



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política  
Promoción: 2023-2025

Educación comunitaria como herramienta para garantizar la vida:  
percepciones de sabedores y docentes del Pueblo Indígena Kamëntsá Biyá en  
Sibundoy, Putumayo, Colombia.

**Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política**

**Presenta:**

Laura Angélica Sánchez Alayón

Directora de Tesis: Dra Jeisil Aguilar Santos

**Montevideo, mayo 2025**

## Agradecimientos

La experiencia de cursar la Maestría en Educación, Sociedad y Política -MESYP- ha sido todo lo que esperaba y a la vez muy diferente a lo que imaginé. Antes de comenzarla, mi propósito era tener una experiencia educativa que me brindara herramientas pedagógicas, las cuales pudiese aplicar en cualquier contexto de trabajo. Quería algo que no estuviese marcado por egos académicos, sino que posibilitara la construcción de conocimiento desde el debate y la diferencia.

Al llegar a la MESYP, en el primer encuentro hubo un mensaje que me quedó marcado: todas las personas con quienes se comparte conocimiento y hacen parte de la investigación están en un mismo nivel. Esto fue determinante en mi proceso de aprendizaje, puesto que se habla en muchos espacios sobre la horizontalidad en las relaciones académicas, pero ponerla en práctica, desde el reconocimiento de la construcción colectiva del saber, no es un aspecto frecuente.

La colectividad del conocimiento fue algo transversal en cada espacio cursado. Su ejercicio práctico y multidimensional me permitió reencontrarme con la academia y valorarla nuevamente. Y allí fue indispensable comprender las trayectorias de mis compañeras/os y amigas/os de clase, aprendiendo de sus experiencias; conocer el lugar de cada docente junto con sus miradas y orientaciones; acercarme a la literatura latinoamericana y reivindicarla. Todo esto fue de gran valor en mi proceso de investigación.

Escogí el Valle de Sibundoy para realizar mi tesis, junto a personas del pueblo indígena Kamëntsá que admiro profundamente. Ellas, aunque están en un contexto completamente diferente a FLACSO Uruguay, comparten una misma perspectiva en educación: el conocimiento se comparte y el intercambio de saberes se realiza a partir de diálogos horizontales. Ese mensaje común ha sido la herramienta pedagógica más valiosa que obtuve en el curso de esta experiencia académica. Espero honrarla con este documento.

Por todo esto, mi agradecimiento profundo a la MESYP, a docentes, compañeros/as y amigos/as de la maestría. Me he sentido gratamente acogida y consentida, valoro cada conversación, debate y enseñanza.

También un agradecimiento especial a las personas Kamëntsá que me brindaron su tiempo y me compartieron sus experiencias, particularmente a Eisen Jacanamejoy y Teresa

Jacanamejoy, por el pensamiento bonito, la palabra dulce, la acogida y la orientación en el trabajo de campo.

Por último y no menos importante, un sentido agradecimiento a mi familia, por el cuidado y el apoyo incondicional, así como la confianza en este proceso. Han sido el primer lugar en el que aprendí a compartir y escuchar experiencias y conocimientos como un valor ético para explorar los demás lugares en el mundo.

## Resumen

En el marco de las preocupaciones por la pérdida de identidad y tradiciones culturales, a raíz de los cambios generacionales y los conflictos globales-locales, la educación comunitaria se convierte en un mecanismo para su cuidado y preservación. Esta situación, que permea diferentes comunidades a lo largo de Latinoamérica, se analizó puntualmente en el Valle del Sibundoy, departamento del Putumayo, en la región de la Amazonía colombiana. Allí se hizo una investigación en 2024, teniendo en cuenta el paradigma indígena, con enfoque cualitativo y narrativa etnográfica, con 13 sabedores, sabedoras y docentes del Pueblo Indígena Kamëntsá Biyá. A partir de sus percepciones sobre educación comunitaria, se identificó que es una herramienta para la garantía de la vida, tanto de la comunidad como de la naturaleza; está orientada al cuidado y la preservación de tradiciones culturales que les permite continuar existiendo como pueblo indígena. En sus relatos se reconoció la importancia de la transmisión de saberes tradicionales como herencia cultural, el valor de oficios tradicionales que representan pedagogías propias del pueblo indígena y el sentido de los ambientes de aprendizaje en los intercambios de conocimientos comunitarios. Como contribución a los planteamientos sobre educación comunitaria, se expone que es una educación que integra trayectorias individuales y colectivas, conocimientos, espacios de aprendizaje y naturaleza; es colaborativa y horizontal; cuestiona la división categórica que se ha hecho de la educación formal, informal, no formal, etc. Es una apuesta política y reivindicativa por reconocer que el aprendizaje y el conocimiento se comparte de manera transversal en los espacios de convivencia.

**Palabras clave:** Educación comunitaria, cuidado y preservación de tradiciones culturales, transmisión de saberes y pedagogías propias.

# Índice de contenidos

<b>Agradecimientos</b> .....	1
<b>Resumen</b> .....	3
<b>Índice de Ilustraciones</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	6
Interrogante de investigación.....	11
Objetivo general .....	11
Objetivos específicos.....	12
Justificación .....	12
Estructura capitular.....	12
<b>Capítulo 1: Marco Teórico - Conceptual</b> .....	14
1.1. Educación comunitaria .....	14
1.1.1. Pedagogías propias en comunidades indígenas .....	20
1.1.2. Transmisión de saberes.....	24
1.2 Cuidado y preservación de tradiciones culturales .....	26
1.2.1 Preservación cultural y educación .....	26
1.2.2. Cuidado y educación .....	31
<b>Capítulo 2: Metodología</b> .....	37
2.1. Paradigma .....	37
2.2. Enfoque.....	38
2.3. Técnicas .....	39
2.3.1. Análisis documental: .....	40
2.3.2. Observación participante .....	42
2.3.3. Entrevista semiestructurada.....	43
2.3.4. Grupos focales .....	43
2.4. Instrumentos .....	44
2.5. Criterio muestral y muestra .....	45

2.6. Criterios éticos de acceso al campo.....	46
<b>Capítulo 3: Análisis de Resultados.....</b>	<b>48</b>
3.1. Trayectorias históricas del Pueblo Kamëntsá.....	48
3.2. El sentido de la educación comunitaria Kamëntsá: preservación de prácticas tradicionales a través de la transmisión de saberes.....	54
3.3. Formas en que se materializa la educación comunitaria: espacios de aprendizaje y pedagogías propias. ....	67
3.4. Reflexiones finales y aportes a los debates sobre educación comunitaria .....	86
<b>Conclusiones.....</b>	<b>91</b>
<b>Bibliografía y anexos .....</b>	<b>95</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>101</b>
Anexo 1: Formato de consentimiento informado .....	101
Anexo 2: instrumento de observación participante .....	102
Anexo 3: instrumento de entrevista semiestructurada .....	103
Anexo 4: instrumento grupos focales .....	104

## Índice de Ilustraciones

Ilustración 1: Encuentro de saberes con mamitas sabedoras Kamëntsá.....	69
Ilustración 2: Camino veredal en Sibundoy, con líder y lideresa de la comunidad. ....	71
Ilustración 3: Niñas Kamëntsá guiando con música el recorrido por Sibundoy. Actividad realizada desde el colegio etnoeducativo bilingüe.. ....	73
Ilustración 4: Recorrido de niños, niñas y docentes del colegio etnoeducativo bilingüe por Sibundoy. Docente guiando la música que encabeza la caminata.....	74
Ilustración 5: Manos de mamita sabedora Kamëntsá tejiendo una faja. En ella se puede apreciar cómo se cuenta en pares para tejer y hacer las figuras. ....	78
Ilustración 6: Juego de jalar al compañero con una cuerda .....	84

## Introducción

La educación es un proceso vivo, se nutre de cada espacio en el que se habita, se construye con las relaciones interpersonales y las trayectorias de vida; no ocurre solamente en la institucionalidad educativa formal. Hay sujetos sociales, culturales y políticos que son líderes del conocimiento, su liderazgo lo han alcanzado por su relación con la historia de los pueblos, sus trayectorias territoriales, la preservación de saberes tradicionales y su compromiso con la humanidad.

En el caso latinoamericano, el proceso de construcción del conocimiento no puede entenderse sin el pensamiento activo y crítico de los pueblos y comunidades étnicas, aquellas que por sus orígenes prehispánicos tienen herencias culturales que caracterizan la región. En este devenir histórico y político, los contenidos educativos han confluído multiplicidad de conocimientos, en los que se rastrean procesos de colonización, descolonización, relacionamiento intercultural, transformaciones y adaptaciones sociopolíticas.

Países como Bolivia, Chile, México y Colombia poseen ecosistemas culturales que han sido legitimados a nivel estatal, reconociendo la autonomía de pueblos étnicos en formas de gobernabilidad, educación, salud, actividades de subsistencia y decisiones territoriales. Tal es el caso de la Ley 19253 de Chile, que expone las normas para proteger y fomentar el desarrollo de los pueblos indígenas, en la cual se reconocen sus derechos, sus formas de participación ciudadana, su estrecha relación con la tierra, sus tradiciones culturales y la importancia de su idioma (Ministerio de la Planificación y la Cooperación, 1993). Sin embargo, en tales formas de reconocimiento convergen relaciones de poder, tensiones y resistencias por la garantía de derechos de los pueblos étnicos, en las que la educación se convierte en un escenario que evidencia tanto las formas de control y adoctrinamiento, como la reivindicación cultural.

Específicamente en Colombia, en la educación comunitaria étnica también se rastrean las huellas de la historia, debido al legado que han dejado los diferentes actores que han intervenido en las comunidades. En ella han confluído órdenes religiosos, empresas, entidades estatales, gobiernos locales y nacionales. También ha sido el escenario de resistencias comunitarias, en el que líderes y lideresas reclaman su derecho a existir y mantener los conocimientos tradicionales. Es así que el campo educativo es un escenario de lucha por la autonomía de los pueblos étnicos y por su preservación cultural en el futuro.

Para dimensionar la diversidad y complejidad comunitaria en Colombia, es importante exponer que el país tiene siguientes grupos étnicos: población indígena; población negra, afrocolombiana-afrodescendiente, raizal y palenquera; y población rrom. Específicamente, con relación a los pueblos indígenas se reconocieron 115, en el censo realizado en el 2018 (DANE, 2019). Cada uno de los pueblos étnicos tiene sus prácticas y saberes tradicionales, aunque de forma transversal existen luchas comunitarias por el reconocimiento de su autonomía y por la defensa de los derechos humanos, específicamente en el contexto del conflicto armado que aún sigue vigente en el país.

De acuerdo con las denuncias que han llegado por décadas a la Corte Constitucional de Colombia, los pueblos étnicos han sido quienes han vivido de forma más extrema las consecuencias del conflicto armado. Desde 2004, se reconoció el riesgo de exterminio cultural, puesto que en los territorios ancestrales se han presentado mayoritariamente los enfrentamientos y confrontaciones por el narcotráfico. Es así que la Corte Constitucional hizo un llamado al Estado para generar acciones que garantizaran la vida de los pueblos étnicos y se hiciera reparación ante la vulneración de derechos humanos (Corte Constitucional de Colombia, 2004). Es por esto que hay un interés especial en la recuperación y la preservación cultural en Colombia, en el que la educación comunitaria constituye una herramienta para transmitir legados de generación en generación.

En dicho contexto, una de las luchas de líderes indígenas colombianos en torno a la educación se ha enfocado en denunciar que a las comunidades han llegado docentes externos, utilizando pedagogías contrarias a las culturales, desconociendo contextos e identidades propias. Estos líderes han exigido el reconocimiento de docentes y sabedores pertenecientes a sus comunidades para que sean quienes enseñen en las instituciones educativas. En ese marco, se creó el decreto 2500 de 2010 el cual legitima a los docentes comunitarios para la enseñanza de prácticas culturales en lengua propia (Ministerio de Educación, Decreto 2500 de 2010, 2010). Posterior al decreto, a nivel político, se han presentado discusiones alrededor del reconocimiento de sabedores comunitarios y la jerarquización con relación a profesionales universitarios.

Uno de pueblos indígenas en el que se evidencian los debates mencionados en torno a la educación comunitaria es el Kamëntšá Biyá. En el censo nacional colombiano realizado en 2018, se autorreconocieron 7521 personas Kamëntšá. 5523 viven en el Valle de Sibundoy,

región que se compone de los municipios de Sibundoy, San Francisco, Colón y Santiago. Es una región que se ubica en el departamento de Putumayo, al suroccidente colombiano. De ese total, 4103 personas viven en Sibundoy y 1266 en San Francisco (DANE, 2019). Es preciso mencionar que el censo nacional ha sido denunciado por los pueblos indígenas en Colombia, por no tener amplia cobertura territorial, enfoque diferencial ni reconocimiento de los y las indígenas en el país, argumentando que se deben garantizar mejores acciones para identificarlas. Sin embargo, por ahora, es la fuente oficial referente a los datos poblacionales en el país.

De acuerdo con el *Plan Especial de Salvaguarda del Bërsnaté* (2011) y el *Documento Línea Base de Justicia Pueblo Kamëntsá Biyá de Sibundoy, Putumayo* (2020), este es un pueblo indígena andino y prehispánico. Comparten territorio e historia con el pueblo indígena Inga. Aunque el departamento del Putumayo hace parte de la región Amazónica, el Valle de Sibundoy no es selva, es un corredor ecológico que conecta la cordillera de los Andes con la Amazonía<sup>1</sup>. En relación con tal lugar, este es un pueblo indígena caracterizado por actividades andinas, como lo son los tejidos para abrigarse de las bajas temperaturas y la humedad; sus cultivos son de bosque altoandino como papá, frijol, maíz, arracacha, ñame, hortalizas y frutales; e integra plantas medicinales amazónicas, como la ayahuasca, que son utilizadas en rituales (Cabildo Kamëntsá Biyá, 2011).

Las personas Kamëntsá realizan diversas actividades tradicionales como es el caso de música andina, con instrumentos de viento. Los oficios tradicionales son tejeduría, talla en madera, cestería, danza, interpretación de señales de la naturaleza, sueños y ciclos de la vida (Cabildo del Pueblo Kamëntsá Biya, 2020).

Según la caracterización realizada en el documento mencionado (2020), este pueblo indígena asocia su origen con el vientre materno y la madre naturaleza, es así que las mujeres tienen el rol de la creación y el cuidado de la vida. Se reconoce la sabiduría de las parteras, quienes arrullan, abrigan y cuidan los bebés desde que están en el vientre; mientras tanto, las madres van tejiendo y contando historias del pueblo en su embarazo. Cuando el bebé nace, se hace la ceremonia de nacimiento, en la que se entierra la placenta al lado del Shinyäk

---

<sup>1</sup> Aquí se encuentra un mapa de Colombia, con la demarcación de la Amazonía Colombiana: <https://osm.org/go/YLJU1-?layers=P&relation=13109158>, en seguida se encuentra la ubicación de Sibundoy en estos dos mapas: <https://osm.org/go/YKceV-?layers=T&node=6435604765> y para poder apreciar el relieve en el siguiente mapa <https://osm.org/go/YKceV-?layers=P&node=6435604765>.

(lugar del fuego), mientras mayores, mayores y sabedores comparten la palabra y la memoria de lo que son. Todo lo anterior se hace en lengua materna para que desde el vientre cada persona interprete el mundo con base en la forma de ser Kamëntsá, tanto en la oralidad como en la escritura de símbolos, colores y asociaciones en el tejido, con la simbología tradicional (Cabildo del Pueblo Kamëntsá Biya, 2020).

Esta ceremonia de nacimiento conecta a cada Kamëntsá con la madre tierra para garantizar que siempre vuelva al origen. Por esto, son un pueblo estrechamente vinculado a su lugar, desde donde se siguen los pasos de los mayores y sabedores para ser conocedores de la tierra, las plantas, la medicina tradicional, la chagra, los cultivos y el cuidado del pueblo (Cabildo del Pueblo Kamëntsá Biya, 2020).

Lo anterior es llamado Ley Natural, aspecto transversal en las relaciones comunitarias, territoriales y la pervivencia del pueblo Kamëntsá. Las bases culturales para las generaciones venideras son la vida en armonía con las demás personas, la comunidad y la naturaleza; se describe como “pensar y actuar bonito en los ciclos de la vida” (Cabildo del Pueblo Kamëntsá Biya, 2020, pág. 9). Asimismo, es de gran importancia el acompañamiento espiritual para que las personas fortalezcan su esencia Kamëntsá, manteniendo y practicando las palabras de los mayores en el tiempo y espacio.

En ese contexto, sabedores y sabedoras tradicionales están presentes en la vida de cada persona desde el vientre. En la infancia, son guías comunitarias de relación con la naturaleza y con los valores culturales, así como guías espirituales en el aprendizaje del ser Kamëntsá. Son la autoridad ética, moral y espiritual para aconsejar y mediar. De esta manera, armonizan o previenen las situaciones conflictivas o los inconvenientes familiares/comunitarios que se presenten. Es así que la educación representa un elemento fundamental para mantener la Ley Natural y su cosmovisión. Reconocen que la base de la educación es la familia, entornos en los que debe proveerse espacios formativos, valores culturales y comunitarios orientados a la convivencia Kamëntsá (Cabildo del Pueblo Kamëntsá Biya, 2020).

Según las caracterizaciones que han hecho investigadores del pueblo Kamëntsá Biyá (2011 y 2020), su educación y enseñanza están relacionadas con la preservación de las normas sociales, comunitarias y culturales, guiadas y transmitidas por mayores y sabedores. Sin embargo, en la actualidad a nivel comunitario, docentes y sabedores tradicionales tienen

una gran preocupación por el legado de las prácticas tradicionales en las nuevas generaciones. Esas prácticas se convierten en la forma de interpretar el mundo desde la visión Kamëntsá y contienen la simbología de su identidad, como por ejemplo las conversaciones en lengua materna. Sin embargo, niños y niñas no están hablando en la lengua Kamëntsá, aprenden primero español y en sus entornos familiares no se dialoga permanentemente en su idioma (Cabildo del Pueblo Kamëntsá Biya, 2020).

Las autoridades tradicionales que plasmaron su voz en esos documentos también han manifestado su preocupación, reconociendo que los procesos de modernización y la adopción de nuevas culturas en Sibundoy han afectado las dinámicas comunitarias tradicionales. Desde su perspectiva, niños y niñas Kamëntsá muestran poco interés en practicar usos y costumbres, no participan en ceremonias ni conmemoraciones representativas (Cabildo Kamëntsá Biyá, 2011).

También aquellas actividades comunitarias en las que se transmite la importancia del territorio y de los lazos comunitarios han perdido frecuencia en su realización; tales como las mingas, son jornadas de trabajo comunitario en las que las personas se apoyan entre sí para la realización de alguna actividad como construir una casa, arreglar el camino, empezar la siembra de un cultivo o arreglar la escuela. De igual forma, en tales documentos, se muestra la preocupación frente a los aprendizajes de oficios tradicionales como la tejeduría que comprende una forma de comunicación cultural en la que se aprenden símbolos con historias del pueblo (Cabildo Kamëntsá Biyá, 2016; Cabildo del Pueblo Kamëntsá Biyá, 2020).

Aunque se reconoce que los procesos culturales están en constante transformación, en las caracterizaciones (2011 y 2020) esa situación se presenta como problemática porque implica una pérdida de los legados culturales por los cuales han luchado desde los tiempos de la evangelización franciscana y capuchina. Conlleva a una afectación en el sentido de pertenencia hacia el pueblo. Por lo cual, los procesos de preservación de prácticas tradicionales son trascendentales, en los que la educación comunitaria es el eje transversal para poder transmitir tales legados a las nuevas generaciones (Cabildo Kamëntsá Biyá, 2011). Esto es un problema de investigación porque conlleva a reflexionar sobre las formas en las que se entiende y se utiliza la educación como eje articulador comunitario, como mecanismo de transmisión cultural y centro de luchas de los pueblos indígenas, se convierte en un elemento de resistencia ante el riesgo de desaparición y exterminio cultural.

Asimismo, en la región en la que se encuentra Sibundoy, existe una disputa territorial entre grupos armados, puesto que es una zona estratégica para los cultivos de coca y las rutas del narcotráfico. Esto ha causado que jóvenes Kamëntsá vean como opción de subsistencia ir a trabajar raspando coca o son reclutados por dichos grupos. En ese contexto, la comunidad ha priorizado el fortalecimiento de saberes y prácticas tradicionales, como elemento para generar otras formas de pensamiento y opciones de vida en las juventudes, en contraposición a la violencia generada por las economías ilegales en la zona y en el país (Centro Nacional de Memoria Histórica, Hacer memoria para recuperar en ser Kamëntsá: raspachines víctimas y lecciones de la madre tierra para pervivir, 2022).

En este marco, la educación representa un mecanismo de construcción, reproducción y pervivencia cultural (Guido Guevara & Bonilla García, 2013), lo cual se hace evidente en las trayectorias, conocimientos y percepciones de los docentes y sabedores tradicionales. Para realizar la investigación con 13 sabedores, sabedoras y docentes Kamëntsá se hace indispensable tener en cuenta el paradigma indígena de investigación como eje transversal en la metodología, desde el cual se reivindica el conocimiento y las perspectivas indígenas, valorando sus cosmovisiones y trayectorias de vida. Tal paradigma engrana de forma apropiada con esta investigación, puesto que prioriza el respeto a las tradiciones culturales y tiene en cuenta de forma horizontal los saberes indígenas y académicos (Arévalo Robles, 2013).

## Interrogante de investigación

¿Cómo las percepciones sobre educación comunitaria, de docentes y sabedores Kamëntsá, se relacionan con el cuidado y la preservación de sus prácticas tradicionales, en el municipio de Sibundoy, Putumayo, en 2024? Es importante aclarar que en este proceso de investigación no se abarcarán todos/ los/as sabedores/as ni docentes Kamëntsá. Se realiza con 13 de ellos, algunos también son líderes y lideresas conocedores de las situaciones de educación comunitaria.

## Objetivo general

Analizar la forma en que las percepciones sobre educación comunitaria, de docentes y sabedores Kamëntsá, se relacionan con el cuidado y preservación de tradiciones culturales, en el municipio de Sibundoy, Putumayo (2024)

## Objetivos específicos

1. Analizar el concepto de educación comunitaria, sus definiciones y contenidos, de acuerdo con las percepciones de los docentes, sabedores y sabedoras con quienes se realizó la investigación.
2. Caracterizar la transmisión de saberes como herramienta para el cuidado y la preservación de las tradiciones culturales Kamëntsá.
3. Identificar tradiciones culturales utilizadas como pedagogías propias, por parte de sabedores/as y docentes Kamëntsá en la educación comunitaria.

## Justificación

Esta investigación busca aportar a nivel comunitario, teórico y práctico en el ámbito de la educación. En primer lugar, la educación comunitaria Kamëntsá ha tenido una gran trayectoria histórica y cultural, puede ser un referente de aprendizaje y colectividad. Dar a conocer las percepciones y experiencias de sabedores, sabedoras y docentes de este pueblo en Uruguay y Latinoamérica, es una gran oportunidad para generar puentes de diálogo y valoración.

A nivel teórico, se aportan otros puntos de vista en los planteamientos sobre educación comunitaria que se han enfocado en el análisis de las infancias y el desarrollo de niños y niñas. En este caso, el estudio sobre las percepciones de sabedores, sabedoras y docentes proporciona otras reflexiones y experiencias en el debate, invitando a reconocer las trayectorias de conocimiento desde quienes lo transmiten.

A nivel metodológico, se convierte en un referente de cómo se pueden utilizar métodos etnográficos y paradigmas indígenas en investigaciones sobre educación, relacionando análisis culturales con formas de aprendizaje y pedagogías comunitarias. También abre los panoramas de investigación sobre educación, reconociendo espacios alternos a las instituciones de educación formal.

## Estructura capitular

Para desarrollar la investigación expuesta, este documento se compone de un primer capítulo teórico, en el que se abordan las categorías conceptuales inscritas en los debates. Tales son: educación comunitaria (con las subcategorías pedagogías propias y transmisión de saberes) junto con preservación cultural y cuidado en educación. La organización narrativa

de ese capítulo se compone de una revisión conceptual a nivel Latinoamérica, posteriormente se analizan los planteamientos hechos en Colombia, luego se reconocen las definiciones útiles en esta investigación y los aportes que se harán a los debates académicos.

El segundo capítulo comprende la metodología de investigación, la cual estará planteada desde una perspectiva etnográfica, basada en el paradigma indígena, con enfoque cualitativo y del Buen Vivir. Se detallarán las técnicas utilizadas que son análisis documental, entrevistas semiestructuradas, observación participante y grupos focales. Posteriormente, se presentan los instrumentos de investigación, el criterio muestral y los criterios éticos de acceso al campo.

En el tercer capítulo se encuentran los resultados de investigación y su respectivo análisis acorde con los objetivos propuestos. Se expone en primera instancia un recorrido histórico que permite contextualizar el pueblo indígena Kamëntsá Biyá y sus posturas sobre la educación. Seguido de ello, se analiza el sentido de la educación comunitaria en torno a la transmisión de saberes, la preservación y el cuidado de tradiciones culturales. En un tercer apartado, se exponen las formas en las que se implementa la educación comunitaria, analizando el uso de tradiciones culturales como pedagogías propias. Por último, se presenta la discusión final, los aportes conceptuales y analíticos sobre educación comunitaria y las reflexiones que quedan abiertas para que otras investigaciones puedan retomarlas.

Para finalizar este documento, se encuentran las conclusiones de la investigación, en las que se sintetiza el concepto de educación comunitaria acorde con las percepciones de los sabedores, sabedoras y docentes que hicieron parte de esta investigación. Se puntualiza la respuesta a los objetivos expuestos y se presentan las temáticas que quedan abiertas para otras investigaciones. Como último punto, se hace una reflexión sobre la educación, la horizontalidad del conocimiento y las experiencias de aprendizaje en la maestría sintetizadas en esta tesis.

## Capítulo 1: Marco Teórico - Conceptual

A lo largo de este capítulo teórico-conceptual se retoman diferentes abordajes que han analizado y reflexionado sobre educación comunitaria en relación con el cuidado y la preservación de prácticas tradicionales. Se expondrá la pertinencia de dichas posturas en otros contextos diferentes al pueblo Kamëntsá Biyá y los alcances que han tenido para reflexionar sobre educación comunitaria. A lo largo de cada categoría y subcategoría, en primer lugar, se expondrá la conceptualización en estudios latinoamericanos, en su mayoría en contextos comunitarios e indígenas; en seguida se contemplarán planteamientos en Colombia; finalmente se establecerá el contraste y la relación de esos estudios con el contexto de investigación.

### 1.1. Educación comunitaria

El concepto de educación comunitaria conlleva a repensar las formas en las que se concibe la educación en general, puesto que no solo consiste en situarla en entornos comunitarios, sino que implica reconsiderar cómo son los procesos formativos, las relaciones contextuales que son determinantes en el aprendizaje, los roles y responsabilidades dentro de los lugares de pertenencia y los sentidos político-culturales que se le otorgan al verbo “educar”. Lo anterior es un abre bocas frente a la definición conceptual que se aborda en este apartado.

Para comenzar a exponer planteamientos sobre educación comunitaria en el contexto latinoamericano, se retoma el caso de la educación comunitaria en Oaxaca, México. Este estado es el lugar con mayor diversidad lingüística y étnica en México, lo que ha conllevado a indagar por las formas de educación que se articulan con la preservación y la valoración cultural (Briseño Roa, La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. Dossier: Educación y pueblos indígenas., 2020). Al respecto, la autora Briseño Roa (2021), investiga sobre la educación comunitaria que se realiza en el modelo de Secundarias Comunitarias Indígenas, el cual busca vincular las prácticas escolares con la vida comunitaria, promoviendo la toma de decisiones colectivas, el trabajo colaborativo y la integración de conocimientos locales. Se crean proyectos educativos en los que participan familiares, autoridades comunitarias y delegados de las comunidades, así como estudiantes que de forma activa construyen propuestas para conocer las necesidades de su entorno y

mejorarlo (Briseño Roa, Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México., 2021).

En ese contexto, Briseño Roa (2021) define educación comunitaria como un enfoque educativo vinculado con la vida y las prácticas de la comunidad. En este existe una participación activa de personas de la comunidad, sus formas de entender el mundo y sus expectativas de educación para niños y niñas. Tal educación no solo busca la formación académica sino que también propende por el desarrollo de miembros activos y responsables de su comunidad. Se manifiesta mediante prácticas escolares que fomentan autonomía, reciprocidad, trabajo colectivo y construcción de identidad cultural (Briseño Roa, Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México., 2021).

El aporte de ese caso expuesto consiste en la visibilización de un modelo educativo indígena como una alternativa que propone acciones y respuestas ante necesidades de contextos comunitarios, específicamente la pérdida de lenguas indígenas y las formas de recuperación en contextos educativos. Propone que la participación activa de estudiantes en sus proyectos formativos posibilite el fortalecimiento de su identidad cultural y comunitaria (Briseño Roa, Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México., 2021). Tal aporte conlleva a contemplar la construcción de proyectos educativos indígenas como formas de educación comunitaria que pueden ser útiles en esta investigación.

En los planteamientos sobre educación comunitaria existe una constante relación entre instituciones educativas y comunidades. Tal es el caso de Bolivia, donde la legislación promueve la participación plena de todos los habitantes en los procesos educativos, buscando la construcción de una sociedad más participativa y comunitaria, con enfoque indígena (Mamani Cussy, 2018). Ese punto de partida ha permitido una conceptualización educativa que posibilita el reconocimiento comunitario.

La autora Mamani Cussy (2018) retoma la definición de comunidad como una agrupación de personas enlazadas por intereses y características comunes, exponiendo que esto influye directamente en los procesos educativos. La educación comunitaria se presenta como un enfoque que busca integrar a todos los actores de la comunidad en la formación de niños y niñas, fomentando la transmisión de conocimientos, junto con las habilidades críticas

y reflexivas. La autora, con este planteamiento, debate la estructura educativa que se basa en posturas individualistas y antropocéntricas, considerando la importancia de fortalecer la interconexión entre seres humanos, naturaleza y cosmos. Por lo tanto, su conceptualización de educación comunitaria tiene bases participativas, inclusivas y contextualizadas que promueven una formación integral (Mamani Cussy, 2018).

Los planteamientos de aquella autora boliviana tienen aportes teóricos a la conceptualización de educación comunitaria relacionados con el reconocimiento de un enfoque integral, con procesos formativos en habilidades críticas vinculadas con los entornos en los que se vive, integrando actores como la naturaleza. Lo anterior conlleva a garantizar la participación de personas de la comunidad en la construcción de ambientes de aprendizaje (Mamani Cussy, 2018). Dichos planteamientos tienen una gran relación con el contexto de investigación de esta tesis por el entendimiento de la educación como un espacio de integración de las personas con sus procesos culturales y territoriales, comprendiendo que niños y niñas no son seres aislados ni individuales, sino que se construyen en comunidad, por lo cual los espacios de aprendizaje son articulados. También permite reflexionar sobre la responsabilidad comunitaria en la educación, específicamente en su articulación con los ambientes de aprendizaje.

Existen otros casos en Latinoamérica en los que la educación comunitaria también se relaciona con procesos políticos a nivel país, como lo es Cuba. De acuerdo con los autores Brizuela Castillo, Sáez Palmero y Justiz Guerra (2015), el socialismo conlleva a pensar en una sociedad educativa, por lo cual la educación en Cuba no puede suscribirse exclusivamente a las escuelas, debe reconocer la responsabilidad de las familias, la comunidad y las demás instituciones encargadas de los procesos formativos. Por ende, debe pensarse un enfoque educativo que corresponda con las realidades y necesidades de las comunidades (Brizuela Castillo, Sáez Palmero, & Jústiz Guerra, 2015).

En ese contexto, los autores mencionados conceptualizan educación comunitaria como un enfoque educativo que promueve el desarrollo social, centrado en el aprendizaje y el desarrollo de las personas dentro de un contexto comunitario. Busca fomentar la participación activa de los miembros de la comunidad, el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que promuevan la solidaridad, la cooperación y el compromiso social. Así, busca responder a necesidades locales (Brizuela Castillo, Sáez Palmero, & Jústiz Guerra, 2015).

Aunque este texto no se enmarca en un contexto indígena, es importante reconocer su conceptualización sobre educación comunitaria puesto que se aborda a nivel país, reconociendo el rol de los entornos comunitarios en la educación para el fomento del desarrollo social. Así, se piensa como un enfoque que posibilita la transformación de las realidades más locales (Brizuela Castillo, Sáez Palmero, & Jústiz Guerra, 2015).

Estos casos expuestos muestran diversas perspectivas conceptuales de educación comunitaria en Latinoamérica, los cuales la relacionan con educación contextualizada, construcción de identidad cultural, reconocimiento de saberes tradicionales y cosmovisiones, el aprendizaje de prácticas comunitarias y de fortalecimiento de lazos colectivos. También abordan la participación de la comunidad en la educación, aunque se centran en los procesos escolares y la integración de la comunidad en las decisiones que se toman en ellos. Esta investigación, de forma diferente, se basa en reconocer que las instituciones educativas son parte de un proceso integral de educación, en el que la comunidad es el centro del conocimiento, de las prácticas educativas y la educación es un eje para garantizar la pervivencia cultural.

Para situar el debate en Colombia, se aborda el valor de la educación comunitaria en el proceso de paz. Retomando a la autora colombiana Martínez Sabogal (2019), ella expone que la educación comunitaria en Iberoamérica ha permitido el empoderamiento de ciudadanos y el fortalecimiento de los tejidos sociales, específicamente en procesos de paz y reconciliación. En consecuencia, expone el caso de Colombia y la relevancia que ha tenido la educación comunitaria en el acuerdo de paz, como una herramienta para fomentar la cohesión social en las comunidades vulneradas por el conflicto armado (Martínez Sabogal, 2019).

Aquella autora expone que la educación comunitaria es un modelo educativo que busca formar ciudadanos empoderados, participativos, empáticos y solidarios, capaces de responder a las problemáticas de su comunidad. Este modelo brinda a las personas herramientas prácticas para mejorar la calidad de vida y decidir en su entorno, también fomenta la participación comunitaria, reconoce y rescata los saberes locales, junto con los valores y tradiciones, propiciando el intercambio de conocimientos entre los diferentes roles de cada comunidad. Por esto, la educación comunitaria se ha convertido en un elemento

transversal en el proceso de paz, específicamente en la educación para la paz (Martínez Sabogal, 2019).

En Colombia se han construido varios proyectos que apoyan a jóvenes de poblaciones vulnerables víctimas del conflicto armado, también algunos orientados a excombatientes, que se suman a los proyectos que ya se han desarrollado sobre etnoeducación en comunidades indígenas y afrodescendientes. En todos ellos, la educación comunitaria ha sido transversal para promover el diálogo, los procesos de conocimiento y reconocimiento en el conflicto armado, la memoria colectiva, la reconciliación y la garantía de derechos humanos, vinculando cada territorio (Martínez Sabogal, 2019).

Sumado a la educación comunitaria articulada al proceso de paz, la diversidad comunitaria en Colombia que se autorreconoce como perteneciente a algún pueblo indígena, negro, afro, raizal, palenquero o rrom, ha construido diferentes conceptualizaciones sobre educación comunitaria. Algunas de ellas se han llevado a los escenarios políticos de reconocimiento y exigencia de la garantía del derecho a la educación situada en contexto. Así se han creado los Proyectos Educativos Comunitarios -PEC- que son iniciativas que buscan integrar y fortalecer la identidad cultural de las comunidades indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se construyeron como alternativas a los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- y son el resultado de un esfuerzo colectivo de las comunidades para construir un modelo educativo que refleje sus propias experiencias, cosmovisiones y tradiciones (Parales Machacare, 2023).

Con base en los -PEC-, surge el análisis teórico conceptual de la autora Parales Machacare (2023), quien hace una revisión de diferentes planteamientos sobre educación comunitaria, tradiciones culturales en la educación y construcción de identidad, para pensar la educación en Guainía (un departamento perteneciente a la región Orinoquía, al oriente colombiano, con un alto porcentaje de población indígena). Allí destaca que la educación comunitaria es un enfoque educativo que se basa en el aprendizaje y el desarrollo de comunidades, promoviendo la participación activa de los miembros en el proceso. Esta educación busca integrar los saberes, valores y tradiciones locales en los currículos escolares, fomentando el sentido de pertenencia y la identidad cultural. Es así que la educación comunitaria se relaciona estrechamente con los PEC, propuestos para atender las necesidades educativas indígenas en Colombia (Parales Machacare, 2023).

El aporte de los planteamientos de Parales Machacare (2023) consiste en construir un marco teórico sobre identidad cultural y pedagogías indígenas en Colombia, que le permiten plantear reflexiones sobre la educación en Guainía. Expone posturas sobre la necesidad de reconocer la diversidad cultural en las instituciones educativas, la importancia de replantear los PEC con enfoques interculturales y la alternativa de enseñanza bilingüe que posibilite la preservación cultural en niños y niñas (Parales Machacare, 2023).

Pasando al otro lado del país, en el suroccidente colombiano, se encuentra el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-. En sus luchas por la reivindicación indígena, han planteado la importancia de la educación indígena para la construcción de memoria colectiva, preservación cultural y resistencias por el territorio. Se basa en los planteamientos del pueblo indígena Nasa, quienes, al norte del departamento del Cauca, históricamente han vivido en un contexto de despojo de tierras, violencia física y cultural, junto con explotación económica por parte de terratenientes. En ese contexto de resistencia, la educación propia se plantea como una herramienta política de concientización y emancipación de los pueblos indígenas, promoviendo un enfoque que respeta y valora los saberes ancestrales y la cosmovisión (Villarreal, 2020).

Para el caso del pueblo Nasa y el CRIC, el concepto que se utiliza es educación propia, la cual se define como un proceso educativo que se desarrolla en cumplimiento de las leyes y derechos propios de cada pueblo indígena, manteniendo la unidad y la relación con la naturaleza, así como con otras culturas. Se basa en la sabiduría y el conocimiento ancestral, se implementa de forma vivencial, con la participación de sabedores, autoridades, mayores, familias y comunidad. Se plantea como alternativa étnica, diferencial y territorial, que se presenta como un proyecto político de resistencia y autonomía epistémica, en contraposición a la educación oficial (Villarreal, 2020).

La contribución de dicha postura consiste en considerar la educación como un mecanismo fundamental en la resistencia cultural e histórica de los pueblos indígenas, especialmente de los Nasa en el Norte del Cauca. Es una apuesta por la participación comunitaria, por la valoración de los saberes ancestrales, la identidad cultural, la cosmología y la espiritualidad (Villarreal, 2020).

Se podría reflexionar entonces ¿Por qué se utiliza en esta investigación la categoría de educación comunitaria y no educación propia? Se entiende que este último concepto ha

sido una construcción política, en entornos de resistencia y lucha indígena por la pervivencia cultural. Si bien el contexto de investigación guarda esas características, la educación que se quiere analizar ha apropiado otros saberes e instituciones y las ha articulado a sus procesos formativos, como lo son la educación formal y la educación religiosa. La categoría de educación comunitaria permite ver y reflexionar sobre esta articulación de actores y formas de educación, mientras que se considera que la educación propia lleva la conceptualización exclusivamente a la estrategia política que busca reivindicar las formas culturales y tradicionales de conocimiento.

En el marco de dichas posturas sobre educación comunitaria, esta investigación quiere contribuir al conocimiento científico entendiendo las miradas y prácticas de docentes y sabedores que son a quienes se les atribuye la principal responsabilidad de implementarla. Los planteamientos que se expusieron a lo largo de este apartado se han situado en los niños y niñas, junto con la importancia de la educación integral en contexto. Sin embargo, tanto esas posturas como en la forma en que las comunidades entienden la educación le asignan grandes responsabilidades a docentes, sabedores y sabedoras, que también tienen una correspondencia con sus épocas y entornos.

Es por eso que el aporte de esta investigación a los debates académicos sobre educación comunitaria se orienta hacia el análisis de cómo esta se materializa y toma forma en las perspectivas y experiencias aquellos actores que la implementan: sabedores, sabedoras y docentes. Se reconoce que tienen agencia, trayectorias que moldean sus prácticas, sentidos políticos y culturales en sus formas de transmisión de saberes; aquellos elementos son fundamentales para entender, pensar y reflexionar en torno a la educación comunitaria.

Para puntualizar la forma conceptual en que se entenderá la categoría de educación comunitaria, se abordarán las dos subcategorías de pedagogías propias en comunidades indígenas y transmisión de saberes tradicionales:

### 1.1.1. Pedagogías propias en comunidades indígenas

Esta subcategoría conlleva a desglosar los conceptos de pedagogía, pedagogías comunitarias y aquellas pedagogías que pueden ser propias de un pueblo indígena. En términos generales, se utilizará como punto de partida la definición sobre la pedagogía como una ciencia que comprende acciones en el campo educativo, estructuradas mediante procedimientos, métodos de enseñanza y aprendizaje (Rojano Mercado, 2008). La pedagogía

busca facilitar la educación en diversos contextos, por lo que se interesa por la construcción e intercambio de conocimientos, el fortalecimiento de habilidades y actitudes en estudiantes, y la construcción de ambientes de aprendizaje. También se relaciona con el reconocimiento docente como sujeto de saber (Castillo Guzmán, 2014).

La pedagogía situada en contextos comunitarios conlleva a integrar a las personas de comunidad en la enseñanza y el aprendizaje. La autora Castillo Guzmán (2014) hace un análisis de la pedagogía comunitaria indígena en Colombia, detallando la integración de saberes tradicionales, valores y prácticas culturales en la educación. Desde el ámbito político y académico, visibiliza y valora la experiencia de docentes comunitarios indígenas, reconociendo sus luchas en los procesos educativos en Colombia. En este marco, hace un recorrido por la formación docente y la educación intercultural en las últimas décadas del siglo XX y el siglo XXI (Castillo Guzmán, 2014).

Castillo Guzmán (2014) plantea que la pedagogía comunitaria es un enfoque educativo basado en la participación de la comunidad en las actividades y las decisiones sobre enseñanza y el aprendizaje. Esto permite que el aprendizaje sea significativo y contextualizado. Tal pedagogía, de acuerdo con la autora, incentiva la colaboración entre educadores/as, estudiantes, integrantes de las familias y comunidad, reconociendo el conocimiento y la importancia de sus trayectorias en el proceso educativo. Lo anterior permite el fortalecimiento de identidades culturales, por lo cual es frecuente que la pedagogía comunitaria se enfoque en la recuperación de tradiciones, lenguas y saberes locales en contextos indígenas (Castillo Guzmán, 2014).

El planteamiento de Castillo Guzmán (2014) es fundamental para esta investigación porque detalla actividades, saberes y roles que componen las pedagogías comunitarias indígenas. Tal autora presenta que docentes y educadores comunitarios tienen funciones más allá de la transmisión de conocimientos. Además de ser facilitadores de los aprendizajes, tienen la responsabilidad de conectar saberes y experiencias comunitarias con los currículos académicos. También se convierten en promotores de participación comunitaria, justicia social y equidad, empoderando tanto a estudiantes como a toda la comunidad en la valoración de la identidad cultural. Para ello, es elemental reconocer que son investigadores/as y aprendices de la propia comunidad. Todo lo anterior les ha convertido en líderes y líderes

comunitarias que, incluso, gestionan proyectos enfocados en la calidad de vida de su comunidad (Castillo Guzmán, 2014).

Las posturas expuestas se entretajan adecuadamente con el caso de las pedagogías comunitarias que exponen aquellos sabedores, sabedoras y docentes Kamëntsá con quienes se realiza esta investigación. Es pertinente agregar que las pedagogías comunitarias no son exclusividad de docentes en instituciones educativas, sino que se amplían en el caso de dicho pueblo indígena y también son construidas e implementadas en espacios comunitarios.

El adjetivo “propio” también se utiliza en las pedagogías relacionadas con procesos identitarios étnicos. Por ello esta investigación busca indagar sobre pedagogías propias. El autor colombiano Fayad Sierra (2021) realiza un estudio basado en la educación de los pueblos indígenas en Colombia y expone la trascendencia de integrar los valores y conocimientos de sus tradiciones culturales en los procesos educativos. En el marco de la educación intercultural y etnoeducación, busca un diálogo entre la educación tradicional de las comunidades y la educación global convencional (Fayad Sierra, 2021).

Tal autor colombiano comenta que las pedagogías son estrategias de organización cultural, en las que las temáticas y contenidos a compartir con los/as estudiantes conllevan procesos cognitivos relacionados con el idioma propio, el entorno natural y cultural. Estas pedagogías permiten rescatar y preservar los conocimientos, fortalecer las identidades culturales, construir diálogos de saberes e incentivar una educación acorde con los contextos en los que crecen niños y niñas. Es una forma de generar procesos de aprendizaje, a partir de las interpretaciones y comportamientos que son propios de cada cultura (Fayad Sierra, 2021).

Fayad Sierra (2021) utiliza el concepto de “sentidos de aprendizaje” que son sentidos pedagógicos relacionados con las formas de hablar y pensar en cada cultura. Para ello expone cinco sentidos: espacial, relacionado con el territorio; comunitario, vinculado con las personas y roles en comunidad; de sentir, son las formas de comunicación con la naturaleza y la espiritualidad; de soñar, comprende la comunicación con memorias históricas, la relación con los ancestros en compañía de los sabedores; de pensar, consiste en el idioma propio junto con las formas de entender el mundo y vivir en él (Fayad Sierra, 2021).

La relación de los sentidos de aprendizaje con el contexto de investigación consiste en la posibilidad de analizar las situaciones cotidianas, las experiencias y los relatos de las personas Kamëntsá con quienes se realiza el estudio, articuladas con las formas de

construcción e intercambio de conocimiento. Este concepto posibilita el valor y el reconocimiento del territorio, la comunidad, la espiritualidad, la memoria colectiva y la lengua propia como elementos pedagógicos fundamentales en el aprendizaje. Además, orienta el abordaje de la educación comunitaria desde los diversos sentidos que conectan a sabedores, sabedoras y docentes con sus entornos, sus comunidades y la cultura a la que pertenecen.

Junto al planteamiento de Fayad Sierra (2021), también se encuentran los autores Guido Guevara y Bonilla García (2013), quienes hacen un análisis de las políticas educativas que están orientadas a la población indígena en Colombia. Allí reconocen que la educación indígena es un proyecto político en el marco de las reivindicaciones de estos pueblos por la pervivencia cultural. Reconocen que en ese contexto existe una lucha por la autonomía educativa para la validación de las formas de pensamiento, conocimiento y aprendizaje propio (Guido Guevara & Bonilla García, 2013).

Desde esa lectura, se entiende que las pedagogías comunitarias indígenas tienen particularidades en sus tiempos, las nociones sobre el espacio y las formas de relacionamiento. Puntualmente mencionan los autores: “El reconocimiento y trabajo con conocimientos ancestrales, la elaboración de los propios calendarios, el espacio para enseñar como el espacio de la vida misma y no del encerramiento, la importancia de la lengua propia como vehículo de construcción, socialización de conocimiento e investigación, han sido elementos esenciales en el campo pedagógico” (Guido Guevara & Bonilla García, 2013, pág. 24). Dichas particularidades son fundamentales para analizar el caso de las pedagogías propias relatadas por sabedores, sabedoras y docentes Kamëntsá, puesto que posibilitan el reconocimiento de sus actividades orientadas a garantizar la vida del pueblo indígena y de su territorio tradicional.

Las conceptualizaciones presentadas sobre pedagogías propias comprenden aportes significativos para esta investigación que nutren los análisis desde los marcos políticos y normativos sobre educación indígena que existen en Colombia, las luchas y formas de reivindicación de los conocimientos tradicionales y las formas comunitarias de aprendizaje. Además, sitúan el desarrollo de las pedagogías con relación a los elementos culturales y territoriales que son determinantes para los pueblos indígenas. La contribución de esta tesis frente a esos planteamientos consiste en el reconocimiento de prácticas tradicionales (oficios

y actividades cotidianas) como pedagogías propias, utilizadas como espacios de intercambio de conocimientos, transmisión de saberes y configuración de la identidad cultural.

### 1.1.2. Transmisión de saberes

La subcategoría de transmisión de saberes será el segundo elemento que permitirá delimitar el abordaje de la educación comunitaria. Es un concepto relacional, que posibilita la articulación de los saberes tradicionales con el entorno en el que se desarrollan, así como la recuperación de prácticas tradicionales. Conlleva a analizar la construcción de conocimiento de aquellas personas delegadas para realizar tal transmisión.

Las autoras Martínez-Molina y Solís-Espallargas (2020), reconocieron iniciativas en la Amazonía Colombiana y en Bolivia con comunidades locales, en las que se reflexionó sobre el conocimiento de las mujeres en el cuidado del territorio y la biodiversidad. Con base en ello, las autoras plantearon la importancia de comprender la transmisión de saberes para la sostenibilidad ambiental y social, con una perspectiva de género e intergeneracional. Así, centraron su investigación en la región de Andalucía Oriental, en España, con personas mayores y universitarias (Martínez-Molina & Solís-Espallargas, 2020).

En su planteamiento exponen que los conocimientos tradicionales son saberes que corresponden con el entorno local, transmitidos de generación en generación, fundamentales para la sostenibilidad. En estos, las mujeres han sido las principales transmisoras, especialmente en temas de salud, cuidados y alimentación. Reconocen que en las nuevas generaciones estos saberes se practican con menos frecuencia, lo cual, sumado a la incorporación del mercado capitalista, contribuye a su desaparición. Por tal razón, proponen la inclusión de transmisión de saberes tradicionales en la educación ambiental, específicamente en currículos y programas educativos, reconociendo que son una alternativa ante la sostenibilidad y su preservación (Martínez-Molina & Solís-Espallargas, 2020)

En el caso de Colombia, en el suroccidente del país también se han desarrollado planteamientos sobre transmisión de saberes. Los autores Sánchez-Torres y Alfonso-Solano, junto con las autoras Moreno-López y Pérez-Raigoso (2020), realizaron una investigación en el departamento de Nariño, buscando realizar acciones solidarias para la recuperación de tradiciones orales. Indagaron por la relación entre las prácticas de tradición oral y el desarrollo cognitivo y social en niños y niñas, reconociendo la importancia de involucrar a

las comunidades en la conservación de saberes y tradiciones (Moreno-López, Sánchez-Torres, Pérez-Raigoso, & Alfonso-Solano, 2020).

Tales autores establecen la importancia de la oralidad como transmisora de cultura y desde ahí comprenden la transmisión de saberes tradicionales como la comunicación de conocimientos, habilidades y tradiciones de generación en generación. Plantean que estos saberes aportan al desarrollo del pensamiento creativo y crítico, en niños y niñas, consolidando las bases para el reconocimiento de los valores culturales, morales y éticos, construyendo identidad. Las prácticas que permiten dicha transmisión son los relatos orales, como mitos, leyendas y cuentos. Aquellas prácticas contribuyen a la sostenibilidad y el desarrollo cultural de las regiones y comunidades (Moreno-López, Sánchez-Torres, Pérez-Raigoso, & Alfonso-Solano, 2020).

Con relación a investigaciones construidas con pueblos indígenas en Colombia, se presenta el caso investigado por Beltrán Zapata (2015) sobre el conocimiento tradicional de plantas medicinales y las formas en que este se transmite, en la comunidad de Macaquiño, en el departamento del Vaupés. Corresponde a su tesis de maestría en biología y allí expone que, para comprender las formas de transmisión de saberes, es preciso conocer también cómo se construyen y aprenden los conocimientos tradicionales (Beltrán Zapata, 2015).

En aquella comunidad de Macaquiño, Beltrán Zapata (2015) identificó que los conocimientos tradicionales se componen de: rituales, observaciones, experimentos, investigaciones, experiencias históricas y geográficas, intercambio con otros pueblos indígenas y con personas no indígenas, junto con la comprensión de los contextos fuera de la comunidad. En el caso específico de las plantas medicinales, además, existe un valor específico en las interacciones ecológicas para conocerlas. Con base en lo anterior, la transmisión de tales saberes se materializa en prácticas como ceremonias, rituales, relatos, historias de origen, historias culturales y cursos especializados. Se realiza en lugares como malocas, espacios naturales, caminatas cotidianas y trayectos en cuerpos de agua donde se encuentran las plantas medicinales (Beltrán Zapata, 2015).

Las conceptualizaciones expuestas son fundamentales para la comprensión teórica de esta investigación. En primer lugar, permiten situar la transmisión de saberes en relación con la sostenibilidad, los roles de cuidado y alimentación, así como la valoración de las mujeres en esa transmisión. En segundo lugar, posibilitan el análisis sobre el desarrollo de

pensamiento creativo y crítico en entornos culturales y comunitarios, desde la socialización de conocimientos de generación en generación. Por último, plantean la correlación entre aprendizaje-transmisión, detallando las experiencias de aquellas personas que construyen conocimiento. Esta subcategoría se expone como un concepto que entrelaza educación comunitaria junto con cuidado y preservación de tradiciones culturales, puesto que su definición está anclada a la educación, pero su sentido se relaciona con la preservación del conocimiento.

## 1.2 Cuidado y preservación de tradiciones culturales

Esta segunda categoría conlleva al relacionamiento conceptual de preservación cultural – cuidado – educación. En su abordaje teórico, ha tenido dos caminos: por un lado, preservación cultural en la educación y, por otro, pedagogías de cuidado, reconocimiento de los trabajos de cuidado y educación. A continuación, se exponen ambos.

### 1.2.1 Preservación cultural y educación

Tal subcategoría se ha expuesto desde la disposición de la educación, la enseñanza y las instituciones educativas al servicio de la recuperación de conocimientos y prácticas que se han dejado de realizar, la conservación del patrimonio material e inmaterial, así como la valoración de tradiciones locales. En la revisión bibliográfica se encontró una preocupación generalizada por la pérdida de identidad cultural y las transformaciones en las dinámicas locales, a raíz de la globalización y la información en redes sociales. En relación con el contexto de investigación, se evidencia que Sibundoy no está aislado de tales debates y preocupaciones, las necesidades de articular la educación comunitaria con la preservación cultural también corresponden con realidades nacionales y regionales.

Se comienza con el análisis de los autores cubanos Hernández-Infante e Infante-Miranda (2017) quienes exponen que la globalización neoliberal ha impactado la formación de las nuevas generaciones y ha causado pérdida de identidad cultural. Estos autores reconocen que, en ese contexto, la educación es un elemento trascendental para la preservación cultural. Es entonces que la escuela se comprende como un espacio estratégico e importante para fomentar la memoria histórica, los valores culturales y el sentido de pertenencia en las comunidades (Hernández-Infante & Infante-Miranda, 2017).

Hernández-Infante e Infante-Miranda (2017) establecen que la preservación de tradiciones consiste en acciones orientadas a garantizar la permanencia en el tiempo del patrimonio cultural, el cual ha sido heredado en cada pueblo, conservando la autenticidad e idiosincrasia. Supone el respeto por las tradiciones culturales, el rescate de la memoria histórica y la prevención del desarraigo, en las cuales son fundamentales los y las docentes, así como la escuela. Reconocen que el proceso pedagógico posibilita el fortalecimiento de la identidad cultural en los y las estudiantes, promoviendo emociones y sentimientos acordes con el contexto local (Hernández-Infante & Infante-Miranda, 2017).

La contribución teórica que realizan Hernández-Infante e Infante-Miranda (2017) corresponde a la comprensión de la educación con un rol activo en la preservación cultural, relevante frente a los riesgos de pérdida de sentido de pertenencia y conocimiento contextual generados por la globalización. Como reflexión adicional, se comprende que la identidad cultural es un proceso dinámico que genera un diálogo constante entre el patrimonio universal y las características de los contextos locales. En ese marco, los autores plantean la necesidad de crear políticas culturales entrelazadas con la educación (Hernández-Infante & Infante-Miranda, 2017).

El interés por generar propuestas frente a la pérdida de identidad cultural también se ha llevado a cabo en Ecuador. En la Unidad Educativa Cumandá, en la provincia de Chimborazo, las autoras Ramos-Hernández, Aucahuallpa-Fernández y Erazo-Álvarez (2022) realizaron una investigación centrada en la problemática que niños y niñas no conocen las características de sus tradiciones, costumbres e historia. Consideran que los factores de incidencia corresponden con la globalización, el avance tecnológico, la influencia de parámetros culturales externos, la movilización humana y la ausencia de estrategias educativas relacionadas con la identidad cultural (Ramos-Hernández, Aucahuallpa-Fernández, & Erazo-Álvarez, 2022).

En tal investigación, se hace referencia a la preservación cultural en la educación como un proceso importante en el que instituciones educativas tienen la responsabilidad de fortalecer el conocimiento, la valoración, la apropiación y la reproducción de la identidad cultural, en las nuevas generaciones, con relación a la comunidad a la que pertenecen. La postura de las autoras se basa en la construcción de proyectos escolares que promuevan el contacto de niños y niñas con su medio cultural, facilitando el aprendizaje significativo y

vivencial, interiorizando las tradiciones y conservando las prácticas culturales. En estos, tanto docentes como estudiantes tienen un rol activo de aprendizaje y valoración del patrimonio cultural (Ramos-Hernández, Auccahuallpa-Fernández, & Erazo-Álvarez, 2022).

El aporte de la investigación mencionada consiste en proponer el uso de proyectos escolares como estrategia educativa para el rescate y la preservación cultural, en los que no solo sean los estudiantes quienes aprenden, sino que también posibilita que los y las docentes conozcan las principales características del lugar en el que están (Ramos-Hernández, Auccahuallpa-Fernández, & Erazo-Álvarez, 2022).

Las investigaciones sobre preservación cultural en la educación no solo han centrado sus propuestas en las instituciones educativas de primaria y secundaria, también se han planteado para universidades. Tal es el caso del estudio realizado por las autoras Martínez Vergara y Samaniego López (2024) quienes abordan la preservación del patrimonio cultural con una perspectiva académica y tecnológica. Se centran en las cátedras de Antropología Visual y Modelado 3D, en la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad Nacional de Chimborazo, en Ecuador. En ellas, buscan representar personajes y elementos culturales a través de modelado y animaciones, para lo cual los y las estudiantes realizan investigaciones antropológicas. Específicamente, exponen un proyecto enfocado en la fiesta popular del Pase del Niño Rey de Reyes de la ciudad de Riobamba, donde aquellas personas hacen una etnografía y con sus resultados construyen representaciones de los personajes y sus danzas, con programas tecnológicos de diseño. El objetivo consiste en utilizar tecnologías y estrategias académicas como una oportunidad para consumir y valorar las tradiciones, construyendo nuevas visiones sobre comunicación cultural (Martínez Vergara & Samaniego López, 2024).

En tal investigación, la preservación cultural en la educación se comprende como un proceso de valoración cultural por medio del aprendizaje académico, motivando a los y las estudiantes a integrarse en los procesos sociales de su entorno. También se plantea como un enfoque que abarca el respeto cultural, la investigación contextual, los procesos creativos y el uso de tecnologías para generar productos comunicacionales que conserven y revitalicen el patrimonio cultural material e inmaterial. La metodología consiste en llevar a que los y las estudiantes extraigan información de actividades tradicionales en sus entornos y la conviertan

en insumo para sus procesos creativos, generando conciencia sobre su realidad (Martínez Vergara & Samaniego López, 2024).

La particularidad de la investigación de Martínez Vergara y Samaniego López (2024) consiste en mostrar los resultados de la implementación de su propuesta pedagógica y académica para la preservación cultural desde la universidad. Proponen narrativas creativas para revitalizar los relatos sobre elementos patrimoniales, además de ser referente de innovación en metodologías de enseñanza universitaria que motivan la participación de estudiantes en tradiciones culturales y de su contexto (Martínez Vergara & Samaniego López, 2024).

En las conceptualizaciones sobre preservación cultural en la educación y los contextos latinoamericanos expuestos se evidencia que hay una respuesta generalizada frente a la globalización y sus consecuencias en la identidad cultural, en la que la educación se convierte en una estrategia para conocer y darle continuidad a prácticas culturales y tradiciones locales. También se presenta la necesidad de actualizar y revitalizar tales prácticas, acorde con los intereses y las dinámicas de las nuevas generaciones. Todo esto es elemental para el contexto de la investigación con sabedores, sabedoras y docentes del pueblo Kamëntzá, por el reconocimiento del valor que tienen los saberes tradicionales, las prácticas locales y el uso de la educación al servicio de su preservación.

Para el caso del contexto colombiano, se presenta el estudio de Rentería-Jiménez y Vélez De La Calle (2021), una investigación desarrollada en el departamento del Chocó, en el pacífico colombiano, con comunidades afro ubicadas en el Río San Juan. Realizan un análisis de la relación entre naturaleza, saberes ancestrales y prácticas culturales, en el que describen cómo las comunidades afrocolombianas pertenecientes a la asociación ASOCASAN perciben su entorno como un territorio de vida. Sus actividades cotidianas se orientan hacia el cuidado de su territorio y los saberes que se relacionan con este les llaman afro-epistemología ambiental (Rentería-Jiménez & Vélez De La Calle, 2021).

Con relación a preservación cultural en la educación, dicha investigación expone que la transmisión y práctica de saberes ancestrales (fundamentales para la identidad y pervivencia de las comunidades afro del Pacífico colombiano) se encuentran intrínsecamente vinculadas con el territorio. Por ello, la preservación cultural conlleva el reconocimiento tanto de los saberes como de su relación con el entorno, junto con la transmisión y el

aprendizaje de las formas tradicionales de interactuar con la naturaleza. La educación se basa en la enseñanza de agricultura, pesca y medicina tradicional, reconociendo que estas actividades son trascendentales para la continuidad cultural de las comunidades y que la forma tradicional de realizarlas es acorde con el cuidado ambiental (Rentería-Jiménez & Vélez De La Calle, 2021). Abordan el concepto de pedagogía ancestral ambiental, que se enfoca en “enseñar-aprender a ser y enseñar-aprender haciendo” (Rentería-Jiménez & Vélez De La Calle, 2021, pág. 183), desde la cual se incentiva la conexión espiritual y emocional con la naturaleza.

La contribución de este texto consiste en el reconocimiento de las prácticas tradicionales como una gestión sostenible de recursos en el territorio, en el que la educación ambiental es mucho más que la transmisión de saberes ancestrales: comprende la construcción de identidad y la preservación cultural con relación al entorno en el que se habita. Valora las tradiciones entendiéndolas como una forma de conservación ambiental. Invita a tener en cuenta el contexto de investigación en el Pacífico colombiano con comunidades afro como referentes para el análisis de educación, cultura y naturaleza (Rentería-Jiménez & Vélez De La Calle, 2021).

En el contexto colombiano también se presenta la investigación realizada por Villanueva-González, Sarmiento-González y De Ayo-González (2018) en el municipio del Piñón, departamento de Magdalena, ubicado en el caribe colombiano. Fue un estudio en una institución educativa rural, en el corregimiento Cantagallar, en el que se implementó la investigación como estrategia pedagógica para la preservación del patrimonio cultural. En ella, los y las estudiantes investigaron con las personas mayores de la comunidad y con sus padres sobre elementos culturales como cuentos, danzas, mitos y leyendas. Con base en ello, se promovió el diálogo entre diferentes generaciones y la transmisión de saberes en torno a la cultura local, fortaleciendo la identidad cultural (Villanueva-González, Sarmiento-González, & De Ayo-González, 2018).

A partir de esa experiencia, los autores plantean que la preservación cultural es un proceso necesario para la protección de bienes culturales, históricos y comunitarios, que hacen parte de la riqueza social. Con relación a la educación, exponen que es una herramienta para valorar y difundir el patrimonio cultural material e inmaterial, a través de estrategias pedagógicas que permitan abordar contenidos culturales e históricos, promoviendo el

conocimiento de los entornos en los que conviven. Es fundamental integrar las diversas generaciones y propiciar diálogos intergeneracionales, motivando el aprendizaje contextual. De esta manera, la educación puede evitar la pérdida de tradiciones, costumbres y saberes locales (Villanueva–González, Sarmiento–González, & De Ayo-González, 2018).

El aporte de tal estudio consiste en mostrar que la investigación puede ser útil como estrategia pedagógica para la preservación cultural, en contextos educativos rurales, el cual se relaciona con el análisis realizado por los autores cubanos Hernández-Infante e Infante-Miranda (2017), mencionados al inicio de este apartado. Para el caso particular de Villanueva-González, Sarmiento-González y De Ayo-González (2018), exponen un enfoque que posibilita que los y las estudiantes tengan un rol activo en el reconocimiento, valoración y conservación del patrimonio cultural, mediante el diálogo con otras generaciones, la exploración del contexto y su posterior análisis (Villanueva–González, Sarmiento–González, & De Ayo-González, 2018).

Aquellos abordajes hechos en contextos comunitarios en Colombia son importantes para la investigación de esta tesis por el reconocimiento que le otorgan a los saberes ancestrales y los relatos locales dentro de la construcción de identidad, así como el lugar que le asignan a los diferentes actores comunitarios en la educación y la preservación cultural. También se hace fundamental la asociación de la preservación cultural con el territorio y la conservación ambiental.

### 1.2.2. Cuidado y educación

En esta segunda subcategoría, la recopilación bibliográfica presenta la importancia de reconocer los trabajos y las economías de cuidado, utilizando la educación como medio para generar conciencia sobre estos. En tales estudios, se hace evidente la influencia de los contextos históricos, sociopolíticos, culturales y territoriales en las conceptualizaciones sobre el cuidado. Es así que proporcionan elementos significativos para el estudio en Sibundoy con docentes, sabedores y sabedoras del pueblo Kamëntsá.

Se comenzará por abordar los planteamientos de las autoras Dussel y Southwell (2005), que se inscriben en un contexto socioeducativo en Argentina con altos índices de desigualdad y desnutrición infantil. Allí se presenta vulnerabilidad y miedo a situaciones de inseguridad, precariedad laboral, enfermedad y riesgos cotidianos. Esto ha permeado las relaciones interpersonales, afectando el cuidado de niñas, niños y adolescentes. De allí, surge

la necesidad de repensar las formas de cuidar, especialmente en la escuela, teniendo en cuenta los y las docentes (Dussel & Southwell, 2005).

Dussel y Southwell (2005) plantean que el cuidado es una práctica compleja, en la que se integra el apoyo material, emocional, educativo y político, en el marco de relaciones sociales equitativas, en las cuales es indispensable reconocer la dignidad de cada persona, trascendiendo del miedo hacia la confianza y el amor. El cuidado conlleva varias dimensiones: comprende curación, reparación, brindar alimentos, ropa, protección social, apoyo emocional y contención. También comprende un sistema de relaciones, en el que se es cuidador/a y cuidado/a, y se construyen vínculos positivos y experiencias enriquecedoras. De igual forma, se puede contemplar el cuidado en el ámbito del conocimiento, como una manera de protección de los saberes. Tal conceptualización analiza que las instituciones educativas realizan cuidados pedagógicos, en los que hay una preocupación genuina por las demás personas y por garantizar su bienestar. En la transmisión de saberes también se presenta una construcción ética de las relaciones, evitando el miedo o la coacción, generando que la experiencia escolar se base en la confianza, en las experiencias significativas y humanas (Dussel & Southwell, 2005).

Estos planteamientos permiten repensar el concepto del cuidado, desde una mirada crítica, proponiendo un entendimiento que conlleva a construir relaciones desde la igualdad, democracia y dignidad. Concibe la escuela en articulación al Estado y la comunidad, para construir y mantener las capacidades de cuidado y protección de la infancia y adolescencia (Dussel & Southwell, 2005).

Posteriormente, Southwell (2009) realizó un análisis crítico de la transformación de la docencia en el contexto contemporáneo, en el que expuso la importancia de repensar y resignificar la enseñanza en la actualidad, reconociendo dificultades, oportunidades y horizontes. Allí expuso el debate entre tradición, transmisión cultural y la necesidad de comprender las infancias en la actualidad, en el que la docencia se convierte en un puente entre contextos y generaciones (Southwell, Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo, 2009).

En esa postura, Southwell (2009) aborda el cuidado en el contexto educativo como una relación respetuosa, que permita el reconocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes en la escuela. Implica responsabilidad ética y política tanto para docentes como

para instituciones escolares, garantizando justicia, equidad y respeto. Es así que, tal autora nuevamente resalta que el cuidado es inseparable al reconocimiento de la dignidad de las personas cuidadas (Southwell, Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo, 2009).

En el marco de la relación entre cuidado y educación, también ha surgido el concepto de pedagogía de los cuidados. Al respecto se retoma al autor Aguado de la Obra (2018), quien hace un debate al modelo capitalista centralizado en los mercados, exponiendo que este se sostiene gracias a los trabajos de cuidados y a los elementos que provee la naturaleza, ambos invisibilizados. Plantea que la crisis del sistema socioeconómico y productivo también es una vulneración al derecho del cuidado y una degradación del medioambiente (Aguado de la Obra, 2018).

Desde esa problemática, tal autor propone que la educación debe priorizar la enseñanza sobre el cuidado y las acciones para la sostenibilidad de la vida, basada en una pedagogía de los cuidados. Desde un enfoque feminista y ambientalista, plantea que este concepto implica que en las instituciones educativas se reconozcan e identifiquen las acciones y los trabajos de cuidados que cotidianamente existen en los espacios familiares, comunitarios y ciudadanos. De esta manera, que se pueda reflexionar y hacer conciencia sobre roles de género, ecoddependencia y derechos humanos, valorando el cuidado en la sociedad. Además, es fundamental el reconocimiento de las personas cuidadoras, junto con la deuda histórica que se tiene hacia ellas, para generar conciencia y construir alternativas hacia la ética del cuidado. Lo anterior conlleva a la construcción de currículos orientados a la capacitación y el aprendizaje del cuidado propio, el cuidado colectivo y de la naturaleza (Aguado de la Obra, 2018).

Este planteamiento reconoce las posturas filosóficas expuestas por Boff (2002) sobre el cuidado y la ética de lo humano. En ellos se argumenta que el cuidado es una actitud de ocupación, preocupación, responsabilidad y compromiso afectivo con el otro; y va más allá, es un modo de ser esencial en el ser humano. Se vive y se estructura cuando la existencia de otra persona tiene importancia, por ende, es un concepto relacional en torno a la vida (Boff, 2002). Sin embargo, estas posturas son debatidas por Aguado de la Obra (2018), al indicar que presentan al cuidado de una forma individual, pero es importante entender el cuidado desde su aspecto colectivo y político, con relación al modelo económico actual. Es así que

surge la importancia de relacionar el cuidado con la educación como mecanismo de consciencia política, en la cual se reconozca la historia de los cuidados y la creación de resistencias para la garantía de la vida (Aguado de la Obra, 2018).

Aquel planteamiento se enmarca en un estudio colectivo realizado desde la Fundación Interred junto con 8 investigadores e investigadoras, en el que se hizo una investigación sobre las pedagogías del cuidado, articulando entre 3 prácticas educativas latinoamericanas y 4 españolas. Desde las experiencias en Latinoamérica se aportó el enfoque sobre el Buen Vivir y el cuidado en relación con la naturaleza, con los contextos comunitarios y el reconocimiento de las prácticas locales orientadas a la garantía de la vida (Aguado, y otros, 2018). A partir de ese enfoque, tal estudio es importante para la investigación en esta tesis, puesto que permite analizar el cuidado como la relación entre la vida comunitaria y la vida de la naturaleza, la articulación de prácticas locales y el reconocimiento de personas cuidadoras.

En el contexto colombiano, se tiene en cuenta la tesis de maestría realizada por Osorio y Zapata (2022) sobre la pedagogía del cuidado en el marco de la pandemia por Covid-19. Consiste en una investigación con docentes de dos instituciones educativas del municipio de Quimbaya, en el departamento de Quindío, la cual buscó comprender los imaginarios sociales sobre el cuidado en el contexto de pandemia. Estos autores plantean que, desde 2020, se presentó una agudización de los reclamos sociales hacia las escuelas, en los que se exigió un reconocimiento de las personas como el centro de las acciones educativas (Franco Osorio & Zapata García, 2022).

Allí, se identificó la promoción del cuidado en los entornos escolares, reconociendo que si bien los docentes con quienes se hizo el estudio no poseen un abordaje conceptual sobre pedagogía del cuidado, sí tienen experiencias y motivaciones orientadas al cuidado de sus estudiantes, como respuesta a las necesidades particulares del contexto. Desde ese lugar, se abordan temáticas sobre el cuidado de sí, el cuidado del otro, el cuidado de lo otro y el rol docente como cuidador. En el marco del Covid-19 se presentó una transformación de las prácticas educativas, orientadas a la prevención de enfermedades, a la salud mental y a los estilos de vida saludables (Franco Osorio & Zapata García, 2022).

La contribución de dicha investigación consistió en reconocer las percepciones sobre el cuidado, por parte de docentes, en el contexto del Covid-19, así como el reconocimiento del rol y los desafíos de las instituciones educativas en su relación con estudiantes. Tiene una

gran importancia en el análisis de la forma en que las escuelas adaptan sus prácticas y habilidades para el cuidado, acorde con las necesidades contextuales (Franco Osorio & Zapata García, 2022).

Asimismo, en Colombia también se han realizado investigaciones sobre cuidado y educación en pueblos indígenas. Es el caso de la tesis de maestría realizada por Sánchez Aguirre (2024) la cual aborda prácticas de crianza y cuidado que realizan personas pertenecientes a un pueblo amazónico llamado Murui Muina, específicamente se enfoca en aquellas que han sido desplazadas de sus territorios y viven actualmente en Bogotá. En esa investigación, se analizaron los sentidos y significados de las prácticas tradicionales en torno a la transmisión de saberes, preservación cultural y cuidado de tal pueblo indígena. La gran particularidad es que se hizo en un contexto en el que existen diferentes factores de riesgo, discriminación, ruptura de lazos comunitarios y pérdida de identidad (Sánchez Aguirre, 2024).

En ese estudio, se abordó la crianza y el cuidado de niños y niñas Murui Muina que conviven fuera de su territorio tradicional, como un proceso de supervivencia cultural que permite la posibilidad de continuar existiendo como pueblo indígena, adaptándose a los cambios generacionales. Las prácticas de crianza están orientadas a generar sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la comunidad, en el que se presenta un sistema de transmisión de conocimientos por parte de abuelos y abuelas. Las redes de apoyo comunitarias, las organizaciones indígenas urbanas y la educación intercultural han sido aspectos fundamentales para lograr prácticas culturales en Bogotá, orientadas a mantener vivos los legados de este pueblo. Sus prácticas culturales de cuidado en la crianza no solo promueven la salud de las madres y los/as bebés, sino que también fortalecen la identidad cultural y la cohesión comunitaria, promueven el cuidado del cuerpo, de la vida, la espiritualidad, la comunidad, el linaje familiar y la herencia cultural (Sánchez Aguirre, 2024).

Es así que esta investigación entrelaza preservación cultural, cuidado y educación en un contexto indígena que tiene diferentes factores de riesgo en su vida y en la continuidad de sus tradiciones. Su contribución se encuentra en la descripción de aquellas herramientas de resistencia Murui Muina que les han permitido adaptarse y continuar existiendo en un entorno completamente diferente a su territorio ancestral, donde la educación encuentra espacios, alianzas y estrategias para el cuidado de la comunidad (Sánchez Aguirre, 2024).

Con relación a la investigación que se desarrolla en esta tesis, los planteamientos expuestos amplían el espectro de análisis frente al cuidado y su relación con educación. Invitan a reflexionar sobre el cuidado individual, que conlleva a desglosar la salud, las emociones, las relaciones interpersonales y el desarrollo de cada persona; también tienen en cuenta el cuidado colectivo como acto político, en el que la educación juega un rol especial en la conciencia colectiva; además, se suma el cuidado en articulación con el entorno y la naturaleza, el reconocimiento del lugar en el que se cohabita con otras especies y el impacto que genera; estos elementos incluyen el reconocimiento de las personas cuidadoras y sus pedagogías para transmitir conocimientos sobre el valor de la vida, el cuidado colectivo y territorial; y por último, se encuentra el cuidado de las tradiciones culturales y la identidad de un pueblo indígena a través de la crianza.

Teniendo en cuenta el marco teórico expuesto sobre educación – preservación cultural – cuidado, se considera que esta investigación proporciona una articulación conceptual de todos estos elementos, planteando que son inseparables en el contexto de Sibundoy, con el pueblo Kamëntsá. De acuerdo con las percepciones de los sabedores, sabedoras y docentes con quienes se construye esta investigación, la educación comunitaria se orienta al cuidado de la vida individual y colectiva, así como el cuidado del territorio tradicional; se basa en las tradiciones y las formas de comprender el mundo, lo cual proviene de una lucha comunitaria por mantener su identidad. En ese sentido, la educación comunitaria corresponde a un cuidado y preservación de las tradiciones culturales.

## Capítulo 2: Metodología

Para desarrollar la investigación planteada se tiene una perspectiva de narrativa etnográfica, basada en el paradigma indígena de investigación, con los enfoques cualitativo y de Buen Vivir. Se utilizan las técnicas de análisis documental, entrevistas semiestructuradas, observación participante y grupos focales. Estas se implementan con un grupo de 13 personas Kamëntsá, quienes tienen el rol de sabedores, sabedoras y docentes, los cuales comprenden perfiles representativos dentro de la investigación. A continuación, se detalla el proceso metodológico:

### 2.1. Paradigma

El paradigma indígena de investigación surge como respuesta al problema de exclusión de perspectivas indígenas en la academia e investigación. De acuerdo con Arévalo Robles (2013), se basa en el reconocimiento y la valoración del conocimiento ancestral y las cosmovisiones de los pueblos indígenas, proponiendo una forma de investigación que respete sus tradiciones, prácticas culturales y formas de expresión. Este paradigma promueve una visión holística que reconoce las relaciones de interdependencia en todos los aspectos de la vida de las comunidades. También busca empoderar a los pueblos indígenas en los procesos de investigación, reconociendo las prácticas colonialistas que ha tenido la academia y construyendo procesos de descolonización en la producción de conocimiento. Se fundamenta en un conjunto de valores éticos que emergen de las cosmovisiones indígenas, lo que conlleva al compromiso con la justicia social y la protección del conocimiento ancestral. En conclusión, es un paradigma que busca transformar las relaciones de poder en el ámbito del conocimiento, promoviendo la voz y la experiencia de los pueblos indígenas en la investigación (Arévalo Robles, 2013).

El paradigma indígena de investigación emerge de diferentes lugares del mundo como Canadá, Nueva Zelanda, Australia y Sudáfrica, donde comunidades indígenas han articulado sus cosmovisiones y enfoques de investigación. Comparten un objetivo común que consiste en reivindicar el conocimiento indígena y la transformación de las relaciones de poder en los espacios académicos. También se ha articulado con movimientos indígenas globales (Arévalo Robles, 2013).

En Sudamérica, el paradigma indígena de investigación se ha conectado con el concepto del Buen Vivir o “Sumak Kawsay”, el cual ha posibilitado un enfoque

metodológico y de análisis de las realidades comunitarias latinoamericanas desde el sentido de la vida (Huanacuni, 2010). En este marco, el paradigma indígena se consolida como una respuesta a la crisis de vida que enfrenta la humanidad, en el que se propone un enfoque comunitario que contrasta el individualismo predominante en las sociedades capitalistas. Este paradigma permite reconocer las relaciones de complementariedad y reciprocidad entre personas, comunidad y naturaleza, así como el reconocimiento de cosmologías (Huanacuni, 2010).

Tal paradigma indígena se convierte en el marco de referencia más apropiado para el desarrollo de esta investigación, puesto que reconoce el valor de los conocimientos indígenas y sus formas de interpretación de los procesos comunitarios. En ese sentido, permite valorar los saberes Kamëntsá sobre la educación comunitaria, sus luchas y planteamientos éticos. Es entonces que posibilita el análisis de relaciones entre docentes, familias, niños/as y comunidad, así como aquellas que se construyen con el territorio. Se escogió primordialmente este paradigma porque se considera que las percepciones de docentes, sabedores y sabedoras Kamëntsá también hacen parte del proceso de aprendizaje académico, reconociendo que son personas con quienes se construye la investigación realizada.

## 2.2. Enfoque

El enfoque de investigación seleccionado es el cualitativo, ya que se busca cualificar y describir fenómenos sociales y sus significados. Tal enfoque pretende hacer comprensibles los hechos, aprendiendo de las experiencias y puntos de vista de las personas, valorando sus procesos y construyendo planteamientos desde las formas de entender el mundo de aquellos que participan en el estudio (Guerrero Bejarano, 2016). Adicionalmente, el enfoque cualitativo comienza los estudios desde interrogantes previos y busca la comprensión mediante perspectivas holísticas (Quevedo & Castaño, 2002). Es así que este enfoque permite desarrollar descripciones, indagación de relatos, hechos, comprensión de perspectivas, creencias y significados en los contextos establecidos.

Continuando con la línea del paradigma indígena, también se utiliza el enfoque de investigación que se centra en el Buen Vivir, el cual busca integrar diferentes dimensiones del conocimiento, para construir un análisis holístico de las realidades de los pueblos indígenas. Este enfoque también se basa en una perspectiva comunitaria, que no se centra en la recopilación de datos, sino en comprender y valorar las experiencias y saberes de

comunidades indígenas, promoviendo su participación activa en la investigación (Huanacuni, 2010).

Aquel enfoque se hace importante a lo largo de la investigación para comprender que la educación comunitaria se encuentra interpelada por los diferentes aspectos de la vida Kamëntsá, lo que conlleva a integrarlos en el análisis. Adicionalmente, la educación comunitaria, desde la perspectiva de las personas Kamëntsá con quienes se construye esta investigación, está vinculada a la garantía de la vida, por lo cual el enfoque del Buen Vivir aporta herramientas para investigar los elementos que conlleva tal planteamiento.

### 2.3. Técnicas

Para desarrollar los objetivos planteados en esta tesis se plantea el trabajo de campo en el municipio de Sibundoy, Putumayo. La convivencia en este territorio permite conocer, comprender y analizar las perspectivas en torno a educación comunitaria y la preservación de tradiciones culturales, de aquellos docentes, sabedores y sabedoras Kamëntsá que participan en este proceso investigativo. Se llevan a cabo las técnicas de entrevista semiestructurada y grupos focales, desde las cuales se dialoga alrededor de opiniones, trayectorias, experiencias y perspectivas sobre la educación comunitaria, los significados de las actividades pedagógicas que realizan y los procesos de transmisión de saberes. Además, se tiene en cuenta la observación participante para conocer pedagogías propias Kamëntsá y formas de compartir el conocimiento en prácticas culturales, escogiendo actividades comunitarias y escolares como escenarios de confluencia colectiva, de distintos saberes y formas de entendimiento de realidades que se relacionan con la educación.

Se prioriza el trabajo de campo como eje transversal de esta investigación, reconociendo que implica métodos y técnicas de recolección de evidencias empíricas, procesando diferentes formas de datos y fuentes significativas. Se entiende como un estudio perceptivo en el que se convive con las realidades que se está estudiando y se entretienen elementos de interpretación para analizar esos contextos desde la experiencia. De acuerdo con ello, el trabajo de campo se basa en la evidencia directa de la persona que investiga siendo un testigo de las situaciones (Atencio Ramírez, Gouveia, & Lozada, 2011).

La experiencia del trabajo de campo se basa en habitar el espacio y reconocerlo, construir relaciones de confianza con las personas en sus entornos, adecuarse a las dinámicas comunitarias, rutinarias y de estructuras sociales en ellas. Por consiguiente, el trabajo de

campo en esta investigación se enfoca en la convivencia, el diálogo y los espacios de compartir experiencias con 13 personas Kamëntsá, que son docentes, sabedores y sabedoras del pueblo. Implica construir relaciones de confianza con ellos/as, entendiendo sus lugares de transmisión de saberes y respetando momentos y espacios para compartir. Teniendo en cuenta los planteamientos de los autores venezolanos Atencio Ramírez, Gouveia y Lozada (2011), para poder llevar a campo el trabajo de campo es indispensable tener en cuenta la reflexividad en la investigación, reconociendo el rol y el lugar en el contexto, teniendo conciencia sobre los alcances y posibilidades como testigo de esa realidad (Atencio Ramírez, Gouveia, & Lozada, 2011).

### 2.3.1. Análisis documental:

A lo largo de esta investigación es fundamental el conocimiento y entendimiento de los documentos contextuales escritos por personas Kamëntsá, en los que describen hechos históricos, configuración de formas de pensamiento y prácticas tradicionales, cosmogonía, cosmología, relatos de origen y visualización a futuro. En estos documentos también se describen las percepciones sobre educación Kamëntsá, relacionada con la importancia cultural para mantener los legados tradicionales y la memoria histórica de lo que han sido como pueblo indígena. Específicamente, estos documentos son caracterizaciones, planes de salvaguarda, informes ante el Centro Nacional de Memoria Histórica y el Proyecto Educativo Comunitario -PEC-.

En este punto, se tienen en cuenta los planteamientos de las autoras argentinas Peña Vera y Pirela Morillo (2007) quienes manifiestan que los documentos son huellas de las personas, los hechos históricos son un mecanismo de interacción para comprender contextos y discursos construidos al respecto. Es entonces que el análisis documental es un proceso de revisión, aprendizaje y análisis de la representación del conocimiento plasmado en los documentos. Busca realizar procesos de interpretación del contenido de diversas fuentes informativas (Peña Vera & Pirela Morillo, 2007).

Tales autoras proponen utilizar el análisis de discurso como un marco metodológico para el análisis documental, en el que se utilizan contextos, relaciones, formas de enunciación y públicos para comprender los textos. Exponen que los documentos son elementos pertenecientes a la esfera comunicativa de los individuos, por lo tanto, los discursos en ellos se convierten en instrumentos de interacción humana. Para su análisis, es importante

desglosar el contenido, entender la representación de conceptos, lenguajes y formas de enunciación (Peña Vera & Pirela Morillo, 2007).

Tal abordaje del análisis documental es útil para la investigación porque posibilita la comprensión de los diagnósticos y planes de salvaguarda Kamëntsá, los cuales hacen parte de los discursos y las formas de manifestación sociopolítica de este pueblo indígena, conteniendo formas de representación, descripciones sobre su identidad y percepciones del mundo. Dicha técnica aporta al desarrollo del primer objetivo de esta investigación, ya que en los textos mencionados se encuentran definiciones, contextos históricos y trayectorias relacionadas con la educación comunitaria y su anclaje cultural en el marco de luchas políticas y resistencias sociales.

En relación con el análisis documental, también se tiene en cuenta el enfoque metodológico de etnografía del archivo, el cual busca entender la forma en que los registros escritos, los documentos oficiales o distintos tipos de fuentes escritas, son utilizados, reinterpretados y resignificados por diferentes grupos sociales. Permite explorar relaciones y estructuras de poder, dinámicas sociales relacionadas con las narraciones históricas, los hechos sociales, la memoria colectiva y el conocimiento. Este enfoque posibilita la comprensión de los aspectos legítimos y deslegitimados en los discursos, sus perspectivas frente al contexto y lugares de enunciación (Crespo & Tozzini, 2011). De esta manera, entiende al archivo como un sujeto activo cargado de significados y representaciones, que se puede interpretar acorde con el contexto histórico-cultural.

Es preciso reconocer los planteamientos del antropólogo colombiano Óscar Muñoz, quien expone que los documentos locales escritos y de uso de los pueblos indígenas son elementos que significan y resignifican su propia historia, su contenido es una reinterpretación de hechos, formas de entender el mundo y posturas políticas, contrarias a los documentos colonialistas y extractivistas que hablan de ellos. Este autor manifiesta la importancia de analizar estos documentos realizando etnografías de archivo, en las que se comprendan relaciones, usos, formas de enunciación e instrumentalización en escenarios políticos, comunitarios y de lucha (Muñoz Morán, 2010). Expone que es importante entender estos documentos como un símbolo tradicional de poder comunitario, que proporciona información de un tiempo atrás que hace parte de la identidad y la memoria histórica.

Los planteamientos de Muñoz están en sintonía con el análisis documental necesario para esta investigación, puesto que permiten considerar a los diagnósticos y los planes de salvaguarda contruidos por el Pueblo Kamëntsá como actores que tienen posturas tradicionales, luchas políticas, formas reivindicación por su forma de interpretar la historia y la memoria histórica. El análisis de estos documentos con una mirada etnográfica permite abordar el contenido desde temáticas como: formas de narrar el espacio, el territorio, la temporalidad de los hechos, la enunciación, la autopercepción como pueblo indígena, las relaciones que se tejen desde su contenido, actores a quienes se dirige y silencios en el texto.

### 2.3.2. Observación participante

Aquella técnica se implementa en espacios comunitarios de transmisión de saberes, en los que sabedores, sabedoras y docentes intercambian conocimientos, experiencias, rituales, trabajos comunitarios, jornadas de juegos tradicionales y siembras colectivas. Allí comparten la palabra, el pensamiento y la memoria del pueblo. Se observan formas de comunicación, sentidos de los relatos comunitarios y tradicionales, maneras de interacción entre sabedoras, uso de los elementos como el fuego, la comida y la música. En contraste, también se tienen en cuenta los espacios del Colegio Etnoeducativo Bilingüe, lo que permite observar y participar en actividades didácticas y culturales, identificando elementos de enseñanza. También se tiene acceso a herramientas para el aprendizaje: telares y artefactos de oficios tradicionales.

De esa manera, la observación participante se encuentra articulada con todos los objetivos de investigación propuestos, puesto que permite la comprensión y el análisis del desarrollo de la educación comunitaria, sus espacios, las relaciones comunitarias en torno a esta. Posibilita la comprensión sobre la importancia de la transmisión de saberes junto con las pedagogías propias, orientadas a la preservación y el cuidado de las tradiciones culturales.

Esta técnica se emplea desde los planteamientos de Bracamonte (2015) que se enfocan en observar participando de las acciones y actividades de las personas con quienes se construye la investigación, con el propósito de conocer y entender significados, experiencias, puntos de vista, convivencia en los espacios y entornos analizados. Tal técnica describe comportamientos de personas en su medio social, lo que conlleva a que el/la investigador/a estudie los fenómenos desde la experiencia de participar en ellos. La estrategia es observar, acompañar y compartir prácticas cotidianas para entender a las personas y su

contexto (Bracamonte, 2015). La observación participante posibilita conocer y comprender las formas en que se desarrollan las pedagogías propias, transmisión cultural, actividades educativas y sentidos de aprendizaje Kamëntsá.

### 2.3.3. Entrevista semiestructurada

Las entrevistas semiestructuradas representan una técnica fundamental para esta investigación, puesto que posibilitaron el desarrollo de todos los objetivos propuestos. Allí se contempla la indagación de percepciones, formas de entender los conceptos de educación comunitaria, significados de los procesos de aprendizaje y de las pedagogías, trayectorias educativas y transmisión de saberes. Todo ello desde las voces de docentes, sabedoras y sabedores Kamëntsá con quienes se realizó este proceso. En los diálogos que se presentan en aquellas entrevistas, se construyen descripciones, sentidos, puntos de vista y respuestas sobre el problema de investigación.

Para implementar aquellas entrevistas se toma como referente el planteamiento de Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013) quienes exponen que las entrevistas semiestructuradas son un instrumento técnico desarrollado desde diálogos entre el/la investigador/a y el sujeto de estudio, implementadas para obtener respuestas sobre el problema de investigación. Tiene el propósito de tener respuestas precisas sobre los significados que los/as participantes les dan a los temas planteados y así poder analizar sus discursos. Las entrevistas semiestructuradas se componen de una estructura inicial, con preguntas planeadas, pero pueden ajustarse acorde con las personas entrevistadas y con el hilo de la conversación, por ello es adaptable y flexible (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz, 2013).

### 2.3.4. Grupos focales

Por último, en esta investigación es indispensable generar espacios de discusión y reflexión colectiva sobre el problema de investigación, que contrasten experiencias y posturas, así como la construcción de consensos frente a la educación comunitaria. Para lograrlo se utiliza la técnica de grupos focales, donde se reúne a sabedoras Kamëntsá con perfiles distintos, reconociendo la diversidad de posturas dentro de una misma comunidad. Estos diálogos conjuntos posibilitan el abordaje de los conceptos de sentidos de aprendizaje, formas de entender el territorio y las actividades tradicionales como elementos de transmisión

de saberes y construcción de memoria colectiva. Tal técnica brinda información que complementa la respuesta al objetivo general de esta investigación.

Se toma como referente la conceptualización de grupos focales realizada por Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) quienes exponen que consiste en realizar espacios de diálogo grupal. Se enfoca en la pluralidad de percepciones, experiencias y significados, motivando debates y reflexiones colectivas; desde allí, poder tener información mediante la interacción entre varias personas (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). Esta técnica posibilita la comprensión de significados conjuntos, bien sean tradicionales o transformados acorde a los retos actuales de la enseñanza y el cuidado, así como las formas de participación comunitaria en tales procesos.

## 2.4. Instrumentos

Como primera instancia, para poder implementar los instrumentos de investigación, se hace un consentimiento informado como herramienta ética fundamental para socializar la información, el contexto y los motivos de la investigación académica con cada una de las personas que participan en ella. A partir de este consentimiento, se hacen las aclaraciones solicitadas por los informantes y se establecen los compromisos de protección de datos personales, acorde con las condiciones legales. Es un elemento de consulta y consentimiento, reconociendo y respetando la autonomía de cada persona para aceptar los diálogos y autorizar el uso de la información brindada. Este formato se puede detallar en el Anexo 1.

Posteriormente, se presenta un instrumento que permite registrar y sistematizar los hallazgos en las observaciones participantes realizadas (se puede detallar en el Anexo 2). En este, se plantean tres ejes de observación: actividades de cuidado y enseñanza cultural, escenarios educativos y actividades pedagógicas. Se exponen preguntas orientadoras que permiten generar reflexiones en la participación de esos espacios, detallando relaciones, formas de convivencia colectiva y usos de cada lugar. También se exponen análisis de los roles en esos espacios, las actividades que se realizan y la forma en que se dialoga e interactúa en cada una.

En seguida, se encuentra el instrumento de entrevista semiestructurada (detallada en el Anexo 3). Está organizada para orientar las conversaciones de acuerdo con la indagación sobre las percepciones, experiencias individuales y relatos. Comienza por una presentación inicial e información general de las personas. Continúa abordando preguntas sobre educación

comunitaria, enseñanza y cuidado cultural, pedagogías propias, narrativas docentes y finaliza con la pervivencia cultural. Específicamente las preguntas abordan opiniones sobre la educación, explicaciones de los procesos educativos y pedagógicos, descripciones de actividades comunitarias, pedagógicas y de transmisión de saberes, narraciones sobre experiencias y los retos que se perciben en la educación y la preservación de tradiciones culturales.

Posteriormente, se presenta el instrumento para llevar a cabo los grupos focales (expuesto en el Anexo 4). En este, se busca tener una guía para el diálogo y el debate sobre las formas de entender la educación comunitaria, la pervivencia de actividades tradicionales y las pedagogías propias. De esta manera, se plantean reflexiones sobre los contrastes entre la educación que sabedores y sabedoras tuvieron en su infancia, junto con la educación que se brinda hoy en día. También se abordan preguntas sobre esas prácticas de aprendizaje que se quieren recuperar y las formas de enseñanza que deben preservarse. Por último, se indaga por aquello que se considera importante en la educación comunitaria Kamëntsá.

## 2.5. Criterio muestral y muestra

La muestra de investigación son 13 personas Kamëntsá que lideran procesos de educación comunitaria en el municipio de Sibundoy y se convierten en perfiles representativos para el análisis de esta investigación. Los sabedores y sabedoras seleccionados/as son personas con una gran trayectoria de experiencias de conocimiento Kamëntsá. Se han convertido en expertos/as en formas de pensamiento, enseñanza de la lengua propia, oficios tradicionales como la tejeduría y la talla en madera, el liderazgo comunitario, los procesos de sanación física y espiritual, junto con los saberes sobre el territorio y la memoria colectiva. Tienen diversos espacios comunitarios en los cuales transmiten sus conocimientos a sus familias y la comunidad. En ellos es posible entender cuáles son los sentidos de la transmisión de saberes, junto con las formas de pedagogía vinculadas a la convivencia comunitaria como principal escenario de aprendizaje.

Adicionalmente, los/as docentes y líderes escogidos son personas que han investigado los procesos de enseñanza del pueblo Kamëntsá y han realizado actividades de reconocimiento de los conocimientos tradicionales que tienen sabedores y sabedoras, para articularlos en las actividades educativas, incluidos los escenarios escolares. Estos perfiles se

convierten en experiencias trascendentales para analizar la articulación de los diferentes espacios de aprendizaje y diálogo de conocimientos comunitarios.

## 2.6. Criterios éticos de acceso al campo

Para garantizar el trabajo de campo de manera responsable y acorde con el respeto por el pueblo indígena Kamëntsá, se delimita y consulta el proceso de actividades a implementar de forma previa, durante y después de la investigación. De manera transversal, es importante reconocer que históricamente se ha realizado un saqueo de información de los pueblos indígenas, en el que se esencializa su existencia y sus saberes, y se ha extraído su conocimiento, vulnerando su patrimonio cultural. Generando consciencia al respecto, para esta investigación se construyen acuerdos éticos de manejo de información, realizando consultas previas. Durante el trabajo de campo, se comparte constantemente el desarrollo de actividades con líderes comunitarios, consultando sobre las formas adecuadas del abordaje temático, así como su contenido.

Se realizan llamadas telefónicas previas y una visita preliminar, las cuales permiten delimitar los conceptos a abordar, el enfoque pertinente al contexto y a las personas sabedoras con quienes se realizará la investigación. Esto también conlleva la socialización de la investigación con transparencia y flexibilidad, junto con los alcances del proceso, evitando generar falsas expectativas.

Se construyen los formatos y herramientas de consentimientos informados, en los que se detallan las leyes de protección de datos, los alcances de la investigación y los acuerdos para participar en las actividades a desarrollar. Se aclara que la participación es voluntaria y libre, que cada persona puede retirarse cuando desee. También se enfatiza en que la información no se utilizará para fines comerciales ni algún otro proceso diferente a la construcción de trabajo de grado de la MESYP.

Una vez validado y aprobado el trabajo de campo en comunidad con los líderes que han sido los contactos de enlace, se socializan los consentimientos informados, así como los acuerdos de confidencialidad de la información. De acuerdo con ello, estas personas también delimitan los perfiles que tienen la posibilidad de compartir sus experiencias en esta investigación. Ese enlace mediante los líderes Kamëntsá genera una responsabilidad adicional, que conlleva al cuidado de las relaciones de confianza para poder abordar las temáticas delimitadas y corresponder éticamente con la información que surja en el proceso.

Se realizan 12 entrevistas, un grupo focal y 4 observaciones participantes en espacios educativos, organizados tanto por instituciones educativas como por sabedoras Kamëntsá. El trabajo de campo se hace en octubre de 2024. A cada una de las personas se les consulta frente a la posibilidad de utilizar sus relatos en la investigación y se les pregunta sobre ¿cómo querían ser referenciadas? Todas las personas dan su aprobación frente al uso de sus relatos para el análisis de esta investigación e indican su interés en que sean referenciadas con su nombre, sin cambiarlo. La única persona que presenta una solicitud diferente es un taita sabedor que manifiesta que no quiere ser referenciado con su nombre sino con su rol de líder en la comunidad.

Durante el trabajo de campo, es fundamental socializar nuevamente con cada participante las características del estudio, su alcance y el contexto en el que se está realizando. Al finalizar, de forma ética se deben socializar los resultados de la investigación, con líderes, docentes, sabedores y sabedoras.

## **Capítulo 3: Análisis de Resultados**

De acuerdo con el objetivo general que guio esta investigación, correspondiente con el análisis de percepciones de docentes, sabedores y sabedoras Kamëntsá sobre la educación comunitaria, orientada al cuidado y la preservación de tradiciones culturales; se logró construir el siguiente argumento central que orientará los resultados encontrados:

Según las percepciones de las personas Kamëntsá con quienes se realizó esta investigación, la educación comunitaria representa una herramienta para garantizar la vida de dicho pueblo indígena, junto con sus tradiciones, su memoria colectiva y su territorio ancestral. Se enmarca en procesos de resistencias culturales y sociopolíticas orientadas a la subsistencia y la supervivencia. Por lo cual, docentes, sabedores y sabedoras Kamëntsá asumen el compromiso de transmitir los legados culturales, compartiendo saberes, memorias, prácticas tradicionales y valores culturales; generando sentido de pertenencia a la comunidad y arraigo al territorio ancestral. Se desarrolla en espacios y actividades que permiten compartir en familia y en comunidad, construyendo y fortaleciendo la colectividad. Es así que a través de la educación comunitaria se busca cuidar la esencia y la identidad, preservando aquellas prácticas y espacios que cuentan, simbolizan, expresan y representan sus herencias tradicionales.

Este abordaje implica contextualizar aquellas situaciones han puesto en riesgo la posibilidad de existencia del Pueblo Kamëntsá, lo que permitirá reconocer sus luchas por la supervivencia y la preservación de sus prácticas tradicionales, saberes, cosmovisiones y transmisión de legados. Por eso, en un primer apartado se expondrán hechos importantes de las trayectorias históricas del pueblo Kamëntsá, contextualizando la educación comunitaria. En segundo lugar, se abordará la relación entre transmisión de saberes, junto con el cuidado y preservación de tradiciones culturales. En seguida, se analizará la educación comunitaria como una educación en contexto, evidenciando la manera en que tradiciones culturales y espacios comunitarios representan pedagogías propias y ambientes de aprendizaje. Por último, se exponen reflexiones y consideraciones finales sobre educación comunitaria.

### **3.1. Trayectorias históricas del Pueblo Kamëntsá**

Según el primer objetivo específico de esta investigación, que corresponde al análisis de la educación comunitaria, sus trayectorias, definiciones y contenidos, de acuerdo con las

percepciones de las personas Kamëntsá que participaron en esta investigación; se hace fundamental plantear que sus posturas sobre educación corresponden con las luchas de reivindicación cultural, resultado de los procesos históricos por los que ha atravesado el pueblo Kamëntsá. Es por eso que se expondrán sucesos históricos que permiten contextualizar los conceptos y definiciones mencionadas.

Las trayectorias históricas del pueblo Kamëntsá muestran las prácticas y poderes han puesto en riesgo su pervivencia cultural. Son una población que tiene más de 400 años de tradición, en los que han vivido procesos de adoctrinamiento, esclavitud y conflicto armado en su territorio. La descripción de estas situaciones es fundamental para entender las actuales disputas por la vida, sus tradiciones y su territorio, en las que la educación es un elemento sociopolítico para su supervivencia.

Desde el siglo XVI, Putumayo ha concentrado diversos procesos colonizadores, extractivistas y evangelizadores. De acuerdo con Taussig (2002), en 1541, Hernán Pérez de Quesada realizó una expedición entre el departamento del Caquetá y el Putumayo, llegó al Valle de Sibundoy creyendo que ese era el territorio soñado de El Dorado (Taussig, 2002). Al subir desde la selva hacia la cordillera de los Andes, se encontró con resistencias indígenas, las cuales fueron masacradas (Bonilla, 2019)<sup>2</sup>.

En 1558, se instaló en el Valle de Sibundoy un asentamiento franciscano, muy cercano a la ciudad de Pasto. A partir de ese momento y por los dos siglos siguientes se implementaron acciones evangelizadoras, buscando “civilizar” los pueblos “salvajes”. A través de ese proceso se instauraron formas de adoctrinamiento indígena que representaron un gran exterminio cultural: genocidios, torturas, prácticas de esclavitud y saqueos que se hicieron en nombre del cristianismo (Sandoval Zapata & Lasso Otaya, 2015).

Ese proceso evangelizador no solamente era exitoso si evangelizaba a los indígenas, también buscó instaurar en el territorio modelos económicos de extracción de oro, piedras preciosas y madera. Para ello, se implementó una educación cultural integral que buscaba transformar a las personas y hacerlas útiles a los intereses económicos de los colonizadores, orientando su capacidad de trabajo hacia la explotación de los recursos mencionados. La estrategia evangelizadora abarcaba todos los espacios de expresión sociocultural indígena, se

---

<sup>2</sup> En el siguiente mapa, hay un enfoque en el suroccidente colombiano, en el que se detalla el departamento del Caquetá, el Putumayo y la ciudad de Pasto <https://osm.org/go/YIhTr?layers=P>. Estos mapas se han construido utilizando la aplicación Openstreetmaps

les prohibió hablar en lengua materna, realizar los oficios tradicionales y rituales (Sandoval Zapata & Lasso Otaya, 2015).

Los oficios artesanales y sus productos (tejidos y talla en madera) se convirtieron en elementos fundamentales para las resistencias culturales Kamëntsá en medio de los procesos evangelizadores y de colonización. Los colonizadores interpretaron que la actividad artesanal podía ser un medio para hacer que los indígenas fueran personas útiles. De esta manera, españoles misioneros y monjas enseñaron la creación de textiles e implementaron telares diferentes a los que utilizaban los pueblos americanos. También enseñaron el tejido en croché y técnicas de tallaje. Las personas Kamëntsá se apropiaron de estos aprendizajes y utilizaron los tejidos para escribir la simbología tradicional, contando historias que no les era permitido hablar. También fueron talladas máscaras con gestos de burla, que eran interpretadas por los españoles como ofrendas o representaciones de santos. Se tallaban hazañas, historias, denuncias y las alucinaciones de las tomas de ayahuasca (Barrera Jurado, 2011).

Menciona Taussig (2002) que para 1855, de acuerdo con las informaciones de las misiones religiosas, Putumayo ya era reconocido como el lugar de las medicinas y las tribus salvajes, debido a que el sacerdote Manuel María Alvis en ese año había publicado sus exploraciones del lugar en la revista de la Sociedad Etnológica Americana. En sus narrativas, cuenta que investigó a “los indios”, aprendió su lenguaje, sus costumbres y los remedios empleados con plantas medicinales (Taussig, 2002). Esto también fue el camino para que las investigaciones botánicas entraran a la Amazonía.

Posteriormente, en 1890 se instauraron los capuchinos en el Valle del Sibundoy. Los misioneros eliminaron las lenguas locales y las formas de vestuario tradicional, imponiendo trajes europeos. Se realizaron trabajos forzados, usando el cepo y el látigo para imponer los mandatos. Con la base capuchina en Sibundoy, se consolidó la extracción cauchera en el Amazonas, puesto que este lugar garantizaba el paso desde la parte alta de Los Andes hasta Puerto Asís, punto desde el cual podían navegar por el Río Putumayo hacia el Amazonas y concentrar la producción cauchera. Esa conexión posibilitó la entrada de los empresarios a La Casa Arana<sup>3</sup> y la salida del látex para exportación. Es así que parte de los trabajos forzados

---

<sup>3</sup> La Casa Arana fue una compañía cauchera en el Amazonas que instauró un régimen de esclavitud indígena para la comercialización de caucho a las industrias automotrices y la demanda de caucho en EE.UU y Europa, a comienzos del siglo XX. La Casa Arana implementó dinámicas extractivistas basadas en un sistema de endeudamiento de familias indígenas Uitoto, Okaina, Bora, Yanacona, entre otros, a quienes les daban

que debían realizar los indígenas Kamëntsá consistieron en la creación de carreteras y caminos desde la ciudad de Pasto hasta el bajo Putumayo (Taussig, 2002).

Así como en otras regiones de la colonización española, en el Valle del Sibundoy la educación fue la principal herramienta para la transformación cultural implementada por los misioneros capuchinos, cuyo principal objetivo era adoctrinar los pueblos indígenas. Fundaron escuelas y financiaban los maestros que trabajaban en ellas. Hacia 1920 tenían 3 padres capuchinos, 7 hermanas maristas, 13 hermanas terciarias capuchinas y 27 profesores seculares (Sandoval Zapata & Lasso Otaña, 2015). De acuerdo con Taussig (2002), la estrategia de adoctrinamiento consistió en una educación católica orientada a la transformación espiritual de los indígenas, en la que curas, obispos y misioneros convertían las creencias en la fe cristiana, instaurando la misa como principal ritual. Fue un proceso de domesticación de la naturaleza y los pueblos indígenas (Taussig, 2002).

Los misioneros y educadores asignados por los capuchinos aumentaron progresivamente en el siglo XX, a tal punto que en 1970 (al terminar la labor evangelizadora de los capuchinos en la región) el Vicariato Apostólico de Sibundoy controlaba 122 escuelas de primaria en Putumayo, con 9675 alumnos y 204 maestros, más 5 instituciones de secundaria con 622 estudiantes y 44 docentes (Sandoval Zapata & Lasso Otaña, 2015).

Otro tema importante en este contexto corresponde a la tenencia de la tierra y los reclamos territoriales. En ese momento, la propiedad de la tierra en Sibundoy pasó de los capuchinos al Instituto Colombiano de Reforma Agraria. Dos siglos antes, tales tierras pertenecieron al Cacique Sibundoy Carlos Tamabioy, quien en 1700 las heredó al pueblo Kamëntsá para que las disfrutaran y las defendieran en caso de que se presentara alguna situación con personas malintencionadas en el territorio. Estas tierras comprendían el territorio llamado El Sibundoy Grande (hoy en día corresponde a los municipios de Santiago, Colón, Sibundoy y San Francisco) (Bonilla, 2019). Con la instauración de las órdenes capuchinas en el territorio y las infraestructuras que consolidaron la mano de obra indígena, los capuchinos hicieron alianzas con el gobierno nacional para la construcción de las carreteras que conectaban Pasto con Mocoa y Puerto Asís. A partir de su logro en esas construcciones, obtuvieron la Ley 51 de 1911 en la que se declaró el Valle de Sibundoy como

---

elementos básicos de alto costo a cambio de extraer el látex de los árboles caucheros. Tales dinámicas se convirtieron en torturas a pueblos completos y una de las mayores formas de exterminio cultural que ha tenido la región (Pineda Camacho, 2017).

un territorio baldío, desconociendo la herencia de Carlos Tamabioy. Así, se asignaron 1000 hectáreas para la fundación y el sostenimiento de un colegio de formación especial orientado exclusivamente a misioneros, mientras que para indígenas y colonos se reconocieron menos de dos hectáreas por persona (Sandoval Zapata & Lasso Otaya, 2015).

El reconocimiento del resguardo y la propiedad colectiva se realizó hasta la constitución de 1991, que fue antecedida por una Asamblea Nacional Constituyente en la que pueblos indígenas tuvieron participación y exigieron que se reconociera a Colombia como un país pluriétnico y multicultural. Esa legislación reconoció los procesos culturales étnicos vinculados a los territorios ancestrales, legitimando las titulaciones colectivas. Desde allí, las comunidades Kamëntsá e Inga empezaron un proceso de recuperación legal de sus tierras, como la heredada por Carlos Tamabioy, fortaleciendo los cabildos y las formas de organización propia.

A partir de entonces se reforzó un proceso de etnoeducación y educación comunitaria como un elemento fundamental para la articulación de las legitimaciones tradicionales en el territorio y las reivindicaciones como pueblos indígenas (Sandoval Zapata & Lasso Otaya, 2015).

Dentro de los ciclos de colonización y extractivismo que ha tenido el departamento de Putumayo, posterior a La Casa Arana, estuvo la extracción de madera, petróleo y producción de coca. En paralelo con las misiones capuchinas, desde 1950, empresas extranjeras extraen petróleo en el medio y bajo Putumayo. Esas bonanzas generaron la llegada de campesinos colonos. Paralelamente, la deforestación por tala de madera dejó grandes extensiones de tierra que empezaron a ser sembradas con coca. Desde entonces, grupos armados, tanto militares, como paramilitares y guerrilleros han disputado el control territorial del medio y el bajo Putumayo (Centro Nacional de Memoria Histórica, Petróleo, coca, despojo territorial y organización social en Putumayo, 2015)

En ese contexto y desde ese momento, el Valle de Sibundoy se convirtió en un lugar receptor de población desplazada. También se ha presentado el reclutamiento forzado de niños y jóvenes que se van a trabajar raspando coca en los cultivos de Nariño y el Bajo Putumayo, también en ocasiones robustecen los frentes armados de la zona. En adelante, se han presentado jóvenes desaparecidos y asesinados. Esta ha sido una situación que interpela al pueblo Kamëntsá sobre ¿Cuáles son las opciones de vida para niños/niñas y jóvenes en

Sibundoy? (Centro Nacional de Memoria Histórica, Hacer memoria para recuperar en ser Kamëntsá: raspachines víctimas y lecciones de la madre tierra para pervivir, 2022)

En el marco de las múltiples afectaciones, violaciones a derechos humanos y crímenes de lesa humanidad vividos en Colombia a causa del conflicto armado, la Corte Constitucional reconoció que los pueblos étnicos (indígenas, negros, afrodescendientes, raizales, palenqueros y romm) han sido de las poblaciones más afectadas, lo que ha generado un alto riesgo de exterminio cultural. La pérdida de territorios tradicionales, las masacres de líderes, médicos tradicionales y mayores sabedores, el desplazamiento forzado, el refugio en lugares donde no pueden desarrollar prácticas tradicionales ni hablar en lengua propia, el reclutamiento de niños y niñas por parte de grupos armados, las torturas y desapariciones, han causado afectaciones y violaciones a derechos humanos que además de ser muy crueles, se dieron de forma diferenciada. Por tal motivo, este estamento, en 2004, dio la orden al Estado Colombiano de garantizar la pervivencia cultural de los pueblos étnicos, solucionando el conflicto armado en los territorios tradicionales, construyendo planes para salvaguardar el patrimonio cultural material e inmaterial, y garantizando las condiciones de vida de estas personas (Corte Constitucional de Colombia, 2004).

Estos planes de salvaguarda, desde 2009, comenzaron por realizar diagnósticos de la situación de cada pueblo étnico, junto con delegados/as comunitarios/as y académicos/as. A partir de lo detectado, en algunos casos se establecieron planes de vida y articulaciones con entidades del Estado, en procesos de justicia, educación, salud, desarrollo territorial y proyectos productivos. Hoy en día, los documentos producidos en el marco de ese proceso de salvaguarda se convirtieron en la base del registro de información de los pueblos étnicos, con caracterizaciones, diagnósticos, formas de pensamiento tradicional y prácticas culturales. Por eso, son una fuente primordial para entender procesos indígenas comunitarios.

Después del contexto histórico expuesto que presentó formas de exterminio cultural, reclamaciones por su territorio y lugar de origen, ciclos de extractivismo, adoctrinamiento, violencia, formas de pervivencia y supervivencia cultural; en el *Plan Especial de Salvaguarda del Bëtschnaté* (2011) y en el *Documento Línea Base de Justicia Pueblo Camëntsá Biyá de Sibundoy, Putumayo* (2020), la educación se expone como el eje transversal para legitimar saberes, relacionamiento comunitario y con el territorio, preservación de la Ley Natural y el orden social pueblo (Cabildo Kamëntsá Biyá, 2016;

Cabildo del Pueblo Kamëntsá Biyá, 2020). El objetivo se define como: “Garantizar la educación propia como el mejor mecanismo de prevención y pervivencia del Pueblo Kamëntsá” (Cabildo del Pueblo Kamëntsá Biya, 2020, pág. 12) y la apuesta estratégica consiste en: “Formular e implementar el programa de educación propia, familia y comunidad que permitan el reconocimiento y transmisión de la Ley natural, en la familia y la comunidad priorizando la prevención como un acto de responsabilidad, compromiso y el restablecimiento de garantías para el buen vivir y bienestar colectivo” (Cabildo del Pueblo Kamëntsá Biya, 2020, pág. 12).

Para cerrar este apartado, en la trayectoria histórica del pueblo Kamëntsá la educación ha tomado diversos usos: ha sido el medio de adoctrinamiento, el espacio de violencias y exterminio cultural; pero también se ha convertido en una herramienta de resistencia, de lucha política, territorial y cultural. Se ha transformado en un elemento para generar conciencia del lugar al que pertenecen, de las leyes, de la exigencia de derechos humanos, así como una aliada en la reivindicación como pueblo indígena ante la historia que han vivido. De acuerdo con ello, hoy en día, la educación comunitaria confluye esos procesos históricos para consolidar la memoria colectiva, convirtiéndola en un medio para compartir legados tradicionales e identidad cultural, evitando el exterminio del pueblo Kamëntsá.

### 3.2. El sentido de la educación comunitaria Kamëntsá: preservación de prácticas tradicionales a través de la transmisión de saberes

Después del contexto histórico expuesto y vivido por el pueblo Kamëntsá, se comprenden las razones por las cuales las personas Kamëntsá con quienes se realizó esta investigación conciben la educación comunitaria como una herramienta para transmitir y cuidar su identidad indígena, preservando sus tradiciones culturales. Ese es el sentido y la razón de ser de su educación comunitaria, será el abordaje de este segundo apartado, en el cual se desarrollará el segundo objetivo específico correspondiente a caracterizar la transmisión de saberes como forma de cuidado y preservación de las tradiciones culturales, incluida en la práctica de la educación comunitaria.

De acuerdo con los relatos de aquellos sabedores, sabedoras y docentes Kamëntsá, la educación comunitaria tiene como eje transversal la transmisión de saberes tradicionales. Son dinámicas en las que sabedores y sabedoras comparten sus conocimientos, historias y experiencias a las demás personas Kamëntsá, heredando sus tradiciones para evitar que se

pierda su identidad cultural. Esta es una práctica comunitaria que busca sensibilizar sobre el valor de la vida de cada persona y del colectivo, en armonía con los demás seres de la naturaleza. También se transmite la importancia de las formas de pensamiento Kamëntsá, la cosmología y la cosmogonía, junto con la conexión a través de la espiritualidad. Desde allí, sabedores y sabedoras construyen sentido de pertenencia, arraigo a la comunidad y al territorio. La transmisión de saberes representa una forma de cuidado de lo que son como pueblo indígena, su manera de entender el mundo y las prácticas que les definen. Por esto, es indispensable para la preservación de las tradiciones culturales y la identidad colectiva.

Los sabedores y sabedoras tradicionales son personas que representan la historia, la memoria, la esencia y el conocimiento, llevan en sus experiencias el legado cultural que es fundamental transmitir a las nuevas generaciones. Al ser un pueblo de tradición oral, los espacios de diálogo y conversación con sabedores y sabedoras se convierten en el centro del aprendizaje comunitario y cultural. Esos espacios son familiares, comunitarios e institucionales (ya que las escuelas y el colegio se integran a la educación comunitaria y la preservación cultural). Estas personas tienen la responsabilidad de heredar su identidad mediante la educación.

Para dilucidar mejor el contenido de los saberes, su transmisión y su cuidado, es preciso explicar ¿quiénes son los sabedores y la sabedoras Kamëntsá? Y ¿Cuáles son sus saberes tradicionales? La descripción comienza en el relato de la siguiente sabedora:

Antes no había médicos, no había profesionales, enfermeras, no había. Entonces nosotros solamente teníamos la sabiduría natural. Por ejemplo, mi persona, [...] yo no he ido al hospital. Así se hicieron las mamitas sabedoras y los taitas, unos saben así de parto, [...] otros saben así de tejidos, otros saben del maíz y la siembra, la alimentación, y así, otros saben de medicina, otros saben de construcción, así somos nosotros. (Fragmento de entrevista a Narcisa Chicunque, mamita sabedora del pueblo Kamëntsá, octubre 2024)

De acuerdo con este relato, en las formas tradicionales de convivencia comunitaria han existido oficios que corresponden con las necesidades cotidianas: alimentación, ropa, vivienda, curación de enfermedades, actividades espirituales y ceremoniales. Estas han sido desarrolladas por personas de la comunidad que aprenden a realizarlas, se especializan en ello y adquieren experticia. Al desarrollarse de forma familiar y comunitaria, las técnicas, los métodos, las herramientas y el conocimiento se fue construyendo de forma colectiva, teniendo un legado desde su cosmovisión y sus maneras de relacionarse con la madre tierra y la comunidad. Con el paso del tiempo, estos conocimientos han sido transmitidos de

generación en generación, conformando las prácticas tradicionales. Quienes poseen el legado y tienen la experiencia de haberlo desarrollado por muchos años se les llama sabedores (taitas) y sabedoras (mamitas).

Aquellos saberes tradicionales también son adquiridos por medio de rituales que se realizan desde la gestación y en el nacimiento, en los que se teje la relación entre las personas y los elementos tradicionales. Así hay una vinculación especial, espiritual y corporal con los oficios, las habilidades y su preservación. Al respecto comenta uno de los taitas y líder defensor del territorio:

También gracias a él [el abuelo], que me hizo el ritual para ser entendido en la parte de la construcción de la vivienda. Entonces por eso yo he construido varias malocas, pero son esencias que no tengo necesidad de hacer un estudio arquitectónico; es un saber que surge en el pensamiento, el sentimiento, lo que me fluía y mediante el apoyo de la planta sagrada pues hago muchas obras. (Fragmento de entrevista a taita y líder comunitario Kamëntsá, octubre 2024)

Aunque el taita expone el saber cómo algo que recibió desde el ritual de nacimiento, también reconoce que el aprendizaje de un saber tradicional es un proceso. A nivel individual comienza en la gestación, desde el lugar y el momento en que se nace. Se entrelaza con los rituales y las plantas medicinales que se utilizan en el cuidado de la gestación, el ritual de nacimiento y en la sanación de cada persona. También están presentes los entornos familiares en los que se crece, los momentos cotidianos en los que se comparte conocimiento, la investigación, las experiencias de vida, los diálogos con otras personas sabedoras de la comunidad y el reconocimiento comunitario frente a ese saber. Por ende, es una mezcla entre experiencias individuales y formas de compartir en comunidad.

Nuevamente, en palabras del taita y defensor del territorio: “Hay diferencias de un taita sabedor con otro taita, porque cada quien se ha educado a su manera. En el sentido, la forma como de aplicar, cómo manejar los cantos, la armonización y todo se diferencia, pero el objetivo, la esencia es igual, es una sola.” (Fragmento de entrevista a taita y líder comunitario Kamëntsá, octubre 2024)

Los sabedores y las sabedoras no son todas iguales, no poseen el mismo conocimiento. También es fundamental reconocer las experiencias y trayectorias individuales, que se han construido desde la investigación botánica, territorial, corporal, de alimentos, académica y en relaciones institucionales. Cada uno se ha especializado en oficios tradicionales, los cuales se han adaptado a las dinámicas de vida de cada sabedor y sabedora.

Estos oficios son el tejido y el tallado de artesanías, la siembra, la alimentación tradicional, la música, la medicina tradicional, la construcción, los eventos rituales y ceremoniales. Sin embargo, los sabedores y sabedoras con quienes se realizó esta investigación reconocen que existe una esencia cultural, un elemento transversal a la comunidad en el conocimiento y esto es lo que configura la identidad y la memoria colectiva.

Ser sabedor y sabedora no solamente consiste en poseer conocimiento propio del pueblo Kamëntsá. Su labor fundamental se encuentra en crear espacios para dialogar, compartir el conocimiento y las formas de pensamiento, transmitiendo los saberes especialmente a las nuevas generaciones. Esta es la base de la educación comunitaria, de acuerdo con los relatos investigados. En voz del taita: “Una misión que se debe tener como taita sabedor es transmitir ese aprendizaje, lo que uno sabe. Así como lo hizo mi abuelo poder transmitir, poder digamos, dejar sembrado en mí todo ese poder, esa parte espiritual. Es mi deber también de poder transmitir ese mensaje con mi familia.” (Fragmento de entrevista a taita y líder comunitario Kamëntsá, octubre 2024)

Los entornos familiares se convirtieron en los espacios primordiales de educación comunitaria, especialmente desde el periodo en el que estuvieron los capuchinos con sus misiones religiosas y adoctrinamiento. Como a las personas Kamëntsá les era prohibido realizar alguna práctica tradicional, e incluso en los entornos educativos hubo violencia física y psicológica, las casas y los espacios privados fueron los lugares en los que podían compartir historias, conocimientos y legados culturales, junto con la comunicación en lengua materna.

Allí surgió la importancia de la transmisión de saberes tradicionales en las familias, logrando mantener la lengua materna como una forma de reivindicación cultural y herramienta para transmitir la herencia, así como el desarrollo de actividades orientadas a la espiritualidad que les permitiera sobrellevar la violencia vivida en ese tiempo. A partir de entonces, surge el compromiso de preservar los espacios familiares de aprendizaje, el valor de la lengua materna y la necesidad de mantener los saberes tradicionales, así como la importancia de valorar los conocimientos y las experiencias de los mayores.

La transmisión de saberes se asocia con la siembra, se entiende como una semilla que se implanta, va creciendo y se va desarrollando a medida que se comparte el conocimiento y se tienen experiencias corporales, de pensamiento y espirituales. La primera semilla son los rituales de gestación y nacimiento, en los que se transmite la esencia del Ser Kamëntsá:

La primera transmisión de saber es desde el vientre, desde el vientre de la madre. [...] Cuando uno nace, le hacen un ritual. Mi abuelita nació en la mayoría de los familiares, donde siembran la placenta en el Shinyak [la tulpa, el fuego]. Lo siembran como agradecimiento a la tierra, porque también es nuestra madre, madre natural de la vida. Y la mujer como ser de cuidadora de vida, también es una madre. (Fragmento de entrevista a Eisen Jacanamejoy, líder juvenil, artesano, músico y docente Kamëntsá, octubre 2024)

El relato de este líder permite comprender que el ritual de nacimiento en el que se siembra la placenta es una práctica que conecta a cada persona con el lugar de nacimiento, con la naturaleza (comprendida como aquella que da vida), y con sabedores y sabedoras, quienes comparten legados en lengua materna. Literalmente se siembra la parte del cuerpo que mantuvo la vida del/a bebé, asociando el cuidado individual con el cuidado que la tierra brinda a la comunidad. Continúa relatando Eisen:

Entonces, relacionamos eso y ofrecen la placenta que ha sido el hogar de nueve meses de uno, le ofrendan la vida de uno y en palabras ceremoniales con buen fuego, con una leña especial, le dicen que con la bendición del espíritu de la tierra, la bendición del creador y del espíritu también de la naturaleza el niño o niña que ya nació sea músico, sea constructor, sea líder, le guste sembrar. Y uno cuando ya tiene el uso de razón, lo va desarrollando, sin que nadie le diga. (Fragmento de entrevista a Eisen Jacanamejoy, líder juvenil, artesano, músico y docente Kamëntsá, octubre 2024)

Existe una relación importante entre la transmisión de saberes y el cuerpo. Sabedores y sabedoras reconocen que desde el proceso de gestación se conectan los sentidos desde los cuales se crean relaciones con el entorno, con plantas, oficios, sonidos, elementos de la naturaleza y espiritualidad. Desde entonces se transmiten legados y se prepara a las personas para pertenecer a la comunidad.

Retomando a LeBreton (2002) el cuerpo es un elemento trascendental en el aprendizaje, puesto que constituye un medio para conocer el mundo y a través de los sentidos se construyen significados. Este autor reconoce que el cuerpo es un receptor de experiencias sensoriales y emocionales, por lo cual es un espacio de aprendizaje que permite el desarrollo de la identidad, a través del cual las personas construyen una imagen de sí mismas (Le Breton, 2002). De acuerdo con las personas Kamëntsá con quienes se realizó esta investigación, tales prácticas culturales se convierten en experiencias sensoriales y emocionales desde las cuales se están creando y transmitiendo conexiones comunitarias y territoriales. Con ello, se consolida un relato individual y colectivo sobre quiénes son y cuál es el lugar al que pertenecen.

Después de haber expuesto quiénes son los sabedores y sabedoras tradicionales, junto con el conocimiento que poseen y sus formas de transmitirlo, es importante argumentar que esto es una construcción de vida, mediada por un compromiso colectivo con el pueblo Kamëntsá. Allí, el cuerpo se convierte en el medio a través del cual se conoce la naturaleza y la comunidad, se interrelaciona con el entorno natural y social, posibilitando la conexión con las nuevas generaciones. El cuidado se manifiesta mediante el compromiso de portar estos saberes, valorarlos y mantenerlos vivos.

En este punto, se retoman los planteamientos de Boff (2002) sobre el cuidado, los cuales permiten reconocer que la ocupación, preocupación, responsabilidad y compromiso afectivo es la esencia del ser humano (Boff, 2002); y en el caso de los sabedores y las sabedoras Kamëntsá, tal vínculo de cuidado también está mediado por la espiritualidad, la colectividad y el sentido de pertenencia cultural. Es importante la vida de cada persona del pueblo en tanto pertenecen a él y son el resultado de la supervivencia histórica, por lo cual, pueden y deben mantener el legado cultural de lo que son. En este caso, la relación entre cuidado y enseñanza trasciende los aportes teóricos que reconocen que son conceptos que siempre han estado vinculados (Dussel & Southwell, 2005), es un cuidado de la vida y las tradiciones mediante la educación porque como pueblo han estado en riesgo de exterminio físico y cultural.

En segundo lugar en este apartado, se presenta la transmisión de saberes como una dinámica que construye relaciones comunitarias y territoriales. Allí, sabedores y sabedoras consolidan el sentido de pertenencia Kamëntsá y el arraigo hacia Sibundoy como lugar ancestral. Con ello, también se crean relaciones de interdependencia y corresponsabilidad, en los que la comunidad reconoce su compromiso hacia los sabedores y los legados que han recibido de dichas personas.

La transmisión de saberes que empieza desde la gestación crea una relación entre sabedores/as y bebés. En palabras de la mamita sabedora Esperanza Jacanamejoy:

La experiencia es bonita porque cuando uno [como mamita sabedora] acompaña un embarazo, digamos en la gestación y posparto, es bonito porque el bebé nace y es como que ya uno lo conociera. Hay una conexión tan fuerte que ellos lo miran a uno y como que ya lo conocieran y así ese cariño hacia a uno. Yo creo que ellos lo sienten a uno [...] Se les transmite como la seguridad de las plantas y a ellos, todos los que se les ha tratado así, les gustan las plantas y las toman. (Fragmento de entrevista a Esperanza Jacanamejoy, mamita sabedora de medicina tradicional, octubre 2024)

En este relato se puede comprender que sabedores y sabedoras son conscientes de los momentos y las formas en las que construyen conexiones y lazos comunitarios. Se relaciona con el acompañamiento a las personas de sus familias y la comunidad en etapas de la vida, desde las cuales dialogan, consienten, cuidan y comparten. A través de esas vinculaciones enlazan las plantas medicinales, los alimentos, los sonidos ceremoniales y los oficios, creando colectividad.

Tales formas de transmisión de saberes y cuidados son acciones orientadas al sentido de pertenencia. Fernando Huanacuni (2010) expone que, dentro de los pueblos indígenas, el sentido de pertenencia tiene un nivel de complementariedad, en el que cada persona y el colectivo comunitario coexisten en equilibrio. Los individuos aprenden y reconocen su papel en comunidad, siendo conscientes de cómo sus acciones se relacionan con los demás. Este sentido de pertenencia se extiende a la conexión con la naturaleza, construyendo vínculos con ella (Huanacuni, 2010). Al relacionar este planteamiento con el relato de la sabedora se puede analizar que la transmisión de saberes genera procesos de correlación comunitaria y territorial, en los que se crean redes de cuidado. Dichas formas de vincularse construyen procesos de identificación con relación a prácticas tradicionales, cosmologías y roles comunitarios.

La transmisión de saberes es un proceso en el que sabedores y sabedoras se entrelazan con las personas que aprenden. Conocen sus habilidades, acompañan sus descubrimientos de saberes con herramientas vivenciales y detallan el crecimiento de cada persona. En palabras de un sabedor de la comunidad:

Un joven como ya joven y que se motive en aprender, hay que hacer cosas como someterlo a una escuela, pero de que aprende, aprende. Entonces así la tarea que viene enseñando y prácticamente es como una escuela, que vaya ascendiendo poco a poco. De ahí de cómo uno vaya mirando, también va a tocar ir orientando si de pronto vaya teniendo ciertas falencias, uno tiene que irle corrigiendo ¿no? a que no se vaya saliendo del carrito: si se está desviando, hay que volverlo a encarrilar (Fragmento de entrevista a taita y líder comunitario Kamëntsá, octubre 2024)

De acuerdo con las palabras del taita sabedor, la transmisión de saberes y el acompañamiento en el aprendizaje tradicional es un proceso contante, en el que se observan acciones, pensamientos y comportamientos, luego se orienta y se corrige. Especialmente, aquella escuela que él menciona corresponde a un espacio de aprendizaje sobre medicina tradicional, espiritualidad y defensa del territorio. La orientación y corrección están relacionadas con la responsabilidad que tienen los taitas frente a la vida y la sanación de las

otras personas, junto con la comprensión, la relación y el cuidado de la ayahuasca. Cuando el taita hace la analogía a encarrilar un carrito, se está refiriendo al seguimiento de las normas y valores culturales de ese saber tradicional y espiritual, el respeto y el cuidado hacia las tomas de medicina tradicional. En esos espacios, existen conexiones personales y espirituales al momento de guiar una persona que se encuentra bajo los efectos de la ayahuasca, elemento fundamental que deben aprender los taitas, que se suma la responsabilidad que tienen frente a la preservación de esos saberes. Continuando con el relato del taita:

Entonces, todo eso es un proceso, es una gran disciplina que se debe tener [...] gracias a Dios, tengo un buen grupo que está aprendiendo y para mí es un gran aliento, me siento muy contento de que uno no pierda el tiempo, que lo que uno sabe lo pueda compartir. Porque quizá ellos en el futuro tengan que ser los defensores de la cultura Kamëntsá. (Fragmento de entrevista a taita y líder comunitario Kamëntsá, octubre 2024).

La vocación y el compromiso en tales prácticas de transmisión de saberes también están acompañadas por las expectativas que tienen los sabedores y las sabedoras sobre las nuevas generaciones con relación a la defensa del pueblo Kamëntsá. Si existe una lucha permanente por la existencia y la preservación cultural, los saberes tradicionales, espirituales y territoriales son indispensables en la identidad comunitaria. Este es el eje transversal entre la educación comunitaria y la preservación cultural.

Aquellos procesos de aprendizaje son percibidos como un intercambio comunitario, que también tiene un legado histórico y tradicional. En el tiempo de los abuelos y abuelas, compartir la palabra también era un intercambio de experiencias y oficios tradicionales. Hoy en día, se sigue conservando el diálogo de experiencias y conocimientos, representando otras formas de compartir. En palabras de uno de los líderes juveniles:

Es la noción de la transmisión de saberes como una forma de compartir. También eso les gusta en este caso a las mamitas, que si uno las va a visitar, la costumbre es llevarles algo. Si ellos le brindan algo con amor y con cariño, uno tiene que ser recíproco. Si ellos le brindan el tiempo y esa sabiduría, esa palabra dulce, bonita, uno les brinda la compañía y si se puede compartir algo, bien. (Fragmento de entrevista a Eisen Jacanamejoy, líder juvenil, artesano, músico y docente Kamëntsá, octubre 2024)

Al reconocer que el aprendizaje con sabedores y sabedoras se compone de espacios y acciones para compartir, se puede analizar la creación y consolidación de lazos comunitarios en la transmisión de saberes. Es una corresponsabilidad en el aprendizaje y la herencia de legados, en las que se intercambian espacios, alimentos, sentimientos y pensamientos, retroalimentando las bases comunitarias. Siguiendo con el relato de Eisen:

Decían las mamitas, [...] ahora que llevan panes. Antes iban a las 4 de la mañana con coles, frijol, gallinas, iban directamente a buscarlas y a conversar. O compartían en la parte del tejido, decían, la mamita le compartía, en ese caso también le enseñaba lo que era el tejido y le pagaban con maíz, le pagaban en forma de truque. Se prestaban la mano para las mingas, las cuadrillas, que era un grupo de personas que se iba a reunir a trabajar en un lote de una persona y a ellas no les pagaban sino que en agradecimiento les daban chicha, les daban comida. Entonces esa manera de ver, lo he entendido y lo he aplicado para compartir con ellos. (Fragmento de entrevista a Eisen Jacanamejoy, líder juvenil, artesano, músico y docente Kamëntsá, octubre 2024)

El compromiso en la transmisión de saberes no es solamente por parte de los sabedores. Al igual que en la teoría de enseñanza, también es importante el interés y la responsabilidad individual de quien aprende. De acuerdo con la teoría de la enseñanza expuesta por Behares (2007), existen tres ejes conceptuales: el eje del saber que consiste en la exploración de la relación del ser humano con la materialidad, incluyendo su propio cuerpo; el eje del lenguaje, que considera las posibilidades de representación del conocimiento; y el eje de la conceptualización del individuo, que comprende a las personas como constructoras de relaciones en el conocimiento representado (Behares, 2007).

Aunque entre las personas con las que se hizo trabajo de campo no se utiliza el concepto de enseñanza sino transmisión de saberes, los planteamientos de Behares (2007) permiten analizar los relatos aquellas personas Kamëntsá con quienes se hizo esta investigación. En la transmisión de saberes, sabedores y sabedoras exploran la relación con la materialidad, el territorio, las plantas medicinales y el fuego con su cuerpo. La forma en la que relatan esas experiencias comprende la representación del conocimiento, de las conexiones y de las historias comunitarias. Con ello, quienes aprenden asumen la responsabilidad de recibir el legado y compartir los conocimientos, que también les representa de acuerdo con el saber hacer.

Uno de los resultados significativos de la transmisión de saberes es el arraigo y la construcción de identidad. Nuevamente, retomando los planteamientos de Huanacuni (2010), las historias, costumbres, prácticas tradicionales conectan a las personas con su cultura, su memoria colectiva y su entorno, es el sentido de pertenecer. Por tanto, se hace fundamental dar continuidad a los saberes ancestrales (Huanacuni, 2010). Es así que surge el compromiso de continuar con la transmisión del legado y el poder prepararse y aprender para lograrlo. Frente a esto, relata una lideresa comunitaria:

Todo eso fue como el aprendizaje, más que todo como el acompañamiento de los abuelos, de las mamitas y de los taitas, lo que nos ha permitido despertar mucho amor por el territorio, por la comunidad también y por lo menos dejar como una huella, así sea pequeña, porque ellos ya dejaron huellas muy grandes, pero pues la tarea de uno también tiene que ser dejar algo. (Fragmento de entrevista a Yudy Jacanamejoy, líderesa, defensora de derechos territoriales, sanadora tradicional, antropóloga e investigadora Kamëntsá, octubre de 2024)

El relato de esta líderesa Kamëntsá evidencia que en la transmisión de saberes no solamente se construyen lazos comunitarios y familiares, sino que también las experiencias de habitar el territorio, de aprender sobre plantas medicinales, oficios tradicionales y la memoria del pueblo, ha consolidado vínculos fuertes hacia todos los elementos que componen el ser Kamëntsá. Es entonces que surge el compromiso de continuar con la labor del cuidado comunitario, territorial y cultural, junto con la necesidad de “dejar huella”, que se interpreta como aquellas acciones significativas que marcan la historia, aportando en la memoria colectiva y posibilitando la continuidad de su pervivencia.

En la actualidad se presentan situaciones contextuales como vulneraciones de derechos humanos, cambios en el territorio por la explotación de minerales e hidrocarburos, presencia de grupos armados y reclutamiento de jóvenes. En ese contexto, los aprendizajes comunitarios y tradicionales se convierten en una base para enfrentar tales situaciones y defender la vida. Aquellos saberes son elementos al servicio de las necesidades de la comunidad. Siguiendo con el relato de Yudi Jacanamejoy:

Yo digo “ah, para todo esto me estaban preparando los abuelos”, entonces es recibir eso con mucho amor, ya no desde el miedo, sino desde la gratitud porque es un camino que han trazado ellos, todo ese andar que le dan a uno, esa misión bonita de servir a los demás. Creo que eso ha ayudado, eso ha sido la forma cómo en este momento sigo practicando la medicina tradicional, sigo acompañando las ceremonias, sigo hablando y defendiendo pues los derechos culturales y territoriales de aquí de la comunidad, sigo haciendo lectura, no solamente de lo que aparece alrededor del territorio, sino una lectura de los cambios que se dan acá en la comunidad para pues de alguna manera, en los espacios que se permitan que sean comunitarios, poderles expresar también la forma cómo se debe seguir resistiendo. (Fragmento de entrevista a Yudy Jacanamejoy, líderesa, defensora de derechos territoriales, sanadora tradicional, antropóloga e investigadora Kamëntsá, octubre de 2024)

Tanto en este relato de Yudi como en el anterior relato del Taita, se presenta una percepción sobre la acción de servir. Corresponde a la forma en que disponen su conocimiento y su liderazgo al servicio de la comunidad, entendida como una labor heredada. De esta manera, la construcción individual es pensada, sentida y orientada hacia el compromiso comunitario.

El contraste de relatos entre sabedores y sabedoras tradicionales y líderes Kamëntsá que han aprendido sobre los legados comunitarios a través de ellos/as, permite analizar las formas en que se le otorga sentido a la educación comunitaria, junto con las interpretaciones sobre herencias culturales e identidad. Por un lado, se encuentra el valor de poder compartir el conocimiento, crear espacios formativos en los que las personas consoliden su relación con la comunidad y el territorio; por otro lado, se encuentra el reconocimiento de la utilidad de aquello que se aprende, de recibir la herencia y el legado, así poder implementarlo en los procesos individuales que sirven a la colectividad. Es una correspondencia entre en compromiso de pertenecer a la comunidad, entrelazada a través de la educación.

Las conexiones comunitarias y la valoración de los saberes tradicionales no solamente se construyen en los espacios familiares. En las instituciones educativas que hacen parte de la comunidad también se crean vínculos con los sabedores y sabedoras Kamëntsá, logrando que la educación comunitaria sea transversal a diversos los espacios y formas de aprendizaje. Las escuelas y el Colegio Etnoeducativo Bilingüe se integran a la educación comunitaria, es una articulación que se basa en el sentido de pertenencia Kamëntsá, en el valor hacia los saberes tradicionales y en el reconocimiento a los sabedores y las sabedoras como eje central de conocimiento, pensamiento y espiritualidad del pueblo. Para detallarlo, se referencian las palabras de una docente del colegio etnoeducativo:

[En el colegio bilingüe] invitamos a otras personas para que nos fueran a compartir los conocimientos. Entonces invitamos a unas mamitas que nos fueran a compartir el tejido, otras así en varias habilidades ¿No? Entonces como a mí me miraron que estaba un poquito más hábil en urdir y en tejer, entonces me dijeron: “usted va a ser la de orlón, va a ser la de tejido en faja” y claro yo caí como anillo al dedo. Entonces a mí me asignaron para que aprendiera y les enseñara tejido en orlón y otros compañeros ya en chaquira, así nos asignamos tareas. (Fragmento de entrevista a María Clara Juajibioy Mutumbajoy, lideresa artesana y docente del Colegio Etnoeducativo Bilingüe. Octubre de 2024).

El Colegio Etnoeducativo Bilingüe ha tenido un proceso de construcción pedagógica basada en los saberes tradicionales y para ello los y las docentes han tenido que volver a recordar e implementar oficios como el tejido en hilo orlón y en chaquira, el tallaje y la música. Para organizar el conocimiento en tales oficios y preparar los cursos, asignaron entre sí los oficios y los sabedores con quienes debían compartir para aprender las formas de transmitir esos conocimientos en las jornadas escolares. Siguiendo con el relato de María Clara Juajibioy:

Entonces nos dijimos: “bueno cada uno pues se va a cualificar” y eso pues desde el 96 ¡Imagínese! Nos asignamos tareas, otra compañera en tallado, otra compañera en tejido en chaquira. Había en ese tiempo un mayorcito que se llamaba Taita Juan Chindoy y era el único que hacía las jigras con fibra natural de cabulla. Él mismo retorció la cabulla y él era la única persona que hacía las jigras. Y entonces le asignamos a un compañero, le dijimos: “usted tiene que ir donde el Taita y va a aprender donde el Taita y usted va a ser la persona que va a enseñar el tejido en jigra”. Y luego éramos responsables para poder transmitir esos conocimientos a nuestros estudiantes. (Fragmento de entrevista a María Clara Juajibioy Mutumbajoy, lideresa artesana y docente del Colegio Etnoeducativo Bilingüe. Octubre de 2024)

Esta experiencia muestra que la educación comprende espacios, conocimientos y formas articuladas y complementarias. Hay un gran valor en entender estos procesos como maneras de compartir, mediado por la conciencia de mantener vivo el legado cultural. La transmisión de saberes comprende interconexiones comunitarias con niños y niñas, jóvenes, familias, líderes, lideresas y docentes, en todos los espacios comunitarios, entrelazando la memoria colectiva, las historias individuales, las experiencias comunitarias y los retos en la actualidad. Así, la educación comunitaria se orienta hacia el sentido de pertenencia y el arraigo territorial.

Para finalizar este apartado, es importante reconocer que los saberes no son estáticos, tampoco lo son sus formas de transmisión. Hoy en día el pueblo Kamëntsá enfrenta retos que ponen en riesgo la transmisión de saberes tradicionales. Existe una gran preocupación en las personas Kamëntsá con quienes se realizó esta investigación, por dos razones: 1. los sabedores y las sabedoras están falleciendo: “Entonces para mí es bien importante en cuanto a los sabedores porque ahí está la esencia, ahí está el saber, ahí está la historia que desafortunadamente se está perdiendo, ya se están acabando nuestros mayores” (Fragmento de entrevista a Teresa Jacanamejoy, lideresa comunitaria, artesana Kamëntsá, octubre de 2024); y 2. Consideran que existe una transformación en las familias, cada vez más se componen de personas jóvenes que ya no realizan prácticas tradicionales, no hablan lengua materna y no tienen en sus casas los espacios de transmisión de saberes.

En tal aspecto, esta investigación se relaciona con el debate de transformación cultural y transformación en la educación de acuerdo con los cambios generacionales. Así como los procesos de aprendizaje van adquiriendo particularidades relacionadas con los cambios en los niños y las niñas, las formas en las que les llega la información, el entorno mediático y las tecnologías; la transmisión de saberes también se va moldeando acorde con las

particularidades contextuales. Hace parte de la transformación cultural que conlleva a que los procesos identitarios sobrevivan con el tiempo.

De acuerdo con el historiador Botey Vallés (1997) las identidades culturales se nutren de la alteridad, los contrastes y las confrontaciones, confluye el pasado y el contexto actual, la tradición y el cambio. Según él, las identidades culturales étnicas tienen heridas más difíciles de cicatrizar (sobre todo en contextos de esclavitud, negación y opresión) porque se transmiten en el subconsciente de las personalidades individuales y colectivas. Sus luchas por la validación y el reconocimiento en la historia reivindican una identidad desde la alteridad, desde “el otro”. Sin embargo, estas han tenido de adaptarse y transformarse con el tiempo, manteniendo elementos de sus herencias culturales. Es así que en la actualidad, estas identidades tienen la dualidad de enfrentarse y adaptarse a prácticas actuales económicas, así como la necesidad de revitalizar y defender sus tradiciones (Botey Vallés, 1997).

Tal abordaje influye directamente en las percepciones analizadas sobre educación comunitaria, en las que se materializa esa dualidad entre los cambios generacionales, las decisiones políticas a nivel nacional y la globalización; al tiempo que recibe las luchas comunitarias por la preservación cultural, la influencia y decisiones de los sabedores y sabedoras por heredar y mantener vivo su legado. La educación comunitaria también se sumerge en un proceso de constante adaptación relacionada con la identidad cultural.

En síntesis, la transmisión de saberes comienza con el valor de los sabedores y sabedoras como portadores del legado y de los conocimientos que son indispensables para el pueblo Kamëntšá. Dichos saberes y su transmisión son un proceso en constante construcción, que conlleva un compromiso frente a heredarlos como legado cultural. Allí, se hace fundamental la conexión comunitaria y territorial a través del cuerpo y los sentidos, así como la espiritualidad. A su vez, la transmisión de saberes genera lazos comunitarios y territoriales, tanto con personas, espacios e instituciones que hacen parte de la educación comunitaria. Esto consolida el sentido de pertenencia y el arraigo, generando en la comunidad una corresponsabilidad con el aprendizaje de saberes tradicionales. En la actualidad, como forma de cuidado y preservación de esos conocimientos, se presentan transformaciones y adaptaciones contextuales que buscan mantenerlos vivos, garantizando la preservación cultural a través de la educación comunitaria.

### 3.3. Formas en que se materializa la educación comunitaria: espacios de aprendizaje y pedagogías propias.

Después de abordar el sentido que tiene la educación comunitaria para aquellas personas Kamëntsá con quienes se construyó esta investigación, se expondrán las formas en las que se implementa. En este apartado se desarrollará el tercer objetivo específico que corresponde con analizar las tradiciones culturales como pedagogías propias, en el marco de tal la educación comunitaria.

De acuerdo con los relatos de las entrevistas y grupos focales, las prácticas culturales Kamëntsá son actividades en las que se manifiesta su identidad, se prioriza compartir conocimientos e historias, se dialoga, se canta y se teje, así como se cuentan elementos que expresan su cosmología. Se realizan en espacios y ambientes importantes para la comunidad, como lo son el Shinyak (la tulpa), la chagra (la huerta tradicional), los caminos y las montañas del territorio, las mingas comunitarias y los lugares estudiantiles. En ellos son indispensables los oficios tradicionales como el tejido, la talla en madera, la música, la preparación y compartir alimentos. Docentes, sabedores y sabedoras reconocen que estas prácticas son el eje transversal de la educación comunitaria, convirtiéndose en sus pedagogías propias, puesto que representan las principales formas de aprendizaje, conocimiento y relación cultural.

Para abordar los análisis de este apartado es fundamental exponer las resistencias comunitarias en torno a la enseñanza. Aunque las formas de aprendizaje Kamëntsá se pueden interpretar desde las teorías de la enseñanza, existen posturas de algunas personas de la comunidad frente al concepto “enseñar”, en las que se relaciona con una jerarquía en el conocimiento y una relación de poder desde quién sabe y quien aprende. En palabras de Eisen:

En la comunidad yo he aprendido que no se enseña, se comparte. Entonces, la visión occidental me dice: “no, es que cuando dice enseñar, es cuando uno sabe más. Entonces, ah pobrecito, él no sabe, yo le voy a enseñar para que sea como yo”. No, yo comparto porque todos estamos así al mismo nivel. Si te has dado cuenta, acá al momento de encuentros o de visitar no nos sentamos de manera así académica, que el profesor está allá y los otros están acá. Nos sentamos de manera circular porque el pensamiento es circular, no es lineal, ni vertical. ¿Por qué? Porque todos aportamos a que ese pensamiento comunitario, colectivo, tradicional del pueblo Kamëntsá, para que se conserve. De esa manera yo digo, yo no enseño, sino que comparto lo que sé porque lo que yo sé otra persona de mí misma comunidad no lo sabe, pero lo que yo no sé otra persona me lo comparte. Yo creo que todos tenemos algo para compartir

en ese territorio. (Fragmento de entrevista a Eisen Jacanamejoy, líder juvenil, artesano, músico y docente Kamëntsá, octubre 2024)

En tal planteamiento se evidencia una postura crítica comunitaria hacia las formas y espacios de educación tradicional occidental, en la que se interpreta la acción de enseñar como una relación de poder mediante el saber. Quien tiene el conocimiento explica a los que considera que no saben. Los espacios se disponen de manera lineal. Tal crítica se articula con los planteamientos de Foucault (1988) que analizan las relaciones de poder en las instituciones educativas. Se expone que la disposición del espacio, los reglamentos de regulación y las actividades que se realizan allí comprenden un conjunto de capacidad-comunicación-poder. Es una serie de procedimientos de comunicaciones reguladas, órdenes, disciplinas y marcas de valor que se les asigna a las personas de acuerdo con la jerarquización de conocimientos (Foucault, 1988). La particularidad en este caso consiste en la resistencia y oposición a esas relaciones de poder en las formas de enseñanza de instituciones educativas, rechazando el concepto de enseñar y reivindicando las formas de transmisión de saberes.

El concepto de compartir se hace primordial para analizar las relaciones comunitarias en torno al aprendizaje y la construcción de los espacios que disponen para ello. Los espacios y las formas de aprendizaje Kamëntsá están contruidos para el diálogo, el intercambio de historias, alimentos y oficios; así como la conexión con los elementos de la naturaleza. El eje transversal es la reciprocidad hacia las personas, la comunidad y el territorio.

Desde tal comprensión en torno a la reciprocidad de saberes y el aprendizaje, la educación comunitaria se desarrolla en espacios y pedagogías que consoliden el compartir comunitario. Al relacionar este contexto con los planteamientos de Duarte Duarte (2003) sobre ambientes de aprendizaje cultural, se puede analizar que la educación comunitaria necesita de espacios en los que se pueda fomentar la conexión entre quienes participan, en los que se generen intercambios de conocimientos y experiencias. Los espacios de aprendizaje se disponen de tal manera que a nivel corporal y emocional se pueda compartir colectivamente (Duarte Duarte, 2003).

Inicialmente en esta investigación no se contempló la categoría de espacios y ambientes de aprendizaje, pero surgió en el trabajo de campo como un concepto importante para comprender la educación comunitaria. Es así que para detallar las tradiciones culturales y las pedagogías propias en este apartado, se analizarán previamente los espacios y ambientes de aprendizaje expuestos por las personas Kamëntsá con quienes se realizó la investigación.

Para este grupo de personas Kamëntsá los espacios sagrados de aprendizaje son: la familia, el Shinyak o la tulpa, la chagra tradicional, las mingas y el territorio. Comenzando por la familia, tales personas reconocen que es el núcleo de la educación comunitaria. Es ahí donde surge la transmisión de saberes desde la gestación, la comunicación en lengua materna, la formación desde la cosmovisión Kamëntsá, los valores comunitarios y culturales.

También se encuentra el Shinyak o la tulpa, son tres piedras que conforman un fogón, en el centro se les pone madera para mantener el fuego. En las casas tradicionales, la tulpa es el lugar de compartir con sabedores y sabedoras. En torno a esta, se colocan banquitos pensadores, un utensilio tradicional en el que las personas se sientan a compartir el conocimiento. En este espacio se comparte el alimento, la música, los pensamientos del día, los momentos de sanación y los rituales ceremoniales. En la siguiente fotografía se puede apreciar una muestra de ese espacio: en el centro se encuentra la tulpa, rodeada de una ofrenda con alimentos, semillas, flores y agua. Las personas son mamitas sabedoras Kamëntsá, quienes están tocando instrumentos, interpretando una canción ceremonial. Al exterior se encuentran los banquitos pensadores ubicados en forma circular.

*Ilustración 1: Encuentro de saberes con mamitas sabedoras Kamëntsá*



Nota. Fotografía tomada por Laura Angélica Sánchez Alayón (2024)

El siguiente espacio de aprendizaje es la chagra tradicional, es la huerta en la que se siembran alimentos de consumo diario y plantas medicinales. Es un espacio en el que se comparte sobre la tierra, las semillas, los cultivos, la luna, las etapas del año, la alimentación,

la medicina tradicional, sus usos, su relación con la comunidad y el cuidado de la madre tierra.

También se encuentran las mingas. Surgen como espacios de apoyo y colaboración entre personas de la comunidad, quienes se encuentran a trabajar en conjunto para construir casas, arreglar los caminos y puentes, organizar cultivos y hacer lugares comunitarios. En el marco de la actividad que desarrollan, se ofrecen alimentos y se comparte el conocimiento. En consecuencia, han surgido las mingas de pensamiento que son aquellos encuentros en los que se comparte el conocimiento, las historias y los aprendizajes.

Al respecto cuenta la mamita Narcisa Chicunque: “Ahí pues nosotros los mayores nos toca contar, dejar transmitiendo los saberes, que así se trabaja, así se hace, así nos toca dejar transmitiendo saberes, si es minga de pensamiento o minga de trabajo o minga de, por ejemplo, minga de puente. Entonces, ahí las mamitas nos toca contarles teoría y práctica” (Fragmento de entrevista a Narcisa Chicunque Ágrede, mamita sabedora Kamëntsá, octubre de 2024).

Estos espacios de aprendizaje no son excluyentes entre sí, al contrario, se articulan e integran. Por ejemplo, se hacen mingas de trabajo en la chagra y mingas de pensamiento en el Shinyak. También existen relatos y experiencias sobre el aprendizaje en esos espacios como lo cuenta la siguiente lideresa:

Yo me acuerdo cuando hacían mingas grandes en casa de mis abuelos, ellos decían “bueno, tenemos esta chagrita, vamos a desyerbar o vamos a limpiar” y nos daban tareas específicas y se debían cumplir. Entonces eso garantizaba resultados. Bonito era porque se hablaba antes de generar la acción, durante la acción y después también se compartía ¿Cómo nos fue? Mientras se tomaba la chichita o se compartía el alimento, el mote, también se podía dialogar sobre lo que hicimos. (Fragmento de entrevista a Yudy Jacanamejoy, lideresa, defensora de derechos territoriales, sanadora tradicional, antropóloga e investigadora Kamëntsá, octubre de 2024)

Desde estos espacios de aprendizaje se puede analizar la manera en que el territorio, la madre naturaleza y el entorno se convierten en sujetos activos en la educación comunitaria. Son elementos con el que se entretajan experiencias, saberes y sentidos.

Vinculado con el territorio, existen otros lugares en los que se aprende: la montaña y los ríos. Las caminatas en las que se recorre el territorio con taitas, en las que se conoce los caminos, las plantas, las quebradas y el valor de cada elemento. Nuevamente, comenta Yudy:

Nos llevaban bastante a caminar la montaña, entonces pasábamos 1-2 meses en la montaña, allá explorando las plantas, las piedritas del río, los sonidos de los pajaritos, todo, todo esto como muy natural en ese espacio. Entonces observaba a la abuela

preparando la chicha, preparando los envueltos, preparando toda esta alimentación así bien sana también. [...] mi papá en su caminar iba diciendo “esta planta sirve para la fiebre, esta planta...” hablando, contando y uno escuchando permanente. (Fragmento de entrevista a Yudy Jacanamejoy, líderesa, defensora de derechos territoriales, sanadora tradicional, antropóloga e investigadora Kamëntsá, octubre de 2024)

Para recrear el lugar y el paisaje que describe Yudy Jacanamejoy se presenta la siguiente fotografía en la que se puede apreciar el Valle de Sibundoy, al fondo se perciben las montañas por las que las familias caminan y recolectan plantas medicinales silvestres. En primer plano se encuentran dos líderes comunitarios que transitan por un camino veredal.

*Ilustración 2: Camino veredal en Sibundoy, con líder y lideresa de la comunidad.*



Nota. Fotografía tomada por Laura Angélica Sánchez Alayón (2024)

Tanto en el relato de la lideresa como en la fotografía, se expresan las experiencias de caminar por los caminos veredales, las montañas y los diferentes espacios en el territorio Kamëntsá. Estos representan ambientes en los que las personas realizan exploraciones y aprendizajes etnobotánicos. Tal concepto es expuesto por la autora Rodríguez Olea (2021), quien investigó las formas de aprendizaje y enseñanza Mapuche. Plantea que los espacios de aprendizaje pueden ser espacios naturales (que en el caso de los Kamëntsá sería el territorio), los contextos comunitarios, en los que la base del aprendizaje son las interacciones sociales, familiares y comunitarias, basadas en la observación, la práctica y la conversación; también se encuentran los espacios culturales, en los cuales se realizan festividades, rituales y prácticas tradicionales; y contextos informales, donde se adquiere conocimiento en situaciones cotidianas dentro de los hogares o en actividades comunitarias (Rodríguez Olea, 2021).

Como aporte adicional al planteamiento de dicha autora, tomando como referente las percepciones sobre educación comunitaria de las personas Kamëntsá con quienes se construyó esta investigación, esos espacios/ambientes de aprendizaje permiten situar y contextualizar los aprendizajes, surgen de una manera vivencial, posibilitan la experiencia significativa en la que se correlaciona el conocimiento con el lugar y la cultura a la que se pertenece.

Las instituciones educativas como lo son el hogar comunitario de primera infancia y el Colegio Etnoeducativo Bilingüe también integran estos espacios de aprendizaje en sus dinámicas cotidianas y sus pedagogías. Es importante aclarar que estas instituciones surgen desde las luchas comunitarias por la formalización de la educación con un enfoque acorde a los saberes tradicionales y comunitarios. En ese marco, las docentes del hogar comunitario de primera infancia han creado momentos pedagógicos en los que llevan a niños y niñas a la chagra. En ellos facilitan exploraciones y propician interacciones con las plantas, realizan juegos en los que recrean historias de siembra o juegos de roles con pacientes que requieren curaciones. En voz de Miriam Jacanamejoy, quien fue docente del hogar comunitario:

Se los llevaba [a la chagra] y estábamos con las plantas aromáticas y de acuerdo a eso, uno se va preparando. Por ejemplo, en el canto si decía “me voy para la chagra, ¿Qué tengo que alistar’ El canastico tengo que alistar”. No vamos a ir solo para ver no más, sino que ellos manipulen alguna cosa, se les lleva adentro, que toquen eso y alistar para el otro día como complementar para comer. Y ellos eran felices. [llevábamos] canastos grandes [para recoger alimentos] (Fragmento de entrevista a Miriam Jacanamejoy, mamita sabedora y docente del hogar comunitario de primera infancia, octubre de 2024).

La actividad que describe Miriam consiste en un reconocimiento y relacionamiento con la tierra, los cultivos y los alimentos tradicionales Kamëntsá. El recorrido en la chagra con niños y niñas también implica conocer las actividades cotidianas que se realizan allí. Sus familias día a día van a la chagra a sembrar, regar las plantas, cuidarlas, desyerbarlas, recoger alimentos y para ello utilizan canastos. Es por eso que este elemento se utiliza en las rondas infantiles del hogar comunitario para prepararse antes de ir a la chagra. Hay elementos tradicionales que se asocian a los espacios de aprendizaje que son utilizados para aprender sobre actividades comunitarias y de subsistencia. Continuando con el relato de Miriam:

Y cuando era para las aromáticas ya tocaba la canción de un enfermo, de una enferma con un nombre y era: “vamos a hacer la aromática, a licuar para el otro día”, alguien que se ponga o yo me hacía la enferma, me tiraba al piso y ellos no... [...] uno pues ve que el niño verdaderamente le va quedando en su mente qué es lo que está mirando,

qué es lo que está escuchando, qué es lo que está tocando y qué es lo que va a tomar. Todo eso así se trabaja. (Fragmento de entrevista a Miriam Jacanamejoy, mamita sabedora y docente del hogar comunitario de primera infancia, octubre de 2024)

En la chagra también surge el aprendizaje sobre plantas medicinales, por ello las canciones y las representaciones giran en torno a la curación. En estos espacios no solamente se activan los sentidos como el tacto, el olfato y el gusto, sino también el reconocimiento cultural de las actividades tradicionales que se desarrollan allí.

Además de las experiencias de aprendizaje en la chagra tradicional, el Colegio Etnoeducativo Bilingüe organiza semestralmente jornadas culturales que duran una semana. En cada día hacen actividades tradicionales del pueblo Kamëntsá. Una de ellas consiste en un recorrido por Sibundoy, caminando el territorio, con música, vestuario tradicional, elementos ceremoniales y momentos conmemorativos, como se puede apreciar en la siguiente fotografía.

*Ilustración 3: Niñas Kamëntsá guiando con música el recorrido por Sibundoy. Actividad realizada desde el colegio etnoeducativo bilingüe..*



Nota. Fotografía tomada por Laura Angélica Sánchez Alayón (2024)

En esta actividad, la banda musical del colegio va guiando el recorrido que empieza en la vereda Las Cochas, donde se ubica la sede principal de la institución educativa. Caminan aproximadamente 3 kilómetros hasta llegar a la plazoleta principal de Sibundoy, durante la jornada de la mañana. Es una actividad que se realiza para conocer el territorio mediante los diferentes sentidos. A lo largo del recorrido se suman familias, líderes, integrantes del cabildo, sabedores y sabedoras. Las personas utilizan el traje tradicional, en el caso de las mujeres y niñas tienen falda, blusa y rebozo, con colores tradicionales: rojo,

verde y azul. En el caso de los niños y los hombres, utilizan túnica negra con sayo, que es una prenda tejida holgada, que cubre el cuerpo hasta la rodilla. Los colores son negro, azul y blanco. Las niñas y docentes llevan la corona de fajitas, que es un elemento tradicional del de la ceremonia del Día Grande.

*Ilustración 4: Recorrido de niños, niñas y docentes del colegio etnoeducativo bilingüe por Sibundoy. Docente guiando la música que encabeza la caminata.*



Nota. Fotografía tomada por Laura Angélica Sánchez Alayón (2024)

Los espacios familiares, el fuego, la chagra, las mingas y el territorio se pueden analizar desde el concepto de ambientes de aprendizaje cultural, comprendidos como contextos que promueven el aprendizaje mediante expresiones culturales, tradicionales y saberes comunitarios. Como lo menciona la autora Duarte Duarte (2003), en estos espacios se integran estudiantes, educadores y miembros de la comunidad, mediante la exploración, las reflexiones y el aprendizaje sobre su patrimonio cultural. Su objetivo consiste en crear un enfoque holístico y significativo en la educación (Duarte Duarte, 2003). Los ambientes de aprendizaje cultural posibilitan la educación en contexto, puesto que tienen en cuenta las características, realidad y necesidades específicas de un entorno particular. Este enfoque reconoce que el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino por el contrario, está estrechamente influenciado por el contexto en el que se desarrolla.

Los espacios y ambientes de aprendizaje descritos evidencian que el entorno cultural y el territorio son elementos activos en la educación comunitaria, tienen capacidad de acción e influencia en el aprendizaje de las personas que conviven con estos. Las actividades que se realizan en los hogares, el Shinyak, las mingas, las chagras y el territorio consolidan los

vínculos con el lugar de pertenencia, los elementos de la naturaleza y los oficios que se desarrollan allí. Influye en el conocimiento del mundo, en la forma de percibirlo y cuidarlo. Las experiencias de aprendizaje en estos espacios son el referente para las luchas por la defensa del territorio, la valoración de la cosmogonía y la cosmología Kamëntsá.

En segundo lugar en este apartado, se presentan los oficios tradicionales. Después de abordar el contexto Kamëntsá, analizar el sentido político y comunitario de la educación, junto con el reconocimiento de aquellos espacios de aprendizaje, se hace fundamental abordar los métodos y las técnicas que implementan los sabedores/as y docentes con quienes se construyó esta investigación, para compartir alrededor del conocimiento. Los oficios tradicionales son elementos cotidianos que se transforman en pedagogías comunitarias, especialmente la música, el tejido y los juegos tradicionales. A través de estos, se transmite la lengua materna y el sentido comunitario.

Retomando los planteamientos de la autora Castillo Guzmán (2014), la participación activa de la comunidad en las formas de aprendizaje y enseñanza constituye la base de las pedagogías comunitarias, en las que se integran saberes, valores y prácticas culturales (Castillo Guzmán, 2014). En el caso de las pedagogías comunitarias relatadas en esta investigación, esa participación activa de la comunidad comprende el uso de los oficios tradicionales como herramientas para el aprendizaje significativo y contextualizado. A través de estos, se articulan sabedores y sabedoras, docentes y familias, consolidando una educación integral.

Con respecto a la música, este es un elemento fundamental para el pueblo Kamëntsá, de acuerdo con las personas entrevistadas y la información en el plan de salvaguarda. Los sonidos con instrumentos de viento como la zampolla y la quena, acompañados con guitarras y tambores, conectan con la espiritualidad, guían los espacios de sanación y los rituales ceremoniales. También, en los días especiales como el Día Grande en el que empieza el año Kamëntsá y el Día de las Almas, la música es la que guía al pueblo, interpretada por los personajes tradicionales en cada ceremonia.

La convivencia cotidiana con estos sonidos, junto con sus cantos que hablan sobre el territorio, las tomas de Yajé, los alimentos, la comunidad, los animales, los/as abuelos/as y las formas de pensamiento; ha construido conexiones musicales que permiten que este sea

un medio importante para la educación, transmitiendo las historias del pueblo, compartiendo la esencia Kamëntsá. En palabras de uno de los líderes juveniles:

La música ha sido el medio para podernos encontrar y compartir. [...] Entonces, le hemos dado como esa vuelta a ese enfoque musical y del aprendizaje también, porque acá no me he ligado a decirles que esas son las notas musicales aunque en lo musical dicen que la música es como las matemáticas, es exacta, ¿sí? pero acá uno les dice, sí les explica todo lo musical, pero acá vamos a hacer desde nuestro propio pensamiento. La música no se hace para competir, sino para compartir. La música no la va a hacer usted para demostrarle a otro, sino para ayudarse a usted mismo y de ahí ayudar. Entonces, ese ha sido como el plus de que los muchachos se atraigan y que se vinculen. (Fragmento de entrevista a Eisen Jacanamejoy, líder juvenil, artesano, músico y docente Kamëntsá, octubre 2024)

Este relato permite comprender que la música es utilizada como un elemento para conectar con el entorno natural y comunitario, reconociendo las formas de pensamiento Kamëntsá y de relaciones colectivas. Por tal motivo, es un oficio que también se utiliza desde el hogar comunitario de primera infancia para conectar con los sentidos de niños y niñas, sensibilizando a través de los sonidos y los cantos. Las docentes reconocen que esas actividades propiciadas desde los primeros años han construido habilidades para la música que se ven reflejadas en los talentos y actividades que realizan jóvenes y adultos hoy en día. En voz de Miriam Jacanamejoy:

Se les inculcó a ellos lo que es la música, lo que es lo propio. [...] Y yo eso hacía, de acuerdo a mi trabajo que yo realizaba, pues creaba las canciones. Por ejemplo, de Los Colores se tiene la canción de Los Colores. De La Chagra también se tiene lo de La Chagra. ¿Sí? Y si voy a cocinar, ¿no? También se tiene. Y así pues se iba enseñando [en el hogar comunitario] lo de todo. (Fragmento de entrevista a Miriam Jacanamejoy, mamita sabedora y docente del hogar comunitario de primera infancia, octubre de 2024)

En el hogar comunitario de primera infancia las madres comunitarias han utilizado la música como un medio de aprendizaje, para que niños y niñas interioricen la lengua materna, los colores, las actividades cotidianas de la comunidad, los animales, las plantas y los lugares de trabajo y encuentro. Mediante los sonidos de viento, mezclados con tambores, también se ha creado una sensibilidad especial hacia la música tradicional andina y del Pueblo Kamëntsá. Estos son sonidos que también se hacen familiares en actividades ceremoniales y rituales. Siguiendo con el relato de Miriam Jacanamejoy:

De allí la mayoría de los jóvenes y las jovencitas son músicos y de música propia, tradicional, que lo están aplicando hasta en la medicina tradicional en nuestro territorio. Yo me siento feliz y contenta que uno ha sembrado algo en la familia, así ellos ahorita están multiplicando y hasta son maestros y maestras que están

compartiendo a otros grupos. [...] ¡Me da un gusto! Ya hace dos meses fui al parque, la miré a una muchachita. ¡Qué bonito que canta y toca la quena, pero excelente! Toca quena, toca el cascabel, toca el bombo, toca guitarra y toca la armónica. ¡Y qué bonito, en Kamëntsá! [...] Y yo pues siempre voy a tomar remedio, voy a Tamabioy, donde el taita Miguel y el taita Arturo, y las canciones que cantan [los jóvenes] son creadas, bien creativas también para crear las canciones. (Fragmento de entrevista a Miriam Jacanamejoy, mamita sabedora y docente del hogar comunitario de primera infancia, octubre de 2024)

Este oficio se ha convertido tanto en una herramienta, como en un legado. Ha permeado diferentes escenarios comunitarios y culturales, desde espacios de socialización, hasta espacios de medicina tradicional. Retomando nuevamente a la autora Castillo Guzmán (2024), las pedagogías comunitarias permiten construir una valoración a las tradiciones y los saberes locales. Teniendo esto en cuenta para analizar la música Kamëntsá como una pedagogía comunitaria, desde los relatos analizados se percibe que es un puente que genera conexión y participación comunitaria, en la que niños, niñas y jóvenes se apropian de espacios comunitarios, participan en ellos, se comunican desde sus experiencias y transforman la cohesión social.

El Colegio Etnoeducativo Bilingüe también implementa de forma transversal los oficios tradicionales como pedagogías comunitarias. Además de la música, el tejido de artesanías se ha convertido en el medio para enseñar matemáticas, biología, colores, combinaciones tradicionales, lengua materna y estimular habilidades como la concentración, la contemplación y la motricidad fina. Al respecto, la docente María Clara Juajibioy expone:

Los conocimientos y nuestras habilidades artesanales van muy ligadas a todo, a los conocimientos que impartimos en las otras áreas. Por ejemplo, en matemáticas juega un papel muy importante el contar los pares en las figuras, en las labores. Entonces empezamos por 4 pares, por ejemplo, entonces empezamos a decirle en matemáticas ¿qué es un par? mucho más cuando en nuestra cultura pues juega un papel muy importante el par, el par pues significa pareja, [...] ¿Que tienes tú? pues un par de ojos, un par de manos. (Fragmento de entrevista a María Clara Juajibioy Mutumbajoy, lideresa artesana y docente del Colegio Etnoeducativo Bilingüe. Octubre de 2024)

En el tejido no solo se aprende a contar, sino aquellos significados tradicionales que se le atribuyen a las composiciones, como es el caso de los pares. Como se ha relatado a lo largo de esta investigación, el aprendizaje comunitario integra múltiples aspectos materiales, culturales, históricos y espirituales. Continuando con el relato de María Clara Juajibioy:

Bueno y el par pues en una faja es bien importante, en la figura existe una simetría que es bien exacta. Si es una faja de cinco pares ¿Cuántas unidades van a ver? pues van a haber 10 unidades. No puede haber 9. Si urdiste mal no te sale bien la figura, no le va a salir bien la figura, o sea lo que hace a un lado hace al otro lado, ya hay una

línea, un eje simétrico, lo podría llamar así una división exacta. Ahora de pronto si voy a traer una faja de siete pares, ¿Qué quiere decir? pues debes tener 14 unidades. Si es una faja de 15, 30 unidades, bueno... entonces juega un papel bien importante lo que se hace en una figura y en tejido. (Fragmento de entrevista a María Clara Juajibioy Mutumbajoy, lideresa artesana y docente del Colegio Etnoeducativo Bilingüe. Octubre de 2024)

María Clara menciona un tejido que consiste en una faja tradicional. Es una prenda de vestir que podría asemejarse a un cinturón, la cual tiene la función de abrigar el vientre de las mujeres desde la menarquía. Durante la gestación protege al bebé y cuando nace también se le envuelve para cuidar su cuerpo. En esta faja tradicional se transmite la forma de pensamiento, se teje simbología contando historias, se representan animales, flores, plantas medicinales y elementos culturales. Para tejerla, se utiliza un telar en el que se trazan hilos, acorde con el tamaño que se quiera realizar, los colores y la simbología deseada. Estos hilos se entrecruzan y ahí es donde se cuentan los pares que relata María Clara. Para visualizarlo, se presenta la siguiente fotografía:

*Ilustración 5: Manos de mamita sabedora Kamëntsá tejiendo una faja. En ella se puede apreciar cómo se cuenta en pares para tejer y hacer las figuras.*



Nota. Fotografía tomada por María Victoria Medina (2022)

Oficios como el tejido se convierten en una herramienta mediante la cual se pueden utilizar diferentes sentidos para el aprendizaje de conocimientos que no son independientes uno del otro. Matemáticas vinculada a la explicación de animales, de historias de la comunidad y materias primas, todas unidas en un proceso de aprender a tejer. Esto posibilita reconocer que las actividades tradicionales y comunitarias son reflejo de las formas de pensamiento y el sentido que le asignan a la educación las personas Kamëntsá con quienes

se construyó esta investigación. Consisten en integrar, más que fragmentar, que el conocimiento y el aprendizaje se entretje para apreciar la horizontalidad de los saberes y poderlos compartir en diferentes espacios.

Los argumentos de Fayad Sierra (2021) corresponden con esta realidad, en tanto permiten interpretar que las pedagogías ancestrales son una forma de organización social y cultural, que conllevan procesos cognitivos propios relacionados con sus cosmologías, cosmogonías, el entorno natural y cultural (Fayad Sierra, 2021). En ese sentido, si para estas personas Kamëntsá la madre tierra se conecta con la comunidad, la espiritualidad, los oficios, el vientre, el fuego, el agua, la medicina y las formas de pensamiento; sus pedagogías están orientadas a esas conexiones indivisibles.

La música y la artesanía representan también formas de lenguaje, en las que pueden comunicarse y compartir lo que son. Por tal motivo, están estrechamente vinculadas con la lengua materna, elemento primordial en las pedagogías comunitarias puesto que son un pueblo de tradición oral. La transmisión oral es un aspecto transversal a la educación comunitaria, que representa la capacidad para compartir el conocimiento, las historias, los legados y el sentido de la vida.

La lengua materna materializa la estructura cultural, los códigos de representación, las formas de pensamiento y, en palabras de las personas entrevistadas, "la esencia Kamëntsá". De tal manera comenta la sabedora Ligia Marina Juajibioy:

[la lengua materna es importante] para que nuestra futura generación no pierda esa esencia como Kamëntsá, que tenga sentido de ser propio nativo de nuestro territorio. [...] la educación propia toca hablar más que todo la lengua materna, toca enseñarles a que cómo se debe o qué se debe sembrar en nuestra chagra tradicional. Se debe hablar mucho de nuestro Día Grande, se les debe hablar mucho de nuestro rito funeral que se va a hacer ahora el 2 de noviembre, bueno y muchas cosas de las artesanías, los colores que se emplea en nuestra faja tradicional. ¿Cuántas cosas no hay dentro de nuestra comunidad? pero si no se les enseña nuestra lengua materna, pues se van a olvidar todas (Fragmento de entrevista a Ligia Marina Juajibioy, lideresa artesana, docente, mamita sabedora Kamëntsá. Octubre de 2024)

En ese marco, el aprendizaje de la lengua materna es una de las luchas comunitarias en las instituciones educativas. Allí se ha exigido que los docentes sean de la comunidad y sepan la lengua materna, que la practiquen, que conversen con niños y niñas en Kamëntsá y que los oficios sean realizados hablando lengua materna. Al respecto, indica uno de los taitas sabedores: "Hoy en día los docentes ya con sus fundamentos también les ha tocado aprender el Kamëntsá para poder estar aquí. Antes había gente que no sabía del Kamëntsá. Ahí

entonces uno qué iba a confiar mandando un niño para que le enseñen sobre nosotros, si el docente no hablaba Kamëntsá” (Fragmento de entrevista a taita y líder comunitario Kamëntsá, octubre 2024).

Sin embargo, desde las docentes que participaron en esta investigación, se reconoce que el colegio no debe ser el único espacio en el que se hable Kamëntsá. Su debate está en que en los entornos familiares es fundamental dialogar en lengua materna, pero allí se presenta que algunas familias de hoy en día se conforman de personas jóvenes que no saben el idioma, no practican los oficios tradicionales y en sus hogares niños y niñas están creciendo sin las formas de comunicación tradicional. Comenta María Clara Juajibioy: “la lengua está en desuso, entonces casi que no la estamos practicando, vemos que en varios espacios no se practica y entonces, o lo poco que se hace es dentro del espacio pedagógico. En las familias se está viendo que casi muy poco, las parejas jóvenes muy poco lo están hablando” (Fragmento de entrevista a María Clara Juajibioy Mutumbajoy, lideresa artesana y docente del Colegio Etnoeducativo Bilingüe. Octubre de 2024).

Las alternativas para esta situación se delegan en los sabedores y las sabedoras, a quienes se les asigna la responsabilidad de hablarles a niños y niñas en lengua materna de forma permanente. En los espacios comunitarios y tradicionales se vuelve a lo propio, sabedores y sabedoras comparten en Kamëntsá mediante la medicina tradicional y las tomas de yagé, en el Shinyak, en la chagra, en las caminatas por la montaña, en la preparación de alimentos, en la curación con plantas medicinales, en las ceremonias a través de la música, en el tejido y el tallaje en madera. Esto corresponde a lo que Fayad Sierra (2021) plantea respecto a que las pedagogías ancestrales forman parte del patrimonio cultural de los pueblos indígenas, promoviendo la revitalización y el mantenimiento de estas lenguas, así como la sabiduría ancestral que se les asocia.

Este autor también expone que una de las características de las pedagogías ancestrales es que fortalecen el sentido comunitario, se convierten en metodologías y escenarios en los que se fomenta el aprendizaje colaborativo, se basa en la sabiduría colectiva, en la que mayores y líderes comunitarios desempeñan un papel fundamental como educadores, compartiendo experiencias y conocimientos esenciales para la identidad y el desarrollo de la comunidad (Fayad Sierra, 2021).

Asimismo, estas pedagogías otorgan validación a los conocimientos y prácticas locales, defendiendo su importancia y evidenciando su utilidad en la vida cotidiana. Desde el caso de las pedagogías comunitarias relatadas por las personas Kamëntsa con quienes se realizó esta investigación, además del reconocimiento de sabedores y sabedoras ante un desafío comunitario como lo es la preservación de la lengua materna, también surge la valoración y la importancia de estas pedagogías en su vida. De acuerdo con ello, se presenta el relato de un líder juvenil Kamëntsá:

Algo bonito que hablábamos con mi primo en una de las chumas, dicen que a veces la cultura se acaba cuando se acaba la lengua materna, pero decíamos: “sí, está bien”, pero reflexionando decíamos: “no, para mí la cultura se acaba cuando me quitan el pensamiento y nosotros somos afortunados que ese pensamiento nos lo sembraron”. Entonces no va a morir y nosotros somos los encargados de que eso siga perviviendo. Vamos, estamos en el proceso de aprender lengua Kamëntsá, estamos haciendo artesanía. Ahora yo enviaba ese banquito y me dicen, no, que afortunado usted Eisen que eso lo lleva en su sangre. [...] Y ahí vamos aportando a ese espacio cultural. (Fragmento de entrevista a Eisen Jacanamejoy, líder juvenil, artesano, músico y docente Kamëntsá, octubre 2024)

Las valoraciones sobre el aprendizaje comunitario generan conciencia sobre el compromiso y la responsabilidad que implica vivir y aprender en ese contexto, así como mantener los legados que han sido transmitidos. Estos líderes y lideresas jóvenes con quienes se realizó la investigación tienen la percepción que serán los mayores y mayores en el futuro, que deben ir construyendo sus procesos de vida para lograr ser los sabedores y las sabedoras del mañana. Esto implica reconocer que las pedagogías, las formas de transmisión de saberes y los aprendizajes no pueden quedarse estáticos en el tiempo, deben transformarse y adaptarse para continuar su preservación.

En aquellas reflexiones, esos líderes y lideresas jóvenes conocen su responsabilidad de transmisión cultural en el futuro, reconociendo los retos actuales frente a las pedagogías y la educación comunitaria. Al respecto, se exponen las palabras de Yudi Jacanamejoy:

¿Cómo educas desde lo humano? ¿Cómo educas desde los valores, desde los principios? ¿Cómo educas desde que se sienta él valioso, desde que él sienta que ama la vida? Creo que ese es el reto, más que hable todo el idioma o perfeccione todo eso, pero pues como humano eso es lo que se necesita porque cuando se educa ahí, ahí ya se permite abrir los demás espacios y saberes. (Fragmento de entrevista a Yudi Jacanamejoy, líderesa, defensora de derechos territoriales, sanadora tradicional, antropóloga e investigadora Kamëntsá, octubre de 2024)

En estas reflexiones que plantea Yudi Jacanamejoy se evidencia que la educación comunitaria se piensa desde el valor de la vida, tanto individual como colectiva. Además de

la historia del pueblo Kamëntsá, el contexto actual confronta cotidianamente la vida y las oportunidades para las juventudes en este territorio, desde donde se presenta una inquietud generalizada por el futuro del Pueblo Kamëntsá. Siguiendo con las reflexiones de dicha lideresa:

Sería reflexionar ¿Qué es lo que queremos dejarle como herencia o como legado a las generaciones? ¿no? creo que esa es una pregunta que debemos hacernos constantemente porque los mayores ya recorrieron su camino, su andar en el tiempo y en el espacio, pero nosotros en nuestro tiempo ¿qué estamos dejando como herencia cultural a las generaciones? (Fragmento de entrevista a Yudy Jacanamejoy, lideresa, defensora de derechos territoriales, sanadora tradicional, antropóloga e investigadora Kamëntsá, octubre de 2024)

Tales preguntas muestran que estos líderes y lideresas jóvenes tienen un interés y compromiso por construir su legado cultural y comunitario, su forma de transmisión de saberes y su huella en la memoria colectiva. Tales reflexiones son el punto de partida para plantear y construir la educación comunitaria. Así complementa nuevamente Yudy Jacanamejoy:

Entonces creo que eso es fundamental si vamos a hablar de una educación desde lo comunitario porque tiene que partir unos principios en donde se oriente el despertar consciente del ser Kamëntsá para que valoren primero su origen, para que valoren sus raíces, para que también se sienta identificado y para que despierte su curiosidad, su inquietud y su amor también por la tierra ¿no? su amor también por el territorio, por las plantas, entonces creo que eso es clave para hablar tanto de esa educación comunitaria como en este contexto. (Fragmento de entrevista a Yudy Jacanamejoy, lideresa, defensora de derechos territoriales, sanadora tradicional, antropóloga e investigadora Kamëntsá, octubre de 2024)

Estas reflexiones conectan los diferentes temas y conceptos a lo largo de este capítulo sobre educación comunitaria, puesto que el hilo transversal ha sido la preservación de la vida, individual, comunitaria, como pueblo indígena y en su territorio ancestral. Y tal lucha por la garantía de la vida conlleva a la conciencia sobre la responsabilidad y el compromiso colectivo de reconocerse culturalmente y asumir las transformaciones en la transmisión de legados para su supervivencia.

Un tercer aspecto que compone las pedagogías propias consiste en los juegos tradicionales. En el trabajo de campo realizado se pudo detallar que los juegos tradicionales son elementos de conexión, convivencia, trabajo y estrategia colectiva, así como la evocación de actividades tradicionales para continuar practicándolas. Aquí se retoman los planteamientos del autor Moreno Bañol (2008), quien aborda el concepto de juegos tradicionales en Colombia. Expone que el juego constituye un pequeño mundo en el que se

recrean las funciones, los valores y la estructura sociocultural. Con esa comprensión, los juegos tradicionales les permiten a las comunidades rescatar su esencia ancestral, en la que se reconocen sus costumbres desde la lúdica y se posibilita una recuperación identitaria pese a la incidencia global. Además, se generan hábitos de vida, tanto en niños/as, adultos/as y abuelos/as, valorando esas actividades como parte de su patrimonio cultural y su legado (Moreno Bañol, 2008).

En el trabajo de campo se logró hacer observación de varias jornadas de juegos tradicionales. Una de ellas se presentó en una visita preliminar al Valle de Sibundoy, en la que se realizó una jornada recreativa en la vereda La Menta. Consistió en una secuencia de juegos tradicionales, en las que participaron personas de diferentes edades. Hubo competencias de niños/as, de adolescentes, adultos y mayores. Dentro de las más concurridas por el público, fue la actividad de desgajar una canasta de mazorcas en el menor tiempo posible. Las competidoras fueron 5 mujeres adultas, escogidas por la comunidad por su destreza con el maíz. Allí, se demostró la agilidad corporal y la experiencia en una actividad cotidiana y tradicional.

Otra de las competencias fue el consumo de chicha, bebida tradicional de maíz fermentado o algunos tubérculos como arracacha. Ganaba la persona que más rápido lograra tomarse una taza que aproximadamente contenía litro y medio. Algunos de los presentes querían demostrar su capacidad para tomar rápidamente la chicha, pese a su viscosidad y grados de alcohol. Otras personas le huyeron a la competencia, por el temor de terminar “enchichados”, embriagados y mareados al tomar tanta chicha en tiempo record.

De forma transversal se realizó un torneo de fútbol, con competencias de mujeres y hombres, con categorías por edades. Llegaron equipos representantes de diferentes veredas del Valle de Sibundoy, acompañados por sus familias. Si bien el fútbol es un deporte internacional, el contexto en el que se desarrolló este torneo brindó unas características tradicionales. Por ejemplo, algunas de las personas jugaron con trajes tradicionales, normalizando en los y las jóvenes el uso del vestuario Kamëntsá. También, fue indispensable el compartir comunitario a partir de los alimentos. La competencia deportiva estuvo acompañada de chicha, repartida por los organizadores del evento, y almuerzo a base de maíz, papa y cerdo.

Para analizar la jornada de juegos y competencias expuestas, se retoma nuevamente al autor colombiano Moreno Bañol (2008) quien expone que el juego permite el reconocimiento y la valoración de la tradición. Esto es pertinente para comprender el anclaje de los juegos tradicionales como pedagogía propia en la educación comunitaria de la que se habla en esta investigación. En las competencias descritas, el maíz es un elemento transversal, así como lo es para la cotidianidad de las personas con las que se realizó esta investigación, desde su siembra, su preparación, las múltiples formas de consumirlo y el intercambio comunitario a partir de este. Es una realidad que se representa en el juego. Nuevamente relacionándolo con los planteamientos de Moreno Bañol (2008), el juego es un lenguaje que posibilita la interpretación de realidades y reivindica elementos de la identidad cultural (Moreno Bañol, 2008).

En el trabajo de campo también se tuvo la oportunidad de observar una jornada de juegos intercolegiales e intermunicipales que se llevaron a cabo en Sibundoy: *El Explosivo Juvenil*. Los colegios normales superiores de todo el departamento de Putumayo confluyeron allí, en una integración de niños/as y jóvenes de diferentes municipios y pertenencias étnicas. Alrededor de la plazoleta principal de Sibundoy construyeron la pista para la competencia, que tuvo diversas actividades. En la siguiente foto, se puede apreciar uno de los juegos que consistía en que una persona colocaba botellas de plástico en sus pies y otra lo jalaba con una cuerda:

*Ilustración 6: Juego de jalar al compañero con una cuerda*



Nota. Fotografía tomada por Laura Angélica Sánchez Alayón (2024)

De esa manera le daban la vuelta a la plaza, que del lado izquierdo tiene una bajada y del lado derecho tiene una subida, lo que generaba un reto adicional. Al completar una vuelta, las parejas intercambiaban roles. Ganaron las tres primeras parejas que completaron dos vueltas. Cada una de ellas representó un colegio del Putumayo.

Con el mismo principio de recorrer la plaza, competir entre colegios, hacer equipos y jugar alrededor de dinámicas de estrategia, convivencia, destreza física y mental; hubo juegos en los que se utilizaron pelotas, tubos, neumáticos, lazos, botellas, mesas, bandejas y elementos del contexto. Así como en la jornada de juegos que se realizó en La Menta, esta jornada confluó familias y personas de diversos municipios del Putumayo que fueron a acompañar a niños/as y jóvenes en las competencias, generando un relacionamiento comunitario y departamental. Esto evidenció que la educación comunitaria se enmarca en contextos relacionales. El pueblo Kamëntsá y Sibundoy no están aislados, comparten territorio y prácticas cotidianas con otros pueblos indígenas, con personas campesinas y que provienen de otros territorios. Estos juegos mostraron una identidad comunitaria y territorial en la que existe un constante interés por el conocimiento tradicional y cultural. También reflejan la convivencia y la interrelación cultural.

Al respecto, el autor Ardila-Barragán (2022) expone que los juegos tradicionales invitan a la interacción y el intercambio de saberes, permitiendo la construcción del conocimiento y la apropiación social del mismo. Esto incentiva el relacionamiento, la convivencia, la solidaridad y la tolerancia en medio de la diferencia y la diversidad (Ardila-Barragán, 2022). Al relacionar las posturas de dicho autor sobre los juegos tradicionales en la educación rural con la observación de las jornadas de integración y competencia que se desarrollaron en Sibundoy, se analiza que los juegos tradicionales permiten reconocer y valorar la diferencia, generando entornos de convivencia. Mediante estos, las personas tienen la experiencia de conocer otras historias, otros procesos de vida, otros relatos que ocurren en simultáneo en el mismo lugar; posibilita romper brechas, estigmas o imaginarios, generando socialización. Es un elemento importante en la educación comunitaria, el reconocimiento de las otras personas, con procesos de vida que conviven y confluyen en el mismo lugar. Para las personas con quienes se trabajó en esta investigación este es un elemento fundamental, tanto inculcar el reconocimiento de lo propio como la convivencia en armonía con las otras personas con las que se interactúa en el mismo territorio.

En definitiva, Las percepciones y experiencias de las personas Kamëntsá con quienes se construyó esta investigación permitieron analizar que la educación comunitaria se desarrolla mediante prácticas culturales que permiten compartir saberes y relatos. Se realizan en ambientes y espacios comunitarios que posibilitan el diálogo, la construcción conjunta, la colectividad y la transmisión de saberes. Tales prácticas culturales desarrolladas en los contextos de aprendizaje comunitario se pueden interpretar como pedagogías propias, las cuales representan técnicas y estrategias para el intercambio de conocimientos, valores y tradiciones culturales. Su uso es una herramienta significativa para el aprendizaje en contexto, consolidando lazos comunitarios, culturales y territoriales.

### 3.4. Reflexiones finales y aportes a los debates sobre educación comunitaria

Después del análisis expuesto, esta investigación aporta consideraciones adicionales en los planteamientos sobre educación comunitaria, agregando que en contextos en los que se han vivido ciclos de violencia y exterminio, se convierte en una herramienta por la garantía de la vida individual, colectiva, comunitaria y territorial. De acuerdo con el caso estudiado, la educación comunitaria tiene ejes transversales que corresponden con los pilares culturales, orientados por las formas de pensamiento y memoria colectiva, la cosmogonía y cosmología. Este último apartado corresponde con el primer objetivo específico de la investigación, que consistió en analizar el concepto de educación comunitaria, sus contextos, definiciones y contenidos, de acuerdo con las percepciones de sabedores, sabedoras y docentes del pueblo Kamëntsá con quienes se trabajó. Aunque ha sido un objetivo que se ha abordado de manera transversal en el capítulo de análisis, aquí se concluirá con las especificidades que esta investigación presenta frente a la comprensión de la educación comunitaria y las contribuciones a su abordaje investigativo y teórico.

En la educación comunitaria, comprendida desde las personas Kamëntsá con quienes se realizó esta investigación, las normas y los principios culturales, desarrollados en entornos familiares, se fundamentan en las formas de sentir, pensar y actuar desde las tradiciones culturales y colectivas. La cosmovisión y la cosmogonía se convierten en la base de dicha educación, en la que también es transversal la espiritualidad, la conexión con el entorno físico/natural, el territorio y la memoria colectiva. En sí, la educación comunitaria es una herramienta política y social para evitar el exterminio cultural y físico del pueblo Kamëntsá.

Es una educación pensada desde los sentidos y las emociones de quienes aprenden. Las conexiones comunitarias y culturales movilizan las experiencias de niños y niñas en el aprendizaje. Constantemente, sabedores, sabedoras y docentes están en búsqueda del bienestar comunitario, tradicional y territorial. En consecuencia, consolidan la educación comunitaria como una herramienta para transmitir el legado cultural a las siguientes generaciones, en la cual se comparte el valor como pueblo indígena, se consolidan sus sentidos de pertenencia y se fortalece la identidad.

Se hace fundamental resaltar que esta forma de comprender la educación comunitaria no contempla la fragmentación de las formas educativas, ni los aprendizajes y mucho menos los espacios en los que se comparte el conocimiento. No es una educación informal y tampoco es una educación complementaria a las instituciones educativas. Sí es una educación que tiene como base una lucha por la vida, conlleva a que sea transversal en todos los espacios y formas en las que se aprende. En palabras de la docente Miriam Jacanamejoy:

La educación para el pueblo Kamëntsá es bien importante, pues para poderse defender en el entorno donde vive, tanto familiar, comunitario y también institucional. Esas tres cosas. Y muchas familias han logrado eso y han obtenido ¿No? Han obtenido su casita, han obtenido de pronto recibir programas del Estado, ¿sabe por qué? Porque pues han estado integrados y van teniendo ese conocimiento y han perseverado. (Fragmento de entrevista a Miriam Jacanamejoy, mamita sabedora y docente del hogar comunitario de primera infancia, octubre de 2024).

Las palabras de Miriam permiten reflexionar sobre los conocimientos y espacios que se tienen para defender el derecho a la vida, al territorio, al libre desarrollo de la personalidad, a la pertenencia cultural y en general a la educación. Es un derecho que se ha convertido en el acceso a instituciones educativas, algo que es muy importante, pero no es solo eso, así como los docentes no son las únicas personas encargadas de garantizar la educación. Los planteamientos expuestos sobre educación comunitaria invitan a debatir y contemplar otras miradas al respecto.

Para continuar con la integración que suscita la educación comunitaria, se presenta el relato de la artesana y docente María Clara Juajibioy:

La educación comunitaria para mí es la que involucra no solamente a las personas de nuestra comunidad sino a todos. Involucra a nuestro pueblo Kamëntsá, a la autoridad tradicional, a las instituciones quienes estamos liderando los procesos educativos, involucra también todas las políticas, unos recursos... involucra también unas estrategias pedagógicas en las que tienen que participar mucho los padres de familia, las personas de la comunidad, los líderes... Bueno, todas las personas que tenemos que ver dentro de todo ese proceso de construcción. (Fragmento de entrevista a María

Clara Juajibioy Mutumbajoy, lideresa artesana y docente del Colegio Etnoeducativo Bilingüe. Octubre de 2024).

De acuerdo con el planteamiento de María Clara, la educación comunitaria es un proceso en construcción que involucra a todos los actores y roles. Esta forma de comprensión de la educación invita a repensar las divisiones educativas que se han creado, a romper las jerarquías en los espacios de aprendizaje y del conocimiento, reconociendo la colectividad en la educación. En voz de Eisen Jacanamejoy:

Es muy importante esa educación colectiva porque nos relaciona también con la cosmovisión, que es la forma diferente en que nosotros vemos el mundo, la tierra y también la cosmogonía. Y cuando hablamos de cosmogonía, entendemos que no sólo somos materia, que no sólo somos cuerpo, sino que somos espíritu y que nos conectamos con el sol, la luna, las estrellas, el viento, el aire, los sonidos. Entonces, esa educación colectiva y educación comunitaria y familiar nos permite entender eso, que tenemos una historia, tenemos una memoria, porque cada familia tiene su forma de contar la historia del ser Kamëntsá y se van entrelazando. [...] la educación comunitaria es un tejido que nos permite hilar varios hilos. (Fragmento de entrevista a Eisen Jacanamejoy, líder juvenil, artesano, músico y docente Kamëntsá, octubre 2024)

En la explicación que presenta Eisen, se puede comprender que su forma de definir educación comunitaria está relacionada con la cosmovisión Kamëntsá, en la que los elementos, roles, personas, familias, comunidad y madre tierra están entretejadas. Esa mirada posibilita reconocer que, aunque existan múltiples experiencias, conocimientos, trayectorias y apuestas en torno a la educación, no es necesario imponer una sobre otra, ni crear relaciones de poder entre sí que dividen y fragmentan el aprendizaje. Los diferentes espacios y conocimientos pueden reconocerse, coexistir e hilarse conjuntamente para conformar una colectividad en pro de la defensa de la vida.

Esta investigación con sabedores, sabedoras y docentes del pueblo Kamëntsá, permite hacer algunas recomendaciones hacia otras personas, instituciones o colectivos que les interesen los análisis sobre la educación comunitaria. Es fundamental comprender su sentido colectivo y cultural, reconociendo las trayectorias históricas de los pueblos y los lugares en los que se sitúa. Allí es indispensable preguntarse ¿En qué contexto se enmarca la educación comunitaria? En el caso esta investigación, sus trayectorias históricas la convierten en una herramienta sociopolítica para la preservación cultural.

Es una educación en contexto, por lo cual el entorno natural y los espacios colectivos son elementos que participan e influyen activamente en los procesos de aprendizaje. En estos

se pueden identificar las relaciones comunitarias y territoriales, las resistencias y planteamientos colectivos sobre las formas de enseñanza y de construcción de conocimiento.

También se comprende la educación comunitaria como una articulación entre actores que tienen relación con la comunidad, quienes comparten saberes, normas, recursos y estrategias. No está aislada y tiene una codependencia con el entorno sociopolítico, e incluso una herencia de los legados históricos, religiosos y de violencia que han vivido. Sin embargo, un acuerdo fundamental en la educación comunitaria es la horizontalidad de las relaciones y el reconocimiento de los múltiples conocimientos que tienen las personas y los diversos actores en ella. Se consolida como una forma de compartir saberes, de aprendizaje mutuo, de trabajo colectivo e integración. Por ende, para investigarla, es necesario entender ¿Con quienes dialoga esta educación? ¿Qué marco legal y político la rige? ¿Cuáles son las reivindicaciones que busca? En esta investigación, aunque esas fueron preguntas transversales, el análisis relacional en la educación comunitaria es un aspecto que queda por profundizar.

Al comenzar esta investigación, las categorías que se tuvieron en cuenta fueron: educación comunitaria, cuidado y preservación de las tradiciones culturales, pedagogías propias y transmisión de saberes. Sin embargo, en el desarrollo del trabajo de campo surgieron categorías emergentes que se exponen para dilucidar su relación directa con la educación comunitaria. Por un lado, se encuentra la conexión entre educación comunitaria y corporalidad. En educación, gran parte de los estudios sobre cuerpo se han enfocado en la educación física o en la biopolítica. En esta investigación y como aporte a las futuras investigaciones sobre educación comunitaria, se evidenció que a través del cuerpo se construyen conexiones culturales y territoriales, desde las cuales se transmiten legados y conocimientos. Al reconocerle como un elemento en construcción constante, el relacionamiento comunitario influye en este y lo utiliza para configurar formas de pensamiento, sentidos de pertenencia y procesos de identidad.

La siguiente categoría emergente fue espacios y ambientes de aprendizaje. Es una categoría fundamental en la educación comunitaria puesto que aborda la relación colectiva con el entorno natural y cultural. Implica comprender que la comunidad en la que se desarrolla los procesos educativos pertenece a un lugar, reconociendo las trayectorias de vida ahí, en las que se han especializado actividades económicas, de subsistencia y de

socialización. También se ha interactuado con plantas, animales y con la materialidad del lugar. Así mismo, se han consolidado actividades de cuidado que posibilitan la continuidad de la vida allí. Esas relaciones son determinantes en la educación comunitaria. Si esta se percibe como una educación en contexto entonces se orienta hacia la relación de los espacios y ambientes de aprendizaje.

Sobre tales categorías emergentes se presentan nuevas preguntas y reflexiones que no fueron abordadas en este análisis, pero otras personas interesadas en este tema pueden profundizar. Por un lado, se encuentran análisis de las construcciones corporales desde la educación comunitaria; la performatividad de docentes y sabedores para la preservación y transmisión de sus legados; las marcas y el lenguaje corporal de docentes y sabedores que cuentan sus experiencias y trayectorias en la educación comunitaria. Por otro lado, con relación a los espacios y ambientes de aprendizaje, queda abierta la posibilidad de abordar la materialidad del territorio y su relación con el aprendizaje, junto con su uso por parte de docentes para los momentos de transmisión de saberes.

En términos generales, frente a la educación comunitaria en pueblos indígenas, analizada desde las experiencias de sabedores/as y docentes, queda por profundizar la articulación de estos procesos con entidades del Estado, proyectos que financian procesos que no logran ser autosostenibles a nivel comunitario, junto con las relaciones de poder entre la autonomía y la regulación legal de la educación.

## Conclusiones

Por todo lo anterior, esta investigación concluye que la educación comunitaria también es una herramienta para garantizar la vida, las tradiciones, la memoria colectiva y el territorio; tomando como referencia las percepciones de las personas Kamëntsá con quienes se construyó esta investigación. Es un elemento fundamental que se articula a las luchas por la pervivencia cultural y por la defensa de los derechos humanos. Es una educación que integra espacios familiares, comunitarios y ceremoniales, con instituciones educativas formales; así mismo integra saberes tradicionales con experiencias individuales y comunitarias, sumadas a la memoria colectiva. En este sentido, quienes implementan la educación comunitaria son sabedores y sabedoras tradicionales, de la mano con docentes de primera infancia, primaria y secundaria.

El conocimiento del contexto histórico Kamëntsá permitió comprender las perspectivas, definiciones y conceptos sobre la educación comunitaria, basadas en el cuidado de la herencia cultural y la preservación de los legados de este pueblo indígena. En sus trayectorias históricas se relatan sucesos que representan diferentes formas de violencia y despojo, en los que se ha presentado un riesgo de exterminio cultural del Pueblo Kamëntsá. Como respuesta a ello, los hechos también muestran resistencias orientadas a la vida y a la preservación de las tradiciones culturales. En ese contexto, la educación ha sido instrumento de adoctrinamiento, pero también un elemento fundamental en la lucha y la defensa de la identidad y el territorio.

Después de la comprensión de ese marco contextual, se analizaron las percepciones de sabedores/as, docentes y líderes/as sobre la educación comunitaria. En estas, la transmisión de saberes representa el elemento transversal del conocimiento y el aprendizaje sobre la memoria colectiva, las experiencias comunitarias, las tradiciones, la cosmología y cosmogonía, así como la conformación de la identidad cultural. De acuerdo con ello, sabedores y sabedoras tienen el compromiso de compartir sus conocimientos con la comunidad, en todas las etapas de la vida de las personas. Así, construyen lazos familiares y colectivos, consolidando el sentido de pertenencia comunitario y el arraigo territorial.

Para las personas Kamëntsá con quienes se realizó la investigación, la educación comunitaria se basa en el compartir, en la correspondencia entre el aprendizaje y el valor de quienes lo transmiten. Las pedagogías y los ambientes de aprendizaje se consolidan desde

esa lugar de enunciación. Los espacios en los cuales se aprende están dispuestos para el intercambio de la palabra, del pensamiento y el reconocimiento de los saberes de cada persona. Son espacios en los que se consolidan las relaciones familiares y comunitarias, a partir del aprendizaje colectivo y el compartir. Las pedagogías utilizan los oficios tradicionales como un medio para transmitir conocimientos y hacer frente a problemáticas que se presentan actualmente en las juventudes.

En todo este proceso educativo, las instituciones como el hogar comunitario de primera infancia y el Colegio Etnoeducativo Bilingüe se articulan con las formas de compartir el conocimiento y al sentido de la educación para el pueblo Kamëntsá. Los y las docentes con quienes se trabajó en esta investigación reconocen el valor de los saberes tradicionales y aprenden constantemente de sabedores y sabedoras, para transmitir los legados culturales en las clases de educación formal. También crean actividades pedagógicas recorriendo el territorio, apoyando la consolidación del sentido de pertenencia y la pervivencia cultural. Han construido sus formas de aprendizaje con base en oficios tradicionales, como el tejido, la música y los juegos tradicionales, creando una sintonía con los demás espacios comunitarios en los que niños y niñas conviven.

Este caso de investigación aporta análisis adicionales a los planteamientos teóricos y conceptuales que se han realizado sobre educación comunitaria. Agrega la importancia de contextualizar el proceso histórico comunitario, especialmente indígena, para reconocer la forma en la que se articula la educación con las resistencias y procesos de reivindicación comunitaria. Permite reflexionar sobre la importancia de la educación comunitaria para la garantía de la vida, para la supervivencia cultural y la transmisión de legados.

También es una investigación que contempla el análisis sobre sabedores y sabedoras comunitarios, actores que conforman el eje transversal de los conocimientos tradicionales y la memoria colectiva. Desde allí se invita a reconocer otras formas de transmisión de saberes, de compromiso educativo y de cuidado de las tradiciones que conforman cosmovisiones y cosmologías. En estos contextos, sabedores, sabedoras y docentes también tienen el rol de líderes y lideresas de la comunidad, por la forma en la que guían y orientan a las personas. Sus acciones están enraizadas en la defensa de la vida y del territorio, su transmisión de legados lleva en sí el compromiso por mantener las prácticas culturales y la esencia de los pueblos.

Después de esta investigación, surgen reflexiones sobre los conceptos de educación en términos generales. Se convierte en una invitación a repensar el compromiso sobre la vida de las personas a través de la enseñanza-aprendizaje, los contextos sociopolíticos que la enmarcan y la consciencia colectiva crítica que orienta el sentido educativo. También se invita a reevaluar la fragmentación de la educación y las secuelas que esto conlleva, mostrando otras opciones y posibilidades en un entorno en el que la educación integra, comparte, crea lazos y tiene corresponsabilidad en el aprendizaje. Asimismo, expone otras posibilidades frente al relacionamiento con el medioambiente, desde la conciencia de pertenencia y cuidado hacia este, considerándolo en un actor activo en las experiencias de aprendizaje.

Quedan abiertos elementos de análisis y espacios de investigación que otras personas investigadoras pueden tomar como referente o inspiración para darle continuidad al tema. La relación entre educación comunitaria y cuerpo/corporalidad es un ámbito que comprende performatividades, construcciones de identidad desde el cuerpo, forma en que se adquieren los conocimientos a través de los sentidos, procesos de educación de cuerpos desde lo comunitario y los sentidos de pertenencia, relación del cuerpo con la materialidad del territorio.

Frente al territorio y la espacialidad en la educación comunitaria hay grandes temas de investigación: los contrastes entre aquellas personas que crecen conviviendo en entornos comunitarios con ríos, plantas medicinales, elementos de la naturaleza, animales domésticos y silvestres; con aquellas personas que tienen experiencias de ciudad, en otras formas de relacionamiento con el medioambiente. De allí se derivan los sentidos de cuidado y defensa territorial, el aprendizaje sobre cultivos y formas de subsistencia, junto con la educación alrededor de alimentación como reflejo de las relaciones entre la naturaleza y las comunidades.

A nivel político y legal, también se exponen temas de investigación que pueden ser pertinentes para nutrir los debates sobre educación comunitaria: la legitimidad y el reconocimiento por parte del Estado de la educación comunitaria, sus pedagogías y formas de enseñanza; las articulaciones, relaciones de poder y resistencias entre el Estado y las comunidades a partir de la educación comunitaria; el relacionamiento comunitario con

actores de cooperación internacional y ONG, en el que esta educación es objeto de intervenciones y acciones globales-locales.

Y para cerrar, se considera que los planteamientos expuestos y la forma en la que se realizó esta investigación se encuentran directamente relacionados con la horizontalidad del conocimiento y los saberes. Este documento se presentó como un diálogo entre autores/as académicos/as y sabedores/as tradicionales, valorando sus experiencias y planteamientos sobre el aprendizaje, incluyendo a aquellas docentes que retroalimentaron este proceso. Es una forma de darle continuidad a las experiencias de la educación comunitaria, llevándola a la investigación académica desde la integración de saberes y experiencias. Se reconoce que cada espacio de este aprendizaje comprendió diversas formas de conceptualizar la educación, que, al engranarlas, permitieron una experiencia de conformación colectiva en el saber. Se consolidó como una experiencia académica comunitaria, que permitió conectar lugares de producción de conocimiento y compartir trayectorias desde la educación.

## Bibliografía y anexos

- Aguado de la Obra, G. (2018). La pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar. En G. Aguado, L. E. Patarroyo, M. Larragaña, I. Q. Palacín, R. M. Mujica, & D. Ventura, *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción* (págs. 18-37). Madrid: Fundación Intered.
- Aguado, G., Patarroyo, L. E., Larragaña, M., Palacín, I. Q., Mujica, R. M., & Ventura, D. (2018). *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Madrid: Fundación Intered.
- Ardila-Barragán, J. N. (2022). Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte. Enero-Junio. Volumen 8.*, 1-10.
- Arévalo Robles, G. A. (2013). Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. *Experiencias, luchas y resistencias en la diversidad y la multiplicidad.*, 49-77.
- Argueta, A. (2016). Los saberes y las prácticas tradicionales: conceptos y propuestas para la construcción de un enorme campo transdisciplinario. En F. Delgado, & S. Rist, *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo.* (págs. 169-190). La Paz: Plural Editores.
- Atencio Ramírez, M., Gouveia, E. L., & Lozada, J. (2011). El trabajo de camponestrategia metodológica para estudiar comunidades. *Revista Omnia, vol 17, núm 3, septiembre-diciembre*, 9-22.
- Barrera Jurado, G. S. (2011). Campos de poder artesanales en la comunidad Kamsa de Sibundoy, Putumayo, Colombia. Del trueque a las tendencias de moda. *APUNTES. Vol 34, num 2*, 178-195.
- Behares, L. A. (2007). Enseñar en cuero y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, , 1-21.*
- Beltrán Zapata, G. D. (2015). *CONOCIMIENTO TRADICIONAL Y LOS MODOS DE TRANSMISIÓN DE SABERES ALREDEDOR DE LAS PLANTAS MEDICINALES EN LA COMUNIDAD DE MACAQUIÑO (ZONA AATIAM, TERRITORIO DEL VAUPÉS)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bonilla, V. D. (2019). *Siervos de Dios y amos de indios: el Estado y la misión capuchina en el Putumayo*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Botey Vallés, J. (1997). Continuidad y ruptura entre el cruce de culturas. *Afers Internacionals, núm. 36.*, 99-124.
- Bracamonte, R. (2015). La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación etnográfica. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17*, 132-139.

- Briseño Roa, J. (2020). La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. Dossier: Educación y pueblos indígenas. *Prácticas y discursos Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales / Año 9, Número 13*, 1-23.
- Briseño Roa, J. (2021). Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México. *Indiana*, vol. 38, núm. 1., 167-184.
- Brizuela Castillo, Z., Sáez Palmero, A., & Jústiz Guerra, M. (2015). Metodología para la educación comunitaria. *Humanidades Médicas*, 107-127.
- Cabildo del Pueblo Kamëntsá Biya. (2020). *Ministerio de Justicia*. Recuperado el Julio de 2024, de Documento línea base de justicia Pueblo Camëntsá Biyá de Sibundoy Putumayo 2020: [https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/fortalecimiento-etnico/Documents/banco-2019/25.%20DOC.%20FINAL%20LINEA%20BASE%20DE%20JUSTICIA%20KAMENTSAS%202020%20\(1\).pdf](https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/fortalecimiento-etnico/Documents/banco-2019/25.%20DOC.%20FINAL%20LINEA%20BASE%20DE%20JUSTICIA%20KAMENTSAS%202020%20(1).pdf)
- Cabildo Kamëntsá Biyá. (2011). *Ministerio de Cultura*. Recuperado el octubre de 2024, de Plan Especial de Salvaguarda del Bëtschnatë: <https://www.mincultura.gov.co/direcciones/patrimonio-y-memoria/Documents/13-betschnate-o-dia-grande-de-la-tradicion-cametsa-PES.pdf>
- Castillo Guzmán, E. (2014). Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas. *Integra Educativa Vol VII / N° 1*, 45-60.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Petróleo, coca, despojo territorial y organización social en Putumayo*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2022). *Hacer memoria para recuperar en ser Kamëntsá: raspachines víctimas y lecciones de la madre tierra para pervivir*. Bogotá: CNMH.
- Corporación Juego y Niñez. (2022). "Fortalecimiento de la Cultura en los Niños del Pueblo Kamëntsá". Sibundoy, Putumayo, Colombia. Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=uqRLNNeVEMc&ab\\_channel=Corporaci%C3%B3nJuegoyNi%C3%B1ez](https://www.youtube.com/watch?v=uqRLNNeVEMc&ab_channel=Corporaci%C3%B3nJuegoyNi%C3%B1ez)
- Corte Constitucional de Colombia. (2004). *Sentencia T025 de 2004*. Recuperado el Julio de 2024, de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>
- Crespo, C., & Tozzini, M. A. (2011). De pasados presentes: hacia una etnografía de archivos. *Revista Colombiana de Antropología*, 69-90.
- DANE. (2019). *Población indígena de Colombia. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018*. Bogotá: Gobierno de Colombia.
- De la Cruz Miranda, L. (2016). Los conocimientos tradicionales indígenas y la cultura de paz en la Escuela Primaria "Miguel Hidalgo" de San Pedro Arriba, México. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, núm. 2, julio-diciembre., 93 - 104.

- De Souza, E. (2015). Diversidades, memoria y narrativas: lo que queda por decir en historias de formación. En G. Murillo Arango, *Narrativas de experiencia en educación y narrativas de memoria* (págs. 115-134). Buenos Aires: CLASCO.
- Delgado, F., & Rist, S. (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. La Paz: Plural Editores.
- Díaz Meza, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre., 55-65.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 162-167.
- Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, núm. 29,, 97-113.
- Dussel, I., & Southwell, M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. *El monitor de la educación*, 4-5, 26-32.
- Fayad Sierra, J. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *Praxis pedagógica*, 268-287.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3., 3-20.
- Franco Osorio, M., & Zapata García, A. J. (2022). *Pedagogía del cuidado en un contexto de educación en pandemia*. Recuperado el abril de 2025, de Repositorio Universidad Católica de Manizales: <https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/9f0ec295-7fb0-47db-a00b-8b84d626161e/content>
- Gordillo Mera, S. M., León Cuenca, O. C., Erazo Erazo, V. M., Moncayo Peña, A. E., & Romero Fernández, J. D. (2023). Promoción y Rescate de Tradiciones Culturales Locales, en Instituciones Educativas donde Laboran Estudiantes Docentes de Profesionalización de la Carrera Educación Básica del Centro de Apoyo UNAE Zamora-Zamora Chinchipe. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. Septiembre-Octubre, Volumen 7, Número 5., 8103-8121.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, Vol 1, 1-9.
- Guido Guevara, S., & Bonilla García, H. (2013). Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos. En S. Guido Guevara, D. García Ríos, G. Lara Guzmán, M. Jutínico Fernández, A. Benadives Cortés, I. Delgadillo Cely, . . . H. Bonilla García, *Experiencias de Educación Indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de pueblos étnicos*. (págs. 19-58). Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 5, enero-marzo, 55-60.

- Hernández-Infante, R. C., & Infante-Miranda, M. E. (2017). Un camino para la preservación de la identidad cultural. *Luz. Educar desde la ciencia.*, 85-91.
- Huanacuni, F. (2010). Sumak Kawsay: recuperar el sentido de la vida. *América Latina en Movimiento*, 17-22.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Mamani Cussy, O. (2018). La Educación Comunitaria: su incidencia en la escuela y la comunidad. *Integra Educativa. Vol IV / N°2*, 197-203.
- Martínez Sabogal, L. A. (2019). Educación comunitaria: una retrospectiva en Iberoamérica. En N. Maldonado Gómez, *Posacuerdo, paz y pedagogía. Experiencias de educación comunitaria en el escenario urbano*. (págs. 139-183). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Martínez Vergara, J., & Samaniego López, M. (2024). Preservación del patrimonio cultural y tradiciones: proyecto académico desde las cátedras de Antropología Visual y Modelado 3D. *Cuaderno 236 | Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (2024/2025)*, 27-39.
- Martínez-Molina, L., & Solis-Espallargas, C. (2020). La transmisión de conocimientos tradicionales con enfoque de género para su inclusión en la educación ambiental. *Revista Humanidades*, 40, 133-158.
- Ministerio de Educación. (12 de julio de 2010). Decreto 2500 de 2010. Colombia.
- Ministerio de la Planificación y la Cooperación. (05 de octubre de 1993). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado el marzo de 2025, de Ley 19253: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Molina-Andrade, A., & Mojica, L. (2013). Enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre., 37-53.
- Molina-Betancur, C. M. (2012). Autonomía educativa indígena en Colombia. *Vniversitas*, núm 124, enero-junio, 261-292.
- Moreno Bañol, G. A. (2008). Juego tradicional colombiano: una expresión lúdica y cultural para el desarrollo humano. *Revista Educación física y deporte*, n. 27-2., 93-99.
- Moreno-López, N. M., Sánchez-Torres, A. I., Pérez-Raigoso, A. D., & Alfonso-Solano, J. N. (2020). Tradición oral y transmisión de saberes ancestrales desde las infancias. *PANORAMA*, vol 14, núm 26.
- Muñoz Agredo, S. M., Ávila Díaz, W. F., & Grisales, M. C. (2014). Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico. *Plumilla Educativa*, 175-193.
- Muñoz Morán, Ó. (2010). Lo que nos dice la forma. Etnografía de los archivos locales indígenas. *Revista Colombiana de Antropología*, vol 46, núm 2, julio-diciembre, 353-377.
- Padilla Arias, A. (2002). El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia. *Reencuentro*, núm. 33., 40-52.

- Parales Machacare, M. A. (2023). Identidad cultural y pedagogía indígena en el Proyecto Educativo Comunitario: Reflexiones teóricas desde Guainía, Colombia. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 5(2)., 1-13.
- Passegi, M. (2015). Narrativa autobiográfica y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En G. Murillo Arango, *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (págs. 69 - 88). Buenos Aires: CLACSO.
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, enero-junio*(16), 55-81.
- Pineda Camacho, R. (2017). La Casa Arana en el Putumayo. *Credencial Histórica No. 160*.
- Quevedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica.*, 5-39.
- Ramos-Hernández, A., Aucchuallpa-Fernández, R., & Erazo-Álvarez, J. C. (2022). Rescate de tradiciones culturales mediante proyectos escolares en estudiantes de Educación Básica subnivel medio. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA. Año VII. Vol VII. N°1. Edición Especial.*, 270-286.
- Rentería-Jiménez, C. A., & Vélez De La Calle, C. (2021). Educación y cuidado ambiental, el cuidado de la vida desde una perspectiva intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 26, núm. 93.*, 170-184.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 31.*, 11-22.
- Rodríguez Izquierdo, R. (2011). La Enseñanza como práctica cultural: la gestión de aulas diversas. *Enseñanza & Teaching*, 53-70.
- Rodríguez Olea, M. S. (2021). Aprendizaje y Enseñanza en contextos Familiares y Comunitarios de la cultura Mapuche. *Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 44.*, 217-232.
- Rojano Mercado, J. E. (2008). Conceptos Básicos en Pedagogía. *Revista Electrónica de Humanidades, Electrónica y Comunicación Social.*, 36-47.
- Sánchez Aguirre, M. (2024). *Prácticas de crianza y cuidado de las comunidades Murui Muina en Bogotá*. Recuperado el abril de 2025, de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: <http://catalogo.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/20577/PR%C3%81CTICAS%20DE%20CRIANZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandoval Zapata, K., & Lasso Otaya, H. (2015). Evangelización, encubrimiento y resistencia indígena en el Valle de Sibundoy, Putumayo. *Universidad del Valle*.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus, revista de educación. Vol. 12, núm. 22*, 241-256.
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. A. Yuni, *Formación docente : Complejidad y ausencias*. (págs. 169-199). Córdoba: Facultad de Humanidades : Encuentro Grupo Editor.

- Suárez, D., & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28., 49-74.
- Taussig, M. (2002). A lomo de indio: la topografía moral de los Andes y su conquista. En M. Taussig, *Chamanismo, colonialismo y el hombre salvaje* (págs. 355-398). Bogotá: Norma.
- Uribe Pérez, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Educación y Ciudad No. 37 julio - diciembre de 2019*, 57-71.
- Valladares, L., & Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales. Año 10, num 19*, 61-101.
- Villanueva–González, S., Sarmiento–González, Y., & De Ayos-González, J. (2018). La investigación como estrategia pedagógica para la preservación del patrimonio cultural. *Cultura, Educación y Sociedad 9(3)*, 937-944.
- Villarreal, H. S. (2020). Educación propia ¿Es posible una epísteme Raizal-Ancestral indígena? *Cuestiones Pedagógicas*, 2(29)., 117-129.
- Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la pedagogía de la política cultural. *Praxis Educativa (Arg)*, núm 11., 87-94.

## Anexos

### Anexo 1: Formato de consentimiento informado

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Lugar:

Yo \_\_\_\_\_ con número de cedula \_\_\_\_\_ manifiesto que conozco y he entendido los motivos de la investigación académica realizada por Laura Angélica Sánchez Alayón, con sabedores, sabedoras y docentes Kamëntsá. He hecho las preguntas que me surgieron y he recibido la información suficiente sobre el mismo.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria y que puedo retirarme del estudio cuando quiera.

He sido también informado/a que mis datos personales serán protegidos en cumplimiento de la Ley de Protección de Datos Personales 1581 de 2012, y que la información brindada se utilizará exclusivamente para fines académicos en el marco del trabajo de grado realizado por Laura Angélica Sánchez Alayón, en el marco de la Maestría de Educación, Sociedad y Política de FLACSO Uruguay.

OTORGO mi CONSENTIMIENTO para que la información que comparto pueda ser utilizada como fuente en tal proceso investigativo.

Firma:

---

## Anexo 2: instrumento de observación participante

TEMÁTICA	ELEMENTOS DE OBSERVACIÓN	PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS EN LA OBSERVACIÓN
Actividades comunitarias de cuidado y enseñanza cultural	Minga comunitaria como lugar de trabajo conjunto por un bien común, en el que se convocan niños y niñas para el aprendizaje de oficios tradicionales, apropiación territorial e importancia del trabajo colaborativo. Siembra colectiva como lugar de aprendizaje sobre la tierra, historias del territorio, los alimentos y la soberanía alimentaria. Jornadas de juegos tradicionales como escenarios de convivencia comunitaria, de compartir alimentos, de reconocimiento de prácticas tradicionales.	¿Quiénes lideran y organizan cada espacio? ¿Quiénes participan? ¿Cuáles son las relaciones comunitarias que se construyen y consolidan en cada uno? ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza y aprendizaje en cada espacio? ¿Qué sentidos se utilizan en cada jornada? ¿De qué manera las personas comparten información y saberes tradicionales? ¿Cuáles son los legados comunitarios que predominan? ¿Cómo se aprenden?
Escenarios educativos	Descripciones de los escenarios educativos, teniendo en cuenta: Elementos que se encuentran en el espacio Distribución de objetos Forma en que docentes/sabedores habitan el espacio Forma en que niños y niñas habitan el espacio Símbolos culturales	¿Cómo son los escenarios educativos? ¿Qué elementos pedagógicos y culturales tienen? ¿Cómo se usan? ¿De qué manera docentes y sabedores habitan el espacio? ¿De qué manera niños y niñas habitan el espacio?
Actividades pedagógicas	Actividades Procesos de enseñanza Aprendizajes compartidos Relación entre docentes/sabedores y niños/as desde las actividades Lenguaje y comunicación Uso de sentidos	¿Cuáles son las actividades que se realizan? ¿Cómo son las actividades pedagógicas? ¿Cómo son las formas de relación entre sabedores/docentes y niños/as? ¿Cómo es el lenguaje? ¿Qué sentidos se utilizan y de qué manera? ¿Cómo se habla del territorio, de la comunidad y de las formas de pensar?

### Anexo 3: instrumento de entrevista semiestructurada

TEMÁTICA	PREGUNTAS
Presentación inicial y perfiles	<p>¿Cómo se llama? ¿Cuántos años tiene?</p> <p>¿Qué actividades realiza?</p> <p>¿Qué rol tiene en comunidad? ¿Desde hace cuánto tiempo es sabedor/a?</p> <p>¿Qué le gusta de ser docente/sabedor comunitario?</p>
Educación comunitaria	<p>Para usted ¿Qué es educación comunitaria?</p> <p>¿Qué opina de la educación Kamëntsá?</p> <p>Podría explicarme ¿Por qué es importante la educación comunitaria para el Pueblo Kamëntsá?</p> <p>¿En qué se diferencia de otras formas de educación?</p> <p>¿Qué retos tiene la educación comunitaria en esta generación de niños y niñas Kamëntsá?</p> <p>¿Cuál es la situación de los docentes y sabedores Kamëntsá en este momento?</p>
Enseñanza y cuidado cultural	<p>¿Qué es enseñanza para el pueblo Kamëntsá? ¿Por qué es importante? ¿Cómo se relaciona la enseñanza con el cuidado cultural? ¿Qué transmiten los docentes cuando enseñan? ¿Cuáles son los legados culturales que se enseñan? ¿De qué manera se mantienen vivos? ¿Cuáles son los retos actuales para mantener los saberes tradicionales y los legados culturales?</p>
Pedagogías propias	<p>¿Cómo se aborda la relación con el territorio desde las actividades pedagógicas?</p> <p>¿Cómo se aborda la relación con la comunidad desde las actividades pedagógicas?</p> <p>¿Cómo se orientan las formas de sentir y pensar las actividades pedagógicas?</p> <p>¿Cómo se enseña a pensar en Kamëntsá?</p>
Narrativas de experiencias docentes	<p>¿Cuáles han sido sus experiencias educativas? ¿De qué manera aprendió los conocimientos que tiene? ¿En qué entornos? ¿Quiénes fueron las personas que le enseñaron? ¿De qué manera lo hicieron? ¿Cuáles han sido los aprendizajes que más le han gustado y por qué? ¿Cuáles los que menos le han gustado? ¿De esos aprendizajes, cuáles prefiere enseñar y por qué?</p> <p>¿Cómo fue el contexto comunitario en el momento en que aprendió?</p> <p>¿Cómo se relaciona la educación que usted tuvo con la que vive y enseña ahora?</p> <p>¿Cómo le gustaría que fuera la educación de hoy en día?</p>
Pervivencia cultural	<p>¿Qué actividades tradicionales se realizaban cuando usted era niño/a? ¿Cuáles se mantienen hoy en día? ¿Cuáles se dejaron de realizar y por qué?</p> <p>¿Le gustaría retomar esas prácticas comunitarias tradicionales que se hacían en su infancia? ¿Por qué es importante?</p> <p>¿Qué papel tiene la educación comunitaria en la recuperación de esas actividades?</p>

## Anexo 4: instrumento grupos focales

CATEGORÍA	PREGUNTA
Educación comunitaria	<p>Para ustedes ¿Qué es educación comunitaria? ¿Cómo se realiza en este lugar?</p> <p>¿Esa educación de hoy en día es diferente de la educación que ustedes tuvieron en su infancia? ¿En qué se diferencia?</p> <p>¿Por qué es importante priorizar la educación comunitaria en este momento?</p>
Pervivencia de actividades tradicionales	<p>¿Qué pasa hoy en día con las actividades tradicionales?</p> <p>¿Qué actividades tradicionales se mantienen vigentes? ¿Cuáles se han dejado de realizar?</p> <p>¿Por qué es importante retomar los espacios comunitarios de transmisión de saberes?</p> <p>¿Cómo les gustaría que fueran?</p> <p>¿Qué les gustaría que aprendieran las nuevas generaciones?</p> <p>¿Cuáles son los legados culturales importantes de mantener?</p>
Pedagogías propias	<p>¿Por qué es importante recuperar las escuelas veredales? ¿Por qué es importante la escuela para la educación comunitaria?</p> <p>¿Cómo les gustaría que se articularan las actividades tradicionales al currículo escolar?</p> <p>¿Qué formas de enseñanza son importantes en la escuela veredal para mantener una educación comunitaria?</p>