



ARTÍCULOS

Prácticas pedagógicas interculturales y promoción de la salud mental en escuelas indígenas Cofán

Intercultural Pedagogical Practices and Promotion of Mental Health in Cofán Indigenous Schools

Práticas pedagógicas interculturais e promoção da saúde mental em escolas indígenas Cofán

Oscar Rubiano Rodríguez

Universidad Antonio Nariño, Colombia
oskaralt64@hotmail.com
ORCID 0009-0004-8101-0899

Catalina Gómez Villamizar

Universidad Antonio Nariño, Colombia
cagomez11@uan.edu.co
ORCID 0000-0002-3942-2986

Recibido: 2026-03-28 | **Revisado:** 2026-04-19 | **Aceptado:** 2026-07-10

Resumen

El estudio analiza las prácticas de promoción de la salud mental en escuelas del pueblo Cofán del Valle del Guamuez, Putumayo, y su coherencia con las Leyes 2383 de 2024 y 2460 de 2025. Mediante un enfoque cualitativo de análisis documental y hermenéutica reflexiva, contrasta el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y el Modelo Educativo Propio Integrado e Intercultural (MEPII) con la normativa vigente. Los hallazgos muestran convergencias en el papel docente, el cuidado comunitario y la centralidad del territorio, la lengua y la espiritualidad. Sin embargo, evidencian tensiones cuando el enfoque técnico de las normas invisibiliza las ritualidades, la participación de los sabedores y las formas comunitarias de evaluación. Se concluye que la pedagogía cofán configura entornos protectores acordes con estándares internacionales. Se recomienda establecer rutas entre escuela, salud y cabildo, fortalecer la formación docente culturalmente pertinente y diseñar indicadores y protocolos con las autoridades tradicionales.

Palabras clave: salud mental, educación intercultural, pueblos indígenas, competencias socioemocionales.

Abstract

This study analyzes mental health promotion practices in Cofán schools in Valle del Guamuez, Putumayo, and their consistency with Laws 2383 of 2024 and 2460 of 2025. Using a qualitative approach based on documentary analysis and reflexive hermeneutics, it compares the Community Educational Project (PEC) and the Integrated and Intercultural Indigenous Educational Model (MEPII) with current regulations. The findings reveal common ground regarding teachers' role, community care, and the importance of territory, language, and spirituality. However, tensions emerge when the regulations' technical approach overlooks rituals, knowledge holders' participation, and community-based assessment practices. The study concludes that Cofán pedagogy creates protective environments consistent with international standards. It recommends establishing coordination pathways among schools, health services, and Indigenous councils; strengthening culturally relevant teacher training; and developing indicators and protocols in collaboration with traditional authorities.

Keywords: mental health, intercultural education, indigenous peoples, socio-emotional skills.

Resumo

Este estudo analisa as práticas de promoção da saúde mental nas escolas do povo Cofán no Vale de Guamuez, Putumayo, e sua coerência com as Leis 2383 de 2024 e 2460 de 2025. Utilizando uma abordagem qualitativa de análise documental e hermenêutica reflexiva, contrasta o Projeto Educacional Comunitário (PEC) e o Modelo Educacional Indígena Integrado e Intercultural (MEPII) com as regulamentações vigentes. Os resultados mostram convergências no papel dos professores, no cuidado comunitário e na centralidade do território, da língua e da espiritualidade. Contudo, também revelam tensões quando a abordagem técnica das regulamentações torna invisíveis os rituais, a participação dos detentores de conhecimento tradicional e as formas de avaliação baseadas na comunidade. O estudo conclui que a pedagogia Cofán cria ambientes protetores em conformidade com os padrões internacionais. Recomenda o estabelecimento de canais de comunicação entre escolas, serviços de saúde e o conselho Cofán; o fortalecimento da formação docente culturalmente relevante; e a elaboração de indicadores e protocolos em colaboração com as autoridades tradicionais.

Palavras-chave: saúde mental, educação intercultural, povos indígenas, habilidades socioemocionais.

Introducción

La salud mental en escenarios educativos es un eje estructural del desarrollo humano y comunitario, particularmente en territorios indígenas latinoamericanos, donde confluyen condiciones de vulnerabilidad social con tensiones históricas y dinámicas interculturales complejas. En el caso colombiano, normativas como la Ley N° 2.383 de 2024 y la Ley N° 2.460 de 2025, entre otras, consagran la educación socioemocional como un componente esencial de la formación escolar, situando al educador indígena —independientemente de su origen étnico— como agente central en la promoción del bienestar psicoemocional y en la construcción de entornos protectores. No obstante, en las aulas, persiste la brecha entre las disposiciones normativas y la realidad pedagógica, debido a la escasa formación en salud mental de los educadores y la débil articulación entre escuela, comunidad y saberes ancestrales (Carter-Thuillier *et al.*, 2024; Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2020). Se pretende, entonces, describir y analizar las prácticas de promoción de la salud mental que emplean los educadores en territorio indígena cofán en el Putumayo, examinando su coherencia con la Ley N° 2.383 y con otros marcos normativos que demandan reconocimiento pedagógico. El problema radica en que, pese a los avances en las políticas de salud mental (Ley N° 1.616, 2013; ONU, 2015), la implementación en comunidades indígenas ha sido limitada, fragmentaria y, en ocasiones, descontextualizada, generando un desfase entre la norma y la práctica (Hernández-Holguín, 2020).

Desde una perspectiva teórica, se remite a la necesidad de transitar hacia enfoques de interculturalidad crítica que superen la visión biomédica y patológica de la salud mental (Hiriart, 2018; Lluch Canut, 2015), integrando dimensiones comunitarias, espirituales y territoriales propias de las cosmovisiones indígenas (Goldberg *et al.*, 2025; Muñoz *et al.*, 2024). En el plano práctico, supone reconocer que los docentes en territorio étnico tienden a reproducir dinámicas coloniales que invisibilizan las pedagogías locales y erosionan la identidad cultural (Fleming *et al.*, 2024; Stewart *et al.*, 2025). La literatura evidencia que la escuela en contextos rurales ha sido identificada como espacio privilegiado para la detección temprana de problemáticas psicoemocionales y para la activación de redes de apoyo comunitario (Altavini *et al.*, 2023; Dimitropoulos *et al.*, 2024). Sin embargo, su efectividad depende en gran medida de la formación docente en competencias socioemocionales y en metodologías que incorporen el diálogo con líderes y sabedores comunitarios (El Omrani *et al.*, 2023; Liehr y Lowe, 2024; Luo *et al.*, 2024; Roldan-Tabares *et al.*, 2021). Pese a estas aportaciones, se reconocen brechas significativas: la limitada evidencia empírica sobre la implementación de normativas en salud mental en territorios indígenas, la ausencia de diagnósticos situados sobre las prácticas docentes y la insuficiente incorporación de los recursos protectores de las comunidades (Da Ros *et al.*, 2025; Salas *et al.*, 2024).

En este sentido, la reflexión se justifica tanto en el plano teórico, por la urgencia de replantear las categorías con que se concibe la salud mental y la educación socioemocional en la escuela intercultural, como en el plano práctico, por la necesidad conocer la relación y alcance las normatividades actuales en estos contextos.

Metodología

El presente artículo plantea un enfoque cualitativo de carácter analítico documental, orientado a examinar críticamente los fundamentos conceptuales, pedagógicos y comunitarios que sustentan las prácticas educativas en torno a la promoción de la salud mental. El objeto de análisis

son dos referentes principales: el proyecto educativo comunitario (PEC) (IER Santa Rosa del Guamuez, 2022) y el modelo educativo propio integrado e intercultural (MEPII) (Fundación ZIO-A'I, 2018) del pueblo cofán y de los cabildos awá, embera chamí, kichwa, nasa y pasto de los municipios de Valle del Guamuez (Putumayo). Ambos documentos son producto de procesos colectivos de planeación educativa y cultural y constituyen la base empírica para problematizar la relación entre los lineamientos normativos nacionales (Ley N° 2.383, 2024) y las prácticas locales.

Método

Se desarrolla una lectura analítico-crítica de los textos, con el propósito de identificar las prácticas pedagógicas planteadas en el marco del fortalecimiento del bienestar integral en las aulas cofán. El ejercicio se realiza a partir de categorías que sirven como ejes de análisis que permiten examinar las coherencias y tensiones existentes entre dichas prácticas y disposiciones normativas.

El análisis se inscribe en una hermenéutica reflexiva, entendida como un horizonte interpretativo que prioriza la comprensión de las prácticas educativas en su complejidad cultural y espiritual. La hermenéutica reflexiva posibilita una aproximación comprensiva a la práctica educativa, que trasciende los límites de la racionalidad occidental y abre un espacio para reconocer la espiritualidad y el contexto de los actores (Cedeño, 2016; Ríos Saavedra, 2018; Rodríguez, 2017).

Se desarrolla mediante matrices de contraste entre el PEC, el MEPII y la Ley N° 2.383 de 2024, para identificar cómo se expresan las prácticas educativas y sus puntos de convergencia o divergencia frente al marco legal. Finalmente, el análisis incorpora una triangulación teórica que pone en diálogo los hallazgos documentales con tres referentes: la literatura académica sobre educación intercultural, salud mental comunitaria y pedagogías críticas y políticas públicas vigentes, en especial la política nacional de salud mental (Ley N° 2.460, 2025).

Categorías

El análisis se organiza en torno a las siguientes categorías:

Tabla 1
Categorías de análisis del PEC y el MEPII

Categoría de análisis	Significado	Subcategorías
Prácticas pedagógicas de cuidado y acompañamiento comunitario	Acciones de la escuela que buscan fortalecer el bienestar socioemocional y colectivo en diálogo con la comunidad, la escuela rural es un espacio privilegiado para la detección temprana y activación de redes de apoyo (Altavini <i>et al.</i> , 2023; Dimitropoulos <i>et al.</i> , 2024).	Rutinas de cuidado, acompañamiento socioemocional, redes comunitarias de apoyo, enseñanza compartida con sabedores.
Revitalización de saberes, lenguas y ritualidades	Inspirada en la interculturalidad crítica (Lluch Canut, 2015; Zuchel Lovera y Henríquez Leiva, 2020), reconoce la lengua, la espiritualidad y los rituales como estrategias de salud colectiva (Goldberg <i>et al.</i> , 2025; Ortega-Narváez <i>et al.</i> , 2024).	Educación bilingüe, uso de plantas y rituales, literatura oral, transmisión intergeneracional.

Categoría de análisis	Significado	Subcategorías
Educación socioemocional y salud mental positiva	Deriva de la Ley N° 2.383 de 2024 y de la definición de salud mental positiva (Rosales Pucheta <i>et al.</i> , 2023), que va más allá de la ausencia de enfermedad, integrando resiliencia, bienestar y participación comunitaria.	Regulación emocional, prevención del riesgo, convivencia escolar, proyectos de vida.
Gestión educativa y comunitaria	La gestión como práctica de armonización social. El MEPII plantea cabildos escolares y el PEC gobiernos escolares propios.	Cabildo escolar, gobierno escolar, tiempos para la espiritualidad, indicadores sensibles culturalmente.
Interculturalidad crítica y etnoeducación	Entiende la escuela como espacio de diálogo de saberes y no de imposición cultural. Busca superar lógicas coloniales que invisibilizan las pedagogías indígenas (Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2020).	Reconocimiento de cosmovisiones, diálogo entre saberes, pertinencia cultural de proyectos escolares.

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones éticas

En el presente estudio, se asumieron criterios éticos orientados a garantizar la integridad académica y el respeto por los pueblos indígenas a los que refieren los documentos analizados. Se respetó la autoría y procedencia de cada fuente, citando de manera adecuada las producciones académicas, comunitarias y normativas empleadas.

Contexto comunidad cofán ai

El pueblo cofán o A'í, asentado en el Valle del Guamuez, se caracteriza por una cosmovisión que integra íntimamente lo espiritual, lo social y lo natural. El territorio no es concebido como un entorno físico, sino como un espacio sagrado donde habitan fuerzas y espíritus que orientan la vida cotidiana y la conducta humana (Renza y Polanco, 2023). Los rituales de sanación, el uso de plantas medicinales como el yagé y la práctica de ceremonias colectivas representan estrategias de cuidado espiritual y, también, procesos pedagógicos que transmiten valores, conocimientos y modos de comprender el mundo (Méndez, 2018; Saboya Montiel, 2023). El territorio se entiende como *aula viva* donde convergen el pensamiento comunitario y la memoria ancestral, estableciendo un profundo vínculo entre educación e identidad cultural.

La cosmovisión se basa en principios como la armonía, la reciprocidad, la relación comunidad-naturaleza. El bienestar no se entiende de manera individual o aislada, sino como el resultado de prácticas de cohesión social que promueven el respeto por el territorio y la transmisión de saberes colectivos. Los *taitas* desempeñan un papel central como mediadores entre lo visible y lo espiritual, garantizando la conservación de perspectivas que orientan la vida comunitaria. Sin embargo, la introducción de currículos escolares estandarizados y de modelos pedagógicos ajenos amenazan con invisibilizar esta concepción integral, reproduciendo lógicas coloniales que debilitan su lengua —a'ingae— y las prácticas rituales (Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2020; Zada González *et al.*, 2023). En consecuencia, los educadores enfrentan el reto de dialogar con estas epistemologías para evitar la imposición de visiones externas y avanzar hacia una educación intercultural que respete y potencie la identidad.

Perspectiva conceptual

Salud mental y educación socioemocional

La salud mental se entiende como un estado dinámico de bienestar en los individuos, que son capaces de desplegar sus recursos emocionales, cognitivos y sociales para afrontar los desafíos de la vida cotidiana y contribuir activamente a su comunidad (Organización Mundial de la Salud, 2022). Es así como la escuela se transforma en un entorno clave para el desarrollo de habilidades para la regulación emocional, la resiliencia y la construcción de vínculos significativos (Altavini *et al.*, 2023; Suárez Cretton y Castro Méndez, 2022). La educación socioemocional, por otra parte, se avizora como un componente curricular capaz de promover la conciencia emocional y la participación de familias en la vida escolar (Iio *et al.*, 2024; Sadler *et al.*, 2024). Así, el énfasis no se limita a prevenir patologías, sino a potenciar factores protectores, como la cohesión social y el sentido de pertenencia (Andrea *et al.*, 2023; Luo *et al.*, 2024). No obstante, en contextos indígenas, el concepto de salud mental debe adquirir matices decoloniales que entiendan la autonomía como un proceso colectivo y relacional, construido a partir de la armonía con la comunidad, que implica el fortalecimiento emocional de los pueblos y la resistencia frente a estructuras que han limitado históricamente su bienestar (Hinojosa Mamani y Catacora Lucana, 2024; Molano y Blanco, 2023).

Interculturalidad crítica y etnoeducación

La interculturalidad crítica supone trascender el reconocimiento superficial de la diversidad cultural para promover un diálogo horizontal de saberes, en el que las cosmovisiones indígenas tengan lugar legítimo dentro de los procesos educativos (Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2020). La etnoeducación se transforma en un instrumentalizador pedagógico y administrativo orientado al fortalecimiento de prácticas comunitarias (Semanate Quiñonez y Serna Mendoza, 2024). La pertinencia cultural, por tanto, se valora a partir de criterios como el uso y fortalecimiento de la lengua propia (Hoyos, 2024; Posso, 2023); la integración de ritualidades y espiritualidad en la vida escolar (Méndez, 2018; Saboya Montiel, 2023); la participación de sabedores, taitas y abuelas como *coeducadores* (Pacco Casa *et al.*, 2024); y el reconocimiento del territorio como *aula viva* que articula naturaleza, espiritualidad y aprendizaje (Renza y Polanco, 2023).

Ley 2383 de 2024: componentes clave trasladables al aula

La Ley N° 2.383, 2024 establece la educación socioemocional como un componente esencial de la formación escolar y asigna a los docentes la responsabilidad de promover el bienestar en clave intercultural. En el aula, se traduce en la incorporación de procesos sistemáticos de educación socioemocional que fortalezcan la regulación emocional, la prevención del suicidio, el consumo de sustancias psicoactivas y la violencia escolar. No obstante, exige la obligación de ofrecer capacitación docente continua, orientada a que los maestros adquieran competencias en el abordaje psicoemocional con pertinencia cultural, lo cual se refuerza con el Decreto 1345 de 2023, que reconoce el papel de los dinamizadores pedagógicos indígenas. Se establece la necesidad de implementar sistemas de seguimiento y evaluación institucional, con indicadores sensibles que permitan medir la efectividad de estas acciones en contextos rurales e indígenas.

Ley de Salud Mental

La Ley N° 2.460 de 2025 establece lineamientos para la promoción, prevención, atención integral y seguimiento en salud mental con un enfoque diferencial, comunitario e intercultural. Su aporte radica en que reconoce la importancia de articular prácticas propias con los servicios de salud y las dinámicas escolares, permitiendo que la escuela se configure como un espacio de protección, fortalecimiento de la identidad cultural y promoción del bienestar socioemocional de los pueblos originarios.

Resultados

El análisis documental permitió identificar seis categorías principales que orientan la comparación entre el MEPII, el PEC y la Ley N° 2.383 de 2024. A continuación, se presentan los resultados por categoría.

Prácticas pedagógicas de cuidado y acompañamiento comunitario

Desde una lectura hermenéutica, las prácticas de cuidado descritas en los documentos se comprenden como expresiones de un panorama de sentido compartido (Ríos Saavedra, 2018). En el MEPII, las rutinas de cuidado aparecen arraigadas a la espiritualidad y en el vínculo comunitario; son actos pedagógicos que más allá de atender necesidades inmediatas, buscan sostener la armonía con el territorio y la colectividad. El PEC, en diálogo con esta misma visión, concreta las prácticas en proyectos pedagógicos comunitarios —como las *chagras* y las *ceremonias espirituales*— que encarnan la noción de cuidado como convivencia con el otro. En contraste, la Ley N° 2.383 de 2024 habla de entornos protectores y educación socioemocional en un lenguaje normativo, centrado únicamente en indicadores y prevención del riesgo. El cruce de horizontes entre estos documentos muestra una coincidencia en el papel del docente como mediador del cuidado, pero también revela tensiones: mientras PEC y MEPII entienden el acompañamiento socioemocional como parte de un tejido espiritual y cultural, la ley lo reduce a un conjunto de lineamientos técnicos que omiten lo ritual y lo colectivo.

Respecto a la *codocencia* con sabedores, tanto el MEPII como el PEC reconocen que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse de manera compartida entre docentes y líderes comunitarios. El PEC ofrece ejemplos concretos, como las *ceremonias espirituales pedagógicas* y las *chagras pedagógicas*, que articulan la vida escolar con los saberes ancestrales. La Ley N° 2.383, en cambio, no contempla esta posibilidad.

Tabla 2
Comparativo categoría: prácticas pedagógicas de cuidado y acompañamiento comunitario

Subcategoría	MEPII	PEC	Ley N° 2.383 (2024)	Interpretación hermenéutica
Rutinas de cuidado	Armonía espiritual y comunitaria	Residencia escolar, atención diferencial	Entornos protectores	Dos formas de nombrar el cuidado: espiritual vs. técnico

Subcategoría	MEPII	PEC	Ley N° 2.383 (2024)	Interpretación hermenéutica
Acompañamiento socioemocional	Docente como guía comunitario	Docente en diálogo con ritualidad	Educación socioemocional estandarizada	Tensiones entre lo cultural y lo normativo
Redes comunitarias de apoyo	Cabildos y sabedores	Taitas, abuelas y familias	Participación de la familia	Diferencia entre comunidad ampliada y familia nuclear
Co-docencia con sabedores	Complementariedad pedagógica	Proyectos comunitarios (chagras, ceremonias)	No contemplado	Invisibilización de la sabiduría ancestral en la ley

Fuente: elaboración propia.

Revitalización de saberes, lenguas y ritualidades

Esta categoría emerge como un eje central para la preservación de la identidad y el fortalecimiento del bienestar comunitario. Desde el MEPII, se presenta como la base de un modelo educativo que articula el aprendizaje escolar con las cosmovisiones indígenas. La lengua se concibe como memoria viva que porta espiritualidad y conocimientos ancestrales, pero también como método de supervivencia cultural. Los rituales y prácticas espirituales son entendidos como espacios pedagógicos que transmiten valores que curan tanto el cuerpo como el espíritu.

El PEC, en diálogo con esta visión, materializa la revitalización a través de ejes curriculares y proyectos pedagógicos concretos. Allí, destacan las ceremonias espirituales pedagógicas con yagé, el fortalecimiento de la lengua a’ingae, la literatura oral y las *chagras pedagógicas* (cultivos), que son usadas también como aulas propias de proyectos educativos. En contraste, la Ley N° 2.383 de 2024 aborda de manera indirecta esta dimensión. Aunque reconoce la importancia de la educación socioemocional y de la pertinencia cultural, lo hace sin referencias explícitas a la espiritualidad. El desfase se hace evidente cuando la norma propone indicadores de bienestar y prevención del riesgo que no dialogan con los indicadores comunitarios de equilibrio espiritual.

Tabla 3
Comparativo categoría: revitalización de saberes, lenguas y ritualidades

Subcategoría	MEPII	PEC	Ley N° 2.383 (2024)	Interpretación hermenéutica
Lengua	Revitalización etnolingüística como eje central	Enseñanza del a’ingae, literatura oral, bilingüismo	Reconoce pertinencia cultural sin mención explícita a lengua	Lengua como memoria viva vs. lengua como requisito normativo
Saberes ancestrales	Cosmovisiones integradas al currículo	Chagras pedagógicas, saberes de los mayores	Educación socioemocional con enfoque técnico	Saberes como epistemología vs. saberes como recurso didáctico

Subcategoría	MEPII	PEC	Ley N° 2.383 (2024)	Interpretación hermenéutica
Ritualidades	Espiritualidad como parte del aprendizaje	Ceremonias espirituales pedagógicas	No contempladas	Invisibilización de la ritualidad en la norma
Identidad cultural	Base del bienestar comunitario	Proyectos para fortalecer pertenencia e identidad	Enfoque de inclusión cultural general	Identidad como resistencia vs. identidad como ajuste curricular

Fuente: elaboración propia.

Educación socioemocional y salud mental positiva

El MEPII plantea la salud como un equilibrio entre cuerpo, espíritu, comunidad y territorio; la noción de bienestar está ligada a la armonía con la naturaleza y a la participación en prácticas espirituales que fortalezcan la identidad. La educación socioemocional no se enuncia como un concepto técnico en sí, pero se evidencia como una forma de vivir y aprender en comunidad, donde la emoción, la memoria y la espiritualidad se entrelazan.

El PEC, en diálogo con el MEPII, complementa esta visión mediante proyectos pedagógicos que buscan fortalecer tanto la dimensión socioemocional como la cultural. La convivencia escolar se entiende como parte de la salud comunitaria y se avizora como estrategia de atención diferenciada a estudiantes con necesidades específicas, los proyectos transversales vinculados a la espiritualidad y el acompañamiento comunitario en la vida escolar. En contraste, la ley define la salud mental positiva desde un enfoque biomédico y psicosocial que busca la prevención de riesgos (suicidio, consumo de sustancias y violencia escolar) y el fortalecimiento de competencias socioemocionales universales, como la regulación emocional, la autoestima y la resiliencia. Aunque la ley reconoce la pertinencia cultural y la necesidad de involucrar a la comunidad educativa, no integra de manera explícita la dimensión espiritual ni las prácticas ancestrales de cuidado.

Tabla 4
Comparativo categoría: educación socioemocional y salud mental positiva

Subcategoría	MEPII	PEC	Ley N° 2.383 (2024)	Interpretación hermenéutica
Salud mental	Equilibrio entre cuerpo, espíritu, comunidad y territorio	Salud comunitaria ligada a convivencia y cuidado escolar	Bienestar definido como ausencia de riesgo y fortalecimiento de competencias socioemocionales	Salud como equilibrio relacional vs. salud como prevención técnica

Subcategoría	MEPII	PEC	Ley N° 2.383 (2024)	Interpretación hermenéutica
Educación socioemocional	Aprender en comunidad, vínculo entre emoción y espiritualidad	Proyectos pedagógicos transversales, atención diferenciada	Regulación emocional, resiliencia, autoestima	Divergencia en los contenidos y métodos
Bienestar colectivo	Armonía con naturaleza y espiritualidad	Cohesión social, acompañamiento comunitario	Participación de la familia y entornos protectores	Bienestar como fenómeno colectivo vs. bienestar como logro individual
Prevención del riesgo	No se enuncia como categoría técnica, sino como cuidado espiritual	Prácticas de cuidado comunitario para evitar rupturas sociales y choque cultural	Prevención explícita de suicidio, violencia y consumo	Diferencia entre prevención ritual-comunitaria y prevención biomédica

Fuente: elaboración propia.

Gestión educativa y comunitaria

La gestión educativa en contextos indígenas adquiere el carácter de práctica de armonización social. En el MEPII, la gestión se articula con la estructura comunitaria mediante el cabildo escolar y la participación de las autoridades tradicionales, esta organización regula la vida académica y asegura que la espiritualidad y la cosmovisión orienten las decisiones escolares, configurando una gestión que busca la cohesión y el equilibrio colectivo.

El PEC comparte esta visión y la concreta en órganos de gobierno propios, como el consejo académico, el consejo de padres, el comité de convivencia y la asamblea comunitaria. Estos espacios permiten que la gestión escolar se construya de manera participativa entre estudiantes, familias y líderes indígenas. Además, el PEC incorpora proyectos transversales y estrategias de atención diferenciada como parte de la gestión, lo cual muestra una comprensión integral que va más allá de la administración de recursos y aulas. Por su parte, la Ley N° 2.383 de 2024 entiende la gestión educativa desde un marco de seguimiento institucional. Plantea la necesidad de capacitación docente por parte de los entes territoriales y nacionales, indicadores de evaluación y mecanismos de monitoreo para garantizar la calidad de la educación socioemocional. Si bien menciona la importancia de la participación de la familia y la comunidad, no desarrolla mecanismos específicos que permitan la integración de estructuras comunitarias indígenas en los procesos de decisión.

Tabla 5
Comparativo categoría: gestión educativa y comunitaria

Subcategoría	MEPII	PEC	Ley N° 2.383 (2024)	Interpretación hermenéutica
Organización escolar	Cabildo escolar y autoridades comunitarias	Consejo académico, comité de convivencia, asamblea comunitaria	Directivos, comités institucionales, supervisión estatal	Diferentes modelos: comunitario-participativo vs. técnico-normativo
Participación comunitaria	Integración de sabedores y líderes en la gestión	Gobierno escolar propio, familias como actores activos	Participación familiar en lineamientos generales	Comunidad ampliada vs. familia nuclear
Gestión espiritual y cultural	Decisiones orientadas por cosmovisión y espiritualidad	Proyectos transversales ligados a ritualidad y territorio	No contempla dimensión espiritual	Invisibilización del plano espiritual en la ley
Evaluación y seguimiento	Armonización comunitaria	Atención diferenciada y proyectos colectivos	Indicadores de calidad y seguimiento técnico	Dos perspectivas: cuidado comunitario vs. control normativo

Fuente: elaboración propia.

Construcción del bienestar colectivo

Constituye una de las dimensiones más sensibles del análisis, pues conecta directamente la salud mental con la identidad cultural y la cohesión social. En el MEPII, el bienestar no se entiende como una condición individual, sino como un equilibrio que involucra el territorio con la comunidad y la espiritualidad. El PEC retoma esta misma visión, pero la materializa en proyectos pedagógicos y, además, entiende el bienestar como una construcción donde la identidad cultural, los vínculos afectivos y la participación comunitaria son inseparables. En contraste, la Ley N° 2.383 de 2024 define el bienestar en términos de prevención del riesgo y fortalecimiento de competencias socioemocionales. La norma entiende el bienestar como logro institucional medible, mientras que los documentos comunitarios lo conciben como un proceso dinámico y colectivo. Esta diferencia no debe verse únicamente como oposición, sino como una oportunidad para construir un diálogo que reconozca la diversidad de significados y permita ampliar el alcance de la política pública hacia una noción más intercultural y relacional del bienestar.

Interculturalidad crítica y etnoeducación

Aparece de manera transversal en los tres documentos analizados, aunque con tonos diferenciados en su comprensión y aplicación. Desde el MEPII, la interculturalidad no se reduce al reconocimiento de la diversidad, sino que se concibe como un diálogo horizontal de saberes. Este modelo plantea que los conocimientos ancestrales y los occidentales deben coexistir en igualdad de condiciones, de modo que el currículo se oriente tanto por los principios de la cosmovisión cofán como por los lineamientos estatales. La etnoeducación se configura, así, como

un proyecto político-pedagógico que asegura la continuidad cultural a través del fortalecimiento de la lengua, la espiritualidad y la participación de sabedores en la enseñanza. El PEC reconoce la inclusión de sabedores, taitas y abuelas como codocentes, y el diseño de proyectos pedagógicos donde la escuela se convierte en un espacio de revitalización cultural. La etnoeducación, en este sentido, se manifiesta en la práctica cotidiana del aula y no como un complemento opcional.

La Ley N° 2.383 de 2024, por su parte, reconoce la pertinencia cultural como un principio rector de la educación socioemocional, pero lo hace en términos generales, sin desarrollar criterios claros para la inclusión de lenguas, ritualidades o autoridades tradicionales. Su visión de la interculturalidad se acerca más a una noción de inclusión que de transformación crítica, en tanto busca adaptar la escuela al reconocimiento de la diversidad, pero sin cuestionar las estructuras hegemónicas que históricamente han invisibilizado los saberes indígenas.

Tabla 6
Comparativo categoría: interculturalidad crítica y etnoeducación

Subcategoría	MEPII	PEC	Ley N° 2.383 (2024)	Interpretación hermenéutica
Reconocimiento de cosmovisiones	Cosmovisión indígena como eje pedagógico	Escuela como espacio de revitalización cultural	Mención general a la diversidad cultural	Reconocimiento pleno vs. reconocimiento superficial
Diálogo entre saberes	Currículo integrado con epistemologías indígenas y occidentales	Sabedores, taitas y abuelas como codocentes	Interculturalidad entendida como adaptación técnica	Diálogo horizontal vs. adaptación funcional
Pertinencia cultural de proyectos escolares	Proyectos curriculares ligados a espiritualidad y territorio	Ceremonias, chagras y literatura oral como estrategias escolares	Educación socioemocional con enfoque cultural general	Pertinencia situada vs. pertinencia genérica

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El MEP y el PEC confirman que la escuela intercultural se concibe como un escenario extendido al territorio (Gibson *et al.*, 2024; Robles-Piñeros *et al.*, 2020), donde la autoridad espiritual y la comunidad median contenidos, metodologías y evaluación; por tanto, la participación es el modo de producir aprendizaje y convivencia (Alderton *et al.*, 2024; Barry *et al.*, 2024; Borowski y Stathopoulos, 2023). Además, el MEP sitúa la *chagra* como motor pedagógico y secuencia didáctica intencionada, basada en salidas de campo, mingas e historias tradicionales, lo que vincula el desarrollo cognitivo con el afectivo-espiritual y la vida comunitaria. Ahora bien,

esa pedagogía propia se organiza bajo la *metodología de la atarraya* (IER Santa Rosa del Guamuéz, 2022), cuyo momento de *recoger* convoca a mayores, docentes, familias y cabildo a evaluar y acordar compromisos, de modo que la evaluación es comunitaria, cíclica y situada en ceremonias tradicionales.

Ahora bien, a escala internacional, la OMS subraya que transformar la salud mental exige promoción y prevención basadas en la comunidad, pertinencia cultural, participación significativa y trabajo intersectorial a lo largo del curso de vida (Organización Mundial de la Salud, 2022); en consecuencia, recomienda la promoción de salud mental en escuelas, aprovechar recursos comunitarios y alinear la oferta con valores y prácticas locales (Mora Ringle *et al.*, 2024; Zhang *et al.*, 2024). Complementariamente, la OPS (2018) recuerda que los servicios deben organizarse en redes comunitarias, con alfabetización en salud mental, habilidades para la vida y entornos escolares seguros e inclusivos, priorizando la atención primaria y la reducción de barreras socioculturales. Por ello, se podría decir que el énfasis del MEP en prácticas pedagógicas se ajusta a la noción de *entornos promotores* que la región busca consolidar. Dicho de otra manera, cuando el MEP declara que *el yagé es planta-escuela* y que las ceremonias son espacios de consejo, corrección, ética y regulación emocional, no solo reivindica un derecho cultural, sino que activa factores protectores que los referentes internacionales asocian a mayor cohesión social; por tanto, integrar estas prácticas al currículo y a la gestión de convivencia no es una excepción, sino una forma legítima de promoción de la salud mental en clave intercultural.

A nivel Colombia, las leyes (N° 2.383, 2024, y N° 2.460, 2025), ofrecen un marco para que la escuela articule rutas con salud y reconozca prácticas tradicionales como estrategias de protección, siempre que se encuadren en garantías de derechos de niñas, niños y adolescentes y en coordinación sectorial. En la práctica, esa articulación ya está descrita en el PEC cuando define instancias de gobierno escolar y convivencia con armonización espiritual —por ejemplo, el Comité de Convivencia sesiona con guía espiritual y, preferiblemente, en contexto ceremonial—, lo cual permite afirmar que hay coherencia con noción de *determinantes culturales* que reclaman los estándares internacionales. De igual manera, la coordinación sectorial es manifiesta en los protocolos de atención planteados en el PEC, donde confluyen saberes ancestrales con prácticas medicinales occidentales.

Aun así, persisten retos que la propia comunidad ha identificado y que las políticas pueden ayudar a resolver. Por un lado, la sistematización de evidencias y la construcción de indicadores acordes a la cultura aún son insuficientes; sin embargo, la práctica docente ofrece métodos claros para cerrar el ciclo pedagógico con evaluación y acuerdos de mejora, lo que puede dialogar con los sistemas de evaluación que exigen las leyes, siempre que dichos indicadores se coconstruyan con mayores y cabildos. Por otro lado, la formación docente que propone el MEP —en lengua, espiritualidad y codocencia con sabedores— se traduce en capacidades psicosociales y de gestión comunitaria que la Ley N° 2.383 y N° 2.460 suponen, pero no detallan; de ahí que resulte estratégico promover acompañamientos en servicio con participación de autoridades espirituales, tal como ya opera en el trabajo comunitario descrito para maestros y maestras étnicos.

Ahora bien, para que esa integración sea sostenible y segura, conviene especificar protocolos y modos. En términos normativos, la Ley N° 2.460 faculta la articulación entre sectores y niveles de atención, de modo que las ceremonias pedagógicas sirvan para evaluar procesos y generar rutas de atención y apoyos psicosociales cuando se identifiquen señales de riesgo. Ahora bien, mediante los sistemas de educación indígenas propios, las comunidades pueden incorporar módulos de educación socioemocional propios y protocolos de detección temprana codiseñados con mayores, rompiendo, de esta manera, con los modelos occidentales que inevitablemente, a

través de los años, han permeado los PEC en Colombia y que, si bien el pueblo cofán los concibe como necesarios para garantizar un equilibrio relacional, otras comunidades podrían verlos como una amenaza a su identidad (Carter-Thuillier *et al.*, 2024; Liehr y Lowe, 2024).

A manera de cierre, el territorio cofán ya dispone de una arquitectura pedagógica que cumple el estándar internacional de *entornos promotores* y el mandato nacional de promoción y prevención; lo que sigue es documentar con mayor precisión los resultados, formalizar la formación docente y consolidar mesas intersectorial escuela-salud-cabildo para que las rutas de atención y los indicadores respondan más ampliamente a aspectos socioemocionales y comunitarios del pueblo y no sólo a casos particulares en torno a atención de casos del suicidio.

Conclusiones

Las prácticas educativas operan como modos de promoción de la salud mental; en consecuencia, la escuela puede institucionalizarlas como parte de una ruta escolar de armonización articulada con el sector salud, educación y el cabildo, con tiempos, responsables, criterios de derivación y retroalimentación pedagógica claramente definidos. Asimismo, se observan prácticas de mediación simbólica y artística en el pueblo cofán que operan como puentes entre experiencia y palabra: proyectos de música, tejido, teatro ritual, audiovisuales y escritura creativa bilingüe, que externalizan conflictos, habilitan la narración de la propia historia y fortalecen la educación socioemocional.

La promoción de la salud mental se concreta en prácticas conversacionales de cuidado colectivo: círculos de palabra con reglas de protección, tutorías intergeneracionales, padrinazgo entre pares y acuerdos de convivencia contruidos con cabildo y familias; por ende, la evaluación incorpora bitácoras y registros de señales de alerta que conforman protocolos de atención en salud mental. Así mismo, las prácticas docentes incluyen la articulación situada con redes y servicios: codocencia con sabedores y agentes de salud, talleres de alfabetización emocional para familias, visitas pedagógicas al hogar cuando hay riesgo y proyectos de aprendizaje que atienden determinantes socioambientales que influyen en la salud socioemocional comunitaria (reforestación, cuidado del agua y memoria del territorio).

La evaluación de estas prácticas requiere indicadores sensibles a la cultura (pertenencia, reciprocidad, uso de la lengua y participación intergeneracional) combinados con métricas socioemocionales convencionales, lo cual armoniza con la Ley N° 2.383 al exigir seguimiento y evaluación formativa de competencias y con la Ley N° 2.460 al impulsar el monitoreo con enfoque diferencial y comunitario. La concordancia normativa implica también protocolos y rutas claras de detección temprana y apoyos psicosociales, en línea con las normativas sobre prevención de riesgos y fortalecimiento de la convivencia; en consecuencia, la escuela actúa como nodo de protección sin sustituir al sector salud, cumpliendo los estándares de OMS/OPS sobre redes comunitarias basadas en atención primaria.

Al reconocer los determinantes socioambientales que causan el debilitamiento del equilibrio comunitario (conflicto armado, pérdida de territorio y degradación ecológica), las prácticas pedagógicas descritas son coherentes normativamente al incorporar un enfoque de curso de vida y territorial y al promover ciudadanía y habilidades para la vida; por ende, los proyectos educativos podrían promover resiliencia ante los cambios inevitables del entorno.

La urgencia de decolonizar el pensamiento: sin codiseño de indicadores y rutas con cabildos y sabedores, la política seguirá subordinando la autonomía indígena y debilitando los dispositivos comunitarios de cuidado. Preservar costumbres es resistir a la reducción de la

educación a destrezas universales y a la reducción de la salud mental a la ausencia de síntomas. La resistencia no busca el aislamiento, sino la negociación: aceptar apoyos profesionales de salud, pero manteniendo la primacía de los sentidos locales de bienestar y de reparación, con rutas de derivación que empiecen y concluyan en el diálogo con autoridades tradicionales.



“Ferma x Gaggero (4)”, óleo sobre bastidor de fibrofácil. Gustavo Gaggero

Referencias bibliográficas

- Alderton, A., Gunn, L., Villanueva, K., O'Connor, M., Boulangé, C. y Badland, H. (2024). Is the availability and quality of local early childhood education and care services associated with young children's mental health at school entry? *Health & Place*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2024.103327>
- Altavini, C. S., Asciutti, A. P. R., Santana, G. L., Solis, A. C. O., Andrade, L. H., Oliveira, L. G., Andrade, A. G., Gorenstein, C. y Wang, Y.-P. (2023). Suicide ideation among Brazilian college students: Relationship with academic factors, mental health, and sexual abuse. *Journal of Affective Disorders*, 329, 324-334. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.02.112>
- Segura PA, Ramírez-Bahena MH. (2023) ¿Por qué la emoción antecede a la cognición? Las emociones como sustrato esencial para la consolidación de aprendizajes: perspectiva desde la evolución logenética cerebral. JONED. Journal of Neuroeducation. 2023; 4(1): 102-108. doi: 10.1344/joned.v4i1.141954
- Barry, C. M., Livingston, M. D., Livingston, B. J., Kominsky, T. K. y Komro, K. A. (2024). School Racial Composition as a Moderator of the Effect of Discrimination on Mental Health and

- Substance use Among American Indian Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 74(1), 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.07.014>
- Borowski, E. y Stathopoulos, A. (2023). Nowhere to go? A study of marginalization, social connection, and mental health outcomes among young adults experiencing the COVID-19 pandemic. *Journal of Transport & Health*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2023.101589>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ramirez-Campillo, R., Río-Soto, C. y Sortwell, A. (2024). Intercultural training and attitudes of physical education teachers towards immigrant students in Chile: A multi-stakeholder perspective. *Social Sciences and Humanities Open*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101044>
- Cedeño, B. X. (2016). *De la hermenéutica reflexiva a la hermenéutica practica para pensar y sentir desde mi historia en los espacios de formación docente*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6550780.pdf>
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ley N.º 1616 de 2013, por medio de la cual se expide la Ley de Salud Mental y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial N.º 48.680*. Bogotá, D. C., 21 de enero de 2013.
- Ley N.º 2383 de 2024, por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. *Diario Oficial N.º 52.822*. Bogotá, D. C., 19 de julio de 2024.
- Ley N.º 2460 de 2025, por medio de la cual se modifica la Ley 1616 de 2013 y se dictan otras disposiciones en materia de prevención y atención de trastornos y/o enfermedades mentales, así como medidas para la promoción y cuidado de la salud mental. *Diario Oficial N.º 53.153*. Bogotá, D. C., 18 de junio de 2025.
- Da Ros, L. U., Borelli, W. V., Aguzzoli, C. S., De Bastiani, M. A., Schilling, L. P., Santamaria-Garcia, H., Pascoal, T. A., Rosa-Neto, P., Souza, D. O., da Costa, J. C., Ibañez, A., Suemoto, C. K. y Zimmer, E. R. (2025). Social and health disparities associated with healthy brain ageing in Brazil and in other Latin American countries. *The Lancet Global Health*, 13(2), e277–e284. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(24\)00451-0](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(24)00451-0)
- Dimitropoulos, G., Bassi, E. M., Bright, K. S., Gondziola, J., Bradley, J., Fersovitch, M., Stamp, L., LaMonica, H. M., Iorfino, F., Gaskell, T., Tomlinson, S. y Johnson, D. W. (2024). Implementation of an Electronic Mental Health Platform for Youth and Young Adults in a School Context Across Alberta, Canada: Thematic Analysis of the Perspectives of Stakeholders. *JMIR Mental Health*, 11. <https://doi.org/10.2196/49099>
- El Omrani, O., Carmen, V. A., Bionat, J. F., Ghebreyesus, T. A., Fore, H. y Wickramanayake, J. (2023). COVID-19, Mental Health, and Young People's Engagement. *Journal of Adolescent Health*, 72(1), S18-S19. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.03.020>
- Fleming, T., Crengle, S., Peiris-John, R., Ball, J., Fortune, S., Yao, E. S., Lindsay Latimer, C., Veukiso-Ulugia, A. y Clark, T. C. (2024). Priority actions for improving population youth mental health: An equity framework for Aotearoa New Zealand. *Mental Health & Prevention*, 34. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200340>
- Fundación ZIO-A'Í. (2018). *Modelo Educativo Propio Integrado e Intercultural del Pueblo Cofán y Cabildos Awá, Emberachamí, Kichwa, Nasa Y Pasto De Los Municipios Valle del Guamuez, San Miguel y Orito –Putumayo*. Zio-Ai
- Gibson, M., Leske, S., Ward, R., Weir, B., Russell, K. y Kolves, K. (2024). Aboriginal and Torres Strait Islander youth suicide mortality and previous mental health, suicidality and service

- use in Queensland, Australia, from 2001 to 2021. *Journal of Affective Disorders*, 354, 55-61. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.03.013>
- Goldberg, L. R., Radford, K., Smith, K., LoGiudice, D., Poulos, L., Baldock, D., Andersen, C., Charles, J., Canty, A. J., Bessarab, D., Cartwright, J., Hughson, J., Schmidt, M., Evans, J., Rivers, C., Spotswood, J. y Vickers, J. (2025). Privileging the spirit, voices, and culture of Aboriginal and Torres Strait Islander peoples in dementia care: Education for non-Indigenous health care providers. *SSM - Mental Health*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2025.100395>
- Hernández-Holguín, D. M. (2020). Perspectivas conceptuales en salud mental y sus implicaciones en el contexto de construcción de paz en Colombia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(3). <https://doi.org/10.1590/1413-81232020253.01322018>
- Hinojosa Mamani, J. y Catacora Lucana, E. (2024). El Pensamiento Andino Decolonial como Herramienta de Transformación Política en Quechuas y Aymaras del Sur del Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9576
- Hiriart, G. M. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de salud mental? *Utopía y praxis latinoamericana*, 83.
- Hoyos, R. (2024). *El proyecto global de vida: hacia la construcción de una perspectiva epistemológica etnoeducativa afrocolombiana de la administración educativa*. <https://bonga.unisimon.edu.co/items/d91d6d1d-ff36-4611-a297-9b36df5f4217>
- IER Santa Rosa del Guamuéz. (2022). *Proyecto Educativo Comunitario (PEC)*. IER Santa Rosa del Guamuéz.
- Iio, M., Nagata, M. y Narita, M. (2024). Factors associated with positive mental health in Japanese young adults with a history of chronic diseases during childhood: A qualitative study. *Journal of Pediatric Nursing*, 76, e9-e18. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.01.012>
- Liehr, P. y Lowe, J. (2024). Mental health intervention development for indigenous youth: Essential elements and guiding principles. *Archives of Psychiatric Nursing*, 51, 241-245. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.06.011>
- Lluch Canut, M. T. (2015). Promoción de la salud mental positiva. *Revista de Enfermería y Salud Mental*, 1, 23-26. <https://doi.org/10.5538/2385-703X.2015.1.23>
- Luo, Y., Ebina, Y. y Sato, Y. (2024). Effect of an Internet-based mental health promotion intervention among immigrant Chinese women: A quasi-experimental study. *SSM - Population Health*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2024.101686>
- Méndez, L. (2018). *La interculturalidad: como alternativa para la protección de la diversidad étnica en Colombia. Retos jurídicos y epistémicos ante la mercantilización de los saberes*. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/18032>
- Molano, E. y Blanco, H. (2023). Elementos orientadores para el análisis y diseño de políticas públicas de educación indígena y matemática. *Praxis & Saber*, 14(37). <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.14747>
- Mora Ringle, V. A., Sung, J. Y., Roulston, C. A. y Schleider, J. L. (2024). Mixed-Methods Examination of Adolescent-Reported Barriers to Accessing Mental Health Services. *Journal of Adolescent Health*, 74(2), 268-276. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.08.034>
- Muñoz, A. C., Rojano, Á. E. V., Caballero, A. R., Solé, E. P. y Álvarez, M. G. (2024). Associations between mental health problems and Adverse Childhood Experiences ACEs in indigenous

- and non-indigenous Mexican adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 147. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106595>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015, 25 de septiembre). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolución A/RES/70/1). <https://docs.un.org/es/A/RES/70/1>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030*. <https://iris.who.int/handle/10665/357847>,
- Organización Paramericana de la Salud. (2018). *Estrategia y Plan de Acción sobre la promoción de la salud en el contexto de los objetivos de desarrollo sostenible 2019-2030*. <https://www.paho.org/es/documentos/estrategia-plan-accion-sobre-promocion-salud-contexto-objetivos-desarrollo-sostenible>
- Ortega-Narváez, A., Muñoz-Manquillo, D. M., Guzmán-Lopez, C. P. y Cabra-Bautista, G. (2024). Profiles of suicide attempted in children and adolescents. *Jornal de Pediatria*, 100(4), 438-443. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2024.01.007>
- Pacco Casa, A., Trujillo Yaipen, W. M. e Hinojosa Cruz, F. de M. (2024). Interculturalidad en la Educación: Enfoques, desafíos y oportunidades para una sociedad globalizada. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 13-31. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1106>
- Posso, A. (2023). Bilingual education and child labor: Lessons from Peru. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 212, 840-872. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2023.06.010>
- Decreto N.º 1345 de 2023, por medio del cual se establece el Sistema Transitorio de Equivalencias para el Régimen de Carrera Especial de los Dinamizadores Pedagógicos o Educadores Indígenas y se dictan otras disposiciones- Diario Oficial N.º 52.488. Bogotá, D. C., 15 de agosto de 2023.
- Renza, B. C. y Polanco, F. D. (2023). Vicissitudes of indigenous justice: the dilemma of ancestral punishments in the jurisprudence of the Constitutional Court of Colombia. *Ius et Praxis*, 29(3), 261-276. <https://doi.org/10.4067/S0718-00122023000300261>
- Ríos Saavedra, T. (2018). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1). <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2005.48177>
- Robles-Piñeros, J., Ludwig, D., Baptista, G. C. S. y Molina-Andrade, A. (2020). Intercultural science education as a trading zone between traditional and academic knowledge. *Studies in History and Philosophy of Science Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.shpsc.2020.101337>
- Rodríguez, M. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Educación y Humanismo*, 19(33). <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654>
- Roldan-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). <https://doi.org/10.29375/01237047.3899>
- Saboya Montiel, A. V. S. M. (2023). *Pensamiento propio, territorio y educación propia cofan*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/19399>
- Sadler, D., McCaughey, D., Metcalfe, A., Milaney, K. y Ronksley, P. (2024). Teaching mental health in the classroom: A mixed-methods implementation evaluation of a mental health literacy program in elementary schools. *Mental Health & Prevention*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200377>

- Salas, A., Moreno-Serra, R., Kreif, N., Suhrcke, M. y Casas, G. (2024). The effect of conflict-related violence intensity and alcohol use on mental health: The case of Colombia. *SSM - Population Health*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2024.101626>
- Semanate Quiñonez, H. A. y Serna Mendoza, C. A. (2024). La etnoeducación como instrumento para la promoción del desarrollo sustentable. Un análisis desde la cienciometría. *La Granja*, 39(1). <https://doi.org/10.17163/lgr.n39.2024.01>
- Stewart, E., Fien, S., Peden, A. E. y Lawes, J. C. (2025). Mental health needs and wants of younger first responders: Identifying vulnerabilities and opportunities for developing a targeted mental health toolkit for surf lifesavers aged 13–25 years. *Journal of Safety Research*, 92, 437-447. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2024.12.009>
- Suárez Cretton, X. y Castro Méndez, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 40(2), 879-904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>
- Zada González, E., Bravo, I., e Ii, P. (2023). Saberes ancestrales para la conservación del patrimonio cultural inmaterial de la comunidad Cofán Dureno, Ecuador. *Revista UNIANDES Episteme*, 10(1), 69-87.
- Zhang, J., Sloss, I. M., Maguire, N. y Browne, D. T. (2024). Physical activity and social-emotional learning in Canadian children: Multilevel perspectives within an early childhood education and care setting. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100069>
- Zuchel Lovera, L. y Henríquez Leiva, N. (2020). *Una crítica a la interculturalidad desde la interculturalidad crítica. Hermenéutica Intercultural*. <https://doi.org/10.29344/07196504.33.2298>