracterizado por una alta diversidad lingüística y cultural. La función de la Escuela Normal Superior trasciende la preparación pedagógica convencional, pues implica la articulación entre la escuela y el territorio, así como el reconocimiento de la riqueza biocultural de la Amazonía y la integración de saberes académicos y conocimientos ancestrales en los procesos formativos.

En este marco, el SEIP se ha consolidado como el resultado de las luchas históricas de los pueblos indígenas por lograr una educación pertinente, intercultural y respetuosa de sus cosmovisiones y lenguas. El Decreto 481 de 2025 consolidó este avance al reconocer la autonomía de los pueblos

indígenas en la construcción de sus modelos educativos propios y promover la articulación entre la política educativa nacional y las formas libres de educar.

Este capítulo analiza las implicaciones normativas, conceptuales e institucionales del SEIP y del Decreto 481 de 2025 en la formación inicial docente de la Escuela Normal Superior de Leticia, identificando retos y oportunidades para fortalecer la pertinencia educativa desde una perspectiva intercultural.

Marco normativo y conceptual

La formación inicial docente en Colombia se sustenta en un marco normativo que reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social. La Constitución Política de 1991 establece la obligación del Estado de garantizar una educación pertinente y de calidad, al tiempo que protege la diversidad étnica y cultural de la nación y reconoce la autonomía de los pueblos indígenas para preservar sus lenguas, saberes y tradiciones (arts. 7 y 67). En coherencia con este mandato, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) define que el respeto por la diversidad cultural y lingüística del país es uno de los fines del sistema educativo, e incorpora la educación propia de los pueblos indígenas dentro del sistema educativo nacional desde un enfoque intercultural (arts. 5 y 55). Este marco legal exige que la formación docente dialogue con los contextos socioculturales en los que se desarrolla la práctica educativa.

Las ENS cumplen un papel central en este propósito. El Decreto 3012 de 1997 les asignó la responsabilidad de formar docentes a través de los Programas de Formación Complementaria, función que fue fortalecida por el Decreto 1236 de 2020, el cual resalta principios como la integralidad, la investigación pedagógica y la atención a la diversidad cultural y territorial.

En el caso de la Escuela Normal Superior de Leticia, esta responsabilidad adquiere una relevancia particular, al ser la única institución formadora de maestros en el Amazonas, cuyos egresados atienden a contextos urbanos, rurales e indígenas.

Este marco se ve fortalecido con el Decreto 481 de 2025, que establece el SEIP y reconoce la autonomía de los pueblos indígenas para desarrollar procesos educativos acordes con sus cosmovisiones, lenguas y formas de organización. Desde la formación inicial docente, este decreto plantea la necesidad de articular los currículos de las Escuelas Normales con el SEIP, con el fin de integrar el diálogo de saberes, la participación de sabedores tradicionales y el reconocimiento del territorio como espacio educativo, aspectos fundamentales en el contexto amazónico.

La Escuela Normal Superior como escenario de articulación

La Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana (ENS-MECS) es un espacio estratégico de articulación entre la política educativa nacional y las realidades socioculturales del territorio amazónico. Con más de seis décadas de trayectoria, esta institución oficial ha consolidado su papel en la formación de docentes en los contextos urbanos, rurales e indígenas del departamento del Amazonas (ENS-MECS, 2022).

Esta función articuladora se materializa, de manera especial, en las prácticas pedagógicas desarrolladas

por las y los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) en comunidades indígenas como Nazareth, territorio mayoritariamente ticuna con presencia de los pueblos Murui y Cocama. Dichas prácticas se realizan en instituciones educativas de alta ruralidad y diversidad lingüística, cuyo acceso implica desplazamientos fluviales por el río Amazonas, lo que evidencia la estrecha relación entre la experiencia pedagógica y la geografía del territorio.

En estos contextos, los futuros docentes comprenden que el aprendizaje escolar debe vincularse con las prácticas culturales de la comunidad, integrando saberes como la agricultura, la pesca, la oralidad y los conocimientos ancestrales de la selva. Desde esta perspectiva, la ENS promueve prácticas pedagógicas orientadas al diálogo intercultural, en las que el saber académico se articula con los conocimientos propios del territorio.

Asimismo, la ENS fortalece su papel mediante convenios interinstitucionales. Un ejemplo de lo anterior es el convenio suscrito con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), que busca favorecer la continuidad académica, la investigación educativa y la actualización docente. A esto se suma la labor de las ENS en el acompañamiento y capacitación a las escuelas rurales del departamento; lo que consolida a la Normal como un referente regional en la dinamización de procesos educativos pertinentes, en coherencia con los principios del SEIP y las necesidades de las comunidades amazónicas.

Implicaciones del SEIP en la formación inicial docente

El Decreto 481 de 2025, mediante el cual se establece el SEIP, introduce retos y oportunidades clave para la formación inicial docente en las ENS. Sus principios de autonomía, flexibilidad, integralidad y diálogo de saberes (Decreto 481 de 2025, art. 4)

exigen repensar los procesos formativos más allá del modelo escolar tradicional, para reconocer a los pueblos indígenas como protagonistas en la construcción de su educación.

En la Escuela Normal Superior de Leticia, estas orientaciones se expresan a través de diversas dimensiones. En el ámbito curricular, la formación se fortalece con la participación de docentes indígenas y sabedoras y sabedores que comparten sus conocimientos y cosmovisiones, así como con la presencia de docentes hablantes de lenguas como ticuna, murui y yucuna, lo que favorece el reconocimiento de la diversidad lingüística.

En coherencia con el carácter fronterizo del territorio, el currículo también incluye la enseñanza del portugués desde la educación básica hasta el PFC, promoviendo el bilingüismo y el diálogo intercultural entre estudiantes de Colombia, Perú y Brasil.

Las prácticas pedagógicas situadas en comunidades rurales e indígenas, como Nazareth, enfrentan a los futuros maestros a condiciones logísticas y culturales particulares —como el desplazamiento fluvial y la escasez de recursos—, lo que impulsa el desarrollo de capacidades de adaptación, creatividad e innovación.

Asimismo, la articulación con el SEIP amplía los escenarios formativos más allá del aula. Esta estrategia busca integrar los espacios comunitarios (como la maloca, la chagra, el río y la selva) a las acciones pedagógicas y, así, articular el conocimiento científico con los saberes ancestrales, en consonancia con lo establecido por el Decreto 481 de 2025 (MEN, 2025).

En síntesis, el SEIP representa una oportunidad para consolidar en la ENS de Leticia una formación docente intercultural, situada y pertinente, que sea capaz de responder a los desafíos del contexto amazónico y de aportar al fortalecimiento del sistema educativo nacional desde perspectivas propias.

Retos y desafíos

La formación inicial docente en contextos amazónicos enfrenta múltiples desafíos, que se hacen evidentes en las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes del PFC de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana. Las condiciones geográficas, culturales y sociales del territorio exigen a los futuros maestros una capacidad de adaptación y una sensibilidad pedagógica que van más allá de lo aprendido en el aula.

El testimonio de Ana Beatriz Pinto Pinto, estudiante de quinto semestre del PFC, refleja con claridad las realidades que enfrentan los normalistas en su proceso de formación:

Mi experiencia en las prácticas ha sido significativa, porque me ha permitido aplicar lo aprendido en la Normal en un contexto real. En las comunidades, uno se da cuenta de que no siempre se cuenta con los materiales necesarios, entonces toca ser creativos y aprovechar lo que se tiene en el entorno. Para mí, lo más importante ha sido ver el interés de los niños y cómo, a pesar de las dificultades, ellos llegan a la escuela con ganas de aprender. Eso me motiva a seguir formándome como docente. (Ana Pinto, comunicación personal, 2025)

Sus palabras evidencian que uno de los desafíos esenciales radica en la transformación de las limitaciones en posibilidades pedagógicas. La falta de materiales, la necesidad de desplazamiento fluvial y la escasez de infraestructura escolar obligan a los normalistas a imaginar nuevas maneras de enseñar, lo que requiere potenciar el uso del contexto como recurso educativo. Esta realidad coincide con lo planteado por la Ley 115 de 1994, cuando se destaca que la educación debe ser pertinente y ajustada a las condiciones específicas de cada región del país.

Para profundizar en estos desafíos, se integra el testimonio de Rosa Buinaje, docente indígena

de la Institución Educativa Indígena San Juan Bosco, quien aporta una mirada desde su experiencia como maestra y miembro de un pueblo originario. Su voz evidencia las tensiones entre el sistema educativo oficial y los saberes culturales de las comunidades:

Para mí, enseñar desde mi lengua indígena significa afirmar mi identidad como mujer indígena. A través de la lengua transmito a los estudiantes y a otras personas la riqueza de nuestra cultura, pues la palabra es un medio para intercambiar saberes y mantener viva la memoria de nuestro pueblo. Desde las tradiciones, consideramos que la lengua proyecta una forma propia de ver el mundo, orienta los cambios en la identidad y fortalece la sabiduría que compartimos tanto entre culturas indígenas como con el mundo occidental. En la vida de la comunidad, la lengua tiene un papel trascendental. Es un legado que pasa de generación en generación; por medio de ella se construyen el entendimiento, la integración y la comunicación. La lengua es la palabra que une a la comunidad y le da sentido a las prácticas culturales y educativas. Una de las dificultades más frecuentes es la falta de comprensión por parte de los “blancos” o no indígenas. Muchas veces no entienden nuestro tono, nuestro acento o nuestra forma de hablar y, por esa razón, nos discriminan o piensan que no hablamos “bien”. Esa incompreensión genera barreras dentro de la escuela y afecta el reconocimiento de nuestra lengua y de nuestra cultura.

En cuanto a los futuros maestros que llegan a la comunidad, es evidente que para ellos es difícil adaptarse. A pesar de su preparación académica, deben primero aprender la lengua del territorio donde van a trabajar. Si no manejan la lengua, no están realmente listos para desempeñarse en un contexto indígena. Por eso considero

que muchos estudiantes del PFC todavía no están suficientemente formados para trabajar en comunidades indígenas.

Mi experiencia en la Escuela Normal Superior ha sido significativa. Allí aprendí herramientas pedagógicas que antes desconocía, como la planificación y la aplicación del plan de aula. Sin embargo, también noto que la formación sigue centrada en lo que ocurre dentro de las “cuatro paredes”. Para los pueblos indígenas, la educación es más amplia, libre, práctica y espontánea. Por eso existen tensiones entre estas dos formas de entender la educación.

Además, para que un futuro maestro pueda trabajar en un territorio indígena, debe ser aceptado por la comunidad. Actualmente no existen convenios claros que permitan un tránsito adecuado entre estudiantes indígenas y no indígenas hacia otros territorios. Esto genera dificultades y muestra la necesidad de fortalecer la formación docente con un enfoque intercultural real. (Rosa Buinaje, comunicación personal, septiembre de 2025)

Este testimonio permite comprender que los desafíos no son únicamente de tipo logístico. Existen, también, tensiones profundas entre la educación occidental y las pedagogías propias indígenas. La advertencia de Rosa sobre la importancia de la lengua resuena con los principios del SEIP y del Decreto 481 de 2025, que reconocen la lengua materna como el eje del pensamiento indígena y como una condición fundamental para un aprendizaje significativo.

A partir de ambas voces —la estudiante en formación y la maestra indígena— se pueden identificar desafíos estructurados en tres dimensiones:

- *Limitaciones de recursos y materiales escolares.* En comunidades rurales e indígenas, los estudiantes y docentes deben trasladar desde Leticia los insumos

básicos. Esto exige a los maestros en formación ser creativos e innovadores en el uso de los recursos del entorno. Esta situación se alinea con lo planteado por la Ley 115 de 1994, que en su artículo 55 establece la necesidad de que la educación sea pertinente y adecuada a las condiciones de cada región.

- *Centralidad de la lengua y del territorio.* Los futuros maestros deben comprender que el aula indígena es un espacio donde la lengua, el territorio y la espiritualidad están profundamente conectados. Como señala Rosa, sin un dominio básico de la lengua local, la labor docente queda limitada.
- *Fortalecimiento del enfoque intercultural en las Escuelas Normales.* Estas instituciones deben reconocer que la educación indígena no se restringe unívocamente a la escuela física, sino que se extiende, además, al territorio, la familia y los espacios comunitarios. Esta concepción amplia de la educación es fundamental para formar maestros capaces de comprender y respetar los saberes propios.

Las experiencias de Ana y Rosa muestran que la formación docente en el Amazonas requiere de un proceso de encuentro entre dos mundos educativos: el institucional y el comunitario. El desafío para la ENS consiste en convertir estas tensiones en oportunidades de aprendizaje mutuo, fortaleciendo una formación intercultural coherente con los principios del SEIP, las políticas nacionales y las realidades vivas del territorio amazónico.

Oportunidades y proyección

Las prácticas pedagógicas situadas en comunidades rurales e indígenas, como Nazareth, enfrentan a las y los futuros maestros a condiciones logísticas y culturales particulares —como el desplazamiento fluvial y la escasez de recursos—, lo que impulsa

el desarrollo de capacidades de adaptación, creatividad e innovación, entre otras habilidades para el ejercicio pedagógico. Asimismo, la articulación con el SEIP amplía los escenarios formativos más allá del aula, integrando espacios comunitarios como la maloca, la chagra, el río y la selva, donde se articulan el conocimiento científico y los saberes ancestrales, en consonancia con lo establecido por el Decreto 481 de 2025 (MEN, 2025).

En síntesis, el SEIP representa para la ENS de Leticia una oportunidad para consolidar una formación docente intercultural, situada y pertinente, capaz de responder a los desafíos del contexto amazónico y de aportar al fortalecimiento del sistema educativo nacional desde perspectivas propias.

Propuesta metodológica para la ENS en el marco del SEIP

La implementación del SEIP en la formación inicial docente requiere que las ENS adapten sus metodologías a los contextos culturales, lingüísticos y territoriales en los que se vinculan. En el caso de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, de Leticia, esta propuesta metodológica debe responder tanto a la diversidad de los pueblos indígenas del Amazonas (Ticuna, Murui, Yucuna, Yagua, entre otros) como a las condiciones geográficas y sociales del territorio.

Comunidades de Práctica Interculturales

En este panorama, se busca fortalecer, de manera continua, las Comunidades de Práctica Interculturales (CPI), conformadas por estudiantes del PFC, docentes formadores de la Escuela Normal Superior, maestros indígenas de las comunidades y sabedores tradicionales. Estas comunidades, ya existentes en diversos escenarios formativos, requieren mantenerse en una constante renovación, actualización y

dinamización para consolidarse como verdaderos espacios de diálogo de saberes.

Su propósito es articular, de manera equilibrada, la pedagogía académica con los conocimientos ancestrales, garantizando así una formación docente pertinente, contextualizada y respetuosa de la diversidad cultural amazónica.

Módulos de formación conjunta SEIP-ENS

El currículo de la ENS puede complementarse con módulos diseñados conjuntamente con las comunidades, tales como: Lenguas indígenas y comunicación intercultural; Pedagogías propias y territoriales; Educación ambiental y sostenibilidad amazónica; Historia y memoria de los pueblos indígenas del Amazonas. Estos módulos permitirían que los futuros maestros comprendan la escuela no solo como un espacio de transmisión de saberes, sino como un territorio de vida.

Prácticas pedagógicas con acompañamiento comunitario

Las prácticas de los estudiantes del PFC en comunidades indígenas deben desarrollarse bajo un esquema de acompañamiento comunitario, en el que los líderes y sabedores actúen como coformadores. De esta manera, el estudiante no solo enseña, sino que también se forma, al aprender de las cosmovisiones locales.

Este componente se alinea con el principio de integralidad establecido en el Decreto 481 de 2025, en el cual se reconoce la importancia de un proceso educativo que articule el saber académico con el saber propio.

Evaluación intercultural

La evaluación de las prácticas y del proceso formativo debe incorporar tanto los criterios

académicos de la ENS como los criterios culturales definidos por las comunidades. Esto implica valorar aspectos como el respeto por la lengua, la participación comunitaria y la incorporación de los saberes locales en las prácticas pedagógicas.

Conclusiones

La formación inicial docente en el Amazonas constituye un proceso profundamente ligado al territorio, a sus pueblos y a sus realidades culturales. La Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, como institución histórica y pionera en la región, ha demostrado su capacidad de fortalecer y proyectar la educación a lo largo y ancho del departamento, formando generaciones de maestras y maestros que hoy son referentes en las comunidades urbanas y rurales.

La entrada en vigencia del Decreto 481 de 2025, que regula el SEIP, representa un hito en la historia educativa del país, ya que reconoce y valida las formas propias de enseñar y aprender de los pueblos indígenas. Este marco normativo interpela a las ENS a fortalecer su papel como puentes entre el sistema educativo nacional y las pedagogías ancestrales.

Los testimonios de estudiantes en formación y docentes indígenas evidencian tanto los retos —limitaciones de recursos, distancias geográficas, barreras culturales y lingüísticas— como las oportunidades —aprendizaje mutuo, resiliencia, innovación pedagógica, preservación de lenguas y saberes—. Estas voces muestran que educar en el Amazonas no es solo impartir conocimiento, sino construir espacios de encuentro entre mundos distintos.

De cara al futuro, la ENS de Leticia tiene la posibilidad de consolidarse como un referente nacional en materia de educación intercultural, fortaleciendo la formación docente a través de

prácticas pedagógicas situadas, comunidades de aprendizaje con sabedores y la incorporación de lenguas y cosmovisiones indígenas en sus currículos.

En síntesis, el reto y la oportunidad convergen en un mismo horizonte: formar maestros que no solo enseñen, sino que también aprendan del territorio y con el territorio, haciendo del Amazonas no un lugar periférico en la educación colombiana, sino un escenario central para pensar nuevas pedagogías que respondan a la diversidad cultural del país.

Referencias

- Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial 41214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional* n.º 116. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana (ENS-MECS). (2022). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Leticia, Amazonas.
- Presidencia de la República. (1997, 19 de diciembre). Decreto 3012 de 1997. *Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores*. Diario Oficial 43159. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República. (2020, 14 de septiembre). Decreto 1236 de 2020. *Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015–Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes*. Diario Oficial 51437. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=141999>
- Presidencia de la República. (2025, 30 de abril). Decreto 481 de 2025. *Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo indígena Propio (SEIP) de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como Política Pública de Estado y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 53109. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756>





Colección Liderazgos que transforman la escuela.

*Aproximaciones al Sistema Educativo Indígena Propio
desde los Proyectos Educativos Territoriales Amazónicos.*

Este libro analiza y argumenta campos de conocimiento vinculados con la implementación del SEIP que emergen de investigaciones y reflexiones críticas efectuadas por la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana desde y sobre la manera como los principios y fundamentos del Sistema de Educación Indígena Propio se relacionan con las realidades territoriales desde lo histórico, lo jurídico, lo axiológico, las dinámicas y concepciones del territorio, su incidencia en las prácticas didácticas con los estudiantes de preescolar, la presencia del territorio indígena en lo urbano y los desafíos que le plantea a la formación de maestros y maestras en el programa de formación complementaria.

La edición general estuvo a cargo de Periplo Corporación, Escuela de Pensamiento Situado, en colaboración con Tejido editorial.

Impreso en Colombia.

Bogotá, D. C., 2026.





**“ La sabiduría ancestral de
sabedoras, sabedores, abuelos
y abuelas, de los pueblos
amazónicos está orientada al
cuidado de la vida, la pervivencia
cultural y el aprendizaje natural,
que, a través del consejo y el
conocimiento de la naturaleza,
mantiene el ciclo armónico de las
semillas de vida. ”**

