



Modelo Curricular Etnoeducativo en el marco del aprendizaje significativo basado en proyectos que responda a las necesidades de la comunidad e institución “Yu Luucx Pishau grados de educación básica” del municipio de La Plata, Huila, Colombia, año 2025.

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de PhD.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Ederleht Cárdenas Claros

ASESOR

Martha Cecilia Jaimes Castañeda

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Cárdenas Claros Ederleht 2026. Modelo Curricular Etnoeducativo en el marco del aprendizaje significativo basado en proyectos que responda a las necesidades de la comunidad e institución “Yu Luucx Pishau grados de educación básica” del municipio La Plata Huila Colombia, año 2025. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX).

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La presente investigación doctoral analiza y transforma el currículo de la Institución Educativa Yu Luucx Pishau, comunidad indígena Nasa del municipio de La Plata (Huila, Colombia), ante la problemática de la desconexión entre el currículo oficial y los saberes ancestrales, la pérdida progresiva del Nasa Yuwe y la baja participación comunitaria en los procesos escolares. Se propone el diseño de un currículo etnoeducativo basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos y en el aprendizaje significativo, que articula lengua, espiritualidad, oralidad y territorio como ejes formativos. Desde un enfoque cualitativo, con diseño etnográfico y alcance descriptivo-exploratorio, se emplean observación participante, grupos focales y análisis documental del PEC y del SIEE, organizados en fases de diagnóstico, diseño y validación participativa del currículo. Los resultados muestran que, cuando los proyectos de aula surgen de problemas del territorio y se construyen junto a sabedores, docentes, estudiantes y familias, se fortalece la identidad cultural, la motivación escolar, el uso de la lengua propia y la pertinencia de los aprendizajes. La propuesta culmina en un Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos, articulado a un Sistema de Valoración Intercultural Integral, que configura la evaluación desde criterios académicos, culturales y comunitarios. Se concluye que un currículo etnoeducativo situado contribuye a revitalizar la lengua y los saberes del pueblo Nasa y ofrece un modelo replicable para otros contextos interculturales que buscan armonizar educación propia y sistema escolar.

Palabras clave: *aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje significativo, comunidad Nasa, currículo etnoeducativo, etnoeducación.*

Abstract.

This doctoral research analyzes and transforms the curriculum of the Yu Luucx Pishau Educational Institution, found in the Nasa indigenous community of La Plata (Huila, Colombia), in response to the disconnection between the official curriculum and ancestral knowledge, the progressive loss of Nasa Yuwe, and limited community participation in schooling. The study proposes the design of an ethno-educational curriculum based on Project-Based Learning and meaningful learning, articulating language, spirituality, orality, and territory as core axes. Using a qualitative approach with an ethnographic, descriptive–exploratory design, the research applies participant observation, focus groups, and documentary analysis of the Community Educational Project (PEC) and the Institutional Student Assessment System (SIEE), organized in phases of diagnosis, co-design, and participatory validation. Findings show that when classroom projects arise from territorial problems and are developed jointly with elders, teachers, students, and families, they strengthen cultural identity, school engagement, use of the first language, and the contextual relevance of learning. The process culminates in an Ethno-educational Curricular Model by Weavings, articulated with an Intercultural Integral Assessment System that reconfigures evaluation through academic, cultural, linguistic, and community criteria. The study concludes that a situated ethno-educational curriculum contributes to revitalizing the language and knowledge of the Nasa people and offers a replicable model for other intercultural contexts looking to harmonize Indigenous education with the formal school system.

Keywords: *ethno-education, ethno-educational curriculum, meaningful learning, Nasa community, project-based learning.*

Agradecimientos.

Primeramente, expreso mi más profundo agradecimiento a Dios Padre, por su infinita bondad, su sabiduría y su guía constante. Su presencia ha iluminado cada paso de este camino, brindándome fortaleza en los momentos más difíciles y, con ello, sosteniéndome con mucho amor para alcanzar esta meta.

Agradezco sinceramente al pueblo Nasa y, en especial, a la comunidad Yu Luucx Pishau, por su generosa disposición a compartir sus saberes ancestrales, su lengua, su espiritualidad y su cosmovisión. Su compromiso con la educación y su participación fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación, lo que permitió elaborar una propuesta curricular profundamente arraigada en el territorio y en la identidad cultural.

A la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), por ofrecerme un entorno académico riguroso y estimulante, así como los recursos necesarios para llevar a cabo este proyecto. Mi especial gratitud a la Dra. Martha Cecilia Jaimes Castañeda, asesora de esta tesis, por su guía experta, paciencia y dedicación. Su acompañamiento ha sido clave para mi formación académica y personal.

A mi esposo, por su apoyo constante, comprensión y compañía incondicional a lo largo de este proceso.

A mi hijo, por ser fuente de inspiración y motivación, recordando el propósito profundo de este camino.

A mis padres y hermanos y hermana, mi mayor pilar, por su amor incondicional, sus palabras de aliento y su fe inquebrantable en mí.

A todos ellos, mi eterna gratitud por ser parte esencial de este logro. Su amor, confianza y acompañamiento han sido el sustento emocional y espiritual que me ha permitido culminar con éxito esta etapa doctoral.

Ederleht Cárdenas Claros

Dedicatorias.

Dedico este proceso a Dios, por su presencia constante en cada etapa de mi vida, por brindarme fortaleza, sabiduría y perseverancia para alcanzar este logro académico; su guía ha sido luz en los momentos de incertidumbre y motor en los desafíos.

A mi familia, por ser mi pilar, mi inspiración y mi refugio: gracias por su amor incondicional, por creer en mí y por acompañarme con paciencia y esperanza en este camino. Su apoyo ha sido fundamental para llegar hasta aquí.

Ederleht Cárdenas Claros

ÍNDICE GENERAL.

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1. Proyección de la investigación.	16
1.1.1. Línea de investigación de la Universidad de Investigación e Innovación de México y su ámbito de estudio.	16
1.2. Planteamiento del problema.	18
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).	23
1.3.1. Pregunta General.	24
1.3.2. Preguntas Específicas.	24
1.4. Justificación.	25
1.5. Objeto de estudio.	29
1.6. Campo de acción.	31
1.7. Objetivos.	34
1.7.1. Objetivo General.	34
1.7.2. Objetivos Específicos.	34
1.8. Supuesto Teórico.	35
1.9. Alcance temático.	36
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	38
CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.	40
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	40
2.1.1. Marco Histórico.	41
2.1.2. Marco Actual.	43
2.1.3. Análisis crítico estado del arte	46
2.2. Marco Teórico.	47
2.2.1. Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel	48
2.2.2. Etnoeducación y Currículo Pertinente	49
2.2.3. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia significativa	50
2.3. Marco Conceptual.	52
2.3.1. Currículo etnoeducativo	53
2.3.2. Aprendizaje significativo basado en proyectos (ABP).	56
2.3.3. Necesidades culturales, pedagógicas y comunitarias	59
2.4. Marco Contextual.	64
2.5. Marco Legal y Normativo.	69
CAPÍTULO 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.	75
3.1. Cuadro de operacionalización de variable.	75
3.2. Diseño metodológico.	79

3.2.1. Enfoque, diseño y tipo de investigación.	79
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos para la obtención de datos.	83
3.2.2.1. Métodos teóricos	84
3.2.2.2. Métodos de obtención del conocimiento empírico	84
3.2.2.3. Técnicas de recolección de información	85
3.2.2.4. Instrumentos de recolección.	86
3.2.3. Determinación de la Muestra y Criterios de Inclusión.	87
3.3. Trabajo de Campo.	88
3.3.1. Cronograma de trabajo de campo.	92
3.4. Aplicación de los instrumentos.	97
3.5. Procesamiento de la información.	98
3.6. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.	100
3.6.1. Objetivo 1.	100
3.6.2. Objetivo 2.	127
3.6.3. Objetivo 3.	133
3.7. Redacción de resultados y discusión.	135
3.7.1. Objetivo 1	135
3.7.2. Objetivo 2	141
3.7.3. Objetivo 3	149
CAPÍTULO 4. Propuesta de transformación.	152
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	152
4.2. Descripción de la propuesta de transformación.	156
4.3. Objetivos de la propuesta.	157
4.3.1. Objetivo general.	157
4.3.2. Objetivos específicos.	157
4.4. Actividades, fases y/o etapas.	158
4.4.1. Fase 0. Alistamiento y acuerdos.	158
4.4.2. Fase 1. Co- Diseño curricular.	159
4.4.3. Fase 2. Implementación piloto.	159
4.4.4. Fase 3. Valoración y ajuste.	159
4.4.5. Fase 4. Institucionalización.	160
4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta.	164
4.5.1. Portafolio de instrumentos y materiales	164
4.5.2. Proyectos troncales (fichas técnicas completas)	167
4.5.3. Plan de formación docente (4 módulos).	173
4.5.4. Presupuesto orientador (a diligenciar con montos).	174
4.5.5. Riesgos y ética.	175
4.6. Resultados.	175

4.7. Valoración, evaluación y validación de la propuesta de transformación.	177
4.7.1. Criterios de valoración cualitativa de la propuesta.	180
CONCLUSIONES.	182
RECOMENDACIONES.	186
BIBLIOGRAFÍA.	189
ANEXOS.	206
Anexo A.	206
Anexo B.	208
Anexo C.	209
Anexo D.	211
Anexo E.	220
Anexo F fotográfico:	231

Índice de figuras.

Figura 1. <i>Principios que orientan el PEC de la casa grande Yu Luucx Pishau “hijos del agua”</i>	62
Figura 2. <i>Nube de palabras de los grupos focales</i>	104
Figura 3. <i>Categorías Emergentes derivadas de los grupos focales</i>	105

Índice de tablas.

Tabla 1. <i>Categorías, subcategorías, definiciones operativas y referencias del marco teórico-conceptual</i>	63
Tabla 2. <i>Marco Legal y Normativo</i>	69
Tabla 3. <i>Operacionalización de las variables</i>	76
Tabla 4. <i>Aplicación de técnicas por objetivo</i>	87
Tabla 5. <i>Cronograma de trabajo de campo</i>	93
Tabla 6. <i>Ficha de Observación Participante – Aplicación en aula (ABP).</i>	101
Tabla 7. <i>Pregunta 5. ¿Cómo percibe la relación entre el currículo y la identidad cultural</i>	10606
Tabla 8. <i>Pregunta 6. ¿Qué impacto ha tenido en la participación de los estudiantes en su aprendizaje incorporar elementos propios de la cultura Nasa?</i>	107
Tabla 9. <i>Pregunta 7. ¿Cómo se puede mejorar la integración de la lengua Nasa Yuwe en el currículo escolar?</i>	109
Tabla 10. <i>Pregunta 8. ¿Qué papel desempeñan los sabedores y líderes comunitarios en el diseño e implementación del currículo de etnoeducación?</i>	110
Tabla 11. <i>Pregunta 1. ¿Cómo considera que los saberes ancestrales están integrados en el currículo escolar actual?</i>	111
Tabla 12. <i>Pregunta 2. ¿Cuáles son los desafíos que ha enfrentado al implementar conocimientos ancestrales en el aula?</i>	114
Tabla 13. <i>Pregunta 3. ¿De qué manera el currículo escolar refleja las necesidades culturales y pedagógicas de la comunidad Nasa?</i>	116
Tabla 14. <i>Pregunta 4. ¿Qué métodos o enfoques utiliza usted como docente o sus profesores en el aula para vincular el conocimiento?</i>	118

Tabla 15. <i>Pregunta 9. ¿Cómo se podrían mejorar las prácticas pedagógicas del aula para hacerlas más acorde culturalmente a la vida dentro del resguardo?</i>	120
Tabla 16. <i>Pregunta 10. ¿Qué cambios sugeriría para fortalecer la relación entre la institución educativa y la comunidad en el proceso educativo?</i>	122
Tabla 17. <i>Pregunta 11. ¿Qué tanto cree necesario la incorporación de saberes ancestrales dentro del currículo?</i>	123
Tabla 18. <i>Pregunta 12. ¿Qué tanto de lo aprendido en la institución educativa es llevado a la práctica en la comunidad?</i>	125
Tabla 19. <i>Componentes curriculares etnoeducativos en el PEC</i>	128
Tabla 20. <i>Componentes del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) – IE Yu Luucx Pishau</i>	130
Tabla 21. <i>Síntesis de hallazgos triangulados del ABP, PEC y SIEE en la IE Yu Luucx Pishau.</i>	134
Tabla 22. <i>Categorías Emergentes de la triangulación entre hallazgos del ABP, PEC y SIEE</i>	148
Tabla 23. <i>Fases, actividades, responsables y productos de la propuesta</i>	158
Tabla 24. <i>Cronograma macro</i>	161
Tabla 25. <i>Portafolio de instrumentos</i>	167
Tabla 26. <i>RÚBRICA SVII (APLICABLE A LOS TRES PROYECTOS; INTEGRAR AL SIEE)</i>	170
Tabla 27. <i>Plan de formación docente</i>	171
Tabla 28. <i>Presupuesto proyectado para la implementación de las estrategias pedagógicas</i>	172

INTRODUCCIÓN

La educación en contextos indígenas enfrenta retos significativos debido a la disparidad entre los saberes ancestrales de las comunidades y los modelos pedagógicos homogéneos impuestos por el sistema educativo nacional. En Colombia, a pesar de los avances normativos que promueven la educación intercultural y el reconocimiento de la diversidad étnica, la práctica educativa en muchos territorios indígenas sigue siendo muy ajena a la cosmovisión, a las lenguas y a los saberes de los pueblos originarios. Esta es una de las situaciones que han generado una desconexión entre lo que se enseña en las aulas y la realidad cultural de los estudiantes, lo que afecta la calidad y la pertinencia de la educación.

Las motivaciones para investigar surgen del compromiso personal y profesional con la transformación educativa en contextos indígenas, donde las prácticas escolares aún evidencian una desconexión entre el currículo oficial y los saberes ancestrales. En la comunidad Nasa “Yu Luucx Pishau”, ubicada en el municipio de La Plata, Huila, se manifiesta una tensión que se expresa en la pérdida de la lengua Nasa Yuwe, la fragmentación de la oralidad y la escasa participación comunitaria en todos los procesos educativos. Frente a esta realidad, la presente investigación doctoral se propone contribuir a una educación contextualizada, intercultural y, a la vez, significativa, que responda a las necesidades reales del territorio y fortalezca la identidad cultural de los estudiantes.

La relevancia de estudiar este fenómeno radica en la urgencia de desarrollar modelos curriculares que reconozcan el valor de los conocimientos locales e integren estos en la práctica pedagógica. En un contexto en el que la globalización educativa tiende a homogeneizar los procesos formativos, esta investigación reivindica el derecho de los pueblos originarios a construir su propio currículo, incorporando su lengua, espiritualidad, memoria colectiva y su relación con la naturaleza como ejes formativos.

En el estado del arte se retomaron investigaciones de carácter internacional y nacional que dan cuenta de los logros y las tensiones de la etnoeducación en América Latina. Autores

como Osorio (2024) y Cardona (2025) han analizado en Colombia las diferentes disputas entre el currículo oficial y la educación propia, mientras que Levalle (2020) y López et al. (2022) han abordado la necesidad de currículos contruïdos colectivamente con los pueblos indígenas. Estos estudios coinciden en que la escuela suele reproducir las lógicas monoculturales que subordinan los saberes ancestrales, pero también documentan las experiencias de la resistencia y la reconfiguración curricular. La presente tesis se inscribe en esta discusión y aporta un estudio situado en la comunidad Nasa Yu Luucx Pishau.

De manera concreta, dicha investigación mantiene diálogo con trabajos recientes sobre Aprendizaje Basado en Proyectos e Interculturalidad, lo que evidencia cómo los proyectos ambientales permiten articular escuela, territorio e identidad. Zilio et al. (2020), Marroquín y Riveros (2020) y Silva y Ferrari (2023) demuestran cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos, si se diseña a partir de problemas del contexto y se establece una vinculación entre sabedores y familias, implica aprendizajes significativos y compromiso. En el ámbito internacional, los textos de Moreira (2020) y Mayor (2020) reafirman la necesidad de aclarar el aprendizaje en experiencias de significado social. Dicho contexto permite entender el Aprendizaje Basado en Proyectos como una metodología activa, y también como una estrategia de supervivencia cultural en contextos indígenas.

El objetivo general que orienta este estudio de la tesis doctoral es diseñar un currículo etnoeducativo, basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y en la teoría del aprendizaje significativo, que responda a las necesidades culturales, pedagógicas y comunitarias de la Institución Educativa Yu Luucx Pishau y dé sentido a la articulación entre los saberes ancestrales y los contenidos académicos. Desde una concepción de educación participativa, integral y sostenida.

Las bases teóricas de este trabajo se apoyan en el aprendizaje significativo, algo que propone Ausubel (1963), y en el enfoque constructivista crítico, y decolonial, además de en las bases de los principios de la etnoeducación y el currículo intercultural. Estas visiones se relacionan mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, que entendemos como un tipo de metodología activa que permite la relación de la teoría y la práctica a partir del contexto sociocultural del alumno, Esto favorece el diálogo entre saberes, la autonomía y la acción transformadora.

Los materiales que han servido como fuentes de información para esta investigación son: la revisión documental de las normas, investigaciones y políticas etnoeducativas; entrevistas y grupos de discusión con docentes, estudiantes, sabedores y autoridades de las comunidades; y la observación participante en los lugares pedagógicos y comunitarios. Dichos insumos han permitido comprender el funcionamiento de las dinámicas educativas, culturales y lingüísticas de la comunidad, lo que, a su vez, ha contribuido a la triangulación y la validez de los hallazgos.

La metodología utilizada se fundamenta en un enfoque cualitativo, con diseño etnográfico y estudio descriptivo–exploratorio, ya que busca conocer a fondo las prácticas educativas y culturales que existen en la IE “Yu Luucx Pishau”. Dicha propuesta de investigación es la que permitió realizar el diseño curricular junto a los actores locales, a partir del uso de mingas de pensamiento, talleres participativos. Así, la investigación trasciende la simple descripción del fenómeno educativo para generar uno de los procesos de transformación contextualizados y sostenibles.

Metodológicamente, la investigación se organiza en una ruta que articula el diagnóstico y el diseño y la validación curricular, con la participación comunitaria. En una de las primeras etapas se desarrollan la observación del participante, los grupos focales y el análisis documental del PEC y del SIEE, con el fin de comprender las prácticas educativas y el marco institucional. En una segunda etapa, se co-diseña el currículo etnoeducativo mediante las mingas del pensamiento y los talleres pedagógicos, integrando las voces de los docentes, los estudiantes y los sabedores. Finalmente, se realiza un proceso de validación colectiva que permite ajustar la propuesta y valorar su coherencia con la cosmovisión de la Nasa.

El diseño curricular resultante se estructura en fases operativas que integran el Modelo Curricular Etnoeducativo por los Tejidos (MCET–ABP), la Secuenciación Ritualizada del Aprendizaje (SRA) y el Sistema de la Valoración Intercultural Integral (SVII). Cada una de las fases combina los momentos de planeación, implementación de los proyectos ABP, valoración comunitaria e institucionalización, asegurando la participación del cabildo, de los sabedores y de las familias. De este modo, la introducción no solo presenta el problema y la justificación, sino que también anticipa la lógica interna del modelo curricular propuesto. Esto permite al lector comprender desde el inicio cómo se articula esta investigación con la transformación concreta del currículo en la IE Yu Luucx Pishau.

El análisis de datos siguió uno de los procesos de categorización y triangulación de la información obtenida mediante técnicas cualitativas (observación, entrevistas y grupos focales) y la revisión documental. Este proceso permitió contrastar las percepciones de los actores educativos con las bases teóricas y las políticas nacionales de etnoeducación, y configuró Categorías Emergentes relacionadas con la identidad, la lengua, el territorio y un aprendizaje significativo.

La naturaleza proposicional de esta investigación doctoral se ha concretado en la construcción colectiva de un modelo curricular etnoeducación que articula, se relaciona y establece puentes entre los valores, los símbolos y las prácticas culturales de la comunidad Nasa. Este modelo propone una gobernanza curricular comunitaria, en la que los sabedores, los docentes y las familias participan activamente en la planificación y la evaluación educativas.

En cuanto a la organización del documento, la investigación se estructura en cuatro capítulos. El Capítulo I presenta el planteamiento del problema, los antecedentes, la justificación, los objetivos y el alcance del estudio. El Capítulo II desarrolla el marco teórico y conceptual que sustenta la investigación, abordando los fundamentos de la etnoeducación, el proceso del aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en proyectos y la relación con el currículo y la cultura en los contextos de educación intercultural indígena. El Capítulo III describe con claridad el diseño metodológico, el enfoque de la investigación, los participantes, las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección de información, así como el procedimiento de análisis de los datos. Finalmente, el Capítulo IV expone los resultados del estudio y presenta la propuesta de transformación curricular etnoeducativa orientada a fortalecer la identidad cultural y a revitalizar la lengua Nasa Yuwe en la comunidad educativa.

Finalmente, el aporte esperado de esta investigación a la comunidad educativa es doble: por un lado, ofrecer un currículo intercultural que fortalezca la identidad y revitalice la lengua Nasa Yuwe; y por otro, aportar a la gestión educativa un modelo replicable que promueva la calidad con pertinencia cultural, integrando el saber ancestral con las metodologías innovadoras del siglo XXI.

CAPÍTULO 1. Proyección de la investigación.

Esta investigación, enmarcada en el Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), se orienta al diseño de un currículo etnoeducativo para la comunidad indígena Nasa “Yu Luucx Pishau”, ubicada en La Plata, Huila, Colombia. La investigación se enmarca en una tipología aplicada y en una propositiva, con un enfoque socioeducativo y otro curricular, y tiene como uno de sus propósitos transformar las prácticas pedagógicas mediante la articulación de los saberes ancestrales con las metodologías activas contemporáneas, especialmente en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta propuesta no solo trasciende la mera formulación de un currículo formal, sino que constituye una apuesta por la transformación educativa integral que vincula la innovación pedagógica con la preservación cultural y la participación comunitaria. Su relevancia radica en superar la desconexión histórica entre el currículo oficial y las realidades socioculturales de los pueblos originarios, promoviendo una educación intercultural, significativa y emancipadora. En consecuencia, se proyecta generar aportes teóricos, prácticos, sociales y académicos, sustentados en la pertinencia cultural y en la construcción de saberes como principios orientadores del proceso educativo.

1.1.1. Línea de investigación de la Universidad de Investigación e Innovación de México y su ámbito de estudio.

La presente investigación doctoral, se enmarca en el Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), específicamente dentro de las líneas de la Planificación y gestión de la educación y Modelos de calidad en la educación, evaluación y acreditación. Estas líneas permiten sustentar de una manera teórica y una manera metodológica una propuesta de transformación curricular situada en los contextos culturales diferenciados, como el de la comunidad indígena Nasa del municipio de La Plata, Huila, en Colombia. En este sentido, esta investigación plantea el diseño de un currículo etnoeducativo que articule los saberes ancestrales, la revitalización de la lengua Nasa Yuwe y los enfoques pedagógicos participativos, con el propósito de fortalecer los procesos educativos pertinentes y contextualizados.

Desde el enfoque de la planificación y gestión de la educación, el currículo se concibe como un instrumento que orienta los procesos educativos y, a la vez, organiza los contenidos, posibilitando la construcción de la identidad cultural, la autonomía educativa y la participación comunitaria en los procesos de formación. En este contexto, la gestión educativa adquiere un carácter transformador al integrar las dinámicas territoriales, lingüísticas y espirituales del pueblo Nasa, tal como se establecen en su Proyecto Educativo Comunitario (PEC). De esta manera, la planificación curricular se orienta hacia la construcción colectiva del conocimiento, articulando los distintos saberes de la comunidad con propuestas pedagógicas contextualizadas.

Por su parte, la línea de los Modelos de calidad en la educación, evaluación y acreditación permite analizar las prácticas educativas desde una perspectiva crítica que reconoce la diversidad cultural como un componente de la calidad educativa. En este sentido, la evaluación y la acreditación no están reducidas a unos indicadores externos de desempeño, estas están incorporadas a unos criterios relacionados con la pertinencia cultural, la recuperación de la lengua propia, la participación comunitaria y la sostenibilidad de los procesos educativos. Así, la propuesta curricular planteada en esta investigación busca contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa en todos los contextos interculturales, puesto que, al integrar las dimensiones académicas, las culturales y las sociales en el proceso formativo se ven fortalecidas.

Por lo anterior, estas líneas confluyen en una perspectiva que entiende el currículo no como una respuesta exclusivamente técnica a las demandas institucionales, sino como un instrumento pedagógico y sociocultural orientado a la transformación educativa. En este sentido, esta investigación propone una iniciativa educativa intercultural y crítica que surge de las dinámicas organizativas de la comunidad y, a la vez, promueve el diálogo entre los conocimientos ancestrales y los saberes académicos. De esta manera, esta tesis se alinea con el espíritu del programa doctoral al vincular la investigación con los procesos de transformación educativa en escenarios reales y culturalmente diversos.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se desarrolla como un estudio socioeducativo aplicado, orientado al diseño, la implementación y el ajuste del Modelo Curricular Etnoeducativo en el marco del aprendizaje significativo basado en proyectos que responda a las necesidades de la comunidad e institución “Yu Luucx Pishau grados de educación básica” del municipio de La Plata, Huila, Colombia, año 2025. En coherencia con la línea de la planificación y de la gestión de la educación, se adopta un enfoque cualitativo con diseño

etnográfico, complementado por principios de la Investigación-Acción Participativa (IAP) y articulado con el aprendizaje basado en proyectos (ABP) , desde un diagnóstico participativo, que incluye un mapeo de actores y una cartografía cultural, hasta el codiseño de secuencias didácticas contextualizadas. La implementación se organiza en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, lo cual permite consolidar una gestión pedagógica situada que involucra a los sabedores, a las familias y a los docentes, en coherencia con el Proyecto Educativo Comunitario.

A su vez, en diálogo con la línea de los Modelos de calidad, evaluación y acreditación, esta investigación incorpora un enfoque de aseguramiento de la calidad educativa con pertinencia cultural, mediante la definición de indicadores relacionados con el uso pedagógico del Nasa Yuwe, la integración de los saberes ancestrales, la participación comunitaria y el logro académico contextualizado. Para ello se utilizan instrumentos como las rúbricas interculturales, los portafolios de evidencias del ABP, los protocolos de observación etnográfica y las matrices de triangulación de la información. De esta manera, la propuesta se configura como un proceso de mejora continua que articula la gestión institucional y la garantía de la calidad educativa, proyectando su replicabilidad en otras instituciones etnoeducativas y, con ello, contribuyendo a la transformación educativa con pertinencia cultural en el marco del programa doctoral.

1.2. Planteamiento del problema.

La educación en Colombia se desarrolla en un marco constitucional que reconoce al país como pluriétnico y multicultural. Este reconocimiento implica que el sistema educativo debe responder a las particularidades culturales, lingüísticas y sociales de los pueblos indígenas. No obstante, en la práctica educativa se observa una brecha entre este reconocimiento normativo y las dinámicas reales que se desarrollan en las instituciones escolares. Aunque la legislación plantea el respeto a la diversidad cultural, los procesos educativos siguen estructurando en torno a modelos pedagógicos homogéneos que no siempre consideran las particularidades de cada contexto comunitario. En este sentido, la educación escolarizada tiende a reproducir los contenidos y las metodologías diseñados desde perspectivas externas al territorio. Esta situación genera tensiones entre la normativa educativa y las formas propias de la enseñanza presentes en las comunidades indígenas (Muñoz, 2024).

En el plano formal, las políticas educativas colombianas promueven el desarrollo de una educación intercultural que reconozca la diversidad cultural del país; sin embargo, la implementación de estas políticas no siempre se traduce en transformaciones reales en todas las instituciones educativas. En numerosos territorios indígenas, el currículo oficial continúa respondiendo a estructuras académicas estandarizadas que, a la vez, priorizan los contenidos universales por encima de todos los conocimientos propios de las comunidades. Por tanto, esta situación evidencia una contradicción entre el discurso institucional, que reconoce la diversidad cultural, y las prácticas educativas que se desarrollan en el aula. En consecuencia, la escuela termina operando según lógicas que reproducen modelos pedagógicos externos al territorio, lo que limita el reconocimiento efectivo de los saberes culturales propios (Jiménez et al., 2024). En este sentido, la educación intercultural requiere una transformación estructural que vaya más allá de un simple reconocimiento normativo.

De manera consecutiva, la relación entre el currículo y la cultura constituye uno de los elementos centrales de esta problemática. El currículo oficial suele estructurarse a partir de referentes académicos generalizados que buscan responder a los lineamientos del sistema educativo nacional. Sin embargo, en contextos culturales diversos, esta organización curricular puede generar un distanciamiento entre los contenidos escolares y las prácticas culturales de todas las comunidades. Cuando el currículo no dialoga con el entorno sociocultural, los procesos educativos pierden su pertinencia tanto para los estudiantes como para la comunidad en general. De esta manera, la escuela deja de ser un espacio de articulación entre el conocimiento académico y el comunitario. Como resultado, se produce una fragmentación del proceso educativo, lo que dificulta la construcción de aprendizajes significativos vinculados al territorio (Salcedo y Torres, 2023).

En el caso del pueblo Nasa, la educación tradicional se encuentra profundamente vinculada al territorio, a la cultura y, a la vez, a la organización comunitaria. La transmisión del conocimiento se realiza mediante procesos basados en la oralidad, la práctica colectiva y la orientación de los mayores en la comunidad. Estas formas de aprendizaje se desarrollan en estrecha relación con las dinámicas productivas, espirituales y sociales del territorio. De esta manera, el proceso educativo se concibe como una experiencia integral que articula los conocimientos, los valores y las prácticas culturales. No obstante, estas dinámicas educativas

propias no siempre logran integrarse en los procesos escolares formales. Esta situación genera tensiones entre los sistemas de conocimiento tradicionales y los modelos educativos institucionales (González et al., 2022).

En muchas de las instituciones ubicadas en los territorios indígenas, las metodologías de enseñanza utilizadas en el aula siguen respondiendo a modelos pedagógicos estandarizados. Estos enfoques suelen centrarse en la transmisión de contenidos académicos estructurados desde perspectivas externas al contexto sociocultural de los estudiantes. Como consecuencia, los saberes ancestrales y las prácticas culturales de las comunidades quedan relegados en el proceso educativo formal. Esta situación, provoca que haya una desconexión progresiva entre la escuela y la vida comunitaria. De acuerdo con los diversos estudios sobre la educación intercultural, el reconocimiento real de los sistemas de conocimiento indígenas requiere la integración efectiva de estos saberes dentro del currículo escolar (Camacho et al., 2020).

Por tanto, la articulación entre los lineamientos institucionales de la escuela y los fundamentos del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), constituye otro de los elementos más relevantes dentro de esta problemática. Aunque, la normativa educativa reconoce la autonomía curricular de los pueblos indígenas, en la práctica muchas de las instituciones continúan aplicando los contenidos que son diseñados desde los modelos educativos externos. Esta situación, limita la posibilidad de poder construir unos procesos educativos que sean situados, que a la vez respondan a las realidades culturales del territorio. Por lo anterior, cuando el currículo no se incorpora a las particularidades socioculturales del entorno, se genera una fragmentación entre la educación escolar y los procesos formativos de la comunidad. Como resultado, se debilita la apropiación de los procesos educativos por parte de los estudiantes y de las familias (Gamboa et al., 2023).

Entonces, uno de los aspectos más sensibles de esta problemática es la presencia limitada de las lenguas originarias en este proceso educativo escolar. A pesar de que muchas comunidades indígenas mantienen el uso cotidiano de sus lenguas tradicionales, el sistema educativo suele privilegiar el castellano como lengua principal de enseñanza. Esta situación afecta los procesos de la transmisión cultural que históricamente han estado asociados al uso de las lenguas propias. Por lo que, la lengua no solamente cumple una función comunicativa, está también constituye un vehículo fundamental para la transmisión del conocimiento, la memoria

colectiva y la identidad cultural. Cuando la lengua originaria pierde su presencia en el ámbito educativo, se debilitan los procesos de socialización cultural de las nuevas generaciones (Arco y Merlano, 2022).

En la comunidad indígena Yu Luucx Pishau, ubicada en el municipio de La Plata, Huila, esta situación se manifiesta en la relación entre los procesos escolares y las dinámicas culturales del pueblo Nasa. Aunque la comunidad mantiene el uso del Nasa Yuwe y del Namtrik junto al castellano, el currículo escolar continúa priorizando principalmente esta última lengua en los procesos de enseñanza. Esta situación genera una brecha entre los saberes ancestrales de la comunidad y los contenidos impartidos en el aula. Como consecuencia, muchos de los estudiantes experimentan una distancia entre los conocimientos aprendidos en la escuela y en las prácticas culturales que se desarrollan en su entorno comunitario. Esta desconexión afecta los procesos de formación identitaria de las nuevas generaciones (López et al., 2021).

Otro factor que incide en esta problemática es la formación del profesorado para el trabajo educativo en todos los contextos interculturales, por lo que muchos de los docentes que participan en las instituciones que están ubicadas en los territorios indígenas, no cuentan con una formación específica en la pedagogía intercultural ni con un dominio de las lenguas originarias de las comunidades. Esta situación, limita la posibilidad de adaptar todos los contenidos curriculares a las particularidades socioculturales de todos los estudiantes. Con esto, según Runge (2023), cuando el profesorado no dispone de unas herramientas pedagógicas para trabajar en contextos culturalmente diversos, las prácticas educativas tienden a reproducir unos modelos estandarizados. Como resultado, se dificulta el desarrollo de estrategias pedagógicas que integren el conocimiento escolar con los saberes comunitarios.

En respuesta a esta problemática, diversas propuestas pedagógicas han planteado la necesidad de implementar metodologías que articulen el aprendizaje escolar con los problemas y las dinámicas del entorno comunitario. Entre estas propuestas está el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), identificado como una estrategia que vincula la investigación escolar con las realidades del contexto. Esta metodología promueve unos procesos de aprendizaje centrados en la participación de los estudiantes y en la resolución de las situaciones significativas. No obstante, su aplicación en los territorios indígenas requiere una adaptación que tenga en cuenta los saberes propios de la comunidad. Por lo tanto, cuando el ABP se implementa sin esta

contextualización, puede reproducir las mismas limitaciones que los modelos pedagógicos tradicionales (Gamboa et al., 2023).

En territorios como Yu Luucx Pishau, la implementación de metodologías como el ABP debe articularse con las dinámicas culturales y organizativas del pueblo Nasa. Esto implica que los proyectos educativos se vinculan con las prácticas comunitarias, los saberes ancestrales y las formas tradicionales de resolución de problemas. Cuando el currículo reconoce el territorio como punto de partida del aprendizaje, es posible diseñar procesos educativos más pertinentes para los estudiantes. De esta manera, el conocimiento escolar puede dialogar con los sistemas de conocimiento propios de la comunidad. Según diversas investigaciones, un currículo situado constituye una condición fundamental para fortalecer los procesos educativos interculturales (Marqués et al., 2020).

Otro elemento que incide en esta problemática es la limitada sistematización de las experiencias educativas desarrolladas en las comunidades, por lo que numerosas prácticas pedagógicas impulsadas por los sabedores, los docentes o los colectivos locales no se documentan en el sistema educativo formal. Esta falta de registro dificulta el reconocimiento de estas experiencias como modelos pedagógicos propios. Por tanto, esto limita la posibilidad de que estas prácticas puedan replicarse o fortalecerse en otros contextos educativos. La ausencia de procesos de sistematización también reduce la visibilidad de los aportes que las comunidades realizan a la construcción del conocimiento educativo. En este sentido, esta investigación educativa puede contribuir a fortalecer el diálogo entre la escuela y la comunidad (Vitoriano, 2024).

Las condiciones materiales de las instituciones educativas también influyen en la implementación de las propuestas pedagógicas contextualizadas, puesto que muchas escuelas ubicadas en los territorios indígenas enfrentan limitaciones relacionadas con la dotación, la conectividad y el acceso a recursos educativos adaptados al contexto cultural. Estas dificultades afectan la posibilidad de desarrollar materiales pedagógicos en las lenguas originarias o de incorporar contenidos vinculados al territorio. Como resultado, las instituciones terminan dependiendo de los materiales educativos producidos desde perspectivas externas al contexto comunitario. Según diversos estudios, la producción de recursos educativos culturalmente

pertinentes requiere apoyo institucional y políticas educativas sostenidas (De La Cruz et al., 2020).

Los sistemas de evaluación utilizados en el sistema escolar también presentan limitaciones para valorar los procesos de aprendizaje desarrollados en contextos indígenas, puesto que, en muchos casos, se priorizan indicadores cuantitativos que no reconocen las formas de aprendizaje vinculadas con la oralidad, la observación y la participación comunitaria. Esta situación genera desmotivación en los estudiantes y en los docentes, quienes perciben que sus formas de conocimiento no son reconocidas en el sistema educativo formal. La evaluación intercultural plantea la necesidad de incorporar criterios que reconozcan las particularidades culturales de los procesos educativos. De esta manera, es posible construir sistemas de evaluación más acordes con las dinámicas de aprendizaje presentes en las comunidades (Macías et al., 2021).

Finalmente, esta situación evidencia la necesidad de repensar el papel del currículo en los territorios indígenas, con la persistencia de unos modelos curriculares homogéneos, los cuales han generado una brecha entre la educación escolar y las prácticas culturales del pueblo Nasa. Frente a este panorama, se plantea la necesidad de poder diseñar unas propuestas educativas que integren los saberes ancestrales, a las lenguas originarias y las dinámicas comunitarias dentro del proceso formativo. En este sentido, la presente investigación se orienta al diseño de un modelo curricular etnoeducativo basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos y en el aprendizaje significativo, con el propósito de fortalecer la relación entre la escuela, el territorio y la cultura en la comunidad Yu Luucx Pishau (Jiménez et al., 2024).

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

Las preguntas de investigación se estructuran en torno a un eje articulador centrado en comprender y transformar la relación entre el currículo etnoeducativo y el aprendizaje significativo en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de la Institución Educativa Yu Luucx Pishau durante el año 2025. La pregunta general, orientada a atender las necesidades educativas de la comunidad, asume un carácter propositivo, en tanto busca generar una respuesta educativa contextualizada. En este marco, las preguntas específicas se organizan

de manera secuencial y coherente con el enfoque cualitativo y la lógica de la investigación-acción participativa.

La primera pregunta, orientada a analizar cómo se manifiesta el aprendizaje significativo en relación con los intereses y necesidades de los estudiantes, tiene un carácter analítico-descriptivo, ya que permite comprender las dinámicas del aprendizaje en el aula, en articulación con el contexto sociocultural. La segunda pregunta, centrada en identificar y caracterizar los componentes curriculares etnoeducativos presentes en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), responde a un nivel interpretativo, al reconocer los elementos propios del contexto que fundamentan el diseño curricular. La tercera pregunta, dirigida al diseño de un modelo curricular etnoeducativo basado en el ABP y el aprendizaje significativo, adquiere un carácter propositivo, en tanto orienta la construcción de una alternativa educativa pertinente y situada. Finalmente, la cuarta pregunta, enfocada en la validación del Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos, introduce una dimensión evaluativa, al permitir valorar su pertinencia, coherencia y viabilidad a partir de criterios interculturales y de la participación de los actores educativos y comunitarios.

De este modo, la secuencia investigativa, el análisis del aprendizaje, la identificación de componentes, el diseño de un modelo curricular y la validación garantizan la coherencia metodológica del estudio al articular comprensión, intervención y evaluación en función de la transformación educativa con pertinencia cultural en la comunidad Yu Luucx Pishau.

1.3.1. Pregunta General.

¿Cómo diseñar y validar participativamente un modelo curricular etnoeducativo, basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos y en el aprendizaje significativo, que responda a las necesidades culturales, pedagógicas y comunitarias de la Institución Educativa “Yu Luucx Pishau” del municipio de La Plata, Huila, Colombia, durante el año 2025?

1.3.2. Preguntas Específicas.

¿Cómo se manifiesta el aprendizaje significativo basado en los proyectos en relación con los intereses y las necesidades de los estudiantes de la IE “Yu Luucx Pishau”?

¿Cuáles son los componentes curriculares etnoeducativos presentes en el PEC de la IE “Yu Luucx Pishau” que pueden integrarse en el diseño de un modelo curricular?

¿Cómo elaborar un currículo etnoeducativo basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y en el aprendizaje significativo que responda a las necesidades educativas de la comunidad de la IE “Yu Luucx Pishau”?

¿Cómo validar la pertinencia, coherencia y viabilidad del Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos, mediante la participación de los actores educativos y comunitarios de la IE “Yu Luucx Pishau”?

1.4. Justificación.

En este apartado, la justificación se organiza en unas cinco dimensiones que ordenan la pertinencia integral de este estudio, la social en donde se expone la reducción de la brecha entre el currículo oficial y los saberes ancestrales, la otra es la pedagógica, que alude a la integración situada del Aprendizaje Basado en Proyectos y del aprendizaje significativo, otra es la cultural, la cual está centrada en la revitalización de la lengua, la memoria y las prácticas, otra también es la normativa, orientada a materializar la autonomía curricular y la participación comunitaria, y por último, la académica, que está enfocada en la documentación rigurosa del diseño de un modelo curricular, el pilotaje y el ajuste. Con este encuadre, los argumentos que siguen muestran cómo la propuesta responde a necesidades locales de la IE Yu Luucx Pishau durante 2025 y, a la vez, dialoga con marcos teóricos y legales para orientar una transformación curricular consistente.

La realización de esta investigación se encuentra plenamente justificada, dada la urgencia educativa de transformar los procesos educativos en contextos indígenas, que todavía mantienen lógicas pedagógicas homogéneas que no reflejan la riqueza cultural y epistémica de pueblos como los Nasa. En el caso de la institución Yu Luucx Pishau, se evidencia una desconexión entre los currículos oficiales y las prácticas ancestrales, lo que provoca un desarraigo identitario progresivo. Por tanto, diseñar un currículo etnoeducativo basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye una respuesta contextualizada, viva y culturalmente pertinente. Como señala Zambrano (2021), la etnoeducación debe consolidarse como política sectorial y como estructura articuladora del sistema educativo nacional.

Desde el ámbito teórico, esta indagación se inscribe en la pedagogía intercultural crítica, pues plantea un modelo curricular que considera los saberes ancestrales como elementos

estructurantes del proceso educativo. En este sentido, en lugar de tratarse como contenidos aislados o decorativos, estos saberes se constituyen en el eje vertebral del aprendizaje, articulando lengua, espiritualidad, oralidad y territorio. Siguiendo a Moreno (2022), el paso hacia una educación intercultural genuina requiere un replanteamiento del currículum, anclado en la epistemología propia, que forje el reconocimiento de la pluralidad de formas de conocimiento.

En términos metodológicos, el estudio adopta una lógica participativa sustentada en la Investigación-Acción y el ABP, de esta manera, los proyectos pedagógicos contemplan los saberes de la vida cotidiana, incluso los saberes de los pobladores y los saberes que emergen en las agrupaciones. A su vez, estos proyectos contemplan la resolución de problemas reales de los pobladores y de su vida cotidiana, como la recuperación de la lengua Nasa Yuwe o el fortalecimiento de las prácticas productivas locales. Esta propuesta responde al llamado de Roldán et al. (2021), quienes plantean que los diseños metodológicos deben construirse desde y con los territorios, como espacios vivos de producción de saber.

En cuanto al impacto práctico, el currículo propuesto propicia una transformación sustancial en la relación entre escuela y comunidad, pues al integrar el ABP se generan proyectos vinculados a las huertas tradicionales, la medicina ancestral o los tejidos simbólicos, que fortalecen las competencias académicas y, a la vez, revitalizan la cultura. Esta metodología, centrada en la acción y el aprendizaje situado, permite que los estudiantes memoricen, comprendan y apliquen el conocimiento. Dicho esto, autores como Ramírez y Betancur (2020), evidencian que el ABP potencia los aprendizajes significativos cuando se ancla a los contextos sociales reales de las zonas en las que se aplica.

En el plano social, este estudio se orienta a restaurar el vínculo entre la identidad, la lengua y el territorio en la comunidad Yu Luucx Pishau, promoviendo una educación que contribuya a la pervivencia cultural del pueblo Nasa. Por ello, el currículo propuesto, incluye los procesos intergeneracionales en donde los mayores transmiten los saberes orales y espirituales, revalorizando así su rol educativo. Como exponen autores como Vitoriano (2024), los proyectos político-pedagógicos deben promover la reconfiguración del tejido social a partir del reconocimiento mutuo entre la nación y la etnia, posibilitando la coexistencia cultural sin subordinación.

Desde el punto de vista normativo, esta investigación se fundamenta en un andamiaje legal que respalda la autonomía curricular indígena, tal como lo establecen la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 y, especialmente, el Decreto 804 de 1995. ¿Dónde está la normativa que legitima la creación de currículos basados en la territorialidad, la lengua y la cosmovisión, y exige la participación de las comunidades en su diseño? En concordancia, la Constitución Política de 1991 reconoce el carácter pluriétnico del país y garantiza una educación diferencial para los pueblos originarios (arts. 7, 10 y 68). Aunque, su implementación aún enfrenta algunos desafíos reales, como se observa en la comunidad Yu Luucx Pishau.

A nivel institucional, esta tesis busca articular el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) con metodologías pedagógicas modernas, como el ABP, con el fin de dinamizar los procesos de aprendizaje desde la espiritualidad, la cosmovisión y el territorio. Por lo cual, esta articulación transforma el PEC en un instrumento de acción que trasciende lo simbólico y lo convierte en una guía curricular concreta. De acuerdo con Ospina et al. (2021), la escuela debe entenderse como un territorio en sí mismo, donde se construyen formas legítimas de conocimiento a partir de la experiencia y la memoria colectiva.

De la misma manera, la propuesta se construye con una arquitectura curricular flexible que permite adaptarse a otros pueblos indígenas, respetando sus particularidades lingüísticas, espirituales y cosmovisiones. Si bien responde al contexto del pueblo Nasa del Huila, su diseño metodológico y epistemológico puede replicarse en otras comunidades con condiciones similares. Por ende, según Arispe (2020), una educación intercultural transformadora debe nacer de los pueblos y para los pueblos, sin imponer los modelos externos que perpetúan la dependencia o la invisibilización cultural.

Desde el plano académico, esta investigación aporta a la construcción de una pedagogía indígena situada, que a la vez dialoga con la investigación etnográfica y con el pensamiento decolonial, donde el proceso de diseño del modelo curricular documentado constituye una referencia importante para las futuras investigaciones que busquen integrar el conocimiento ancestral con las herramientas pedagógicas actuales. Por lo tanto, de acuerdo con Arias y Minoia (2023), las universidades y los centros de formación deben reconocer las experiencias de los pueblos indígenas como fuentes legítimas de innovación curricular, y así superar el extractivismo académico.

En términos epistémicos, este trabajo busca contribuir a la justicia cognitiva al cuestionar la hegemonía del conocimiento occidental impuesto en los modelos educativos. En este sentido, el currículo propuesto reivindica el derecho de todas las comunidades a construir sus propios sistemas de enseñanza, en los que el aprendizaje parte de la oralidad, la espiritualidad y la comunidad. Por tanto, tal y como lo destaca Levalle (2020), el cultivar los conocimientos desde la perspectiva indígena permite cosechar una educación distinta, arraigada en la experiencia, en la reciprocidad y en la relación simbiótica" (paralelismo con "en la experiencia con la naturaleza).

Desde la dimensión personal, esta investigación representa un acto de compromiso ético, uno político y uno cultural del autor con su pueblo, ya que el ser miembro activo del pueblo Nasa permite una lectura de las carencias actuales y una conexión directa con las luchas por la autonomía educativa. Como plantea Suárez (2025), los investigadores indígenas desempeñan un rol vital como mediadores entre los saberes ancestrales y el conocimiento académico, aportando, desde dentro, a la construcción de propuestas pedagógicas con identidad propia y sentido colectivo.

Por consiguiente, esta propuesta redefine el rol de la escuela en contextos indígenas, ya que puede transformar este lugar en un territorio de vida donde se fortalece la identidad, se construye comunidad y se aprende desde la práctica cultural. De esta manera, el currículo etnoeducativo con enfoque ABP deja de ser una aspiración abstracta para convertirse en una herramienta que dignifica el proceso educativo. En esta línea, Fernández et al. (2020) afirman que una institución educativa comprometida con lo social es aquella que camina con su comunidad, habla con su historia y se plantea de manera autónoma la proyección de su futuro.

En los planos metodológico y curricular, esta investigación introduce el Modelo por Tejidos como una arquitectura de diseño que organiza el currículo etnoeducativo a través de las tramas interrelacionadas entre la lengua, el territorio, la memoria, la espiritualidad y las prácticas productivas. Este modelo propone una ruta metodológica que articula el Aprendizaje Basado en Proyectos, con los saberes ancestrales del pueblo Nasa, permitiendo así que todos los contenidos escolares emerjan desde los problemas, desde las experiencias y desde las dinámicas culturales del territorio. A diferencia de los diseños curriculares que son lineales, el modelo por tejidos, integra de unas dimensiones pedagógicas, de unas culturales y de unas comunitarias en una

estructura que es flexible y que puede ser adaptada por otras instituciones indígenas. De esta manera, la propuesta no se limita a incorporar los contenidos culturales, sino que redefine la forma misma de organizar el currículo desde la lógica relacional propia de los pueblos originarios.

Desde una perspectiva epistemológica, el modelo por tejidos representa una contribución metodológica que trasciende la adaptación curricular convencional, al proponer una forma de diseño de modelo etnoeducativo construida desde la cosmovisión indígena. Este enfoque reconoce que el conocimiento no está organizado de una manera fragmentada, este es como un entramado de las relaciones entre la cultura, la naturaleza, la comunidad y el aprendizaje. En este sentido, la propuesta ofrece una ruta metodológica replicable para investigadores y docentes que trabajan en contextos interculturales, ya que establece procedimientos claros para el diagnóstico participativo, el co diseño curricular y la evaluación situada. Así, esta investigación aporta no solo un currículo contextualizado, sino también un marco metodológico que amplía las posibilidades de diseño curricular en escenarios educativos interculturales.

En síntesis, la propuesta se implementará mediante ciclos de mejora continua y de calidad situada, que articulan la gestión institucional, la evaluación formativa y el feedback participativo. Su diseño de la aplicación, la socioeducativa y la curricular se orienta a la transferencia a las instituciones etnoeducativas con características similares, imposiciones y con un modelo replicable, sólido desde el punto de vista metodológico y pertinente desde el punto de vista cultural.

1.5. Objeto de estudio.

Este estudio examina el diseño de un plan de estudios etnoeducativo contextualizado, que parte del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y de la Teoría del Aprendizaje Significativo, y se interroga por las necesidades de la comunidad educativa indígena Yu Luucx Pishau de La Plata, en el Huila. La propuesta plantea un enfoque intercultural, considerando la escuela como un espacio de encuentro de saberes, en el cual los saberes ancestrales del pueblo Nasa pasan a ser la principal mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no en segundo lugar. De manera puntual, de acuerdo con Riedemann et al. (2020), la pertinencia

educativa en contextos étnicos requiere reconocer las diferencias culturales y, a la vez, integrarlas en las prácticas pedagógicas que fortalezcan las identidades colectivas.

El objeto de estudio es de naturaleza pedagógica y curricular, con un enfoque aplicado y, a la vez, interventivo que requiere la participación contextual. Por lo que, se desarrolla en el año 2025 en la IE “Yu Luucx Pishau” mediante la investigación-acción en los ciclos de diagnóstico, de co-diseño, la implementación y la evaluación. Este, integra el Aprendizaje Basado en Proyectos con el aprendizaje significativo, el cual está vinculado a las problemáticas territoriales y a los saberes del pueblo Nasa. Su ejecución genera productos como la matriz PEC–currículo, las secuencias didácticas situadas y los instrumentos de evaluación intercultural. También, promueve las decisiones didácticas con una pertinencia cultural y lingüística, articulando la teoría y la práctica. La participación de este cabildo, los sabedores, las familias y los docentes, fortalece la gobernanza educativa; por ello, se contemplan unos ajustes continuos, una trazabilidad de unos acuerdos y un respectivo seguimiento. Dicho esto, el diseño es transferible a otros contextos etnoeducativos y, a la vez, similares.

En este orden de ideas, esta investigación se sitúa dentro de la etnoeducación crítica, y esta examina el currículo como un instrumento político y uno cultural; este puede tanto apoyar la permanencia como conducir a la desaparición de los saberes autóctonos. Esto se debe, a que el diseño curricular propuesto se edifica sobre una conversación entre el conocimiento escolar y los sistemas de saber del pueblo Nasa, incorporando aspectos como la lengua Nasa Yuwe, la cosmovisión, la oralidad y las prácticas productivas tradicionales. Como plantean Collado et al. (2021), solo desde una lectura crítica de las relaciones de poder y de saber es posible construir una educación transformadora en contextos indígenas. Por lo tanto, esta integración busca superar el enfoque multicultural limitado para avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural.

A partir de ello, el foco del estudio no se reduce a un análisis documental del currículo actual, sino que implica una intervención pedagógica directa y situada, pues el objeto se operacionaliza en una propuesta didáctica construida de manera participativa con docentes, estudiantes, sabedores y líderes comunitarios, con base en las problemáticas del territorio. Este enfoque se sustenta en la necesidad de que las comunidades indígenas no sean únicamente objeto de políticas educativas, sino sujetos activos en la configuración de sus procesos

formativos. Como afirman Cordero y Orozco (2024), la etnoeducación cobra sentido cuando se alinea con las dinámicas culturales locales y se construye desde las voces del territorio.

La dimensión metodológica del objeto de estudio articula los principios del ABP con la investigación-acción, lo que permite diseñar y poner en práctica la propuesta curricular, así como observar y reflexionar sobre ella en el contexto específico de la IE Yu Luucx Pishau. Esta estrategia metodológica busca potenciar el aprendizaje como una experiencia significativa, vinculada a proyectos que emergen de las preocupaciones reales de los estudiantes y sus familias. De esta forma, la escuela se transforma en un espacio de producción de conocimiento propio. En línea con Ramos (2024), este enfoque posibilita una ruptura con el currículo estandarizado al permitir la emergencia de pedagogías ancladas en la vida cotidiana y en los vínculos comunitarios.

Del mismo modo, este objeto de estudio se articula con los objetivos específicos de esta investigación, puesto que, al buscar describir el aprendizaje significativo con base en los proyectos, al analizar los componentes curriculares ya existentes en el PEC de la institución, y finalmente, al proponer una estructura curricular renovada, que sea coherente con los valores, la lengua y la visión del mundo del pueblo Nasa. Se trata, entonces, de una apuesta pedagógica que no parte de las recetas externas, sino de los procesos colaborativos profundamente situados. Según Joya et al. (2025), las propuestas curriculares que emergen del diálogo intercultural son más sostenibles porque responden directamente a las necesidades percibidas por los actores educativos.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción de esta investigación se sitúa en el contexto escolar rural indígena, específicamente en los grados de educación básica de la Institución Educativa Yu Luucx Pishau, en el territorio del pueblo Nasa, municipio de La Plata, Huila. Este espacio educativo concentra dinámicas culturales, lingüísticas y pedagógicas que reflejan tanto la resistencia como las tensiones históricas entre los saberes propios y la escolarización convencional. En este contexto, el aula se transforma en el principal espacio de intervención para diseñar, poner en práctica y evaluar un currículo etnoeducativo a partir del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), un

currículo que puede permitir articular las necesidades formativas del alumnado con las realidades culturales y territoriales de la comunidad (Rodríguez, 2024).

Dicho campo, queda determinado por la estructura física de la institución y de su dimensión simbólica y la política como un espacio de construcción de la identidad. En el aula se dan cara a cara los lenguajes, las cosmovisiones y las lógicas pedagógicas que, si no se gestionan adecuadamente, pueden desembocar en prácticas educativas descontextualizadas y excluyentes. Por ello, esta investigación reconoce el aula como un microespacio en el que es posible resignificar las relaciones pedagógicas mediante una propuesta curricular situada. Por ende, según Tovar (2024), el trabajo con la identidad cultural en el aula contribuye a generar procesos de enseñanza-aprendizaje enraizados en la vida comunitaria y al fortalecimiento de los valores ancestrales.

El campo de la acción involucra directamente a los docentes y los estudiantes como actores fundamentales en el diseño participativo del currículo. Los docentes, al ser agentes de mediación cultural, desempeñan un papel en la articulación entre los saberes escolares y los comunitarios, mientras que los estudiantes, mediante el ABP, se convierten en investigadores activos de su entorno. Esta interacción se desarrolla en un proceso dialógico en el que los conocimientos tradicionales no se subordinan, pues se validan pedagógicamente como fuentes legítimas de conocimiento. Como sostienen Bayona y Chaparro (2023), los escenarios escolares rurales son espacios fértiles para implementar propuestas que fortalezcan la interculturalidad y transformen el rol docente.

De la misma manera, este campo de acción se sitúa en el marco de los procesos curriculares institucionales, específicamente en la revisión y reconfiguración del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la IE Yu Luucx Pishau. El PEC, entendido como texto político-pedagógico, hace posible que el quehacer escolar cotidiano sea un ámbito en el que los elementos de la cultura Nasa, como la espiritualidad, la medicina tradicional o ancestral y la lengua Nasa Yuwe, sean integrables. Según Díaz (2024), el reto en contextos multiculturales es normativo y metodológico, al requerir estrategias que operativizan la autonomía curricular reconocida legalmente. Por lo tanto, la investigación propone que el currículo etnoeducativo surja como una extensión viva del PEC, articulando sus principios con las herramientas metodológicas del ABP.

De igual modo, el campo de la acción se extiende a las prácticas pedagógicas observadas y construidas en los proyectos escolares comunitarios, donde estas, aunque a menudo informales o no sistematizadas, son importantes, ya que constituyen una base establecida desde la cual puede surgir un currículo con pertinencia cultural. Por lo tanto, las actividades como el tejido, la chagra, los relatos orales y las ceremonias comunitarias constituyen oportunidades para el diseño de los proyectos educativos con un sentido para el estudiante. En esta dirección, Ramos (2024) argumenta que los pueblos indígenas han creado sus propias pedagogías basadas en la experiencia, el territorio y la relación con los mayores, lo que convierte sus escuelas en espacios de lucha epistemológica.

Dicho lo anterior, este campo de acción no se limita al aula ni al currículo como documentos estáticos, sino que se proyecta como una experiencia replicable en otras instituciones etnoeducativas con características similares. La investigación se plantea como una intervención pedagógica con vocación transformadora que, desde una experiencia local, puede contribuir al fortalecimiento del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). En línea con la perspectiva de Cruz (2022), la escuela indígena debe entenderse como un espacio en constante diálogo entre la tradición y la innovación, donde las prácticas pedagógicas se construyen desde el territorio y para el territorio.

Por consiguiente, el campo de acción de esta investigación se define como educativo-pedagógico, con incidencia directa en los procesos curriculares y en la vida comunitaria de la IE Yu Luucx Pishau. Este enfoque permite comprender el aula como un espacio simbólico, uno político y uno transformador, en donde convergen las prácticas ancestrales, el saber escolar y la construcción colectiva del conocimiento, dado que se asume una perspectiva metodológica participativa y una decolonial, en la que los docentes, los estudiantes y los sabedores co-diseñan una propuesta curricular situada, respondiendo a una lógica aplicada, al articular el diagnóstico, la intervención y la evaluación en un entorno real con posibilidades de réplica. Como plantean Roldán-Tabares et al. (2021), la etnoeducación cobra sentido cuando emerge desde el territorio y se construye con la comunidad. Así, el currículo propuesto se proyecta como una estrategia pedagógica viva, que dialoga con el PEC y aporta al SEIP.

1.7. Objetivos.

Los objetivos de este estudio se definen a partir de la relación entre el problema de investigación, la pregunta orientadora y el enfoque metodológico, con el fin de dar dirección al proceso investigativo. Su formulación considera las particularidades del contexto educativo de la comunidad “Yu Luucx Pishau”, entendiendo el currículo como una construcción vinculada al territorio, a la cultura y a las prácticas propias. De esta manera, se busca articular la etnoeducación con el Aprendizaje Basado en Proyectos y el aprendizaje significativo, como referentes para fortalecer las prácticas pedagógicas. Asimismo, los objetivos permiten delimitar el alcance del estudio y orientar las decisiones metodológicas, lo que favorece la elaboración de una propuesta curricular pertinente y contextualizada para el año 2025.

1.7.1. Objetivo General.

Diseñar un modelo curricular etnoeducativo en el marco del ABP y aprendizaje significativo que responda a las necesidades educativas de la comunidad “Yu Luucx Pishau” del municipio de La Plata – Huila, Colombia durante el año 2025.

1.7.2. Objetivos Específicos.

Identificar la importancia del aprendizaje significativo basado en proyectos en relación con los intereses y necesidades de los estudiantes de la IE “Yu Luucx Pishau”

Analizar los componentes curriculares etnoeducativos propios de la comunidad que se encuentran inmersos en el PEC de la IE “Yu Luucx Pishau”

Elaborar una propuesta metodológica de modelo curricular etnoeducativo en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y del aprendizaje significativo, que responda a las necesidades de la comunidad “Yu Luucx Pishau” del municipio La Plata – Huila, Colombia, durante el año 2025.

Validar la pertinencia, coherencia y viabilidad del Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos, mediante la participación de los actores educativos y comunitarios de la IE “Yu Luucx Pishau”.

1.8. Supuesto Teórico.

El presente estudio, de enfoque cualitativo, se orienta a un supuesto teórico que busca comprender la relación entre el currículo etnoeducativo y la adquisición de un aprendizaje significativo basado en proyectos en estudiantes de la comunidad indígena Yu Luucx Pishau. Se asume que el diseño de un currículo contextualizado, basado en saberes ancestrales, prácticas culturales propias y el ABP, influye positivamente en la forma en que los estudiantes comprenden e integran el conocimiento. Este supuesto, se fundamenta en el principio de la pertinencia cultural de la etnoeducación, el cual sostiene que el aprendizaje significativo surge cuando el contenido escolar se conecta con todas las experiencias de vida del estudiante (Pardo y Meriño, 2023). Desde esta perspectiva, más que demostrar una relación estadística, se busca interpretar los sentidos que los actores atribuyen a dichas articulaciones.

De igual forma, el supuesto teórico reconoce que pueden presentarse situaciones en las que la relación entre el currículo etnoeducativo y el aprendizaje significativo basado en los proyectos no se manifieste de manera coherente en todas las prácticas pedagógicas. Esta posibilidad permite identificar tensiones, vacíos y desafíos en la implementación, en lugar de plantear una hipótesis nula de carácter estrictamente cuantitativo. La comprensión del impacto del currículo en las dinámicas del aula exige observar cambios en el rendimiento académico, transformaciones en la agencia del estudiante, la participación comunitaria y la apropiación cultural, entendidos como procesos situados y no solo como resultados numéricos (Miranda, 2021). Así, el supuesto orienta la mirada hacia la manera en que todos estos aspectos emergen en la experiencia cotidiana.

En este marco, el supuesto teórico responde a una necesidad la cual es metodológica y a un compromiso ético con la comunidad, puesto que al plantear que una propuesta educativa basada en lo propio puede mejorar el proceso formativo de todos los estudiantes. Por tanto, mediante una lógica de tipo abductivo, este estudio establece una conexión entre la práctica educativa y la reflexión crítica, percibiendo así las categorías como el currículo, el aprendizaje y el territorio como inseparables de los procesos sociales e identitarios. Se sostiene que la validez del estudio está asociada con la propia capacidad de expresar cómo la propuesta etnoeducativa enuncia que va fortaleciendo, al mismo tiempo, los vínculos comunitarios, la identidad y la revitalización cultural, por lo que la validez de la propuesta no debe asociarse únicamente a los

finés escolares tradicionales (Belduma y Jara, 2022). Lo que, de esta forma, orienta el supuesto en la interpretación de los cambios evidenciados en la comunidad educativa.

En términos metodológicos, este supuesto teórico se concibe como una proposición explicativa-interpretativa que orienta la comprensión de la relación entre el diseño e implementación de un currículo etnoeducativo y la construcción de aprendizajes significativos basados en proyectos, mediante un enfoque cualitativo centrado en la exploración de cómo los estudiantes y docentes resignifican sus experiencias educativas a partir de los referentes culturales del pueblo Nasa. Más que establecer una relación causal cerrada, se busca explicitar los efectos percibidos y los sentidos contruidos por los actores como consecuencia de la interacción con el currículo, el territorio y las prácticas comunitarias (Miranda, 2021). Esta perspectiva da cuenta de la complejidad de los procesos educativos en contextos indígenas.

Para garantizar una base sólida de resultados derivados del supuesto teórico expuesto, se utiliza una triangulación que combina distintas técnicas, marcos teóricos complementarios y voces del contexto, y, para recoger datos sistemáticos y narrativas situadas, las entrevistas, la observación etnográfica, los portafolios del ABP y las rúbricas del enfoque intercultural, con el fin de contrastar los hallazgos desde distintas miradas. Esta triangulación busca garantizar la coherencia interna del estudio y su pertinencia territorial, reconociendo que los procesos educativos en comunidades indígenas deben evaluarse con herramientas que integren el conocimiento escolar con los saberes del territorio (Roldán-Tabares et al., 2021). Así, el supuesto teórico se valida en la medida en que dialoga con la realidad vivida por la comunidad.

1.9. Alcance temático.

El alcance teórico de esta indagación se inscribe en el reconocimiento de la etnoeducación como una forma alternativa de transformar a las comunidades indígenas, lo que da cuenta de que repensar el acto educativo sólo puede hacerse desde la lógica intercultural, situada y emancipadora. Así, el currículo etnoeducativo basado en los proyectos, se presenta como un modo de resignificar los procesos de la enseñanza y del aprendizaje a partir de los saberes, de la lengua, de la cosmovisión y de la territorialidad del pueblo Nasa. Por ende, esta perspectiva crítica del currículo se articula con planteamientos como los de Torres (2020), quien propone una educación intercultural que parta de las realidades culturales, sociales y lingüísticas propias de las comunidades, favoreciendo así el desarrollo integral y la autonomía educativa.

En lo metodológico, la investigación adopta un enfoque participativo y decolonial, centrando la atención en el diálogo con la comunidad y en la colaboración con docentes y saberes, construyendo colectivamente propuestas de currículum. A través del aprendizaje basado en proyectos se propicia un modelo pedagógico que favorece la resolución de problemáticas surgidas en el territorio y, por tanto, la relación entre escuela y comunidad. En consonancia con este enfoque, Ospina et al. (2021) establecen que la escuela, concebida como territorio, debe abrirse a experiencias pedagógicas que respondan a las dinámicas sociales, culturales y ambientales locales, transformándose en un escenario de justicia educativa y reconstrucción del tejido social.

En el plano práctico, este estudio se basa a proponer un diseño curricular situado, buscando generar un efecto directo en la experiencia educativa de la comunidad Yu Luucx Pishau, mediante la implementación de estrategias pedagógicas pertinentes con la cultura, donde se espera que el currículo diseñado contribuya al fortalecimiento de la identidad cultural, la revitalización lingüística y la autonomía del pueblo Nasa, así como a la mejora de la calidad educativa desde parámetros propios. Como afirman Gamboa et al. (2023), las propuestas curriculares con enfoque etnoeducativo deben responder a las realidades de los pueblos afro e indígenas desde la afirmación de sus saberes, garantizando procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y coherentes con su cosmovisión y sus proyectos de vida.

En términos metodológicos, este estudio asume un alcance explicativo con unos elementos descriptivos, ya que busca el comprender las prácticas curriculares ya existentes, y el explicar cómo la implementación de un currículo etnoeducativo basado en el ABP puede transformar los procesos de la enseñanza-aprendizaje en la comunidad Yu Luucx Pishau. Este alcance se operacionaliza mediante un enfoque participativo y uno decolonial, expresado en tres momentos del proceso: el primero, el diálogo comunitario para el diagnóstico y la priorización de las necesidades; el segundo, el co -diseño curricular con los docentes, los sabedores y los líderes del cabildo; y el tercero, la validación intercultural a través de la retroalimentación colectiva, la contrastación con el PEC y la evaluación formativa situada. Así, el proyecto articula la producción de conocimiento y la transformación social desde una lógica colaborativa, con pertinencia territorial (Ospina et al., 2021).

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

La presente investigación, se desarrolló en la comunidad indígena Yu Luucx Pishau, ubicada en el municipio de La Plata, en el departamento del Huila, en el suroccidente de Colombia. Esta comunidad, perteneciente al pueblo Nasa, se distingue por su cultura, siendo esta una cosmovisión que enfatiza la armonía con la naturaleza y un sistema educativo que se alinea con los principios de la educación propia. La institución educativa donde se desarrollará esta propuesta supone un escenario para la realización de un currículo etnoeducativo en base a proyectos, ya que hay una relación continua entre el conocimiento ancestral y el conocimiento académico. Por este motivo, el entorno educativo forma parte de las circunstancias propicias para investigar cómo el aprendizaje puede mejorar mediante un aprendizaje cruzado entre culturas arraigadas en el contexto territorial y social del pueblo Nasa (Pineda, 2024).

La delimitación del escenario específico donde se desarrolla la intervención se centrará en el ciclo de básica primaria de la mencionada institución, ya que se prestará atención a los grados escolares en donde se ha identificado la mayor necesidad de vincular el contenido curricular al contexto cultural propio; dicha delimitación se justifica en la necesidad de implementar un cambio pedagógico que garantice la constitución de una pedagogía crítica y situada que contemple un aprendizaje cognitivo, identidad comunitaria e identidad de la persona que se ha formado. A través del diseño metodológico participativo se ha buscado integrar los saberes tradicionales de la comunidad con prácticas escolares que respetaban y reforzaban su propia identidad cultural, el aula, en este sentido, no será simplemente un espacio de transmisión de conocimientos, sino un espacio simbólico de encuentro en donde hay múltiples cosmovisiones, en donde a partir de la interacción mediante la dialéctica y la reciprocidad se logrará construir un currículo verdaderamente relevante (Muñoz et al., 2021).

Este estudio, se realizó durante el año académico 2025, mediante una fase de intervención que durará unos siete meses, desde marzo hasta septiembre, también incluirá un diagnóstico, una aplicación, un seguimiento y una evaluación. Este periodo, coincide con el calendario escolar indígena, lo que permite una mejor adaptación a los ciclos culturales y a los productivos de la comunidad, puesto que esto asegura una integración entre la vida comunitaria y la educación. La duración de este estudio considera la necesidad de respetar los tiempos de la participación comunitaria y las asambleas del gobierno escolar indígena. Esta planificación

permite unos ajustes constantes durante la implementación, lo que asegura que el proceso sea más adaptable, que sea culturalmente apropiado y a la vez, que sea sostenible (Utzig y Bühring, 2020).

Desde una perspectiva metodológica, la delimitación espacial y temporal responde a criterios de factibilidad, pertinencia y validez contextual, fundamentales en estas investigaciones de enfoque participativo, precisando, con ello, el territorio y el periodo de la intervención, que permiten focalizar los recursos y los actores y articular el proceso investigativo con los ritmos socioculturales del pueblo Nasa. En este marco, se establecerán los mecanismos de seguimiento continuo, como las bitácoras pedagógicas, los espacios de retroalimentación comunitaria y los ajustes colaborativos, que permitirán adaptar la propuesta según los aprendizajes emergentes. Así, el diseño mantiene su coherencia con una lógica de construcción progresiva, en la que la planificación es flexible y sensible al contexto. Por tanto, tal y como afirman Muñoz et al. (2021), la temporalidad en los contextos educativos indígenas debe comprenderse desde las dinámicas del territorio, y no como una imposición.

CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

En este capítulo de la investigación, se analizan los fundamentos teóricos y referenciales que respaldan al diseño de un modelo curricular etnoeducativo para la comunidad Yu Luucx Pishau. Por ende, se revisan las investigaciones previas sobre la educación indígena en Colombia, con énfasis en el currículo etnoeducativo, el aprendizaje significativo y la participación comunitaria. Entonces, tanto este análisis histórico como el actual destacan tanto los avances como las limitaciones en la implementación de los modelos educativos culturalmente pertinentes, y resaltan las experiencias del pueblo Nasa y de otras comunidades indígenas. A partir de esta revisión, se subraya la necesidad de un currículo que integre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con la identidad cultural y territorial de estas comunidades.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

Este estado del arte se construye como un análisis crítico, tanto histórico-contextual como comparativo, que trasciende la mera descripción de los antecedentes para indagar en las tensiones, los logros y los desafíos que enfrenta la educación indígena en Colombia. En este sentido, un enfoque cronológico y otro temático permiten reconstruir las trayectorias de los modelos curriculares propios, su relación con el territorio y la comunidad, y su impacto en el aprendizaje significativo. Esta tipología permite comprender cómo los procesos educativos se configuran a partir de las experiencias locales, los marcos normativos y las disputas epistémicas, lo cual es necesario para fundamentar la pertinencia de una propuesta curricular situada, intercultural y construida desde el diálogo de los saberes. Como plantean Bolaños y Espinosa (2019), es necesario analizar críticamente los contextos socioculturales para diseñar estrategias pedagógicas coherentes con la diversidad y la autonomía educativa de los pueblos originarios.

El presente apartado tiene como propósito analizar las principales investigaciones sobre la educación indígena en Colombia, especialmente en relación con el currículo etnoeducativo, el aprendizaje significativo y la participación comunitaria. Mediante una revisión ordenada cronológicamente, se identifican experiencias pasadas y recientes que han contribuido a la construcción de modelos educativos propios en contextos indígenas. Este recorrido permite reconocer tanto los avances como las limitaciones en la implementación de propuestas

pedagógicas pertinentes, interculturales y contextualizadas. En particular, se destacan los aportes del pueblo Nasa y otras comunidades que han impulsado procesos de resistencia educativa desde el territorio, la memoria y la autonomía.

2.1.1. Marco Histórico.

La historia reciente del pueblo Nasa en el departamento del Huila se encuentra estrechamente vinculada a los procesos de reubicación territorial ocurridos a partir del desastre natural del año 1994, cuando la avalancha del río Páez provocó el desplazamiento de numerosas comunidades indígenas del Cauca hacia diferentes regiones del país. Entre los territorios receptores se encuentra el municipio de La Plata, donde varias familias Nasa iniciaron sus procesos de reconstrucción comunitaria, reorganización social y reconfiguración cultural. Este proceso de movilidad forzada implicó no solamente el traslado físico de la población, puesto que también implicó la necesidad de reconstruir las prácticas sociales, las culturales y las educativas en un nuevo territorio. En este contexto histórico, emergieron iniciativas comunitarias orientadas a preservar la identidad cultural y a fortalecer las formas propias de organización. Con todo esto, autores como Martínez (2016) documentan cómo estas comunidades impulsaron acciones colectivas para reconstruir sus estructuras sociales y educativas, reafirmando su autonomía frente a las instituciones estatales.

Durante este proceso de territorialización, la comunidad Nasa comenzó a fortalecer las diversas prácticas culturales orientadas a preservar su identidad colectiva. Entre estas prácticas se destacan las formas tradicionales de la comunicación y de la transmisión del conocimiento, las cuales han desempeñado un papel fundamental en la preservación de la lengua, la memoria histórica y la espiritualidad comunitaria. Estas dinámicas de la comunicación no están limitadas al intercambio de la información, más bien estas constituyen a unos mecanismos de la formación y del aprendizaje que permiten el transmitir unos valores culturales y unos conocimientos ancestrales entre las generaciones. De esta manera, la palabra, el diálogo comunitario y las narraciones orales se consolidan como herramientas educativas dentro del proceso de formación de las nuevas generaciones. Por lo que, tal y como lo expresa González (2016) la comunicación indígena en el pueblo Nasa constituye un sistema de significados que articula la historia, espiritualidad y la organización política, convirtiéndose en una forma de educar desde la palabra viva.

De manera consecutiva, a partir de estos procesos históricos, las diferentes comunidades indígenas comenzaron a desarrollar propuestas educativas propias orientadas a fortalecer la autonomía cultural y el reconocimiento de sus saberes ancestrales. En este contexto, surge la propuesta metodológica denominada CCRISAC (Cultivo y Crianza de las Sabidurías y los Conocimientos), que plantea una forma alternativa de construcción del conocimiento desde las lógicas culturales de todos los pueblos indígenas. Este enfoque propone el comprender el conocimiento como un proceso que se cultiva colectivamente dentro de la comunidad, a partir de la relación con el territorio, la lengua y la espiritualidad. De esta manera, el aprendizaje se concibe como una práctica comunitaria en la que el saber se siembra, se cuida y se transmite a través de la experiencia colectiva. Por tanto, Montoya (2019) señala que el CCRISAC busca integrar el conocimiento ancestral, el idioma nativo y la espiritualidad como base de los procesos educativos que fortalecen la autonomía epistémica de todos los pueblos indígenas.

Sin embargo, a pesar de todos estos esfuerzos comunitarios por fortalecer los sistemas educativos propios, las comunidades indígenas continúan enfrentando tensiones con los modelos educativos establecidos por el sistema escolar oficial. Por ende, en los numerosos casos, las políticas educativas estatales han promovido unos currículos que responden a los modelos pedagógicos estandarizados, los cuales no siempre consideran la cosmovisión ni las formas propias de la organización cultural de los pueblos originarios. Esta situación ha generado procesos de desarticulación entre los conocimientos ancestrales y los contenidos escolares, lo que afecta la formación identitaria de los estudiantes indígenas. A su vez, Castro (2018), sostiene que al analizar la situación educativa del pueblo Kogui, se evidencia cómo los modelos pedagógicos impuestos por el Estado pueden invisibilizar los saberes tradicionales y con ello el debilitar los procesos culturales propios de las comunidades.

Consiguiente a esto, en diferentes regiones del país se han desarrollado unas experiencias educativas interculturales que buscan el superar esta problemática mediante la construcción de unas propuestas pedagógicas contextualizadas. Un ejemplo de ello se encuentra en el trabajo desarrollado con la comunidad Emberá Chamí en el departamento de Risaralda, donde se sistematizó una experiencia de educación intercultural basada en la participación comunitaria y en el reconocimiento del territorio como un espacio educativo. A través de las entrevistas, los talleres comunitarios y los procesos de reconstrucción histórica, se identificaron elementos

fundamentales para el diseño de un currículo contextualizado. Por lo que, Izquierdo (2018) señala que los aprendizajes adquieren un mayor sentido cuando se construyen desde las prácticas socioculturales propias, lo cual implica el replantear las políticas educativas desde una perspectiva de pluralidad epistémica y de respeto intercultural.

Este recorrido histórico, permite comprender que las transformaciones territoriales, las culturales y las educativas vividas por el pueblo Nasa, han implicado unos procesos de resistencia y de reconstrucción comunitaria, como también la emergencia de las tensiones persistentes entre los sistemas de conocimiento propios y de los modelos educativos institucionales. A pesar de los esfuerzos comunitarios por preservar la lengua, la memoria y las prácticas ancestrales, el sistema escolar continúa reproduciendo unas estructuras curriculares que no siempre dialogan con las dinámicas socioculturales del territorio. En el caso de la comunidad Yu Luucx Pishau, esta situación se manifiesta en la brecha entre el currículo oficial y las formas tradicionales de la enseñanza que históricamente han orientado la educación propia. En consecuencia, el contexto histórico descrito evidencia la necesidad de replantear las bases del diseño curricular en escenarios interculturales, orientando la construcción de propuestas educativas que integren los saberes ancestrales, la lengua y el territorio como ejes estructurantes del proceso formativo (Creswell, 2014).

2.1.2. Marco Actual.

Desde el año 2020, los trabajos de investigación han dado pasos importantes en la comprensión y potenciación de la etnoeducación en Colombia, más aún cuando se trata de comunidades indígenas. De acuerdo con Marroquín y Riveros (2020), cuando el pueblo Awá en Tumaco reveló que la desconexión entre las estrategias pedagógicas y la cultura local menoscaba el interés del estudiante. A partir de la incorporación de metodologías participativas desde el diagnóstico rural, pudieron diseñar un proyecto educativo comunitario que potenció un aprendizaje significativo mediante un currículo intercultural y bilingüe. Esta experiencia demuestra cómo el aprendizaje basado en proyectos puede recuperar el vínculo entre el saber escolar y la vida comunitaria.

A continuación, se realizó una investigación sobre los procesos de mediación intercultural entre las comunidades Arahuaco, Misak y Nasa en las instituciones educativas de los colegios urbanos de Bogotá y se encontró un uso muy escaso del enfoque intercultural en las

prácticas pedagógicas del aula cotidiana. Por tanto, la fase del estudio demostró que se continúa repitiendo la representación de contenidos curriculares que excluyen la diversidad. De manera puntual, según Duarte (2023), expresa que es urgente el incorporar unas estrategias pedagógicas que reconozcan la pluralidad y que promuevan unos aprendizajes contextualizados, especialmente en los contextos urbanos, en donde la invisibilidad cultural limita el desarrollo integral y la participación de los estudiantes indígenas.

Ese mismo año, Osorio (2024) realizó un análisis de las raíces estructurales de la subalternización del conocimiento indígena en el sistema educativo colombiano, por lo cual el autor sostuvo su argumentación a partir de una revisión que fue crítica, en donde sugiere que el modo escolar aún opera bajo unas lógicas monoculturales, pues niega la validez de los saberes propios en el sentido de que esta injusticia cognitiva imposibilita a que los pueblos indígenas lleven a cabo el diseño de sus currículos de una forma más equitativa, lo que refuerza a la necesidad de repensar los fundamentos epistemológicos del sistema escolar desde una mirada intercultural.

Desde un enfoque metodológico alternativo, se propuso adaptar el modelo STEAM a contextos indígenas, siempre que se integre desde una mirada compleja que articule ciencia, arte, cultura y territorio. En su propuesta, argumenta que las metodologías disruptivas no deben imponerse, sino dialogar con los marcos culturales existentes. Por lo que, para Tiffer (2024), sostiene que cuando se contextualiza, el ABP puede ser utilizado para mejorar el pensamiento crítico y la innovación sin romper con la estructura comunitaria y espiritual de los pueblos originarios. Esta visión amplía las posibilidades de transformación curricular en comunidades étnicas.

Al año siguiente, Rentería y Herrera (2024) pusieron en marcha un currículo intercultural en Quibdó, que se fundamenta en las distintas expresiones orales y musicales de la cultura afro indígena. Mediante ritmos, cantos y sonoridades tradicionales, dicha propuesta logró desarrollar la identidad del alumno y vincular el aprendizaje con el cotidiano. Su experiencia evidencia que los elementos simbólicos del territorio pueden ser determinantes para la construcción de procesos pedagógicos importantes, resilientes y emocionalmente significativos en diversos contextos indígenas del país.

Más recientemente, en 2025, Hurtado et al. (2025), abordaron la experiencia educativa del pueblo Nasa desde una perspectiva de resistencia cultural, espiritual y política. A través del análisis de procesos comunitarios, se mostró cómo la memoria colectiva, la sabiduría ancestral y la lucha territorial se configuran como ejes fundamentales del currículo propio. Por ello, su estudio propone que la educación indígena no debe limitarse a adaptar los contenidos, y que esta debe nacer del corazón del territorio, de sus símbolos, de sus luchas y de su espiritualidad. Para los autores, el currículo es un tejido de vida y de resistencia que debe responder a las necesidades vitales de la comunidad.

Seguidamente, otro aporte importante proviene de la investigación de Sarria (2024), quien analizó la implementación de la educación indígena propia en la Institución Educativa El Mesón, en el municipio de Morales, Cauca. Su estudio demostró que, si bien existen unos esfuerzos por fortalecer los proyectos pedagógicos comunitarios, estos se ven frecuentemente limitados por la rigidez institucional y la falta de una formación del docente en los enfoques interculturales. El currículo aún se estructura desde los modelos externos, desconectados del territorio y de la cotidianidad cultural, lo que compromete a la efectividad del aprendizaje significativo.

Por consiguiente, autores como Cardona (2025) presentaron un análisis crítico de las tensiones entre la educación propia del pueblo Nasa y el modelo etnoeducativo adoptado por el Estado colombiano. Entonces, a través de su tesis, se evidenció que las políticas educativas, aunque bienintencionadas, se aplican desde una lógica homogénea que contradice los principios de la autonomía y la pertinencia cultural. La imposición de los lineamientos curriculares oficiales sin un diálogo real con las comunidades ha producido una desarticulación entre lo que se enseña en la escuela y entre lo que se vive en el territorio, esto refuerza la urgencia de diseñar un currículo desde la comunidad y para la comunidad.

Estas investigaciones recientes, aunque diversas en sus enfoques, coinciden en señalar que el currículo aún no responde de manera integral a las necesidades formativas de los pueblos indígenas. En el caso específico de la comunidad Yu Luucx Pishau, ubicada en el municipio de La Plata – Huila, resulta urgente elaborar un currículo que articule el Aprendizaje Basado en Proyectos con la identidad cultural local, integrando los saberes del territorio como eje pedagógico fundamental.

2.1.3. Análisis crítico estado del arte

En este apartado, a partir de esta revisión histórica y la actual, es posible identificar tanto los avances importantes como los vacíos persistentes en torno a la construcción de las propuestas curriculares para las comunidades indígenas. Si bien las experiencias ya documentadas demuestran la capacidad organizativa de los pueblos originarios para desarrollar modelos educativos propios, muchas de estas iniciativas no logran consolidarse debido a la falta de respaldo estructural. Como señalan Bolaños y Espinosa (2019), los enfoques interculturales en el currículo siguen siendo tratados como elementos complementarios y no como pilares estructurales del proyecto pedagógico institucional.

Una constante en los estudios revisados es la necesidad de articular el currículo con el territorio, la espiritualidad, la memoria y los procesos sociales propios; no obstante, dicho acercamiento ha sido coartado por el enfoque monocultural que caracteriza a la educación colombiana, que, a pesar de algunos esfuerzos institucionales, como la formulación de políticas de etnoeducación, continúa reproduciendo prácticas pedagógicas descontextualizadas. Desde una perspectiva comparativa, Vitoriano (2024) señala que los proyectos político-pedagógicos han de emerger como acciones de soberanía cultural, lo que implica replantear el papel del currículo no sólo en términos de inclusión.

De la misma manera, se evidencia que muchas propuestas de aprendizaje significativo han dejado de lado componentes importantes y pertinentes como las dimensiones emocionales, ecológicas y espirituales. En este sentido, esta omisión desconecta a los estudiantes de su entorno y limita el alcance transformador del currículo. Puesto que, según Pineda et al. (2023), una educación que esté orientada al buen vivir debe incorporar los principios Etnoecológicos y los emocionales, permitiendo que el aprendizaje se arraigue en el contexto vital de las comunidades, fortaleciendo tanto la justicia social como la conexión con el territorio.

De igual forma, el análisis muestra que pocos modelos curriculares logran integrar de manera sistemática los saberes ambientales, la tradición oral y la visión transformadora del territorio. Aunque hay avances con metodologías como el CCRISAC o propuestas interculturales bilingües, estos esfuerzos siguen siendo aislados. De acuerdo con Garzón et al. (2020) proponen una educación basada en la restauración ecológica que articule las relaciones entre cultura y naturaleza como base para un aprendizaje significativo, comunitario y sostenible.

Teniendo en cuenta lo anterior, si bien el campo de la etnoeducación ha experimentado avances importantes en el reconocimiento del territorio, la lengua y los saberes ancestrales como elementos del proceso educativo, persisten vacíos significativos en la construcción de modelos curriculares que integren de manera estructural estos componentes en la práctica escolar. Las investigaciones revisadas muestran unos aportes relevantes en torno a las metodologías interculturales, la educación bilingüe o los enfoques como el CCRISAC, sin embargo, pocos estudios presentan unos modelos curriculares sistematizados que articulen el Aprendizaje Basado en Proyectos con los saberes ancestrales y que, junto con ello, hayan sido co-diseñados y hayan sido validados de una manera directa con sabedores y las comunidades indígenas. En este contexto se sitúa la presente investigación, que propone el diseño de un modelo curricular etnoeducativo estructurado mediante el Modelo por Tejidos, desarrollado participativamente con los sabedores, los docentes y la comunidad de la IE Yu Luucx Pishau. Esta propuesta busca integrar la lengua, la memoria, la espiritualidad y el territorio como ejes pedagógicos, superando la fragmentación entre la escuela y la comunidad y, así, aportando un referente metodológico replicable para otras instituciones etnoeducativas del Huila.

2.2. Marco Teórico.

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta curricular desarrollada en esta investigación, por lo que, más que exponer las teorías de manera aislada, se plantea un diálogo teórico entre la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, los principios de la etnoeducación, el currículo intercultural y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Desde esta articulación conceptual se busca comprender cómo los procesos de aprendizaje pueden construirse a partir de los saberes previos, la cultura y las experiencias del territorio. En el caso de la comunidad indígena Yu Luucx Pishau, esta relación adquiere una especial relevancia, puesto que el conocimiento no está generado únicamente en el aula, pues también está generado en la vida comunitaria, en la oralidad, en la espiritualidad y en las prácticas culturales del pueblo Nasa. De esta manera, el aprendizaje significativo se conecta con los saberes propios del territorio, lo que permite que el currículo responda a las realidades socioculturales de la comunidad.

Desde una perspectiva epistemológica, este marco integra una base constructivista, centrada en el anclaje de los nuevos conocimientos en los saberes previos, junto con una visión

intercultural y crítica que reconoce la legitimidad de los sistemas de conocimiento indígenas. En este diálogo, la teoría de Ausubel permite comprender cómo los aprendizajes se construyen a partir de todas las estructuras cognitivas previas, mientras que la epistemología indígena enfatiza el papel del territorio, la memoria y la espiritualidad en la producción del conocimiento. El aprendizaje basado en proyectos actúa como puente metodológico entre estas perspectivas, puesto que permite traducir estos principios en experiencias educativas situadas, colaborativas y vinculadas a la vida comunitaria. En conjunto, esta articulación teórica sustenta una propuesta curricular que busca innovar en la forma de diseñar los procesos educativos interculturales, integrando el saber académico y el ancestral en un mismo marco pedagógico (Moreira, 2020).

2.2.1. Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por Ausubel (1963), sostiene que el conocimiento nuevo sólo se incorpora de manera efectiva cuando se relaciona de manera sustancial con los saberes previos del estudiante. A diferencia del aprendizaje mecánico, basado en la repetición y la memorización, el aprendizaje significativo implica una comprensión profunda que permite reorganizar la estructura cognitiva del sujeto. En este proceso, el docente cumple una función mediadora al identificar los conocimientos ya existentes y al generar condiciones para que los nuevos contenidos se articulen con ellos. Desde esta perspectiva, el estudiante es reconocido como un sujeto activo en la construcción del conocimiento, portador de una historia, una cultura y un lenguaje que influyen en su manera de aprender y comprender la realidad.

Aplicar esta teoría en las comunidades indígenas implica ampliar la noción tradicional de los “saberes previos” para incorporar los conocimientos escolares, así como las prácticas culturales, las cosmovisiones y las lenguas originarias. En territorios como Yu Luucx Pishau, los estudiantes llegan a la escuela con un acervo simbólico construido a partir de la oralidad, la espiritualidad, el trabajo colectivo y la relación con el territorio. En este contexto, el aprendizaje significativo adquiere una dimensión intercultural, ya que los conocimientos escolares deben dialogar con los saberes propios de la comunidad. Por lo cual, Jiménez (2020), destaca que los procesos educativos adquieren un mayor sentido cuando parten de las expresiones culturales propias del estudiante, permitiendo generar unos vínculos emocionales y unos cognitivos con el conocimiento. Bajo esta perspectiva, la escuela deja de ser un espacio separado de la vida

comunitaria y esta se transforma en un escenario de encuentro entre el saber escolar y el ancestral.

En esta misma línea, Moreira (2020), amplía el enfoque del aprendizaje significativo al incorporar las dimensiones emocionales, las culturales y las contextuales dentro del proceso educativo. Según este autor, el significado no suele generarse únicamente a partir del contenido que se enseña, sino que más bien proviene de la relación que el estudiante establece entre ese conocimiento y su experiencia vital. En los contextos indígenas, esta relación adquiere una particular relevancia, debido a que el aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado con la memoria colectiva, las prácticas culturales y las narraciones orales que configuran la identidad comunitaria. Por ello, la construcción curricular debe considerar los símbolos culturales, las emociones y las lenguas propias como elementos que otorgan sentido al aprendizaje. De esta manera, el conocimiento escolar se articula con la identidad cultural del estudiante y con las experiencias vividas en su comunidad.

A partir de estos planteamientos, el aprendizaje significativo no puede entenderse como una técnica pedagógica neutral; es un enfoque que debe contextualizarse en la realidad sociocultural del educando. En el caso del pueblo Nasa, esta teoría adquiere una mayor fuerza cuando se vincula con una propuesta curricular que reconoce los saberes propios como las fuentes legítimas de conocimiento. En este escenario, el docente deja de ser únicamente un transmisor de contenidos y asume el rol de mediador intercultural que facilita el diálogo entre los diferentes sistemas de conocimiento. Así, el aprendizaje se configura como un proceso de construcción de sentido en el que convergen el saber escolar y los elementos que conforman la identidad de los estudiantes, tales como su lengua, sus prácticas comunitarias y su memoria colectiva (Ausubel, 1963).

2.2.2. Etnoeducación y Currículo Pertinente

La etnoeducación, entendida como un enfoque formativo fundamentado en la identidad cultural de los pueblos indígenas, surge como una respuesta a los modelos educativos homogeneizadores que históricamente han invisibilizado la diversidad cultural. En el contexto colombiano, este enfoque adquiere respaldo jurídico a partir de la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994, que reconocen el derecho de los pueblos indígenas a desarrollar procesos educativos acordes con su lengua, cosmovisión y prácticas socioculturales. En este marco, la

educación deja de concebirse únicamente como una transmisión de los contenidos escolares y pasa a entenderse como un proceso de la formación vinculado con la memoria colectiva, la identidad y la vida comunitaria, por tanto, Artunduaga (1997) sostiene que la etnoeducación permite el revalorizar los saberes ancestrales y los proyectarlos como una base legítima de la formación, contribuyendo al fortalecimiento de la autonomía educativa y a la pervivencia cultural de las comunidades.

Desde esta perspectiva, el currículo etnoeducativo no puede concebirse como un instrumento neutral para la organización de los contenidos; es más bien una construcción pedagógica, cultural y política que se articula con las dinámicas del territorio. Esto implica que los contenidos escolares deben dialogar con los valores, las prácticas sociales y los sistemas simbólicos propios de cada comunidad. En este sentido, el currículo debe de integrar unos elementos como la lengua originaria, los relatos orales, la espiritualidad y las prácticas productivas que estructuran la vida comunitaria, con ello, Zilio et al. (2020) plantean que un currículo pertinente para los contextos interculturales debe de reconocer estos componentes como unos ejes estructurantes del proceso educativo, permitiendo así que el aprendizaje escolar se vincule con las memorias vivas del territorio y con los procesos culturales de la comunidad.

En esta misma línea, Levalle (2020) plantea que educar desde la cosmovisión indígena no implica únicamente incorporar contenidos culturales al currículo, sino transformar la lógica misma del proceso educativo. Por ello, esto supone el reconocer que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia, de la relación con el territorio y de los tiempos propios de la comunidad, por lo que, desde esta perspectiva, el currículo se concibe como un proceso el cual es dinámico y uno colectivo que se cultiva en la interacción entre la cultura, entre la naturaleza y entre la comunidad. Esta concepción dialoga con el aprendizaje significativo al reconocer que el conocimiento adquiere sentido cuando se relaciona con la experiencia cultural y con los saberes previos de todos los estudiantes. Puntualmente, el currículo etnoeducativo permite articular el saber escolar con los saberes ancestrales, fortaleciendo con ello la identidad cultural y la pertinencia educativa en los contextos indígenas.

2.2.3. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia significativa

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se reconoce como una metodología activa orientada a promover aprendizajes significativos mediante el desarrollo de proyectos vinculados

a situaciones reales del contexto. Esta estrategia didáctica parte del interés y de la experiencia del estudiante, favoreciendo los procesos de indagación, diálogo y reflexión colectiva que permiten construir el conocimiento de manera colaborativa. En contraste con los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, el ABP propone una pedagogía en la que el aprendizaje se construye a partir de la interacción entre teoría y práctica, por lo que Nóvoaa (2021) señala que esta metodología fortalece la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas, al situar al estudiante como protagonista del proceso formativo y al docente como mediador de las experiencias de aprendizaje contextualizadas.

Entonces, en el contexto de la comunidad Yu Luucx Pishau, la implementación del ABP representa una oportunidad para articular el currículo escolar con todas las prácticas culturales que estructuran la vida del territorio. Las actividades como el tejido simbólico, la medicina ancestral, el cultivo de la chagra o los relatos sobre el origen del pueblo Nasa pueden constituir ejes de los proyectos pedagógicos que, a su vez, integren los conocimientos académicos con todos los saberes ancestrales. De esta manera, los proyectos educativos no solo favorecen el desarrollo de las competencias cognitivas, sino que también fortalecen la identidad cultural, la memoria colectiva y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Con ello, autores como Gamboa et al. (2023) destacan que el ABP permite reconstruir el vínculo entre la escuela y la comunidad cuando se orienta hacia las problemáticas y experiencias propias del territorio.

Desde una perspectiva crítica, otros autores, como Feeney et al. (2022), advierten que el ABP no debe entenderse únicamente como una técnica pedagógica aplicable de manera uniforme en cualquier contexto educativo. Por lo que, si se implementa de una forma superficial o de una descontextualizada, puede reproducir las mismas lógicas estandarizadas que pretende transformar, por esta razón, los autores señalan que su potencial transformador depende de la capacidad de adaptar la metodología a las diferentes realidades socioculturales del territorio y de desarrollar los proyectos en el diálogo con la comunidad. En los contextos indígenas, donde el conocimiento se construye en la relación con el territorio, los vínculos afectivos y la transmisión intergeneracional de los saberes, el ABP adquiere una relevancia especial como estrategia pedagógica que reconoce la experiencia comunitaria como fuente legítima de aprendizaje.

En consecuencia, la articulación entre la teoría del aprendizaje significativo, los principios de la etnoeducación y la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, fortalece

el fundamento pedagógico de la propuesta curricular desarrollada en esta investigación. Esta integración permite consolidar un enfoque educativo crítico, situado y culturalmente pertinente, en el que el currículo se construye a partir del diálogo entre el saber escolar y el ancestral. De esta manera, el proceso educativo deja de centrarse únicamente en la transmisión de contenidos y se orienta hacia la construcción colectiva de los conocimientos vinculados a la cultura, al territorio y a la memoria del pueblo Nasa. Así, el ABP se configura como una mediación pedagógica que contribuye a reconfigurar el quehacer escolar desde una perspectiva intercultural y participativa (Moreira, 2020).

2.3. Marco Conceptual.

El marco conceptual define las categorías analíticas que orientan la propuesta curricular y, con ello, cumple una función metodológica al organizar las variables centrales del estudio para su análisis y evaluación. En esta investigación se considera como variable independiente el currículo etnoeducativo, el cual se concreta a través de las subcategorías de integración de los saberes ancestrales y culturales, y de la articulación con el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). A su vez, se reconoce como variable dependiente el aprendizaje significativo basado en los proyectos (ABP), desarrollado a través de las subcategorías de diseño de proyectos vinculados al territorio y a la vida cotidiana, así como mediante la participación del estudiante en la construcción del conocimiento. Estas variables se analizan dentro del marco de las necesidades culturales, pedagógicas y comunitarias del contexto, expresadas en las subcategorías: revitalización de la lengua y de las prácticas culturales, y participación de los sabedores, los líderes y las familias en el diseño educativo. A partir de esta estructura categorial, se traducen los conceptos teóricos en criterios operativos observables en el proceso educativo, lo que permite el análisis sistemático y la evaluación de los resultados en los contextos escolar y comunitario (Hernández et al., 2014).

En este sentido, el presente marco conceptual orienta la construcción de un currículo etnoeducativo el cual es pertinente para la comunidad Yu Luucx Pishau a partir del reconocimiento de la educación como un proceso cultural, político y territorial propio del pueblo Nasa. Para ello, se establecen tres categorías centrales: el currículo etnoeducativo, la primera; el aprendizaje significativo basado en proyectos (ABP) y las necesidades culturales, la segunda; y las pedagógicas y las comunitarias del contexto educativo, la tercera. Estas categorías, permiten

analizar cómo el diseño de un modelo curricular etnoeducativo propuesto se integra con los saberes ancestrales, las metodologías activas de aprendizaje y la participación de la comunidad en el proceso educativo. Por tanto, desde los enfoques interculturales y los decoloniales, cada una de las categorías, se aborda como un componente operativo el cual orienta tanto el diseño como la evaluación de la propuesta curricular. De esta manera, el marco conceptual proporciona una base analítica que permite comprender cómo la implementación del diseño de un modelo curricular etnoeducativo puede generar unos procesos de aprendizaje significativo en los estudiantes de la comunidad (Zilio et al., 2020)

En términos conceptuales, la relación entre las variables de este estudio se establece considerando que el currículo etnoeducativo actúa como factor estructurante del proceso educativo en la comunidad Yu Luucx Pishau. A través de la integración de saberes ancestrales, la articulación con el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y la incorporación de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el diseño de un modelo curricular etnoeducativo propuesto genera condiciones pedagógicas que favorecen la construcción de aprendizajes significativos. De esta manera, el currículo etnoeducativo opera como una variable que orienta a las prácticas pedagógicas, mientras que el aprendizaje significativo basado en los proyectos se expresa como un resultado del proceso educativo desarrollado en el contexto cultural y comunitario del pueblo Nasa (Ausubel, 1963).

2.3.1. Currículo etnoeducativo

Con la finalidad de contextualizar esta propuesta de investigación, el currículo etnoeducativo se comprende como una construcción cultural, pedagógica y política que articula los saberes ancestrales del territorio con los marcos pedagógicos formales de la escuela. En el presente estudio, este concepto se operacionaliza mediante la integración de los saberes ancestrales y culturales en el proceso educativo, así como su articulación con el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), lo cual permite orientar el diseño curricular a partir de las realidades del pueblo Nasa. De forma puntual, desde una perspectiva intercultural, la cual es crítica, el currículo etnoeducativo se configura como un mecanismo que busca garantizar que la escuela responda a las lenguas, a las cosmovisiones, a las formas de organización comunitaria y a las prácticas culturales propias del territorio.

De esta manera, el currículo deja de ser únicamente un instrumento de organización de los contenidos y se convierte en un dispositivo pedagógico que incorpora la lengua, la espiritualidad, al territorio y a las prácticas culturales como ejes estructurantes del proceso educativo, favoreciendo así el fortalecimiento de la autonomía formativa de la comunidad. Por tanto, tal y como señalan Moreira et al. (2024), estas transformaciones curriculares resultan necesarias para construir modelos educativos inclusivos, dialógicos, situados e interculturalmente pertinentes.

2.3.1.1. Integración de saberes ancestrales y culturales.

La integración de los saberes ancestrales se entiende como el proceso mediante el cual se incorporan al currículo escolar los conocimientos tradicionales del pueblo Nasa, incluyendo su lengua, su espiritualidad, sus estructuras sociales y sus prácticas simbólicas. Esta integración no es superficial ni decorativa, sino estructural en el diseño de un modelo curricular etnoeducativo. En esta investigación, esta subcategoría se operacionaliza como la inclusión intencional de la lengua Nasa Yuwe, la cosmovisión, la espiritualidad, el territorio y las prácticas culturales del pueblo Nasa en los contenidos, las actividades y los proyectos pedagógicos desarrollados en el aula. Con ello, según Moreno (2022), cuando se establece una relación horizontal entre las epistemologías, el currículo deja de ser un instrumento de imposición cultural para convertirse en un espacio de producción de sentido propio. Desde esta perspectiva, la integración de los saberes permite analizar cómo las prácticas educativas fortalecen la identidad cultural y reducen la fragmentación entre la escuela y la comunidad.

De igual forma, la inserción de los saberes ancestrales implica concebir al territorio como un agente formador, donde la educación no se produce exclusivamente en el aula, sino más bien en la relación constante con los ciclos de la naturaleza, los símbolos culturales y las prácticas comunitarias. En términos operativos, esto se refleja en la incorporación de experiencias educativas vinculadas al territorio, tales como el tejido simbólico, el cultivo de la chagra, los relatos sobre el origen del pueblo y otras prácticas culturales que forman parte de la vida comunitaria. Por tanto, tal como proponen Veras y Fernández (2024), una concepción decolonial de la educación exige que el conocimiento indígena no sea reducido a un contenido exótico, sino que sea reconocido como un referente legítimo para la transformación educativa.

De esta manera, el currículo se convierte en una herramienta que contribuye a la revitalización cultural y al fortalecimiento de la memoria colectiva del pueblo Nasa.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta integración también implica transformaciones en los planos didáctico y organizativo de la escuela, debido a que las actividades pedagógicas deben reflejar las formas tradicionales de la transmisión del conocimiento, tales como el relato oral, el ritual colectivo y el aprendizaje a través de la experiencia y del trabajo comunitario. Por ello, según Moreira et al. (2024), un currículo significativo sólo adquiere sentido cuando se construye mediante el diálogo entre la escuela y la comunidad, evitando así reproducir modelos pedagógicos externos al contexto cultural. En esta investigación, esta subcategoría permite analizar tres aspectos en concreto, la presencia de los saberes ancestrales en los contenidos escolares, la contextualización cultural de las estrategias pedagógicas y el vínculo entre las actividades de aula y las prácticas comunitarias del territorio.

2.3.1.2. Articulación con el Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) constituye la expresión organizativa del modelo educativo propio de la comunidad, fundamentado en su cosmovisión, sus principios ético-políticos y su proyecto colectivo como pueblo. En este sentido, articular el currículo escolar con el PEC implica reconocer la legitimidad del pueblo Nasa para orientar sus propios procesos educativos. En esta investigación, esta subcategoría se operacionaliza como la vinculación del currículo etnoeducativo con los principios, valores y objetivos definidos colectivamente en el PEC de la comunidad Yu Luucx Pishau. Por lo tanto, según Silva y Ferrari (2023), esta articulación permite que la escuela se alinee con los ritmos, las prioridades y las formas de vida del territorio. De esta manera, el análisis se orienta a identificar en qué medida el diseño de un modelo curricular etnoeducativo propuesto incorpora los lineamientos pedagógicos y culturales establecidos por la comunidad.

Por otro lado, el PEC incorpora algunos elementos fundamentales, como lo es el fortalecimiento de la lengua propia, el cuidado del territorio y la autonomía comunitaria, los cuales orientan los procesos educativos desarrollados en la comunidad. En términos operativos, esta subcategoría se observa en la correspondencia entre los principios del PEC y los componentes del currículo propuesto, especialmente en aspectos como la planeación pedagógica

conjunta, la selección de contenidos culturalmente pertinentes y la coherencia entre los objetivos educativos y las necesidades del territorio. Por tanto, Ortiz y Guzmán (2020) señalan que cuando el currículo escolar no se articula con el PEC, se produce una desconexión entre la escuela y la comunidad, lo que debilita los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, integrar el PEC en el diseño curricular contribuye al fortalecimiento de la autonomía educativa de la comunidad y al reconocimiento de sus propias formas de producción de conocimiento. Dentro de esta investigación, esta subcategoría permite analizar los indicadores relacionados con la participación de los sabedores, los líderes comunitarios y las familias en la toma de decisiones pedagógicas, así como en la construcción colectiva de los proyectos educativos desarrollados en la escuela. Por lo cual, tal como señalan Feldmann et al. (2024), cuando el currículo surge del diálogo con las organizaciones comunitarias y los sabedores ancestrales, se convierte en un instrumento de resistencia cultural y de preservación de la identidad colectiva. De esta manera, la articulación con el PEC se entiende como un criterio fundamental para evaluar la pertinencia cultural y la viabilidad del modelo curricular propuesto.

2.3.2. Aprendizaje significativo basado en proyectos (ABP).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se concibe como una metodología activa que se vincula con el conocimiento escolar mediante situaciones reales del contexto del estudiante, lo que favorece aprendizajes significativos y contextualizados. En esta investigación, el ABP se entiende como la estrategia pedagógica con la que el currículo etnoeducativo se desarrolla a través de proyectos vinculados al territorio, la cultura y las prácticas comunitarias del pueblo Nasa. Su aplicación en la comunidad Yu Luucx Pishau permite relacionar los contenidos escolares con las experiencias propias del entorno, promoviendo una educación participativa, situada y culturalmente pertinente (Gamboa et al., 2023).

De manera operativa, esta categoría se observa en el diseño de los proyectos pedagógicos relacionados con actividades del territorio, como las prácticas culturales, los saberes productivos y los relatos comunitarios, que permiten a los estudiantes construir conocimientos mediante la investigación, la participación y la reflexión colectiva. De esta forma, el ABP se configura como una mediación pedagógica que favorece la construcción de

aprendizajes significativos al articular el saber escolar, el saber ancestral y todas las experiencias del contexto comunitario (Gamboa et al., 2023).

2.3.2.1. Diseño de proyectos vinculados al territorio y la vida cotidiana.

En contextos como el de Yu Luucx Pishau, el diseño de los proyectos pedagógicos debe partir de desafíos reales que enfrentan las comunidades, tales como el cuidado del territorio, la preservación del conocimiento ancestral o la revitalización lingüística. Por ello, según Macías et al. (2021), los proyectos pedagógicos situados permiten que la escuela dialogue con la comunidad, transformando la educación en un proceso colectivo y culturalmente relevante. En esta investigación, esta subcategoría se operacionaliza como el diseño de proyectos educativos que integran las problemáticas del territorio y las prácticas culturales del pueblo Nasa en las actividades de aula. De esta manera, el ABP se convierte en un puente entre la práctica escolar y los saberes cotidianos, lo que permite analizar cómo los contenidos curriculares se desarrollan a través de proyectos vinculados a las necesidades culturales y sociales de la comunidad.

Por su parte, los proyectos deben diseñarse de manera que reconozcan el entorno como fuente de conocimiento y no únicamente como un espacio de aplicación de los contenidos escolares. En esta línea, Mayor (2020) afirma que los aprendizajes adquieren mayor profundidad cuando se enraízan en prácticas sociales que tienen un impacto directo en el entorno del estudiante. En términos operativos, esta subcategoría se observa en la incorporación de actividades pedagógicas vinculadas a las prácticas comunitarias, tales como la siembra en la chagra, la elaboración de tejidos o el fortalecimiento de las prácticas culturales del territorio. Estas experiencias permiten articular el conocimiento escolar con la vida cotidiana de la comunidad, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes.

De la misma manera, el ABP permite abordar los contenidos curriculares a partir de las problemáticas que emergen del territorio e interpelan directamente a la comunidad. Por lo cual, según De La Puente Pacheco et al. (2020), esta estrategia se adapta eficazmente a diversos contextos locales cuando los proyectos responden a las realidades específicas y no a modelos estandarizados. En el caso de Yu Luucx Pishau, el diseño de los proyectos pedagógicos se analiza a partir del diálogo entre los docentes, los estudiantes y los saberes, integrando preocupaciones comunitarias como el uso de la medicina ancestral, el cuidado del agua y la

protección de la memoria oral. De esta manera, esta subcategoría permite identificar cómo los proyectos educativos se convierten en espacios de aprendizaje significativo que articulan el saber escolar, el saber ancestral y la participación comunitaria.

2.3.2.2. Participación del estudiante en la construcción del conocimiento

Una de las fortalezas del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es que posiciona al estudiante como protagonista activo del proceso educativo. A diferencia de los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, esta metodología promueve que los estudiantes asuman roles de investigadores, creadores y participantes en la construcción del conocimiento. Para Espejo et al. (2022), cuando los estudiantes se involucran en el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos, aumentan sus niveles de motivación, compromiso y comprensión de los contenidos. En esta investigación, esta subcategoría se operacionaliza como el grado de participación de los estudiantes en la formulación, el desarrollo y la socialización de los proyectos pedagógicos vinculados al territorio y a la cultura del pueblo Nasa. De esta manera, los estudiantes dejan de ser receptores de información para convertirse en sujetos activos que construyen conocimiento a partir de sus experiencias y problemáticas del contexto comunitario.

De igual manera, participar en la construcción del conocimiento implica que el estudiante ejerza la autonomía y desarrolle la capacidad crítica para comprender su realidad e intervenir en ella. Espejo-García et al. (2022) muestran que el ABP favorece la toma de decisiones y la resolución de problemas desde una perspectiva reflexiva, lo que contribuye al desarrollo de las competencias necesarias para la vida en comunidad. Desde el punto de vista operativo, esta subcategoría se observa en la participación del estudiante en actividades como la identificación de problemas del territorio, la planificación de proyectos, la toma de decisiones durante su desarrollo y la reflexión sobre los resultados obtenidos. Este protagonismo estudiantil transforma la relación pedagógica tradicional, centrada en la autoridad del docente, y promueve los procesos de construcción colectiva.

Por lo tanto, es importante que la participación del estudiante no se limite únicamente a la ejecución de las tareas del proyecto, sino que se extienda a las etapas de planificación, evaluación y reflexión crítica del proceso educativo. Por ello, tal como señalan De La Torre et

al. (2020), el ABP adquiere un carácter transformador cuando los estudiantes comprenden el sentido de las actividades que realizan y participan activamente en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje. En el caso del pueblo Nasa, esta subcategoría permite analizar indicadores como el nivel de implicación del estudiante en los proyectos pedagógicos, su capacidad para proponer soluciones a las problemáticas del territorio y su participación en procesos de aprendizaje vinculados a la cultura y la vida comunitaria. De esta manera, la participación estudiantil se convierte en un elemento clave para el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados.

2.3.3. Necesidades culturales, pedagógicas y comunitarias

Esta categoría articula los elementos fundamentales para comprender el contexto y los propósitos de la educación indígena en la comunidad Yu Luucx Pishau, por lo que las necesidades culturales, pedagógicas y comunitarias no suelen entenderse como dimensiones separadas, sino como componentes interrelacionados dentro del proceso formativo, orientados al fortalecimiento de la identidad colectiva y a la pertinencia cultural del currículo. En esta investigación, esta categoría se operacionaliza a partir de dos subcategorías: la revitalización de la lengua y las prácticas culturales del pueblo Nasa, y la participación de los sabedores, los líderes comunitarios y las familias en el diseño educativo.

Desde esta perspectiva, el análisis de estas necesidades permite comprender cómo el currículo etnoeducativo responde a las realidades del territorio, de su lengua, de su memoria y de sus formas de organización comunitaria. De esta manera, esta categoría permite identificar en qué medida el diseño de un modelo curricular etnoeducativo propuesto incorpora las demandas culturales y pedagógicas de la comunidad, garantizando que el proceso educativo se construya desde el reconocimiento del territorio y la participación colectiva del pueblo Nasa.

2.3.3.1. Revitalización de la lengua y prácticas culturales.

La lengua Nasa Yuwe no solamente constituye un medio de comunicación, sino que también es un sistema simbólico que estructura el pensamiento, la espiritualidad y la cosmovisión del pueblo Nasa. Su integración en el currículo escolar constituye una estrategia importante para la preservación cultural frente a los procesos históricos de homogeneización educativa. Por lo cual, tal y como lo señalan Arias y Previl (2023), las lenguas originarias no

deben de limitarse a las clases de idioma, estas deben de funcionar como unos vehículos de la enseñanza en las diversas áreas del conocimiento. En esta investigación, la revitalización de la lengua se entiende de manera operativa como la incorporación del Nasa Yuwe en las actividades pedagógicas, los proyectos de aula, los relatos orales y las dinámicas comunitarias desarrolladas en el marco del currículo etnoeducativo. De esta manera, la lengua se convierte en un eje pedagógico que permite articular el aprendizaje escolar con la identidad cultural del territorio.

De manera consecutiva, la lengua se encuentra estrechamente vinculada con las diversas prácticas culturales del pueblo Nasa, tales como el tejido, la oralidad, la chagra y los rituales comunitarios, que constituyen formas tradicionales de transmisión del conocimiento. Por lo anterior, para Morejón et al. (2024), estas prácticas permiten transmitir los valores, los conocimientos y las formas de vida que fortalecen la identidad colectiva y la continuidad cultural de las comunidades indígenas. En el contexto de Yu Luucx Pishau, esta subcategoría se observa en la incorporación de todas estas prácticas culturales en los proyectos pedagógicos, tanto en las actividades de aula como en las experiencias educativas vinculadas al territorio. De esta forma, el currículo escolar se construye a partir de la experiencia cultural compartida, lo que permite que el conocimiento académico dialogue con todos los saberes ancestrales de la comunidad.

Por otra parte, la revitalización de la lengua y de las prácticas culturales requiere un proceso sistemático y continuo en el ámbito escolar, para evitar que estas iniciativas se reduzcan a acciones simbólicas o aisladas. Por tanto, según Bustamante et al. (2023), la presencia cotidiana de la cultura dentro del aula contribuye a transformar el clima escolar, y esto fortalece los procesos de la identidad y de la pertenencia de los estudiantes. En esta investigación, esta subcategoría permite analizar indicadores como el uso del Nasa Yuwe en las actividades pedagógicas, la presencia de prácticas culturales en los proyectos educativos y la participación de la comunidad en la transmisión de los saberes ancestrales. Por ende, la revitalización lingüística y cultural se consolida como un eje articulador del currículo etnoeducativo ya propuesto.

2.3.3.2. Participación de sabedores, líderes y familias en el diseño educativo.

Un modelo curricular pertinente en contextos indígenas requiere la participación de los actores comunitarios como cocreadores del proceso formativo. Por lo tanto, según López et al. (2022), incluir a los sabedores, los líderes y las familias en el diseño educativo legitima el currículo y fortalece su sostenibilidad a lo largo del tiempo. En esta investigación, esta subcategoría se operacionaliza como la participación de los sabedores, las autoridades tradicionales y las familias en los espacios de planificación pedagógica, en la construcción de los proyectos educativos y en la orientación cultural de las actividades escolares. En el contexto de Yu Luucx Pishau, esta participación no solo es deseable, sino que también es más necesaria para que el currículo refleje las prioridades, los tiempos y los valores propios de la comunidad. De esta manera, la subcategoría permite analizar los mecanismos mediante los cuales la escuela establece vínculos efectivos con el territorio y las organizaciones comunitarias.

De igual modo, la participación comunitaria posibilita la construcción de una educación situada que responda a los ritmos culturales y saberes del entorno, alejándose de los enfoques pedagógicos impuestos por lógicas externas al territorio. Puesto a que, según Freire et al. (2021), los procesos educativos en las comunidades rurales y las indígenas deben desarrollarse a partir del diálogo entre el saber académico y el saber tradicional. En términos operativos, esta subcategoría se observa en la inclusión de los sabedores y de los líderes comunitarios en las actividades pedagógicas, los proyectos culturales, los espacios de orientación espiritual y los procesos de la toma de las decisiones sobre los contenidos y las estrategias educativas, puesto que, con esto el currículo se construye desde una perspectiva de la corresponsabilidad entre la escuela y entre la comunidad.

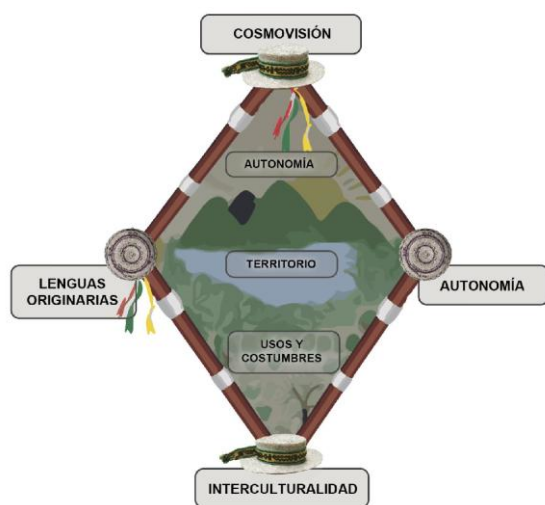
Por último, la implicación de las familias y de las organizaciones locales permite extender el proceso educativo más allá de los límites de la escuela, fortaleciendo el vínculo entre el aprendizaje escolar y la vida comunitaria. En esta línea, según autores como Lomas et al. (2022), las investigaciones educativas en contextos indígenas requieren la participación de la comunidad desde las etapas iniciales de diagnóstico hasta la validación de las acciones pedagógicas implementadas. En esta investigación, esta subcategoría permite analizar indicadores como la participación de los actores comunitarios en el diseño de un modelo curricular etnoeducativo, la presencia de los sabedores en las actividades educativas y la

vinculación de las familias con los proyectos pedagógicos territoriales. De esta manera, la participación comunitaria se consolida como un criterio fundamental para evaluar la pertinencia cultural y la sostenibilidad del modelo curricular propuesto.

A continuación, la figura 1 sintetiza los principios que orientan el Proyecto Educativo Comunitario de la Casa Grande Yu' Luucx Pishau y permiten comprender la base cultural desde la cual se proyecta el currículo etnoeducativo propuesto en esta investigación. En su estructura se integran categorías como la cosmovisión, la autonomía, el territorio, los usos y las costumbres, las lenguas originarias y la interculturalidad, que configuran el horizonte formativo del pueblo Nasa. Esta representación resulta pertinente porque muestra que el proceso educativo no parte de elementos aislados, sino de una red de sentidos que articula la identidad, la organización comunitaria y la vida territorial. De esta manera, la figura ofrece un referente conceptual que sustenta la relación entre el currículo, la cultura y la participación comunitaria en el modelo educativo planteado.

FIGURA 1.

PRINCIPIOS QUE ORIENTAN EL PEC DE LA CASA GRANDE YU LUUCX PISHAU “HIJOS DEL AGUA”



Nota. Información tomada de PEC, una educación que se teje desde el territorio Yu' Luuꝑx Pishau “Hijos del Agua”. (2019).

En consecuencia, la figura evidencia que el currículo etnoeducativo no puede construirse al margen de los principios que orientan el Proyecto Educativo Comunitario, ya que estos constituyen el fundamento cultural, pedagógico y organizativo del proceso formativo en Yu' Luucx Pishau. La articulación entre la cosmovisión, la autonomía, el territorio, las lenguas originarias y la interculturalidad reafirma que la propuesta curricular debe responder a una lógica comunitaria y no a esquemas externos de organización escolar. Así, esta representación fortalece la comprensión del marco conceptual de esta investigación al mostrar que la transformación curricular planteada se sustenta en los referentes propios del pueblo Nasa y en su derecho a orientar una educación vinculada a su memoria, su identidad y su proyecto colectivo de vida.

Por todo lo anterior, con el propósito de sintetizar y organizar los elementos conceptuales que orientan esta investigación, la Tabla 1 presenta las categorías, las subcategorías, las definiciones operativas y las referencias teóricas que estructuran el marco teórico-conceptual de este estudio. Esta sistematización permite visualizar de manera integrada la relación entre el currículo etnoeducativo, el aprendizaje significativo basado en proyectos y las necesidades culturales, pedagógicas y comunitarias del contexto educativo. A través de esta organización se establecen los criterios conceptuales que orientan el análisis de las variables del estudio, facilitando la comprensión de cómo cada categoría se traduce en dimensiones observables del proceso educativo en la comunidad Yu Luucx Pishau.

TABLA 1.

CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS, DEFINICIONES OPERATIVAS Y REFERENCIAS DEL MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Categoría	Subcategoría	Definición operativa	Referencia (APA 7)
Currículo etnoeducativo	1. Integración de saberes ancestrales y culturales	Inclusión estructural de la lengua, la cosmovisión, la espiritualidad, el territorio y las prácticas del pueblo Nasa en el currículo escolar.	Moreira et al., 2024; Moreno Beltrán, 2022; Veras y Fernández, 2024
	2. Articulación con el Proyecto Educativo Comunitario (PEC)	Vinculación del currículo con los principios, valores y objetivos definidos colectivamente en el PEC	Silva Júnior y Ferrari Nunes, 2023; Ortiz Flores y Guzmán Cáceres,

		como expresión de soberanía pedagógica.	2020; Feldmann et al., 2024
Aprendizaje significativo basado en proyectos (ABP)	1. Diseño de proyectos vinculados al territorio y la vida cotidiana	Construcción de proyectos pedagógicos a partir de problemáticas, saberes o experiencias comunitarias contextualizadas en el territorio.	Macías Tamayo et al., 2021; Mayor Paredes, 2020; de la Puente Pacheco et al., 2020
	2. Participación del estudiante	Implicación del estudiante como investigador, creador y sujeto activo en la planificación, desarrollo y evaluación de proyectos educativos.	Espejo-García et al., 2022; Pinheiro et al., 2023; De La Torre et al., 2020
Necesidades culturales, pedagógicas y comunitarias	1. Revitalización de la lengua y prácticas culturales	Integración intencional y sostenida de la lengua Nasa Yuwe, oralidad, tejido, chagra, y rituales como elementos formativos del currículo.	Arias-Ortega y Previl, 2023; Morejón Calixto et al., 2024; Bustamante Álvarez et al., 2023
	2. Participación de sabedores, líderes y familias	Inclusión efectiva de actores comunitarios en las decisiones pedagógicas y curriculares como coautores del proceso educativo.	López Ibáñez et al., 2022; Freire-Contreras et al., 2021; Lomas Tapia et al., 2022

Nota. Elaboración propia de las categorías y subcategorías.

En consecuencia, la tabla permite evidenciar la coherencia entre los fundamentos teóricos de la investigación y la estructura categorial empleada para analizar el fenómeno educativo estudiado. La articulación entre las categorías, las subcategorías y las definiciones operativas facilita la comprensión de cómo los conceptos teóricos se convierten en criterios analíticos que orientan tanto la interpretación del contexto como al diseño de un modelo curricular etnoeducativo. De esta manera, la sistematización presentada fortalece la consistencia metodológica de este estudio al mostrar con claridad cómo el currículo etnoeducativo y el aprendizaje significativo basado en proyectos se relacionan con las necesidades culturales y comunitarias del pueblo Nasa en el proceso educativo de Yu Luucx Pishau.

2.4. Marco Contextual.

Este marco contextual se define como un análisis crítico, situado y comparativo que permite interpretar las experiencias educativas en clave decolonial. No se limita a describir casos, sino que identifica contradicciones, omisiones y aprendizajes útiles para sustentar la propuesta curricular. Desde esta perspectiva, se concibe la educación como una práctica política que disputa sentidos y legítima saberes. Así, el marco ofrece elementos interpretativos que enriquecen el diseño pedagógico a partir de realidades concretas. Al poner en diálogo territorios, lenguas y memorias, se propicia una lectura profunda del contexto. De este modo, se refuerza la pertinencia de elaborar un currículo propio. Esta mirada sustenta la dimensión transformadora de la investigación.

De esta manera, esta sección tiene como propósito situar la problemática de investigación en el contexto educativo colombiano y latinoamericano, desde una perspectiva crítica sobre los procesos pedagógicos en comunidades étnicas. Del análisis de las experiencias recientes se reconocen prácticas y reflexiones que permiten comprender las tensiones, dificultades y avances en la construcción de un currículo propio, situado y culturalmente significativo. Este análisis contextualiza teóricamente la propuesta de intervención curricular de la comunidad Yu Luucx Pishau y recupera referentes empíricamente validados que engrandecen el diseño pedagógico en contextos indígenas.

En la comunidad Emberrá-Chamí del occidente colombiano, como señala Cruz (2022), se consigna un proceso educativo territorial que relaciona conocimientos ancestrales, prácticas colectivas y participación comunitaria, lo que evidencia que el currículo debe construirse en la vida cotidiana y en el entorno propio, superando el formato escolar impuesto. Esta experiencia resulta especialmente importante para el presente estudio, al demostrar que una intervención pedagógica centrada en el territorio fortalece la identidad, el arraigo y el sentido educativo en la comunidad.

Desde una mirada más amplia, el estudio de Pérez (2023) propone una pedagogía intercultural crítica que trasciende la mera incorporación de contenidos étnicos y su planteamiento se fundamenta en una epistemología de la interculturalidad orientada a reconocer la validez de otros modos de conocer y enseñar. Cabe recalcar que, esta postura resulta necesaria

para el desarrollo de un currículo propio, ya que cuestiona la estructura jerárquica del conocimiento escolar dominante e impulsa procesos de descolonización pedagógica que se alinean con las aspiraciones del pueblo Nasa.

En cuanto a las políticas educativas nacionales, la investigación de Tobar (2021) analiza el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como un avance jurídico significativo, aunque limitado en su implementación práctica. Esto se debe a que muchos proyectos curriculares aún dependen de criterios externos que no responden a las cosmovisiones indígenas. Esta observación es pertinente al contexto de Yu Luucx Pishau, donde persiste la tensión entre las exigencias institucionales y los saberes comunitarios, situación que este proyecto busca transformar mediante un diseño educativo más coherente con la realidad del pueblo Nasa.

En la región del Pacífico colombiano, Díaz (2024) evidencia cómo la pertinencia educativa para las comunidades afrocolombianas está estrechamente ligada al reconocimiento del territorio como fuente de sentido. Su estudio concluye que el currículo oficial, al ignorar las realidades socioculturales locales, termina por reproducir la exclusión estructural. Esta afirmación refuerza la necesidad de que las comunidades indígenas también definan sus contenidos, metodologías y propósitos educativos desde su contexto vital, como se plantea en la propuesta para Yu Luucx Pishau.

En el Caribe sur colombiano, el estudio de Mena (2020), recupera la memoria colectiva afrodescendiente a través del trabajo con narrativas, música y arte oral en la escuela. Según su investigación, estas expresiones son vehículos de saber históricamente silenciados por el currículo convencional. Por lo tanto, la posibilidad de integrar este tipo de lenguajes en el ámbito escolar se alinea con los procesos pedagógicos propios del pueblo Nasa, en los que la oralidad, la espiritualidad y la práctica comunitaria son componentes esenciales del aprendizaje.

Por su parte, el autor Semanate (2024) presenta una propuesta educativa centrada en la Chagra Yanakuna como espacio de formación intergeneracional. En su investigación, la educación para el " bienestar territorial " proviene de la conexión con la tierra, de los sentimientos colectivos y del equilibrio espiritual. Esta se vuelve una experiencia muy inspiradora para Yu Luucx Pishau, donde las prácticas agrícolas, los rituales comunitarios y el

sentido de la cuidada, son elementos cotidianos y pueden convertirse en ejes curriculares articuladores.

Así, el trabajo de Otálora (2022), que sistematiza una experiencia pedagógica en el resguardo indígena de Tacueyó, pone de manifiesto que la dirección de grupo puede ser el ámbito necesario para favorecer el desarrollo afectivo y la construcción de la identidad. Esto hace pensar que incluso en espacios institucionalizados puede evitarse una formación en la que la educación intercultural no se limite a otorgar valor a los conocimientos propios. Esta perspectiva respalda la propuesta de intervención en Yu Luucx Pishau, donde el papel del maestro como mediador cultural será importante.

Del mismo modo, los autores Varón y Bríñez (2022) rescatan las narrativas históricas del pueblo Nasa, en particular en torno al papel de los caciques como guardianes de la autonomía y el comunitarismo. En este sentido, esta reconstrucción histórica permite entender la educación como transmisión de conocimientos, más bien como la continuidad de luchas y procesos de resistencia. Por lo tanto, incorporar estas narrativas en el currículo permite anclar el aprendizaje en la memoria colectiva y recuperar el legado político-espiritual del pueblo.

Desde una perspectiva relacional, investigaciones como la de Aránguiz (2025) analizan las experiencias educativas en torno a las transiciones justas, el vínculo pedagógico, la sostenibilidad y los vínculos afectivos. Dicho esto, su planteamiento enfatiza la necesidad de las pedagogías situadas, capaces de acompañar los procesos de transformación comunitaria desde lo local. Esta propuesta dialoga con los principios del Buen Vivir presentes en el pensamiento indígena andino y en los procesos pedagógicos propuestos para el fortalecimiento curricular en Yu Luucx Pishau.

En un contexto post- acuerdo, el estudio de Ruiz (2023) analiza las prácticas comunicativas de las comunidades indígenas como mecanismos de memoria, resistencia y educación. De esta manera, sostiene que el uso de la palabra, los relatos orales y las formas simbólicas propias resultan pertinentes para la reconstrucción social. Su inclusión en los procesos escolares contribuye a la reconciliación cultural y al fortalecimiento del tejido comunitario, elementos imprescindibles para diseñar una propuesta curricular intercultural en escenarios históricamente afectados por el conflicto.

Por consiguiente, Largura (2023), desarrolla un modelo el cual es educativo, que combina las tecnologías digitales con las metodologías activas y con los enfoques culturales en la Amazonía occidental. Su investigación demuestra que es posible integrar la innovación tecnológica sin perder la coherencia cultural, siempre que se privilegie el diálogo con el contexto. Esta perspectiva ofrece un referente valioso para el pensar, en Yu Luucx Pishau, unas formas de educación que articulen los medios contemporáneos con las sabidurías ancestrales del pueblo Nasa.

En resumen, los estudios analizados enfatizan la necesidad de reevaluar el plan de estudios escolares, considerando las vivencias, los conocimientos y los anhelos de las comunidades indígenas y afrodescendientes. La relevancia local, la equidad del saber y la pedagogía del Buen Vivir, se presentan como unos ejes para crear unos proyectos educativos los cuales transforman. En el caso específico de Yu Luucx Pishau, esta revisión del contexto respalda el diseño de un plan de estudios propio, en lugar de adaptar los contenidos, y que se construya desde la esencia del territorio, en consonancia con la espiritualidad, la historia y las dinámicas comunitarias que forman su propia identidad educativa. Estas bases se retomarán y ampliarán en el siguiente capítulo, donde se expone la propuesta curricular desde una perspectiva participativa y etnoeducativa.

En el caso específico de la Institución Educativa Yu Luucx Pishau, el contexto sociocultural se caracteriza por la presencia de estudiantes del pueblo Nasa, quienes mantienen vínculos con las prácticas culturales propias del territorio: la chagra, las ceremonias comunitarias y la transmisión intergeneracional de saberes. La situación sociolingüística del Nasa Yuwe en el resguardo presenta un patrón propio de las lenguas en proceso de desplazamiento intergeneracional: los adultos mayores y buena parte de los adultos jóvenes la hablan y la usan en escenarios familiares y comunitarios; la mayoría de los niños y niñas, en cambio, la comprenden de manera receptiva pero ya rara vez la utilizan como lengua activa, lo que la sitúa en una condición de lengua de herencia. Este diagnóstico recogido en los grupos focales y respaldado por el PEC institucional (Casa Grande Yu Luucx Pishau, 2019) justifica precisamente la pertinencia de un currículo etnoeducativo orientado a la revitalización lingüística: no se parte del supuesto de una lengua plenamente vital, sino del esfuerzo deliberado por reactivar su uso productivo en la escuela y, desde allí, en la vida comunitaria. La chagra

escolar, en este marco, constituye un espacio pedagógico relevante en el que se articulan prácticas agrícolas tradicionales, la transmisión de saberes intergeneracionales y experiencias de aprendizaje vinculadas al territorio, lo que permite que los estudiantes relacionen el conocimiento escolar con las prácticas culturales propias de su comunidad.

Desde una perspectiva comparativa, las diversas experiencias educativas en contextos indígenas han demostrado un potencial pedagógico para integrar el territorio y las prácticas culturales en el proceso educativo. Un ejemplo de ello se observa en iniciativas como las desarrolladas en las comunidades Yanakuna, donde la chagra se ha consolidado como un espacio formativo que articula los saberes ancestrales con el aprendizaje comunitario y la construcción colectiva del conocimiento. Este tipo de experiencias evidencia que la incorporación de las prácticas culturales en el currículo contribuye a fortalecer los procesos de identidad, de pertenencia y de aprendizaje significativo. En este sentido, el análisis del contexto de Yu Luucx Pishau permite identificar condiciones similares que justifican la pertinencia de implementar las estrategias pedagógicas que integren el territorio, la cultura y la participación comunitaria en el diseño del modelo curricular etnoeducativo propuesto.

2.5. Marco Legal y Normativo.

El presente marco legal y normativo se construye como un referente jurídico de carácter garantista y propositivo, que permite sustentar la viabilidad constitucional, política y comunitaria de la propuesta curricular. Desde una perspectiva metodológica, este marco se organiza en tres dimensiones complementarias: el reconocimiento constitucional e internacional de la diversidad cultural como derecho fundamental; las políticas educativas nacionales que avalan la etnoeducación como modalidad diferenciada; y los mandatos comunitarios que configuran una normatividad propia, emanada del ejercicio autónomo del pueblo Nasa. Este enfoque permite cumplir con las normas vigentes, y fortalecer la soberanía educativa de la comunidad, entendida como la capacidad de definir sus propios modelos de formación con base en sus principios, lenguas y territorios.

El marco legal y normativo que sustenta esta investigación se compone de un conjunto de disposiciones constitucionales, legales, reglamentarias e internacionales, así como de mandatos propios de las comunidades indígenas que reconocen y protegen el derecho a una educación culturalmente pertinente. Entonces, estos instrumentos jurídicos avalan la

implementación de las propuestas pedagógicas diferenciadas, y también fortalecen la autonomía de los pueblos originarios para definir sus propios modelos educativos. En este contexto, se destaca la importancia del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como un mecanismo para garantizar que la educación responda a las necesidades, lenguas, cosmovisión y prácticas sociales del pueblo Nasa, contribuyendo así a su pervivencia cultural y al desarrollo integral de cada uno de sus miembros (Congreso de Colombia, 1991).

TABLA 2.

MARCO LEGAL Y NORMATIVO

Normativa / Mandato	Descripción	Vinculación con la Investigación
Ley 21 de 1991 (Convenio 169 de la OIT)	Obliga al Estado a concertar con los pueblos indígenas los programas educativos, reconociendo su cultura, su historia y sus valores.	Refuerza el derecho a una educación diferenciada y participativa desde el contexto indígena.
Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), Art. 14	Reconoce el derecho de los pueblos indígenas a establecer y controlar sus propios sistemas educativos, incluidos el idioma y los métodos propios.	Justifica el desarrollo de una propuesta curricular basada en el aprendizaje desde la cultura Nasa.
Constitución Política de Colombia (1991), Arts. 7, 10, 68 y 70	Reconoce el carácter pluriétnico y multicultural del país, con ello oficializa las lenguas de los grupos étnicos y está garantiza el derecho a la identidad educativa especial.	Establece la base constitucional para la educación propia y la bilingüe en las comunidades como Yu Luucx Pishau, legitimando el currículo etnoeducativo.
Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación	Art. 58: reconoce la educación especial para los grupos étnicos y esta promueve la formación de los educadores con el dominio de las lenguas y las culturas ancestrales.	Avala la formación de los maestros de la comunidad y la adecuación del currículo a las características culturales del pueblo Nasa.
Decreto 804 de 1995	Establece los lineamientos para la educación de los grupos étnicos, autoriza los calendarios y los currículos propios, y permite el	Respaldar la implementación de un currículo propio basado en el ABP y en los saberes ancestrales.

	nombramiento de los maestros indígenas sin título oficial.	
Decreto 1142 de 1978	Reconoce el derecho de los grupos étnicos a desarrollar unas propuestas curriculares propias y a orientar sus escuelas.	Da sustento normativo a la autonomía curricular de las comunidades indígenas.
Mandato 1 del V Congreso CRIHU (2013)	Implementa el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de acuerdo con las dinámicas de cada pueblo.	Fundamenta el desarrollo del currículo etnoeducativo contextualizado en Yu Luucx Pishau.
Mandato 2 del V Congreso CRIHU (2013)	Consolidar un Proyecto Educativo Comunitario (PEC) en cada pueblo.	Justifica la necesidad de construir un PEC, que articule la educación propia con el ABP.
Mandato 3 del V Congreso CRIHU (2013)	Fortalecimiento de las lenguas originarias como estrategia de pervivencia cultural.	Da base al uso del idioma Nasa y de sus saberes como eje transversal del currículo.
Mandato 4 del V Congreso CRIHU (2013)	Crea rutas de acceso y permanencia en la educación superior, así como de retorno a las comunidades.	Aporta una visión de continuidad educativa que fortalece el sentido de pertenencia cultural.
Mandato 5 del V Congreso CRIHU (2013)	Implementar estrategias de Semillas de Vida articuladas con la atención a la niñez indígena.	Favorece intervenciones dirigidas a la primera infancia y a la básica primaria desde una visión integral.
Mandato 6 del V Congreso CRIHU (2013)	El CRIHU asumirá la administración del Programa de Alimentación Escolar (PAE).	Permite articular los procesos educativos con prácticas alimentarias culturalmente apropiadas.
Mandato 7 del V Congreso CRIHU (2013)	El Programa de Educación y Cultura definirá una estructura político-organizativa para el SEIP.	Avala la organización del proyecto desde las estructuras comunitarias, lo que garantiza su legitimidad.
Mandato 8 del V Congreso CRIHU (2013)	Establecer lineamientos administrativos laborales para los educadores indígenas.	Fortalece la formalización del rol de los docentes locales en la implementación curricular.

Nota. Elaboración propia conforme al marco legal.

A nivel internacional, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por Colombia mediante la Ley 21 de 1991, establece que los programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas deben diseñarse en concertación con las comunidades y considerar su historia, sus conocimientos tradicionales, sus costumbres y sus aspiraciones colectivas (OIT, 1989/1991). Este marco jurídico, reconoce el derecho de los pueblos indígenas a participar de una manera activa en la definición de cada uno de los contenidos y de los métodos de la enseñanza, lo cual respalda la orientación participativa del currículo etnoeducativo propuesto en esta investigación. Entonces, en el contexto de la comunidad Yu Luucx Pishau, este principio permite justificar la incorporación de los saberes ancestrales, de la lengua Nasa Yuwe y de las prácticas culturales del territorio en el diseño curricular. De manera complementaria, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas reconoce, en su artículo 14, el derecho de estos pueblos a establecer, controlar y desarrollar sus propios sistemas, así como sus instituciones educativas, utilizando sus propios idiomas y métodos culturales de enseñanza (ONU, 2007). Esta disposición internacional respalda la implementación de propuestas educativas que respondan a las realidades socioculturales de cada comunidad. En ese sentido, la propuesta curricular desarrollada en esta investigación se alinea con este principio al plantear un modelo educativo basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos, articulado con los saberes ancestrales y las prácticas comunitarias del pueblo Nasa, con el propósito de promover un aprendizaje significativo y contextualizado en el territorio.

La Constitución Política de Colombia, en sus artículos 7, 10, 68 y 70, reconoce la diversidad étnica y cultural del país y, con ello, garantiza el derecho de los pueblos indígenas a preservar sus lenguas, sus identidades y sus sistemas educativos propios (Congreso de Colombia, 1991). Este reconocimiento constitucional establece el fundamento jurídico para el desarrollo de procesos educativos diferenciados que respondan a las particularidades culturales de cada comunidad. En el caso de la comunidad Yu Luucx Pishau, estos principios respaldan la construcción de un currículo etnoeducativo que incorpore la lengua Nasa Yuwe, los saberes ancestrales y las prácticas culturales como elementos centrales del proceso formativo.

En concordancia con estos principios, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 58, reconoce la educación para los grupos étnicos y establece que la formación de

los docentes debe incluir el conocimiento de las lenguas y de las culturas propias de las comunidades indígenas. Esta disposición legal promueve una educación contextualizada que respete la diversidad cultural del país. En el marco de esta investigación, esta ley respalda la necesidad de diseñar un currículo que articule los saberes del territorio, la participación comunitaria y las metodologías pedagógicas pertinentes para el pueblo Nasa.

Por su parte, el Decreto 804 de 1995 reglamenta la educación para las comunidades indígenas y establece la posibilidad de implementar calendarios académicos, planes de estudio y procesos pedagógicos acordes con las particularidades culturales de cada pueblo. Esta normativa permite que las instituciones educativas adapten sus estructuras curriculares a los ritmos culturales y espirituales de las comunidades. En este sentido, el decreto respalda la implementación de la propuesta curricular planteada en esta investigación, que integra el Aprendizaje Basado en Proyectos con los saberes ancestrales y las prácticas culturales del territorio Nasa.

Los mandatos del V Congreso del Consejo Regional Indígena del Huila (CRIHU, 2013), constituyen un referente político y uno organizativo fundamental para el desarrollo del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en el departamento. Estos lineamientos expresan la voluntad colectiva de todas las comunidades indígenas de fortalecer sus procesos educativos acordes con su cosmovisión, con sus prácticas culturales y con sus formas propias de organización social. En este sentido, los mandatos orientan la construcción de propuestas educativas que integren la cultura, la lengua y el territorio como ejes centrales del proceso formativo. Por lo tanto, para la presente investigación, estos principios constituyen un soporte comunitario que legitima el diseño de un modelo de currículo etnoeducativo contextualizado en la comunidad Yu Luucx Pishau.

Entre estos lineamientos se destacan el Mandato 1, el cual está orientado a consolidar el Sistema Educativo Indígena Propio, el Mandato 2, que promueve la construcción de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en cada uno de los pueblos indígenas, el Mandato 3, que enfatiza el fortalecimiento de las lenguas originarias como la estrategia de pervivencia cultural, y el Mandato 5, que impulsa las iniciativas como las “Semillas de Vida”, orientadas al cuidado y a la formación integral de la niñez indígena. Estos mandatos respaldan la propuesta curricular desarrollada en esta investigación, ya que permiten articular el currículo escolar con la

cultura, la lengua y las prácticas comunitarias del pueblo Nasa, fortaleciendo así la autonomía educativa y la continuidad cultural en el territorio.

En conclusión, otros mandatos del V Congreso del Consejo Regional Indígena del Huila (CRIHU), como el Mandato 4, orientado a promover el acceso y a la permanencia en la educación superior, el Mandato 6, que asigna al CRIHU la gestión del Programa de la Alimentación Escolar (PAE), el Mandato 7, que define la estructura del Programa de Educación y la Cultura, y el Mandato 8, que establece los lineamientos laborales para los educadores indígenas, fortalecen las condiciones institucionales y las comunitarias para el desarrollo del Sistema Educativo Indígena Propio (CRIHU, 2013). Estas disposiciones contribuyen a consolidar un marco organizativo que favorece la implementación de propuestas educativas contextualizadas en las comunidades indígenas.

La articulación de estos mandatos comunitarios con las normas constitucionales, legales e internacionales analizadas anteriormente respalda la viabilidad jurídica y cultural de la propuesta curricular planteada en esta investigación. De esta manera, el currículo etnoeducativo basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos se configura como una alternativa pedagógica que responde a los principios de la autonomía educativa, el fortalecimiento cultural y la participación comunitaria promovidos por el pueblo Nasa, y contribuye al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la comunidad Yu Luucx Pishau.

CAPÍTULO 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

Para la metodología de investigación, se ha planteado abordar de manera integral los objetivos de estudio bajo un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo-exploratorio, con el fin de analizar la variedad de dinámicas presentes en el contexto educativo y las prácticas culturales propias de la institución educativa “Yu Luucx Pishau”. Tal y como se desarrollará en el siguiente capítulo, se describe en cada uno de los parámetros y procedimientos metodológicos utilizados para la recopilación y el posterior análisis de datos, desde las técnicas adecuadas para este trabajo como son la observación participativa (ver Anexo C), la realización de grupos focales (ver Anexo A) y el análisis documental (ver Anexo B). Cada uno de los instrumentos ya mencionados, han sido escogidos de una forma rigurosa para así garantizar que la obtención de los datos se contextualice a cada una de las experiencias de los actores educativos dentro de su contexto natural, también se realizó una revisión de cada uno de los parámetros que se han definido para seleccionar la población y la muestra, que se basa en el enfoque no probabilístico, debido a que busca el identificar a los participantes de una forma no sistematizada. En el capítulo se definirá con mayor detalle cómo se desarrollará el trabajo de campo (Creswell, 2014).

3.1. *Cuadro de operacionalización de variable.*

En la tabla a continuación, se evidencia cómo las categorías del marco conceptual se articulan con los elementos de la metodología, vinculando las variables con sus dimensiones e indicadores. Como se mencionó al inicio de este capítulo, la construcción de la metodología debe garantizar en todo momento la coherencia entre los elementos de investigación estandarizados y los objetivos del estudio. En esta tabla se muestra cómo cada etapa del trabajo de campo se relaciona con las variables, dimensiones e indicadores correspondientes, lo que asegura la validez del proceso metodológico. Se garantiza que cada paso está fundamentado, lo que impide arbitrariedades y asegura que los objetivos se alcancen mediante una metodología precisa y coherente, sin dejar elementos sueltos ni sin sustento (Hernández et al., 2014).

TABLA 3.
Operacionalización de Variables

Operacionalización de Variables						
Tema: Modelo Curricular Etnoeducativo en el marco del aprendizaje significativo basado en proyectos que responda a las necesidades de la comunidad e institución "Yu Luucx Pishau grados de educación básica" del municipio de La Plata, Huila, Colombia, año 2025.						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Supuesto teórico	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo diseñar y validar participativamente un modelo curricular etnoeducativo, basado en el ABP y en el aprendizaje significativo, que responda a las necesidades culturales, pedagógicas y comunitarias de la Institución Educativa "Yu Luucx Pishau" del municipio de La Plata, Huila, Colombia, durante el año 2025?	Diseñar un modelo curricular etnoeducativo en el marco del ABP y aprendizaje significativo que responda a las necesidades educativas de la comunidad "Yu Luucx Pishau" del municipio de La Plata – Huila, Colombia durante el año 2025.	1. Identificar la importancia del aprendizaje significativo basado en proyectos en relación con los intereses y necesidades de los estudiantes de la IE "Yu Luucx Pishau". 2. Analizar los componentes curriculares etnoeducativos propios de la comunidad que se encuentran inmersos en el PEC de la IE "Yu Luucx Pishau". 3. Elaborar una propuesta metodológica de modelo curricular etnoeducativo en el marco del ABP y del aprendizaje significativo que responda a las necesidades de la comunidad.	Se asume que un currículo etnoeducativo contextualizado, basado en saberes ancestrales, prácticas culturales propias y ABP, es comprendido y resignificado por los actores educativos como pertinente para la construcción de aprendizajes significativos, el fortalecimiento de la identidad cultural, la revitalización del Nasa Yuwe y la pertinencia de los procesos formativos en la IE Yu Luucx Pishau. La validez de este supuesto se interpreta a partir de los sentidos atribuidos por la comunidad, no de relaciones causales.	Variable independiente: Currículo Etnoeducativo basado en el ABP	Pedagógica	Integración del ABP como metodología central de enseñanza. Articulación de proyectos escolares con problemáticas territoriales reales. Uso de la Secuenciación Ritualizada del Aprendizaje (SRA). Participación activa de estudiantes, docentes y sabedores.
					Lingüística y cultural	Presencia del Nasa Yuwe como lengua de enseñanza y producción pedagógica. Incorporación de saberes ancestrales, espiritualidad y oralidad. Integración de prácticas culturales Nasa (tejidos, chagra, medicina tradicional). Fortalecimiento de la identidad cultural en los procesos formativos.

		4. Validar la pertinencia, coherencia y viabilidad del Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos, mediante la participación de los actores educativos y comunitarios de la IE "Yu Luucx Pishau".			Curricular	Articulación del PEC con los lineamientos nacionales de educación. Organización curricular por tejidos de conocimiento. Coherencia entre el SIEE y los criterios de valoración intercultural. Adaptación de contenidos al contexto sociocultural del pueblo Nasa.
					Comunitaria	Participación del cabildo, sabedores y familias en el diseño curricular. Gobernanza curricular comunitaria como mecanismo de sostenibilidad. Mecanismos de retroalimentación y ajuste participativo del currículo. Vinculación de los procesos formativos con la vida y organización comunitaria.
		1. Identificar la importancia del aprendizaje significativo basado en proyectos en relación con los intereses y necesidades de los estudiantes de la IE "Yu Luucx Pishau". 2. Analizar los componentes curriculares etnoeducativos		Variable dependiente 1: Aprendizaje significativo	Cognitiva	Conexión de nuevos saberes con los conocimientos previos del estudiante. Comprensión y aplicación de conceptos en contextos reales del territorio. Transferencia del aprendizaje a situaciones de la vida comunitaria.

		propios de la comunidad que se encuentran inmersos en el PEC de la IE "Yu Luucx Pishau". 3. Elaborar una propuesta metodológica de modelo curricular etnoeducativo en el marco del ABP y del aprendizaje significativo que responda a las necesidades de la comunidad. 4. Validar la pertinencia, coherencia y viabilidad del Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos, mediante la participación de los actores educativos y comunitarios de la IE "Yu Luucx Pishau".			Identitaria Reconocimiento y valoración de la identidad cultural Nasa. Apropiación de la lengua Nasa Yuwe como vehículo de conocimiento. Fortalecimiento del sentido de pertenencia al pueblo Nasa.
					Motivacional Nivel de participación e interés de los estudiantes en los proyectos ABP. Vinculación entre los contenidos escolares y las necesidades del territorio. Compromiso de las familias y la comunidad con el proceso educativo.
		1. Identificar la importancia del aprendizaje significativo basado en proyectos en relación con los intereses y necesidades de los estudiantes de la IE "Yu Luucx Pishau". 2. Analizar los componentes curriculares etnoeducativos		Variable dependiente 2: Pertinencia cultural del currículo	Evaluativa / Valorativa Aplicación del Sistema de Valoración Intercultural Integral (SVII). Reconocimiento de dimensiones académicas, culturales, lingüísticas y comunitarias. Uso de rúbricas interculturales y portafolios como instrumentos de valoración.

		propios de la comunidad que se encuentran inmersos en el PEC de la IE "Yu Luucx Pishau". 3. Elaborar una propuesta metodológica de modelo curricular etnoeducativo en el marco del ABP y del aprendizaje significativo que responda a las necesidades de la comunidad. 4. Validar la pertinencia, coherencia y viabilidad del Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos, mediante la participación de los actores educativos y comunitarios de la IE "Yu Luucx Pishau".			Institucional Articulación efectiva entre el PEC y el currículo etnoeducativo diseñado. Incorporación de los componentes del SIEE a criterios culturalmente pertinentes. Sostenibilidad e institucionalización de la propuesta curricular.
					Comunitaria Nivel de apropiación del modelo curricular por parte de los actores educativos. Reconocimiento de la escuela como espacio de pervivencia cultural del pueblo Nasa. Replicabilidad del modelo en otros contextos etnoeducativos similares.

3.2. Diseño metodológico.

En este apartado se dará una definición de los elementos que componen el eje central de la metodología de esta investigación como son el enfoque, diseño y tipo de investigación. Se han tenido en cuenta los parámetros sugeridos por los teóricos de la metodología de investigación. De esta forma, las herramientas y la metodología se vuelven pertinentes conforme a los horizontes de investigación planteados por la pregunta-problema y los objetivos. Asegurarnos de usar una metodología estandarizada nos garantiza llegar a conclusiones con un grado de validez tal, que pueden ser comparadas con otros trabajos de la misma clase y ser articuladas en investigaciones de mayor alcance (Hernández et al., 2014).

3.2.1. Enfoque, diseño y tipo de investigación.

Tal como podría esperarse en este tipo de investigaciones, el enfoque propuesto es cualitativo, se busca comprender las experiencias, percepciones y significados que los actores educativos de la comunidad de la Institución Educativa “Yu Luucx Pishau” atribuyen a su currículo estudiantil. Según Creswell (2014), el enfoque cualitativo es pertinente cuando el propósito del investigador es conocer en detalle los fenómenos que ocurren en su contexto particular, lo que permite una comprensión profunda de las experiencias de los participantes. En la presente perspectiva, la muestra se elige de manera intencional en función de la pertinencia de los participantes y de su aptitud para proporcionar información sobre el fenómeno en cuestión, lo cual condiciona plenamente la unidad de análisis y los criterios de elección. En contraste con un enfoque cuantitativo que busca la representatividad estadística, en el cualitativo los resultados se centran en la calidad y la profundidad de la información obtenida.

Sobre esta base cualitativa, el diseño metodológico articula tres componentes complementarios que conviene precisar para evitar ambigüedades. En primer lugar, el alcance del estudio es descriptivo-exploratorio: descriptivo, porque caracteriza el funcionamiento del currículo vigente, los componentes etnoeducativos del PEC y del SIEE, y las prácticas pedagógicas del ABP en el contexto institucional; exploratorio, porque el fenómeno del currículo etnoeducativo por tejidos en la comunidad Yu Luucx Pishau no ha sido documentado previamente y demanda una aproximación abierta a sus categorías emergentes. En segundo lugar, el diseño adopta una base etnográfica, en tanto pretende interpretar las prácticas educativas desde la cosmovisión y las dinámicas culturales del pueblo Nasa, mediante observación participante, registro en notas de campo y análisis documental del PEC y del SIEE; conviene aclarar, sin embargo, que se trata de una etnografía focalizada y no de una etnografía de larga duración, dadas las condiciones temporales del trabajo doctoral. En tercer lugar, la investigación incorpora elementos propios de la Investigación-Acción Participativa (IAP), siguiendo los planteamientos de Kemmis y McTaggart (1988), particularmente en la fase de codiseño y validación de la propuesta curricular, en la que la comunidad participa como

coautora del proceso. Estos tres componentes no se yuxtaponen, sino que se articulan secuencialmente: la base cualitativa orienta toda la lógica interpretativa; el alcance descriptivo-exploratorio define el tipo de hallazgos perseguidos; la base etnográfica organiza el trabajo de campo; y la impronta de IAP estructura la fase propositiva y de validación participativa.

Este enfoque permite definir las dimensiones de un fenómeno complejo, como la realidad educativa y cultural de la comunidad, y entiende que los significados que la gente atribuye a sus prácticas son fundamentales para la construcción del conocimiento. Además, el enfoque cualitativo considera las interacciones y dinámicas naturales dentro y fuera del aula, lo cual resulta sustancial para diseñar el currículo según las necesidades de los estudiantes. Hernández-Sampieri et al. (2014) abordan el proceso investigativo desde la definición del problema hasta la interpretación de los datos, facilitando la recolección de datos mediante lineamientos claros que aseguran la validez del estudio. Este enfoque interpretativo requiere definir categorías que recogen, de manera sistemática, diferentes perspectivas del mismo fenómeno, permitiendo explorar cómo los estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa viven e interactúan con el currículo escolar y, en consecuencia, proponer cómo mejorarlo en función de las necesidades y expectativas.

En cuanto al diseño de la presente investigación, es de carácter etnográfico, porque permite comprender los procesos educativos desde la perspectiva cultural de la comunidad estudiada. En los contextos indígenas, la educación se encuentra profundamente vinculada con la cosmovisión, la lengua y las prácticas comunitarias del territorio. En el caso del pueblo Nasa de la comunidad Yu Luucx Pishau, este enfoque permite analizar cómo los saberes ancestrales, las dinámicas comunitarias y las prácticas pedagógicas se integran en la vida escolar. De esta manera, la etnografía permite interpretar las prácticas educativas desde la experiencia cotidiana de los estudiantes, los docentes y los sabedores, captando los significados culturales que orientan la formación dentro del territorio, puesto que el investigador se ve obligado a sumergirse en el contexto educativo de la comunidad para observar y para describir de una forma sistemática las prácticas y las tradiciones que influyen en la educación.

Por ello, según Hernández-Sampieri et al. (2014), el diseño etnográfico es adecuado para los estudios que buscan ofrecer una comprensión detallada de las costumbres, los comportamientos y las diferentes perspectivas que pueden surgir en la interacción propia de un grupo social en su entorno natural. Como el fenómeno de interés son las prácticas educativas desde la experiencia de los sujetos, el producto final describe el contexto, las prácticas y su relación con los elementos culturales propios de la comunidad.

El diseño etnográfico se caracteriza por la observación directa y la inmersión del investigador en el entorno social y educativo. Es de esta posición de donde surgirán las reflexiones que, ya fuera del entorno, serán plasmadas y reflejarán lo que ocurre en el aula. Algo que destacan Hernández-Sampieri et al. (2014), es que este tipo de diseño se usa cuando vamos a investigar un grupo o comunidad que tiene ciertas características particulares, como es el caso de la comunidad de la Institución Educativa “Yu Luucx Pishau”, cuya identidad cultural influye de forma directa en la experiencia educativa de cada uno de los estudiantes. De esta forma, el tipo de diseño es adecuado para que el investigador se convierta en un observador participante, que recopila datos tanto de las interacciones entre estudiantes y docentes como de las influencias culturales.

Este diseño, por otro lado, resulta pertinente para esta investigación, pues permite proponer esquemas que ejemplifican ciertas dinámicas y relaciones, considerando su complejidad, algo difícil de evidenciar a simple vista. El investigador entonces no observa las prácticas educativas y el contexto natural como hechos aislados, también establece patrones, conexiones, influencias de la tradición, valores y creencias que se articulan de forma recurrente. Respecto a esto, Hernández-Sampieri et al. (2014), nos hablan de que esta es una metodología flexible y que se adapta al entorno de forma constante, pues las costumbres y las formas de interacción producen prácticas y comportamientos todo el tiempo, lo cual implica procesos de reflexión y crítica que dan un sentido particular y guían a los individuos en cada acción, en lo que se define como un proceso dinámico. Así se puede llegar a una mirada que incluye una

descripción de los aspectos formales y estructurales, así como la consideración de influencias informales y culturales que guían la enseñanza y el aprendizaje en la institución.

Siendo el investigador a la vez un participante, este debe intentar comprender cómo las tradiciones, los valores y creencias moldean la cotidianidad del grupo, lo cual implica un proceso de interiorización de la experiencia. Esto es importante a la hora de hacerse una visión, un poco matizada, de cómo los estudiantes y docentes interactúan con el currículo y entre sí. Algo que es mencionado por Creswell (2014), quien define la observación directa como un pilar en los estudios etnográficos, pues reconoce las sutilezas del comportamiento humano, algo no siempre evidente a través de otros medios de recolección de datos, así la observación directa entonces es un paso a la comprensión de los componentes etnoeducativos.

En cuanto al tipo de investigación, es descriptiva y exploratoria, pues busca examinar las prácticas educativas y culturales que se desarrollan en el contexto de la Institución Educativa. Lo que pretende es explorar aspectos que aún no han sido investigados, así, el tipo descriptivo tiene como tarea proporcionar una visión detallada de las características de un fenómeno. A través de dicha descripción, se podrá establecer una base para el diseño de un currículo ajustado a la realidad de los estudiantes. Los resultados descriptivos y exploratorios servirán de base para diseñar un currículo etnoeducativo que integre el ABP y el aprendizaje significativo, de manera eficiente y contextualizada en la comunidad. Dado que no existen investigaciones similares desarrolladas en este contexto, podemos reafirmar que nos encontraremos con aspectos y relaciones no estudiados, lo que evidencia el perfil novedoso del presente trabajo. (Hernández, et al., 2014)

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos para la obtención de datos.

El proceso metodológico de la presente investigación doctoral se sustenta en una coherencia epistemológica entre el enfoque cualitativo, el diseño etnográfico y la Investigación-Acción Participativa (IAP), orientados a comprender y transformar las dinámicas educativas de la Institución Educativa “Yu Luucx Pishau”, en relación con el currículo etnoeducativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje significativo.

La investigación se orienta metodológicamente desde la Investigación-Acción Participativa (IAP), entendida como un proceso que articula conocimiento y transformación social mediante la participación activa de los actores involucrados. Como señalan Kemmis y McTaggart (1988), la IAP permite generar procesos de reflexión crítica y acción colectiva orientados a la mejora de las prácticas educativas. En este sentido, la investigación no se limita a describir la realidad, sino que promueve la construcción colectiva del currículo etnoeducativo, involucrando a docentes, estudiantes, sabedores y comunidad.

3.2.2.1. Métodos teóricos

Los métodos teóricos permiten fundamentar el objeto de estudio y orientar la construcción del modelo curricular propuesto:

- Método histórico-lógico: permite analizar la evolución de la etnoeducación y las tensiones entre currículo oficial y saberes ancestrales, permitiendo comprender la necesidad de una propuesta curricular contextualizada Zambrano,(2021).
- Método analítico-sintético: facilita la descomposición de los componentes curriculares, pedagógicos y culturales presentes en el PEC y el SIEE, así como su posterior integración en el Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos (MCET–ABP) Hernández-Sampieri et al.(2014).
- Método hipotético-deductivo: orienta la formulación del supuesto teórico según el cual un currículo etnoeducativo basado en el ABP favorece el aprendizaje significativo y la identidad cultural Ausubel (1963)
- Enfoque sistémico: permite concebir el currículo como un sistema integrado por componentes interrelacionados como lengua, territorio, espiritualidad y saberes ancestrales Bertalanffy (1989).
- Modelación: se emplea para el diseño del MCET–ABP, la Secuenciación Ritualizada del Aprendizaje (SRA) y el Sistema de Valoración Intercultural Integral (SVII), como estructuras teórico-prácticas que orientan la transformación curricular.

3.2.2.2. Métodos de obtención del conocimiento empírico

El nivel empírico corresponde al conocimiento que se obtiene a partir de la experiencia directa con el fenómeno estudiado, a través de las propiedades y relaciones que se aprecian en

contacto con la realidad. Los datos obtenidos se someten siempre a elaboración racional, y su diseño parte de la teoría que fundamenta la investigación. En esta investigación se aplican los siguientes métodos empíricos, con sus respectivas técnicas e instrumentos:

La observación constituye el método empírico central del diseño etnográfico adoptado. La técnica específica utilizada es la observación participante directa y prolongada, mediante la cual la investigadora se inserta activamente en los espacios pedagógicos y comunitarios de la IE Yu Luucx Pishau para registrar de manera sistemática las prácticas de enseñanza, la interacción entre docentes, estudiantes y sabedores, y la implementación del ABP en el aula y en el territorio.

El grupo focal se emplea como método empírico de producción colectiva de sentido. La técnica consiste en la realización de sesiones de diálogo grupal con preguntas orientadoras, mediante las cuales se recogen percepciones, experiencias y valoraciones de los participantes en torno al currículo etnoeducativo, el aprendizaje significativo y las necesidades culturales, pedagógicas y comunitarias de la institución. Se desarrollan grupos focales diferenciados con tres colectivos: docentes y directivos, estudiantes de educación básica, y representantes comunitarios sabedores, familias y autoridades del cabildo.

El análisis documental se aplica como método empírico para el estudio de fuentes institucionales primarias. La técnica consiste en la revisión sistemática y crítica de documentos oficiales de la IE Yu Luucx Pishau, entre los que se encuentran el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y los planes de estudio vigentes

3.2.2.3 Técnicas de recolección de información

En relación con las técnicas de recolección de información, se seleccionan aquellas que permiten una comprensión profunda y situada del fenómeno estudiado:

- Observación participante: permite registrar de manera sistemática las prácticas pedagógicas, la implementación del ABP y la interacción entre los actores educativos, facilitando la comprensión del aprendizaje situado, Creswell & Poth (2018).

- Entrevista semiestructurada: orientada a profundizar en las percepciones, experiencias y significados que los docentes y actores comunitarios atribuyen al currículo etnoeducativo y al aprendizaje significativo Kvale, (2011).
- Grupos focales: posibilitan la construcción colectiva de significados a través del diálogo entre docentes, estudiantes y comunidad, en coherencia con la lógica participativa de la IAP Morgan, (1997).
- Análisis documental: permite examinar críticamente documentos institucionales como el PEC y el SIEE, identificando su nivel de articulación con la etnoeducación y el currículo oficial Bowen, (2009).

3.2.2.4. Instrumentos de recolección.

En cuanto a los instrumentos, estos facilitan la organización, sistematización y análisis de la información recolectada, apoyando la triangulación de datos y aumentando la validez y rigurosidad del estudio, como señalan Hernández-Sampieri et al. (2014).

Se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos:

- La guía de preguntas orientadoras para grupo focal, organizada en bloques temáticos que corresponden a los objetivos específicos de la investigación, Anexo A
- Matriz análisis documental, estructurada con criterios que permiten identificar los componentes etnoeducativos presentes en dichos documentos, los vacíos en la sistematización de saberes ancestrales, las tensiones entre los criterios de evaluación académica y los tejidos de conocimiento comunitario, y el grado de articulación entre el PEC y el currículo oficial, Anexo B.
- Ficha de observación participante, estructurada en categorías que recogen información sobre la incorporación de conocimientos ancestrales, el uso del Nasa Yuwe como lengua de enseñanza, la pertinencia cultural de las actividades pedagógicas y el nivel de participación comunitaria en los procesos formativos, Anexo C.

Por último, cabe destacar que la interacción entre técnicas, instrumentos y objetivos de investigación se explica en la sección destinada al uso de instrumentos, con el propósito de asegurar la coherencia metodológica y prevenir redundancias en la exposición.

TABLA 4.*APLICACIÓN DE TÉCNICAS POR OBJETIVO*

Objetivo	Técnicas Aplicadas	Descripción del Instrumento
Objetivo 1: Identificar la importancia del aprendizaje significativo basado en proyectos (ABP)	Observación Participante	Se utilizó para observar cómo se implementa el ABP en las clases, permitiendo identificar su impacto en el proceso de aprendizaje y las dinámicas de aula.
	Grupos Focales	Se realizaron las entrevistas a los docentes y a los estudiantes para así comprender cómo perciben y cómo experimentan el aprendizaje significativo basado en los proyectos.
Objetivo 2: Analizar los componentes curriculares etnoeducativos y las prácticas del PEC	Grupos Focales	Se entrevistaron a los directivos y a los docentes para conocer las perspectivas sobre la integración de los elementos etnoeducativos en el PEC.
	Análisis Documental	Se revisaron los documentos curriculares, incluyendo el PEC, para así identificar cómo se incorporan los elementos culturales y los pedagógicos en el currículo.
Objetivo 3: Plantear un currículo etnoeducativo basado en ABP y aprendizaje significativo	Observación Participante	Permitirá observar la interacción de los estudiantes con los enfoques pedagógicos, proporcionando datos para el diseño de un currículo contextualizado.
	Análisis Documental	Analizará los documentos educativos existentes para proponer un currículo que integre los enfoques pedagógicos con un enfoque cultural pertinente.

3.2.3. Determinación de la Muestra y Criterios de Inclusión.

Para esta investigación, se utilizó una muestra intencional no probabilística, escogida por la pertinencia y experiencia de los participantes en relación con el fenómeno educativo en la Institución Educativa “Yu Luucx Pishau”. Este método busca obtener información significativa y contextual, valorando la riqueza interpretativa más que la representatividad estadística, en línea con el enfoque cualitativo. (Hernández-Sampieri et al., 2014).

La unidad de análisis estuvo compuesta por los actores educativos involucrados en los procesos pedagógicos relacionados con la implementación del currículo etnoeducativo, incluyendo docentes, estudiantes, directivos y sabedores de la comunidad. En este sentido, la muestra estuvo formada por un total de 30 participantes, distribuidos de la siguiente manera:

Docentes: 8

Estudiantes: 20

Directivos: 2

Esta distribución facilita recopilar información de diferentes niveles de la comunidad educativa, promoviendo una comprensión completa del proceso de diseño e implementación del currículo etnoeducativo dentro del enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos.

En relación con los criterios de inclusión, se establecieron los siguientes:

- Docentes vinculados a procesos de planificación, desarrollo o evaluación del currículo, especialmente en el marco del ABP.
- Directivos con participación en la gestión curricular o en la implementación del Proyecto Educativo Comunitario (PEC).
- Estudiantes con participación activa y constante en proyectos pedagógicos y experiencias de aprendizaje significativo.

Respecto a los criterios de exclusión, se eliminaron los miembros de la comunidad educativa que no participaran directamente en el diseño o implementación del currículo etnoeducativo, así como aquellos cuya información no fuera relevante para los objetivos del estudio. También se consideró la exclusión de participantes que optaron por retirarse voluntariamente del mismo.

La definición de estos criterios permitió delimitar la población de estudio, garantizar la pertinencia de la muestra y asegurar la calidad de la información recolectada, fortaleciendo el rigor metodológico del análisis (Hernández-Sampieri et al., 2014; Creswell, 2014).

3.3. Trabajo de Campo.

El trabajo de campo constituyó la fase de recolección directa de información en el entorno natural de los participantes. Creswell (2014) recuerda que este proceso permite al investigador obtener información directamente del contexto y, con ello, reflejar las vivencias de quienes lo habitan. En coherencia con lo anterior, el trabajo de campo se planificó como un proceso sostenido durante el año escolar 2025, articulado en torno a tres técnicas: observación participante, grupos focales y análisis documental. La observación participante se desarrolló en varias jornadas en sede principal y sedes asociadas, registrando situaciones de aula en torno al ABP, prácticas vinculadas a la chagra escolar y momentos comunitarios; en este informe se presenta de forma detallada una jornada tipo (Tabla 6), por su carácter ilustrativo de las dinámicas observadas. Los grupos focales se realizaron por separado con directivos, docentes y estudiantes, hasta alcanzar la saturación discursiva, es decir, hasta que los nuevos encuentros dejaron de aportar categorías sustantivas. El análisis documental cubrió la totalidad del PEC, el SIEE vigente y documentos asociados. En cuanto a las consideraciones éticas, el proceso contó con el consentimiento informado de los participantes adultos, el consentimiento de los padres y madres de familia para la participación de los estudiantes menores de edad, y la autorización del cabildo y de las autoridades propias para el uso pedagógico e investigativo de saberes ancestrales y relatos comunitarios, conforme a los protocolos de coautoría comunitaria descritos en el apartado 4.5.5. La sistematización del trabajo de campo se documentó mediante notas de campo, transcripciones de los grupos focales y matrices de análisis documental, garantizando la trazabilidad y la validez del proceso.

Para el procesamiento y análisis de la información recolectada durante el trabajo de campo, se empleó una estrategia de sistematización basada en las matrices de categorización temática, elaboradas a partir de las categorías definidas en el marco conceptual. Estas matrices permitieron organizar las respuestas obtenidas en las entrevistas, los grupos focales y las observaciones participantes, facilitando así la identificación de los patrones, las coincidencias y las divergencias entre los actores educativos. Con todo esto, el proceso de análisis se apoya en las técnicas de la codificación cualitativa que permiten agrupar las unidades de significado relacionadas con el currículo etnoeducativo, el aprendizaje significativo y las necesidades culturales de la comunidad. Durante el desarrollo del trabajo de campo se realizaron encuentros

con los docentes, los estudiantes y los sabedores de la comunidad, en los que se discutieron las experiencias pedagógicas vinculadas al territorio, a la lengua y a las prácticas culturales del pueblo Nasa. Estas interacciones permitieron comprender de una manera directa las dinámicas educativas presentes en la institución y el recoger unos insumos relevantes para la construcción de la propuesta curricular.

El proceso de recolección de datos comprende tres etapas relevantes: la observación participante, los grupos focales y el análisis documental. Las tres fases se llevan a cabo en paralelo y aseguran tener coherencia con los propósitos de la investigación. Este enfoque estratégico garantiza que las acciones se realicen de forma ordenada y conjunta de acuerdo con los propósitos establecidos, optimizando el uso de los recursos a la vez que la calidad de los datos que se han recogido. La estructura metodológica debe ser coherente y flexible al mismo tiempo, lo que permite hacer cambios en lo que se considere necesario, y todo ello manteniendo siempre la coherencia con los principios que guían la investigación. La planificación de estas tres fases es clave para asegurar que cada actividad se realice de forma adecuada, y que se logren los resultados esperados en cada etapa del proceso de recolección de datos, asegurando la representatividad y la calidad de la información obtenida.

La primera fase corresponde a la observación participante hace referencia al proceso en el que el investigador se integra a las actividades educativas diarias de la IE “Yu Luucx Pishau”. y para ser testigo directo de las prácticas pedagógicas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje significativo. El investigador verá desde la observación de las interacciones en el aula y el desarrollo de los proyectos dentro del dinamismo de la clase, concentrado especialmente en la participación de sus estudiantes en su proceso de aprendizaje. Como han indicado Hernández-Sampieri et al. (2014), la observación es una de las herramientas más importantes en el trabajo de campo, pues permite captar elementos visibles y comprender las dinámicas de lo que componen el fenómeno en estudio y la interpretación de esos datos recolectados. La observación también permite identificar patrones y comportamientos que se repiten y son determinantes para comprender su aplicabilidad de esos enfoques pedagógicos (ver Anexo C).

La segunda etapa consiste en aplicar los grupos focales al grupo de docentes, directivos y alumnos (ver Anexo A). Donde las entrevistas se desarrollarán en un clima privado y relajado,

los participantes podrán contar sus experiencias y sensaciones sobre el currículo y la enseñanza en el centro educativo. Estos grupos focales contribuirán a amparar datos que mostrarán cómo los actores educativos representan la aplicación de los enfoques pedagógicos y cuáles son los factores culturales que determinan la práctica educativa. Tal como señala Creswell (2014), " los grupos focales permiten indagar las opiniones de los participantes, ofreciendo una visión mucho más matizada de las diferentes posiciones respecto de la materia del estudio". Esta técnica de recolección de datos es importante, ya que permite dar un valor subjetivo y reflexivo del fenómeno investigado, complementando así los datos recogidos a partir de la observación, para ofrecer una visión acabada del impacto del currículo en los participantes.

La tercera fase, es el del análisis del material documental, que se realizó paralelamente a la anterior, puesto que, en esta fase el investigador revisa los currículos ya existentes para así estudiar cómo están integrados en el currículo y en las prácticas educativas de los elementos etnoeducativos (ver Anexo B). Con lo anterior, según Hernández-Sampieri et al. (2014), se destacan la utilidad del análisis documental en la metodología cualitativa, ya que esta sistematiza, como también organiza, a la vez clasifica y junto con ello, interpreta la información escrita, ayudando a comprender el contexto en el que se encuentran las prácticas educativas y los enfoques curriculares. Es una técnica igualmente complementaria a la observación y a los grupos focales, ya que permitirá contextualizar los datos cualitativos obtenidos, así como verificar si las prácticas pedagógicas están alineadas a los marcos normativos y objetivos institucionales. Es esencial para proporcionar mayor contexto a los hallazgos de la investigación.

El proceso de trabajo de campo se planifica con rigor para garantizar su coherencia con los objetivos establecidos. Es fundamental contar con los recursos necesarios para llevar a cabo adecuadamente las actividades, como, los dispositivos para grabar las entrevistas, el acceso a las aulas para hacer observaciones y los documentos institucionales para el análisis documental. De la misma manera, se registran los procesos de las actividades de trabajo de campo para su incorporación en los anexos, como respaldo del trabajo realizado, garantizando así la transparencia y la validez de los datos emergentes. Este respaldo documental incluye las transcripciones de las entrevistas realizadas, las notas de campo de las observaciones, así como los registros de los documentos, que permitirán garantizar que los resultados obtenidos sean representativos, útiles y válidos para la definición del currículo etnoeducativo que se propone en

el estudio (Creswell, 2014). Para poder asegurar que la documentación de las actividades y procesos de trabajo de campo es lo que asegura que se respeta la integridad metodológica, y que los resultados tendrán garantizado el acceso a futuras investigaciones o para la replicación de la investigación.

3.3.1. Cronograma de trabajo de campo.

De la misma forma, el cronograma de trabajo de campo es el elemento que permite organizar las actividades de recolección de datos, de manera que estas se realicen en orden y de manera coherente con los objetivos del estudio. La recolección de datos debe ser sistemática, tiene que realizarse en un tiempo delimitado, tal y como sugieren Hernández-Sampieri et al. (2014), para que la recolección de los datos tenga validez. El cronograma contempla las fases de la observación, los grupos focales y el análisis documental, de manera que cada actividad controle y dé lugar al flujo del estudio general. El cronograma es flexible, se adecua a la disponibilidad de recursos y de participantes, puede contemplar ajustes en el proceso sin perder coherencia con los objetivos del estudio. Al mismo tiempo, se realizó una prueba piloto que permitió validar empíricamente los instrumentos, ajustar los procedimientos logísticos de recolección y mejorar su precisión y pertinencia.

Durante la aplicación de la prueba piloto de los instrumentos de recolección, se realiza una verificación preliminar de la claridad y pertinencia de las preguntas antes del trabajo de campo definitivo. En el caso del grupo focal, se observó que la guía de las preguntas permitía un desarrollo fluido de la conversación y facilitaba la comprensión de los temas por parte de los participantes. No se identificaron dificultades que fueran significativas relacionadas con la formulación de las preguntas ni con el lenguaje utilizado, puesto que los términos empleados resultaron comprensibles dentro del contexto educativo de la comunidad. Con ello, los conceptos asociados al currículo, al aprendizaje significativo y a las prácticas pedagógicas pudieron abordarse sin generar confusión en la dinámica grupal. En consecuencia, la prueba piloto permitió confirmar la pertinencia y la claridad del instrumento, garantizando así su adecuada aplicación en el trabajo de campo definitivo.

De igual manera, la prueba piloto permitió reconocer la importancia de adecuar el lenguaje al contexto cultural de la comunidad; con ello, en algunos momentos fue necesario reformular las expresiones en un lenguaje mucho más cercano a la experiencia educativa de los

participantes y, cuando correspondía, explicar determinados términos a partir de referentes comprensibles para la comunidad. Entonces, este ejercicio no modificó el sentido metodológico del instrumento, pero sí fortaleció su pertinencia cultural y comunicativa. A partir de estos hallazgos, se ajustó la guía del grupo focal, mejorando la claridad, la secuencia temática y la accesibilidad de cada una de las preguntas, lo que permitió una aplicación posterior más coherente con las características socioculturales del pueblo Nasa. A continuación, la Tabla 5 presenta el cronograma de trabajo de campo previsto para el desarrollo de esta investigación. En ella se organizan las fases, las actividades, los tiempos, los responsables y los lugares de aplicación de cada técnica de recolección de información. Esta planificación permite asegurar el orden, la coherencia metodológica y la correspondencia con los objetivos de este estudio.

TABLA 5.

CRONOGRAMA DE TRABAJO DE CAMPO

Fase	Actividad	Fecha de Inicio	Fecha de Finalización	Institución / Responsable	Lugar
Observación Participante	Integración del investigador en las actividades diarias de las clases y registro de las interacciones.	Septiembre 2025	Septiembre 2025	IE "Yu Luucx Pishau" - Investigador y docentes	Aula y espacios educativos de la IE
Observación Participante	Observación directa del uso del ABP y aprendizaje significativo, tomando notas detalladas.	Septiembre 2025	Septiembre 2025	IE "Yu Luucx Pishau" - Investigador	Aula y espacios educativos de la IE
Grupos Focales	Aplicación de entrevistas a docentes, directivos y estudiantes en un entorno privado y relajado.	Septiembre 2025	Septiembre 2025	IE "Yu Luucx Pishau" - Investigador y Coordinador	Salón de reuniones de la IE

Grupos Focales	Grabación y transcripción de las entrevistas, análisis de temas emergentes y variaciones en las percepciones.	Septiembre 2025	Septiembre 2025	IE "Yu Luucx Pishau" - Investigador	Salón de reuniones de la IE
Análisis Documental	Revisión de documentos curriculares (PEC y otros materiales pedagógicos).	Mayo 2025	Julio 2025	IE "Yu Luucx Pishau" - Investigador	Oficina de archivos de la IE
Organización de los resultados obtenidos	Síntesis de la recolección de datos, organización y análisis de toda la información recabada.	Septiembre 2025	Septiembre 2025	IE "Yu Luucx Pishau" - Investigador	Oficina de archivos de la IE

Nota. Elaboración propia según el cronograma.

En conjunto, el cronograma evidencia que el trabajo de campo se estructuró de una manera secuencial y una manera articulada, permitiendo así el integrar la observación participante, los grupos focales, el análisis documental y la organización de los resultados dentro de una misma ruta metodológica. Esta distribución temporal favorece el seguimiento del proceso investigativo y garantiza que cada actividad contribuya de manera específica a la comprensión del fenómeno estudiado en la comunidad educativa Yu Luucx Pishau.

3.3.2.1. Fase 1: Diagnóstico.

La fase inicial de la investigación se efectuará mediante el diagnóstico del currículo vigente de la IE " Yu Luucx Pishau ". Para ello, se revisaron los componentes curriculares actuales, comenzando por el análisis del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) para evaluar cómo se entrelazan y se conectan los elementos culturales y educativos de la comunidad. Como señala Creswell (2014), esta revisión es relevante para conocer las metodologías y enfoques empleados en la IE. En esta fase se combinarán las técnicas de observación participante y de grupo focal con docentes, directores, estudiantes y otros actores significativos del contexto. Ahora bien, las actividades serán para identificar las necesidades y problemas éticos que

presenta la comunidad educativa en torno al currículo, así como para aportar información importante al análisis documental.

El diagnóstico servirá para determinar las expectativas de la comunidad educativa, así como los intereses en relación con los cambios potenciales que puedan proponerse en la relación con el currículum. A partir de los datos que se extraigan, principalmente de las interacciones directas con los actores clave, se podrá avanzar hacia la construcción de la siguiente fase. No solo interesa comprobar en este diagnóstico la situación actual del currículo, sino también sentar las bases de un currículo que se ajuste a las necesidades del alumno y de la comunidad. Como apuntan Hernández-Sampieri et al. (2014), el diagnóstico es un elemento fundamental para conocer los problemas que se están encontrando de cara al diseño curricular y para asegurarse de que los cambios que se vayan a implementar sean pertinentes y útiles para el contexto local.

3.3.2.2. Fase 2: Diseño del modelo curricular etnoeducativo.

En esta segunda etapa de la investigación, se iniciará el proceso de diseño del currículo etnoeducativo, que se sustentará en la información recopilada durante el diagnóstico y se fundamentará en el ABP y el aprendizaje significativo. En este diseño se integran enfoques pedagógicos adecuados al contexto cultural y educativo de la comunidad de la IE "Yu Luucx Pishau". Tal como apunta Creswell (2014), el diseño curricular debe ser flexible, atendiendo a las necesidades de los alumnos y a las particularidades culturales que de ellos se derivan. El propósito es conformar un currículo relevante en el ámbito formativo, así como salvaguardar y reconocer las tradiciones culturales de la comunidad. Esto también deberá garantizar que los enfoques pedagógicos elegidos sean adecuados para promover un aprendizaje significativo y contextualizado.

El diseño docente se concretará en la construcción de unidades didácticas basadas en proyectos, lo que facilitará que el alumno trabaje con problemas reales y cotidianos, y así el aprendizaje se contextualiza. Con este procedimiento, será posible que el alumno, a través de su propia cultura, se construya nuevo conocimiento, promoviendo una comprensión extensiva y una retención eficaz de los contenidos. Tal y como exponen Hernández-Sampieri et al. (2014), este enfoque promueve la adquisición de conocimiento de forma pragmática, dado que conecta el aprendizaje con la vida cotidiana de los alumnos. La inserción de sugerencias y miradas sobre

aquellos actores clave que se han ido sumando fruto de la fase de diagnóstico, hace posible mejorar el currículo iterativamente, ajustándose a las necesidades y expectativas del alumnado y llegando a garantizar que el currículo sea relevante.

Con el fin de obtener un diseño adecuado y pertinente, se incorporarán las sugerencias de la comunidad educativa y se sustentará un proceso de retroalimentación constante que tendrá como resultado la adaptación del currículo a la realidad del aula, actuando de forma dinámica ante los desafíos y oportunidades del entorno educativo. Según Creswell (2014), el diseño de un currículo se sustenta en un proceso continuo y modificable; la retroalimentación constante de la comunidad educativa garantiza que el currículo no solo sea innovador, sino que también se ajuste a las circunstancias y necesidades cambiantes de los estudiantes; este enfoque iterativo del currículo permitirá que sea un instrumento vigente.

3.3.2.3. Fase 3: Validación del diseño curricular.

En esta fase, una vez desarrollado el diseño del currículo etnoeducativo, se realiza un proceso de validación con los principales actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y líderes comunitarios. La validación es un momento importante para que el currículo diseñado sea pertinente, es decir, que cumpla con los requisitos de cada alumno y con las características culturales de la comunidad “Yu Luucx Pishau”. Con lo anterior, para Hernández-Sampieri et al. (2014), la validación implica un proceso de retroalimentación que se continúa mediante el conocimiento de las áreas de mejora y el ajuste del diseño curricular a las expectativas y realidades del contexto. Este proceso debe ejecutarse de forma sistemática y organizada, involucrando a los distintos actores, para garantizar la coherencia con las necesidades y particularidades locales.

En esta etapa se recogerá un conjunto de aportaciones, sugerencias y observaciones relativas a los componentes curriculares, a la metodología planteada y a los materiales didácticos elaborados. Para la validación, se organizarán sesiones de revisión de los materiales en las que quienes participen puedan expresar su opinión sobre el currículo, lo que favorecerá el diálogo y la reflexión en grupo. Esta retroalimentación permitirá identificar no sólo las potencialidades del diseño curricular, sino también reconocer aquellos aspectos que hay que reformular. Como dice Creswell (2014), la validación de un diseño curricular debe ser un proceso en el que todos los

participantes tomen parte, de manera que el currículo sea un producto de una construcción colectiva que permita dar cuenta de las realidades y necesidades de la comunidad educativa.

Este proceso de validación permitirá no solo ajustar el diseño del currículo, sino también consolidar la implicación de la comunidad escolar en el proyecto curricular. La participación en esta fase estrechará el vínculo entre los actores y el currículo, lo que permitirá aliviar la fase posterior de su implementación. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), la validación es necesaria para garantizar que el currículo sea operativo; en particular, que sea capaz de desarrollarse en la práctica del aula e incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También asegura que el currículo sea pertinente, aplicable y eficaz para responder a las necesidades de los alumnos y al contexto concreto de la comunidad educativa de "Yu Luucx Pishau".

3.4 Aplicación de los instrumentos.

La aplicación de los instrumentos en esta investigación se desarrolló de una manera gradual, también organizada y a la vez coherente con los objetivos planteados, buscando el garantizar la pertinencia de la información recolectada en el contexto de la Institución Educativa "Yu Luucx Pishau". Para ello, se emplearon tres de las técnicas principales, como lo es la observación participante, los grupos focales y el análisis documental, su aplicación se realizó en el entorno natural de la comunidad educativa, lo que permitió el recoger la información contextualizada sobre las prácticas pedagógicas, los saberes culturales y las dinámicas curriculares presentes en la institución. Este proceso se apoyó en una planificación previa del trabajo de campo, así como en una prueba piloto, la cual fue orientada a validar la claridad, la pertinencia y la viabilidad de los instrumentos antes de su respectiva aplicación definitiva.

En cuanto a los aspectos favorables, la aplicación de los instrumentos permitió constatar una disposición positiva de los participantes para compartir sus experiencias, sus percepciones y sus conocimientos en la relación con el currículo etnoeducativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje significativo. La observación participante facilitó el acercamiento directo a las prácticas educativas desarrolladas en el aula y en otros espacios escolares, mientras que los grupos focales posibilitaron el intercambio colectivo entre los directivos, los docentes y los estudiantes, generando una información rica en significados, en consensos y en tensiones. De igual manera, el análisis documental permitió revisar de forma sistemática el PEC y los otros materiales institucionales, fortaleciendo así la triangulación de la

información y, junto con ello, aportando elementos para comprender la coherencia entre los planteamientos curriculares y las prácticas observadas.

No obstante, durante la aplicación de los instrumentos también se presentaron algunas situaciones que hicieron necesario realizar ajustes metodológicos. Entre ellas, se identificó la necesidad de adecuar ciertas expresiones del lenguaje académico a formas más cercanas a la experiencia sociocultural de los participantes, especialmente en la guía del grupo focal. Por lo cual, la dinámica propia del contexto escolar y la disponibilidad de algunos de los actores requieren una flexibilidad en la organización de los momentos de la aplicación, sin afectar la coherencia del proceso investigativo. Estas situaciones no impidieron el desarrollo del trabajo de campo, pero sí evidenciaron la importancia de adaptar los instrumentos al contexto comunitario para favorecer una interacción más clara, respetuosa y comprensible.

Frente a estas situaciones, se implementaron acciones concretas que fortalecieron la aplicabilidad de los instrumentos. En primer lugar, se realizó una prueba piloto que permitió verificar la claridad de las preguntas, confirmar su pertinencia y mejorar la secuencia temática de la guía del grupo focal. En segundo lugar, se reformularon algunas de las expresiones para hacerlas cultural y hacerlas comunicativamente más accesibles a los participantes. En tercer lugar, se mantuvo una planificación flexible del cronograma, ajustando así los tiempos, los espacios y la disponibilidad de cada uno de los actores educativos para asegurar una participación efectiva. Por tanto, se garantizó el registro sistemático de todas las notas de campo, así como de las transcripciones y de la revisión documental, lo cual respaldó la validez de este proceso y la organización posterior de cada dato.

En consecuencia, la aplicación de los instrumentos permitió obtener una información relevante para el cumplimiento de los objetivos de la investigación, también confirmó la importancia de desarrollar los procesos metodológicos sensibles al contexto cultural de la comunidad. La experiencia evidenció que la viabilidad de los instrumentos depende, en gran medida, de su adecuación lingüística, de la flexibilidad en su implementación y del respeto por las dinámicas propias de la población participante. De esta manera, el proceso de la aplicación aportó unas bases sólidas para el posterior procesamiento, el análisis y la discusión de los resultados.

3.5 Procesamiento de la información.

El procesamiento de la información en la presente investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, en coherencia con el diseño etnográfico y los objetivos orientados a comprender las prácticas pedagógicas, culturales y curriculares de la Institución Educativa “Yu Luucx Pishau”. Una vez recolectados los datos mediante la observación participante, los grupos focales y el análisis documental, se procedió a su organización sistemática con el propósito de facilitar su interpretación y garantizar la validez del análisis. Este proceso implicó la revisión, la clasificación y la depuración de la información obtenida mediante los distintos instrumentos empleados durante el trabajo de campo.

En primer lugar, la información derivada de la observación participante fue registrada en fichas estructuradas y notas de campo, las cuales permitieron describir las situaciones, las interacciones, las prácticas pedagógicas y las expresiones culturales observadas en el contexto escolar. Por su parte, los grupos focales realizados con los docentes, los estudiantes y los directivos fueron transcritos y organizados en matrices temáticas, con el fin de identificar las ideas recurrentes, las percepciones compartidas, las tensiones y las valoraciones sobre el currículo etnoeducativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje significativo. De igual manera, los documentos institucionales, especialmente el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), fueron revisados mediante una rejilla de análisis documental, lo que permitió reconocer la presencia de elementos culturales, pedagógicos y organizativos vinculados con la propuesta curricular.

Posteriormente, toda la información fue sometida a un proceso de codificación cualitativa, para ello, se establecieron unas categorías iniciales derivadas del marco conceptual y de los objetivos específicos de la investigación, entre ellas, el currículo etnoeducativo, el aprendizaje significativo basado en los proyectos, las necesidades culturales, la lengua originaria, el territorio, la participación comunitaria y las prácticas pedagógicas interculturales. A partir de estas categorías, se agruparon las unidades de sentido encontradas en los testimonios, las observaciones y los documentos, lo que permitió identificar patrones, regularidades, así como algunas coincidencias y divergencias entre las distintas fuentes.

Una vez codificados los datos, se elaboraron matrices de categorización y de comparación, en las que se relacionaron los hallazgos de cada técnica de recolección. Este procedimiento facilitó la triangulación de la información, entendida como una estrategia de contraste entre las voces de los actores educativos, las evidencias observadas en el contexto escolar y los lineamientos contenidos en los documentos institucionales. La triangulación permitió fortalecer la credibilidad de los resultados, al confirmar los hallazgos comunes y, al mismo tiempo, al evidenciar las tensiones entre el currículo oficial y las necesidades culturales y comunitarias del pueblo Nasa.

Finalmente, el procesamiento de la información condujo a la elaboración de interpretaciones analíticas organizadas en torno a los objetivos de esta investigación. A partir de este ejercicio, fue posible comprender cómo se articula el ABP con el aprendizaje significativo en el contexto de la comunidad “Yu Luucx Pishau”, cómo se expresan los componentes etnoeducativos en las prácticas y en los documentos institucionales, y cuáles son los elementos fundamentales para plantear una propuesta de currículo etnoeducativo pertinente para el año 2025. En consecuencia, este proceso no estuvo limitado a ordenar los datos, este proceso constituyó una fase central para así producir conocimiento contextualizado, uno riguroso y que sea coherente con la realidad educativa y la cultural de la comunidad estudiada.

3.6. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

En este apartado se presenta el análisis de los datos obtenidos a partir de las técnicas de recolección aplicadas durante el trabajo de campo, con el propósito de interpretar los hallazgos en relación con los objetivos específicos de esta investigación. El análisis se organiza por objetivos, articulando la información derivada de la observación participante, los grupos focales y el análisis documental, mediante un proceso de triangulación que permite el identificar las categorías, las recurrencias y las relaciones significativas dentro del contexto educativo de la Institución Educativa Yu Luucx Pishau. De manera complementaria, se incorporan representaciones gráficas que facilitan la visualización de las tendencias emergentes en los discursos y las prácticas analizadas.

3.6.1. Objetivo 1.

Identificar la importancia del aprendizaje significativo basado en proyectos (ABP) en relación con los intereses y necesidades de los estudiantes de la IE “Yu Luucx Pishau”. Con relación al objetivo de identificar el lugar que ocupa el aprendizaje significativo basado en proyectos (ABP) en el contexto cultural de la IE “Yu Luucx Pishau”, se aplican dos instrumentos: la observación participante (ver Anexo C) y los grupos focales (ver Anexo A). Junto a las prácticas del aula y los contenidos, los grupos focales con directivos, docentes y estudiantes aportan otra visión del fenómeno. Las herramientas utilizadas permitieron observar el ABP como una estrategia metodológica y como eje articulador de la cultura, la lengua y la identidad. La incorporación de la información procedente de las observaciones y del grupo focal aporta mayor fuerza a la interpretación del primer objetivo planteado.

A continuación, se presenta, a modo ilustrativo, una de las jornadas de observación participante realizadas durante el trabajo de campo. La sesión seleccionada para esta exposición detallada corresponde al 12 de septiembre y se desarrolló en el marco de una clase de lenguaje, en un aula abierta integrada a la vegetación nativa. La vegetación contribuyó a vincular los saberes ancestrales y a crear un clima de aprendizaje significativo; la actividad consistió en la narración de mitos indígenas como vía para explicar fenómenos de la naturaleza, reflexionando desde lo ecológico y lo cultural. La actividad se registró en la ficha estructurada (Anexo C), lo que permite observar las acciones de los estudiantes, la técnica empleada y la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta jornada se seleccionó porque sintetiza dinámicas observadas también en otras sesiones: la integración del territorio como aula, la articulación entre la oralidad y los contenidos académicos, y la participación activa de los estudiantes. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 6.

TABLA 6.

FICHA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE – APLICACIÓN EN AULA (ABP).

Campo del instrumento	Contenido observado (12 de septiembre, 9:00 a.m.)
Nombre del Observador	Ederleht Cárdenas Claros
Ubicación	Aula abierta – IE "Yu Luucx Pishau"
Clase / Proyecto	Lenguaje – Narración de mitos indígenas
Contexto de la observación	Aula rodeada de vegetación nativa

Participación de los estudiantes	Interés activo por compartir relatos orales de sus comunidades. Uso del lenguaje con funciones referenciales y poéticas. Descripciones cargadas de admiración y de vínculo espiritual con la naturaleza.
Interacción estudiante-docente	Una comunicación horizontal medida por las preguntas abiertas. El docente valora las experiencias previas. Se activan las funciones metalingüísticas y las optativas del lenguaje.
Implicación en el proyecto	Participación en la creación de textos narrativos y descriptivos. Integración de valores como el respeto, la reciprocidad y la armonía. Alta implicación emocional: función expresiva del lenguaje.
Implementación del ABP	Creación de cuentos basados en la cosmovisión indígena. Promoción de la investigación, del trabajo colaborativo y del análisis lingüístico en el aula.
Relación con la cultura local	Rescate de los saberes ancestrales. Uso de la lengua materna en algunos relatos. Fortalecimiento del sentido de pertenencia, de la espiritualidad y de la identidad cultural.
Reflexión personal del observador	Proyecto de alto valor pedagógico y cultural. Desarrolla las competencias comunicativas con un enfoque analítico, una conciencia ecológica y un respeto por los valores indígenas. El lenguaje actúa como una herramienta de memoria colectiva y de armonía con la naturaleza.

Nota. Elaboración propia a partir de la ficha aplicada el 12 de septiembre de 2025 en la IE Yu Luucx Pishau.

Según lo registrado en la guía de observación, los estudiantes mostraron un interés muy activo al compartir los relatos orales de sus comunidades, utilizando el lenguaje con funciones referenciales y poéticas, en los que describieron los elementos naturales desde una perspectiva respetuosa y admirativa. El diálogo con el profesor se basó en un enfoque horizontal en el que la reflexión fue promovida con preguntas abiertas. El profesor constató y tomó en cuenta los saberes previos del grupo, lo que activó las funciones metalingüísticas y apelativas del lenguaje. Los estudiantes participaron en la producción de textos narrativos y descriptivos vinculados a la naturaleza y, por lo tanto, a valores como el respeto, la reciprocidad o la armonía. Estas observaciones fueron registradas de manera veraz y literal en la ficha de observación aplicada que permitirá ver las interacciones del alumno en relación con los enfoques pedagógicos seguidos.

En lo que respecta a la metodología, el proyecto se ocupó de llevar a la práctica la creación de relatos y cuentos sobre la cosmovisión indígena, donde el diseño promovió la investigación, el trabajo colaborativo y la producción escrita, combinando el análisis lingüístico del texto con el contexto cultural del estudiantado. De acuerdo con la guía utilizada, el proyecto

introdujo saberes ancestrales y, además, favoreció el uso de la lengua materna en algunos relatos, lo que contribuyó a fortalecer la dimensión tanto espiritual como ecológica del aprendizaje, favoreciendo el desarrollo en los estudiantes de un mayor sentido de pertenencia y la fundamentación de la identidad en el aula. En la reflexión final, el observador evidenció el alto valor pedagógico y cultural de la experiencia, en la que el lenguaje fue la herramienta para la conservación de la memoria colectiva y el fortalecimiento de la convivencia armónica con el medio, lo que contribuyó a dar continuidad a la articulación de los saberes ancestrales con los aprendizajes actuales.

Con la finalidad de complementar la información obtenida a través de la observación participante, se lleva a cabo la instrumentación de los grupos focales ya conocidos y utilizados con tres de los actores de la educación: los directivos, los docentes y los estudiantes. Este segundo instrumento nos sirve para profundizar en la percepción, la experiencia y las valoraciones de cada uno de los grupos sobre el aprendizaje significativo y la implementación del ABP en la institución, a partir del diálogo de grupo para contrastar la información descrita a partir de la observación de los protagonistas del proceso educativo. Esta triangulación cualitativa en el análisis de la información amplía la comprensión del fenómeno acercando lo observado a la voz de los protagonistas, y a su vez teniendo en cuenta que la experiencia de los participantes da sentido a los datos que se poseen, al tiempo que se van deslizando patrones y relaciones que alimentan el análisis y fortalecen la interpretación de los resultados obtenidos.

Conforme avanza el proceso de investigación, se llevó a cabo el grupo focal del caso, con dos directivos docentes de la Institución Educativa “Yu Luucx Pishau”. Este espacio de conversación favorece la exploración de sus percepciones sobre la relación entre el currículo escolar y la identidad cultural, así como la valoración del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el contexto de la educación propia. El diálogo se desarrolló en torno a cuatro preguntas guía que abordaron aspectos curriculares, metodológicos y comunitarios, y dieron lugar a profundas reflexiones desde el enfoque etnoeducativo. A partir de las respuestas ofrecidas, se lleva a cabo una sistematización categorial que aglutinará las intervenciones según cada pregunta para que el análisis sea coherente con los objetivos de la investigación.

Por lo cual, en la Figura 2, se presenta una nube de palabras, la cual fue construida a partir de los términos más recurrentes identificados en los grupos focales desarrollados con los

actores educativos de la Institución Educativa Yu Luucx Pishau. Esta representación gráfica, permite el poder visualizar de una manera inmediata cada una de las nociones que adquieren una mayor presencia en los discursos de los participantes, entre las que sobresalen la comunidad, el territorio, la identidad cultural, los saberes ancestrales y el currículo etnoeducativo. La recurrencia de estos términos evidencia que el aprendizaje significativo basado en los proyectos se comprende dentro de una lógica cultural y una comunitaria, en donde la formación escolar se articula con la memoria, la lengua y las prácticas propias del pueblo Nasa. De este modo, la figura complementa el análisis cualitativo al mostrar unas tendencias discursivas que respaldan la centralidad del contexto territorial en la construcción del currículo propuesto.

FIGURA 2.

NUBE DE PALABRAS DE LOS GRUPOS FOCALES



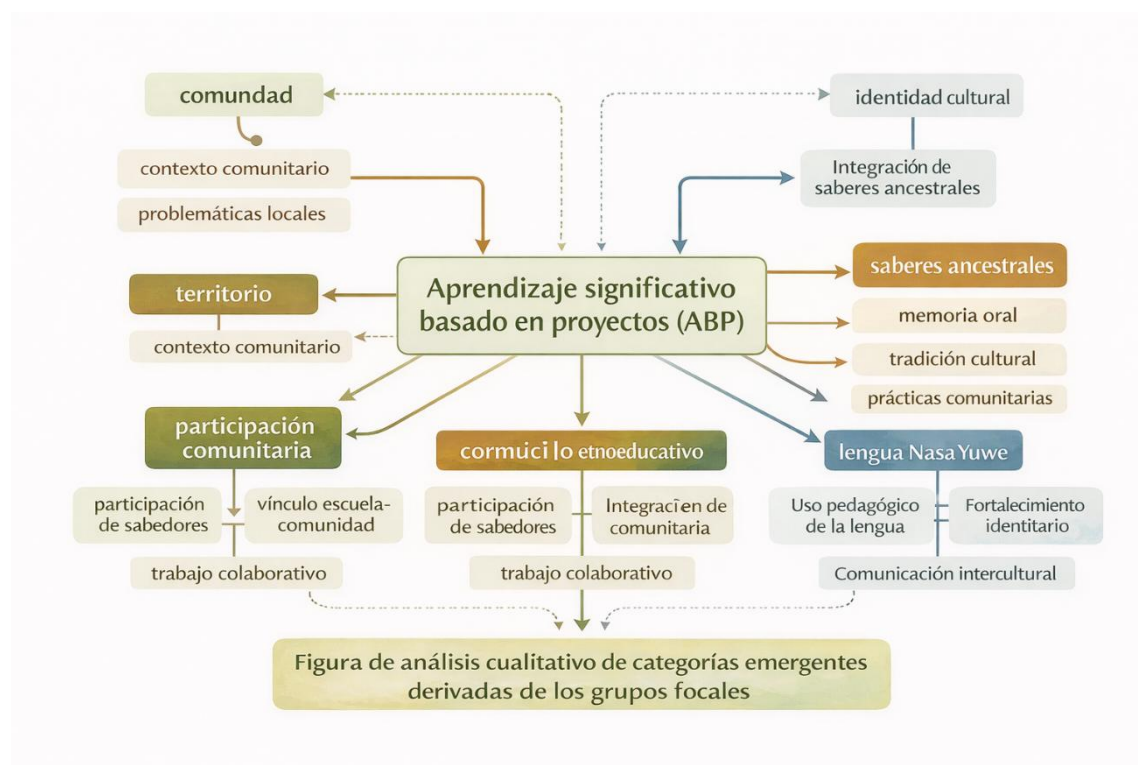
Nota. Elaboración propia a partir de las palabras de los grupos focales.

En conjunto, la nube de palabras permite reconocer que los discursos de los participantes convergen en nociones asociadas con la comunidad, el territorio, la identidad cultural, los saberes ancestrales y el currículo etnoeducativo, lo cual confirma que el aprendizaje significativo basado en los proyectos se comprende dentro de una lógica pedagógica vinculada con la cultura y la vida comunitaria del pueblo Nasa. Esta representación gráfica resume las

recurrencias léxicas más visibles del grupo focal y ofrece una primera aproximación a las tendencias discursivas identificadas en el análisis. A partir de esta visualización general, la siguiente Figura 3 profundiza en dichas relaciones mediante un mapa conceptual de las Categorías Emergentes, con el fin de mostrar de manera más estructurada cómo se articulan los elementos centrales del discurso de los participantes en torno al currículo etnoeducativo y al aprendizaje significativo basado en los proyectos.

FIGURA 3.

CATEGORÍAS EMERGENTES DERIVADAS DE LOS GRUPOS FOCALES



Nota.

Elaboración propia mediante Categorías Emergentes.

La figura muestra la relación entre las Categorías Emergentes identificadas en los grupos focales, lo que evidencia que el aprendizaje significativo basado en los proyectos se articula con los elementos centrales del contexto cultural del pueblo Nasa, tales como el territorio, los saberes ancestrales, la lengua Nasa Yuwe y la participación comunitaria. Estas categorías

evidencian que el proceso educativo se inscribe en una lógica cultural y territorial en la que la escuela, la comunidad y la identidad cultural se integran en la construcción del currículo etnoeducativo.

Por tanto, la primera pregunta planteada en el grupo focal indaga en cómo los directivos docentes perciben el currículo institucional en relación con la identidad cultural de los estudiantes. Esta cuestión es relevante porque da cuenta de si los contenidos escolares entran en diálogo con los saberes ancestrales del pueblo Nasa, si ayudan a contribuir al fortalecimiento identitario, y también, si se puede entender el grado de coherencia entre la propuesta pedagógica y la cosmovisión indígena en cuestión. También permitió evidenciar si se construye el currículo desde lo propio o si se impone el currículo desde modelos externos.

TABLA 7.

PREGUNTA 5. ¿CÓMO PERCIBE LA RELACIÓN ENTRE EL CURRÍCULO Y LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES?

Respuesta literal	Participante	Palabra o frase coincidente
“La relación entre el currículo y la identidad cultural de los estudiantes es sólida y positiva. Desde el enfoque de educación propia, hemos logrado que los contenidos escolares no solo se adapten, sino que también dialoguen activamente con los saberes ancestrales. Esto se evidencia en la construcción de los tejidos de los conocimientos, que permiten integrar la cosmovisión Nasa en las distintas áreas del saber. Puesto a que, los estudiantes se reconocen en lo que aprenden, se sienten parte del proceso educativo, y eso fortalece su identidad, su autoestima y su vínculo con el territorio. La escuela deja de ser un espacio ajeno y se convierte en un lugar de reafirmación cultural.”	DD1	Tejidos de conocimiento, cosmovisión Nasa, identidad cultural, reconocerse en lo que aprende
“El currículo escolar funciona como una guía orientadora del proceso educativo, en el marco de la educación propia, este currículo se construye desde los tejidos de conocimiento, en donde se articulan las metodologías, los procesos pedagógicos, los saberes y los conocimientos ancestrales. Es decir, no se trata de un currículo impuesto, se trata de un tejido desde la comunidad, que recoge lo que los estudiantes deben aprender para así fortalecer su identidad cultural, la espiritual y la territorial. Esta relación entre el currículo y la identidad es esencial, porque permite que el estudiante se reconozca en lo que aprende y que el proceso educativo responda a su realidad como un miembro del pueblo Nasa.”	DD2	

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento de grupo focal.

Tal como se aprecia en la Tabla 7, los participantes coinciden en que el currículo, en el ámbito de la educación propia, no debe ser impuesto desde modelos externos, sino construido a partir de los saberes del pueblo Nasa. Ambos también hacen énfasis en que el saber se da a partir de " tejidos de conocimiento " que permiten sintetizar la forma de ver el mundo con las áreas académicas, lo que favorece que los estudiantes se reconozcan en lo que aprenden. Esto potencia su sentido de identidad individual y colectiva, su autoestima y su relación con el territorio. La expresión " reconocerse con lo que aprende " aparece como un hilo conductor entre las voces de los participantes, reflejando la extensión de una educación contextualizada. En este sentido, el currículo deja de ser el instrumento normativo que se había manifestado para transformarse en un espacio de reafirmación cultural y de pertenencia. Por eso, este hallazgo evidencia que el currículo no solo debe dotar de contenido académico, sino que también debe potenciar el sentido de identidad cultural y de pertenencia al territorio.

De la misma manera, la segunda pregunta estuvo orientada principalmente a indagar en los efectos de la incorporación de elementos culturales propios sobre la participación estudiantil, con el propósito de comprobar si dichas prácticas refuerzan la motivación, el sentido de pertenencia y la implicación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. De forma tal que se verifica si el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), cuando proviene de los contextos culturales, puede relacionar el conocimiento con la vida. Las respuestas a esta pregunta se sistematizan en la Tabla 8, donde se evidencian las coincidencias que observan ambos directivos al señalar que la inclusión de elementos culturales en el currículo favorece la participación de los estudiantes, lo que lleva a concebir que, cuando el currículo entra en contacto con la cultura local, se incrementa la motivación y el compromiso, por lo que resulta necesaria la adaptación del ABP como enfoque pedagógico.

TABLA 8.

PREGUNTA 6. ¿QUÉ IMPACTO HA TENIDO EN LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN SU APRENDIZAJE INCORPORAR ELEMENTOS PROPIOS DE LA CULTURA NASAS?

Respuesta literal	Participante	Palabra o frase coincidente
"La relación entre el currículo y la identidad cultural de los estudiantes es sólida y positiva. Desde el enfoque de educación propia, hemos logrado que los contenidos escolares no solo se adapten, sino que también dialoguen activamente con los saberes ancestrales. Esto se evidencia en la construcción de los tejidos de conocimiento, que permiten integrar la cosmovisión Nasa en las distintas áreas del saber. Los estudiantes se reconocen en lo que aprenden, se sienten parte del proceso educativo, y eso fortalece su autoestima y su vínculo con el territorio. La escuela deja de ser un espacio ajeno y se convierte en un lugar de reafirmación cultural."	DD1	Tejidos de conocimiento, cosmovisión Nasa, identidad cultural, reconocerse en lo que aprende
"El currículo escolar funciona como una guía orientadora del proceso educativo. En el marco de la educación propia, el currículo se construye desde los tejidos de conocimiento, donde se articulan las metodologías, los procesos pedagógicos, los saberes y conocimientos ancestrales. Es decir, no se trata de un currículo impuesto, sino de uno tejido desde la comunidad, que recoge lo que los estudiantes deben aprender para fortalecer su identidad cultural y espiritual. Esta relación entre currículo e identidad es fundamental, porque permite que el estudiante se reconozca en lo que aprende y que el proceso educativo responda a su realidad como miembro del pueblo Nasa."	DD2	Tejidos de conocimiento, cosmovisión, identidad cultural, reconocido en lo que aprende

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento de grupo focal.

De manera similar, la Tabla 8 muestra cómo la incorporación de elementos culturales en el proceso de enseñanza ha fortalecido la participación de los estudiantes, especialmente mediante prácticas como ceremonias, juegos, la agricultura y el uso del Nasa Yuwe. Aquellas prácticas han permitido que el aprendizaje sea más significativo y permanezca en la proximidad de su contexto cultural. Tal como ambos directivos subrayan, dicha participación no se limita al aula, sino que también establece un compromiso comunitario y un posicionamiento identitario. Las palabras "participación estudiantil" y "aprendizaje transformador" se repiten en sus discursos, lo que evidencia la relación directa entre la cultura local y la motivación académica del estudiante. Las respuestas obtenidas, en conjunto, validan la eficacia del ABP al construirse desde la propia comunidad, lo que evidencia que cuando los enfoques pedagógicos se conjugan con la cultura local, los estudiantes se sienten más comprometidos y motivados.

En tercer lugar, se tomó una pregunta orientada a ubicar propuestas concretas para la mejora de la integración de la lengua Nasa Yuwe en el currículo escolar, dado que este aspecto es central en la educación propia, ya que la lengua además de transmitir información expresa también la cosmovisión, el pensamiento y la espiritualidad del pueblo Nasa, la pregunta igualmente orienta si la lengua se está integrando transversalmente en las diversas áreas del currículo escolar o sigue siendo relegada a una asignatura específica. Las respuestas obtenidas permiten identificar estrategias que sostienen el uso de la lengua en diversos espacios escolares. La Tabla 10 presenta, en este sentido, los aportes literarios de los directivos, así como los conceptos en los que ambos coinciden como determinantes, tales como la " transversalidad " o la necesidad de reforzar la formación docente establecida como uso de Nasa Yuwe, conceptos que se muestran determinantes en la integración de la lengua en el currículo escolar.

TABLA 9.

PREGUNTA 7. ¿CÓMO SE PUEDE MEJORAR LA INTEGRACIÓN DE LA LENGUA NASA YUWE EN EL CURRÍCULO ESCOLAR?

Respuesta literal	Participante	Palabra o frase coincidente
"La mejora debe centrarse en la transversalización de la lengua Nasa Yuwe en todos los tejidos del conocimiento. No basta con tenerla como asignatura aislada; debe estar presente en las ciencias, las matemáticas, el arte, la educación física y la vida cotidiana de la escuela. Para lograrlo, es fundamental fortalecer la formación docente en Nasa Yuwe, desarrollar materiales adecuados y fomentar su uso en todas las áreas."	DD1	Transversalización, formación docente en Nasa Yuwe, materiales
"El currículo debe incluir la lengua Nasa Yuwe como eje transversal en todas las áreas, para que los estudiantes se familiaricen con ella de forma natural. Es necesario que el currículo y los materiales didácticos estén diseñados para favorecer el uso de la lengua durante todo el proceso educativo."	DD2	Transversalización, integración de la lengua en todo el currículo

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento de grupo focal.

De acuerdo con la Tabla 9, existe consenso entre los participantes sobre la necesidad de transversalizar la lengua Nasa Yuwe en todas las áreas del currículo. Los participantes señalan que esta lengua no debe limitarse a un espacio académico aislado, sino que debe integrarse en la vida cotidiana escolar, en disciplinas como las ciencias, el arte y las actividades comunitarias. Por lo anterior, ambos coinciden en que la lengua es una herramienta fundamental para el pensamiento, la resistencia cultural y la cosmovisión, lo cual se refleja en frases como “formación docente en Nasa Yuwe” y “materiales didácticos”, que evidencian propuestas concretas para su fortalecimiento. Por lo tanto, la lengua materna se posiciona como el núcleo articulador del currículo etnoeducativo, permitiendo que los estudiantes se reconozcan en su proceso de aprendizaje y, con ello, fortaleciendo su identidad cultural.

Por ello, se centró en una pregunta orientada a estudiar el papel de los sabedores y líderes comunitarios en el diseño e implementación de un currículo etnoeducativo. Estos son actores fundamentales para la educación propia, en la medida en que son la voz del conocimiento ancestral y del tejido espiritual del pueblo Nasa. Se indaga, en este sentido, si la participación o el trabajo con estos actores está institucionalizada o si depende de iniciativas concretas; así, las respuestas a la pregunta planteada permitieron forjar un punto de vista claro en tanto que explicitan cómo estos mismos actores contribuirían a vanagloriar la pertinencia cultural del currículo. La Tabla 10 sistematiza sus intervenciones textuales y los puntos de coincidencia más importantes, que evidencian que la participación de los sabedores constituye un acto clave para que el currículo sea culturalmente relevante y satisfaga las necesidades del pueblo Nasa.

TABLA 10.

PREGUNTA 8. ¿QUÉ PAPEL JUEGAN LOS SABEDORES Y LÍDERES COMUNITARIOS EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO DE ETNOEDUCACIÓN?

Respuesta literal	Participante	Palabra o frase coincidente
"Los sabedores y los líderes comunitarios son actores fundamentales en el proceso educativo. Son los orientadores naturales, portadores de la memoria ancestral, de la espiritualidad y de los principios éticos del pueblo Nasa. Su participación en el diseño del currículo es crucial, ya que	DD1	Sabedores, mingas de pensamiento, realidad cultural y espiritual, educación propia

garantiza que los contenidos respondan a la realidad cultural, territorial y espiritual de la comunidad. Intervienen en las mingas de pensamiento, en las ceremonias, en la planificación de los tejidos y en el acompañamiento directo a cada estudiante. Sin ellos, la educación propia perdería su esencia. Son ellos quienes tienen la capacidad de transformar el currículo escolar."

"Los sabedores espirituales y líderes indígenas son actores clave en el proceso de fortalecimiento de la educación indígena. Ellos son portadores de la sabiduría ancestral, transmitida de generación en generación a través de la tradición oral. Su participación en el diseño e implementación del currículo es fundamental, ya que los conocimientos culturales, las metodologías y los principios pedagógicos de la cosmovisión Nasa. A través de mingas de pensamiento, ceremonias, recorridos territoriales y espacios de reflexión, los sabedores garantizan que el currículo responda a la realidad cultural, espiritual y política de la comunidad."

DD2

Sabedores, fortalecimiento de la educación propia, saber ancestral, identidad cultural

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento de grupo focal con docentes.

La participación de los sabedores y líderes comunitarios se perfila como un eje esencial del enfoque etnoeducativo que promueve la institución. Para los directivos docentes, estos actores transmiten saberes ancestrales y, orientan el proceso formativo desde la espiritualidad, el territorio y los principios propios del pueblo Nasa, donde señalan su presencia constante en escenarios pedagógicos como las mingas de pensamiento, las ceremonias y los recorridos territoriales. Esta valoración se refleja en la Tabla 11, donde se recogen literalmente las intervenciones de ambos participantes, junto con los elementos coincidentes que fortalecen el sentido de pertenencia cultural.

TABLA 11.

PREGUNTA 1. ¿CÓMO CONSIDERA QUE LOS SABERES ANCESTRALES ESTÁN INTEGRADOS EN EL CURRÍCULO ESCOLAR ACTUAL?

Docente	Respuesta Completa	Palabras o frases coincidentes
D1	El PEC debe ir articulado con el plan de vida de la comunidad, con el fin de fortalecer o recuperar la cultura e identidad del territorio. El PEC se trabaja en asambleas comunitarias. Los comuneros participan en su elaboración.	PEC, plan de vida, comunidad, identidad cultural

D2	El currículo inicialmente, se organiza dentro de un Proyecto Educativo comunitario (PEC) el cuál se diseña en torno a la Cosmovisión del pueblo Nasa y de acuerdo al Plan de vida territorial pensado por la comunidad, las autoridades territoriales, los mayores o abuelos conocedores de la cultura, teniendo en cuenta el calendario propio que tiene como inicio el Sek buy o el mismo solsticio de verano; asimismo, en lugar de periodos académicos se trabajan tres época nombradas de la siguiente manera: Época de rocería, Época de siembra y Época de cosecha lo cual hace referencia a la importancia de la agricultura y el Tul y Tulpa Nasa. Para las áreas de conocimiento y asignaturas, se priorizan los saberes ancestrales y se contextualizan según las necesidades expresadas en el Plan de Vida, entonces, las áreas se bautizan como Tejidos de saber y las asignaturas son llamadas Hilos de conocimiento.	PEC, cosmovisión, saberes ancestrales, plan de vida, tejidos de saber
D3	Como docente, considero que los saberes ancestrales están presentes en el currículo escolar, pero su integración aún enfrenta varios desafíos. En muchas ocasiones, se incluyen de manera transversal en áreas como las Ciencias Sociales, la Lengua, la Educación Artística y la Formación Ética, pero no siempre se les da el protagonismo que estos merecen. Por ejemplo, en los proyectos escolares trabajamos temas como el respeto por la naturaleza, la medicina tradicional, las cosmovisiones indígenas y las prácticas agrícolas ancestrales. Sin embargo, en muchas ocasiones estas experiencias dependen más del interés del docente o de las iniciativas institucionales que de una planificación curricular clara y sistemática.	Saberes ancestrales, transversal, cosmovisión, prácticas ancestrales
D4	Los saberes ancestrales están integrados en el currículo, desde el SEIP, sistema educativo indígena propio, que los reconoce como ejes centrales de todo el proceso educativo en las instituciones educativas propias y en los espacios comunitarios. Allí se integran conocimientos sobre la cosmovisión Nasa y su espiritualidad; el cuidado, protección y salvaguarda de Kiwe Uma - madre tierra, a partir de las prácticas agrícolas tradicionales, el respeto por los ciclos de la naturaleza y el aprendizaje de plantas medicinales en los tules (huertas) se han venido incluyendo como parte del currículo como ejes transversales. También, desde el contexto educativo Nasa se procura la de educación bilingüe reconociendo el Nasa Yuwe como su idioma propio; de la medicina tradicional y las formas propias de organización política y comunitaria que están vinculadas con los planes de vida de cada uno de los territorios, bien sean resguardos o cabildos.	SEIP, cosmovisión, espiritualidad, Nasa Yuwe, prácticas agrícolas
D5	Los saberes ancestrales están parcialmente integrados en el currículo escolar, principalmente a través de ceremonias espirituales que marcan momentos clave del ciclo escolar o de la vida comunitaria. Estas ceremonias permiten conectar a los estudiantes con su identidad cultural, con el territorio y con los principios espirituales de su pueblo. Sin embargo, su inclusión depende, muchas veces, del compromiso del docente y del contexto institucional, ya que no siempre está formalmente reconocida en los planes de estudio oficiales.	Ceremonias espirituales, identidad cultural, territorio, espiritualidad

D6	Los saberes ancestrales hacen parte del PLAN DE VIDA TERRITORIAL, en el que se establece que la educación propia tiene como referente un camino político, pedagógico, cultural y territorial desde el PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO (PEC). El PEC se fundamenta en los principios de unidad, espiritualidad, tierra, cultura, autonomía e interculturalidad para el fortalecimiento del saber y el conocimiento, y la pervivencia como pueblos. Los saberes ancestrales permiten vivenciar los procesos de aprendizaje, el diálogo de saberes y la constante vivencia de los procesos académicos, lúdicos y pedagógicos para experimentar la educación propia.	PEC, plan de vida, espiritualidad, autonomía, diálogo de saberes
D7	Desde el Pud kiwe Wejxa (currículo) se trabaja de acuerdo con el camino de la luna y el sol (calendario), donde el espacio pedagógico se encamina desde los cuatro espacios territoriales que son: La primera época ceremonia del fuego, segunda ceremonia del sol, tercera ceremonia del agua y la cuarta ceremonia de los espíritus que viven en el otro espacio cósmico. Además, los telares de conocimiento son los que orientan los tejidos de conocimiento (umnees wejxa), donde se tiene en cuenta la integralidad de los saberes propios, como el arte, la espiritualidad, la lengua Nasa Yuwe, las ritualidades para sembrar las semillas, entre otros.	Pud kiwe wejxa, espiritualidad, Nasa Yuwe, telares de conocimiento, ritualidad
D8	Los saberes ancestrales se integran principalmente a través de ceremonias espirituales realizadas en el territorio, que permiten conectar a los estudiantes con la memoria, la espiritualidad y la cosmovisión del pueblo Nasa. Estas ceremonias no son unas actividades aisladas, son parte de un tejido pedagógico que incluye a las vivencias comunitarias que fortalecen el sentido de la pertenencia, las danzas tradicionales que expresan la historia y la espiritualidad del pueblo, las artesanías como el tejido, que transmiten los símbolos, los valores y los conocimientos, las economías propias, que enseñan sobre el trueque, la reciprocidad y el cuidado del entorno, las leyes de origen, que orientan el comportamiento ético y el espiritual, y por último el idioma originario (Nasa Yuwe), que se incorpora como un medio de la enseñanza y el contenido cultural. Estos elementos están presentes en el currículo de los tejidos, una propuesta educativa que articula los saberes ancestrales con las áreas académicas, desde una perspectiva comunitaria y territorial.	Ceremonias espirituales, Nasa Yuwe, tejido pedagógico, cosmovisión, identidad
D9	Los saberes ancestrales están integrados en el currículo escolar actual a través de los tejidos de conocimiento, que permiten transversalizar los saberes propios entre las distintas áreas académicas. Esta integración se da mediante el aprovechamiento del conocimiento de los mayores sabedores, quienes son los que orientan los procesos educativos desde la memoria, la espiritualidad y la experiencia, el aprendizaje vivencial y el significativo, que parte de lo real, de lo que se vive en el territorio, y no de los contenidos abstractos o los descontextualizados, la articulación entre lo espiritual, lo simbólico y lo académico, en donde las ceremonias, las danzas, las artesanías, las economías propias, las leyes de origen y el idioma Nasa Yuwe se convierten en los contenidos y las metodologías pedagógicas.	Tejidos de conocimiento, espiritualidad, Nasa Yuwe, mayores sabedores, vivencial

D10	Los saberes ancestrales están integrados en el currículo escolar actual a través de los telares de conocimiento, que permiten articular las áreas académicas con la cosmovisión Nasa. En su mayoría, estos telares ya están alineados con los principios culturales, espirituales y territoriales del pueblo Nasa. Sin embargo, aún hay saberes que no han sido plenamente plasmados, lo que evidencia la necesidad de seguir fortaleciendo el currículo desde la comunidad.	Telares de conocimiento, cosmovisión, principios culturales, saberes ancestrales
------------	--	--

Nota. Elaboración propia a partir del grupo focal de docentes.

Del análisis de las respuestas, se identifican coincidencias terminológicas que reflejan un enfoque compartido entre los docentes. Palabras como “PEC”, “plan de vida”, “cosmovisión” y “saberes ancestrales” se repiten con frecuencia, lo que sugiere una comprensión común del currículo como construcción cultural. Asimismo, términos como “espiritualidad”, “territorio” y “Nasa Yuwe” refuerzan el carácter identitario de la educación en esta comunidad. Las coincidencias permiten establecer Categorías Emergentes para el análisis cualitativo. La recurrencia de expresiones como “tejidos” y “telares de conocimiento” evidencia un modelo educativo propio. Este marco aporta elementos fundamentales para la propuesta de un modelo curricular etnoeducativo basado en proyectos.

De manera seguida, el segundo eje del grupo focal con los docentes abordó todos los desafíos que implica la implementación de los conocimientos ancestrales en el aula, dicho esto, la pregunta permitió evidenciar las tensiones entre la educación propia y entre el currículo oficial, en donde los participantes reflexionaron sobre los factores como la formación del docente, las creencias familiares, la disponibilidad de los materiales y el reconocimiento institucional. En este sentido, se identificaron unas coincidencias léxicas que reflejan las problemáticas compartidas, estas observaciones permiten avanzar en la comprensión de las barreras que limitan el desarrollo pleno de la etnoeducación en la comunidad.

TABLA 12.

PREGUNTA 2. ¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS QUE HA ENFRENTADO AL IMPLEMENTAR CONOCIMIENTOS ANCESTRALES EN EL AULA?

Docente	Respuesta Completa	Palabras o Frases Coincidentes
----------------	---------------------------	---------------------------------------

D1	Uno de los principales desafíos es la percepción de conflicto entre cosmovisiones. Las familias cristianas pueden interpretar los saberes ancestrales como rituales contrarios a su fe, lo cual genera resistencia y falta de apoyo en casa. Además, la escasa formación del docente en estos temas limita su capacidad para abordar los contenidos con profundidad y respeto.	Conflicto de cosmovisiones, resistencia familiar, escasa formación docente
D2	Personalmente, el mayor reto que he tenido es no ser perteneciente a la cultura, el adaptarse y entender una lengua nueva, el comprender una cosmovisión diferente. También he notado la dificultad para encontrar materiales pedagógicos que articulen el conocimiento escolar con el saber propio.	No pertenecer a la cultura, lengua nueva, cosmovisión diferente, materiales pedagógicos
D3	Uno de los desafíos más grandes ha sido lograr que los estudiantes comprendan que el conocimiento ancestral no es algo del pasado, sino que está vivo y tiene un valor actual. Existe una fuerte influencia de la modernidad que lleva a algunos jóvenes a desvalorizar sus raíces.	Rechazo por modernidad, desvalorización cultural, vigencia del saber ancestral
D4	Uno de los mayores desafíos corresponde a las exigencias por parte del Ministerio de Educación, que imponen un currículo estandarizado. Esto limita el tiempo y el espacio para desarrollar procesos pedagógicos propios, generando tensiones entre lo institucional y lo comunitario.	Currículo oficial, tensiones institucionales, limitaciones pedagógicas
D5	Uno de los mayores desafíos es convertir las memorias orales y las historias comunitarias en materiales didácticos que sean reconocidos por el sistema educativo. A esto se suma la necesidad de capacitación permanente para no tergiversar los saberes.	Memoria oral, falta de materiales didácticos, necesidad de capacitación
D6	Uno de los desafíos más persistentes es que el sistema educativo oficial no siempre valora de manera equitativa los saberes ancestrales frente al conocimiento académico occidental. Esta jerarquización crea barreras para su implementación.	Jerarquización del saber, sistema oficial, barreras para implementar
D7	Uno de los principales desafíos es la necesidad constante de investigar y dialogar con los mayores sabedores de la comunidad, lo que exige tiempo, disposición y acompañamiento institucional. No siempre se cuenta con estas condiciones.	Investigación con sabedores, falta de tiempo, escaso acompañamiento institucional
D8	Entre los principales desafíos se encuentran: falta de sentido de pertenencia de algunos estudiantes, escasez de material didáctico intercultural, y desconocimiento del idioma Nasa Yuwe por parte de algunos docentes.	Falta de pertenencia, escasez de material, idioma Nasa Yuwe

D9	Entre los principales desafíos se encuentran: la percepción errónea de algunos padres de familia, la influencia de la modernidad, la escasez de materiales, y la falta de formación docente sobre cultura Nasa.	Percepción errónea, modernidad, escasez de materiales, formación docente
D10	Uno de los principales desafíos es que la información ancestral no siempre es accesible, ya que muchos saberes se transmiten de forma oral y no están sistematizados. Además, se requiere una mayor articulación entre los mayores y los docentes.	Saber oral, falta de sistematización, articulación mayores-docentes

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento de grupo focal docente.

Las respuestas consignadas en la tabla 12 reflejan coincidencias en torno a los principales obstáculos que enfrentan los docentes en la implementación de saberes ancestrales. Entre los más recurrentes se encuentran la falta de materiales didácticos contextualizados, la escasa formación en cultura Nasa y las tensiones con el currículo oficial. De la misma manera, se evidencian dificultades derivadas de la transmisión oral del conocimiento, de la resistencia de algunas familias y del acompañamiento institucional limitado. Estas coincidencias permiten identificar las categorías para el análisis cualitativo, puesto que la sistematización de estas experiencias contribuye a comprender las condiciones necesarias para así fortalecer la educación propia en el aula.

Por otro lado, la tercera pregunta del grupo focal indaga en la percepción del docente acerca de cómo el currículo refleja las necesidades culturales y pedagógicas del pueblo Nasa. Las respuestas evidenciaron diversas experiencias de articulación entre las propuestas pedagógicas y los principios culturales propios, en las que los docentes señalaron elementos como la espiritualidad, el idioma Nasa Yuwe, el territorio y los tejidos de conocimiento como bases del currículo contextualizado. La tabla 12 presenta las respuestas íntegras organizadas por participante, junto con las frases coincidentes más repetitivas.

TABLA 13.

PREGUNTA 3. ¿DE QUÉ MANERA EL CURRÍCULO ESCOLAR REFLEJA LAS NECESIDADES CULTURALES Y PEDAGÓGICAS DE LA COMUNIDAD NASA?

Docente	Respuesta Completa	Palabras o Frases Coincidentes
D1	Las asambleas educativas comunitarias fortalecen el PEC y, en la minga de pensamiento de los dinamizadores, se tejen los procesos educativos. Desde allí se incorporan la espiritualidad, el idioma, la música propia, los tejidos de pensamiento y las semillas como base del conocimiento.	PEC, asambleas comunitarias, tejidos de pensamiento, espiritualidad
D2	Dentro de los Tejidos de saber, se priorizan aspectos culturales como la Cosmovisión, el Nasa Yuwe, la Música Propia, las Artesanías, la Agropecuaria, el Territorio, la Espiritualidad y la Relación con los Espíritus, con el propósito de fortalecer la identidad cultural y los planes de vida.	Tejidos de saber, cosmovisión, Nasa Yuwe, identidad cultural, espiritualidad
D3	El currículo que implementamos en nuestra institución está diseñado desde la visión del pueblo Nasa, por eso responde directamente a nuestras necesidades culturales y pedagógicas. Se parte del calendario propio y se articula con los tejidos comunitarios.	Visión Nasa, necesidades culturales, calendario propio, tejidos comunitarios
D4	A diferencia del currículo oficial rígido, el currículo Nasa es flexible y contextualizado: se adapta a las realidades de cada resguardo, prioriza los saberes propios, los espacios territoriales y los tiempos espirituales.	Currículo Nasa, flexible, contextualizado, saberes propios, tiempos espirituales
D5	El currículo escolar refleja de manera limitada las necesidades culturales de la comunidad Nasa. Aunque existen esfuerzos desde el PEC, aún falta una mayor articulación con los saberes de los mayores y con los ciclos del territorio.	Limitada articulación, PEC, saberes de los mayores, territorio
D6	El componente curricular vincula el territorio como espacio pedagógico, donde se aprende a partir de la naturaleza, los cultivos, los ríos y las montañas. Así se conecta el conocimiento con la vida cotidiana.	Territorio, espacio pedagógico, naturaleza, vida cotidiana
D7	El currículo escolar refleja las necesidades culturales y pedagógicas de la comunidad Nasa cuando se construye a partir del diálogo de saberes con ella. La espiritualidad y el idioma Nasa Yuwe son ejes fundamentales.	Diálogo de saberes, espiritualidad, Nasa Yuwe, comunidad

D8	El currículo escolar refleja las necesidades culturales de la comunidad Nasa cuando se construye a partir del diálogo de saberes. Allí se integran los principios del plan de vida, el territorio, la cosmovisión y los mayores sabedores.	Diálogo de saberes, plan de vida, territorio, cosmovisión, sabedores
D9	El currículo escolar refleja las necesidades culturales y pedagógicas de la comunidad Nasa cuando se articula con los ciclos espirituales y territoriales, integrando el calendario propio y el tejido cultural.	Ciclos espirituales, territorio, calendario propio, tejido cultural
D10	Aunque aún hay saberes que no han sido plenamente plasmados, la construcción colectiva desde el PEC permite que el currículo se fortalezca constantemente desde la comunidad.	PEC, construcción colectiva, comunidad, fortalecimiento curricular

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento de grupo focal docente.

Las respuestas evidencian una valoración positiva del currículo cuando este se construye desde la comunidad y en articulación con los saberes propios. Expresiones como el “PEC”, el “diálogo de los saberes”, el “territorio”, la “cosmovisión” y la “espiritualidad” son muy comunes entre los docentes. Estas coincidencias muestran que el currículo adquiere sentido cuando parte de la vida cotidiana y se construye de forma colectiva. Así, se reconoce la importancia de los mayores sabedores, del calendario propio y de los ciclos del territorio como referentes pedagógicos. Por lo tanto, el análisis de estas categorías permite orientar el diseño de un currículo que responda de manera auténtica a la identidad cultural del pueblo Nasa.

La cuarta pregunta del grupo focal se orientó a conocer los métodos y enfoques aplicados por los docentes para vincular el conocimiento escolar con las prácticas tradicionales de la comunidad. Con ello, las respuestas permiten evidenciar un trabajo pedagógico que se fundamenta en la vivencia territorial, en el rescate de la memoria colectiva y en la participación de los mayores sabedores. Los docentes, mencionaron unas estrategias como lo es el telar pedagógico, el aprendizaje vivencial, la pedagogía comunitaria y el diálogo intergeneracional. En la tabla 11, se presentan las respuestas completas junto con las frases coincidentes, que reflejan categorías para comprender las prácticas pedagógicas desarrolladas en el contexto Nasa.

TABLA 14.

PREGUNTA 4. ¿QUÉ MÉTODOS O ENFOQUES UTILIZA USTED COMO DOCENTE O SUS PROFESORES EN EL AULA PARA VINCULAR EL CONOCIMIENTO?

Docente	Respuesta Completa	Palabras o Frases Coincidentes
D1	La educación en el territorio es vivencial, participando activamente como dinamizador educativo, estudiante, padre de familia y comunidad en diferentes actividades.	Educación vivencial, participación, comunidad
D2	Desde el área de Lengua Castellana lo que se puede realizar es vincular en los procesos de escritura, de lectura y oralidad temas, historias, situaciones del contexto para que a partir de ellas los estudiantes rescaten la memoria de la comunidad, y puedan transmitirlos de forma oral y escrita.	Escritura, oralidad, memoria de la comunidad
D3	En mi labor docente, uno de los enfoques principales que utilizo es el telar pedagógico, que nos permite entretener los saberes ancestrales con los contenidos escolares. Cada área del conocimiento se articula con los ciclos de vida del estudiante, lo que nos da una guía espiritual, territorial y cultural para el proceso educativo.	Telar pedagógico, entretener saberes, ciclos de vida
D4	Se invita a los mayores, sabedores y the' wala a las instituciones educativas para que compartan relatos, rituales, medicina tradicional, narraciones y otros saberes. De este modo, el aula se convierte en un puente entre la oralidad ancestral y la enseñanza formal.	Mayores sabedores, rituales, oralidad ancestral
D5	Como docente, se utilizan métodos como el aprendizaje vivencial en el territorio, salidas pedagógicas al campo, y actividades que promueven la conexión con la Madre Naturaleza. También se trabaja desde enfoques como la pedagogía del sentir y del hacer.	Aprendizaje vivencial, territorio, pedagogía del sentir y hacer
D6	1. El territorio es referente y espacio de conocimiento y aprendizaje escolar y comunitario. 2. Las ceremonias espirituales permiten desarrollar la planeación desde la autonomía territorial, la participación estudiantil en espacios colectivos, los recorridos territoriales y los telares de aprendizaje. 3. El liderazgo juvenil, como política pedagógica y organizativa, fortalece la identidad y la proyección comunitaria.	Territorio, ceremonias espirituales, telares de aprendizaje, liderazgo juvenil
D7	Como docente, implementó un enfoque político, cultural y comunitario que reconoce que la educación no es neutral, sino que debe responder a realidades históricas y sociales. Se aplican pedagogías propias basadas en el territorio, como el aula viva, el diálogo intergeneracional y la lengua Nasa Yuwe como eje pedagógico.	Enfoque político-cultural, territorio como aula viva, Nasa Yuwe

D8	Como docente, se implementa una pedagogía comunitaria basada en la cosmovisión Nasa, que articula la interpretación simbólica de la naturaleza, las ceremonias espirituales, el aprendizaje vivencial en el territorio, la lengua originaria como medio de enseñanza y el trabajo colectivo.	Pedagogía comunitaria, cosmovisión, naturaleza, ceremonias, trabajo colectivo
D9	Como docente, se implementan métodos como el diálogo de saberes con los mayores, el aprovechamiento de espacios comunitarios y territoriales, así como debates con los estudiantes para fortalecer el pensamiento crítico y el sentido de pertenencia.	Diálogo de saberes, espacios comunitarios, pensamiento crítico
D10	Se integran prácticas espirituales, la lengua originaria, la vivencia del territorio y la articulación de los saberes propios con las áreas académicas desde los telares de conocimiento.	Prácticas espirituales, lengua originaria, territorio, telares de conocimiento

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento de grupo focal docente.

En las respuestas analizadas se observa que los docentes recurren a métodos pedagógicos que buscan articular el conocimiento escolar con las prácticas tradicionales de la comunidad. Entre las estrategias señaladas se encuentran el aprendizaje vivencial en el territorio, el telar pedagógico, la invitación a mayores sabedores y la incorporación de rituales y ceremonias. Por ende, la lengua originaria ocupa un lugar central, pues en ella se reconoce como medio de enseñanza y vehículo de la identidad cultural. De este mismo modo, se enfatiza en la pedagogía comunitaria y en el diálogo intergeneracional como uno de los recursos para fortalecer la memoria colectiva. Estas coincidencias evidencian que la práctica docente se concibe como un proceso en el que la escuela y la tradición convergen de manera armónica.

Con todo esto, en el análisis comparativo entre las percepciones de los docentes y de los estudiantes, muestra uno puntos de convergencia que fortalecen la comprensión del currículo etnoeducativo, mientras que los docentes, enfatizan la necesidad de integrar la cosmovisión, la espiritualidad y la lengua originaria en la escuela, los estudiantes resaltan la importancia de poder llevar el aprendizaje al territorio, a las mingas y a todos los espacios comunitarios. En ambos grupos, coinciden en que el currículo cobra sentido cuando este se conecta con la vida cotidiana del resguardo; así, reconocen que la oralidad, la participación de los mayores y las prácticas culturales son unos elementos esenciales para la formación.

La novena pregunta, dirigida a los estudiantes, indaga sobre las formas de mejorar las prácticas pedagógicas para que respondan de manera más pertinente a la vida en el resguardo, donde sus respuestas reflejaron la necesidad de un aprendizaje que trascienda las paredes del aula y se conecte con el territorio, con los mayores y con las dinámicas comunitarias. Los estudiantes valoran las experiencias vivenciales y el aprendizaje en contextos naturales y culturales. Al mismo tiempo, se reconoce la importancia de mantener un equilibrio entre lo académico y las actividades, evitando la sobrecarga.

TABLA 15.

PREGUNTA 9. ¿CÓMO SE PODRÍAN MEJORAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL AULA PARA HACERLAS MÁS ACORDES CULTURALMENTE A LA VIDA DENTRO DEL RESGUARDO?

Estudiante	Respuesta Completa	Palabras o frases coincidentes
E1	Considero que una mejora fundamental sería llevar lo teórico a la práctica, pero no de cualquier manera, sino siempre teniendo en cuenta los saberes de los mayores. Ellos son quienes orientan desde la experiencia, la espiritualidad y la memoria. Cuando el aula se convierte en un espacio de vivencia, en donde cada uno de los estudiantes aprenden haciendo, aprendiendo y aprendiendo dialogando con el territorio, el aprendizaje se vuelve muy significativo. Es necesario que las prácticas pedagógicas se conecten con la vida cotidiana del resguardo, con las mingas, con las ceremonias, con los ciclos de la naturaleza y con las formas de organización comunitaria.	Saberes de los mayores, vivencia, territorio, mingas, ceremonias
E2	Una de las formas más efectivas de mejorar las prácticas pedagógicas es salir del aula y llevar el aprendizaje al campo. Las clases deben ser vivenciadas, conectadas con el territorio, con los espacios de vida, con las huertas, los ríos, los sitios sagrados. Cuando los estudiantes aprenden directamente en el entorno, junto a los mayores sabedores, el conocimiento se vuelve significativo. No se trata solo de enseñar contenidos, sino de vivirlos, de sentirlos, de relacionarlos con la cotidianidad del resguardo.	Salir del aula, aprendizaje vivencial, territorio, mayores sabedores
E3	Pienso que no se debe exagerar con tantas prácticas propias. A veces se sobrecarga al estudiante con actividades culturales, y eso puede generar cansancio o desconexión. Lo ideal sería encontrar un equilibrio: que las clases pedagógicas incluyan salidas de campo, pero que también se mantenga una estructura clara, donde lo ancestral y lo académico se complementen sin que uno opaque al otro.	Equilibrio, prácticas propias, salidas de campo, ancestral y académico

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento de grupo focal docente.

De acuerdo con la tabla 15, existe un consenso sobre la importancia del aprendizaje vivencial, donde el territorio, las ceremonias y el acompañamiento de los mayores se convierten en ejes centrales. Dos estudiantes resaltan la importancia de salir del aula y vincularse directamente con el entorno para lograr un aprendizaje significativo, mientras otro plantea la necesidad de equilibrio entre lo propio y lo académico, reconociendo la importancia de ambos enfoques. Estas coincidencias permiten identificar las categorías como la vivencia, el territorio y la complementariedad, las cuales fortalecen la idea de un currículo contextualizado que responde a la realidad del resguardo.

La pregunta diez busca identificar los cambios que, desde la perspectiva estudiantil, podrían fortalecer la relación entre la institución educativa y la comunidad, donde las respuestas reflejan una preocupación por la participación y el acompañamiento en los procesos pedagógicos. Asimismo, se reconoce la necesidad de una mayor implicación de los padres de familia y la importancia de integrar a los jóvenes en escenarios comunitarios de decisión y aprendizaje. La tabla 16 recoge, de manera literal, las respuestas acompañadas de las coincidencias encontradas.

TABLA 16.

PREGUNTA 10. ¿QUÉ CAMBIOS SUGERIRÍA PARA FORTALECER LA RELACIÓN ENTRE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y LA COMUNIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO?

Estudiante	Respuesta Completa	Palabras o frases coincidentes
E1	Uno de los cambios más urgentes es el lograr que haya un mayor acompañamiento por parte de los padres de familia, puesto que a veces, por el desconocimiento o por la falta de tiempo, no se involucran en el proceso educativo que se trabaja dentro de la institución. Pero cuando los padres tienden a participar, cuando se vinculan a las ceremonias, a los proyectos y a las mingas de pensamiento, el aprendizaje tiende a fortalecerse. La educación propia necesita ser vivida en comunidad, no solamente en el aula. Por eso, propongo abrir más espacios de diálogo, talleres	Padres de familia, participación, ceremonias, mingas, comunidad

familiares, y encuentros intergeneracionales que permitan construir juntos el camino educativo.

E2	Es fundamental que los estudiantes de secundaria participen activamente en las asambleas comunitarias. Estos espacios no solo son políticos, también son pedagógicos. Allí se discuten temas del territorio, de la salud, de la educación, y los jóvenes deben estar presentes, escuchando, opinando, aprendiendo. Esto fortalecería el vínculo entre la escuela y la comunidad, y permitiría que la educación no se vea como algo separado, sino como parte del tejido social y cultural del resguardo.	Asambleas comunitarias, estudiantes, vínculo escuela-comunidad
E3	Un cambio importante sería que los estudiantes participaran en las asambleas de la comunidad. Esos espacios son valiosos para entender cómo se organiza el territorio, cómo se toman decisiones, y qué papel tiene la educación en todo eso. Pero también creo que se debe dar más espacio a lo occidental, porque es lo que se evalúa en pruebas como el ICFES. Si queremos que los estudiantes tengan oportunidades fuera del resguardo, también debemos prepararlos en ese sentido, sin dejar de lado lo propio.	Asambleas comunitarias, territorio, espacio occidental, oportunidades

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento de grupo focal con estudiantes.

Teniendo en cuenta la tabla 16, los estudiantes coinciden en la importancia de la participación en asambleas y espacios comunitarios como un medio para vincular la escuela con el resguardo. Uno de ellos indica el rol de los padres como actores fundamentales en la formación, mientras que otros establecen el valor pedagógico de las asambleas, así como la necesidad de equilibrar lo propio con lo occidental, considerando las exigencias externas, como el ICFES. Estas coincidencias revelan una mirada crítica y propositiva, en la que la educación se entiende como un puente entre la vida comunitaria y las oportunidades más allá del territorio.

La onceava pregunta, permitió el poder explorar sobre la percepción estudiantil, sobre la inclusión de los saberes ancestrales en el currículo, en donde los estudiantes coincidieron en que estos conocimientos son muy fundamentales para así fortalecer la identidad cultural, la espiritualidad y la lengua originaria. Sin embargo, emergen unos diferentes matices, debido a que algunos de ellos consideran que se deben de constituir un eje central de la educación, otros

de ellos plantean la necesidad de mantener un equilibrio con los contenidos académicos del sistema nacional. Estas posturas reflejan la tensión entre la defensa de la educación propia y la preparación para escenarios externos al resguardo.

TABLA 17.

PREGUNTA 11. ¿QUÉ TAN NECESARIA CREE QUE ES LA INCORPORACIÓN DE SABERES ANCESTRALES EN EL CURRÍCULO?

Estudiante	Respuesta Completa	Palabras o frases coincidentes
E1	Es absolutamente necesario. Los saberes ancestrales no son un complemento, son el eje que orienta la parte pedagógica, cultural y territorial. Sin ellos, el currículo se vuelve ajeno y, a la vez, descontextualizado. Los saberes de los mayores, la espiritualidad, la lengua originaria, las leyes de origen, las prácticas agrícolas y las prácticas medicinales, deben estar presentes en todas las áreas del conocimiento. Incorporarlos fortalece la identidad y permite formar estudiantes conscientes, críticos y comprometidos con su comunidad y su territorio.	Necesario, saberes ancestrales, espiritualidad, lengua originaria, identidad
E2	Es muy importante y necesario seguir fortaleciendo nuestra educación propia. Los saberes ancestrales son la base para pervivir como unos pueblos originarios, sin ellos, la educación pierde su sentido. El incorporarlos en el currículo no es solamente una cuestión cultural, es una estrategia de resistencia, de afirmación identitaria, de defensa del territorio, puesto que los saberes de los mayores, las ceremonias, la lengua, la espiritualidad, estas deben estar presentes en todas y cada una de las áreas del conocimiento.	Educación propia, saberes ancestrales, afirmación identitaria, defensa del territorio
E3	Es necesario incorporar los saberes ancestrales, pero de forma básica. No todo debe girar en torno a lo ancestral, porque también hay que aprender lo que se enseña en el sistema nacional. Lo ancestral es importante para fortalecer nuestra identidad y cultura, pero debe estar en equilibrio con los contenidos académicos que permiten acceder a estudios superiores o empleos fuera del territorio.	Necesario, saberes ancestrales, identidad, equilibrio, contenidos académicos

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento de grupo focal del estudiante.

De las opiniones expresadas por los estudiantes se desprende un reconocimiento de la importancia de los saberes ancestrales en el currículo, donde se reiteran términos como espiritualidad, lengua originaria y ceremonias, lo que evidencia la necesidad de mantener la

identidad cultural como eje pedagógico. No obstante, surge la inquietud por articular estos saberes con los contenidos académicos del sistema oficial, lo cual permitiría a los jóvenes acceder a oportunidades educativas y laborales externas al territorio. Esta dualidad revela un consenso en torno a la importancia de lo ancestral, acompañado de la búsqueda de un equilibrio con las demandas externas.

La pregunta doce indaga en qué medida los aprendizajes obtenidos en la institución educativa se aplican en la vida comunitaria. Los estudiantes manifestaron que gran parte de lo aprendido se refleja en cada una de las prácticas, como lo son las ceremonias, las mingas, la protección de la Madre Tierra y la participación en los espacios políticos y los organizativos. A su vez, se resaltó el aporte de la educación en ámbitos como la alimentación saludable y la defensa del territorio. No obstante, algunos de ellos, señalaron la existencia de unas desconexiones entre lo que se enseña en la escuela y lo que realmente se vive en el resguardo, lo que abre a la necesidad de un mayor fortalecimiento pedagógico.

TABLA 18.

PREGUNTA 12. ¿QUÉ TANTO DE LO APRENDIDO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ES LLEVADO A LA PRÁCTICA EN LA COMUNIDAD?

Estudiante	Respuesta Completa	Palabras o frases coincidentes
E1	Mucho de lo que se aprende en la institución educativa tiene aplicación directa en la comunidad. Por ejemplo, el buen manejo de los recursos naturales se refleja en proyectos de huertas, de reforestación y de cuidado del agua. También se trabaja el derecho colectivo, en el que los estudiantes aprenden sobre la participación, la organización y la defensa del territorio. En lo político y en lo organizativo, los jóvenes se involucran en asambleas, mingas y espacios de decisión. En la alimentación se promueve el consumo de productos libres de químicos y se recuperan saberes sobre nutrición ancestral. Y en la defensa del territorio, de la educación y de la salud, los estudiantes se convierten en voceros y guardianes de su cultura.	Aplicación comunitaria, recursos naturales, derecho colectivo, defensa del territorio
E2	Mucho de lo ya aprendido se refleja en la práctica comunitaria, especialmente en lo cultural y en lo espiritual.	Práctica comunitaria, cultural y espiritual,

	Los estudiantes participan en las ceremonias, en las mingas y en los proyectos de protección de la Madre Tierra. Se promueve el buen manejo de los recursos naturales, el respeto por el derecho colectivo, la organización política, y la alimentación libre de químicos. También se fortalece la defensa del territorio, la educación y, con ello, la salud como derechos fundamentales. Todo esto demuestra que la educación propia no se queda en el aula, sino que se vive en comunidad.	mingas, defensa del territorio
E3	Lo que más se lleva a la práctica es el idioma propio y el traje tradicional. También se aplican algunas ceremonias y vivencias ancestrales, especialmente en fechas importantes. Pero no todo lo que se aprende en la escuela se refleja en la comunidad. A veces hay una desconexión entre lo que se enseña y lo que realmente se vive, por eso es importante que la educación esté más conectada con la realidad del resguardo.	Idioma propio, traje tradicional, ceremonias, desconexión escuela-comunidad

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento de grupo focal docente.

Al revisar las respuestas de la tabla 18, se identifica que los aprendizajes adquiridos en la escuela no se limitan al ámbito académico, sino que se aplican en la vida comunitaria. Entonces, los estudiantes señalan que las experiencias como el cuidado de la naturaleza, la participación en las ceremonias, las mingas y los procesos organizativos, que refuerzan el sentido de la pertenencia y destacan los aportes en la alimentación, como la salud y la defensa del territorio, lo cual demuestra que hay una dimensión integral de la educación propia. Sin embargo, algunos advierten que no siempre existe una coherencia entre lo enseñado y lo vivido, lo que plantea el desafío de fortalecer la conexión entre la escuela y la comunidad.

El grupo focal permitió recabar opiniones significativas de docentes y estudiantes sobre la educación propia en la Institución Educativa “Yu Luucx Pishau”. Las intervenciones abordan una circunstancia común de que el currículo debe incluir centralmente la cosmovisión, el territorio, la lengua originaria, la espiritualidad como ejes de formación. A su vez, son valoradas prácticas como el aprendizaje vivencial, la participación comunitaria, el diálogo con los mayores dado que son elementos que contribuyen a la conservación de la identidad cultural. Sin embargo, a su vez son reconocidas ciertas tensiones en torno al currículo oficial, así como la dificultad de articular lo ancestral a las exigencias académicas externas. Sin embargo, las conclusiones aportan líneas para un diseño de un currículo etnoeducativo que se haga cargo de las necesidades de la comunidad y contribuya de esta manera a la pervivencia cultural del pueblo Nasa.

Los resultados del primer objetivo indican que el Aprendizaje Basado en Proyectos ha logrado ir más allá de su sentido metodológico, superándose en una práctica que integra cultura, lengua e identidad. La observación en clase evidencia cómo el aula se convierte en un espacio en donde se hace memoria y se vive lo acontecido, mientras que los grupos focales confirman que alumnos y profesores entienden en el ABP una posibilidad de fortalecer la espiritualidad, el lugar y la participación comunitaria. También se llegó a reconocer la necesidad de encontrar un equilibrio entre lo ancestral y lo académico, lo que abre nuevas posibilidades educativas sin perder el sentido cultural. En definitiva, estos resultados se consolidan en el ABP como un recurso didáctico fundamental para construir un currículo etnoeducativo contextualizado en la IE "Yu Luucx Pishau".

Los resultados obtenidos en el primer objetivo confirman que el Aprendizaje Basado en Proyectos cobra valor e importancia siempre que provengan de las prácticas que rescatan la cosmovisión y los saberes ancestrales. Tanto la observación participante como los grupos focales confirmaron que el ABP promueve el desarrollo de las competencias académicas, como es el proceso de identidad, de espiritualidad, del sentido de pertenencia de la comunidad. En este sentido, se vuelve a poner en evidencia la necesidad de equilibrar lo ancestral con lo académico para descargar las tensiones que trae consigo el currículo oficial y la educación propia. En este sentido, el ABP también se contempla como una estrategia de articulación entre cultura, lengua y territorio, pues se sitúa como un camino pedagógico adecuado a las realidades del resguardo.

3.6.2. Objetivo 2.

Analizar los componentes curriculares etnoeducativos propios de la comunidad que se encuentran inmersos en el PEC de la IE "Yu Luucx Pishau". El segundo objetivo busca analizar los componentes curriculares etnoeducativos que se encuentran inmersos en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la Institución Educativa Yu Luucx Pishau. Para ello se utiliza como técnica la de análisis documental, lo que permitió revisar sistemáticamente los principios, los lineamientos y las metodologías que orientan la práctica pedagógica a partir de la rejilla del Proyecto Educativo Institucional (PEC) y la rejilla del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE). Ambos documentos constituyen un referente fundamental, por cuanto expresan cómo la escuela integra la cultura, la lengua y la espiritualidad dentro del currículo (ver

Anexo B). El análisis no sólo busca describir los componentes del PEC sino también identificar patrones y relaciones significativas que expliquen cómo contribuyen con coherencia a las necesidades educativas de la comunidad y a los objetivos de estudio. De este modo, facilitar valorar la efectividad y pertinencia del modelo etnoeducativo aplicado, así como también identificar fortalezas y retos en su aplicación.

El análisis efectuado del Proyecto Educativo Institucional de la Casa Grande Yu Luucx Pishau, evidencia también de qué manera los componentes del currículo se vinculan directamente con la identidad cultural de los pueblos Nasa. Entonces, el PEC, más que un documento orientador de la gestión escolar se constituye como un referente el cual es pedagógico, es uno político y es uno espiritual que fortalece la educación propia. Por ello, a través de unos principios, de unos espacios y de unas metodologías, la institución asegura que cada uno de los procesos formativos dialogan con los planes de vida y los planes de la cosmovisión indígena. En este sentido, la Tabla 19, destaca cómo cada uno de los componentes del PEC, contribuye a la consolidación de un currículo etnoeducativo que sea coherente con el territorio y con la comunidad, mostrando la integración de los saberes ancestrales con los enfoques pedagógicos, y cómo esta conexión refuerza la identidad cultural y el sentido de la pertenencia de los estudiantes.

TABLA 19.

COMPONENTES CURRICULARES ETNOEDUCATIVOS EN EL PEC – IE YU LUUCX PISHAU

Componente	Descripción ampliada	Elementos clave
Aspectos generales	El Proyecto Educativo Comunitario corresponde a la Casa Grande Yu Luucx Pishau, ubicada en La Plata – Huila y con proyección en los municipios de La Argentina y San Agustín. Atiende comunidades Nasa en 16 sedes rurales. Fue reconocido legalmente el 19 de noviembre de 2004 y se constituye como centro de referencia en educación propia.	Comunidad Nasa y Misak; 16 sedes; el reconocimiento oficial; la cobertura regional; el enfoque rural.
Principios orientadores	El PEC, se fundamenta en siete de los principios que orientan a la vida pedagógica y a la cultural, garantizando con ello la pervivencia de los pueblos indígenas. Cada principio está ligado a la cosmovisión y a las prácticas de la vida comunitaria.	Territorio como espacio pedagógico; espiritualidad como una guía; autonomía política y pedagógica; la cosmovisión; la lengua Nasa Yuwe; la interculturalidad; los usos y las costumbres.

Espacios del PEC	La estructura educativa se organiza en cuatro espacios que integran dimensiones culturales, políticas y pedagógicas, asegurando una formación integral desde lo comunitario.	Caminos de identidad (fortalecimiento cultural); espacio político-organizativo; espacio administrativo; tejido de pensamiento (gestión pedagógica).
Diagnóstico territorial	Reconoce los desafíos que enfrenta la comunidad en su proceso educativo. Se destacan el riesgo de la pérdida de la lengua originaria, el debilitamiento de la identidad, la penetración de los modelos externos, las tensiones religiosas y las limitaciones en el ejercicio de la autonomía escolar.	Pérdida de la lengua Nasa Yuwe; el debilitamiento cultural; las tensiones religiosas y las políticas; la dependencia del currículo oficial.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis documental de la rejilla PEC y del documento *Casa Grande Yu Luucx Pishau*.

De manera puntual, los resultados del análisis muestran que el PEC, se fundamenta en siete de los principios orientadores, los cuales se convierten en unos ejes de toda la práctica pedagógica, por lo que, elementos como el territorio, la espiritualidad, la autonomía, la cosmovisión, la lengua originaria, la interculturalidad y los usos y las costumbres constituyen a una base fundamental para así garantizar la pervivencia cultural. Por otro lado, se identifican los cuatro espacios del PEC, que se integran con las dimensiones políticas, administrativas y pedagógicas de manera articulada. Estos componentes, reflejan una propuesta que trasciende a los límites de la escuela para así proyectarse hacia la vida comunitaria. De esta manera el PEC, da respuesta a las necesidades educativas del resguardo y, por consiguiente, esta se entiende como una estrategia de la resistencia cultural frente a los modelos exteriores. Este enfoque es un modo de entender la práctica educativa, pero al mismo tiempo también permite descubrir patrones y relaciones significativas que relacionan la educación con los espacios culturales y los territoriales.

Igualmente, el análisis subraya la propuesta y la aplicación de la metodología pedagógica sobre el Pud Kiwe Wejxa, o camino de vida y pensamiento, que promueve el aprendizaje vivencial e intercultural de forma continua y en coherencia con la cosmovisión, e incluye temas como el calendario agrícola, rituales espirituales y prácticas comunitarias, estableciendo una ruta o proceso de formación que se va construyendo a partir de la vivencia de la localidad. Al mismo tiempo, la evaluación se entiende, por decirlo de una forma, como un ejercicio comunitario y participativo, que tiene lugar en las asambleas comunales, a partir de las cuales se retroalimenta

y se reajusta el PEC. Algunas de estas dinámicas indican que la educación se entiende como un entramado que entrelaza cultura, espiritualidad y territorio, forjando un modelo pedagógico altamente pertinente culturalmente y de alto valor identitario. El análisis que se realiza permite no solo describir las peculiaridades de las maneras pedagógicas, sino también explicar las relaciones que se entretejen entre la cosmovisión, el aprendizaje y la comunidad, lo que permite dar cuenta del fenómeno educativo en sí mismo.

Por otro lado, el análisis del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) de la IE Yu Luucx Pishau evidencia que la valoración supera la dimensión académica y se ha convertido en un proceso formador, cultural y comunitario, sistema este que fue normado por primera vez en el 2023, cuando se hicieron explícitos los criterios de evaluación y promocionales promocionados en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y se reconoce que no sólo los resultados cognitivos deben ser atendidos, sino también las dimensiones espirituales, sociales y territoriales. Al mismo tiempo, se impulsa la flexibilidad del proceso, en tanto se incluyen las autoevaluaciones, las coevaluaciones, los proyectos comunitarios y las actividades de participación colectiva. De este modo, el SIEE se asienta como uno de los instrumentos que acompañan el aprendizaje y afianzan la identidad cultural. Este análisis, resalta la efectividad del SIEE como uno de los sistemas que evalúa el rendimiento académico y que a la vez apoya el proceso formativo desde una perspectiva cultural y una perspectiva comunitaria.

TABLA 20.

COMPONENTES DEL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES (SIEE) – IE YU LUUCX PISHAU

Componente	Descripción ampliada	Elementos clave
Reconocimiento oficial	El SIEE fue adoptado mediante la Resolución N.º 1339 del 3 de marzo de 2023, expedida por la Secretaría de Educación del Huila, que autoriza su implementación en los niveles de preescolar, básica y media.	Reconocimiento jurídico; validez en preescolar, básica y media; actualización normativa de 2023.
Objetivo de la valoración	Establecer los criterios y los procesos para regular la valoración del aprendizaje y la promoción de los estudiantes, en coherencia con el PEC y los planes de vida de la comunidad.	Regulación de los aprendizajes; promoción escolar; articulación con PEC y planes de vida.

Fundamento y fines	La evaluación es integral, participativa, flexible y formadora, orientada al mejoramiento continuo. Busca fortalecer la identidad cultural, promover el desarrollo de las competencias y reconocer los estilos de aprendizaje.	Identidad cultural; competencias académicas y sociales; mejoramiento permanente; diversidad de estilos de aprendizaje.
Características	Se concibe como un proceso continuo, acumulativo y cualitativo. Considera las dimensiones académicas, sociales, culturales y espirituales, valorando el desarrollo integral del estudiante.	La continuidad, la flexibilidad, la integralidad, la valoración cultural y la espiritual.
Tejidos de conocimiento	Áreas curriculares organizadas desde el PEC que integran lo académico con lo cultural y lo comunitario. Permiten evaluar los aprendizajes en relación con la vida y la cosmovisión.	Territorio y sociedad; comunidad y naturaleza; lengua originaria; autonomía alimentaria; gobierno propio.
Estrategias de valoración	Se aplican diversas metodologías para recoger evidencias de aprendizaje y articular lo escolar con lo comunitario.	Autoevaluación; coevaluación; trabajos escritos; proyectos comunitarios; salidas de campo; exposiciones; mingas escolares.
Escalas de desempeño	Establecen los niveles de logro que orientan la valoración de los aprendizajes y las competencias en cuatro categorías.	Desempeño mínimo: el Básico; la asistencia del 85%; los proyectos de vida (9.º y 11.º); el servicio social obligatorio.
Promoción escolar	Define los requisitos para que cada estudiante avance de grado, incluyendo la promoción anticipada y las condiciones mínimas de permanencia.	Ajustes razonables; el PIAR; la valoración cualitativa; las metodologías flexibles; el acompañamiento individual.
Capacidades diversas	Considera la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales o talentos excepcionales. Se aplican los planes de apoyo ajustados a cada caso.	Planes remediales; las asesorías; las actividades espirituales; las mingas de pensamiento; los simulacros SABER e ICFES.
Acompañamiento y mejora	Incluye estrategias para apoyar a los estudiantes en riesgo académico o al personal, mediante planes de apoyo y actividades de armonización cultural y espiritual.	Dinamizador pedagógico; el director de grupo; la coordinación académica; el consejo pedagógico; las autoridades indígenas.
Instancias y reclamaciones	Establece rutas a las que los estudiantes y las familias puedan acudir para expresar sus inconformidades sobre la valoración, garantizando la transparencia.	Asambleas comunitarias; las mingas de pensamiento; la socialización con las familias; la participación de las autoridades tradicionales.
Mecanismos de participación	La comunidad participa activamente en la definición de los criterios de evaluación y en la retroalimentación del proceso a través de espacios colectivos.	Retroalimentación semestral; la revisión colectiva; los ajustes curriculares; la sistematización de las experiencias.

Mejoramiento institucional	El SIEE, incluye unos mecanismos de autoevaluación institucional, con el fin de ajustar los criterios y fortalecer la coherencia con el PEC.	Dinamización de procesos; la retroalimentación institucional.
-----------------------------------	--	---

Nota. Elaboración propia a partir del análisis documental de la rejilla SIEE y del documento "Caminos de Valoración a Estudiantes Casa 2025".

Los resultados de la tabla 20, muestran que el SIEE, organiza el proceso de la valoración en torno a los tejidos de conocimiento, lo que permite el integrar las áreas convencionales con los componentes propios como la lengua originaria, la autonomía alimentaria y el gobierno propio. De este modo, la evaluación no se limita a verificar los aprendizajes escolares, ya que esta reconoce la cultura y la espiritualidad como unas dimensiones centrales, Esta articulación da un sentido a la educación propia, pues conecta los contenidos con el territorio y con las prácticas comunitarias. De tal manera, el uso de diversas estrategias de evaluación asegura que los logros de los estudiantes se midan en contextos reales y significativos, promoviendo un aprendizaje participativo y reflexivo.

Otro aspecto destacado del SIEE es su carácter participativo, debido a que involucra a estudiantes, familias y autoridades en la toma de decisiones sobre la evaluación, así como en espacios de asambleas comunitarias y mingas de pensamiento que garantizan que la valoración sea un proceso colectivo y transparente. A ello hay que añadir los mecanismos de acompañamiento, los planes de apoyo y las actividades espirituales para fortalecer la formación integral. Por este mismo camino, se establecen criterios para la promoción y la evaluación de los estudiantes con capacidades diversas, lo que subraya el compromiso con la inclusión y la equidad. Todo lo cual hace que el SIEE se presente como un sistema flexible, formador y culturalmente significativo.

Por tanto, el análisis conjunto del PEC y el SIEE, muestra que hay una coherencia estructural que potencia el Proyecto Educativo Comunitario. Por una parte, el PEC, establece los principios, los espacios y las metodologías que guían el proceso de la educación propia, y por la otra, el SIEE, regula el cómo se cuadran con los diferentes aprendizajes en la coherencia con estos principios, no obstante, en ambos coinciden en el situar el territorio, la espiritualidad y la lengua originaria como unos ejes pertinentes, y en los procesos promueven la participación

mediante las asambleas comunitarias y las mingas de pensamiento. Entonces, la articulación de ambas instituciones asegura que la planeación curricular y la evaluación se construyen en la cosmovisión indígena, consolidando así un modelo pedagógico que integra la identidad cultural, la pertinencia académica y el compromiso comunitario.

El análisis documental del PEC y del SIEE permitió reconocer que la Institución Educativa Yu Luucx Pishau cuenta con un marco pedagógico coherente con la educación propia. El PEC establece principios, espacios y metodologías fundamentados en la cosmovisión indígena, mientras que el SIEE regula la valoración de los aprendizajes conforme a dichos lineamientos. Ambos documentos sitúan el territorio, la espiritualidad y la lengua originaria como ejes centrales y promueven la participación comunitaria mediante asambleas y mingas. De esta manera, se fortalece un modelo educativo que integra la gestión curricular y procesos de evaluación culturalmente pertinentes, garantizando la continuidad del PEC y la consolidación de la identidad colectiva.

3.6.3. Objetivo 3.

La presente propuesta de modelo curricular etnoeducativo se formula a partir de las necesidades, intereses y particularidades socioculturales de la comunidad indígena “Yu Luucx Pishau”, ubicada en el municipio de La Plata, Huila, Colombia. En este sentido, se orienta desde los fundamentos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y del aprendizaje significativo, como unos enfoques pedagógicos que favorecen a la construcción contextualizada del conocimiento, el fortalecimiento de la identidad cultural y la articulación entre la escuela, la comunidad y el territorio. Desde esta perspectiva, se planteó el objetivo de plantear una propuesta del modelo curricular etnoeducativo en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y del aprendizaje significativo, que responda a las necesidades de la comunidad “Yu Luucx Pishau” del municipio de La Plata – Huila, Colombia, en el año 2025.

Por lo anterior, la triangulación de los resultados de los objetivos 1 y 2 permitió integrar la voz de los actores educativos con los lineamientos institucionales, generando una visión amplia y coherente del currículo etnoeducativo. Mientras que en la observación participante y en los grupos focales, aportaron unas experiencias y unas percepciones sobre el ABP y su

capacidad para fortalecer la identidad cultural, el análisis documental del PEC y del SIEE, mostró unos principios y unos marcos normativos que respaldan estos procesos. Esta complementariedad metodológica, refuerza la pertinencia del ABP como una estrategia formativa y una segura, al mismo tiempo, la coherencia del currículo con la cosmovisión indígena y las necesidades comunitarias. El análisis no solo se limitó a la descripción de los componentes curriculares; esta permitió identificar los patrones y las relaciones significativas entre los elementos culturales y los pedagógicos, lo cual da sentido a los datos en la relación con los objetivos de esta investigación.

Con todo esto, del cruce de los instrumentos emergen las categorías fundamentales que deben ser consideradas en la propuesta del modelo curricular, tales como el territorio como aula viva, la lengua originaria como eje transversal, la espiritualidad como principio ético y pedagógico, y la participación comunitaria como garante de la pertinencia cultural. De manera puntual, se identifica la importancia de poder armonizar los saberes ancestrales con los contenidos del sistema oficial, de modo que los estudiantes afiancen su identidad cultural y, al mismo tiempo, amplíen sus oportunidades en los escenarios externos. Esta triangulación, demuestra que la educación propia se consolida en la medida en que esta articula las prácticas culturales con las exigencias escolares, configurando un currículo integral, que sea flexible y que sea sostenible, que favorece tanto el aprendizaje académico como el crecimiento cultural y el personal de todos los estudiantes.

TABLA 21.

SÍNTESIS DE HALLAZGOS TRIANGULADOS DEL ABP, PEC Y SIEE EN LA IE YU LUUCX PISHAU.

Fuente de información	Hallazgos clave	Categorías Emergentes
Observación participante (Obj.1)	Narración de mitos como estrategia pedagógica; participación; uso del Nasa Yuwe; integración de valores de respeto y reciprocidad.	Territorio como aula viva, espiritualidad, memoria colectiva.
Grupos focales – Directivos	Currículo construido desde la cosmovisión; fortalecimiento de la identidad; lengua y saberes como ejes; ABP como aprendizaje transformador.	Cosmovisión indígena, la lengua originaria, los tejidos de conocimiento.

Grupos focales – Docentes	Dificultades con el currículo oficial; la falta de los materiales y la formación; la integración parcial de los saberes ancestrales; el uso del telar pedagógico y la pedagogía comunitaria.	Tensiones con el currículo oficial, la pedagogía comunitaria, la identidad cultural.
Grupos focales – Estudiantes	Necesidad de aprendizaje vivencial; el equilibrio entre lo ancestral y lo académico; la participación en las asambleas; los saberes ancestrales como un eje.	Equilibrio cultural-académico, la participación comunitaria.
PEC (Obj.2)	Principios orientadores: el territorio, la espiritualidad, la autonomía, la lengua, la interculturalidad; la metodología Pud Kiwe Wejxa; el diagnóstico territorial.	Autonomía pedagógica, cosmovisión y revitalización cultural.
SIEE (Obj.2)	Evaluación integral y participativa; los tejidos de conocimiento como estructura; la promoción flexible; la atención a las capacidades diversas.	Inclusión, flexibilidad y articulación entre la cultura y la evaluación.

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la observación, de los grupos focales y del análisis documental del PEC y del SIEE.

En síntesis, la triangulación confirma que la propuesta del modelo curricular etnoeducativo debe partir del reconocimiento de la cultura Nasa como núcleo articulador del aprendizaje, lo que exige integrar el Aprendizaje Basado en Proyectos con los lineamientos del PEC y del SIEE, garantizando la coherencia entre la práctica pedagógica y la cosmovisión. El currículo se concibe como un espacio vivo donde convergen lengua, espiritualidad y territorio, al mismo tiempo, se reconoce la necesidad de equilibrar lo ancestral con lo académico para responder a ambos contextos. De este modo, la propuesta busca ser pertinente y fortalecer la identidad cultural, con el fin de asegurar la flexibilidad y la sostenibilidad a largo plazo. Con ello, se plantea una estrategia capaz de responder a retos internos y externos de la comunidad.

3.7. Redacción de resultados y discusión.

La redacción de los resultados y su respectiva discusión constituye una fase fundamental dentro de este proceso investigativo, en tanto permite el organizar, el interpretar y el dar un sentido a la información obtenida durante el trabajo de campo. En esta investigación, este apartado se orienta a presentar de manera sistemática los hallazgos derivados de la observación participante, de los grupos focales y del análisis documental, en coherencia con los objetivos ya planteados y las categorías de análisis ya definidas. Más allá de una simple exposición descriptiva, la discusión busca establecer las relaciones entre los datos empíricos, los referentes

teóricos y el contexto sociocultural de la comunidad “Yu Luucx Pishau”, con el propósito de comprender las dinámicas educativas, las curriculares y las etnoculturales que emergen en el escenario estudiado. En este sentido, los resultados se presentan de una forma organizada y analítica, permitiendo así evidenciar las convergencias, las tensiones y los aportes significativos que sustentan la construcción de la propuesta del modelo curricular etnoeducativo.

3.7.1. *Objetivo 1*

Identificar la importancia del aprendizaje significativo basado en proyectos (ABP) en relación con los intereses y necesidades de los estudiantes de la IE “Yu Luucx Pishau”.

El análisis del primer objetivo permitió comprender cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) adquiere sentido en la comunidad Yu Luucx Pishau al articularse con los saberes propios y las dinámicas culturales del territorio. A estos efectos, se tuvieron en cuenta los insumos proporcionados mediante la observación participante y los grupos focales efectuados con los directores, los docentes y los estudiantes, cuyos resultados fueron sistematizados en las Tabla 4 y en la Tabla 12. Dichos instrumentos dieron cuenta de las continuidades y distinciones que evidencian la centralidad del territorio, de la lengua originaria, de la espiritualidad y de la cosmovisión como piezas importantes del aprendizaje. Estos hallazgos confirman lo indicado por Moreira (2020), quien según el cual la educación es relevante cuando remite de una manera directa a la vida de los estudiantes y a su identidad cultural, en ese sentido, el caso de Yu Luucx Pishau amplía esta perspectiva al mostrar que la pertinencia del ABP no solamente depende de su valor didáctico, depende de su capacidad para articular el territorio, la cultura y la experiencia comunitaria como los núcleos del aprendizaje.

En la observación participante, se observó que la narración de los mitos indígenas propició un entorno de respeto hacia la naturaleza y los saberes ancestrales, lo que indujo a los estudiantes a participar en el aprendizaje. Este interés propició la creación de relaciones fuertes, como la admiración y el vínculo espiritual con el entorno. Este hallazgo confirma lo planteado por Jiménez (2020), quien sostiene que el aprendizaje significativo adquiere mayor fuerza cuando está asociado a los símbolos culturales y a la oralidad de los pueblos indígenas. Con ello, amplía dicha postura, pues en este contexto el ABP transmite los saberes académicos y revive la memoria colectiva, lo que fortalece el sentido de pertenencia cultural dentro y fuera del aula. De

este modo, el aprendizaje se configura no sólo como un proceso cognitivo, sino también como una experiencia afectiva, espiritual y comunitaria.

Los directores sostuvieron que el currículo se construye a partir de los “tejidos de conocimiento”, lo que permite que los alumnos “se reconozcan en lo que están aprendiendo”. Este tratamiento del currículo es una muestra de la cosmovisión y de la identidad cultural, destacando la importancia que tienen la espiritualidad y el idioma Nasa Yuwe como unos ejes del aprendizaje. Este hallazgo confirma lo señalado por Levalle (2020), quien sostiene que el currículo en la educación de las comunidades indígenas es un proceso vivo, cultivado conscientemente y de manera colectiva en el territorio. No obstante, en el caso analizado, el hallazgo también amplía este planteamiento, pues evidencia que los tejidos de conocimiento se organizan los contenidos, también permiten que el ABP dialogue con la vida comunitaria y que fortalezca la identidad cultural desde una lógica propia.

Consecuente con esto, en los grupos de la discusión, los directivos insistieron en que la introducción de las prácticas culturales “ha transformado la participación de los estudiantes” y que, a la vez, ha producido un entusiasmo y un compromiso comunitario. Esta afirmación confirma lo descrito por Marroquín y Riveros (2020), quienes demuestran que el aprendizaje práctico, el cual es basado en los proyectos comunitarios, favorece a la motivación de los estudiantes al conectar el saber con la vida de todos los días. Sin embargo, el presente estudio amplía dicho planteamiento al evidenciar que, en Yu Luucx Pishau, el ABP no solamente incrementa la motivación escolar, puesto que opera como un motor de la transformación educativa y la cultural al integrar las ceremonias, la lengua y los juegos tradicionales en la vida concreta del resguardo.

Sobre la lengua Nasa Yuwe, los directores afirmaron que la lengua debe transversalizar todas las áreas y no ser una asignatura más, ya que, según ellos, es “una herramienta de resistencia cultural y de cosmovisión”, por lo que la situaron como un núcleo pedagógico. Este hallazgo confirma lo planteado por Arias y Previl (2023), quienes sostienen que las lenguas nativas han de ser vehículos para la enseñanza de todos los ámbitos del conocimiento, ya que son sistemas de pensamiento. Con esto, se amplía esta perspectiva al mostrar que, en el marco del ABP, la lengua propia mejora los procesos de aprendizaje académico y, a la vez, fortalece la identidad, la espiritualidad y el vínculo de los estudiantes con su comunidad cultural.

La participación de los sabedores fue considerada importante, ya que, según los directivos, constituyen “puentes entre el pasado y el futuro”. Ellos manifestaron que tales actores orientan los contenidos y las metodologías desde el lugar de la memoria ancestral y de las mingas de pensamiento. En este sentido, Hurtado et al. (2025) explican que la resistencia cultural de los pueblos Nasa radica en el recuerdo compartido y la intervención de estos mayores. Este hallazgo confirma la importancia de integrar a los sabedores en el diseño curricular y en el proceso educativo del ABP, ya que su intervención asegura la relevancia cultural del ABP. De igual manera, el hallazgo amplía la discusión teórica al mostrar que un currículo basado en el ABP solo adquiere un sentido pleno cuando incorpora de manera efectiva la voz de los sabedores, evitando convertirse en un currículo vacío de significados para la cultura Nasa.

Por otro lado, los docentes coincidieron en que los saberes ancestrales se integran en el currículo a través de los “tejidos” y los “telares de conocimiento”; sin embargo, advirtieron que esta integración depende, muchas veces, del interés personal de cada uno de los maestros y no solamente de una planificación sistemática. Este hallazgo, confirma y al mismo tiempo matiza lo planteado por Cardona (2025), quien señala que el sistema escolar aún opera bajo unas lógicas monoculturales que limitan la legitimidad de cada uno de los saberes indígenas. Junto a ello, lo confirma porque se evidencia que la inclusión de dichos saberes sigue siendo frágil y no estructural, y también lo matiza porque muestra que, aun dentro de esas limitaciones, existen esfuerzos pedagógicos concretos que faltan por articular con el currículo. Por lo tanto, los hallazgos sugieren que es necesario consolidar un modelo de ABP planificado colectivamente que, a la vez, asegure la inclusión de cada uno de los saberes ancestrales de manera estructural, y no como iniciativas aisladas. Esta necesidad, refuerza la idea de que el currículo debe ser un proceso compartido entre todos los actores educativos, incluyendo a los sabedores y la comunidad en general.

De manera seguida, uno de los factores adversos que reconocieron los docentes fue la resistencia de algunas familias, que consideran tensiones entre las cosmovisiones religiosas y los saberes ancestrales, lo que plantea obstáculos para la implementación de los contenidos culturales en el aula. Este hallazgo, dialoga de una manera crítica con lo planteado por Castro (2018), quien sugiere que en la medida en que se confirma cuando el currículo no válida o no

ignora la cosmovisión local, se hace muy evidente la pérdida de la identidad y de un sentido de la pertenencia en los estudiantes. No obstante, el caso analizado añade un matiz importante: la tensión no proviene únicamente del currículo oficial, sino también de disputas internas entre los sistemas de creencias de la propia comunidad. Por tanto, el ABP debe considerarse un espacio de mediación intercultural, capaz de construir puentes entre las creencias y el aprendizaje comunitario. En consecuencia, se requiere un enfoque pedagógico que no solo enseñe el saber académico, sino que también favorezca la convivencia y el respeto entre cosmovisiones dentro del currículo escolar.

Los profesores también señalan la falta de materiales didácticos en lengua Nasa Yuwe, lo que dificulta la implementación de proyectos en conexión con el territorio. Ante esto, propusieron fortalecer la formación docente y sistematizar el saber oral de los mayores. Con ello, tal y como lo dice Montoya (2019), el modelo CCRISAC subraya que hay que sembrar y cuidar en comunidad el conocimiento, y que hay que convertir la oralidad en un alimento pedagógico. Este hallazgo, confirma dicha perspectiva y la vuelve operativa en el campo escolar, pues muestra que el ABP requiere de unos recursos culturales y unos lingüísticos que sean concretos para así anudar lo ancestral al proyecto pedagógico. A partir de ahí, la ausencia de los materiales no constituye un problema de accesorio, puesto que es una limitación estructural para la consolidación de un currículo etnoeducativo que sea pertinente.

El currículo escolar, según los docentes, se ajusta de una mejor forma a la comunidad cuando se construye y desarrolla en “asambleas educativas y mingas de pensamiento”, donde se contempla la espiritualidad, el idioma y los tejidos de conocimiento como soporte del aprendizaje. Para Izquierdo (2018), la educación intercultural tiene sentido cuando se desarrolla desde la experiencia y el territorio, y no desde imposiciones ajenas. Este hallazgo confirma dicha postura, al evidenciar que el ABP, cuando se funda en espacios comunitarios, refuerza la coherencia del currículo con la cosmovisión indígena y desplaza modelos pedagógicos externos que no responden a las realidades del resguardo.

Los métodos pedagógicos manifestados por los maestros son el aprendizaje vivencial, las salidas de campo y el telar pedagógico, estrategias que buscan entrelazar saberes ancestrales y contenidos escolares, y que los alumnos valoraban, alegando que el aprendizaje es más significativo cuando se lleva a cabo fuera del aula y en contacto con la naturaleza. Igualmente,

Mayor (2020) afirma que el aprendizaje profundo se enraíza en el contacto con la experiencia social y territorial. En este sentido, el hallazgo confirma la propuesta del autor y la amplía, pues evidencia que en Yu Luucx Pishau el ABP se configura como una estrategia adecuada para unir teoría y práctica desde una lógica pedagógica situada en el territorio y en la experiencia cultural.

Los estudiantes enfatizaron la necesidad de conjugar lo ancestral y lo académico sin caer en la acumulación excesiva de prácticas culturales que pueden provocar cansancio. Este matiz, expresa la necesidad de poder buscar la complementariedad entre los dos sistemas de conocimiento. Por lo tanto, según Cardona (2025), el desafío más importante del campo de la etnoeducación en Colombia es lograr que lo propio converse con los lineamientos oficiales sin perder la autonomía cultural. Este otro hallazgo, confirma la dicha tensión que hay, pero también la amplía, al mostrar que el equilibrio no depende solamente de las exigencias institucionales que son externas, más bien depende del modo en que la comunidad dosifica, como también articula y a la vez resignifica sus propias prácticas dentro del ABP. De este modo, los hallazgos permiten comprender el ABP como un medio para lograr tal equilibrio, en la medida en que articula proyectos comunitarios con las exigencias de las competencias escolares sin vaciar de sentido lo propio.

Los estudiantes señalan que gran parte de lo aprendido en la escuela se aplica en la comunidad, en ámbitos como el cuidado ambiental, la organización política y las ceremonias espirituales. Algunos, sin embargo, advirtieron la persistencia de desconexiones entre lo escolar y lo comunitario. Esto coincide con Sarria (2024), quien identificó que la rigidez institucional dificulta la articulación entre el currículo oficial y las prácticas culturales. El hallazgo confirma esta lectura y, a la vez, muestra que dichas desconexiones no anulan el potencial del ABP: evidencian la necesidad de fortalecer sus condiciones de implementación. En consecuencia, el ABP se reafirma como un camino pedagógico capaz de reducir estas brechas, proyectando un aprendizaje con impacto tanto en el aula como en la vida cotidiana del resguardo.

En los hallazgos sistematizados, se observa que las coincidencias terminológicas registradas en la Tabla 4 y en la Tabla 12 revelan la centralidad del territorio, las ceremonias y los tejidos de conocimiento como unos ejes pedagógicos. Las expresiones como el “reconocerse en lo que aprenden” y el “aprender haciendo, sintiendo y dialogando con el territorio” muestran que el aprendizaje se construye desde las experiencias vivenciales y las colectivas. Por ende, en

línea con lo señalado por Marroquín y Riveros (2020), estas prácticas permiten superar la desconexión entre el currículo y la cultura local, reforzando así la idea de que la educación propia no está reducida al aula, sino que se vive en la comunidad. Junto a ello, las tablas no solamente sistematizan la información, sino que en estas se confirma empíricamente que los discursos de los estudiantes, de los docentes y de los directivos convergen en la necesidad de un currículo que integre lo ancestral con lo académico.

En consecuencia, un aspecto importante es que tanto los docentes como los estudiantes resaltan la importancia de poder participar en reuniones y en las asambleas comunitarias, lo que evidencia que el ABP trasciende lo pedagógico para convertirse en una estrategia de formación política y ciudadana. Al involucrarse en estos espacios, los jóvenes aprenden a deliberar, a tomar decisiones y a ejercer un liderazgo en la vida comunitaria. Por ello, según Hurtado et al. (2025), la educación indígena no debe limitarse a la transmisión de contenidos; debe nacer de los símbolos, las luchas y los procesos organizativos de todos los pueblos. Este hallazgo confirma dicha postura y la amplía, al mostrar que en Yu Luucx Pishau, el ABP no solo fortalece aprendizajes escolares, sino también procesos de autonomía cultural y política en el marco de la vida comunitaria.

En conjunto, los hallazgos del primer objetivo muestran que el Aprendizaje Basado en Proyectos adquiere sentido en la medida en que se articula con los saberes ancestrales, la lengua originaria y las dinámicas comunitarias. La observación participante, junto con las voces recogidas en los grupos focales, permite confirmar que el currículo se vuelve pertinente cuando se integra con el territorio y la espiritualidad como núcleos pedagógicos. No obstante, se identifican tensiones entre las exigencias del currículo oficial y la necesidad de equilibrar lo propio con lo académico, lo cual coincide con lo señalado por Osorio (2024) acerca de las lógicas monoculturales de este sistema escolar. En consecuencia, los resultados no solo confirman los planteamientos teóricos revisados, sino que también los amplían al evidenciar que, en esta comunidad, el ABP funciona como mediación pedagógica, cultural y política. De esta manera, se concluye que el ABP se consolida como un camino viable para fortalecer la identidad cultural sin desconocer los retos externos.

3.7.2. *Objetivo 2*

Analizar los componentes curriculares etnoeducativos propios de la comunidad que se encuentran inmersos en el PEC de la IE “Yu Luucx Pishau”.

El análisis documental, permitió el poder identificar que tanto el PEC como el SIEE de la IE Yu Luucx Pishau, responden a una lógica de la educación propia, en donde el territorio, la espiritualidad y la lengua se consolidan como unos ejes transversales. Estos hallazgos, procesados y a la vez sistematizados en las Tablas 19 y la 20, muestran cómo los documentos institucionales recogen los principios culturales de la comunidad y los traducen en un currículo y en una evaluación. En este sentido, Moreira (2020), afirma que la educación significativa debe de anclarse en los referentes culturales de los estudiantes para así generar unos aprendizajes duraderos. Este hallazgo, confirma el dicho planteamiento al evidenciar que la coherencia existente entre los documentos institucionales y entre los principios culturales de la comunidad, lo cual permite alejarse de las visiones homogeneizadoras y el articular el proceso formativo desde la cosmovisión Nasa. Entonces, esto amplía la discusión teórica al mostrar que, en este contexto, el aprendizaje significativo no solamente se apoya en los referentes culturales, este se apoya en una estructura curricular y una evaluativa que entrelaza los saberes ancestrales y los valores comunitarios.

De forma similar, el PEC incluye siete principios que orientan más allá del ámbito académico y, al mismo tiempo, incorporan elementos estrechamente relacionados con la pervivencia cultural. La preponderancia de la espiritualidad, así como los elementos de la cosmovisión y los usos y costumbres, dan a entender que la escuela no es únicamente un lugar de enseñanza, sino también un proceso de atención a la cultura y de afirmación de la identidad. En la misma línea, Levalle (2020) afirma que los currículos indígenas deben entenderse como procesos vivos o conjuntos de prácticas colectivas en los que la educación se articula con la cultura y las prácticas comunitarias. Este resultado confirma la postura de la autora y la amplía, pues evidencia que el modelo institucional no solo se adapta a orientaciones pedagógicas propias, sino que además sostiene la autonomía pedagógica y política de la comunidad frente a la presión de los modelos escolares estandarizados.

Finalmente, la estructura del PEC, que se organiza en cuatro espacios: identitario, político, administrativo y pedagógico, refuerza el carácter integral de la propuesta. Tal como se

puede apreciar en la Tabla 19, configura el aprendizaje desde una perspectiva que no se limita al aula, sino que se extiende a la vida comunitaria. En la misma línea que Silva y Ferrari (2023), la articulación entre el currículo y el PEC otorga autonomía a los pueblos indígenas mediante la contextualización y la adecuación de las prácticas educativas a sus realidades culturales. En este caso, el hallazgo confirma dicha perspectiva, al mostrar que el PEC no solo orienta el quehacer pedagógico, sino que también regula dinámicas organizativas que fortalecen la gobernanza educativa del resguardo.

Por otro lado, el diagnóstico territorial del PEC también se refiere a riesgos como la pérdida de la lengua Nasa Yuwe y la incorporación de modelos educativos ajenos, lo que pone en la esfera pública las tensiones en la ejecución de la educación propia. Esta advertencia coincide con lo señalado por Osorio (2024), quien asegura que el sistema educativo colombiano sigue un funcionamiento monocultural en el que los saberes indígenas quedan subordinados a los modelos occidentales. El hallazgo confirma esta tensión estructural y la hace visible en el plano institucional, pues transforma al PEC en un instrumento no solo pedagógico, sino también político, al visibilizar la necesidad de resistir y revitalizar la cultura a través del currículo. En ese sentido, la mención de estos riesgos no está reducida a un diagnóstico, esto revela la urgencia de poder fortalecer los contenidos y las estrategias educativas que protejan la lengua y la identidad cultural.

En cuanto a la metodología, el PEC plantea el Pud Kiwe Wejxa como un modo de vida y de los pensamientos que articula lo escolar con la cosmovisión indígena. Este enfoque incorpora los rituales, los calendarios agrícolas y las prácticas comunitarias como una parte constitutiva de la enseñanza. En este sentido, en consonancia con lo desarrollado por Ausubel (1963), el aprendizaje significativo se produce cuando el nuevo saber mantiene relación con los saberes previos de los estudiantes. Este hallazgo confirma dicha perspectiva, pero la amplía en clave etnoeducativa, pues muestra que en Yu Luucx Pishau la relación entre saber nuevo y saber previo no es solamente cognitiva, sino también territorial, espiritual y comunitaria. En esta línea, la propuesta metodológica del PEC convierte al territorio en un aula viva, en la que el aprendizaje se configura a partir de la experiencia y no de contenidos aislados. De este modo, el hallazgo refuerza la necesidad de que el currículo escolar se integre con la realidad cultural de los estudiantes y favorezca el vínculo entre la teoría y la práctica en el marco del pueblo Nasa.

De la misma manera, el PEC establece que la evaluación debe realizarse en asambleas comunitarias y mingas de pensamiento, lo que la convierte en un hecho comunitario y no en una mera medición individual. Este planteamiento confirma lo señalado por López et al. (2022), quienes sostienen que la cocreación curricular con las familias y los sabedores legitima los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados reflejan que la evaluación en la IE “Yu Luucx Pishau” va más allá de la función de control y se convierte en una práctica de cohesión social, donde la comunidad se involucra en el desarrollo de los criterios y en la retroalimentación del proceso educativo. Así, el hallazgo amplía el planteamiento teórico al mostrar que la evaluación contextualizada, además de ser legítima, se convierte en un mecanismo de fortalecimiento cultural y espiritual en el propio modelo educativo.

En relación con el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), los resultados de la Tabla 20 reflejan una evaluación concebida de forma integral, participativa y formadora, en la que no sólo se tienen en consideración las dimensiones académicas, sino también las culturales y espirituales, lo cual coincide con lo que postulan Arias y Previl (2023), ya que para los autores una evaluación en contextos indígenas debe reconocer la cosmovisión y el idioma como dimensiones centrales del conocimiento. Este hallazgo confirma dicha postura y a la vez permite evidenciar que la institución no concibe la evaluación como un simple instrumento de control; es como un proceso pedagógico que contribuye a consolidar la identidad cultural y el sentido de la pertenencia comunitaria.

En este contexto, el SIEE dispone de una serie de contenidos a partir de los tejidos de conocimiento, los cuales se interrelacionan con la lengua originaria, la autonomía alimentaria y el gobierno propio con las áreas académicas. En consonancia con ello, Zilio et al. (2020) plantean que un currículum significativo debe articular la espiritualidad, la lengua y las prácticas productivas a lo largo de las áreas del conocimiento. El hallazgo confirma este planteamiento y lo concreta en el plano evaluativo, pues este demuestra que la valoración no se restringe a las herramientas estandarizadas, este se conecta de una forma directa con la cotidianidad y con la cultura. En consecuencia, el conocimiento escolar tiene un significado significativo cuando este se entreteje con los distintos saberes ancestrales, lo que ratifica la necesidad de una evaluación flexible y contextualizada.

Por lo anterior, la variedad de estrategias evaluativas, como autoevaluaciones, coevaluaciones, proyectos comunitarios y mingas, garantiza la participación de los alumnos en su proceso formativo. De acuerdo con Espejo et al. (2022), la implicación de los estudiantes en la construcción del conocimiento favorece la motivación y la profundidad del aprendizaje. Este resultado confirma dicho planteamiento y lo amplía al mostrar que en la IE Yu Luucx Pishau el SIEE promueve la corresponsabilidad y el liderazgo juvenil, transformando la evaluación en un espacio de reflexión, participación y desarrollo de competencias críticas y comunitarias.

De manera seguida, un aspecto relevante del SIEE, hace referencia a la inclusión de los mecanismos de la atención al alumno con unas necesidades educativas especiales o con unos talentos excepcionales. Dicha flexibilidad, es una muestra de un compromiso con la equidad y con la permanencia escolar. En este sentido, Bustamante et al. (2023) apuntan a que la educación intercultural debe reconocer la diversidad interna para así evitar los procesos de homogeneización. El hallazgo confirma esta perspectiva, al evidenciar que la evaluación en Yu Luucx Pishau, no es solamente culturalmente pertinente, es también inclusiva y está adaptada a las particularidades de cada uno de los estudiantes.

En conjunto, el análisis del PEC y el SIEE evidencia una coherencia estructural, mientras el primero define los principios y las metodologías desde la cosmovisión indígena, el segundo regula la valoración de los aprendizajes en consonancia con dichos lineamientos. Como se aprecia en las Tablas 19 y 20, ambos documentos sitúan la lengua, el territorio y la espiritualidad como ejes comunes. En sintonía, Feldmann et al. (2024) sostienen que la pertinencia curricular se alcanza cuando la planeación y la evaluación comparten un horizonte cultural. Este hallazgo confirma dicho planteamiento y permite afirmar que la IE Yu Luucx Pishau consolida un modelo pedagógico integral, en el que el currículo y la evaluación responden a un mismo horizonte etnoeducativo.

Dicho esto, los resultados del segundo objetivo confirman que el modelo curricular de la IE Yu Luucx Pishau, integra los componentes esenciales de la educación propia, tales como la lengua, la espiritualidad, el territorio y la participación comunitaria. Al mismo tiempo, las tendencias recurrentes evidenciadas en las Tablas 16 y 17 permiten concluir que, aunque existe una sólida coherencia entre planeación y evaluación, persisten desafíos frente a la pérdida de la lengua originaria y la presión de modelos externos. Por ello, tal y como lo advierte Osorio

(2024), estas tensiones derivan de una estructura escolar aún marcada por las lógicas monoculturales; en consecuencia, la discusión muestra un currículo coherente y muestra evidencia de la necesidad de consolidar los mecanismos que aseguren su sostenibilidad y su proyección frente a todos los desafíos externos.

Con lo anterior, un aspecto identificado en el análisis documental es la necesidad de garantizar la sostenibilidad del modelo etnoeducativo ante los cambios externos que afectan a la educación indígena. Aunque, en el PEC y en el SIEE, se consolidan unos principios culturales que son sólidos, se advierte el riesgo de que las políticas nacionales impongan unos ajustes que desvirtúen la autonomía lograda. En esta línea, Duarte (2023) señala que la falta de continuidad institucional y la ausencia de mecanismos de protección curricular generan una fragilidad en todos los proyectos educativos propios. Este hallazgo confirma dicha advertencia y permite sostener que, para fortalecer la vigencia del modelo en Yu Luucx Pishau, se requieren estrategias de blindaje comunitario que garanticen la permanencia de la lengua, la espiritualidad y el territorio como ejes formativos.

Por otro lado, que el PEC y el SIEE desarrollen marcos coherentes con la cosmovisión indígena, se aprecian vacíos en la práctica pedagógica cotidiana, donde los docentes y los estudiantes perciben un abismo entre lo planeado en los documentos y lo vivido en el aula, particularmente a propósito de los recursos pedagógicos y la formación del docente. Por ello, según Sarria (2024), la rigidez institucional limita la incorporación efectiva de prácticas culturales en el currículo, lo que genera una desconexión entre la teoría y la práctica. El hallazgo, confirma esta lectura y a la vez la concreta en el caso analizado, pues muestra que, aunque el marco normativo es consistente, aún faltan herramientas didácticas y unos procesos de acompañamiento que permitan materializar el modelo en la vida escolar diaria.

Entonces, en la triangulación de los objetivos 1 y 2, emergen coincidencias que evidencian la centralidad del territorio, la espiritualidad y la lengua Nasa Yuwe como ejes transversales de la educación propia. Por lo cual, los resultados de la observación participante y de los grupos focales muestran que los estudiantes se implican más cuando el aprendizaje se conecta con prácticas como los mitos, los rituales y las mingas, mientras que el PEC y el SIEE institucionalizan estos mismos elementos como principios rectores. En sintonía con esto, Levalle (2020) sostiene que el currículo indígena debe entenderse como un proceso vivo cultivado

colectivamente, no como un simple listado de los contenidos, puesto que la triangulación confirma este planteamiento, al evidenciar que en Yu Luucx Pishau lo experiencial y lo normativo convergen en un mismo horizonte formativo.

Por otra parte, los hallazgos muestran que, tanto los actores educativos como los documentos normativos destacan la evaluación como un proceso participativo y uno colectivo, en donde los estudiantes y los docentes valoraron las asambleas comunitarias y las mingas de pensamiento como unos espacios de la retroalimentación, lo cual se sitúa en línea con la vivencia del SIEE, que concibe a la valoración como una integral y una flexible. En ese sentido, López et al. (2022) plantean que la cocreación curricular con la comunidad legitima los procesos educativos y la corresponsabilidad. De manera puntual, la triangulación confirma este postulado y a la vez muestra que la evaluación sobrepasa a la dimensión académica para así constituirse en un elemento de la cohesión social y el fortalecimiento cultural.

En relación con lo metodológico, la observación participante muestra el uso del ABP a través de las historias, de los proyectos de las huertas y de los aprendizajes situados. El PEC, por su parte, refuerza esta orientación mediante la metodología Pud Kiwe Wejxa. Ambos coinciden en plantear el aprendizaje como algo vivencial y vinculado al territorio. Al respecto, Ausubel (1963) explica que el aprendizaje significativo se produce si los nuevos saberes se articulan de manera sustantiva con los que el aprendiz posee. Por tanto, la triangulación confirma este planteamiento y lo amplía al mostrar que, en este contexto, la articulación se da con los saberes previos individuales, las memorias colectivas, las prácticas culturales y las experiencias territoriales. La triangulación, entonces, muestra que el ABP en el aula se configura como una de las estrategias adecuadas para articular el currículo, la cosmovisión y las prácticas comunitarias.

Por otro lado, un aspecto identificado, es el conflicto entre el currículo oficial y el currículo propio, el cual se expresa en la necesidad de equilibrar lo ancestral con lo académico. En ese sentido, el PEC advierte sobre los diferentes efectos externos de los modelos ajenos y de la pérdida de la lengua, es en esa preocupación en donde está reflejado lo expuesto por Osorio (2024), quien da cuenta de que el sistema escolar colombiano hoy mantiene unas lógicas monoculturales que subordinan el saber indígena. La triangulación, confirma esta tensión y con

ello muestra que, a pesar de la coherencia interna del modelo institucional, persisten unos retos derivados de los marcos externos que pueden debilitar la autonomía de la educación propia.

Otro punto de convergencia, lo constituye la participación comunitaria como una garante de la pertinencia cultural, debido a que los estudiantes y los directivos coincidieron en la importancia de poder involucrarse en las asambleas, las mingas y los proyectos colectivos, mientras que el SIEE incorpora unos mecanismos de participación de las familias y de las autoridades en los procesos de la evaluación. Tal y como sostienen Silva y Ferrari (2023), la articulación del currículo con el PEC es una condición esencial para asegurar la autonomía educativa. La triangulación confirma esta postura y, a la vez, permite afirmar que la educación propia sólo adquiere sentido cuando se construye desde y con la comunidad.

Finalmente, los hallazgos comparados muestran que tanto los actores educativos como los documentos institucionales conciben que la educación es un proceso integral que articula la cultura, la política y la espiritualidad. La visión de los estudiantes, sobre el aprendizaje vivencial se complementa con el enfoque del PEC y del SIEE, que consolidan los principios, las metodologías y las evaluaciones en esa misma dirección. En línea con lo anterior, Hurtado et al. (2025) señalan que la educación indígena debe nacer de los símbolos y de las luchas territoriales, no de las adaptaciones externas. La triangulación, también confirma este planteamiento y con ello, refuerza la idea de que el currículo etnoeducativo de Yu Luucx Pishau constituye un proyecto de resistencia y de pervivencia cultural.

Para consolidar la comprensión de las coincidencias y tensiones presentadas, se construye una tabla de síntesis que presenta los hallazgos de los dos objetivos específicos. Esta herramienta permite integrar las visiones de los estudiantes, docentes y directivos, junto con los lineamientos del PEC y del SIEE, y visualizar las Categorías Emergentes de forma estructurada. En este sentido, Bolaños y Espinosa (2019) señalan que el análisis comparativo es necesario para identificar las tendencias y los vacíos de los modelos educativos indígenas. Por ello, la tabla 19 se establece como puente entre la práctica pedagógica observada y el marco institucional, ofreciendo una lectura integradora del fenómeno estudiado.

TABLA 22.

CATEGORÍAS EMERGENTES DE LA TRIANGULACIÓN ENTRE HALLAZGOS DEL ABP, PEC Y SIEE

Fuente	Hallazgos clave	Categorías Emergentes
Observación participante	Narración de mitos, uso del Nasa Yuwe, aprendizaje vivencial	Territorio como aula, memoria colectiva
Grupos focales (docentes, estudiantes, directivos)	Reconocerse en lo que aprenden, participación comunitaria, tensiones con currículo oficial	Identidad cultural, participación, tensiones institucionales
PEC	Principios: espiritualidad, autonomía, cosmovisión; metodología Pud Kiwe Wejxa	Currículo vivo, espiritualidad, lengua originaria
SIEE	Evaluación integral y participativa, tejidos de conocimiento, inclusión	Flexibilidad, inclusión, valoración cultural

Nota. Elaboración propia.

La tabla anterior muestra que las categorías centrales se repiten en todas las fuentes: territorio, lengua originaria, espiritualidad y participación comunitaria. Al mismo tiempo, refleja tensiones respecto a la pérdida del idioma, la influencia de los modelos externos y la necesidad de articular lo ancestral con lo académico. Por ende, como plantea Osorio (2024), estas tensiones son el resultado de un sistema escolar que aún reproduce lógicas monoculturales y limita la autonomía de los pueblos indígenas. En este sentido, la triangulación confirma que el ABP, el PEC y el SIEE, convergen en la construcción de un modelo etnoeducativo culturalmente coherente y uno socialmente relevante.

Por lo anterior, la triangulación entre los objetivos 1 y el 2, confirma que la educación propia en Yu Luucx Pishau, se construye en la intersección entre la experiencia comunitaria y los lineamientos institucionales, entonces, los hallazgos revelan unas coincidencias en torno al territorio, la lengua, la espiritualidad y la participación como uno ejes centrales, pero también ponen en evidencia unas tensiones frente al currículo oficial y la pérdida de la lengua. En concordancia, Levalle (2020) sostiene que el currículo indígena debe entenderse como un proceso vivo y colectivo que debe adaptarse a los retos externos sin perder su esencia cultural. Esta discusión, confirma este planteamiento y lo proyecta hacia el tercer objetivo, al mostrar que la formulación de un currículo etnoeducativo en el marco del ABP no surge como un agregado de manera externa, puesto que es como una necesidad derivada de los hallazgos y de las demandas actuales de la comunidad. De este modo, se abre el camino al tercer objetivo,

orientado a plantear un currículo etnoeducativo en el marco del ABP, capaz de responder a las necesidades actuales y futuras de la comunidad.

3.7.3. Objetivo 3

“Elaborar una propuesta metodológica de modelo curricular etnoeducativo en el marco del ABP y del aprendizaje significativo que responda a las necesidades de la comunidad Yu Luucx Pishau del municipio de La Plata, Huila, Colombia año 2025” .

La formulación del tercer objetivo constituye el punto de síntesis y proyección de toda la investigación, en tanto articula los hallazgos empíricos de los objetivos anteriores con una propuesta curricular de transformación concreta. Como se evidenció en la triangulación de los objetivos 1 y 2, las voces de los actores educativos y los lineamientos del PEC y del SIEE convergen en la necesidad de un modelo que reconozca el territorio, la lengua Nasa Yuwe y la espiritualidad como ejes estructurantes del aprendizaje. En coherencia con ello, los resultados derivados de este objetivo no se presentan como un capítulo adicional al proceso investigativo, sino como su culminación lógica y necesaria, trasladada al Capítulo IV de esta tesis, donde se desarrolla en detalle el Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos articulado con el ABP (MCET–ABP).

El proceso de construcción del modelo partió de las Categorías Emergentes identificadas durante el trabajo de campo: el territorio como aula viva, la participación comunitaria como garante de pertinencia cultural, la lengua originaria como eje transversal y la espiritualidad como principio ético y pedagógico. Estas categorías no fueron impuestas desde marcos teóricos externos, sino que emergieron del diálogo sistemático entre la observación participante, los grupos focales y el análisis documental. En este sentido, el diseño del modelo responde a lo señalado por Levalle (2020), quien sostiene que los currículos indígenas deben construirse como procesos vivos, colectivos y cultivados desde el territorio, y no como estructuras predefinidas que se adaptan superficialmente al contexto cultural.

Uno de los resultados centrales de este objetivo es la propuesta de reorganización curricular por tejidos de conocimiento, que sustituye la lógica fragmentada de las asignaturas por núcleos integradores en los que la lengua, la memoria, la espiritualidad, el territorio y las prácticas productivas articulan los contenidos escolares con la cosmovisión Nasa. Este aporte

responde directamente a las tensiones identificadas en los objetivos anteriores, donde docentes y directivos señalaron que la integración de los saberes ancestrales dependía del interés individual de cada maestro y no de una planificación sistemática. Al respecto, Cardona (2025) advierte que las lógicas monoculturales del sistema escolar siguen limitando la legitimidad de los saberes indígenas; el modelo propuesto contrarresta esta tendencia al elevar los saberes ancestrales al nivel de estructura curricular, no de contenido complementario.

Otro resultado significativo derivado de este objetivo es la construcción de la Secuenciación Ritualizada del Aprendizaje (SRA), como ruta metodológica que organiza los proyectos de aula en cinco momentos —invocación, indagación, creación, circulación y armonización, vinculados a los ciclos naturales y espirituales del pueblo Nasa. Esta propuesta responde a la demanda de los estudiantes de equilibrar lo ancestral con lo académico sin que ninguno de los dos sistemas de conocimiento quede subordinado al otro. En esta línea, Ausubel (1963) establece que el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo saber se articula de manera sustantiva con los referentes previos del estudiante; en el contexto de la comunidad Yu Luucx Pishau, dichos referentes no son únicamente cognitivos, sino también territoriales, espirituales y comunitarios, lo que amplía el alcance de la teoría clásica del aprendizaje significativo hacia una dimensión etnoeducativa.

La propuesta incluye además el diseño participativo del Sistema de Valoración Intercultural Integral (SVII), que configura la evaluación escolar desde criterios académicos, lingüísticos, culturales y comunitarios. Este resultado responde a las tensiones evidenciadas en el análisis del SIEE, donde se constató que la evaluación reconoce la cultura y la espiritualidad como dimensiones centrales, pero enfrenta dificultades para superar instrumentos de medición estandarizados. En consonancia con De la Herrán y Herrero (2022), la evaluación debe trascender su función de control para constituirse en una práctica formativa, reflexiva y transformadora; el SVII materializa este planteamiento al incorporar portafolios, rúbricas contextualizadas, coevaluaciones y paneles comunitarios de sabedores como instrumentos de retroalimentación dialógica y situada.

Es preciso aclarar que los resultados correspondientes a este tercer objetivo se desarrollan de manera extensa en el Capítulo IV de la tesis, que constituye en sí mismo el

espacio metodológico destinado a la propuesta de transformación curricular. Esta decisión de estructura responde a la naturaleza teórico-práctica de la investigación, en la que el diseño del modelo no puede desvincularse de su fundamentación, su descripción operativa, sus fases de implementación y su validación participativa. De este modo, el Capítulo IV no es un apéndice del análisis, sino la concreción académica y comunitaria de los hallazgos recogidos a lo largo del proceso investigativo.

En síntesis, los resultados del tercer objetivo demuestran que es posible construir un currículo etnoeducativo pertinente, coherente y viable cuando éste emerge de las necesidades reales de la comunidad, se fundamenta en los saberes ancestrales del pueblo Nasa y se articula con metodologías activas como el ABP. La validación participativa del MCET-ABP por parte de docentes, sabedores, familias y autoridades propias de la IE Yu Luucx Pishau confirma, en palabras de Zuluaga y Largo (2020), que la educación propia sólo adquiere sentido y sostenibilidad cuando se construye colectivamente desde el principio de unidad entre territorio, cultura y comunidad.

CAPÍTULO 4. Propuesta de transformación.

En este capítulo se presenta la propuesta de transformación del modelo curricular de la I.E. Yu Luucx Pishau, planteada como respuesta a las tensiones identificadas entre el currículo oficial y la educación propia. En ese sentido, la propuesta busca reconfigurar la práctica pedagógica institucional mediante un modelo etnoeducativo de un carácter teórico-práctico, fundamentado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y articulado con la lengua Nasa Yuwe, la espiritualidad y el territorio como unos ejes centrales del proceso educativo.

La necesidad de esta transformación surge de los hallazgos de esta investigación, que evidenciaron los vacíos y las limitaciones del sistema educativo actual, especialmente en lo relativo a la escasa incorporación de la lengua, la cultura y los saberes ancestrales en el currículo oficial. Desde esta perspectiva, la propuesta no está limitada a adaptar los contenidos, en esta se

plantea una reorganización curricular que sea coherente con la cosmovisión Nasa y con los planes de vida comunitarios.

Para su desarrollo, el capítulo se organiza en los siguientes apartados, la fundamentación de la propuesta de transformación, la descripción de la propuesta, los objetivos, las actividades, fases y etapas para su implementación, los recursos necesarios para su aplicación, los resultados esperados y, finalmente, la valoración o validación de la propuesta. A partir de estos componentes, se busca consolidar una propuesta curricular pertinente, viable y sostenible en el tiempo, capaz de fortalecer la educación propia y de responder a las necesidades actuales y futuras de la comunidad.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

La presente propuesta de transformación curricular se fundamenta en una concepción del aprendizaje entendida como la construcción de nuevos significados a partir de los conocimientos previos, las experiencias vividas y los referentes culturales de los estudiantes. En esa perspectiva, aprender no consiste únicamente en incorporar información nueva, sino en establecer relaciones sustantivas entre lo que se enseña en la escuela y lo que ya tiene sentido en la vida comunitaria. En los contextos indígenas, esta relación exige reconocer la lengua, la memoria colectiva, la espiritualidad y el territorio como unos anclajes cognitivos y culturales esenciales (Moreira, 2020). Desde esta base, la propuesta responde al problema identificado en la IE Yu Luucx Pishau, referido a la desconexión entre el currículo oficial y en los saberes ancestrales, y con ello plantea una reorganización curricular que no agrega los contenidos propios a una estructura rígida, más bien que transforma la relación misma entre el saber escolar y entre el saber comunitario.

En coherencia con ello, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) no se asume como una metodología importada que se aplica de manera mecánica; es un enfoque que debe ser resignificado desde la cosmovisión Nasa. Los hallazgos de esta investigación mostraron que los proyectos vinculados a los relatos orales, las ceremonias, los recorridos territoriales y las prácticas comunitarias fortalecen la motivación, el sentido de pertenencia y la participación de los estudiantes. Por esta razón, la propuesta no adopta el ABP en su forma convencional, sino que lo contextualiza, territorializa y ritualiza, sin perder el rigor pedagógico. Así, el ABP deja de ser solo una estrategia didáctica y se convierte en un puente entre la escuela y la vida de la

comunidad, al permitir que las preguntas de aprendizaje nazcan de las necesidades del territorio, que los productos tengan sentido cultural y que los resultados se socialicen en escenarios comunitarios como mingas, encuentros y espacios de palabra (Zilio et al., 2020).

Desde esta lógica, el currículo no está concebido como una malla fragmentada por asignaturas ni como un listado prescriptivo de contenidos aislados, sino como una experiencia formativa abierta, relacional y situada. Por ende, tal y como señalan Contreras y Manrique (2021), el currículo debe abrir los caminos de encuentro al propiciar decisiones compartidas y generar experiencias con valor formativo real. En el caso de esta propuesta, ello implica desplazar la organización tradicional basada en áreas desconectadas para dar paso a una estructura basada en los tejidos de conocimiento, en la que la lengua Nasa Yuwe, la espiritualidad, el territorio y la memoria articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, esta propuesta trasciende la noción convencional de la “asignatura” y configura el currículo como un proceso político-pedagógico que no pregunta solamente qué enseñar, sino también cómo vivir, cómo transmitir y cómo recrear el conocimiento en un diálogo permanente con la comunidad.

Por lo anterior, la educación propia constituye otro fundamento central de esta propuesta, en la medida en que esta permite vincular la escuela con los planes de vida, la autoridad cultural, la memoria ancestral y las formas organizativas del pueblo Nasa. Los hallazgos evidenciaron que cuando los saberes ancestrales se integran de manera transversal en la experiencia escolar, se fortalece la identidad cultural, se amplía la participación comunitaria y se resignifica el vínculo entre la enseñanza y el territorio. Por ello, la propuesta reemplaza la lógica de la imposición curricular por una perspectiva de la Gobernanza Curricular Comunitaria (GCC), en la que el cabildo, los sabedores, las familias y la comunidad educativa participan en la orientación, el seguimiento y la sostenibilidad del proceso formativo. En este sentido, la transformación curricular no está limitada al aula, esta se compromete a la comunidad en la toma de las decisiones pedagógicas, las decisiones culturales y las decisiones organizativas, tal como lo han planteado Zuluaga y Largo (2020).

Por ello, sobre esta base se sustenta el Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos articulado con el ABP (MCET-ABP), como un aporte teórico-práctico de esta investigación. Por lo que, este modelo propone sustituir la lógica lineal del currículo tradicional por una

organización curricular en los tejidos, entendidos como unos núcleos integradores de los saberes, las prácticas, los valores y las experiencias comunitarias. En lugar de separar el aprendizaje por disciplinas cerradas, el MCET–ABP articula los contenidos escolares, los saberes ancestrales y las problemáticas del territorio en torno a los proyectos, con un sentido cultural y otro comunitario. De esta manera, la propuesta no se adapta superficialmente al currículo oficial, lo configura desde una estructura propia, que sea coherente con la cosmovisión Nasa y con las necesidades actuales de la IE Yu Luucx Pishau.

A su vez, la propuesta se incorpora a la Secuenciación Ritualizada del Aprendizaje (SRA) como una forma de reorganizar las fases del ABP de acuerdo con los ritmos culturales de la comunidad, los calendarios propios, los tiempos del territorio y las prácticas ceremoniales. Con esto, tal como lo ha planteado Páez (2025), la interculturalidad requiere metodologías flexibles que integren las prácticas ancestrales con los contenidos escolares. En este caso, la secuenciación del aprendizaje ya no depende de una manera exclusiva del calendario escolar convencional, depende de los momentos de la siembra, la armonización, el encuentro comunitario y la reflexión colectiva. Así, la pregunta escolar surge del territorio, el proceso pedagógico se desarrolla en la relación con la experiencia comunitaria y los productos se devuelven a la comunidad con un sentido de servicio, de reciprocidad y de compromiso cultural.

Otro componente esencial de la propuesta es la transversalidad de la lengua Nasa Yuwe, puesto que, en lugar de tratarla como una asignatura aislada, se plantea como un eje vivo del currículo, presente en los proyectos, en las interacciones pedagógicas, en la producción de los materiales y en la socialización de los aprendizajes. Esta decisión responde directamente a uno de los problemas evidenciados en la investigación: la escasa presencia de la lengua propia en la estructura curricular oficial. Por ello, la propuesta no solo promueve su preservación simbólica, sino también su uso efectivo como vehículo de pensamiento, comunicación, memoria e identidad en el proceso educativo.

En relación con la evaluación, la propuesta sustituye el enfoque académico centrado únicamente en resultados cuantificables por un Sistema de Valoración Intercultural Integral (SVII), que articula criterios académicos, lingüísticos, culturales y comunitarios. De igual manera, de acuerdo con De la Herrán y Herrero (2022), la evaluación debe superar su función de control para convertirse en una práctica formativa, reflexiva y transformadora. En esa línea, el

SVII incorpora herramientas como los portafolios, las rúbricas contextualizadas, los procesos de autoevaluación, la coevaluación y los paneles de los sabedores, lo que favorece una retroalimentación dialógica y situada. Así, la evaluación deja de ser un cierre técnico del aprendizaje y pasa a ser un proceso participativo que respeta la cosmovisión indígena y, a la vez, fortalece una formación integral vinculada al contexto y a las necesidades de la comunidad.

Finalmente, la fundamentación de esta propuesta concibe la escuela como una comunidad educativa en la que la participación no puede ser un acto ocasional; debe ser una dimensión estructural del currículo. Desde esta perspectiva, la Gobernanza Curricular Comunitaria (GCC), asegura la continuidad, el control cultural y la mejora del proceso mediante la participación del cabildo, los sabedores, las familias y los docentes. Por tanto, tal y como sugiere Balduzzi (2021), la corresponsabilidad fortalece los vínculos entre la escuela y entre el territorio y con ello hace posible una transformación curricular con un sentido colectivo. En consecuencia, la presente fundamentación retoma los referentes teóricos previos, así como los modifica y los articula desde las condiciones concretas de la IE Yu Luucx Pishau, con el fin de sustentar una propuesta de transformación curricular culturalmente pertinente, pedagógicamente viable y, a la vez, políticamente situada.

4.2. Descripción de la propuesta de transformación.

La presente propuesta de transformación curricular se configura como una alternativa pedagógica y organizativa orientada a reconfigurar el proceso formativo de la I.E. Yu Luucx Pishau, desde los principios de la educación propia y en articulación con el Aprendizaje Basado en Proyectos, su propósito central es superar la fragmentación del currículo tradicional, en la que los contenidos suelen presentarse de manera aislada, para dar paso a una estructura más integrada, contextualizada y coherente con la cosmovisión Nasa. En este sentido, la propuesta se asume como uno de los ejes articuladores de la lengua Nasa Yuwe, la espiritualidad, el territorio, la memoria colectiva y la participación comunitaria, entendidos no como elementos complementarios, sino como fundamentos del proceso educativo.

De esta manera, la propuesta se organiza a partir de una lógica curricular basada en los tejidos de conocimiento, mediante la cual los aprendizajes escolares se vinculan con las experiencias de la vida, los saberes ancestrales y las necesidades del contexto comunitario. Esta organización, permite que los proyectos pedagógicos surjan de unas situaciones significativas

para los estudiantes y para la comunidad, favoreciendo así una formación más pertinente, una más participativa y una más intercultural. Con ello, la propuesta integra los componentes conceptuales, metodológicos, operativos y valorativos que orientan su aplicación en la práctica pedagógica, de modo que no se limita a una formulación teórica, pues se establece una ruta concreta para su desarrollo, seguimiento y proyección institucional.

En coherencia con lo anterior, la descripción de la propuesta se presenta a continuación, a partir de sus objetivos, sus fundamentos teórico-conceptuales, su estructura operativa y los mecanismos previstos para su implementación y valoración. Con ello, se busca ofrecer una propuesta curricular viable, contextualizada y culturalmente pertinente, capaz de fortalecer la educación propia y de responder a las necesidades formativas de la comunidad. Así, la transformación propuesta se proyecta como una alternativa educativa coherente con la cosmovisión Nasa y con los desafíos actuales de la IE Yu Luucx Pishau.

4.3. Objetivos de la propuesta.

La presente propuesta de transformación curricular es de carácter teórico-práctico, en tanto que no solo plantea un modelo etnoeducativo orientado a reconfigurar la práctica pedagógica de la I.E. Yu Luucx Pishau, puesto que también define los lineamientos concretos para su aplicación en el contexto institucional y comunitario. En este sentido, sus objetivos no se formulan desde la lógica investigativa de identificar, de analizar o de diseñar, es desde una perspectiva de transformación de la realidad educativa, con el propósito de fortalecer la educación propia, el articular el currículo con la cosmovisión Nasa y el responder a las necesidades formativas evidenciadas en la comunidad. A partir de ello, a continuación, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos que orientan la propuesta.

4.3.1 Objetivo general.

Reconfigurar la práctica pedagógica y la curricular de la I.E. Yu Luucx Pishau mediante una propuesta etnoeducativa fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que articule la lengua Nasa Yuwe, la espiritualidad, el territorio y los saberes ancestrales, con el fin de fortalecer la educación propia y la formación integral de los estudiantes.

4.3.2. *Objetivos específicos.*

Articular los tejidos de conocimiento con los proyectos pedagógicos contextualizados que integren los principios del PEC y el enfoque del ABP en la dinámica curricular de la institución.

Fortalecer la presencia transversal de la lengua Nasa Yuwe, de la espiritualidad y del territorio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como ejes centrales de la educación propia.

Vincular a los sabedores, a las familias, al cabildo y a los demás actores comunitarios en la orientación, el desarrollo y el seguimiento de la propuesta curricular, para consolidar una gobernanza curricular comunitaria.

Establecer orientaciones metodológicas y criterios de valoración intercultural que permitan implementar, acompañar y evaluar la propuesta de transformación curricular de manera pertinente, participativa y contextualizada.

4.4. *Actividades, fases y/o etapas.*

La presente propuesta de transformación curricular requiere una ruta operativa que permita trasladar sus fundamentos y objetivos al plano de la práctica pedagógica e institucional. En ese sentido, este apartado describe las actividades, fases y etapas previstas para su implementación en la I.E. Yu Luucx Pishau, de manera coherente, también se confirma que este planteamiento en su unión propia el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y las necesidades identificadas en la investigación. Cada fase responde a una lógica progresiva y articulada, orientada a garantizar la participación de los actores comunitarios, la organización de los procesos pedagógicos, la incorporación de los tejidos de conocimiento y la consolidación de mecanismos de seguimiento y valoración. De esta manera, la propuesta no se limita a una formulación conceptual, sino que se proyecta como un proceso viable y contextualizado, capaz de orientar la reconfiguración curricular desde acciones concretas, pertinentes y sostenibles en el tiempo.

4.4.1. Fase 0. Alistamiento y acuerdos.

La fase de alistamiento constituye la base de la propuesta, pues asegura que los actores comunitarios se reconozcan como coautores del proceso de transformación curricular. En este momento se conforma un comité mixto integrado por docentes, sabedores, familias y autoridades propias, y se llevan a cabo mingas de pensamiento en las que se discuten los principios, los tiempos y las expectativas que orientarán la implementación de la propuesta. Según Macías et al. (2021), la escuela cobra sentido cuando abre sus puertas a las experiencias territoriales, de modo que la planificación trasciende el aula e inscribe en el calendario agrícola y espiritual. En ese sentido, esta fase cumple una función organizativa, que permite el establecer unos acuerdos colectivos para el reconfigurar la práctica pedagógica desde la educación propia. Con ello, esta fase responde al hallazgo de la investigación que señala la importancia de institucionalizar la voz de los sabedores en la planeación pedagógica, garantizando la pertinencia cultural, la legitimidad comunitaria y la viabilidad de la propuesta en el contexto de la I.E. Yu Luucx Pishau.

4.4.2. Fase 1. Co- Diseño curricular.

En la segunda fase, la estructura del currículo se configura desde los tejidos de conocimiento, articulando así los principios del PEC con la metodología ABP. Para ello, se construyen unas matrices que enlazan las problemáticas territoriales, las competencias académicas y los proyectos de aula. Por lo tanto, según Ospina et al. (2021), cuando la escuela se asume como un territorio, los aprendizajes se vuelven situados y adquieren un carácter vivencial. En coherencia con ello, esta fase no se limita a reorganizar los contenidos, pues transforma la lógica fragmentada del currículo tradicional, al integrar las áreas del conocimiento en función de las problemáticas del contexto, de los saberes ancestrales y de las experiencias comunitarias. Así, el co-diseño curricular permite pasar de una organización por asignaturas aisladas a una estructura más articulada, contextualizada y coherente con la cosmovisión Nasa, en respuesta a la necesidad de un currículo conectado con la vida cotidiana del resguardo.

4.4.3. Fase 2. Implementación piloto.

La implementación piloto se centra en la aplicación de la Secuenciación Ritualizada del Aprendizaje (SRA), la cual estructura los proyectos en los momentos de la invocación, la indagación, la creación, la circulación y la armonización. Esta reorganización responde a los calendarios culturales y a la cosmovisión Nasa, de modo que cada proyecto escolar deja de ser una actividad aislada y se convierte en una experiencia pedagógica y comunitaria con un sentido propio. Por tanto, tal como plantean Calderón et al. (2020), las prácticas de autonomía alimentaria en las comunidades Nasa muestran que los procesos educativos deben anclarse en la producción y la vida cotidiana. En este sentido, los proyectos desarrollados durante el piloto buscan articular la investigación académica con actividades como las huertas escolares, las narraciones orales y las ceremonias espirituales, lo que permite fortalecer de una manera simultánea las competencias cognitivas, las culturales y las comunitarias.

4.4.4. Fase 3. Valoración y ajuste.

La cuarta fase introduce el Sistema de Valoración Intercultural Integral (SVII), que transforma la lógica de la calificación numérica en procesos de retroalimentación colectiva. Los aprendizajes se evalúan mediante portafolios, rúbricas de valoración intercultural y paneles comunitarios, en los que estudiantes, familias y sabedores participan como evaluadores. Según Calderón et al. (2020), los saberes ancestrales y las prácticas de cuidado vinculadas a la vida y al territorio transmiten conocimiento, por lo que deben ser visibilizados en los procesos de evaluación. De este modo, la fase de valoración y ajuste se convierte en un espacio para reflexionar sobre los logros alcanzados, realizar mejoras colectivas y legitimar los aprendizajes desde una perspectiva integral e intercultural que reconoce tanto las dimensiones académicas como las culturales y comunitarias.

4.4.5. Fase 4. Institucionalización.

La última fase busca garantizar la sostenibilidad de la propuesta mediante la elaboración de lineamientos internos, la creación de un banco de proyectos de ABP y el diseño de un plan de formación docente continua. De acuerdo con Balduzzi (2021), la escuela se fortalece cuando se vive como comunidad educativa, en la que todos los actores asumen la corresponsabilidad en el proceso formativo. En coherencia con ello, esta fase permite consolidar la propuesta no como

una experiencia aislada ni como una temporal, sino como un lineamiento pedagógico e institucional, con proyección de permanencia.

De la misma manera, esta fase contempla la posibilidad de escalar el modelo a otras sedes de la institución, validando así su potencial de generalización. Con ello, la institucionalización asegura la continuidad de las acciones propuestas, como también favorece su apropiación colectiva y su articulación con las dinámicas organizativas de la comunidad educativa. De esta manera, el currículo diseñado se consolida como una política educativa interna que atiende a las exigencias académicas y, a la vez, asegura la pervivencia cultural y el fortalecimiento identitario del pueblo Nasa en el municipio de La Plata – Huila.

TABLA 23.

FASES, ACTIVIDADES, RESPONSABLES Y PRODUCTOS DE LA PROPUESTA

Fase	Objetivo	Actividades principales	Responsables	Productos esperados	Criterios de logro
Fase 0. Alistamiento y acuerdos	Establecer la gobernanza curricular comunitaria que orientará la implementación de la propuesta.	Conformación del comité mixto integrado por docentes, sabedores, cabildo y familias. Socialización de los objetivos, del cronograma y de los principios de la propuesta. Desarrollo de una minga de pensamiento inicial para la concertación de acuerdos.	Directivos, cabildo, docentes líderes y sabedores.	Comité de gobernanza curricular conformado. Acta de acuerdos. Cronograma institucional de implementación.	Comité instalado formalmente. Acuerdos validados por la comunidad y los directivos. La participación de los actores convocados.
Fase 1. Codiseño modelo curricular	Reconfigurar la estructura curricular a partir de los tejidos de conocimiento y su	Elaboración de la matriz de articulación PEC–Tejidos–ABP–SIEE. Selección de proyectos pedagógicos	Docentes, sabedores y equipo pedagógico.	Malla curricular por tejidos. Matriz curricular articulada. Fichas de proyectos pedagógicos	Coherencia con los principios del PEC. Pertinencia cultural validada en la minga de pensamiento.

	articulación con el ABP.	troncales. Diseño de la malla curricular por tejidos de conocimiento. Definición de competencias y criterios de valoración intercultural.		contextualizados.	Articulación efectiva entre currículo, territorio y saberes propios.
Fase 2. Implementación piloto	Desarrollar proyectos de aula contextualizados mediante la Secuenciación Ritualizada del Aprendizaje (SRA).	Aplicación de la Secuenciación Ritualizada del Aprendizaje. Desarrollo de salidas de campo, encuentros territoriales y ceremonias. Producción de materiales bilingües. La socialización de los aprendizajes en los espacios comunitarios.	Docentes, estudiantes, sabedores y familias.	Portafolios estudiantiles. Productos culturales bilingües. Registro audiovisual y pedagógico de la experiencia.	Participación de los estudiantes. Producción de evidencias en lengua Nasa Yuwe. La vinculación del aprendizaje con el territorio y con la vida comunitaria.
Fase 3. Valoración y ajuste	Valorar de manera integral los procesos y resultados de aprendizaje para introducir mejoras a la propuesta.	Aplicación de las rúbricas del Sistema de Valoración Intercultural Integral (SVII). Desarrollo de paneles comunitarios de retroalimentación. Ajustes a la malla curricular y a los proyectos implementados. Sistematización de experiencias.	Comité de valoración, docentes, sabedores y familias.	Informe de evaluación integral. Plan de mejora. Documento de sistematización de experiencias.	Evaluación integral, participativa e intercultural. Ajustes validados en panel comunitario. Retroalimentación incorporada a la propuesta curricular.
Fase 4. Institucionalización	Garantizar la sostenibilidad, la proyección	Elaboración de lineamientos internos para la	Consejo académico, directivos y	Documento de lineamientos institucionales.	Aprobación institucional de la propuesta.

y el escalamiento de la propuesta en la institución.	adopción de la propuesta. Creación de un banco de proyectos ABP. Diseño e implementación de un plan de formación docente continua. Definición de una estrategia de escalamiento a otras sedes.	comunidad educativa.	Banco de proyectos ABP. Plan de formación docente continua.	Viabilidad de aplicación en las otras sedes. La continuidad del proceso en la dinámica escolar.
--	---	-------------------------	--	---

Nota. Elaboración propia.

Para todo lo anterior, se plantea el siguiente cronograma en la tabla 24, en donde se proyecta la implementación en cuatro fases que son consecutivas, la cuales son la instalación del comité y el co-diseño, como la ejecución de los proyectos, la valoración comunitaria y la institucionalización. Esta secuencia temporal está alineada con el calendario propio del pueblo Nasa, lo que permite armonizar los ritmos escolares con los ciclos culturales y territoriales. De acuerdo con Macías et al. (2021), los tiempos pedagógicos situados en el territorio fortalecen el vínculo entre escuela y comunidad, al integrar prácticas agrícolas, espirituales y sociales en la dinámica académica, lo que crea un currículo relevante y aplicable al contexto específico de la comunidad.

TABLA 24.

CRONOGRAMA MACRO

Mes	Fase	Actividad	Responsable(s)	Producto Esperado	Observaciones
Mes 1	Fase 0: Alistamiento y acuerdos	Conformación del comité mixto (docentes, sabedores, cabildo, familias).	Comité, Sabedores, Cabildo	Comité de gobernanza curricular aprobado.	Reunión inicial para definir roles y responsabilidades.
Mes 1	Fase 0: Alistamiento y acuerdos	Socialización de objetivos y cronograma.	Comité de gobernanza	Cronograma institucional socializado.	Asegurar la participación de todos los actores.

Mes 1-2	Fase 1: Codiseño modelo curricular	Modelado de la estructura curricular por tejidos.	Docentes, Sabedores, Equipo Pedagógico	Malla curricular por tejidos y ficha de proyectos.	Revisar la coherencia con el PEC y las necesidades del territorio.
Mes 3	Fase 2: Implementación piloto	Aplicación de la Secuenciación Ritualizada del Aprendizaje (SRA).	Docentes, Estudiantes, Sabedores	Productos culturales bilingües (mapas parlantes, relatos, etc.).	Realizar al menos dos proyectos piloto en el aula.
Mes 4	Fase 3: Valoración y ajuste	Evaluación del proceso usando el Sistema de Valoración Intercultural Integral (SVII).	Comité de valoración, docentes	Informe de evaluación, Plan de mejora, sistematización .	Revisar los avances y ajustar el enfoque pedagógico si es necesario.
Mes 5	Fase 4: Institucionalización	Creación del banco de proyectos ABP, lineamientos internos.	Docentes, Comunidad, Directivos	Documento institucionalizado con proyectos ABP.	Asegurar la aplicación en otras sedes de la institución.

Nota. Elaboración propia.

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta.

La aplicación de la presente propuesta de transformación curricular exige la disposición y articulación de diversos recursos humanos, pedagógicos, comunitarios, lingüísticos, organizativos y materiales, que hagan posible su desarrollo en condiciones de pertinencia y sostenibilidad. En este sentido, la implementación no depende únicamente de ajustes en la planeación escolar, sino también de la participación de docentes, sabedores, familias, autoridades propias y estudiantes, así como de la existencia de espacios, tiempos, materiales didácticos y mecanismos de acompañamiento acordes con la educación propia. De igual manera, se requiere contar con recursos que favorezcan la transversalidad de la lengua Nasa Yuwe, la incorporación del territorio como escenario pedagógico y la evaluación intercultural de los aprendizajes. Por ello, en este apartado se identifican los recursos fundamentales que permitirán

llevar la propuesta al plano de la práctica institucional y comunitaria de manera organizada, viable y contextualizada.

4.5.1. Portafolio de instrumentos y materiales

El portafolio de instrumentos es un componente esencial de la propuesta, ya que integra las fases de planeación, mediación y evaluación de manera coherente con el PEC, el SIEE y el enfoque ABP. El diseño de este portafolio busca garantizar la consistencia pedagógica y la trazabilidad de las evidencias, lo que permite una mejora continua mediante procesos de retroalimentación y ajuste. Cada recurso está definido en cuanto a su propósito, los responsables de su aplicación y los momentos en los que se utilizó. Esto facilita su apropiación por parte de los docentes, sabedores y estudiantes, e incluye protocolos éticos que aseguran el respeto a los saberes comunitarios y la protección de las producciones escolares. La organización de herramientas como matrices, guías, rúbricas, portafolios y bancos de materiales fortalece la gestión curricular y promueve la transparencia en la valoración. La Tabla 25 presenta los principales instrumentos del portafolio, junto con sus funciones, productos y observaciones para asegurar su correcta implementación.

TABLA 25.

PORTAFOLIO DE INSTRUMENTOS

Instrumento	Propósito	¿Quién lo usa?	¿Cuándo?	Evidencias/Salidas	Observaciones éticas
Matriz PEC–Tejidos–ABP–SIEE	Coherencia curricular	Comité; docentes	Fase 1	Malla por tejidos	Custodia en coordinación
Guía SRA (momento–tarea–evidencia–criterio)	Secuenciar proyectos	Docentes	Fase 2	Secuencias por proyecto	Adecuación cultural
Rúbricas SVII (acad., Nasa Yuwe–cultural–comunitaria)	Valorar integralmente	Docentes; sabedores; estudiantes	Fase 3	Pautas calificativas; retroalimentación	Evaluación dialógica

Portafolio bilingüe (físico/digital)	Reunir evidencias	Estudiantes; docentes	Fase 2–3	Productos; diarios; glosarios; Actas; listas	Consentimiento/autorización
Protocolos de minga, salidas, y panel	Cuidar seguridad y sentido	Comité; logística	Fase 0–3	Actas; listas	Consentimiento informado
Banco de materiales	Reusar insumos	Docentes	Permanente	Guías; cartillas; audios	Licencias abiertas

Nota. Elaboración propia.

El portafolio de instrumentos es uno de los ejes vitales de la propuesta, pues convoca las fases de planeación, mediación y evaluación, y crea consistencia con el PEC, el SIEE y el enfoque ABP. Este portafolio garantiza la consistencia pedagógica del proceso, la trazabilidad de las evidencias y la mejora continua mediante la retroalimentación y el ajuste. Cada recurso está definido por su propósito, por los responsables de su aplicación y por los momentos específicos de uso, lo que facilita su apropiación por parte de docentes, sabedores y estudiantes; asimismo, se incorporan protocolos éticos que contemplan el resguardo de los saberes comunitarios y de las producciones escolares. Con esta organización, se potencia la gestión curricular y la transparencia en la valoración de los aprendizajes, con una compañía flexible en la aplicación de instrumentos como rúbricas, portafolios y paneles. Comunitarios, acordes con las características culturales de los estudiantes.

Las rúbricas deben adaptarse a las necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, teniendo como criterios la evaluación de la oralidad cultural y de la competencia lingüística en Nasa Yuwe y en castellano. En el caso de Nasa Yuwe, se incluyó la correcta pronunciación y el uso culturalmente apropiado del vocabulario, mientras que en castellano se evaluaron la gramática y la fluidez, considerando las especialidades del contexto. Las tareas deben estar contextualizadas para que los estudiantes puedan utilizar ambos idiomas en situaciones reales de la cultura, como en proyectos comunitarios o presentaciones. Esta adaptación debía cumplir con los principios de la propuesta, respetando las realidades lingüísticas y culturales del entorno.

Los portafolios bilingües son un medio para recopilar evidencias del aprendizaje en Nasa Yuwe y en lengua castellana y, por tanto, observar cómo ha sido el proceso de aprendizaje lingüístico y de la identidad cultural de los estudiantes. Los portafolios bilingües deberán incluir trabajos escritos y grabaciones, como historias o canciones en Nasa Yuwe, para reivindicar la conexión del estudiante con su lengua madre, así como contarán con espacios para la reflexión y la autoevaluación que permitirán comprender sus avances y la influencia de su lengua Nasa Yuwe en su identidad cultural. Además, es importante que los docentes sean responsables de la evaluación diaria de los portafolios, ajustando las estrategias pedagógicas de acuerdo con los objetivos enseñados y de manera que el aprendizaje esté alineado con los principios que fundamentan a las teorías de esta propuesta y las necesidades del contexto.

Los paneles comunitarios son espacios en los que los estudiantes presentan sus proyectos y reciben retroalimentación de la comunidad, incluidos los sabedores y las familias. En estos paneles, los proyectos teóricos y prácticos deben integrar tanto el Nasa Yuwe como el castellano desde un enfoque cultural que incluya los saberes ancestrales y la cosmovisión indígena. La retroalimentación comunitaria es necesaria porque valida la importancia cultural de los trabajos presentados. La participación de las familias y sabedores les permitirá aportar sus perspectivas y ajustar los proyectos, mediante un espacio de creación que fortalezca la conexión entre la escuela y la comunidad, lo que asegura que los proyectos sean culturalmente pertinentes.

La capacitación del docente es importante para garantizar que los materiales de evaluación con enfoque inclusivo sean culturalmente pertinentes y efectivos. Para ello es necesario realizar talleres para que los docentes aprendan a usar las rúbricas, los portafolios y los paneles comunitarios con un enfoque inclusivo que respete las diversidades lingüísticas y culturales. Por lo tanto, los docentes deben participar en simulaciones de evaluación en las que utilicen productos reales de proyectos que integren ambos idiomas. Después de la implementación de estos instrumentos, se brindará retroalimentación continua a los docentes para identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias pedagógicas, garantizando así que la evaluación sea flexible y pertinente al contexto cultural de la IE Yu Luucx Pishau.

La retroalimentación constante es necesaria para afinar y mejorar los instrumentos de evaluación. Para ello se organizarán reuniones periódicas de discusión entre los docentes, sabedores y familias para ver los resultados obtenidos mediante las rúbricas, portafolios y

paneles comunitarios, y compartir las experiencias sobre la aplicación en el aula. Por lo tanto, se retroalimenta a los docentes sobre la necesidad de seguir ajustando periódicamente los instrumentos de evaluación, a fin de asegurar que sigan siendo útiles y pertinentes para el contexto de la comunidad. Adicionalmente, se llevará a cabo un sistema de evaluación continua de forma que los docentes puedan ir ajustando las estrategias y los instrumentos conforme surjan nuevas evidencias del proceso de aprendizaje, asegurando su flexibilidad y pertinencia.

4.5.2. Proyectos troncales (fichas técnicas completas)

4.5.2.1. P1. Guardianes del agua.

Problema del territorio: disminución de los caudales y pérdida de memoria espiritual sobre los nacimientos y las rutas del agua.

Tejidos vinculados: Comunidad y Naturaleza; Territorio y Sociedad; Lengua originaria.

Objetivos de aprendizaje (por área):

-Ciencias: Explicar el ciclo del agua y las variables locales básicas (temperatura, turbidez) vinculadas a las prácticas y creencias ancestrales sobre la naturaleza.

-Sociales: Reconocer la cartografía sagrada del agua y las normas comunitarias de cuidado que sustentan la cosmovisión indígena, favoreciendo el respeto al entorno natural.

-Lengua/Nasa Yuwe: Producir relatos orales y glosarios temáticos bilingües, promoviendo la revitalización de la lengua mediante proyectos significativos vinculados al territorio.

-Arte/TIC: Elaborar un mapa parlante que incluya representaciones visuales y sonoras (código QR y audio), e integre elementos culturales y espirituales relacionados con el agua.

Secuencia SRA (8–10 semanas):

-Invocación: Palabra de sabedor sobre el origen del agua y el compromiso grupal con su protección, conectando la cosmovisión indígena con el aprendizaje académico.

-Indagación: Realización de recorridos a fuentes de agua sagradas; entrevistas con sabedores de la comunidad; mediciones sencillas de variables del agua; creación de un glosario bilingüe (Nasa Yuwe-Castellano) que recopila términos locales sobre el agua.

-Creación: Diseño del mapa parlante que incluye el uso de códigos QR para el acceso a contenido sonoro y visual; creación de un relato bilingüe sobre la protección del agua desde la perspectiva ancestral.

- Circulación: Jornada comunitaria de cuidado y limpieza de las fuentes de agua, con señalización en el mapa parlante. Involucra a los estudiantes, familias y sabedores en la protección y preservación del agua.
 - Armonización: Ceremonia de cierre con reflexión colectiva en el portafolio de aprendizaje, integrando los aprendizajes adquiridos con la cosmovisión indígena.
- Productos: Mapa parlante + relato bilingüe sobre la protección del agua; glosario bilingüe de términos relacionados con el agua.
 - Evaluación (SVII): Evaluación de rigor conceptual en la explicación del ciclo del agua y su relación con la cosmovisión Nasa; uso del Nasa Yuwe en los productos; pertinencia cultural en la integración de saberes ancestrales; participación en la jornada comunitaria de cuidado del agua.
 - Roles: Docente de Ciencias y Lengua (docencia); sabedor del agua (orientación cultural y espiritual); líderes juveniles (gestión de actividades); familias (participación en la jornada comunitaria).
 - Calendario: mayo–junio (semanas 1–8).
 - Riesgos y mitigación: Riesgo por condiciones climáticas adversas (fechas alternas); acceso a nacimientos de agua (necesidad de permisos y autorizaciones); seguridad en el trabajo comunitario (protocolo de seguridad aprobado por la comunidad).

4.5.2.2. P2. Semillas de Vida.

- Problema del territorio: Pérdida de especies nativas y prácticas de chagra; alimentación poco diversa.

- Tejidos vinculados: Autonomía alimentaria; Comunidad y Naturaleza; Lengua originaria.
- Objetivos de aprendizaje (por área):
 - Naturales: Identificar las especies locales y sus requerimientos ecológicos, destacando la importancia de las plantas nativas en la alimentación tradicional.
 - Matemáticas: Aplicar conteos y porcentajes para registrar la germinación de semillas y el crecimiento de las plantas.
 - Lengua/Nasa Yuwe: Elaborar fichas botánicas bilingües, recopilando información sobre las especies locales; realizar entrevistas a sabedores de la comunidad para documentar los usos tradicionales de las plantas.
 - Tecnología/Emprendimiento: Diseñar un banco de semillas y un vivero escolar para promover el cultivo y la conservación de especies locales y fortalecer la autonomía alimentaria.
- **Secuencia SRA (8–10 semanas):**
 - Invocación: Relato del origen de las semillas, que conecta la cosmovisión indígena con el proceso de siembra; establecimiento de compromisos grupales con el cuidado de la biodiversidad.
 - Indagación: Realización de recorridos por la chagra, mapeo de especies y entrevistas a sabedores para documentar las variedades locales y su uso tradicional en la alimentación.
 - Creación: Elaboración de un catálogo bilingüe de semillas y plantas, con descripciones de cada especie y de sus usos en la cosmovisión indígena. Diseño del banco de semillas y del vivero escolar para su cultivo y conservación.

- Circulación: Feria de intercambio de semillas, organizada con la comunidad escolar, en la que se presentan las especies cultivadas y se fomenta el intercambio de conocimientos y productos.
 - Armonización: Compromisos de cuidado y preservación de las especies locales, seguidos de una ceremonia de cierre en la que se reflexione sobre el proceso e integre los aprendizajes en los portafolios de los estudiantes.
- Productos: catálogo bilingüe de semillas y plantas locales; huerta/vivero escolar con especies cultivadas.
 - Evaluación (SVII): rigor botánico en las descripciones de las especies; aplicación matemática en el registro de datos (germinación y crecimiento); calidad lingüística en la elaboración de las fichas botánicas bilingües; impacto comunitario en la feria de intercambio de semillas y en la participación de las familias.
 - Roles: Docentes de Ciencias Naturales y Matemáticas (facilitación académica); sabedores agricultores (orientación cultural y tradicional); familias (colaboración en actividades comunitarias y cuidado del vivero).
 - Calendario: mayo–julio (semanas 1–8).
 - Riesgos y mitigación: posibles plagas y alteraciones del clima (riesgos); mitigación: asesoría técnica local en agricultura; ajustes según los calendarios agrícolas tradicionales de la comunidad.

4.5.2.3. P3. Memoria y Tejido.

- Problema del territorio: Debilitamiento de la oralidad y del simbolismo del telar en jóvenes.
- Tejidos vinculados: lengua originaria; territorio y sociedad; gobierno propio.
- Objetivos de aprendizaje (por área):

- Lengua/Nasa Yuwe: Recopilar y producir un cuento de origen bilingüe que promueva la revitalización de la lengua a través de relatos tradicionales.
 - Arte/Etnoestética: Interpretar los motivos del telar y su relación con la cosmovisión indígena, favoreciendo la comprensión de los símbolos culturales y espirituales presentes en el tejido.
 - Sociales/TIC: Georreferenciar los relatos para crear una cartografía cultural digital que resalte los lugares y contextos asociados a los relatos y a las tradiciones del pueblo Nasa.
- **Secuencia SRA (8 semanas):**
 - Invocación: Relato del mito de origen de los tejidos que conecta la cosmovisión indígena con la producción artesanal. Se establecen compromisos grupales con el respeto y la preservación de la tradición.
 - Indagación: Realización de entrevistas a tejedores locales para recopilar historias, símbolos y técnicas del telar. Se investiga el significado cultural y espiritual de los tejidos.
 - Creación: Elaboración de un cuento bilingüe y de un muestrario de motivos del telar, integrando los relatos y su interpretación cultural. Se crea una pieza representativa de los conocimientos adquiridos.
 - Circulación: Exposición de los trabajos en una jornada pública, donde se leen los relatos y se exhiben los tejidos, lo que promueve el intercambio cultural y el reconocimiento de los saberes ancestrales.
 - Armonización: Ceremonia de agradecimiento a los mayores, reflexión sobre el proceso, integración de los aprendizajes en los portafolios de los estudiantes y reafirmación del valor de la tradición.
 - **Productos:** Cuentario bilingüe de relatos ancestrales y muestrario de motivos del telar con fichas interpretativas.

- Evaluación (SVII): Evaluación de la calidad narrativa de los relatos; fidelidad cultural en la interpretación de los motivos del telar; uso adecuado del Nasa Yuwe en los productos; apropiación simbólica del conocimiento cultural y espiritual relacionado con el telar.
- Roles: Docente de Lengua/Arte (facilitación del proceso educativo); sabedores (transmisión de conocimientos culturales y espirituales); estudiantes relatores (creación y presentación de relatos); familias (participación en la exposición y reflexión).
- Calendario: junio–julio (semanas 1–8).
- Riesgos y mitigación: Riesgo relacionado con los derechos de autoría oral. Para mitigar este riesgo, se implementa un sistema de consentimiento y coautoría comunitaria que asegura que los relatos y los saberes recogidos sean compartidos y utilizados con el permiso y la colaboración de los miembros de la comunidad.

TABLA 26.

RÚBRICA SVII (APLICABLE A LOS TRES PROYECTOS; INTEGRAR AL SIEE)

Dimensión	Superior	Alto	Básico	Bajo
Académica	Explica con precisión y aplica conceptos al territorio.	Explica con leves imprecisiones.	Enumera sin aplicación.	Presenta errores graves
Lingüística (Nasa Yuwe)	Usa Nasa Yuwe en ≥ 3 momentos y producto final	Usa Nasa Yuwe en 2 momentos o producto	Usa Nasa Yuwe puntualmente	No usa
Cultural–espiritual	Integra ritualidad/sentido con respeto y profundidad	Integra parcialmente	Integra de forma superficial	No integra
Comunitaria/servicio	Devuelve producto y genera acción/impacto	Devuelve producto	Socializa internamente	Sin devolución

Nota. Elaboración propia.

4.5.3. Plan de formación docente (4 módulos).

La propuesta contempla un proceso de cualificación docente a través de cuatro módulos: ABP contextual, didáctica del Nasa Yuwe, sistema de valoración intercultural integral (SVII) y

etnografía del aula. Esta formación se diseñó con un enfoque práctico y vivencial, combinando talleres, laboratorios, estudios de caso y prácticas guiadas. El propósito de estos módulos es generar capacidades en los docentes que aseguren la sostenibilidad del currículo etnoeducativo y la integración efectiva de los saberes ancestrales, la lengua y la espiritualidad en las metodologías de enseñanza. Según De la Herrán y Herrero (2022), la formación docente debe estar orientada hacia un currículo inclusivo, en el que los educadores sean mediadores culturales que respeten y promuevan la diversidad cultural, lingüística y espiritual de los estudiantes, asegurando que el currículo sea pertinente a las realidades de la comunidad.

Los módulos están estructurados para asegurar que los docentes comprendan y apliquen los principios del ABP, integren el Nasa Yuwe de forma efectiva en el aula, utilicen el Sistema de Valoración Intercultural Integral (SVII), y puedan observar y reflexionar sobre su práctica pedagógica en contextos multiculturales. Estos módulos se llevarán a cabo de manera continua, con una evaluación formativa que permitirá ajustar las metodologías y garantizar la efectividad en la implementación del currículo.

TABLA 27.

PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE

Módulo	Contenidos	Horas	Metodología	Evidencias
ABP contextual	Problema auténtico; producto; socialización	12	Taller + micro ensayos	Diseño de un proyecto
Didáctica Nasa Yuwe	Transversalidad; recursos; evaluación	12	Laboratorio de clase	Secuencia bilingüe
SVII	Rúbricas; portafolio; panel comunitario	8	Estudio de casos	Rúbrica aplicada
Etnografía del aula	Observación; bitácora; ética	8	Práctica guiada	Informe etnográfico breve

Nota. Elaboración propia.

4.5.4 Presupuesto orientador (a diligenciar con montos).

El presupuesto se organiza en diferentes rubros que incluyen la formación docente, los materiales bilingües, las salidas pedagógicas, la producción cultural y el registro audiovisual. Este presupuesto no es solo un listado de gastos, sino que responde a una visión integral en la

que los recursos financieros y materiales son fundamentales para la implementación exitosa de la propuesta, asegurando que las actividades pedagógicas sean culturalmente pertinentes y materialmente sostenibles. Tal como señala Levalle (2020), el sostenimiento de proyectos interculturales debe reconocer la dimensión material de la educación, proporcionando los insumos necesarios para que las prácticas ancestrales se conviertan en experiencias educativas sistemáticas y replicables. El presupuesto, por tanto, debe contemplar tanto los costos operativos como los recursos culturales necesarios para el desarrollo y la evaluación de la propuesta, de modo que cada fase se materialice en acciones concretas.

TABLA 28.

PRESUPUESTO PROYECTADO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Rubro	Unidad/Frecuencia	Fuente posible	Observaciones
Formación docente	4 módulos	IE / aliados	Honorarios/talleristas
Materiales bilingües	Impresos y digitales	IE / cooperación	Diseño e impresión
Salidas pedagógicas	3 proyectos	IE / cabildo	Transporte y seguros
Producción cultural	3 proyectos	IE / donaciones	Insumos (telar, semillas)
Registro audiovisual	Continuo	IE	Equipo básico y edición

Nota. Elaboración propia.

El plan de implementación incluye la conformación de un comité de gobernanza mixto integrado por docentes, sabedores, cabildo y familias, que se reúne trimestralmente para revisar y modificar el proceso curricular. Este comité es responsable de la toma de decisiones y de la trazabilidad de los acuerdos, garantizando la participación vinculante de todos los actores y evitando las imposiciones externas. Tal como lo destacan Zuluaga y Largo (2020), la educación propia debe ser un ejercicio de autonomía política, en el que el currículo se construye colectivamente desde los principios de unidad, territorio y cultura, y la participación de la comunidad garantiza la pertinencia cultural del currículo, así como asegurar que las decisiones tomadas estén alineadas con las realidades del pueblo Nasa y las necesidades educativas de la comunidad.

4.5.5 Riesgos y ética.

La propuesta contempla los posibles riesgos éticos como el riesgo de divulgar indebidamente saberes sensibles, o la falta de consentimiento informado para el uso de relatos o

de prácticas culturales, que se mitigan a través de estándares de autoría y de protocolos de resguardo de archivos, con un control exquisito en el acceso a la información y en la protección de los derechos culturales de la comunidad, así como de estándares éticos con el que se asegura que la investigación y la práctica pedagógica siempre transcurren en respeto a la espiritualidad y los derechos culturales del pueblo Nasa. Como lo expresan Calderón et al. (2020), la relación entre el conocimiento ancestral y la educación debe transcurrir en un enfoque de cuidado y reciprocidad, donde la transmisión de saberes deberá realizarse siempre de acuerdo con la comunidad, respetando su integridad cultural y espiritual.

4.6. Resultados.

Los resultados de la presente propuesta de transformación curricular se proyectan en función de los cambios pedagógicos, curriculares, culturales y comunitarios que se esperan alcanzar con su aplicación en la I.E. Yu Luucx Pishau. En coherencia con su carácter teórico-práctico, estos resultados no se limitan a la formulación de un modelo conceptual, sino que se orientan a la reconfiguración de la práctica pedagógica desde una estructura curricular articulada con la lengua Nasa Yuwe, la espiritualidad, el territorio y los saberes ancestrales. En este sentido, la propuesta busca generar transformaciones concretas en la organización del currículo, las metodologías de enseñanza, los procesos de evaluación y la participación de la comunidad educativa.

En el plano curricular, se espera como resultado la consolidación de una organización por tejidos de conocimiento, capaz de superar la fragmentación tradicional por asignaturas y de articular los aprendizajes escolares con las realidades del territorio y los principios de la educación propia. Esta transformación permitirá que la planeación pedagógica responda de manera más coherente a las necesidades de la comunidad, integrando las problemáticas del contexto, las prácticas culturales y los proyectos de aula con un sentido formativo y comunitario.

En el plano pedagógico, se proyecta el fortalecimiento de prácticas de enseñanza basadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), contextualizadas mediante la Secuenciación Ritualizada del Aprendizaje (SRA). A partir de ello, se espera que los procesos de enseñanza y aprendizaje dejen de centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos y se orienten hacia experiencias vivenciales, investigativas y participativas, en las que los estudiantes puedan aprender desde el territorio, la oralidad, la memoria, la espiritualidad y el trabajo colectivo. De

esta manera, la propuesta pretende favorecer aprendizajes más significativos, pertinentes y vinculados a la vida comunitaria.

En relación con la dimensión lingüística y cultural, uno de los resultados esperados es el fortalecimiento de la presencia transversal del Nasa Yuwe en la experiencia escolar, no solo como contenido de enseñanza, sino también como lengua viva de interacción, de producción pedagógica y de reafirmación identitaria. Del mismo modo, se espera una mayor incorporación de la espiritualidad, de los saberes ancestrales y de las prácticas comunitarias en los procesos formativos, lo que contribuirá al fortalecimiento de la identidad cultural y al reconocimiento de la escuela como espacio de pervivencia y continuidad del proyecto colectivo del pueblo Nasa.

En el campo evaluativo, la propuesta proyecta la implementación de una valoración más integral, participativa e intercultural, mediante el Sistema de Valoración Intercultural Integral (SVII). Se espera que esta transformación permite superar la lógica reducida de la calificación numérica y dar lugar a procesos de retroalimentación más amplios, en los que participen docentes, estudiantes, familias y sabedores, y que reconozcan tanto los desempeños académicos como los aprendizajes culturales, lingüísticos y comunitarios. Con ello, la evaluación se fortalecerá como un proceso formativo coherente con la educación propia.

En el plano organizativo y comunitario, se espera como resultado la consolidación de una gobernanza curricular comunitaria, expresada en la participación del cabildo, de los sabedores, de las familias y de los docentes en la orientación, el seguimiento y la sostenibilidad de la propuesta. Este resultado es fundamental, ya que permitirá que la transformación curricular no dependa únicamente de iniciativas individuales, sino que se asuma como un proceso colectivo, institucional y comunitario, con mayores posibilidades de permanencia en el tiempo.

Finalmente, la propuesta proyecta como resultado global la reconfiguración de la práctica pedagógica y curricular de la I.E. Yu Luucx Pishau en clave etnoeducativa, fortaleciendo la coherencia entre el PEC, el SIEE y las necesidades formativas de la comunidad. En consecuencia, se espera que esta propuesta contribuya a disminuir las tensiones entre el currículo oficial y la educación propia, favorezca la pertinencia cultural del proceso educativo y consolide una formación integral más acorde con la cosmovisión, la organización y los planes de vida del pueblo Nasa.

4.7. Valoración, evaluación y validación de la propuesta de transformación.

La validación participativa se realizó como un proceso deliberativo, dialógico y situado, orientado a someter la propuesta del Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos articulado con el ABP (MCET–ABP) al juicio informado de los actores educativos y comunitarios. Esta validación no buscó medir el impacto pedagógico de la propuesta lo cual requeriría un pilotaje formal, sino verificar tres criterios fundamentales: la pertinencia cultural, entendida como la coherencia del modelo con la cosmovisión, la lengua y las prácticas del pueblo Nasa; la coherencia interna, entendida como la articulación lógica entre los fundamentos, los componentes y las fases de la propuesta; y la viabilidad institucional y comunitaria, entendida como la posibilidad real de su implementación en el contexto de la I.E. Yu Luucx Pishau. Estos tres criterios se corresponden directamente con el cuarto objetivo específico de la investigación.

El proceso de validación se desarrolló con la participación de los actores que componen la muestra del estudio, distribuidos de la siguiente manera: ocho docentes de la institución, dos directivos docentes, veinte estudiantes de los grados de educación básica, tres sabedores reconocidos por la comunidad y dos autoridades del cabildo. La inclusión formal de los sabedores y de las autoridades del cabildo respondió a la lógica de la Gobernanza Curricular Comunitaria, que asume a estos actores como coautores del proceso pedagógico y no únicamente como informantes culturales. Los participantes fueron convocados mediante el cabildo y la coordinación académica de la institución, garantizando el consentimiento informado y los protocolos de protección de los saberes ancestrales.

El tamaño de la muestra responde a criterios de representatividad cualitativa, no a criterios estadísticos. La selección se realizó mediante muestreo intencional, lo que aseguró la presencia de los cinco estamentos que configuran la comunidad educativa Nasa: directivos, docentes, estudiantes, sabedores y autoridades del cabildo. En la investigación cualitativa, la suficiencia de la muestra no se determina por su tamaño, sino por su capacidad de informar sobre el fenómeno estudiado y por la saturación discursiva alcanzada (Hernández-Sampieri et al., 2014; Creswell y Poth, 2018). En este estudio, la saturación se evidenció cuando los nuevos aportes de los participantes en la minga de pensamiento dejaron de introducir categorías sustantivas nuevas y comenzaron a reiterar las ya identificadas en sesiones previas. Además, la inclusión de los sabedores y de las autoridades del cabildo otorga al proceso una

representatividad cultural cualificada: no se trata de cualquier muestra de la comunidad, sino de los actores con autoridad reconocida para legitimar decisiones curriculares en el sistema de educación propia. Se asume, como limitación, que la muestra no agota la totalidad de las voces del territorio; por ello, la implementación piloto prevista contempla la ampliación progresiva de la participación a otras sedes, sabedores y familias del resguardo.

La validación se realizó mediante tres instrumentos complementarios. El primero, una matriz de valoración estructurada en torno a los tres criterios mencionados (pertinencia, coherencia y viabilidad), que permitió a los participantes calificar cada componente de la propuesta el MCET–ABP, la Secuenciación Ritualizada del Aprendizaje, el Sistema de Valoración Intercultural Integral y la Gobernanza Curricular Comunitaria— en una escala cualitativa de cuatro niveles (alto, medio, bajo, no pertinente), con espacio para observaciones cualitativas. El segundo, una minga de pensamiento de carácter deliberativo en la que se sometió la propuesta a discusión colectiva, registrándose los acuerdos, las tensiones y las sugerencias de ajuste mediante acta comunitaria. El tercero, un panel de retroalimentación con sabedores y autoridades, orientado a verificar la pertinencia cultural y espiritual de los proyectos troncales propuestos (Guardianes del Agua, Semillas de Vida, Memoria y Tejido).

Los resultados de la validación permitieron evidenciar una valoración mayoritariamente positiva en los tres criterios. En cuanto a la pertinencia cultural, los participantes coincidieron en reconocer que la propuesta articula de manera coherente la cosmovisión, la lengua Nasa Yuwe y los saberes ancestrales con la dinámica curricular escolar, destacando especialmente la incorporación de los tejidos de conocimiento como estructura organizadora. En cuanto a la coherencia interna, se valoraron como articulados los componentes del modelo, aunque emergieron observaciones sobre la necesidad de explicitar mejor la transición entre las fases y de fortalecer la articulación entre el SVII y los lineamientos del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) ya vigente en la institución. En cuanto a la viabilidad, los participantes señalaron que la propuesta es aplicable en el contexto institucional, aunque condicionada a la garantía de la formación docente continúa, al respaldo del cabildo y a la disponibilidad de recursos para los proyectos troncales.

Las sugerencias de ajuste recogidas en la minga de pensamiento y en el panel de retroalimentación fueron incorporadas a la versión final de la propuesta presentada en este

capítulo. Entre los principales ajustes se destacan: la precisión de los protocolos de consentimiento comunitario para el uso de relatos orales y saberes ancestrales en los proyectos pedagógicos; la inclusión de un protocolo de respeto al pluralismo religioso interno de la comunidad para los momentos rituales de la SRA; y la necesidad de articular el SVII con las exigencias de las pruebas estandarizadas nacionales (Saber e ICFES), de modo que la propuesta no deje a los estudiantes en desventaja frente a los escenarios externos. Estos ajustes confirman el carácter dialógico de la validación y refuerzan la legitimidad de la propuesta como construcción colectiva.

Cabe reconocer las limitaciones de este proceso de validación. En primer lugar, al tratarse de una validación deliberativa y no de un pilotaje, no es posible afirmar conclusiones sobre el impacto pedagógico de la propuesta en los aprendizajes de los estudiantes; este aspecto se proyecta como una línea de investigación posterior. En segundo lugar, la composición de la muestra, aunque incorpora a los actores comunitarios centrales, no agota la totalidad de las voces que la educación propia del pueblo Nasa convoca; en futuras fases de la implementación se prevé ampliar la participación a otros sabedores y a las familias. En tercer lugar, la valoración recogida corresponde a un momento puntual y, por tanto, requerirá ser revisada de manera iterativa durante las fases de implementación piloto e institucionalización. Estas limitaciones no invalidan los hallazgos de la validación, pero precisan el alcance de las afirmaciones que de ella pueden derivarse.

Conviene precisar el estatus epistemológico de la validación deliberativa que se ha llevado a cabo. Esta modalidad de validación, ampliamente reconocida en investigación cualitativa propositiva, no pretende sustituir un pilotaje experimental sino cumplir una función distinta: verificar, mediante el juicio informado de los actores legítimos del territorio, que la propuesta es culturalmente pertinente, lógicamente coherente y prácticamente viable antes de ser implementada. En el caso de una tesis doctoral cuyo objeto es el diseño participativo de un currículo etnoeducativo, esta validación es el cierre académico apropiado: una propuesta que no hubiera sido sometida a la deliberación de los sabedores, las autoridades del cabildo, los docentes y los estudiantes no podría reclamar pertinencia cultural alguna, por sólida que fuera su fundamentación teórica. La medición del impacto pedagógico requiere una temporalidad —al menos uno o dos años académicos de aplicación— que excede el alcance de este trabajo y

constituye una línea de investigación derivada, ya esbozada en las recomendaciones. En este sentido, lo que la presente tesis aporta es un modelo curricular fundamentado, co-diseñado y validado deliberativamente con la comunidad; lo que las investigaciones siguientes aportarán es la evidencia empírica de su funcionamiento en el aula.

A continuación se presentan los criterios cualitativos de valoración que fundamentan la evaluación de la propuesta y sintetizan los hallazgos del proceso de validación participativa.

4.7.1. Criterios de valoración cualitativa de la propuesta.

En primer lugar, la propuesta resulta pertinente porque surge directamente del diagnóstico realizado durante la investigación. Los hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer la presencia de la lengua Nasa Yuwe, de la espiritualidad, del territorio y de los saberes ancestrales en el currículo escolar, así como de superar la fragmentación entre lo académico y lo comunitario. A partir de ello, la propuesta responde de manera situada a esas necesidades al plantear una reorganización curricular por tejidos de conocimiento, articulada con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y los principios de la educación propia. Desde esta perspectiva, su pertinencia radica en que no se formula como una estructura externa al contexto, sino como una construcción vinculada a las realidades culturales, pedagógicas y organizativas de la comunidad.

En segundo lugar, la propuesta se considera coherente porque mantiene la correspondencia entre el problema planteado, los objetivos de la investigación, los resultados obtenidos y los componentes diseñados para la transformación curricular. Existe una relación clara entre los hallazgos del capítulo anterior y los elementos que conforman la propuesta, tales como el Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos articulado con el ABP, la Secuenciación Ritualizada del Aprendizaje, el Sistema de Valoración Intercultural Integral y la Gobernanza Curricular Comunitaria. Esta coherencia permite afirmar que la propuesta no constituye un agregado aislado, sino una respuesta estructurada y argumentada, construida a partir de la interpretación de la realidad educativa de la institución.

De igual manera, la propuesta es viable porque se apoya en recursos humanos, pedagógicos, comunitarios y organizativos que forman parte del contexto institucional. La participación de docentes, sabedores, familias, autoridades propias y estudiantes, junto con el

respaldo del PEC y del SIEE, crea condiciones favorables para su desarrollo progresivo. A ello se suma que las fases planteadas permiten una implementación gradual, lo que favorece su ajuste y apropiación en la comunidad educativa. En consecuencia, la propuesta no depende exclusivamente de condiciones externas, sino que puede fortalecerse a partir de las capacidades existentes en la institución y en el territorio.

Asimismo, la propuesta se valora como aplicable porque traduce sus fundamentos en orientaciones concretas de acción. Las fases de alistamiento, diseño curricular, implementación piloto, valoración y ajuste, e institucionalización permiten observar una ruta clara para su desarrollo. A esto se añaden recursos definidos, productos esperados y criterios de logro que facilitan el seguimiento del proceso. De esta manera, la propuesta no permanece en un plano exclusivamente conceptual, sino que ofrece herramientas para orientar su puesta en práctica y su integración en la dinámica pedagógica de la I.E. Yu Luucx Pishau.

Otro criterio de valoración está relacionado con su sostenibilidad. En este aspecto, la propuesta muestra fortalezas al incorporar mecanismos de continuidad como la formación docente, la participación comunitaria, la construcción de lineamientos internos y la posibilidad de consolidar un banco de proyectos pedagógicos contextualizados. Estos elementos permiten proyectar la propuesta más allá de una intervención puntual, favoreciendo su permanencia en el tiempo y su incorporación a la vida institucional. Así, la sostenibilidad depende no solo de su diseño técnico, sino también de la apropiación colectiva que logre en la comunidad educativa.

En cuanto a su potencial transformador, la propuesta se valida porque plantea una modificación sustancial de la lógica curricular tradicional. En lugar de mantener una organización fragmentada por asignaturas, propone una estructura por tejidos de conocimiento que integra la lengua, el territorio, la espiritualidad, la memoria y la participación comunitaria. Esta reconfiguración curricular permite avanzar hacia una educación más contextualizada, intercultural y coherente con la cosmovisión Nasa. Por ello, la validación de la propuesta no se limita a verificar su consistencia formal, sino que también reconoce su capacidad para incidir en la práctica pedagógica y en la relación entre escuela y comunidad.

En síntesis, la propuesta de transformación curricular para la I.E. Yu Luucx Pishau se valora como pertinente, coherente, viable, aplicable y sostenible, en tanto que responde a las

necesidades diagnosticadas, articula los hallazgos de la investigación y ofrece una ruta concreta para la reconfiguración de la práctica pedagógica. En esa medida, su validación se sustenta en la solidez de sus fundamentos, su articulación con los marcos institucionales y su potencial para fortalecer la educación propia, la identidad cultural y la formación integral de los estudiantes. De esta manera, la propuesta se consolida como una alternativa educativa con sentido comunitario, proyección institucional y capacidad para contribuir a la transformación curricular desde el contexto del pueblo Nasa.

CONCLUSIONES.

El desarrollo de esta investigación doctoral permitió comprender que el proceso educativo en contextos indígenas sólo adquiere sentido cuando parte de la identidad cultural, la lengua, la memoria y el territorio. El diseño y validación de un currículo etnoeducativo basado en el ABP abre posibilidades concretas para que la escuela se convierta en un escenario de encuentro entre los saberes ancestrales y el saber académico. En este sentido, la presente investigación se encuentra en la línea de construcción de un modelo curricular que integra los principios de la educación propia con las metodologías activas, que den respuesta a las necesidades culturales, pedagógicas y comunitarias de la Institución Educativa Yu Luucx Pishau, en el municipio de La Plata, Huila. Las siguientes conclusiones sintetizan algunos de los hallazgos más significativos obtenidos en relación con los objetivos específicos y las limitaciones identificadas durante el desarrollo del proceso investigativo.

En líneas generales, se cumplió el objetivo de diseñar un currículo etnoeducativo que respondiera a las necesidades culturales, pedagógicas y comunitarias de la institución, articulando el ABP con la cosmovisión Nasa. Los hallazgos adquiridos corroboran el supuesto teórico de que un currículo contextualizado, articulado con el ABP, promueve la construcción de aprendizajes significativos en clave de la identidad y del territorio. Estas conclusiones

condensan las esencialidades de los hallazgos y brindan una lectura integrada de las contribuciones del estudio a la comprensión de la educación propia en contextos indígenas.

En relación con el primer objetivo específico, los enunciados identifican el aprendizaje significativo basado en proyectos como una metodología compatible con la cosmovisión del pueblo Nasa y con las formas comunitarias de la institución. Los proyectos de aula que emergen de problemáticas territoriales generan una mayor motivación estudiantil, un mayor sentido de pertenencia y una mayor participación en los procesos formativos. La articulación del ABP con la oralidad, las ceremonias, la espiritualidad y el trabajo colectivo favorece el encuentro entre los saberes escolares y los ancestrales. La significatividad del aprendizaje se da no sólo en términos de la superación académica, sino también en la revitalización de la identidad cultural y en la consolidación del tejido social comunitario. Estos logros evidencian el cumplimiento del primer objetivo específico y constituyen un aporte al análisis del ABP en contextos de educación propia e intercultural.

En cuanto al segundo objetivo específico, el análisis del Proyecto Educativo Comunitario, del currículo vigente y del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes permitió caracterizar los componentes etnoeducativos de la IE Yu Luucx Pishau. Se constató la existencia de fundamentos políticos y pedagógicos favorables a la educación propia, pero también vacíos en la sistematización de los saberes ancestrales y en la transversalización de la lengua Nasa Yuwe. Asimismo, se evidenciaron tensiones entre los criterios de evaluación académica y los tejidos de conocimiento comunitario, cultural y espiritual que orientan la vida del pueblo Nasa. Este balance crítico contribuye a la comprensión del problema investigado al mostrar las potencialidades y limitaciones institucionales para consolidar un currículo pertinente y culturalmente situado. Con ello se da cumplimiento al segundo objetivo específico y se precisan los aportes del análisis contextual y curricular a la solución del problema científico planteado.

Respecto al tercer objetivo específico, se diseñó y realizó una propuesta de currículo etnoeducativo organizada por tejidos de conocimiento, que incorpora el aprendizaje basado en proyectos como eje metodológico articulador. La propuesta integra lengua, espiritualidad y territorio con los lineamientos nacionales, generando proyectos escolares vinculados a las necesidades y aspiraciones de la comunidad Nasa de la institución. La creación y validación

colectivas del Sistema de Valoración Intercultural Integral permitieron redefinir la evaluación desde una perspectiva holística que reconoce las dimensiones académicas, culturales y espirituales del aprendizaje. El proceso de diseño y validación participativa constituye el aporte central del capítulo de transformación curricular y demuestra la viabilidad de avanzar hacia mayores grados de autonomía educativa en la IE Yu Luucx Pishau. En conjunto, estos resultados confirman el cumplimiento del tercer objetivo específico y ofrecen orientaciones para futuras investigaciones y ajustes institucionales orientados al fortalecimiento de la educación propia.

La validación de la pertinencia, coherencia y viabilidad del Modelo Curricular Etnoeducativo por Tejidos se confirma mediante la participación activa de los actores educativos y comunitarios de la IE “Yu Luucx Pishau”, quienes reconocen el modelo como una propuesta contextualizada y culturalmente significativa.

En términos de pertinencia, el modelo responde directamente a las necesidades del territorio al integrar saberes ancestrales, la lengua y las prácticas comunitarias en el proceso educativo. En cuanto a la coherencia, se evidencia una articulación consistente entre los fundamentos teóricos, la estructura curricular y las estrategias pedagógicas basadas en el ABP y en el aprendizaje significativo.

Respecto a la viabilidad, los resultados de la validación indican que el modelo es aplicable en el contexto institucional, siempre que se garantice la participación continua de la comunidad, el fortalecimiento de la formación docente y la articulación con el Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

En conjunto, la validación participativa permite afirmar que el modelo no sólo es conceptualmente sólido, sino también operativamente pertinente y sostenible, y constituye una alternativa viable para la transformación educativa con enfoque intercultural.

El análisis del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) da cuenta de una institución con bases importantes para articular un currículo pertinente y culturalmente contextualizado, aunque también se evidencian vacíos en la sistematización de los saberes ancestrales, en la transversalización de la lengua Nasa Yuwe y en la articulación entre la evaluación académica y los tejidos de conocimiento comunitarios. Para ello, se debe articular de manera efectiva la transversalización de la

espiritualidad, la medicina tradicional, la agricultura propia, entre otros elementos del proceso formativo. De tal forma, se reafirma que el PEC, como texto político pedagógico vivo, constituye las bases para consolidar la autonomía curricular y revalorizar la educación propia.

La propuesta curricular presentada se ha conformado en un modelo de transformación educativa que articula los saberes ancestrales, la lengua y la cosmovisión del pueblo Nasa con lo que propone el currículo nacional, un modelo estructurado por tejidos de conocimiento que reorganiza el currículo en torno a la lengua, la espiritualidad y el territorio, mediante el ABP como principal estrategia pedagógica. Los proyectos escolares surgen de la propia necesidad de la comunidad, se desarrollan en diálogo con los sabedores, aseguran la articulación entre lo académico y lo cultural y se enriquecen con la creación del Sistema de Valoración Intercultural Integral (SVII), que redefine la evaluación desde un prisma participativo e integral, reconociendo las dimensiones académicas, culturales y espirituales del aprendizaje.

Finalmente, el modelo presenta potencial de replicabilidad en otros contextos etnoeducativos, siempre que se garantice la adaptación a las particularidades culturales y la participación de la comunidad en su desarrollo.

RECOMENDACIONES.

Desde el enfoque metodológico, se sugiere que en futuras investigaciones en el ámbito etnoeducativo se incluyan metodologías complementarias, tales como entrevistas, análisis de contenido y estudios de caso. Estas metodologías permiten explorar los efectos de la educación etnoeducativa y las percepciones sobre las tensiones entre el currículo oficial y los saberes ancestrales. Asimismo, se sugiere incorporar herramientas tecnológicas, como encuestas en línea y plataformas digitales, que pueden ayudar a ampliar la muestra y obtener diversas perspectivas sobre la implantación del ABP en distintas comunidades. Esta ampliación metodológica garantiza una visión de las realidades en torno al campo educativo, lo que permitiría ajustar los enfoques pedagógicos a las condiciones de cada contexto.

Desde el punto de vista académico, se propone que las instituciones educativas implementen programas de formación continua para los docentes que incluyan el desarrollo de competencias en pedagogía intercultural, así como el uso de las lenguas indígenas como herramientas pedagógicas. Sin embargo, estos programas no deben quedarse en la teoría, sino que tienen que enfatizar su aplicación eficaz en el aula, para que los docentes puedan llegar a integrar de forma efectiva los saberes ancestrales aprendidos a lo largo del programa. De tal manera se asegura que los estudiantes puedan disfrutar de una educación que reconozca sus raíces culturales, y también de una educación inclusiva, que respete su identidad. Esta

concepción académica garantiza la capacidad de los profesores para ir más allá de las competencias y aplicar el ABP de forma culturalmente relevante y acorde con los estudiantes.

Desde el enfoque práctico, se recomienda utilizar la metodología empleada en este estudio con otras comunidades indígenas para contrastar la efectividad del modelo en distintas circunstancias, lo que, además, permitirá ajustar el ABP de manera adecuada a los contextos lingüísticos y culturales particulares de cada comunidad, asegurando así su pertinencia. Las comparaciones de los resultados en diferentes lugares, a su vez, permitirían identificar prácticas deseables y de mejora, las cuales enriquecerán esta estrategia pedagógica que se ha generado a partir de este estudio y garantizarían su sostenibilidad a largo plazo, lo que constituye un enfoque práctico que permite que cada comunidad lo aplique en la medida de sus necesidades.

En otro sentido, debe tenerse en cuenta que existen políticas educativas nacionales y locales que respalden la autonomía curricular en torno a los pueblos indígenas, permitiéndoles diseñar sus propios currículos con base en todo su saber ancestral, para plasmar en los contenidos las cosmovisiones indígenas y una educación culturalmente pertinente y respetuosa con las tradiciones locales. A partir de los resultados obtenidos, se propone crear mecanismos y espacios de colaboración entre las comunidades indígenas y las instituciones universitarias, pues ello permite el diálogo intercultural, a partir del cual las universidades fortalecerán propuestas educativas indígenas como una vía para garantizar una educación inclusiva y eficaz que responda a las características y contextos de las comunidades. De esta manera, se superan las limitaciones actuales y se garantiza que la educación impartida será relevante y eficaz para las futuras generaciones.

Otro aspecto a tener en cuenta radica en la validez del argumento de las familias, los sabedores y los sabios líderes comunitarios que se involucran en la elaboración del currículo escolar, así como en la forma en que se garantiza que dicho currículo sea culturalmente relevante y se reconozcan los valores de la comunidad. Los sabedores deben ser reconocidos como coautores en el proceso pedagógico, lo que garantiza su incorporación al modelo curricular. De este modo, los proyectos educativos serían la mejor proyección de las necesidades y tradiciones de la comunidad, de modo que la educación recobrará su sentido y estaría sujeta al contexto cultural de los educandos.

Es esencial establecer espacios de reflexión continua para evaluar y ajustar los proyectos educativos, en torno a los cuales se desarrollan prácticas educativas basadas en ABP. Esos espacios deben permitir que docentes, estudiantes, sabedores y familias se reúnan regularmente para hablar sobre el avance y los retos del proceso educativo, asegurando que el currículo siga siendo relevante, flexible y adaptado a las necesidades del territorio. Deben propiciar el intercambio de experiencias y conocimientos para ajustar las estrategias pedagógicas de acuerdo con el contexto local, los cambios y los nuevos retos que propongan los estudiantes. Este enfoque propicia una educación vivencial, culturalmente sensible, vinculada con las realidades locales, fortaleciendo la pertinencia y sostenibilidad del modelo educativo a largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA.

- Aránguiz Mesías, P. A. (2025). Transcending borders through relational pedagogies: Analysis of education experiences for sustainable just transitions [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. <https://riunet.upv.es/server/api/core/bitstreams/3ccd498f-7880-4b11-9e15-141de5ea2b4b/content>
- Arco, M. N. D., y Merlano, A. A. (2022). Investigación desde el aula: Semilleros de investigación en la educación media colombiana. *Psicología Escolar e Educacional*, 26. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022227560>
- Arias-Gutiérrez, R. I., y Minoia, P. (2023). Decoloniality and critical interculturality in higher education: Experiences and challenges in Ecuadorian Amazonia. *Forum for Development Studies*, 50(1), 11–34. <https://doi.org/10.1080/08039410.2023.2177562>
- Arias-Ortega, K., y Previl, C. (2023). Desafíos de la educación intercultural bilingüe en la interrelación de lengua, cultura y cognición. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 24(1), 200–219. <https://doi.org/10.26512/les.v24i1.44853>
- Arispe, V. (2020). Educación intercultural: la perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. *Caracol*, 20, 166–187. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p166-187>
- Artunduaga, J. C. (1997). Etnoeducación: una propuesta pedagógica desde la diversidad cultural. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_6/4/1.Artunduaga.pdf
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune y Stratton.
- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 179–194. <https://doi.org/10.14201/teri.23774>

- Bayona Roper, S. L., y Chaparro Amado, M. J. (2023). Resignificación de prácticas reflexivas para el fortalecimiento del desempeño docente y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de la institución educativa técnica La Inmaculada del municipio de Paz de Río – Boyacá [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Intellectum Repositorio de la Universidad de La Sabana.
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/56711/RESIGNIFICACI%C3%93N%20DE%20PR%C3%81CTICAS%20REFLEXIVAS.pdf>
- Belduma Grefa, J. G., y Jara Shiguango, E. T. (2022). Diseño de una propuesta curricular intercultural para la enseñanza de las ciencias naturales en la Unidad Educativa del Milenio “Francisco de Orellana” del cantón Aguarico, provincia de Orellana [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación].
<https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/48ac90bc-dbd0-4528-ab0a-d7da60921215/content>
- Bertalanffy, L. VCárdenason. (1989). *Teoría general de los sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones* (7.^a reimpr.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1968)
- Bolaños Palacios, B. M., y Espinosa Enríquez, S. (2019). Afrocolombianidad en el currículo de las instituciones educativas: Elementos para una propuesta pedagógica. En G. Grueso Romero, B. M. Bolaños Palacios, y S. Espinosa Enríquez (Eds.), *Educación para la paz, la ciudadanía y la reconciliación: Perspectivas críticas* (pp. 59–78). Editorial Universidad del Valle.
https://simehbucket.s3.amazonaws.com/miscfiles/9789587468106_u4lkz108.pdf
- Bustamante Álvarez, C., Holguín Guisao, M. I., y Alzate, N. A. (2023). Interculturalidad desde las acciones cotidianas en el aula. *Sophia*, 19(2).
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1159>
- Calderón Farfán, J. C., Torres Soto, M. A., Quintero Montoya, V., Cruz Rodríguez, L., González Cerón, J., Vargas Guadarrama, L. A., y Arias Torres, D. (2020). Practices of food autonomy in the Nasa indigenous cosmovision in Colombia. *Agroecology and*

Sustainable Food Systems, 45(2), 279–295.

<https://doi.org/10.1080/21683565.2020.1812789>

Camacho, L., Guzmán, L., y Velandia, Á. (2020). Aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de habilidades comunicativas en estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria de Uribe, Meta [Trabajo de grado, UNIMINUTO].
<https://repository.uniminuto.edu/bitstreams/c938f1e3-dc07-4180-be28-55d265551ff9>

Cardona Orozco, M. A. (2025). Educación propia del pueblo Nasa: Tensiones y desencuentros frente al modelo etnoeducativo adoptado por el Estado colombiano para atender la diversidad étnico-cultural [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/10327/1/T4493-MELA-Cardona-Educacion.pdf>

Casa Grande Yu Luucx Pishau "Hijos del Agua". (2019). Proyecto Educativo Comunitario (PEC): Una educación propia tejida desde el territorio.
<https://sedhuila.sharepoint.com/sites/PEC-PECS EDHUILA/Documentos%20compartidos/Forms/AllItems.aspx?viewid=2fe6ee50%2D001f%2D4226%2D855c%2D8fb090e0002dyga=1&id=%2Fsites%2FPEC%2DPECS EDHUILA%2FDocumentos%20compartidos%2FLA%20PLATA%2FPEC%20%2D%20YULUUCX%20PISHAU%2F1%2E%20MARCO%20GENERAL%2FYuluucx%20Pishau%2Epdf>

Castro, J. F. (2018). Educación y cosmovisión indígena Kogui: Análisis de la práctica docente en la Sierra Nevada de Santa Marta [Tesis de maestría, Universidad del Magdalena].

Collado-Ruano, J., Segovia-Sarmiento, J., y Silva-Amino, D. (2021). Educación, pobreza y género: análisis intercultural y decolonial en la región andina. *Cadernos de Pesquisa*, 51.
<https://doi.org/10.1590/198053147248>

Congreso de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Congreso de la República de Colombia. (1991). Ley 21 de 1991 – por medio de la cual se aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales. *Diario Oficial*

No. 39.720.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Consejo Regional Indígena del Huila [CRIHU]. (2013). Mandatos del V Congreso del Consejo Regional Indígena del Huila – SEIP. Huila, Colombia: Autor.

<https://www.crihu.org/2017/11/convocatoria-v-congreso-del-consejo.html>

Contreras Domingo, J., y Manrique Ruiz, G. (2021). Abrir caminos, emprender viajes: El currículum como experiencia de apertura. *Aula Abierta*, 50(3), 665–672.

<https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.665-672>

Cordero Colón, F. E., y Orozco Montes, R. C. (2024). Modelo de aula invertida mediante la implementación de un Objeto Virtual de Aprendizaje para el fortalecimiento de la identidad cultural Zenú en el grado undécimo de la Institución Educativa Berlín - San Andrés de Sotavento, Córdoba [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cartagena.

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstreams/6819baed-bb10-4ddd-ac8f-a8128608a594/download>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.^a ed.). Sage.

Cruz Forero, L. D. (2022). Educación territorial en una comunidad emberá-chamí: Un estudio de investigación-acción en colaboración [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Digital de la UAB.

https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2023/hdl_10803_688279/ldcf1de1.pdf

- De La Cruz, P., et al. (2020). Juegos de mesa para la investigación participativa: una etnografía experimental sobre el comercio de productos de la chagra. *Revista de Estudios Sociales*, 72, 33–46. <https://doi.org/10.7440/res72.2020.03>
- De la Herrán Gascón, A., y Herrero, P. R. (2022). The radical inclusive curriculum: Contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>
- De la Puente Pacheco, M. A., Guerra Florez, D., de Oro Aguado, C. M., y Llinas Solano, H. (2020). Does project-based learning work in different local contexts? A Colombian Caribbean case study. *Educational Review*, 73(6), 733–752. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1694489>
- De la Torre-Neches, B., Rubia-Avi, M., Aparicio-Herguedas, J. L., y Rodríguez-Medina, J. (2020). Project-based learning: An analysis of cooperation and evaluation as the axes of its dynamic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00663-z>
- Díaz Pinillos, N. (2024). Política pública educativa: Calidad, pertinencia y aplicabilidad al territorio de la vida de la población afrocolombiana de Buenaventura [Tesis doctoral, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/afc6dd59-b52c-46dc-8b11-5dbb439e4321/content>
- Duarte Echeverry, J. P. (2023). Visualización de la interculturalidad de los pueblos indígenas Arhuaco, Misak y Nasa en procesos de mediación e interacción en tres colegios distritales de Bogotá a través de la fotografía entre 2021–2022 [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Occidente]. <https://red.uao.edu.co/server/api/core/bitstreams/63702def-98ef-4e5c-86dc-f0dfbde7137f/content>
- Espejo-García, R., Díaz-Fernández, R., Infantes-Rojas, B., y Morente-Oria, H. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para mejorar las competencias comunicativas: Rendimiento académico y satisfacción del alumnado utilizando la metodología de

- aprendizaje basado en proyectos: Un estudio piloto. *Journal of Sport and Health Research*, 14(2), 293–308. <https://doi.org/10.58727/jshr.87472>
- Feeney, S., Machicado, G., y Larrosa, L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes. *Praxis Educativa*, 26(3), e08. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260308>
- Feldmann, M. G., Libório, A. R. S. C., Killner, G. I., y Oliveira, T. M. de. (2024). Infancias quilombolas, currículos y etnomatemática. *Cadernos de Pesquisa*, 197–217. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v30n4.2023.65>
- Fernández, D. L. M., Acosta, M. C., y López, D. (2020). Responsabilidad social de la Universidad de La Guajira frente a las comunidades indígenas. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2). <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32426>
- Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E. N., Riquelme-Hueichaleo, L. A., y Arias-Ortega, K. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147046>
- Gamboa Suárez, D. R., Rojas Garrido, J. A., y Cardona Maturana, R. A. (2023). Diseño curricular situado con perspectiva etnoeducativa afrocolombiana. "Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar", 7(3), 8778–8795. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.5990
- Garzón, N. V., Rodríguez León, C. H., Ceccon, E., y Pérez, D. R. (2020). Ecological restoration-based education in the Colombian Amazon: Toward a new society–nature relationship. *Restoration Ecology*, 28(5), 1053–1060. <https://doi.org/10.1111/rec.13216>
- González Mera, L. Y., Muñoz Trochez, D. N., y Ulchur, E. (2022). Integración de saberes ancestrales y científicos en la enseñanza de las ciencias naturales. [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/60492>
- González, D. A. (2016). La comunicación propia como práctica de resistencia cultural en comunidades indígenas Nasa del Huila [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014).

Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

Hurtado Cerón, A., Betancur Arias, V., y Puni Nene, L. A. (2025). Entretejidos de la educación propia: memoria, sabiduría, política y preexistencia Nasa. *Revista Copala. Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(22), 1–18. <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0380>

Institución Educativa Yu Luucx Pishau. (2025). Caminos de valoración a estudiantes Casa Grande Yu Luucx Pishau “Hijos del Agua”: Una mirada a nuestros pasos. <https://sedhuila.sharepoint.com/sites/PEC-PECSEDHUILA/Documentos%20compartidos/Forms/AllItems.aspx?viewid=2fe6ee50%2D001f%2D4226%2D855c%2D8fb090e0002dyga=1&id=%2Fsites%2FPEC%2DPECSEDHUILA%2FDocumentos%20compartidos%2FLA%20PLATA%2FPEC%20%2D%20YULUUCX%20PISHAU%2F2%2E%20ANEXOS%2F4%2E%20SIEE%2F1%2E%20CAMINOS%20DE%20VALORACION%20A%20ESTUDIANTES%20CASA%202025%2C%20GRANDE%20YU%2C%20B4%20LUUCX%20P%2E%2Epdf>

Izquierdo, M. F. (2018). Educación intercultural con el pueblo Embera Chamí: Sistematización de una experiencia en Risaralda [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].

Jiménez Ramos, A. M., Pérez, M. B., y González Palacio, V. (2024). Escuela, educación física y etnoeducación: una mirada a la construcción de la identidad cultural. *Retos*, 60, 1327–1340. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.107941>

Jiménez, A. M. (2020). Oralidad y aprendizaje significativo en comunidades étnicas: una mirada desde la educación intercultural. *Revista Educación y Pedagogía*, 32(83), 45–60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/974781.pdf>

Joya Sánchez, Y. P., Apolinar Bocanegra, O. F., Pimienta Meza, Y. P., y Fernández Medina, M. E. (2025, mayo). Integración curricular en el Centro Educativo La Esmeralda, sede El Edén Tres en Bosconia, Cesar: Una apuesta investigativa para fortalecer los saberes propios de la comunidad Yukpa [Trabajo de grado de maestría, Universidad El Bosque]. <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/01b7a827-b066-484b-822b-584c36328349/content>

- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Largura do Vale, C. (2023). Propuesta de un framework con el uso de tecnologías digitales de información y comunicación (TDICS) y metodologías activas para auxiliar la enseñanza y el aprendizaje en el curso de Administración de la Universidad Federal de Rondônia, en Amazonia Occidental, Brasil [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Misiones]. Facultad de Ciencias Económicas (UNAM).
https://bibliotecadigital.fce.unam.edu.ar/bitstream/handle/bhp/951/Largura%20do%20Vale_2023_Propuesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Levalle, S. (2020). Cultivar conocimientos, cosechar otra educación: Experiencias desde la perspectiva indígena. *Revista de Ciencias Sociales*, 34(48).
<https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.3>
- Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Congreso de la República de Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Lomas Tapia, K. R., Trujillo C., Naranjo Toro, M. E., y Basantes Andrade, A. V. (2022). Investigación cualitativa indígena para el progreso comunitario: Caso Peguche, Ecuador. *New Trends in Qualitative Research*, 14. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e739>
- López Capillo, C. F., Barraza de García, Y., y Cancino Verde, R. (2021). Documentación lingüística-cultural y producción de prototipos de material educativo. *Lengua y Sociedad*, 20(1), 101–124. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v20i1.22271>
- López Ibáñez, F. L., Sánchez Orjuela, F. A., y Argüello Parra, J. A. (2022). Formación de agentes culturales, ruralidad y patrimonio: Una experiencia de educación comunitaria. *Praxis Educativa*. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260304>
- López, F., González, N., Hutchings, R., Delcid, G., Raygoza, C., y López, L. (2022). Race-reimagined self-determination theory: Elucidating how ethnic studies promotes student identity and learning outcomes using mixed-methods. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102119. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102119>

- Macías Tamayo, A., Peña Poveda, Y. J., y Bernal Romero, D. F. (2021). Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva. *Territorios*, 44-Esp. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036>
- Marqués Valea, X., Castro-Fernández, B. M., y López-Facal, R. V. (2020). Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida. *Aula Abierta*, 49(1), 25–34. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.25-34>
- Marroquín, M., y Riveros, J. (2020). Proyecto educativo comunitario intercultural: una experiencia para el pueblo indígena Awá Piguambí – Palangala. *Revista Unimar*, 38(1), 13–33. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/2237/2435>
- Martínez, P. L. (2016). Reconstrucción cultural y educativa del pueblo Nasa reubicado en La Plata-Huila tras la avalancha del río Páez [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].
- Mayor Paredes, D. (2020). Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47–74. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4562>
- Mena, A. (2020). Memorias de África en la escuela: Del campo etnográfico a la construcción de saberes y narrativas de la diáspora afrocolombiana en el Caribe Sur [Tesis doctoral, Universidad del Cauca]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6457975>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1289>
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). Decreto 804 de 1995. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/103494:Decreto-804-de-Mayo-18-de-1995>
- Miranda, R. (2021). La práctica pedagógica para el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana en instituciones etnoeducativas. *Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación*, 21(3), 121–128. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/sinopsis_educativa/article/view/10050/6496

- Montoya, M. Á. (2019). CCRISAC: Metodología de investigación propia desde el pensamiento indígena [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje significativo: La visión clásica, otras visiones e interés. *Proyecciones*, 14, 010. <https://doi.org/10.24215/26185474e010>
- Moreira, N., Miranda, C., Silva, J., y Quiñones Riascos, F. (2024). Currículo y educación intercultural en Brasil y Colombia: La agenda de los movimientos pedagógicos por otros aprendizajes. *Currículo Sem Fronteiras*, 24. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v24.1142>
- Morejón Calixto, S. E., Mayanza Paucar, O., Barcia Maridueña, A. M., y Vásquez Alvarado, E. (2024). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de valores culturales en la comunidad. *Retos*, 57, 859–865. <https://doi.org/10.47197/retos.v57.107996>
- Moreno Beltrán, Y. (2022). Educación e interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos en Colombia desde 1991. *Novum Jus*, 16(1). <https://doi.org/10.14718/novumjus.2022.16.1.8>
- Muñoz Gañán, G., López Bravo, D., y Rincón Présiga, Á. (2021). Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia. *Cadernos Pagu*, 62. <https://doi.org/10.1590/18094449202100620018>
- Muñoz-Sánchez, P. (2024). La educación intercultural, etnoeducación y educación propia. *European Public and Social Innovation Review*, 9, 01–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1668>
- Nóvoa, A. (2021). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, 28(4), 463. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v28n4.202174>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Asamblea General de la ONU. <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html>

- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (1989). Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales. Ginebra: Autor.
https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314
- Ortiz Flores, L. O., y Guzmán Cáceres, M. (2020). Las políticas de combate a la discriminación étnica a través del currículum: tensiones en torno a la nación en Brasil. *Revista de Educación*, 387, 189–202. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-444>
- Osorio Calvo, C. A. (2024). Educación de los pueblos originarios en Colombia, subalternización e injusticia cognitiva. *Revista Internacional de Desarrollo Humano y Sostenibilidad*, 1(2), 11–28. <https://editic.net/journals/index.php/ridhs/article/view/51/192>
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V., y Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio: Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, 44-Esp.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Otálora Bolaños, M. de los Á. (2022). Sistematización de la experiencia en la dirección de grupo del grado décimo de la Institución Educativa La Playa, resguardos indígenas de Tacueyó, municipio de Toribío, Cauca, año 2019 [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/7fd13b4f-0d2a-4fd1-9cb7-48789d139f28/content>
- Páez Cruz, I. (2025). Interculturalidad y educación propia: Voces docentes desde el Cauca. *EDUCAR*, 61(2), 513–526. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2387>
- Pardo Cañate, C. C., y Meriño Rua, E. I. (2023). Estrategias pedagógicas basadas en la etnoeducación para mejorar el comportamiento disruptivo de los estudiantes de las I.E. Distrital Cultural Las Malvinas [Tesis de maestría, Universidad Sergio Arboleda, Seccional Barranquilla].
<https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/2044/Estrategias%20pedag%C3%B3gicas%20basadas%20en%20la%20etnoeducaci%C3%B3n%20para%20el>

%20mejoramiento%20del%20comportamiento%20disruptivo%20de%20los%20estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Pérez Caballero, A. J. (2023). Pedagogía intercultural crítica y educación indígena en América Latina: Hacia una epistemología de la interculturalidad [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital Universitario UNC.
<https://rdu.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/df225b78-0c53-4c47-bf17-a19ee46af933/content>
- Pineda Olaya, A. (2024). Etnoeducación y saberes ancestrales: Herramientas para configurar la identidad en jóvenes afrocolombianos. *Interacciones. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social*, (4), 1–18. Universidad del Salvador.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9939718>
- Pineda-Martínez, E. O., Orozco-Pineda, P. A., y Ospina-Sogamoso, J. V. (2023). Principios etnoecológicos para una educación ambiental para la justicia social en clave de emociones desde el buen vivir. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 35, 20132. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12292>
- Pinheiro dos Santos, B. R., Moro Cabero, M. M., y Damian, I. P. M. (2023). Aprendizaje basado en problemas: Una estrategia pedagógica para la enseñanza en las ciencias de la información y documentación. *Palabra Clave (La Plata)*, 13(1), e197.
<https://doi.org/10.24215/18539912e197>
- Presidencia de la República de Colombia. (1978). Decreto 1142 de 1978 – Por el cual se dictan normas sobre la organización y funcionamiento de la educación en comunidades indígenas. *Diario Oficial N.º 35.057*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ramírez Montoya, M. F., y Betancur Rojas, M. A. (2020). Aprendizajes significativos de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa La Libertad, a partir de la implementación de la estrategia didáctica de aprendizaje basado en proyectos [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB.
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11908/Aprendizajes%20significativos.pdf>

- Ramos Mejía, M. R. (2024). Propuesta pedagógica en pueblos indígenas amazónicos: una experiencia con las comunidades Bora– Miraña [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/2b158943-d173-4632-8b3f-02c1e3308063/content>
- Rentería Rentería, C. I., y Herrera Jara, L. E. (2024). Currículo intercultural transformador de prácticas educativas mediante ritmos, cantos y sonoridades tradicionales, identidad ancestral y resiliencia educativa de básica primaria en Quibdó – Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 3431–3451.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12582
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual: Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, 64, 337–359.
<https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Rodríguez Guerra, A. D. (2024). Deserción escolar en contexto indígena: Análisis en el Centro Etnoeducativo Guachaquero de Riohacha, La Guajira [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/61994/adrodriguezgu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roldán-Tabares, M. D., Hernández-Martínez, A., Cuartas-Agudelo, Y. S., Herrera-Almanza, L., y Martínez-Sánchez, L. M. (2021). Etnoeducación: educación para la salud desde la diversidad cultural. *MedUNAB*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.29375/01237047.3899>
- Ruiz Moreno, S. L. (2023). Narrativas y prácticas comunicativas de comunidades indígenas en el marco del proceso de paz [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA).
https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/31078/TD_RUIZ_MORENO%2C%20Sandra%20Luc%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Runge Peña, A. K. (2023). Currículos interculturales críticos para una educación comunitaria y contextualizada. *Revista Educación y Pedagogía*, 35(90), 13–28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9586485>
- Salcedo Orozco, V. J., y Torres Pérez, C. A. (2023). Propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la identidad cultural de la comunidad indígena Zenú [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena].
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstreams/2c4bc9c5-fec0-44bd-a100-c24deb73e7f4/content>
- Sarria Collazos, J. F. (2024). La educación indígena propia en la Institución Educativa El Mesón, en el municipio de Morales, Cauca, Colombia. *Societas: Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 26(1), 186–219. <https://doi.org/10.48204/societas.v26n1.4729>
- Semanate Quiñonez, H. A. (2024). Las representaciones socioculturales de la Chagra Yanakuna: Desde la sustentabilidad hacia el bienestar territorial [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. <https://www.researchgate.net/publication/386104667>
- Silva Júnior, W. S., y Ferrari Nunes, M. L. (2023). Currículo cultural. *Movimiento*, e 29008.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.124717>
- Suárez Vega, A. P. (2025). El latido de la selva en el aula: Propuesta pedagógica para entrelazar el conocimiento del pueblo Muruy del Km 11 y el saber escolar a través de la huerta escolar, en el colegio Francisco José de Caldas, sede Virgen de las Mercedes [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/21123/El%20latido%20de%20la%20selva%20en%20el%20aula%20Propuesta%20pedag%C3%B3gica.pdf>
- Tiffer, H. (2024). STEAM: metodología disruptiva vista desde la complejidad. *Revista Arjé: Pedagogía, Educación Técnica y Tecnología*, 7(2), 1–22.
<https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/724/1178>
- Tobar Gutiérrez, M. E. (2021). El sistema educativo indígena propio: Política pública educativa de los pueblos indígenas de Colombia [Tesis doctoral, Universidad de La Sabana].
 Intellectum Repositorio Universidad de La Sabana. <http://hdl.handle.net/10818/47650>

- Torres Ruiz, J. A. (2020). Diseño de un currículo intercultural para la educación básica en comunidades indígenas de Colombia [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB.
https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11968/487_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tovar Castaño, N. (2024). Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural en los estudiantes de la Institución Educativa Indígena Embera Chamí Jaibaná Mainvazú del municipio de Ansermanuevo – Valle del Cauca [Trabajo de grado de licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/5ee0cf10-6892-46fb-8615-8b54d3a639f4/content>
- Utzig, Â. I. F. de A., y Bühring, M. A. (2020). Etnoescuelas y sustentabilidad de las lenguas maternas indígenas: Ni solo plural ni solo multicultural. *Revista Catalana de Dret Ambiental*, 11(1). <https://doi.org/10.17345/rcda2757>
- Varón Páez, M. E., y Bríñez García, L. F. (2022). Narrativas de autonomía Nasa: El papel de los caciques y del comunitarismo indígena en la colonia. *Jangwa Pana*, 21(1), 10–25.
<https://doi.org/10.21676/16574923.4547>
- Verás, R. M. Fernández, S. (2024). A educação étnico-racial como base para uma perspectiva decolonial na formação de professores. *New Trends in Qualitative Research*, 20(1), e810.
<https://doi.org/10.36367/ntqr.20.1.2024.e810>
- Vitoriano-Gonçalves, L. (2024). Co)existência entre nação e etnias: Um projeto político-pedagógico (re)pensado para a comunidade indígena. *Interfaces*, 15(1).
<https://doi.org/10.5935/2179-0027.20240011>
- Zambrano Acosta, E. N. (2021). Etnoeducación en Colombia: Apuntes históricos y proyecciones actuales. *Revista Conrado*, 17(82), 68–76.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1933/1891>
- Zilio, C., Crespi, L. S., y Nobile, M. F. (2020). Aprendizaje significativo. *Revista Saberes Da Amazônia*, 4(9), 31–53. <https://doi.org/10.31517/rsa.v4i9.341>

Zuluaga Giraldo, J. I., y 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>

ANEXOS.

Anexo A.

Preguntas orientadoras para el grupo focal

A continuación, se presentan las preguntas dirigidas a docentes, directivos y estudiantes de la comunidad educativa "Yu Luucx Pishau".

Hola, buenos días a todos. Gracias por estar presentes en esta actividad. Hoy vamos a realizar una conversación grupal para conocer sus perspectivas sobre un tema fundamental en la educación de nuestra comunidad: la integración de los saberes ancestrales en el currículo escolar. A través de estas preguntas, buscamos comprender cómo se percibe la relación entre la educación formal y la identidad cultural de los estudiantes, así como identificar los desafíos y las oportunidades para enriquecer el proceso educativo con elementos propios de nuestra cultura. Les invito a compartir sus experiencias, opiniones y sugerencias con sinceridad, ya que sus aportes son fundamentales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en nuestra comunidad. No hay respuestas incorrectas, solo queremos escuchar sus voces y reflexionar juntos sobre cómo podemos avanzar. Empezaremos con la primera pregunta...

Preguntas orientadoras del grupo focal

1. ¿Cómo considera que los saberes ancestrales están integrados en el currículo escolar actual? ¿Qué prácticas culturales se incluyen?
2. ¿Cuáles son los desafíos que ha enfrentado al implementar conocimientos ancestrales en el aula?
3. ¿De qué manera el currículo escolar refleja las necesidades culturales y pedagógicas de la comunidad Nasa?

4. ¿Qué métodos o enfoques utiliza usted como docente o sus profesores en el aula para vincular el conocimiento escolar con las prácticas tradicionales de la comunidad?

Directivos

5. ¿Cómo percibe la relación entre el currículo y la identidad cultural de los estudiantes?

6. ¿Qué impacto ha tenido en la participación de los estudiantes en su aprendizaje incorporar elementos propios de la cultura Nasa?

7. ¿Cómo se puede mejorar la integración de la lengua Nasa Yuwe en el currículo escolar?

8. ¿Qué papel juegan los sabedores y líderes comunitarios en el diseño e implementación del currículo etnoeducativo?

Estudiantes

9. ¿Cómo se podrían mejorar las prácticas pedagógicas para hacerlas más acorde culturalmente a la vida dentro del resguardo?

10. ¿Qué cambios sugeriría para fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad en el proceso educativo?

11. ¿Qué tanto cree necesario la incorporación de saberes ancestrales dentro del currículo?

12. ¿Qué tanto de lo aprendido en la escuela es llevado a la práctica por fuera de esta?

Anexo B.**Rejilla de Análisis Documental**

La siguiente rejilla de análisis documental se utilizó para revisar los documentos curriculares de la Institución Educativa "Yu Luucx Pishau", como el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y otros materiales relacionados con la educación indígena. El objetivo es evaluar cómo se integran los elementos culturales, pedagógicos y curriculares dentro de los documentos revisados.

DATOS GENERALES		
NOMBRE DEL DOCUMENTO:	FECHA DE REVISIÓN:	TIPO DE DOCUMENTO (PEC, PROGRAMAS, NOTAS DOCENTES. ETC).
CRITERIOS DE ANÁLISIS		

Anexo C.**Ficha de Observación Participante**

A continuación, se presenta la ficha de observación para el análisis del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la comunidad educativa "Yu Luucx Pishau". Esta ficha debe ser utilizada para registrar las observaciones de los docentes, estudiantes y su interacción con los proyectos en el aula.

Datos Generales

Fecha: _____

Hora de Observación: _____

Nombre del Observador: _____

Ubicación (Aula / Espacio): _____

Nombre de la clase / Proyecto: _____

Contexto de la Observación

Descripción del entorno y contexto en el que se lleva a cabo la observación:

Comportamiento Estudiantil

1. Participación de los estudiantes:

2. Interacción estudiante-docente:

3. Implicación de los estudiantes en el proyecto:

Observación de la Metodología

1. Cómo se implementa el ABP en el aula:

2. Relación del proyecto con la cultura local:

Reflexión Personal

Reflexión sobre la importancia cultural y pedagógica del proyecto observado:

Anexo D.

Primer Validador de instrumentos: Doctora, Gloria Marcela Flórez Espinosa,

Doctora en Ciencias de la Educación – Universidad de Caldas, Año 2020

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Tesis Doctoral : Currículo etnoeducativo en el marco del aprendizaje significativo basado en proyectos que responda a las necesidades de la comunidad e institución “Yu Luucx Pishau grados de educación básica” del municipio La Plata Huila – Colombia 2025.

Validación de Instrumentos Entrevista

El presente documento tiene como finalidad someter a juicio de expertos doctorales los instrumentos diseñados para la recolección de información, con el propósito de validar su pertinencia conceptual, coherencia epistemológica, congruencia metodológica, claridad semántica, relevancia cultural y suficiencia para el logro de los objetivos de investigación.

Objetivo: Explorar la integración de saberes ancestrales, de la lengua Nasa Yuwe y de las prácticas culturales en el currículo escolar.

Preguntas orientadoras a docentes

1. ¿Cómo considera que los saberes ancestrales están integrados en el currículo escolar actual? ¿Qué prácticas culturales se incluyen?
2. ¿Cuáles son los desafíos que ha enfrentado al implementar conocimientos ancestrales en el aula?
3. ¿De qué manera el currículo escolar refleja las necesidades culturales y pedagógicas de la comunidad Nasa?
4. ¿Qué métodos o enfoques utilizan usted, como docente, o sus profesores en el aula para vincular el conocimiento escolar con las prácticas tradicionales de la comunidad?

Preguntas orientadoras a directivos docentes

1. ¿Cómo percibe la relación entre el currículo y la identidad cultural de los estudiantes?
2. ¿Qué impacto ha tenido en la participación de los estudiantes en su aprendizaje incorporar elementos propios de la cultura Nasa?
3. ¿Cómo se puede mejorar la integración de la lengua Nasa Yuwe en el currículo escolar?
4. ¿Qué papel desempeñan los sabedores y líderes comunitarios en el diseño e implementación del currículo etnoeducativo?

Preguntas orientadoras a estudiantes

1. ¿Cómo se podrían mejorar las prácticas pedagógicas para hacerlas más acordes culturalmente a la vida dentro del resguardo?

2. ¿Qué cambios sugeriría para fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad en el proceso educativo?
3. ¿Qué tan necesaria cree que es la incorporación de saberes ancestrales en el currículo?
4. ¿Qué tanto de lo aprendido en la escuela es llevado a la práctica por fuera de esta?

Criterios de Validación

Se solicita valorar cada instrumento según la siguiente escala:

1 = No cumple

2 = Cumple parcialmente

3 = Cumple adecuadamente

4 = Cumple en alto grado

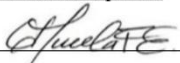
ENTREVISTA PREGUNTAS ORIENTADORAS A DOCENTES				
Pregunta	Claridad (1-4)	Coherencia teórica (1-4)	Pertinencia cultural (1-4)	Relevancia investigativa (1-4)
1. ¿Cómo considera que los saberes ancestrales están integrados en el currículo escolar actual? ¿Qué prácticas culturales se incluyen?	4	4	4	4
2. ¿Cuáles son los desafíos que ha enfrentado al implementar conocimientos ancestrales en el aula?	4	4	4	4
3. ¿De qué manera el currículo escolar refleja las necesidades culturales y pedagógicas de la comunidad Nasa?	4	4	4	4
4. ¿Qué métodos o enfoques utiliza usted para vincular el conocimiento escolar con las prácticas tradicionales de la comunidad?	4	4	4	4
ENTREVISTA PREGUNTAS ORIENTADORAS A DIRECTIVOS DOCENTES				
1. ¿Cómo percibe la relación entre el currículo y la identidad cultural de los estudiantes?	4	4	4	4
2. ¿Qué impacto ha tenido en la participación de los estudiantes en su aprendizaje incorporar elementos propios de la cultura Nasa?	4	4	4	4

3.¿Cómo se puede mejorar la integración de la lengua Nasa Yuwe en el currículo escolar?	4	4	4	4
4.¿Qué papel desempeñan los sabedores y líderes comunitarios en el diseño e implementación del currículo etnoeducativo?	4	4	4	4
PREGUNTAS ORIENTADORAS A ESTUDIANTES				
1.¿Cómo se podrían mejorar las prácticas pedagógicas para hacerlas más acordes culturalmente a la vida dentro del resguardo?	4	4	4	4
2.¿Qué cambios sugeriría para fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad en el proceso educativo?	4	4	4	4
3.¿Qué tan necesaria cree que es la incorporación de saberes ancestrales en el currículo?	4	4	4	4
¿Qué tanto de lo aprendido en la escuela es llevado a la práctica por fuera de esta?	4	4	4	4

Valoración del Instrumento 1 (1–4): 4

Observaciones del experto: El instrumento responde a un marco intercultural crítico y a una perspectiva de educación contextualizada, en donde se ajustan con el campo de la etnoeducación, el diálogo de saberes y la integración curricular de conocimientos ancestrales, especialmente en el contexto del pueblo Nasa.

Nombre: Gloria Marcela Flórez Espinosa

Firma del experto: 

Experiencia Académica: Doctora en Ciencias de la Educación – Universidad de Caldas

Fecha: 20 de agosto 2025

Anexo 2: Ficha de Observación Participante

A continuación, se presenta la ficha de observación para el análisis del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la comunidad educativa "Yu Luucx Pishau". Esta ficha debe utilizarse para registrar las observaciones de los docentes y estudiantes, así como su interacción con los proyectos en el aula.

Datos Generales

Fecha: _____
 Hora de Observación: _____
 Nombre del Observador: _____
 Ubicación (Aula / Espacio): _____
 Nombre de la clase / Proyecto: _____

Contexto de la Observación

Descripción del entorno y contexto en el que se lleva a cabo la observación:

Comportamiento Estudiantil

1. Participación de los estudiantes:

2. Interacción estudiante-docente:

3. Implicación de los estudiantes en el proyecto:

Observación de la Metodología

1. Cómo se implementa la enseñanza-aprendizaje en el aula:

2. Relación del proyecto con la cultura local:

Reflexión Personal

Reflexión sobre la importancia cultural y pedagógica del proyecto observado:

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Tesis Doctoral : Currículo etnoeducativo en el marco del aprendizaje significativo basado en proyectos que responda a las necesidades de la comunidad e institución “Yu Luucx Pishau grados de educación básica” del municipio La Plata Huila – Colombia 2025.

Instrumento: Ficha de Observación Participante

Objetivo de la validación

Evaluar la claridad, la coherencia metodológica, la pertinencia cultural y la relevancia investigativa de la Ficha de Observación Participante utilizada para analizar la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la comunidad educativa.

Criterios de Validación

Se solicita valorar cada instrumento según la siguiente escala:

- 1 = No cumple
- 2 = Cumple parcialmente
- 3 = Cumple adecuadamente
- 4 = Cumple en alto grado

Dimensión del Instrumento	Claridad (1-4)	Coherencia metodológica (1-4)	Pertinencia cultural (1-4)	Relevancia investigativa (1-4)
Contexto de la Observación	4	4	4	4
Comportamiento Estudiantil	4	4	4	4
Observación de la Metodología	4	4	4	4
Reflexión Personal	4	4	4	4

Valoración del Instrumento 1 (1-4): 4



Observaciones del experto: El instrumento de observación presenta alta coherencia con el enfoque cualitativo etnográfico, permitiendo analizar las prácticas pedagógicas en su contexto real. Se evidencia pertinencia conceptual al articular saberes ancestrales, lengua y cultura con el currículo. Además, su claridad facilita el registro sistemático de información relevante. En conjunto, se considera un instrumento válido y adecuado para la investigación etnoeducativa.

Nombre: Gloria Marcela Flórez Espinosa

Firma del experto:  _____

Experiencia Académica: Doctora en Ciencias de la Educación – Universidad de Caldas

Fecha: 20 de agosto 2025

Instrumento para validar: rejilla de análisis documental / pedagógico

Objetivo: Evaluar la calidad técnica, la coherencia metodológica y la pertinencia cultural de la rejilla utilizada para el análisis de los documentos institucionales de la institución educativa Yu Lucx Pichau del municipio de La Plata, Huila

Criterios de Validación

Se solicita valorar cada instrumento según la siguiente escala:

- 1 = No cumple
- 2 = Cumple parcialmente
- 3 = Cumple adecuadamente
- 4 = Cumple adecuadamente

Criterio de Evaluación	1	2	3	4	Observaciones
Claridad en la redacción de los criterios				4	La estructura del instrumento es clara
Coherencia con el objetivo de investigación				4	Es coherente
Correspondencia con las categorías teóricas				4	Si tiene una claridad frente a lo demandado
Pertinencia cultural (contexto Nasa)				4	Es pertinente
Suficiencia para el análisis profundo				4	Se puede concretar lo que se relaciona con los objetivos
Rigor metodológico				4	Es evidente

Criterio de Evaluación	1	2	3	4	Observaciones
Organización y estructura de la rejilla				4	Es organizado y tiene una estructura clara

Valoración del Instrumento 1 (1–4): 4

Observaciones del experto: La rejilla de observación presenta una estructura organizada y coherente que facilita el registro sistemático de la información en el contexto educativo. Sus categorías evidencian pertinencia conceptual al estar alineadas con los objetivos de la investigación y el enfoque etnoeducativo. Asimismo, permite captar de manera integral la interacción entre prácticas pedagógicas y saberes culturales. En conjunto, se valora como un instrumento claro, funcional y metodológicamente sólido para el análisis de campo.

Nombre: Gloria Marcela Flórez Espinosa

Firma del experto: 

Experiencia Académica: Doctora en Ciencias de la Educación – Universidad de Caldas

Fecha: 20 de agosto 2025



La Universidad de Caldas

en atención a que

GLORIA MARCELA FLOREZ ESPINOSA

C.C. No. 30398915 de MANIZALES

ha cumplido los requisitos que los estatutos exigen, le confiere el título de

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

y le expide el presente diploma. En testimonio de ello,
se refrenda con las firmas y registros respectivos

R. Ceballos H.
Rectoría

[Firma]
Secretaría General

Manizales, 6 de agosto de 2020

Oficina de Registro Académico Folio 172/23 del Libro No 7

Anexo E.

Segundo Validador de instrumentos:

Doctora, Marisol Lopera Pérez Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación –
Universidad de Valladolid 2019



VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Tesis Doctoral : Currículo etnoeducativo en el marco del aprendizaje significativo basado en proyectos que responda a las necesidades de la comunidad e institución “Yu Luucx Pishau grados de educación básica” del municipio La Plata Huila – Colombia 2025. Validación de Instrumentos Entrevista

El presente documento tiene como finalidad someter a juicio de expertos doctorales los instrumentos diseñados para la recolección de información, con el propósito de validar su pertinencia conceptual, coherencia epistemológica, congruencia metodológica, claridad semántica, relevancia cultural y suficiencia para el logro de los objetivos de investigación.

Objetivo: Explorar la integración de saberes ancestrales, de la lengua Nasa Yuwe y de las prácticas culturales en el currículo escolar.

Preguntas orientadoras a docentes

1. ¿Cómo considera que los saberes ancestrales están integrados en el currículo escolar actual? ¿Qué prácticas culturales se incluyen?
2. ¿Cuáles son los desafíos que ha enfrentado al implementar conocimientos ancestrales en el aula?
3. ¿De qué manera el currículo escolar refleja las necesidades culturales y pedagógicas de la comunidad Nasa?
4. ¿Qué métodos o enfoques utilizan usted, como docente, o sus profesores en el aula para vincular el conocimiento escolar con las prácticas tradicionales de la comunidad?

Preguntas orientadoras a directivos docentes

1. ¿Cómo percibe la relación entre el currículo y la identidad cultural de los estudiantes?
2. ¿Qué impacto ha tenido en la participación de los estudiantes en su aprendizaje incorporar elementos propios de la cultura Nasa?
3. ¿Cómo se puede mejorar la integración de la lengua Nasa Yuwe en el currículo escolar?
4. ¿Qué papel desempeñan los sabedores y líderes comunitarios en el diseño e implementación del currículo etnoeducativo?

Preguntas orientadoras a estudiantes

1. ¿Cómo se podrían mejorar las prácticas pedagógicas para hacerlas más acordes culturalmente a la vida dentro del resguardo?



2. ¿Qué cambios sugeriría para fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad en el proceso educativo?
3. ¿Qué tan necesaria cree que es la incorporación de saberes ancestrales en el currículo?
4. ¿Qué tanto de lo aprendido en la escuela es llevado a la práctica por fuera de esta?

Criterios de Validación

Se solicita valorar cada instrumento según la siguiente escala:

1 = No cumple

2 = Cumple parcialmente

3 = Cumple adecuadamente

4 = Cumple en alto grado

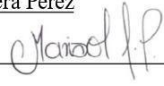
ENTREVISTA PREGUNTAS ORIENTADORAS A DOCENTES				
Pregunta	Claridad (1-4)	Coherencia teórica (1-4)	Pertinencia cultural (1-4)	Relevancia investigativa (1-4)
1. ¿Cómo considera que los saberes ancestrales están integrados en el currículo escolar actual? ¿Qué prácticas culturales se incluyen?	4	4	4	4
2. ¿Cuáles son los desafíos que ha enfrentado al implementar conocimientos ancestrales en el aula?	4	4	4	4
3. ¿De qué manera el currículo escolar refleja las necesidades culturales y pedagógicas de la comunidad Nasa?	4	4	4	4
4. ¿Qué métodos o enfoques utiliza usted para vincular el conocimiento escolar con las prácticas tradicionales de la comunidad?	4	4	4	4
ENTREVISTA PREGUNTAS ORIENTADORAS A DIRECTIVOS DOCENTES				
1. ¿Cómo percibe la relación entre el currículo y la identidad cultural de los estudiantes?	4	4	4	4
2. ¿Qué impacto ha tenido en la participación de los estudiantes en su aprendizaje incorporar elementos propios de la cultura Nasa?	4	4	4	4

3.¿Cómo se puede mejorar la integración de la lengua Nasa Yuwe en el currículo escolar?	4	4	4	4
4.¿Qué papel desempeñan los sabedores y líderes comunitarios en el diseño e implementación del currículo etnoeducativo?	4	4	4	4
PREGUNTAS ORIENTADORAS A ESTUDIANTES				
1.¿Cómo se podrían mejorar las prácticas pedagógicas para hacerlas más acordes culturalmente a la vida dentro del resguardo?	4	4	4	4
2.¿Qué cambios sugeriría para fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad en el proceso educativo?	4	4	4	4
3.¿Qué tan necesaria cree que es la incorporación de saberes ancestrales en el currículo?	4	4	4	4
¿Qué tanto de lo aprendido en la escuela es llevado a la práctica por fuera de esta?	4	4	4	4

Valoración del Instrumento 1 (1–4): 4

Observaciones del experto: El instrumento responde a un marco intercultural crítico y a una perspectiva de educación contextualizada, en donde se ajustan con el campo de la etnoeducación, el diálogo de saberes y la integración curricular de conocimientos ancestrales, especialmente en el contexto del pueblo Nasa.

Nombre : Marisol Lopera Pérez

Firma del experto: 

Experiencia Académica : Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación – Universidad de Valladolid

Fecha: 22 agosto 2025

Anexo 2: Ficha de Observación Participante

A continuación, se presenta la ficha de observación para el análisis del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la comunidad educativa "Yu Luucx Pishau". Esta ficha debe utilizarse para registrar las observaciones de los docentes y estudiantes, así como su interacción con los proyectos en el aula.

Datos Generales

Fecha: _____
 Hora de Observación: _____
 Nombre del Observador: _____
 Ubicación (Aula / Espacio): _____
 Nombre de la clase / Proyecto: _____

Contexto de la Observación

Descripción del entorno y contexto en el que se lleva a cabo la observación:

Comportamiento Estudiantil

1. Participación de los estudiantes:

2. Interacción estudiante-docente:

3. Implicación de los estudiantes en el proyecto:

Observación de la Metodología

1. Cómo se implementa la enseñanza-aprendizaje en el aula:

2. Relación del proyecto con la cultura local:

Reflexión Personal

Reflexión sobre la importancia cultural y pedagógica del proyecto observado:

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Tesis Doctoral : Currículo etnoeducativo en el marco del aprendizaje significativo basado en proyectos que responda a las necesidades de la comunidad e institución “Yu Luucx Pishau grados de educación básica” del municipio La Plata Huila – Colombia 2025.

Validación de Instrumentos Entrevista

Instrumento: Ficha de Observación Participante

Objetivo de la validación

Evaluar la claridad, la coherencia metodológica, la pertinencia cultural y la relevancia investigativa de la Ficha de Observación Participante utilizada para analizar la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la comunidad educativa.

Criterios de Validación

Se solicita valorar cada instrumento según la siguiente escala:

- 1 = No cumple
- 2 = Cumple parcialmente
- 3 = Cumple adecuadamente
- 4 = Cumple en alto grado

Dimensión del Instrumento	Claridad (1-4)	Coherencia metodológica (1-4)	Pertinencia cultural (1-4)	Relevancia investigativa (1-4)
Contexto de la Observación	4	4	4	4
Comportamiento Estudiantil	4	4	4	4
Observación de la Metodología	4	4	4	4
Reflexión Personal	4	4	4	4

Valoración del Instrumento 1 (1-4): 4

Observaciones del experto: El instrumento es conceptualmente coherente con una investigación en educación intercultural y diálogo de saberes. Así como está, el instrumento es pertinente, pero algo general; podría profundizar más en los ejes centrales del proyecto etnoeducativo. Prioriza tres categorías centrales propias de la naturaleza de la investigación.

Nombre : Marisol Lopera Pérez

Firma del experto: Marisol L.P.

Experiencia Académica : Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación – Universidad de Valladolid

Fecha: 22 agosto 2025



ANEXO 3 REJILLA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

DATOS GENERALES		
NOMBRE DEL DOCUMENTO: DOCUMENTO (PEC),	FECHA DE REVISIÓN: 13/08/2025	TIPO DE DOCUMENTO (PEC, PROGRAMAS, NOTAS DOCENTES, ETC):
CRITERIOS DE ANÁLISIS		

VALIDACIÓN DE LA REJILLA DE ANÁLISIS

Tesis Doctoral : Currículo etnoeducativo en el marco del aprendizaje significativo basado en proyectos que responda a las necesidades de la comunidad e institución “Yu Luucx Pishau grados de educación básica” del municipio La Plata Huila – Colombia 2025. Validación de Instrumentos Entrevista

Instrumento para validar: rejilla de análisis documental / pedagógico

Objetivo: Evaluar la calidad técnica, la coherencia metodológica y la pertinencia cultural de la rejilla utilizada para el análisis de los documentos institucionales de la institución educativa Yu Lucx Pichau del municipio de La Plata, Huila

Criterios de Validación

Se solicita valorar cada instrumento según la siguiente escala:

- 1 = No cumple
- 2 = Cumple parcialmente
- 3 = Cumple adecuadamente
- 4 = Cumple adecuadamente

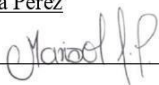
Criterio de Evaluación	1	2	3	4	Observaciones
Claridad en la redacción de los criterios				4	La estructura del instrumento es clara
Coherencia con el objetivo de investigación				4	Es coherente
Correspondencia con las categorías teóricas				4	Si tiene una claridad frente a lo demandado
Pertinencia cultural (contexto Nasa)				4	Es pertinente
Suficiencia para el análisis profundo				4	Se puede concretar lo que se relaciona con los objetivos
Rigor metodológico				4	Es evidente

Criterio de Evaluación	1	2	3	4	Observaciones
Organización y estructura de la rejilla				4	Es organizado y tiene una estructura clara

Valoración del Instrumento 1 (1–4): 4

Observaciones del experto: El instrumento cumple con los objetivos establecidos

Nombre : Marisol Lopera Pérez

Firma del experto: 

Experiencia Académica : Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación – Universidad de Valladolid

Fecha: 22 agosto 2025



DON ANTONIO LARGO CABRERIZO,
RECTOR MAGNÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

CERTIFICO:

Que Doña **Marisol Lopera Pérez**, nacida el 12 de marzo de 1984 en MEDELLIN, Colombia y de nacionalidad colombiana, con Documento Identificativo nº AO038460, ha superado en esta Universidad con fecha 13 de diciembre de 2019, los estudios conducentes a la obtención del título universitario Oficial de DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID dentro del Programa de **Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación**.

Mención Cum Laude
 Mención Doctorado Internacional (Colombia)

Que ha abonado los derechos correspondientes para la expedición del título el día 17 de diciembre de 2019.

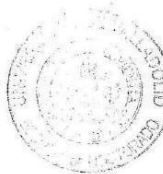
Por ello, a solicitud de la persona interesada, y para que surta los mismos efectos del Título con carácter provisional hasta que éste se edite, expido la presente certificación, con validez de un año desde la fecha de emisión, en Valladolid a 18 de diciembre de 2019.

El/la Secretario/a de la Escuela de Doctorado

(Resolución Rectoral de fecha 1 de octubre de 2015, mediante la que se delega la firma de la presente certificación)

Fdo.: ANA PÉREZ ESPARTERO

YO MARIA TERESA DE LA FUENTE ESCUDERO, Notario del Ilustre Colegio de Castilla y León, con residencia en VALLADOLID, DOY FE: de que la fotocopia del presentes folio, anverso, de papel exclusivo para documentos notariales serie UU número 7559346, coincide con su original del que se ha obtenido, que tengo a la vista y con el que la he cotejado. En VALLADOLID a veintitrés de diciembre de dos mil diecinueve. Doy fe. Asiento numero 539 de mi libro indicador de 2019.



[Handwritten signature]

UU7559346

0243918283



Fotocopia nº 539 Libro Indicador

APOSTILLE (Convention de La Haye du 5 octobre 1961)	
1. País: Country / Pays :	ESPAÑA
El presente documento público This public document / Le présent acte public	
2. ha sido firmado por D ^a . María Teresa de la Fuente Escudero has been signed by a été signé par	
3. quien actúa en calidad de Notario acting in the capacity of agissant en qualité de	
4. y está revestido del sello / timbre de su Notaría bears the seal / stamp of est revêtu du sceau / timbre de	
Certificado Certified / Attesté	
5. en Valladolid at / à	6. el día 23/12/2019 the / le
7. por LEOPOLDO MARTINEZ DE SALINAS ALONSO, Decano Accidental by / par	
8. bajo el número N4801/2019/006722 No sous no	
9. Sello / timbre: Seal / stamp:	10. Firma: Signature: Signature :



Handwritten signature of Leopoldo Martínez de Salinas Alonso.

Esta Apostilla certifica únicamente la autenticidad de la firma, la calidad en que el signatario del documento haya actuado y, en su caso, la identidad del sello o timbre del que el documento público esté revestido.

Esta Apostilla no certifica el contenido del documento para el cual se expidió.

[No es válido el uso de esta Apostilla en España]

[Esta Apostilla se puede verificar en la dirección siguiente: <https://sede.mjusticia.gob.es/eregister>]

Código de verificación de la Apostilla: NA:WFlw-bDml-Px72-DUoT

This Apostille only certifies the authenticity of the signature and the capacity of the person who has signed the public document, and, where appropriate, the identity of the seal or stamp which the public document bears.

This Apostille does not certify the content of the document for which it was issued.

[This Apostille is not valid for use anywhere within Spain]

[To verify the issuance of this Apostille, see <https://sede.mjusticia.gob.es/eregister>]

Verification Code of the Apostille: NA:WFlw-bDml-Px72-DUoT

Cette Apostille atteste uniquement la véracité de la signature, la qualité en laquelle le signataire de l'acte a agi et, le cas échéant, l'identité du sceau ou timbre dont cet acte public est revêtu.

Cette Apostille ne certifie pas le contenu de l'acte pour lequel elle a été émise.

[L'utilisation de cette Apostille n'est pas valable en / au Espagne.]

[Cette Apostille peut être vérifiée à l'adresse suivante <https://sede.mjusticia.gob.es/eregister>]

Code de vérification de l'Apostille: NA:WFlw-bDml-Px72-DUoT



815664638

Anexo F fotográfico: