



# Territorio, saberes y reexistencia: pedagogías propias y educación desde el territorio

Carlos Hernando Valencia-Calvo\*  
Ana Patricia Castaño-Gálvez\*\*  
Omar Javier García Martínez\*\*\*

---

Valencia-Calvo, C.H., Castaño-Gálvez, A.P., García Martínez, O.j. (2025). Territorio, saberes y reexistencia: pedagogías propias y educación desde el territorio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(1), 187-216. <https://doi.org/10.17151/rlee.2025.21.1.9>

---


## Resumen

Este artículo presenta los hallazgos del macroproyecto de investigación "Riosucio como Ciudad Educativa: de la Utopía a la Realidad", desarrollado por el Grupo de Investigación Maestros y Contextos de la Universidad de Caldas y la participación de investigadores de la Escuela Normal Superior de Riosucio. El estudio indaga las pedagogías que emergen en las instituciones educativas de Riosucio, Caldas, en especial aquellas ubicadas en territorios rurales e indígenas donde se implementa, de manera recurrente, el modelo de Educación Propia, entre otras. A través de una metodología cualitativa basada en la teoría fundamentada, se identifican las categorías pedagógicas emergentes: territorio como gran pedagogo, interculturalidad, identidad, comunidad, usos y costumbres, y pedagogías propias. Estas emergencias responden a una visión educativa que articula saberes ancestrales y universales, y plantean una reconfiguración de la escuela como escenario de resistencia, reexistencia y emancipación cultural.


**Palabras clave:** Educación propia, identidad educativa, interculturalidad, pedagogías emergentes, ruralidad, territorio indígena.

---


\* Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación con Énfasis en Relaciones Pedagógicas. Docente investigador, Universidad de Caldas. Manizales, Caldas, Colombia. Correo electrónico: carlos.valencia\_ca@ucaldas.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-8763-5436> **Google Scholar**

\*\* Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Docente Institución Educativa María Fabiola Largo Cano. Riosucio, Caldas, Colombia. Correo electrónico: anitacastag@gmail.com CVLAC: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0002094168](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002094168)

 <https://orcid.org/0009-0001-6603-9130> **Google Scholar**

\*\*\* Doctor en Educación, Magíster en Educación, Especialista en Docencia Universitaria. Docente investigador Universidad de Caldas, Estudiante de Estancias Posdoctorales en la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, Caldas, Colombia. Correo electrónico: omar.garcia@ucaldas.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-6266-5652> **Google Scholar**

**Recibido:** 20 de mayo de 2024. **Aceptado:** 20 de octubre de 2024.



## **Territory, knowledge and re-existence: own pedagogies and education from the territory**

### **Abstract**

This article presents the findings of the large-scale research project "Riosucio as an Educational City: From Utopia to Reality," carried out by the Teachers and Contexts Research Group at the University of Caldas with the participation of researchers from the Riosucio Teacher Training College. The study investigates the pedagogies emerging in educational institutions in Riosucio, Caldas, particularly those located in rural and indigenous territories where the "Own Education" model, among others, is repeatedly implemented. Through a qualitative methodology based on grounded theory, the following emerging pedagogical categories are identified: territory as a great educator, interculturality, identity, community, customs and traditions, and indigenous pedagogies. These emergent trends respond to an educational vision that articulates ancestral and universal knowledge, and propose a reconfiguration of the school as a setting for resistance, re-existence, and cultural emancipation.

**Key words:** Indigenous education, educational identity, interculturality, emerging pedagogies, rurality, indigenous territory.

## **Território, conhecimento e reexistência: pedagogias próprias e educação a partir do território**

### **Resumo**

Este artigo apresenta os resultados do projeto de pesquisa macro "Riosucio como cidade educadora: da utopia à realidade", desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Professores e Contextos da Universidade de Caldas e com a participação de pesquisadores da Escuela Normal Superior de Riosucio. O estudo investiga as pedagogias que emergem nas instituições educacionais de Riosucio, Caldas, especialmente aquelas localizadas em territórios rurais e indígenas onde o modelo de Educación Propia é implementado. Por meio de uma metodologia qualitativa baseada na teoria fundamentada, são identificadas as categorias pedagógicas emergentes: território como grande pedagogo, interculturalidade, identidade, comunidade, usos e costumes e pedagogias próprias. Essas emergências respondem a uma visão educacional que articula conhecimentos ancestrais e universais e propõem uma reconfiguração da escola como cenário de resistência, reexistência e emancipação cultural.

**Palavras-chave:** Educação indígena, pedagogias emergentes, território indígena, ruralidade, interculturalidade, identidade educacional.

## Introducción

Riosucio, municipio caldense caracterizado por su riqueza cultural y diversidad étnica, se ha consolidado como un escenario propicio para repensar las formas tradicionales de educación. La presencia de comunidades indígenas Embera Chamí, entre otras, con una historia educativa amplia y una geografía diversa, configuran un territorio donde emergen modelos pedagógicos alternativos. Este territorio, reconocido por su historia de mestizaje y sus profundas raíces indígenas, se ha convertido en un laboratorio vivo donde confluyen la educación formal y los saberes comunitarios, especialmente a través de la implementación de modelos como la Educación Propia. Esta forma de educar responde a una necesidad histórica de las comunidades por recuperar, valorar y proyectar su cultura y cosmovisión, frente a un modelo escolar hegemónico que por décadas invisibilizó las epistemologías indígenas y rurales.

En este marco, la Educación Propia se posiciona como una apuesta pedagógica que parte de los saberes ancestrales, la oralidad, la espiritualidad, la naturaleza y las formas de vida comunitaria. El macroproyecto busca develar las pedagogías que emergen en este contexto, las cuales se constituyen en respuestas a las tensiones entre el modelo hegemónico de educación oficial y las necesidades formativas de las comunidades. Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, se reconoce que la escuela, lejos de ser un espacio neutro, reproduce relaciones de poder que deben ser problematizadas. En este sentido, el proyecto "Riosucio como Ciudad Educativa" es una apuesta por la transformación del rol de la escuela en el tejido social y comunitario, donde el territorio, la lengua, la memoria, la ritualidad y la experiencia cotidiana configuran nuevas pedagogías. La investigación se ubica en la intersección entre los procesos de formación del magisterio, la investigación situada y el compromiso ético con las comunidades.

De este modo, el macroproyecto desarrollado busca develar las pedagogías que emergen en este contexto diverso, no como simples adaptaciones de modelos externos, sino como formas legítimas de construir conocimiento en diálogo con la naturaleza, la ancestralidad y la comunidad. Estas pedagogías evidencian no solo una forma distinta de enseñar y aprender, sino también de vivir y habitar el mundo.

Desde un enfoque teórico, este estudio se fundamenta en la pedagogía crítica (Freire, 1970), que reivindica el diálogo, la concienciación y la acción transformadora

del sujeto. Asimismo, se inspira en la pedagogía del lugar (Gruenewald, 2003), que propone una educación contextualizada en el territorio, y en los aportes de la educación intercultural (Walsh, 2009), que plantea una confrontación epistémica y política con el eurocentrismo. A nivel latinoamericano, autores como Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos y Enrique Dussel, aportan una mirada descolonizadora de la educación, en la que los saberes indígenas no solo se reconocen, sino que se posicionan como fundamentales para la construcción de proyectos educativos alternativos.

De igual manera, la investigación desarrollada devela las pedagogías que emergen en este contexto diverso, no como simples adaptaciones de modelos externos, sino como formas legítimas de construir conocimiento en diálogo con la naturaleza, la ancestralidad y la comunidad. Estas pedagogías evidencian no solo una forma distinta de enseñar y aprender, sino también de vivir y habitar el mundo.

Este trabajo aporta una perspectiva relevante para el municipio de Riosucio, al articular la propuesta educativa local con la riqueza cultural que caracteriza su población. Esta convergencia configura un escenario propicio para fortalecer las relaciones entre el sistema educativo y la ciudadanía, mediante prácticas formativas que respondan a contextos multiculturales. En este sentido, el macroproyecto muestra una iniciativa innovadora y pertinente para el municipio de Riosucio, en un escenario donde prevalece la multiculturalidad de su población.

Desde el punto de vista de las instituciones educativas, se presenta diversidad de modelos pedagógicos, contruidos a partir de las necesidades particulares identificadas en los contextos donde están asentadas; aspecto importante porque sitúa los procesos educativos de acuerdo con los requerimientos de las comunidades, en tanto que, el inicio del macroproyecto muestra, desde algunos diagnósticos existentes sobre la educación escolar del municipio, una proliferación de modelos que justificó la elaboración de investigaciones particulares en cada institución, vinculadas al proceso de formación de magísteres en educación, es así como surge la investigación de la que deviene este aporte donde se presentan los aspectos esenciales de la comunidad educativa Embera Chamí.

La utopía de ciudad educativa plantea la perspectiva de un tejido social integrado, independiente de su heterogeneidad por orígenes étnicos, históricos, culturales, y de las representaciones simbólicas de esas realidades culturales. Este horizonte

integrador en lo individual y colectivo, busca facilitar la confluencia de saberes que traigan consigo las posibles pedagogías que a ellos corresponden.

En consecuencia, se considera que el hecho de que surja una ciudad educativa aportará, desde su propia dinámica, una forma diferente de considerar la escuela; lugar en el cual los aprendizajes podrán evolucionar con un mayor contenido de humanidad, en tanto que, han de ser procesos educativos emancipadores para los ciudadanos que habitan este territorio, cuyo resultado ha de alcanzar una descolonización constante del saber. Por eso, el macroproyecto se concibe como una forma ideal de sintetizar el sentido y la apropiación de una ciudad educativa, en donde se abre el espacio para la integración de lo humano, sin caer en retóricas excluyentes.

El origen de este proyecto también se articula con los contenidos pedagógicos que se asoman en la Educación Propia, porque hacen posibles los procesos evolutivos de modelo, al integrar en su ejercicio todo aquello relacionado con los saberes ancestrales que dan pervivencia al *continuum histórico* del pueblo Embera Chamí. Asimismo, articula como medio los saberes universales que difunde el sistema educativo oficial y que la Educación Propia no niega, pero sí actúa a través de sus pedagogías para neutralizar el contenido colonizador de la educación oficial (Fayad Sierra, 2021; Zuluaga-Giraldo y Largo-Taborda, 2020).

En este sentido, es fundamental reconocer la postura pedagógica de los maestros que en términos generales es coherente con la filosofía misma del modelo. Garantizar esta postura permite una mayor consolidación del modelo, que se refleja en la forma en la cual los estudiantes asimilan los procesos y los proyectan desde su propia convicción en los contextos a los que pertenecen.

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo y con utilización del método de teoría fundamentada para el tratamiento de la información y hacer las interpretaciones de las fuentes documentales entre las que se cuentan el Proyecto Educativo Comunitario (PEC); los historiales de algunas sedes educativas que pertenecen a la Institución Educativa María Fabiola Largo; las actas de las Mesas de Política Etnoeducativa, documento institucional que contrasta los contenidos de enseñanza y aprendizaje entre la escuela y la familia, denominado Ruptura y Encuentros; documentos de soporte conceptual, pedagógico y curricular del PEC, despliegue de conocimientos por ejes curriculares integrales, ciclo didáctico

en la Educación Propia; así como los diagnósticos realizados desde la alcaldía municipal en los años 2015 y 2016, los cuales fueron el punto de partida para la primera categorización; el registro sistematizado de los proyectos que permiten visibilizar la trayectoria y evolución de la Educación Propia: la minga literaria; el cabildo estudiantil; la parcela, un tejido de sabiduría propia y universal; la fiesta de la memoria; y con el análisis documental de los proyectos educativos institucionales, los cuales sugieren unas precategorizaciones para ir tras la huella en las interacciones con las fuentes vivas, con quienes se recopiló información utilizando técnicas de grupo focal, entrevistas semiestructuradas y elaboración de notas de campo en las que se recopilieron relatos e historias contadas por las personas de la comunidad educativa.

Así pues, la investigación demuestra que el concepto de Educación Propia y los procesos pedagógicos que en ella se mueven, tienen estructura y validez (Cuaical, 2018; Fajardo y Ibarra, 2023), por lo tanto, la investigación se define en ese “área de estudio” con la expectativa de saber qué surge de ella. La Teoría Fundamentada facilitó que la investigación discurriera por el camino trazado en los objetivos, porque “la Teoría Fundamentada constituye una metodología general para el análisis de datos cualitativos que usa sistemáticamente un conjunto de métodos para generar una teoría inductiva en torno a un área sustantiva” (Glaser, 1992, como se citó Restrepo-Ochoa, 2013, p. 126). Sin duda hizo sentido lo expuesto por (Strauss & Corbin, 2002), puesto que se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida, a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente. Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría surja a partir de los datos (Restrepo-Ochoa, 2013).

192

A continuación se plantean algunos referentes que dan cuenta de las categorías centrales de las cuales gira este trabajo investigativo:

*Educación Propia como práctica epistémica y política:* se sustenta en los aportes de Walsh (2009, 2010), quien plantea la educación como un espacio de reexistencia, donde los pueblos originarios afirman su identidad y producen conocimiento desde sus lógicas culturales. Este enfoque también dialoga con la noción de “ecología de saberes” de Sousa Santos (2010), que reconoce múltiples racionalidades y formas de conocimiento como base para una educación emancipadora.

*Territorio como sujeto pedagógico:* el análisis del territorio como ente educativo dialoga con la pedagogía del lugar propuesta por Gruenewald (2003), que enfatiza la importancia de aprender con y desde el territorio, incorporando elementos ecológicos, culturales y espirituales en los procesos formativos. Esta categoría es también coherente con la educación biocéntrica, que pone la vida como eje articulador del aprendizaje (Morin, 1999).

*Interculturalidad crítica:* se fundamenta en la crítica a los modelos multiculturales funcionalistas. La interculturalidad en este contexto se concibe como una confrontación epistémica entre saberes hegemónicos y saberes subalternos, tal como lo desarrolla Walsh (2009), quien plantea que la verdadera interculturalidad es aquella que genera transformación social, política y cognitiva.

*Identidad y memoria como fundamentos del aprendizaje:* esta categoría se apoya en las ideas de Ricoeur (2000) sobre la narrativa y la construcción de la identidad, y en Jelin (2002), quien plantea la memoria colectiva como un campo de disputa y de afirmación cultural. En el contexto de Riosucio, la recuperación de la historia oral, los rituales y las fiestas populares es clave para consolidar procesos educativos culturalmente pertinentes.

*Comunidad como red pedagógica expandida:* el referente teórico central aquí es la noción de “fondos de conocimiento” (Moll et al., 1992), que reconoce a las familias y comunidades como portadoras legítimas de saberes valiosos para la escuela. Esta perspectiva rompe con el monopolio del conocimiento escolar y abre paso a una pedagogía relacional y situada (McLaren, 1999).

*Pedagogías situadas y metodologías vivenciales:* se fundamentan en las pedagogías activas y críticas, en especial en el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) y en los planteamientos de Freire (1970), quien aboga por una educación que parta de la realidad del educando y lo convierta en sujeto de transformación de su mundo. La dimensión corporal, emocional y comunitaria del aprendizaje es esencial en esta pedagogía.

Cada una de estas categorías no solo representa una dimensión emergente del proceso educativo en Riosucio, sino que configura una matriz alternativa para pensar la educación en clave de justicia epistémica, cultural y social.

## Materiales y métodos

En la investigación se prioriza el enfoque cualitativo con un diseño que se fundamenta en técnicas participativas con carácter evaluativo y propositivo, del cual participa la población riosuceña con ciento una (101) veredas a través de las unidades de análisis identificadas en las diecisiete (17) instituciones, con noventa y dos (92) sedes y centros educativos, a saber: Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, Institución Educativa Riosucio, Institución Educativa Los Fundadores, Centro Educativo Quiebralomo, Centro Educativo Sipirra, Centro Educativo Marco Fidel Suárez, Centro Educativo John F. Kennedy, Centro Educativo Los Chancos, Centro Educativo Portachuelo, Institución Educativa San Jerónimo, Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima, Centro Educativo San José, Centro Educativo Florencia, Centro Educativo María Fabiola Largo Cano (C.E. Gildardo Arcila García), Institución Educativa Bonafont, Institución Educativa la Iberia, Institución Educativa San Lorenzo y Liceo Eco pedagógico.

El desarrollo de esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, inscrito dentro del paradigma interpretativo crítico, con el propósito de comprender las prácticas pedagógicas emergentes en las instituciones educativas del municipio de Riosucio, Caldas. Como lo establece el Proyecto de Investigación “Riosucio como Ciudad Educativa: de la Utopía a la Realidad”, se optó por un diseño metodológico basado en la Teoría Fundamentada, la cual permite construir categorías desde los datos recogidos en el territorio y sistematizarlos en diálogo con la teoría (Strauss & Corbin, 2002).

Esta metodología se justifica en la necesidad de captar los significados, experiencias y sentidos que los actores educativos otorgan a sus prácticas y entornos. Se realizó un proceso de inmersión progresiva en el contexto educativo de Riosucio, que incluyó:

- Revisión documental sistemática de los proyectos educativos institucionales (PEI), proyectos educativos comunitarios (PEC), actas de las mesas de política etnoeducativa, diagnósticos municipales (2015 y 2016), y materiales pedagógicos elaborados por las instituciones.
- Observación participante y elaboración de notas de campo, especialmente en instituciones con Educación Propia, donde se registraron dinámicas escolares, comunitarias y rituales.

- Entrevistas semiestructuradas a maestros, estudiantes, líderes comunitarios, sabedores ancestrales y autoridades educativas, con el fin de recoger relatos significativos sobre las prácticas educativas y sus fundamentos culturales.
- Grupos focales con docentes y estudiantes, orientados a contrastar hallazgos documentales y a profundizar en la percepción de la comunidad educativa sobre la transformación de sus prácticas.

El proceso de análisis siguió las fases propias de la Teoría Fundamentada –codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva– (Corbin y Strauss, 2002), a través de las cuales se identificaron las categorías centrales que estructuran las pedagogías emergentes.

La triangulación entre fuentes documentales, testimoniales y observacionales permitió fortalecer la validez del estudio, así como construir una interpretación situada del fenómeno educativo en Riosucio. Este enfoque metodológico reconoce el valor epistémico de las voces locales, prioriza la construcción colectiva de saberes y apuesta por una investigación comprometida con la transformación social.

#### *Construcción de sentido: tejido de saberes*

Luego de analizar la información, las categorías –sujetos y roles, relaciones pedagógicas, fines pedagógicos, educación propia, el territorio como gran pedagogo y la interculturalidad–, resultado del análisis riguroso de la información, permitieron determinar las características de la pedagogía que emerge, tanto en las instituciones urbanas como rurales; estas últimas con mayor frecuencia dadas las condiciones de realidad y su pertenencia al contexto indígena. En este caso, la concepción de territorio, se considera una categoría novedosa, puesto que se vislumbra como un hilo común entre todas las demás y que teje la realidad educativa.

El territorio, detenta una concepción subjetivada y pedagógica, recurrente en instituciones con educación propia y comunidades con pensamiento ancestral, puesto que es manantial de conocimiento, es un sujeto que nutre, enseña, tanto a la persona como a la comunidad en una pedagogía en la que todos aprenden y todos enseñan, para la construcción de identidad y permanencia de la etnia. En

estas instituciones la educación propia es una pedagogía que emerge anclada en el reconocimiento de lo propio, vinculada a la cultura indígena, la cual reclama su lugar desde un contexto cargado de historia, cultura, memoria, pensamiento, palabra, tradición, espiritualidad, e identidad en un ejercicio de resistencia y reexistencia. En las instituciones educativas urbanas, esta categoría y la de territorio se desarrollan desde los conceptos de contexto y comunitariedad, transversales al proceso educativo y como posibilidad de configuración y reconfiguración comunitaria.

## Resultados

Estos resultados permiten sostener una discusión que interpela las lógicas tradicionales de escolarización en América Latina y que, para el caso de Riosucio encarna una alternativa viva y situada que se articula con postulados de la pedagogía crítica (Freire, 1970), la educación intercultural crítica (Walsh, 2009) y la pedagogía del lugar (Gruenewald, 2003).

Desde la perspectiva de Freire (1970), la educación debe ser un acto de libertad, dialógico y transformador. En Riosucio, este principio se concreta en prácticas donde el estudiante no es receptor pasivo, sino sujeto activo en diálogo con su cultura y su entorno. Asimismo, las propuestas se vinculan con el paradigma de la interculturalidad crítica, al no limitarse a una convivencia superficial, sino a una confrontación epistémica donde los saberes indígenas tienen agencia, historicidad y legitimidad.

La idea del territorio como pedagogo resignifica los espacios educativos en clave ontológica. Tal como afirma McLaren (1999), toda pedagogía está ligada a un proyecto político. En este sentido, la escuela riosuceña se proyecta como un espacio de reexistencia (Walsh, 2010), donde se reconstruyen sentidos de comunidad, identidad y saber.

La participación activa de la comunidad remite a los fondos de conocimiento descritos por Moll et al. (1992), los cuales destacan la riqueza de los saberes familiares y comunitarios como base del proceso educativo. Estas experiencias desafían el currículo escolar tradicional, proponiendo una educación más situada, significativa y crítica.

En suma, las pedagogías que emergen en Riosucio no solo responden a las condiciones de su contexto, sino que plantean una crítica estructural a los marcos

normativos homogeneizantes. Se trata de una apuesta por la descolonización de la educación, la defensa de los derechos culturales y la construcción de territorios educativos como escenarios de vida, aprendizaje y dignidad.

Desde el trabajo de campo, se identifica que, la categoría dominante hallada en el proceso de investigación es la educación propia a la que le pertenecen las categorías: pedagogías propias, interculturalidad, identidad, comunidad, usos y costumbres – tejiendo saberes. Dentro de cada una de estas categorías se devela el sentido con el que habitan los discursos y las prácticas de la comunidad educativa, descritas en la investigación de la siguiente manera:

La educación propia es el proceso colectivo por medio del cual los conocimientos ancestrales de la etnia Embera Chamí se transmiten y se reproducen de las generaciones mayores hacia las generaciones más jóvenes ((Hernández Cassiani, 2020). Dentro de la Educación Propia la comunidad proporciona información sobre lo que consideran las pedagogías propias en el Proyecto Educativo Institucional:

La Educación Propia construye y aplica modelos educativos y pedagogías en las que se retoman prácticas culturales de enseñanza y aprendizaje desde la oralidad y formas de hacer y transmitir los conocimientos por parte de los mayores, vivenciando la historia desde la cosmogonía y la cosmovisión, así mismo se retoman teorías y desarrollos pedagógicos de otros procesos educativos que contribuyen a una mejor acción e interacción de la comunidad educativa. (Modelo Pedagógico del Pueblo Embera de Caldas 2011, p. 57, citado en (Institución Educativa María Fabiola Largo Cano., 2018.))

Estas pedagogías propias como referente pedagógico de la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano inicialmente procuran enseñar y aprender lo que no está escrito –investigación–, a través de las prácticas cotidianas de observación, el diálogo, la interacción, la imitación, la escucha, la palabra, el pensamiento y la acción, lo que se concreta en la cosmovisión del mundo, la vida y su sentido. Desde el proceso que se vive y se construye al interior de la comunidad educativa, son los diversos fenómenos sociales los que permiten crear y recrear la pedagogía propia en función de la defensa territorial, organizativa y sociocultural de la comunidad. (Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, 2018)

De la misma manera, la contrastación con fuentes vivas permite comprender la apropiación sobre las pedagogías propias dentro de la Educación Propia en la comunidad. Algunos de los relatos que soportan esta categoría, permiten identificar el sentido con que piensan las pedagogías propias, que son susceptibles de ser escuchadas en sus propias palabras:

[...] tenemos mucha claridad frente al proceso de Educación Propia. En el proceso educativo todo es muy complejo, todos los días hay que incursionar en otras cosas y que dé respuesta a lo que necesitamos, qué es Educación Propia; y si responde a lo que la comunidad quería en ese tiempo, y que todavía quiere; y que dé resultados buenos en todo. También igual, sin desconocer lo que plantea el Ministerio. MS-2

En la Educación Propia es vital el concepto de interculturalidad, entendida como la posibilidad que tienen las culturas de interactuar e intercambiar conocimientos sin afectación de su legado ancestral; de tal manera, que los individuos de un pueblo puedan ser competitivos para abordar los temas del conocimiento de su propio pueblo y de los demás desarrollos de las ciencias (Hernández Cassiani, 2020.; Ospina Marín, 2021.; Largo García, 2021). También se refiere al proceso mediante el cual, varias culturas diferentes y específicas, establecen un intercambio y diálogo de saberes y de conocimientos, de una manera sostenida y respetuosa, en donde el común denominador de todo el proceso sería la reciprocidad y el apoyo mutuo. Este proceso de interculturalidad permitirá la generación de un conocimiento en cierta medida universal y válido para todos los pueblos y culturas sin pasar por encima de la diversidad étnica y cultural, de tal manera que lo universal no se encontraría en oposición con lo particular y específico de cada tradición del conocimiento, sino que se complementarían de manera original y creativa (Simmonds, 2010).

En este sentido, se encuentra que los principios como base fundamental en la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano se centran en los procesos de Educación Propia fundamentados en la Ley 115 de 1994, enfocados en las particularidades del Resguardo Indígena de La Montaña, y abiertos a los conocimientos universales necesarios para el aprendizaje, centrados en los procesos educativos como transmisores y pilares de la cultura, profundizando en los aspectos comunitarios, culturales e históricos de la comunidad (Institución

Educativa María Fabiola Largo Cano, 2018). En relación con la interculturalidad se hicieron evidentes los relatos de viva voz de los actores educativos que sinérgicamente con las declaraciones oficiales del PEI dan sentido a la categoría, así:

[...] un estudiante en su parte de pecuaria para aprender a esterilizar bovinos, por ejemplo, entonces lo hace como normalmente ellos lo vieron hacer; y ya digamos, si dentro de su práctica hay algunos procedimientos que pongan en peligro la vida del animal o la vida de la persona, porque no se utilizan algunas prácticas o no se incluyeron algunas prácticas tecnológicas, ahí digamos como vacunas o la aplicación de algún medicamento, entonces se incluyen los procedimientos; pero nunca le vamos a decir al estudiante que lo que hizo, o como lo hacen en su familia, no sirve: se integran esos dos conocimientos. No se choca, más bien se complementa. MS-2

Respecto a la categoría del territorio como emergente en el contexto de la institución educativa, se puede decir que, se entiende el territorio como eje dinamizador de acciones que retroalimentan el ejercicio espiritual, comunitario, organizativo y productivo, teje la armonía y el equilibrio existente en la relación ser humano – naturaleza, mostrando que como comunidad indígena nada es posible sin él, es así como desde la complementariedad, también es vital contar con el consejo, la ayuda, la orientación y la voz de los sabios, los mayores, el valor de sus palabras enraízan y fortalecen la identidad y compromiso por el territorio (Prada, 2017).

El territorio “no es el bien inmaterial individual sino el bien de propiedad colectiva que, lleno de significados, reivindique sus tradiciones y el legado de sus ancestros, para dar un auténtico valor a su cultura” (Agredo Cardona, 2015, p. 30). “El territorio es el espacio sagrado donde se desarrolla la integralidad de la vida y la tierra es nuestra madre y maestra. Ella está integrada por seres, espíritus y energías que permiten un orden y hacen posible la vida” (Consejo Regional Indígena de Caldas [CRIC], 2015). En palabras de la comunidad el territorio es concebido de la siguiente manera:

nosotros como resguardo, acreditado con títulos legales y más que eso, con el sentido, con el amor propio que se entiende por el territorio; es el espacio donde se ubica, a partir de eso cuál es nuestro plan, pero no solamente en lo económico, sino que integra todos los sectores, desde lo cultural, las proyecciones en salud, los

directivos, desde lo ambiental, la parte agrícola, todos los sectores como todo eso, o qué es lo que hay, qué es lo que existe, qué es lo que nos hace tener el sentido como pueblo indígena, desde todos los ámbitos, qué es lo que nos hace sentir. Y a partir de eso cómo nos quedamos y cómo nos nutrimos. Y también, cómo nos proyectamos hacia una perspectiva mucho más amplia y futurista del territorio. MD2

En la cultura occidental el territorio es un concepto que ha sido estudiado por múltiples ciencias o disciplinas, algunas de ellas vinculadas a las ciencias exactas y naturales, otras de manera contemporánea vinculadas a las ciencias sociales, por la relación que el territorio tiene con la consideración de lo que significan los Estados nacionales. En general, el territorio es importante y es estudiado si contiene seres humanos y a partir de esta idea las relaciones que las personas configuran en sus asentamientos. Así lo expresa Capel (2016):

Habitualmente, el término se utilizaba con referencia al espacio de la soberanía o la jurisdicción de un país o sus unidades administrativas, y era especialmente relevante en geografía política. El concepto de territorio se fue llenando cada vez más de contenido social, pasó a concebirse como espacio social y espacio vivido.

El territorio se propuso, así como un eje a partir del cual podrían plantearse adecuadamente ciertos problemas y estimular la colaboración interdisciplinaria. Se ha desarrollado también una sociología del territorio o sociología territorial, y desde la arquitectura y el urbanismo, la ingeniería, la agronomía y otros saberes técnicos aplicados, se ha hablado de ciencias del territorio.

Los cambios de significado que ha experimentado este concepto tienen que ver con las transformaciones sociales y de las mismas disciplinas científicas. Se ha pretendido que frecuentemente las personas no pertenecen a un solo territorio, que la movilidad actual determina que éstas muchas veces se desterritorialicen, que tengan identidades múltiples, que en la época de la globalización los espacios locales y los territorios pierden significado. (p.1)

En este sentido, es importante reconocer que el territorio para las ciencias sociales tiene que ver con el espacio, en el que se asientan los seres humanos, que tiene ciertas características vinculadas al mismo, por ello es preponderante el estudio que hace la geografía y el entendimiento de sus atributos en relación

con aquellos rasgos que resultan importantes para los seres humanos en función de sus creencias, concepciones, mentalidades, en general de las formas de pensar dentro de su cultura valorada socialmente y que recoge estos sujetos en un conglomerado identitario, casi siempre en relación con la nación que origina el estado.

En otro sentido, el territorio es entendido como el gran pedagogo, más allá del terreno o del espacio, de la coordenada y el límite, de la extensión horizontal y de los accidentes verticales que logran dotar de valor el espacio que se habita; resulta en la comunidad un espacio sí, pero también un sujeto que nutre, que enseña, que permite el crecimiento y la realización, tanto del individuo, como de la comunidad que, de algún modo, pareciera pertenecerle.

Este hallazgo es importante porque lo que en las comunidades es cotidiano, para el conocimiento de la pedagogía contemporánea es novedoso. Comunidades que tienen trazas culturales de transmisión del conocimiento a través de la oralidad, abren sus puertas al estudio académico, que desde la postura de los investigadores de este proyecto, se hace desde el reconocimiento, con humildad por el conocimiento que allí surge y del cual se está dispuesto a aprender; pues como investigadores se teoriza, se pasa de la oralitura a la escritura, lo que a su vez, permite que la comunidad académica se nutra de ruralidad, de interculturalidad, de una pedagogía que está viva y performa la vida con conocimientos ancestrales (Sánchez Castellón, 2018; Cerón et al., 2018; Castro Suárez, 2016).

A partir de este análisis se reconoce que la substancia del territorio radica en la concepción que las comunidades tienen de él. Se trata de una experiencia que se expresa en los gestos cotidianos y en la comprensión de dónde se habita y quién se es en el mundo, en tanto miembro de una etnia y de una comunidad en la que “todos enseñamos y todos aprendemos”. En este contexto, el aprendizaje escolar se configura en un entorno que no solo rodea la institución sino que trasciende sus límites físicos. El territorio, por tanto, no se reduce a un espacio delimitado; constituye una dimensión identitaria que habita en cada sujeto y de la cual no se desprende, aun en la distancia (Cendales et al., 2019; Middeldorp y Ariza, 2018; Agredo Cardona, 2015; Trujillo y Agulera, 2015; Barrionuevo, 2012).

Otra categoría que hace parte de la Educación Propia es la identidad, entendida como un principio de derecho al reconocimiento como persona perteneciente a

un grupo, etnia, nacionalidad, que permite a la comunidad detentar un conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modelos de comportamiento que funcionan como elemento de enlace dentro de una sociedad y que actúan como esencia para los individuos que la conforman (Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, 2018). Las fuentes vivas se refieren a la identidad, en palabras de una de las personas participantes: “Pero yo digo que es la identidad la que nos tiene aquí, una persona que no tiene identidad estaría aburrida” (MS-6).

En la misma línea, otra voz señala:

Cuando dices que vamos fortaleciendo nuestra identidad, para nosotros la identidad es cuando nos reconocemos indígenas, sabemos que pertenecemos al resguardo indígena, sabemos la historia de nuestros antepasados, cómo fue la lucha y por eso tenemos un gran sentido de identidad. EST-P1

La comunidad es una categoría que surge también del análisis del PEI en contraste con las fuentes vivas. En 1899 se publicó *The school and society*, un libro de John Dewey que hace énfasis en esa finalidad de la escuela por desarrollar el espíritu de cooperación social y vida comunitaria, para que la escuela se relacione con la vida cotidiana, de tal manera que el estudiante aprenda en contacto directo con la realidad de la comunidad y así la escuela no sea el lugar para aprender cosas abstractas sin posible referencia con el futuro. Esto permite al estudiante un crecimiento físico, moral e intelectual dentro de ese contexto comunitario (Gamero, 2008).

La idea de la vinculación comunitaria es sacar los procesos docentes del aula e integrar los saberes de los “sabios/sabedores” de las comunidades a la docencia áulica. Sin embargo, en este tipo de proyectos educativos que funcionan al margen del marco oficial de la educación, y que surgen desde y en función de un movimiento etnopolítico, se generan geopedagogías para conferir un sentido pedagógico a la lucha social, haciendo de ella un momento de formación y autoformación educativo-política. Entonces, no solo se trata de su base sino también del conjunto de la sociedad que, activa o pasivamente acompaña la acción política de estos actores (Pinheiro, 2015, p. 60, como se citó en Curin Gutiérrez, 2016).

La construcción del currículo en el pueblo Embera Chamí de Caldas, ha sido abordada desde la educación como un derecho colectivo, en el marco del

reconocimiento de la diversidad étnica, al plantear la posibilidad que tienen los grupos étnicos, particularmente los pueblos indígenas de proponer sus programas educativos de manera diferencial y con una identidad educativa responsable de la realidad comunitaria, social, política y organizativa (Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, 2018).

En tal sentido, se propone a la comunidad transitar del Proyecto Educativo Institucional al Proyecto Educativo Comunitario, en tanto que su propósito es avanzar en la reflexión acerca de la posibilidad de construir y concebir una escuela diferente, una escuela como un lugar de lo propio; aquella escuela que se hace desde las necesidades y realidades de la comunidad. Así, la educación trasciende como un acto político que requiere serias transformaciones que serán construidas colectivamente. Los relatos de las fuentes vivas coinciden con la idea de la comunidad encontrada en el PEI y los textos de referencia, por ejemplo, en las siguientes ocurrencias:

Comunidad es unidad, aparte de ser el territorio donde habitamos, comunidad es el conjunto de personas que se unen para un bien común, que trabajan unidas para poder lograr grandes beneficios, no solamente como lo decían los compañeritos que la comunidad donde habitamos, donde vivimos, una comunidad también se conforma como una familia, una familia también es una comunidad, entonces eso es comunidad, es el conjunto de personas que habitan un territorio y que trabajan por él por el bien personal, comunal y en todo el territorio..., es el conjunto de personas que habitan un territorio y que trabajan por el bien común. Escuela es una comunidad también, porque es ese conjunto de personas porque una es territorio, del territorio donde las comunidades habitan entonces la comunidad es un conjunto de personas. EST-P5

En relación con la identidad, se comprende que los usos y costumbres – tejiendo saberes, implica pensar en lenguajes que se definen como propios, en tanto hacen parte de la realidad histórica que se extiende en el hoy, como experiencia vital en el diario vivir de las comunidades indígenas Embera Chamí de Riosucio, dentro de las cuales se puede mencionar, por ejemplo:

- a) Espirituales: medicina tradicional; guardianes espirituales representados en los cerros tutelares de los territorios, en las fuentes de agua que nacen en las

altas montañas; en los mitos y leyendas que se transmiten de generación en generación y que hacen parte de los diálogos familiares y comunitarios; los rituales y armonizaciones comunitarios que se convocan en un marco ecléctico de creencias –religión católica y espiritualidad ancestral–, mediadas por el uso de la medicina sagrada, que deriva del “abuelo tabaco” como planta sagrada representativa de la espiritualidad tradicional.

- b) Organización comunitaria y política: formas propias de organización, de gobierno y de visión política que se fundamentan en su cosmovisión, como la forma particular de ver las relaciones entre los hombres y entre estos y la naturaleza.
- c) Justicia propia: se construye sobre la base de los conceptos que se formaliza a partir de las dinámicas ancestrales que de generación en generación se dictan en los colectivos para diferenciar entre lo correcto y lo incorrecto de la conducta humana, y cómo puede afectar a otros seres humanos, o a la madre naturaleza. De esta concepción emanan las normas que deben regir en la justicia indígena. De forma similar se toman las decisiones para impartir justicia, sobre un principio correctivo y restaurativo al bien común o individual que haya sufrido el daño.
- d) Educación propia: para la permanencia y continuidad de estos procesos, que son el eje de la pervivencia del pueblo Embera Chamí de Riosucio, son las familias, los procesos comunitarios y las leyes de origen los que mantienen la dinámica con las nuevas generaciones (Abuchaibe y Correa, 2015; Monje, 2010; Romero-Medina, 2010; (Abuchaibe & M., 2015; Monje, 2010.; Romero-Medina, 2010.; Llanos-Hernández, 2010; Kreisel, 2016). Esta categoría también se soporta en el discurso de las fuentes vivas de la comunidad educativa, como señala uno de los entrevistados:

Entonces es uno de los objetivos que persigue el plan de vida de cualquier resguardo, y en este caso de los resguardos La montaña. Ahí dentro de esas proyecciones en el campo educativo de nosotros, estaba la definición de un modelo que respetara los intereses de las comunidades, desde la visión, desde el reconocimiento a la parte ancestral y cultural y económica. MS-4

De igual forma, se destaca la dimensión espiritual en los procesos formativos:

Una de las características es la formación que los profesores hacen en espiritualidad y territorio. Por ejemplo, los rituales que el profesor nos enseña, qué nos ha como inculcado hacer, por ejemplo, darle gracias a la Pachamama.

[...]eso desde que el papá le enseña al niño unos valores, unas humanidades, un conocimiento sobre, por ejemplo, sembrar. Él ya viene con esos conocimientos y lo que hace la institución es que los fortalece, los retroalimenta; entonces también se le da la participación a nuestros sabedores, por la sabiduría que ellos tienen ancestralmente y a ellos se les hace partícipes de ese proceso educativo; no podemos desconocer ese conocimiento *tan valioso que tienen nuestros mayores, que tienen nuestros líderes*". MS-5

A manera de síntesis, el concepto de lo propio como territorio, se interpreta como aquello que guarda la historia de los ancestros, los saberes, la palabra que educa cuando se transmite, la tierra considerada como madre que nutre y produce, aporta al bienestar familiar y comunitario, aquella que cura y que enseña desde sus ritmos naturales, remite a una pedagogía viva y dinámica que emerge de forma constante en cada circunstancia, la cual de forma tácita o abierta, define el enseñar y aprender y advierte su presencia como una necesidad en estos tiempos en donde es común la expresión sobre la necesidad de un cambio en la educación.

En este sentido, la educación propia vislumbra ese cambio, porque integra de manera decidida la presencia de la escuela en el contexto, con las características particulares de este –su historicidad, diversidad escolar, sus trayectorias en la lucha por las reivindicaciones, las familias que perviven con varias generaciones, la cultura, lo nuevo, los que llegan de otros lugares del país, los que no son indígenas, y los que sí son, pero no se asumen–.

La educación en el contexto rural indígena muestra otra realidad necesaria que exige ser reconocida y abordada como referente: la consolidación de una pedagogía propia en la enseñanza y el aprendizaje. Esta pedagogía transita por distintos espacios, tiempos, relaciones y saberes comunitarios; dicha pedagogía no es algo novedoso ni reciente, sino de una práctica históricamente existente que ha sido marginada. Su afloramiento en el discurso de docentes, comunidades y estudiantes hablan de lo que allí existe, de la educación que requieren y de la

necesidad de que se les entregue un lugar ganado con las luchas, persistencia y permanencia en dichos lugares.

El concepto de resistencia y reexistencia es un lugar de encuentro que camina en la palabra de los pueblos indígenas, especialmente en el contexto de la institución educativa. Se traduce en la apuesta por un modelo pedagógico que sitúa en la escuela los saberes ancestrales que han sido omitidos, olvidados o negados. En este sentido, dicha incorporación configura una forma potente de resistencia y de reexistencia.

La resistencia es evidente en varios momentos. Uno de ellos ocurre cuando se expresan los saberes que tienen las personas, la historia, las costumbres y la memoria, a pesar de la influencia cultural no propia que, por generaciones, ronda los espacios culturales que pertenecen al pueblo Embera Chamí de Riosucio.

Esa resistencia estuvo presente cuando el maestro y la comunidad se movilizaron para reclamar un respeto por su lugar, por su permanencia y su saber. Es allí donde emerge una pedagogía para enseñar a comprender el valor de lo que se es, de lo que se tiene, de recobrar lo arrebatado y seguir construyendo sobre esa base de lo propio. Resistencia que los hizo continuar con su asistencia a la escuela a pesar de las amenazas; de ver morir a sus compañeros, alumnos y personas de la comunidad; cuando el ruido de las balas no fue capaz de sacarlos del aula de clase; cuando expusieron sus vidas para proteger a los niños de ser reclutados por los grupos irregulares. Las veces que enseñaron a los estudiantes a resolver los conflictos de manera pacífica. Cuando optaron por seguir siendo maestros en el territorio, durante y después del conflicto. Enseñar desde sus prácticas para no desaparecer y volver a vivir es posible.

Esta experiencia obligó a que, desde los saberes propios ancestrales para la pervivencia, surgieran los tonos pedagógicos capaces de guiar a la comunidad educativa y hacer de la resistencia una fuerza vital, para re-existir. No es un camino que termina, en donde hoy se encuentra, es el trabajo que tendrá su final cuando ya los pueblos indígenas dejen de ser invisibilizados y emerjan en una constante evolución.

Esta apuesta educativa y sus pedagogías van un paso adelante porque su resistencia se da en el mismo territorio; con la tierra como madre que enseña,

el contexto como referente y el cuidado de la naturaleza que, por ley natural, y generación tras generación, han hecho uso de los bienes ambientales, en la justa medida de sus necesidades. Es entonces, cuando la historia ancestral ha puesto en los usos y costumbres las pedagogías propias para mantener bajo su cuidado este legado.

## Discusión



**Figura 1.** categorización, análisis documental, entrevistas diarios y grupos de enfoque

Fuente: elaboración propia.

Como parte de la discusión y con el propósito de organizar la información a partir de las categorías emergentes identificadas en el trabajo realizado, se evidencian algunas categorías centrales que otorgaron sentido al proceso investigativo. Desde esta perspectiva, dichas categorías permiten contrastar los hallazgos con las teorías que soportan los resultados obtenidos en el proceso del trabajo de campo. En consecuencia, a continuación se presentan las siguientes categorías que emergen de la discusión (Figura 1):

1. *Educación propia*: construida como un proceso de resistencia y revalidación cultural, que articula la enseñanza con los planes de vida comunitarios.
2. *Territorio como gran pedagogo*: el territorio se vive como sujeto pedagógico, manantial de saberes, cosmovisión y memoria ancestral.

3. *Interculturalidad*: se entiende como una relación horizontal de saberes, donde se reconoce y dialoga con la diversidad cultural.
4. *Identidad*: el proceso educativo favorece la afirmación de la identidad étnica y el sentido de pertenencia al territorio.
5. *Comunidad*: la educación es una construcción colectiva, donde familia, sabedores, autoridades y maestros tejen el aprendizaje.
6. *Pedagogías propias*: basadas en la oralidad, la experiencia, los ciclos naturales y las prácticas cotidianas.

Estos hallazgos permiten comprender la educación como un proceso contextualizado que reconoce las formas de ser y saber propias de las comunidades. La emergencia de estas pedagogías en Riosucio evidencia la necesidad de avanzar hacia un modelo educativo más flexible, inclusivo y pertinente, que responda a las realidades territoriales y a los proyectos de vida comunitarios.

El análisis de las fuentes documentales y testimoniales permitió la construcción de una matriz categorial sólida a partir de seis núcleos conceptuales que configuran las pedagogías emergentes en el contexto riosuceño:

*Educación Propia como práctica epistémica y política*: las instituciones educativas en los resguardos indígenas, especialmente la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, ha desarrollado un modelo sólido basado en los principios de la Educación Propia. Este modelo se apoya en los usos y costumbres del pueblo Embera Chamí, e integra la oralidad, los rituales, la espiritualidad y los ciclos naturales como ejes de aprendizaje. Ahora bien, más allá de una modalidad pedagógica, la Educación Propia se erige como una afirmación ontológica de los pueblos indígenas, en la cual, la escuela se reconfigura como un espacio de pervivencia cultural. La Educación Propia promueve un aprendizaje ligado a los ciclos de la vida, la oralidad, la espiritualidad y el respeto por los mayores, articulando planes de vida colectivos con contenidos curriculares situados. Esta forma de pedagogía representa una respuesta estructurada al colonialismo educativo, en concordancia con lo que Walsh (2009) denomina procesos de reexistencia pedagógica.

*El territorio como sujeto pedagógico*: el concepto de territorio trasciende su acepción geográfica para convertirse en un sujeto educativo que enseña a través de su biodiversidad, historia y significados simbólicos. En coherencia con la

pedagogía del lugar (Gruenewald, 2003), los hallazgos revelan que los procesos de aprendizaje se anclan en la relación respetuosa con la tierra, en prácticas como la siembra, los ciclos lunares, la medicina tradicional y las rutas ceremoniales. La escuela se extiende hacia la comunidad, permitiendo una resignificación del aula como espacio abierto y vinculado al entorno.

*Interculturalidad crítica como diálogo de saberes:* la categoría de interculturalidad no se reduce a una convivencia pasiva de culturas, sino que se plantea como una confrontación epistémica (Walsh, 2009) donde los saberes propios dialogan, resisten y transforman el saber hegemónico. Las instituciones educativas rurales e indígenas de Riosucio configuran escenarios de traducción pedagógica donde los estudiantes articulan conocimientos ancestrales con enfoques científicos sin perder su identidad.

*Identidad y memoria como fundamentos del aprendizaje:* la afirmación identitaria es una dimensión central de las pedagogías emergentes. Las prácticas educativas recuperan relatos fundacionales, cantos, narraciones y festividades como la Fiesta de la Memoria, integrando el arte, la historia oral y los rituales como mediaciones didácticas. Esta pedagogía de la memoria fortalece el sentido de pertenencia y agencia cultural en los estudiantes, consolidando procesos de descolonización del currículo. También es importante entender que, a partir de las prácticas documentadas se puede dar cuenta de una postura activa frente a los efectos del colonialismo educativo. En este sentido, se trata de una pedagogía que resiste a la homogeneización cultural y epistémica, en consonancia con los planteamientos de Sousa Santos (2010) sobre la ecología de saberes.

*La comunidad como red pedagógica expandida:* el proceso pedagógico está coconstruido con actores comunitarios como sabedores, autoridades tradicionales, padres y madres. Esta participación amplía el horizonte del aprendizaje más allá del aula, en coherencia con los postulados de la pedagogía comunitaria (González, 2001). En esta perspectiva, es válido reconocer que las prácticas educativas no se restringen al aula, sino que se tejen colectivamente en el espacio comunitario. Abuelas, sabedores, autoridades indígenas y padres de familia participan activamente como sujetos educativos, en una lógica de corresponsabilidad que cuestiona la estructura vertical del sistema escolar. Esto refuerza lo que los teóricos de la educación comunitaria han llamado pedagogía relacional (Moll et al., 1992).

*Pedagogías situadas y metodologías vivenciales:* el territorio aparece no solo como contexto sino como sujeto pedagógico. Esta comprensión transforma la relación entre los sujetos y su entorno y permite desarrollar experiencias significativas que vinculan el conocimiento escolar con la vida cotidiana y la ancestralidad. Se evidenció la coexistencia de al menos diecisiete (17) modelos pedagógicos en las instituciones del municipio, los cuales responden a contextos diversos entre lo urbano, lo rural y lo étnico. Esta pluralidad es el resultado de procesos históricos, culturales y políticos que han configurado el panorama educativo local; sin embargo, se resalta que, desde la observación participante y los relatos recogidos muestran cómo los procesos pedagógicos se anclan en lo cotidiano, lo experiencial y lo sensible. Las técnicas didácticas incluyen caminatas rituales, mingas, talleres de tejido, ciclos agrícolas y cocina tradicional, que actúan como dispositivos pedagógicos. Estas experiencias encarnan un aprendizaje holístico que integra mente, cuerpo, emoción y territorio.

Estas categorías permiten visualizar un entramado pedagógico que no solo responde al contexto de Riosucio, sino que aporta claves metodológicas y epistemológicas para pensar una educación transformadora en América Latina, frente a un sistema educativo nacional todavía centrado en estándares homogéneos y pruebas estandarizadas, mientras que el modelo en Riosucio plantea una alternativa fundada en la diversidad, la participación y el pensamiento crítico.

## Conclusiones

La investigación realizada evidenció que Riosucio puede consolidarse como ciudad educativa si logra articular sus modelos pedagógicos a las realidades culturales y territoriales de su población. Las pedagogías emergentes, ancladas en la Educación Propia, representan una alternativa válida y estructurada frente a los modelos homogeneizadores. En este sentido, reconocer el territorio como sujeto pedagógico y a la comunidad como centro del proceso educativo resulta fundamental identificar categorías pedagógicas emergentes y comprender cómo estas configuran una propuesta educativa transformadora, enraizada en el territorio.

Las instituciones educativas de Riosucio operan como centros dinamizadores del tejido social y cultural, en tanto articulan los saberes ancestrales con los

marcos curriculares oficiales, generando prácticas pedagógicas con fuerte arraigo comunitario. Por otro lado, el concepto de ciudad educativa adquiere una dimensión relacional y multiescalar, al entrelazar la vida escolar, los planes de vida indígenas y las políticas públicas locales. Esta visión supera la idea de la ciudad como mero contenedor de infraestructura educativa y la proyecta como un espacio de aprendizaje colectivo, ético y estético.

El rol del maestro se transforma; deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un mediador cultural y facilitador del diálogo entre generaciones, lenguas, cosmovisiones y prácticas pedagógicas. Este rol requiere un replanteamiento en la formación inicial y permanente del profesorado.

La participación de la comunidad educativa en la producción de conocimiento pedagógico refuerza la legitimidad del modelo, al hacer visibles otras formas de saber y al permitir procesos de autorreconocimiento cultural y político. La coinvestigación como estrategia metodológica, se consolida como un dispositivo de empoderamiento educativo. El modelo de Riosucio contribuye a la construcción de una epistemología del sur, que interpela las lógicas homogeneizantes de la educación moderna y se inscribe en los movimientos globales por una educación situada, descolonizadora y centrada en el buen vivir.

La articulación entre actores institucionales, gubernamentales y comunitarios permite sostener el proceso educativo diferenciado; no obstante, aún se requieren estrategias de fortalecimiento normativo, financiero y curricular que garanticen su sostenibilidad a largo plazo. Asimismo, esta investigación posibilita un horizonte en la construcción de políticas educativas que reconozcan la diversidad epistémica de los territorios y fomenten procesos de formación integral, emancipadora y socialmente comprometida.

## Referencias bibliográficas

- Abuchaibe, E., & M., C. (2015). Elementos para una educación propia para los indígenas wayuu. *Polux. Unipiloto*. Obtenido de <http://polux.unipiloto.edu.co:8080/00002392.pdf>
- Agredo Cardona, G. A. (2015). El territorio y su significado para los pueblos indígenas. *Revista Luna Azul (On Line)*, (23), 1-5. Obtenido de <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/lunazul/article/view/1059>

- Arbeláez, J., & Vélez, P. (2008). La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena (Tesis de maestría, Universidad Eafit]. Obtenido de <http://repository.eafit.edu.co/handle/10784/433>.
- Barrionuevo, C. A. (2012). *El territorio como construcción social: Una pregunta que importa: El caso de Rincón de Las Perlas*. Universidad Nacional de La Plata). Repositorio Institucional UNLP FAHCE. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Capel, H. (2016). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona*. .
- Capel, H. (2016.). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *Biblio3W. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales. Vol. XXI, núm. 1*.149.
- Castillo Guzmán, E. (2008.). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20, (52), 15-26.
- Castro Suárez, C. (2016.). *La formación de profesores y la educación intercultural en la universidad pública del Caribe colombiano: el caso de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico*. Tesis de doctorado, Universidad Pablo de Olavide. Rep. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10433/2045>.
- Cendales, L., Mejía, M. R., Buitrago, L. E., & Muñoz, J. (2019). *EDUCACIÓN POPULAR DESDE LOS TERRITORIOS. Experiencias y Reflexiones*. CEAAL - Colectivo Colombia. Bogotá D.C.- Colombia.: Ediciones desde abajo. .
- Cerón, Y. P., & Restrepo García, P. A. (2015). *Tejidos de interculturalidad en la escuela: oportunidades de aprendizaje en la convivencia desde la perspectiva de los y las jóvenes*. (Tesis de maestría, Univesidad de Manizales) RIDUM. Obtenido de <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2368>.
- Consejo Regional Indígena de Caldas, CRIC. (2015).
- Cuaical, A. L. (2018.). *La educación propia y la identidad indígena estudiantil en el colegio técnico agropecuario indígena cumbe*. Obtenido de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/12242/1/0582444-3350-S.pdf>
- Curin G., F. (2016.). Geopedagogías de una educación en movimiento: los casos de la ULM en Santiago de Chile, y la UNISUR en Guerrero. . *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 4 (2),, 143-166.
- Diez, M. L. (2004.). Reflexiones en torno a la interculturalidad. . *Cuadernos de antropología social.*, (19), 191-213. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911012>.

- DURVAN. (1977). Gran Diccionario Enciclopédico DURVAN .
- Fajardo, A. R. (2018.). Educación propia en marco de derechos humanos y cultura de paz cabildo pastos gran Putumayo. Obtenido de <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/10697>
- Fayad Sierra, J. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *PRA*, 21(30), 268–287. doi:<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-287>.
- Gamero M., M. (2008). Expedicionar contextos y entornos: hallazgos y significado para quienes enseñan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 4, (1).
- Hernández Cassiani, D. (2020.). *Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente*. Cuadernos de Sofia Editorial.
- Hernández Cassiani, D. (2020.). *Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente*. . Cuadernos de Sofia Editorial.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Institución Educativa María Fabiola Largo Cano. (2018.). Proyecto Educativo Institucional. *P.E.I.* Riosucio., Caldas., Colombia. : Rectoría IEMFLC. .
- Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí-Mistrató, Risaralda-Colombia. . *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores e*.
- Kreisel, M. (2016.). Reivindicaciones del derecho a una educación propia: La figura del educador comunitario. . *Alteridad*, 11(1), 21-32. Obtenido de <https://www.learntechlib.org/p/195397/>.
- Largo García, N. M. (2021). Aspectos de la educación propia y la interculturalidad que se tejen y se fortalecen, en el territorio de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, comunidad el Oro, Resguardo Indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Obtenido de <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.2.5>.

- Leyton, F. (2009.). Ética medio ambiental: una revisión de la ética biocentrista. *Revista de Bioética y Derecho*, núm. 16. , 40-44.
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. . *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3),, 207-220. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-54722010000300001&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-54722010000300001&script=sci_abstract&tlng=en)
- López, L. E. (1999.). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, (20),, 17-85. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11162/24842>.
- Marín Gallego, J. D. (2007). Cultura, interculturalidad y educación. . *Cuadernos de filosofía latinoamericana. Universidad Santo Tomás.*, 28(97), 81.
- Mesa etnoeducativa. (2005). Acta de la Tercera., (pág. 17). Riosucio, Caldas.
- Molina Bedoya, V. A., & Tabares Fernández, J. F. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis. Revista Latinoamericana*, (38). Obtenido de <http://journals.openedition.org/polis/10080>.
- Monje, J. J. (2010.). El Eco-etno-desarrollo en las comunidades indígenas en Colombia “una descripción histórica para descubrir las verdades y mentiras sobre su autonomía. *Inventum*, 5(8), 38-43. doi:<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.5.8.2010.38-43>.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: edu/causa.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate.
- Ospina Marín, J. F. (2021.). *Pedagogías emergentes desde la educación propia, el territorio y la interculturalidad para la institución educativa Marco Fidel Suárez. Macroproyecto: Riosucio ciudad educativa, de la utopía a la realidad (Tesis de Maestría, Un. Manizales.*: Repositorio UdeCaldas. Obtenido de <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/16733>.
- Peiró i Grègory, S. &. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, (13),, 127-139. doi:<https://doi.org/10.20932/barataria.v0i13.118>
- República, E. C. (1994). Ley General de Educación. *Ley 115 de 1994*. Bogotá, Colombia.

- Restrepo-Ochoa, D. A. (2013.). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicol [online]*, vol. 6(1),, 122-133. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802013000100008&script=sci\\_abstract&tling=es](http://www.scielo.org.co/scielo.http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802013000100008&script=sci_abstract&tling=es)
- Reyes, A., Largo P., A. M., & Motato, B. B. (2017). *La Educación Propia. Vivencias y reflexiones.* . Bogotá, Colombia. : Espacio Creativo Impresores, SAS.
- Robayo Coral, L. J., & Garcés Aguilar, W. N. (2015.). Construyendo territorios, construyendo geografías. Una mirada a la construcción de territorio en el corregimiento de Pance, Cali-Colombia. . *Entorno Geográfico*, (11).
- Rojas, A. (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista colombiana de antropología*, 47(2),, 173-198. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v47n2/v47n2a08>.
- Romero-Medina, A. (2010.). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 167-182. .
- Rozzi, R. (1977). Hacia una superación de la dicotomía biocentrismo-antropocentrismo. *Ciencia y Ambiente, Ambiente y Desarrollo*.
- Sánchez Castellón, B. E. (2018). Etnoeducación y practicas interculturales para saberes otros. . *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83),, 166.
- Simmonds M., C. (2010). *Jóvenes indígenas en la educación superior”, claves para una propuesta intercultural* . (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130314064355/>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia:: Universidad de Antioquia.
- Thompson, J., Molina, L., Segura, L., Middeldorp, N., & Meño Segura, W. (2018). *Pueblos indígenas y afrodescendientes: herramientas para la defensa del territorio: Indicadores para la evaluación de la consulta y protocolo para la resolución de conflictos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Trejos, D. C., Soto, S. B., Reyes, A., Reyes, A., Taba, L. A., Ortiz, S. C., & Motato, Y. (2017). *La educación propia, vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de Educación Propia en el territorio indígena del departamento de Caldas*. Bogotá D.C. : Planeta Paz. Sectores Sociales Populares para la Paz en Colombia.

- Trujillo, C., & Agulera Velasco, M. (2015). Restricciones conceptuales del ordenamiento territorial colombiano; usos del territorio y formas de propiedad. . *Entramado*, 11(2), 20-36. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5466449>.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006.). Estrategias de investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *La investigación cualitativa*. Barcelona, España.: Gedisa Editorial.
- Walsh, C. (2005.). *La interculturalidad en educación*. Perú.: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2010.). Interculturalidad crítica y educación intercultural. . *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96)., 167-181. .
- 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. doi:<https://doi.org/10.21676/23897856.3657>.