



ESPACIOS PROPIOS DEL TERRITORIO COMO ESCENARIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCACIÓN PROPIA: ESTUDIO DE CASO EN EL RESGUARDO INGA DE YUNGUILLO

Carmenza Ruth Chindoy Muchavisoy¹

¹ Doctoranda, Universidad Americana de Europa (UNADE).

[Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI](#) © 2023 by [Elizabeth Sánchez Vázquez](#) is licensed under

RESUMEN

El artículo analiza los espacios propios del territorio del Resguardo Inga de Yunguillo como escenarios pedagógicos para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Institución Educativa Rural Aborígenes de Colombia (IERAC). La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso inscrito en un paradigma crítico-intercultural con perspectiva decolonial. Participaron de manera intencional 20 actores educativos y comunitarios: seis dinamizadores pedagógicos, tres estudiantes de grados noveno a undécimo, cuatro padres y madres de familia, tres mayores y mayores sabedoras, dos médicos tradicionales y dos autoridades. La información se produjo mediante encuestas semiestructuradas, un grupo focal y análisis documental del Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC), y se procesó mediante categorización temática y triangulación de fuentes. Los resultados identifican la tulpa, la chagra, el ambi wasi, el iachai wasi, la casa de pensamiento, las casas comunitarias, los caminos ancestrales, los ríos, las montañas, las cascadas, los sitios sagrados, las mingas, las asambleas y los espacios familiares como ámbitos de transmisión de saberes, memoria, lengua, espiritualidad, trabajo colectivo y relación con Nukanchipa Alpa Mama. Su incorporación pedagógica no es automática: requiere participación comunitaria, respeto por las restricciones espirituales, fortalecimiento de la lengua Inga, planeación curricular, infraestructura pertinente, formación de dinamizadores y articulación con el PEC y el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Se concluye que la escuela puede fortalecer la educación propia cuando se reconoce como parte del territorio y construye rutas pedagógicas situadas sin instrumentalizar ni folclorizar los espacios comunitarios.

Palabras clave: Educación Propia; Territorio; Pueblo Inga; Espacios Pedagógicos; SEIP; Interculturalidad.

ABSTRACT

This article analyses the territorial own spaces of the Inga Reservation of Yunguillo as pedagogical settings for strengthening teaching and learning at the Institución Educativa Rural Aborígenes de Colombia (IERAC). The research followed a qualitative case-study design framed by a critical-intercultural paradigm and a decolonial perspective. The purposive sample comprised 20 educational and community actors: six pedagogical facilitators, three students from grades nine to eleven, four parents, three knowledgeable elders, two traditional doctors and two authorities. Information was produced through semi-structured surveys, a focus group and documentary analysis of the Community Ethnoeducational Project (PEC), and was processed through thematic categorisation and source triangulation. The findings identify the tulpa, chagra, ambi wasi, iachai wasi, house of thought, community houses, ancestral paths, rivers, mountains, waterfalls, sacred sites, mingas, assemblies and family spaces as settings for the transmission of knowledge, collective memory, language, spirituality, collective work and the relationship with Nukanchipa Alpa Mama. Their pedagogical incorporation is not automatic: it requires community participation, respect for spiritual restrictions, revitalisation of the Inga language, curriculum planning, appropriate infrastructure, facilitator training and articulation with the PEC and the Indigenous Own Education System (SEIP). The study concludes that the school can strengthen own education when it recognises itself as part of the territory and builds situated pedagogical pathways without instrumentalising or folklorising community spaces.

Keywords: Own Education; Territory; Inga People; Pedagogical Spaces; SEIP; Interculturality.

INTRODUCCIÓN

La educación de los pueblos indígenas en Colombia se ha configurado históricamente en medio de tensiones entre las formas propias de transmisión del conocimiento y los proyectos escolares orientados a la evangelización, la castellanización y la homogeneización cultural. Antes de la colonización, los pueblos originarios desarrollaban procesos de formación vinculados con la medicina tradicional, la agricultura, la lengua, la espiritualidad, la organización comunitaria y el equilibrio con la naturaleza. La escolarización colonial y republicana subordinó buena parte de estas prácticas mediante modelos religiosos, autoritarios y monoculturales que debilitaron las lenguas, las autoridades de conocimiento y los espacios comunitarios de aprendizaje (Molina Betancur, 2012).

Las movilizaciones indígenas desarrolladas desde la segunda mitad del siglo XX disputaron esa orientación y situaron la educación como parte de las luchas por la tierra, la lengua, la autonomía y la pervivencia cultural. La educación propia se consolidó como una apuesta política, pedagógica, espiritual y territorial que no se limita a adaptar contenidos escolares, sino que reivindica la capacidad de los pueblos para orientar sus procesos de formación desde sus planes de vida, memorias, autoridades, lenguas y territorios. En esta perspectiva, la apropiación de la escuela debe contribuir a los procesos comunitarios sin reemplazar las formas propias de educación que se desarrollan en la familia, la espiritualidad, el trabajo y los espacios culturales de socialización (Pérez Orozco, 2018).

En el Resguardo Inga de Yunguillo, localizado en el municipio de Mocoa, Putumayo, la Institución Educativa Rural Aborígenes de Colombia se reconoce como parte de un proceso de educación propia e intercultural orientado por el Plan Integral de Vida del Pueblo Inga de Yunguillo, el Plan de Ordenamiento Ambiental Territorial y el Proyecto Etnoeducativo Comunitario. El PEC denomina el proceso educativo *Ñambichispa lachaikunakunchi* (aprendemos haciendo camino) y plantea que la escuela forma parte de un sistema mayor de vida, cultura, lengua, medicina y espiritualidad (Institución Educativa Rural Aborígenes de Colombia [IERAC], 2022).

Esta formulación desplaza el aprendizaje más allá del aula. Caminar, escuchar, sembrar, recordar, investigar, conversar, participar en mingas y relacionarse con Nukanchipa Alpa Mama forman parte de una pedagogía territorial en la que intervienen mayores, autoridades, familias, dinamizadores, médicos tradicionales, estudiantes y comunidad. La Pedagogía de la Madre Tierra contribuye a esta comprensión al sostener que la educación ocurre en las relaciones afectivas, la memoria de los mayores, la transmisión intergeneracional, el respeto al territorio y la relación armónica con los seres vivos, y no únicamente en la institución escolar (Favaron, 2022).

El territorio, por tanto, no puede entenderse solo como una delimitación geográfica o político-administrativa. Es también memoria, experiencia, espiritualidad, práctica comunitaria y construcción colectiva de sentido. Las concepciones centradas exclusivamente en soberanía, frontera y administración estatal dejan en segundo plano las dimensiones históricas, culturales y vividas del espacio (Robledo Silva, 2020). En el caso Inga, la tulpa, la chagra, el ambi wasi, el iachai wasi, los caminos, los ríos, las montañas, las casas comunitarias, las mingas y los lugares ceremoniales constituyen ámbitos donde se producen y transmiten saberes.

Aunque el PEC reconoce la centralidad del territorio y de la educación propia, su componente pedagógico se encuentra en proceso de consolidación. El documento identifica necesidades relacionadas con proyectos pedagógicos propios, planes de estudio, calendario, valoración de los aprendizajes y articulación de los ejes integradores (IERAC, 2022). Esta situación expresa una tensión entre el horizonte institucional y su implementación cotidiana: reconocer los espacios propios no garantiza que se incorporen de manera sistemática, respetuosa y comunitaria a la práctica escolar.

El marco normativo reciente fortalece la autonomía educativa y reconoce los espacios educativos propios. El Decreto 1345 de 2023 incorpora la denominación de dinamizadores pedagógicos o educadores indígenas y reconoce su participación en la consolidación de la educación indígena propia (Presidencia de la República de Colombia, 2023). El Decreto 481 de 2025 establece el SEIP como política pública de Estado, conceptualiza el territorio como *Casa Grande* y señala que los procesos educativos se tejen en la familia, la comunidad y el territorio (Presidencia de la República de Colombia, 2025, arts. 2, 3 y 5). Sin embargo, la existencia del reconocimiento normativo no elimina las dificultades de implementación, particularmente la articulación entre saberes tradicionales, currículo escolar, recursos institucionales y formas de valoración (Páez Cruz, 2025).

A partir de esta problemática, el objetivo del estudio fue analizar los espacios propios del territorio del Resguardo Inga de Yunguillo como escenarios pedagógicos de educación propia, con el fin de orientar estrategias que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la IERAC. La pregunta central indagó de qué manera dichos espacios pueden constituirse en escenarios pedagógicos y qué condiciones y tensiones inciden en su articulación con la práctica escolar.

Educación propia, territorio y espacios pedagógicos

La educación propia comprende prácticas históricas de formación vinculadas con la vida familiar, comunitaria, productiva, espiritual y territorial. No equivale únicamente a una escuela indígena administrada por la comunidad, porque antecede y desborda la institución escolar. La escuela indígena propia constituye una apropiación estratégica de la forma escolar para fortalecer planes de vida y procesos políticos, culturales y pedagógicos, mientras que la educación propia incluye los ámbitos cotidianos y ancestrales donde se forman las nuevas generaciones (Pérez Orozco, 2018).

Hablar de lo propio no implica aislarse de otros conocimientos. Las experiencias de educación propia muestran la posibilidad de dialogar con saberes externos desde una posición crítica y comunitaria, sin que los conocimientos indígenas queden subordinados. En ese sentido, el diálogo de saberes es una perspectiva epistémica, política y pedagógica: supone decidir qué conocimientos se reconocen, quiénes poseen autoridad para enseñar, en qué espacios se aprende y cómo se valora el aprendizaje (González-Terreros & Torres-Carrillo, 2020).

La relación entre actividad comunitaria y planeación pedagógica es central. Gasché (2010) propone partir de actividades sociales concretas, en lugar de limitar la interculturalidad a contenidos culturales incorporados desde las áreas escolares. La participación en una chagra, un recorrido territorial, una preparación medicinal o un encuentro alrededor de la tulpá moviliza conocimientos lingüísticos, ambientales, históricos, matemáticos, espirituales y organizativos que adquieren sentido en la práctica.

Esta perspectiva exige evitar la folclorización. Un espacio propio no puede convertirse en un escenario decorativo, una salida ocasional o un recurso didáctico separado de sus actores, normas y sentidos espirituales. Su función pedagógica depende de las relaciones y prácticas que lo sostienen, del acompañamiento de mayores y sabedores, de las condiciones materiales y de la decisión comunitaria sobre sus usos. La territorialización curricular debe reconocer los conocimientos propios como formas legítimas de producción y transmisión de saber, no como objetos culturales subordinados al currículo oficial.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso centrado en la IERAC y el Resguardo Inga de Yunguillo. Se inscribió en un paradigma crítico-intercultural con perspectiva decolonial, porque reconoce los saberes del pueblo Inga como formas legítimas de conocimiento y analiza su relación con la escuela estatal y el SEIP. El alcance fue exploratorio, descriptivo y analítico: se identificaron espacios poco estudiados de manera situada, se describieron sus prácticas y

actores, y se interpretaron las tensiones entre el horizonte del PEC y las condiciones de articulación pedagógica.

El diseño fue flexible y participativo. La investigación cualitativa permite comprender los significados, experiencias, procesos y relatos desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis de Gialdino, 2006), mientras que la flexibilidad del diseño facilita articular los componentes de la investigación durante su ejecución (Mendizábal, 2006). Los actores comunitarios fueron considerados sujetos de conocimiento y portadores de memoria, experiencia, palabra y saber territorial.

La muestra fue intencional por criterios y no buscó representatividad estadística. Estuvo conformada por 20 participantes con experiencia o participación activa en los procesos educativos, comunitarios, espirituales y territoriales del Resguardo. La distribución se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de participantes

Grupo participante	Número	Aporte al estudio
Dinamizadores pedagógicos	6	Práctica escolar, curricular e implementación de la educación propia.
Estudiantes de grados noveno a undécimo	3	Experiencia directa sobre cómo reconocen, viven y aprenden en los espacios propios.
Padres y madres de familia	4	Perspectiva familiar y comunitaria sobre lengua, memoria, valores y prácticas culturales.
Mayores y mayores sabedoras	3	Memoria colectiva, relatos, saberes ancestrales y orientaciones territoriales.
Médicos tradicionales	2	Espiritualidad, medicina ancestral, armonización y cuidado del territorio.
Autoridades	2	Gobierno propio, organización comunitaria y relación entre educación y territorio.
Total	20	Muestra intencional y situada.

La información se produjo mediante tres instrumentos. La encuesta semiestructurada, integrada por preguntas abiertas y orientadoras, recogió percepciones individuales sobre los espacios, sus funciones, los saberes transmitidos, los actores y las tensiones. El grupo focal promovió una reflexión colectiva sobre educación propia, territorialidad, lengua, espiritualidad y estrategias pedagógicas; su lectura territorial retomó aportes participativos de la cartografía social, aunque esta no se declaró como técnica independiente. Finalmente, una matriz de análisis documental permitió examinar el horizonte pedagógico, curricular, político y comunitario del PEC.

El análisis se realizó mediante organización del corpus, transcripción y depuración, codificación inicial, agrupación en categorías temáticas, triangulación de fuentes y sistematización en matrices y narrativas analíticas. Las categorías incluyeron tipo de espacio, función cultural y comunitaria, dimensión espiritual, función pedagógica, actores, prácticas, relación con el currículo y el PEC, articulación con el SEIP, tensiones e indicadores cualitativos de fortalecimiento. El propósito no fue establecer relaciones causales ni cuantificar opiniones, sino comprender recurrencias, diferencias, sentidos y condiciones de implementación. Por su diseño situado, los resultados no pretenden generalización estadística.

RESULTADOS

La educación propia como proceso territorial, comunitario y espiritual

Los participantes comprendieron la educación propia como un proceso que trasciende la escuela y se inscribe en la vida cotidiana del Resguardo. La familia, la oralidad, la espiritualidad, la medicina tradicional, la lengua, la memoria colectiva, el trabajo comunitario y la relación con Nukanchipa Alpa Mama aparecieron como dimensiones inseparables del aprendizaje. Esta comprensión coincide con el PEC, que ubica la escuela dentro de un sistema mayor articulado con el PIVI, el ordenamiento territorial y las reglas de convivencia comunitaria (IERAC, 2022).

En el grupo focal, la educación propia fue asociada con la historia, el arte, el consejo, la ayuda mutua, la reciprocidad y la transmisión oral. En consecuencia, no se presentó como una metodología alternativa añadida al currículo, sino como una forma de vida orientada a la autonomía y la continuidad histórica del pueblo Inga. El fortalecimiento de la IERAC fue considerado necesario, pero sin separar la escuela del territorio ni convertir la cultura en un contenido aislado.

Espacios identificados y funciones diferenciadas

Los actores identificaron una diversidad de espacios con funciones educativas, culturales, espirituales y comunitarias: la tulpa, la chagra, el ambi wasi, el iachai wasi, la casa de pensamiento, las casas comunitarias, los ríos, las montañas, las cascadas, los caminos ancestrales, los sitios sagrados, las mingas, las asambleas y los espacios familiares. La escuela también fue reconocida como un espacio significativo cuando se integra al contexto cultural.

La tulpa fue descrita como uno de los primeros escenarios de formación, asociado con la palabra, la escucha, el consejo, los cuentos y la transmisión intergeneracional. La chagra apareció como fuente de alimento material y espiritual y como espacio para aprender prácticas agrícolas, cuidado de semillas, reciprocidad, responsabilidad y respeto por los ciclos naturales. El ambi wasi y el iachai wasi se vincularon con la medicina tradicional, la espiritualidad, la armonización y la orientación de mayores y médicos tradicionales. Los caminos, ríos, montañas, cascadas y sitios sagrados se relacionaron con memoria territorial, relatos, orientación, cuidado ambiental y aprendizaje situado.

Los espacios propios no fueron entendidos únicamente como lugares físicos. En ellos se aprende mediante la observación, la práctica, la palabra, el consejo, la ceremonia, el trabajo colectivo, la participación y la experiencia. La Tabla 2 sintetiza las funciones identificadas sin convertirlas en categorías rígidas, pues cada espacio puede articular varias dimensiones.

Tabla 2

Espacios propios y funciones identificadas

Espacio	Funciones predominantes	Formas de aprendizaje asociadas
Tulpa	Palabra, consejo, memoria, escucha y encuentro intergeneracional.	Oralidad, relatos, conversación y acompañamiento.
Chagra	Siembra, alimento, semillas, soberanía, cuidado y relación con la Madre Tierra.	Práctica directa, observación, trabajo familiar y comunitario.
Ambi wasi / iachai wasi	Medicina propia, espiritualidad, armonización y conocimiento ancestral.	Orientación de médicos tradicionales, mayores y sabedores, con cuidados y restricciones.
Caminos, ríos, montañas, cascadas y sitios sagrados	Memoria territorial, relatos de origen, orientación, espiritualidad y cuidado ambiental.	Recorridos, narración, observación y experiencia situada.
Casas comunitarias, mingas y asambleas	Organización social, trabajo colectivo, participación y gobierno propio.	Responsabilidad comunitaria, diálogo y acción colectiva.

Familia y casa de pensamiento	Socialización, lengua, valores, memoria y transmisión cotidiana.	Consejo, convivencia, práctica y narración.
Escuela integrada al contexto cultural	Mediación curricular y articulación entre saberes propios y escolares.	Proyectos pedagógicos, escritura, tecnologías, encuentros y recorridos territoriales.

Actores, prácticas y diálogo con los saberes escolares

La educación propia apareció como un proceso colectivo sostenido por una red de dinamizadores, estudiantes, familias, mayores, médicos tradicionales, autoridades y comunidad. Cada actor cumple una función diferenciada: los dinamizadores median con el currículo escolar; los mayores sostienen la memoria, los relatos y el consejo; los médicos tradicionales orientan la dimensión espiritual y medicinal; las autoridades vinculan la educación con el gobierno propio y la defensa territorial; las familias acompañan la formación cotidiana; y los estudiantes participan como sujetos activos.

Las prácticas mencionadas incluyeron oralidad, observación, relatos, mitos, rituales, mingas, celebraciones, siembra, cosecha, pesca, tejidos y recorridos territoriales. Un estudiante señaló que los conocimientos se transmitían mediante charlas en la madrugada, alrededor de la tupa, en las casas ceremoniales, durante la toma de remedio y en la realización de tejidos. Estos tiempos y escenarios no coinciden necesariamente con la organización escolar convencional.

Los participantes también mencionaron escritura, cuadernos, textos, tecnologías, conversatorios y actividades institucionales. La coexistencia de herramientas escolares y metodologías propias no fue interpretada como una contradicción, sino como una condición de la educación intercultural. El desafío consiste en dialogar con conocimientos externos sin subordinar los saberes Inga ni reducir los espacios territoriales a salidas ocasionales.

Relación con el PEC, el SEIP y el currículo

El análisis documental mostró una convergencia entre las percepciones comunitarias, el PEC y los fundamentos del SEIP. El PEC organiza el currículo mediante los ejes espiritualidad y medicina propia, territorio y cosmovisión, lenguaje y significados, y organización social. Estos ejes permiten vincular chagra, lengua, medicina, territorio, espiritualidad, memoria y organización comunitaria. El documento considera territorio y cosmovisión como columna vertebral del modelo y reconoce el territorio como condición indispensable del proceso educativo (IERAC, 2022).

No obstante, la articulación continúa siendo parcial y diversa. Los participantes reconocieron avances, pero señalaron la necesidad de traducir los ejes en proyectos sistemáticos, tiempos escolares, recursos, acompañamiento comunitario e infraestructura. El reconocimiento normativo del territorio como fundamento educativo y de la autonomía para determinar espacios pedagógicos fortalece la posibilidad de articulación, pero no sustituye la construcción curricular e institucional requerida (Presidencia de la República de Colombia, 2025).

Tensiones y condiciones de implementación

Las principales tensiones identificadas fueron el debilitamiento del uso de la lengua Inga, la presión del currículo oficial, la falta de infraestructura adecuada, el apoyo institucional insuficiente, la pérdida de algunas prácticas, la baja participación juvenil en ciertos procesos comunitarios, la migración, el uso de tecnologías sin orientación pedagógica y el riesgo de folclorización. En particular, el diagnóstico del PEC y las voces participantes coincidieron en la necesidad de fortalecer el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo. Esta preocupación es coherente con las diferencias generacionales documentadas por Etxebarria (2018), quien identificó un mayor uso inicial y preferente del castellano entre generaciones jóvenes.

Algunos espacios poseen restricciones espirituales y no pueden tratarse como lugares disponibles para cualquier actividad escolar. Su uso requiere preguntar quién puede orientar el aprendizaje, qué prácticas están permitidas, qué cuidados deben observarse y qué espacios deben permanecer protegidos. Además, el ambi wasi y el iachai wasi requieren fortalecimiento físico, pedagógico e institucional para atender adecuadamente a estudiantes y comunidad.

En conjunto, el potencial pedagógico de los espacios depende de condiciones concretas: participación de mayores, médicos tradicionales, familias y autoridades; respeto por los sentidos espirituales; revitalización lingüística; formación de dinamizadores; adecuación de infraestructura; planeación curricular; articulación con el PEC y el SEIP; tiempos y calendarios propios; investigación territorial; y formas comunitarias de valoración.

Orientaciones pedagógicas derivadas de los hallazgos

La investigación formuló ocho orientaciones situadas. No constituyen un modelo universal ni una receta externa, sino lineamientos derivados de las voces participantes, el análisis del PEC y las condiciones del Resguardo:

Territorializar el currículo: Partir de actividades y espacios comunitarios concretos y relacionarlos con los ejes integradores del PEC, en lugar de añadir referencias culturales aisladas a las áreas escolares.

Reconocer la función espiritual y comunitaria: Definir con autoridades, mayores y médicos tradicionales los criterios de acceso, cuidado, orientación y protección de cada espacio antes de su uso pedagógico.

Fortalecer el tejido intergeneracional: Consolidar círculos de palabra, encuentros en la tulpa, recorridos con mayores, mingas pedagógicas, jornadas de memoria y trabajo en la chagra.

Articular con el PEC y el SEIP: Desarrollar proyectos, calendarios, recorridos y formas de valoración desde decisiones comunitarias, sin imponer modelos escolares externos.

Consolidar proyectos pedagógicos propios: Organizar procesos alrededor de la chagra, la tulpa, los caminos, los ríos y los espacios de medicina, con actores y límites claramente definidos.

Fortalecer la investigación propia: Promover diarios de recorrido, mapas comunitarios, relatos de vida, memoria de plantas, nombres de lugares e historias familiares en lengua Inga y castellano.

Reconocer tensiones y límites: Crear condiciones de tiempo, recursos, infraestructura, formación y participación que eviten la incorporación superficial o folclorizada.

Construir formas propias de valoración: Valorar durante el proceso la escucha, la participación, el uso de la lengua, el cuidado del territorio, el respeto por los mayores, la práctica y el trabajo colectivo.

DISCUSIÓN

Los resultados confirman que la educación propia en Yunguillo no puede comprenderse como un conjunto de contenidos culturales integrados a un currículo previamente definido. Se trata de una práctica territorial, comunitaria y espiritual en la que el conocimiento se produce y actualiza mediante relaciones entre personas, lugares, seres, memorias y actividades. La identificación de la tulpa, la chagra, los espacios

de medicina, los caminos, los ríos y las mingas coincide con la comprensión del territorio ancestral como fundamento de la educación propia (González-Terreros & Torres-Carrillo, 2020; Zuluaga Giraldo & Largo Tabora, 2020).

Esta lectura permite diferenciar una pedagogía territorial de la simple utilización didáctica del territorio. En la primera, los espacios conservan sus actores, normas, temporalidades y sentidos; en la segunda, pueden ser convertidos en objetos o escenarios ocasionales definidos desde la escuela. La propuesta de Gasché (2010) de iniciar la planeación desde una actividad comunitaria concreta ofrece una vía para evitar esa separación, porque permite reconocer los conocimientos que se movilizan en la práctica sin imponer una traducción previa desde las asignaturas.

El estudio también muestra que la articulación de saberes propios y escolares es necesaria, pero asimétrica si el currículo oficial conserva la autoridad exclusiva para definir conocimientos, tiempos y evaluación. Los participantes no rechazaron la escritura, las tecnologías ni los conocimientos externos; demandaron que su uso parta del territorio, la lengua, la espiritualidad y la autonomía. Esta posición coincide con estudios que señalan que la educación propia no busca aislarse, sino construir una coexistencia sin subordinación (Páez Cruz, 2025).

La lengua Inga constituye una condición transversal. No es solo un medio de comunicación, sino una forma de pensamiento, memoria y pertenencia territorial. Su debilitamiento limita la transmisión intergeneracional y el sentido de las prácticas. El bilingüismo, por tanto, debe vincularse con los contextos de uso y la participación social, no reducirse a ejercicios de traducción o gramática (Benavides Jiménez & Mora Acosta, 2019). Los espacios propios ofrecen contextos comunicativos donde la lengua puede recuperar funciones concretas: nombrar plantas y lugares, orientar trabajos, escuchar relatos, comprender prácticas medicinales y expresar sentidos espirituales.

Otro aporte consiste en mostrar que la valoración del aprendizaje debe corresponder con las formas de aprender. Los espacios propios privilegian la observación, la participación, la práctica, la escucha, el cuidado y la responsabilidad comunitaria. La evaluación centrada únicamente en productos escritos e indicadores individuales deja fuera estas dimensiones. La propuesta de una valoración continua, integral y comunitaria coincide con Perdomo Pancho y Ramos García (2024), quienes destacan el reconocimiento de habilidades, dificultades, dones y tiempos diversos en los procesos educativos indígenas.

Finalmente, los hallazgos evitan idealizar los espacios propios. Su potencial depende de infraestructura, recursos, actores disponibles, condiciones lingüísticas, decisiones comunitarias y restricciones espirituales. El territorio no es un recurso ilimitado de la escuela, sino una trama viva que exige cuidado. Este matiz es central para que la territorialización curricular no se convierta en apropiación extractiva de conocimientos ni en folclorización de prácticas sagradas.

CONCLUSIONES

Los espacios propios del Resguardo Inga de Yunguillo pueden constituirse en escenarios pedagógicos cuando se reconocen como lugares vivos de memoria, espiritualidad, lengua, práctica comunitaria y transmisión intergeneracional de saberes. La educación propia antecede y desborda la escolarización formal: se construye en la familia, la tulpá, la chagra, la medicina tradicional, los caminos, los ríos, los sitios sagrados, las mingas y la vida colectiva.

Cada espacio cumple funciones diferenciadas. La tulpá articula palabra, consejo y memoria; la chagra integra siembra, alimento, semillas y relación con la Madre Tierra; el *ambi wasi* y el *iachai wasi* vinculan medicina, espiritualidad y armonización; los caminos, ríos, montañas y sitios sagrados sostienen memoria territorial y aprendizaje situado; las casas comunitarias, mingas y asambleas fortalecen organización y responsabilidad colectiva. Estas funciones no deben reducirse a recursos didácticos.

La articulación con la práctica escolar requiere participación de autoridades, mayores, sabedores, médicos tradicionales, familias, dinamizadores y estudiantes; fortalecimiento de la lengua Inga; planeación curricular; infraestructura pertinente; tiempos propios; formación de dinamizadores; investigación territorial y valoración comunitaria. También exige reconocer que algunos espacios poseen límites y restricciones espirituales que deben ser definidos por la comunidad.

Existe una convergencia entre el horizonte del PEC, los principios del SEIP y las percepciones de los participantes, pero su implementación sigue siendo parcial. El principal desafío no es llevar la cultura al aula, sino reubicar la escuela dentro de la vida territorial del pueblo Inga. Esto supone pasar de una educación sobre la cultura a una educación desde la cultura, la lengua, la memoria, la espiritualidad y los espacios vivos del Resguardo.

El estudio aporta orientaciones situadas para la IERAC, no un modelo generalizable a todos los pueblos indígenas. Su contribución consiste en mostrar que la identificación de espacios debe complementarse con su caracterización pedagógica y con la construcción comunitaria de rutas sostenidas de articulación. El conocimiento no se produce únicamente en el aula ni se transmite solo por medio del libro: se cultiva en el territorio, la palabra, la práctica, la memoria y la vida comunitaria.

REFERENCIAS

- Benavides Jiménez, A., & Mora Acosta, F. (2019). Teachers' beliefs and practices regarding intercultural bilingual education in indigenous communities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 71–83. <https://doi.org/10.15446/PROFILE.V21N2.72879>
- Etzebarria, M. (2018). Bilingüismo y realidad sociolingüística de la lengua Inga en Colombia. *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"*, 52(1/2), 237–251. <https://doi.org/10.1387/asju.20201>
- Favaron, P. (2022). La pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de las prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel. *Interpretatio. Revista de Hermenéutica*, 7(2), 129–154. <https://doi.org/10.19130/irh.2022.7.2.00x27s0037>
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111–134. <https://doi.org/10.15446/ma.v1.12414>
- González-Terreros, M. I., & Torres-Carrillo, A. (2020). Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 335–353. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11152>
- Institución Educativa Rural Aborígenes de Colombia. (2022). *Proyecto etnoeducativo comunitario de la Institución Educativa Rural Aborígenes de Colombia – IERAC* [Documento institucional no publicado].
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65–105). Gedisa.
- Molina Betancur, C. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Vniversitas*, (124), 261–292.
- Páez Cruz, I. (2025). Interculturalidad y educación propia: voces docentes desde el Cauca. *Educación*, 61(2), 513–526. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2387>
- Perdomo Pancho, A. E., & Ramos García, C. (2024). Valoración y evaluación en el caminar del proceso educativo en territorios indígenas del Cauca, Colombia. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 7(1), 37–55. <https://doi.org/10.5377/recsp.v7i1.19347>
- Pérez Orozco, C. E. (2018). *Educación indígena propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico: la dimensión pedagógica del SEIP desde los pueblos Inga y Awá* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia].
- Presidencia de la República de Colombia. (2023, 15 de agosto). *Decreto 1345 de 2023. Por medio del cual se adiciona de manera transitoria el Capítulo 8, al Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de*

2015 Único Reglamentario del Sector Educación y se establece el Sistema Transitorio de Equivalencias para el Régimen de Carrera Especial de los Dinamizadores Pedagógicos o Educadores Indígenas y se dictan otras disposiciones en cumplimiento de lo ordenado en la Sentencia SU-245 de 2021, mientras se expide la norma del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=216650>

Presidencia de la República de Colombia. (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.*
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756#101>

Robledo Silva, P. (2020). *¿Cómo entender el territorio? Anotaciones sobre cómo ampliar el concepto.* Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/2973>

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23–64). Gedisa.

Zuluaga Giraldo, J. I., & Largo Taborda, W. A. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179–186. <https://doi.org/10.21676/23897856.3657>